

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Étude comparative de l'engagement scolaire des élèves de milieux défavorisés issus ou non de l'immigration: contributions de l'environnement scolaire et des pratiques enseignantes

Chercheure principale

Isabelle Archambault, Université de Montréal

Cochercheurs

Kristel Tardif-Grenier, Université du Québec en Outaouais
Véronique Dupéré, Université de Montréal
Michel Janosz, Université de Montréal
Marie Mc Andrew, Universités de Montréal
Linda S. Pagani, Université de Montréal
Sophie Parent, Université de Montréal

Collaborateurs

Elizabeth Olivier, Université de Montréal
Marie-Josée Richer, 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

2012-RP-145548

Titre de l'Action concertée

Persévérance et réussite scolaires

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

Remerciements

L'équipe de recherche tient d'abord à remercier tous les élèves et les parents qui ont participé à l'étude. Leur implication essentielle à la réussite de ce projet a été des plus précieuses. Nous souhaitons également remercier les commissions scolaires ainsi que le personnel des écoles qui ont participé au projet et tout particulièrement les directions d'établissement et les enseignants qui ont investi de leur précieux temps, sans compter. 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, Élise Juneau et Lude Pierre qui, à différents moments, ont participé de manière très concrète aux diverses étapes du projet. L'équipe tient également à souligner la précieuse collaboration de Monsieur Eugène Graziani, doctorant à l'Université du Québec à Montréal qui s'est aussi impliqué de manière active dans le projet depuis le début.

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



Table des matières

Contexte de la recherche	1
Résumé de la problématique	1
<i>Définition de l'engagement scolaire</i>	1
<i>La réussite éducative des élèves issus de l'immigration en milieu défavorisé</i>	2
<i>Les facteurs associés à l'engagement</i>	4
Principales questions de recherche	7
Pistes de solutions en lien avec les résultats et implications	8
Constats généraux	8
Constats spécifiques	9
Méthodologie	13
Échantillon et procédure	13
Devis de recherche et traitement des données	13
Synthèse des résultats	14
Résultats relatifs à la question I	14
<i>Élèves de première et de deuxième année</i>	14
<i>Élèves de troisième à sixième année</i>	15
Résultats relatifs à la question II	17
<i>Élèves de maternelle</i>	17
<i>Élèves de première et de deuxième année</i>	19
<i>Élèves de troisième à sixième année</i>	21
Principales conclusions	24
<i>Constats sur l'évolution de l'engagement</i>	24
<i>Constats sur les pratiques qui influencent l'engagement de façon générale</i>	24
<i>Constats sur les pratiques qui influencent de manière différentielle les élèves de 1^{re}, 2^e ou 3^e génération ou plus</i>	25
Contributions à l'avancement des connaissances	27
Limites et généralisation des résultats	27
Pistes de recherche	29
Références sélectionnées	30
Annexe I. État des connaissances	32
Annexe II. Méthodologie complète	58
Annexe III. Résultats complets	83
Annexe IV. Tableaux de corrélation	160
Annexe V. Bibliographie complète	169

Liste des tableaux

Tableau 1. <i>Élèves de première et de deuxième année</i>	63
Tableau 2. <i>Élèves de troisième à sixième année</i>	64
Tableau 3. <i>Élèves de maternelle</i>	64
Tableau 4. <i>Élèves de première et deuxième année</i>	65
Tableau 5. <i>Élèves de troisième à sixième année</i>	65
Tableau 6. <i>Description des différents modèles de pratiques enseignantes à l'étude</i>	69
Tableau 7. <i>Évolution de l'engagement comportemental des élèves entre la 1^{re} et la 2^e année</i>	90
Tableau 8. <i>Évolution de l'engagement affectif des élèves entre la 1^{re} et la 2^e année</i>	96
Tableau 9. <i>Évolution de l'engagement cognitif des élèves entre la 1^{re} et la 2^e année</i>	91
Tableau 10. <i>Évolution de l'engagement comportemental des élèves entre la 3^e et la 6^e année</i>	101
Tableau 11. <i>Évolution de l'engagement affectif en français des élèves entre la 3^e et la 6^e année</i>	102
Tableau 12. <i>Évolution de l'engagement affectif en mathématiques des élèves entre la 3^e et la 6^e année</i>	103
Tableau 13. <i>Évolution de l'engagement cognitif des élèves entre la 3^e et la 6^e année</i>	104
Tableau 14. <i>Pratiques qui influencent l'engagement comportemental à la maternelle pour tous les élèves</i>	114
Tableau 15. <i>Pratiques qui influencent l'engagement comportemental à la maternelle pour les filles</i>	115
Tableau 16. <i>Pratiques qui influencent l'engagement comportemental à la maternelle pour les garçons</i>	116
Tableau 17. <i>Pratiques qui influencent l'engagement comportemental chez les élèves de 1^{re} et 2^e année pour tous les élèves</i>	121
Tableau 18. <i>Pratiques qui influencent l'engagement comportemental chez les élèves de 1^{re} et 2^e année pour les filles</i>	122
Tableau 19. <i>Pratiques qui influencent l'engagement comportemental chez les élèves de 1^{re} et 2^e année pour les garçons</i>	123
Tableau 20. <i>Pratiques qui influencent l'engagement affectif chez les élèves de 1^{re} et 2^e année pour tous les élèves</i>	124
Tableau 21. <i>Pratiques qui influencent l'engagement affectif chez les élèves de 1^{re} et 2^e année pour les filles</i>	125

Tableau 22. <i>Pratiques qui influencent l'engagement affectif chez les élèves de 1^{re} et 2^e année pour les garçons</i>	126
Tableau 23. <i>Pratiques qui influencent l'engagement cognitif chez les élèves de 1^{re} et 2^e année pour tous les élèves</i>	127
Tableau 24. <i>Pratiques qui influencent l'engagement cognitif chez les élèves de 1^{re} et 2^e année pour les filles</i>	128
Tableau 25. <i>Pratiques qui influencent l'engagement cognitif chez les élèves de 1^{re} et 2^e année pour les garçons</i>	129
Tableau 26. <i>Pratiques qui influencent l'engagement comportemental chez les élèves de 3^e à 6^e année pour tous les élèves</i>	136
Tableau 27. <i>Pratiques qui influencent l'engagement comportemental chez les élèves de 3^e à 6^e année pour les filles</i>	138
Tableau 28. <i>Pratiques qui influencent l'engagement comportemental chez les élèves de 3^e à 6^e année pour les garçons</i>	140
Tableau 29. <i>Pratiques qui influencent l'engagement affectif en français chez les élèves de 3^e à 6^e année pour tous les élèves</i>	142
Tableau 30. <i>Pratiques qui influencent l'engagement affectif en français chez les élèves de 3^e à 6^e année pour les filles</i>	144
Tableau 31. <i>Pratiques qui influencent l'engagement affectif en français chez les élèves de 3^e à 6^e année pour les garçons</i>	146
Tableau 32. <i>Pratiques qui influencent l'engagement affectif en mathématiques chez les élèves de 3^e à 6^e année pour tous les élèves</i>	148
Tableau 33. <i>Pratiques qui influencent l'engagement affectif en mathématiques chez les élèves de 3^e à 6^e année pour les filles</i>	150
Tableau 34. <i>Pratiques qui influencent l'engagement affectif en mathématiques chez les élèves de 3^e à 6^e année pour les garçons</i>	152
Tableau 35. <i>Pratiques qui influencent l'engagement cognitif chez les élèves de 3^e à 6^e année pour tous les élèves</i>	154
Tableau 36. <i>Pratiques qui influencent l'engagement cognitif chez les élèves de 3^e à 6^e année pour les filles</i>	156
Tableau 37. <i>Pratiques qui influencent l'engagement cognitif chez les élèves de 3^e à 6^e année pour les garçons</i>	158
Tableau 38. <i>Corrélations entre les variables pour l'échantillon d'élèves de la maternelle</i>	161
Tableau 39. <i>Corrélations entre les variables pour l'échantillon d'élèves de 1^{re} et 2^e année</i>	163
Tableau 40. <i>Corrélations entre les variables pour l'échantillon d'élèves de 3^e à 6^e année</i>	165

Liste des figures

Figure 1a. <i>Évolution de l'engagement comportemental pour tous les élèves entre la 1^{re} et la 2^e année</i>	92
Figure 1b. <i>Évolution de l'engagement comportemental des élèves entre la 1^{re} et la 2^e année selon le statut générationnel</i>	92
Figure 2a. <i>Évolution de l'engagement affectif pour tous les élèves entre la 1^{re} et la 2^e année</i>	93
Figure 2b. <i>Évolution de l'engagement affectif des élèves entre la 1^{re} et la 2^e année selon le statut générationnel</i>	93
Figure 3a. <i>Évolution de l'engagement cognitif pour tous les élèves entre la 1^{re} et la 2^e année</i>	94
Figure 3b. <i>Évolution de l'engagement cognitif des élèves entre la 1^{re} et la 2^e année selon le statut générationnel</i>	94
Figure 4a. <i>Évolution de l'engagement comportemental pour tous les élèves entre la 3^e et la 6^e année</i>	105
Figure 4b. <i>Évolution de l'engagement comportemental des élèves entre la 3^e et la 6^e année selon le statut générationnel</i>	105
Figure 5a. <i>Évolution de l'engagement affectif en français pour tous les élèves entre la 3^e et la 6^e année</i>	106
Figure 5b. <i>Évolution de l'engagement affectif en français des élèves entre la 3^e et la 6^e année selon le statut générationnel</i>	106
Figure 6a. <i>Évolution de l'engagement affectif en mathématiques pour tous les élèves entre la 3^e et la 6^e année</i>	107
Figure 6b. <i>Évolution de l'engagement affectif en mathématiques des élèves entre la 3^e et la 6^e année selon le statut générationnel</i>	107
Figure 7a. <i>Évolution de l'engagement cognitif pour tous les élèves entre la 3^e et la 6^e année</i>	108
Figure 7b. <i>Évolution de l'engagement cognitif des élèves entre la 3^e et la 6^e année selon le statut générationnel</i>	108

Contexte de la recherche

Résumé de la problématique (pour une description exhaustive, voir annexe I)

Depuis plusieurs décennies, les professionnels de l'éducation réfléchissent aux mesures à mettre en place pour favoriser la réussite de tous les élèves. Les recommandations qui émergent de ces réflexions situent au cœur des priorités l'engagement des élèves dans leurs apprentissages dès le primaire. Au cours des dernières années, les chercheurs ont commencé à explorer les facteurs qui favorisent l'engagement en classe pour l'ensemble des élèves, toutefois, peu de ces recherches concernent l'engagement des enfants issus de l'immigration, c'est-à-dire ceux qui sont nés à l'étranger (1^{re} génération) ou au Canada de parents nés à l'étranger (2^e génération). Bien que la majorité des élèves immigrants présentent un parcours scolaire positif, bon nombre de ces élèves se heurtent à des conditions socioéconomiques difficiles qui, très tôt, peuvent entraver leur parcours scolaire (Mc Andrew et al., 2015). Considérant que la réussite scolaire de ces enfants est marquée par des trajectoires et des facteurs de risque qui leur sont spécifiques (Suarez-Orozco et al., 2010), la bonification des services qui leur sont offerts repose sur une meilleure compréhension de l'évolution de leur engagement scolaire dès le primaire et des facteurs qui y contribuent.

Définition de l'engagement scolaire

L'engagement scolaire est caractérisé par trois grandes dimensions : comportementale, affective et cognitive (Fredricks et al., 2004). La dimension comportementale réfère aux comportements de conformité tels répondre aux consignes, être assidu et se conduire de manière socialement acceptable à l'école. La dimension affective de l'engagement renvoie à l'intérêt et aux attitudes des élèves envers l'école.

Elle comprend l'attrait et la valorisation de l'école et se distingue en fonction des principales matières, par exemple le français et les mathématiques. Cette distinction est importante dans la mesure où les élèves peuvent valoriser les apprentissages réalisés en français et s'y investir davantage en étant beaucoup moins intéressés par les mathématiques. Des différences entre les garçons et les filles existent à cet égard, ces dernières étant par exemple davantage intéressées par l'apprentissage de la lecture et de l'écriture que les garçons (Brozo, 2002; Connell, 1996). Enfin, la dimension cognitive est généralement associée à l'investissement dans les apprentissages ou à l'autorégulation des apprentissages. Elle réfère tant à la volonté d'apprendre, à l'effort, à l'attention et aux stratégies métacognitives utilisées dans les apprentissages.

Jusqu'à tout récemment, l'évolution de l'engagement scolaire des élèves du primaire était peu documentée. Des études récentes ont toutefois démontré que dès le primaire, les trajectoires qui marquent l'engagement scolaire des élèves changent de manière distincte dans le temps, pour différents groupes d'individus (Archambault et Dupéré, sous presse). Qu'en est-il de l'engagement pour les élèves du primaire issus de l'immigration? Les connaissances spécifiques à ce sujet sont quasi inexistantes.

La réussite éducative des élèves issus de l'immigration en milieu défavorisé

Au Québec, le portrait de la réussite éducative des élèves issus de l'immigration est relativement positif; à caractéristiques comparables, ces élèves réussissent mieux que leurs pairs d'implantation plus ancienne. Au secondaire, ce portrait positif des élèves issus de l'immigration est notamment observable quand on regarde les taux de décrochage scolaire nets chez ces élèves qui sont moindres puisque le calcul de ces taux tient compte des élèves qui ont quitté le pays avant l'obtention d'un diplôme (Mc Andrew et al., 2011). Par ailleurs, à l'école primaire, la situation des élèves issus de l'immigration serait

également positive. En effet, selon un rapport ministériel (MELS, 2012), la majorité des élèves issus de l'immigration qui reçoivent une première cote de soutien à l'apprentissage à l'école primaire parviennent à accéder au secondaire sans retard supplémentaire. Ceci étant dit, ce portrait positif du cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration cache néanmoins d'importantes différences, notamment selon la région d'origine de ces élèves, mais également selon leur statut générationnel. À cet égard, les élèves de 1^{re} génération ont en effet un cheminement scolaire moins favorable que leurs pairs de 2^e génération, qui eux-mêmes réussissent souvent mieux que les élèves de 3^e génération ou plus, souvent en raison de leurs caractéristiques plus positives. La situation plus difficile des élèves de 1^{re} génération serait cependant beaucoup plus marquée lorsque ceux-ci fréquentent une école de milieu défavorisé, ce qu'ils font d'ailleurs plus souvent que les élèves des autres groupes (Mc Andrew et al., 2015). Notons toutefois que l'impact de la défavorisation serait moindre chez les élèves issus de l'immigration que chez leurs pairs de 3^e génération ou plus, en raison notamment du capital culturel relativement élevé des familles immigrantes au Canada. En effet, ce capital culturel, notamment les ressources éducatives disponibles à la maison, le niveau d'instruction des parents et la structure familiale, aurait une influence importante sur la réussite scolaire de ces élèves (Kanouté et al., 2008).

En ce qui concerne l'engagement scolaire, les recherches qui se sont intéressées à la réalité des élèves du primaire issus de l'immigration en milieux défavorisés sont peu nombreuses; elles sont pratiquement inexistantes au Québec et relativement rares ailleurs dans le monde. Cela dit, certaines études aux États-Unis suggèrent que les enfants issus de l'immigration récente seraient plus motivés dans leurs apprentissages, adopteraient une attitude plus positive envers l'école (Chiu et al., 2012; Schleicher, 2006) et ceux qui maintiennent un bon rendement scolaire seraient plus engagés que leurs pairs moins

performants (Suarez-Orozco et al., 2010). Ces conclusions ne font toutefois pas l'unanimité. Certains auteurs affirment en effet que les élèves issus de l'immigration seraient plus anxieux au plan scolaire (Fuligni et al., 2005), éprouveraient davantage de difficultés (Johnson et al., 2009) et se désengageraient de manière constante dans les années suivant leur migration (Suarez-Orozco et al., 2009).

Les facteurs associés à l'engagement

Les facteurs qui sont associés à l'engagement scolaire sont nombreux (voir Fredricks et al., 2004). Ces facteurs qui relèvent de l'élève, de sa famille ou de l'école peuvent avoir une influence différente sur le parcours scolaire. Chez les élèves issus de l'immigration comme pour leurs pairs d'implantation plus ancienne, le fait d'avoir des difficultés scolaires et d'accumuler du retard à l'école serait notamment associé au désengagement (Suarez-Orozco et al., 2010). À l'inverse, l'assiduité et l'engagement contribueraient à la persévérance et à la diplomation des élèves immigrants (Archambault et al., 2015). Par ailleurs, tant dans la population générale que chez les immigrants, les filles sont généralement plus motivées en classe, participent davantage et sont plus engagées (Bang et al., 2011). Le fait d'avoir une langue maternelle autre que celles reconnues par le pays d'accueil a également une influence (Fisher et al. 2002). Par contre, il ne s'agit pas d'un facteur de risque à proprement dit dans la mesure où au Québec, une fois prises en compte leurs autres caractéristiques, ces élèves sont plus susceptibles d'obtenir un diplôme (Mc Andrew et al., 2015).

Certaines pratiques et attitudes des enseignants peuvent également influencer l'engagement des élèves. À titre d'exemple, des travaux suggèrent que les enseignants qui soutiennent le développement de l'autonomie chez leurs élèves (Reeve et al., 2004; Perry et al., 2002), qui leur enseignent des stratégies métacognitives (Dignath et

Buüttner, 2008), qui font la promotion dans leur classe de buts de maîtrise¹ plutôt que de buts de performance² (Ames, 1992; Anderman et Patrick, 2012), qui utilisent une pédagogie différenciée et une approche évaluative multimodale privilégiant une plus grande différenciation et individualisation (Chouinard et al., 2005; Reis et al., 2011) favorisent l'engagement de leurs élèves. De la même façon, lorsque les enseignants gèrent de manière proactive les comportements des élèves, qu'ils consacrent plus de temps à enseigner qu'à discipliner (Luiselli et al., 2005), qu'ils développent des relations plus chaleureuses avec leurs élèves (Furrer et Skinner, 2003), ceux-ci sont plus engagés. Par ailleurs, les enseignants qui se sentent efficaces dans leur travail, qui ont l'impression de faire une différence et d'avoir un certain contrôle sur la réussite de leurs élèves sont généralement plus satisfaits de leur travail et des comportements et apprentissages de leurs élèves (Caprara et al., 2006), ce qui est susceptible de favoriser l'engagement et la réussite de ceux-ci (Muijs et Reynolds, 2003). Enfin, certains travaux ont également démontré que les écoles qui misent sur la qualité de l'enseignement (Wigfield et al., 2006) et qui mettent en place des moyens pour favoriser l'implication des parents dans le suivi scolaire (Tardif-Grenier et Archambault, 2015a) favorisent l'engagement de leurs élèves.

Qu'en est-il de l'influence de ces pratiques sur l'engagement des élèves issus de l'immigration? Les études quantitatives qui se sont penchées sur le sujet sont quasi inexistantes. Par contre, certaines études, plusieurs qualitatives, ont regardé l'influence de l'école et des pratiques enseignantes sur l'intégration scolaire et la réussite des élèves immigrants. Ainsi, selon certains auteurs (Green et al., 2008), les enseignants qui mettent de l'avant des buts de maîtrise lors d'activités d'apprentissages et qui offrent un soutien élevé à leurs élèves contribuent au sentiment de compétence et au rendement des élèves issus de l'immigration. À l'inverse, les difficultés qu'éprouvent certains élèves immigrants

¹ Qui mettent l'accent sur l'importance d'apprendre pour le plaisir et pour développer des connaissances.

² Qui mettent l'accent sur l'importance d'avoir de bonnes notes et d'être meilleur que les autres.

à créer des liens positifs avec leurs enseignants auraient des conséquences négatives sur leur rendement (Bouchamma, 2009). Certains auteurs ont également démontré que certaines écoles parviennent à influencer plus positivement le parcours scolaire des élèves issus de l'immigration (Portes et Rumbaut, 2001; Mc Andrew et al., 2015). Ainsi, le fait de fréquenter une école qui rallie les élèves de différentes communautés culturelles en leur offrant des opportunités de développer un sentiment d'appartenance à l'école, de jouer un rôle actif et de collaborer avec les enseignants favoriserait l'engagement des élèves (Conchas, 2001). De la même façon, des travaux au Québec ont démontré que les programmes scolaires qui favorisent la réussite et la motivation des élèves sont des programmes qui offrent un contexte d'apprentissage signifiant et motivant pour les élèves et au sein desquels les différents acteurs tiennent compte du vécu scolaire des élèves immigrants, de leur culture d'origine et de leur langue à partir d'approches centrées sur l'élève et sur la différenciation (Armand et al., 2011; Mc Andrew et al., 2015; Vatz Laaroussi et al., 2013). À l'inverse, les élèves immigrants qui fréquentent une école de moindre qualité au sein de laquelle la pauvreté est omniprésente et le soutien relationnel absent verraient leur stress augmenter et leurs opportunités d'apprentissage et de développement social diminuer, ce qui nuirait à leur engagement (Orfiedl et Lee, 2006). Enfin, une étude québécoise récente a démontré que le développement d'un lien chaleureux entre l'école et les familles serait associé à l'engagement de certains élèves issus de l'immigration (Tardif-Grenier et Archambault, 2015b).

En somme, les connaissances actuelles sur les facteurs qui influencent l'engagement scolaire des enfants issus de l'immigration présentent d'importantes limites. Les élèves issus de l'immigration et surtout ceux de 1^{re} génération qui fréquentent des écoles de milieux défavorisés sont plus susceptibles d'être confrontés à de nombreuses difficultés qui influenceront leur engagement et leur intégration en classe. Mieux

comprendre les facteurs spécifiques, s'il y a lieu, qui affectent leur engagement permettra d'orienter les écoles sur les meilleures pratiques à mettre en place pour les soutenir.

Principales questions de recherche

Le but de la présente recherche est d'étudier l'influence des pratiques enseignantes et de l'environnement scolaire sur l'engagement des élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e génération ou plus fréquentant une école primaire de milieux pluriethniques et défavorisés. Cette étude s'articule autour de deux grandes questions: (1) Les trajectoires d'engagement comportemental, affectif ou cognitif des garçons et des filles issus de l'immigration (1^{re} et 2^e génération) se distinguent-elles de celles suivies par les élèves qui sont non issus de l'immigration (3^e génération ou plus)? (2) Au-delà de facteurs de risque reconnus, quelles sont les pratiques, attitudes et perceptions des enseignants ainsi que les caractéristiques de l'environnement éducatif qui contribuent, en cours d'année scolaire, à l'engagement des garçons et des filles issus ou non de l'immigration de la maternelle à la sixième année?

Pistes de solutions en lien avec les résultats et implications

Constats généraux

Trois constats généraux émergent de nos résultats :

- I- L'engagement fluctue passablement entre la première et la sixième année du primaire, mais il existe peu de différences entre les élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e génération ou plus au niveau des facteurs individuels qui contribuent à cette fluctuation.
- II- De façon générale, plusieurs pratiques et attitudes que les enseignants adoptent dans leur classe ont un effet similaire sur l'engagement de l'ensemble de leurs élèves, garçons et filles de 1^{re}, 2^e et 3^e génération ou plus.
- III- Les pratiques et les attitudes que les enseignants adoptent dans leur classe ont une influence plus grande sur l'engagement de leurs élèves que les caractéristiques générales de l'école qui, sauf exception, sont moins associées à l'engagement.

À la suite de ces constats généraux, quatre constats spécifiques se dégagent de nos résultats. Ces constats soulignent les aspects importants sur lesquels les décideurs, les directions d'établissement, les intervenants scolaires ainsi que les enseignants doivent porter une attention particulière. Chacun de ces constats a des implications importantes qui visent surtout l'amélioration des pratiques dans les écoles et dans les classes ainsi que les conditions organisationnelles qui doivent être mises en œuvre pour y parvenir.

Constats spécifiques

1- La diminution de l'engagement comportemental et affectif dès le début du primaire, particulièrement chez les élèves de 3^e génération ou plus, doit faire l'objet d'une attention prioritaire. Ces signes précoces de désengagement sont reconnus pour être associés à des difficultés scolaires subséquentes importantes qui mobiliseront de considérables ressources au fil du temps.

- Ce résultat sera approfondi et mieux compris dans la seconde phase de notre étude qui est actuellement en cours. Par contre, à court terme, cette diminution précoce de l'engagement soutient l'importance pour les décideurs et les directions d'établissement de mettre en place des moyens et d'investir des ressources afin de faciliter le passage des élèves du préscolaire à l'école primaire. Cela pourrait se faire de manière universelle, par exemple, en assurant une plus grande continuité dans les attentes, la structure, les approches éducatives, l'aménagement du temps, des activités et de l'environnement pédagogique auquel les enfants sont exposés au moment de cette transition. Cela pourrait également se faire de manière plus ciblée, en instaurant une procédure systématique de dépistage précoce des élèves qui, très tôt dans leur parcours, présentent des signes de désengagement à la fois au niveau comportemental et affectif.
- Pour les enseignants, nos résultats suggèrent qu'ils soient accompagnés dans l'utilisation auprès de tous leurs élèves des pratiques les plus efficaces pour favoriser l'engagement au début du primaire soit, le recours à une pédagogie différenciée, non axée sur la performance, mais plutôt sur la maîtrise des apprentissages, qui tient compte des besoins des élèves et qui respectent leur

rythme d'apprentissage. Les enseignants devraient également être accompagnés dans la mise en place d'attentes claires et d'un environnement structurant dans leur classe, des pratiques favorables à l'engagement des élèves et particulièrement des garçons.

2- La diminution de l'engagement comportemental et cognitif à la fin de la sixième année doit être considérée avec attention, et ce, pour tous les élèves.

La diminution de l'engagement scolaire à la fin du primaire laisse prévoir d'importantes difficultés lors de la transition au secondaire.

- Les efforts des décideurs et des directions d'établissement à mettre en place des mécanismes qui favorisent la transition primaire-secondaire doivent être maintenus sinon accrus. Les échanges et la coordination entre les acteurs qui œuvrent dans les deux ordres d'enseignement sont essentiels pour examiner des façons de faire liées aux horaires, à l'organisation scolaire et à la gestion de classe. Ces mécanismes doivent assurer une continuité de services entre le primaire et le secondaire.
- Pour les enseignants, nos résultats suggèrent qu'il importe de prioriser des pratiques assurant une gestion proactive des comportements, les buts de maîtrise des apprentissages, le soutien à l'autonomie des élèves et l'enseignement de stratégies métacognitives afin de favoriser leur engagement.

3- Le faible niveau d'engagement affectif en français et en mathématiques des élèves de 3^e génération et la diminution constante de ce type d'engagement tout au long du primaire pour tous les élèves est réellement préoccupante dans la mesure où l'intérêt et la valorisation du français et des

mathématiques sont des conditions nécessaires pour favoriser l'investissement comportemental et cognitif dans les apprentissages.

- Pour les décideurs comme pour les intervenants scolaires, promouvoir l'engagement affectif et le développement du sentiment d'appartenance des élèves à l'école à travers la mobilisation du personnel scolaire et par le biais d'occasions pour les élèves de participer de manière active dans les sphères académiques, mais également sociales et démocratiques de la vie de l'école doit devenir une priorité. Cette priorité doit être appliquée tant de manière universelle auprès de tous les élèves, mais également plus spécifiquement auprès des garçons et des élèves immigrants de 1^{re} génération pour qui, dans plusieurs cas, l'école est la porte d'entrée dans la société québécoise.
- Il importe également que les enseignants maintiennent leurs efforts pour promouvoir la signifiante et la valorisation de diverses activités d'apprentissage dans leurs classes en permettant aux élèves et surtout aux garçons de 3^e génération ou plus d'avoir une certaine liberté et de faire des choix au niveau des thèmes, des activités et des étapes de réalisation des activités qui leur sont proposés, en tenant compte de leurs besoins et de leurs intérêts. Il importe également que les enseignants soient outillés et accompagnés dans ce sens et qu'ils soient également sensibilisés à l'importance de développer des liens privilégiés, chaleureux et basés sur le respect avec leurs élèves et surtout les garçons et les élèves de 1^{re} génération.

4- Alors que les élèves de 1^{re} génération et surtout les garçons s'engagent davantage dans un contexte structuré où les règles sont claires et que l'enseignant dirige les élèves dans leur travail étape par étape, les garçons de

3^e génération ou plus bénéficiant au contraire davantage d'un environnement plus flexible au sein duquel l'enseignant favorise leur autonomie et leur permet de faire des choix quant aux activités d'apprentissage à réaliser et aux stratégies à privilégier pour le faire. Ces écarts qui sont surtout présents à partir du 2^e et du 3^e cycle militent en faveur de l'implantation d'une pédagogie différenciée dans les classes.

- Pour ce faire, il importe d'abord que les décideurs reconnaissent et soient sensibilisés à la complexité à laquelle doivent faire face tout le personnel des écoles et les enseignants qui travaillent auprès d'élèves issus de l'immigration en milieux défavorisés et qu'ils offrent aux acteurs de ces milieux des ressources humaines et financières ainsi que des moyens appropriés pour faire face à cette complexité en proposant notamment un plan de développement professionnel.
- Il importe enfin que les directions d'établissement mobilisent et soutiennent les enseignants pour que ceux-ci puissent gérer leur classe avec encadrement et souplesse et qu'ils implantent une pédagogie adaptée aux besoins de leurs élèves et surtout, aux besoins différenciés des garçons et des filles issus ou non de l'immigration.

Méthodologie

Échantillon et procédure

L'échantillon global utilisé dans ce rapport est composé de 1599 élèves (50,7 % de garçons) qui ont participé au projet Culture et Engagement. Ces élèves ou leurs parents provenaient de plus de 73 pays et parlaient plus de 40 langues. Environ 40 % sont des élèves de 1^{re} génération, 42 % sont des élèves de 2^e génération et 18 % sont des élèves des élèves de 3^e génération ou plus. Ces élèves étaient regroupés dans cinq écoles primaires pluriethniques et défavorisées appartenant à deux commissions scolaires situées sur l'île de Montréal. Ils étaient répartis dans 168 classes et tous les enseignants de ces classes ont participé à l'étude. Les collectes de données se sont déroulées sur une période de deux ans (automne 2012 au printemps 2014) à raison de deux fois par année. Pour les élèves de maternelle à deuxième année, la collecte de donnée s'est faite par entrevues individuelles alors que les élèves de troisième à sixième année ont répondu à un questionnaire en ligne. Les enseignants ont également répondu à un questionnaire papier incluant des questions spécifiques sur chacun de leurs élèves ainsi que des questions sur leurs pratiques pédagogiques. Une synthèse des pratiques évaluées est présentée au tableau 6 (voir annexe II). Toutes les mesures utilisées dans le projet ont été validées³.

Devis de recherche et traitement des données

Pour répondre aux questions de recherche, les données ont été traitées séparément pour les élèves de maternelle (271 élèves), de première et deuxième année (617 élèves), et de troisième à sixième année (711 élèves). Les données ont été traitées à partir de courbes de croissances latentes et d'analyses de classes latentes multi niveaux.

³ 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.

Synthèse des résultats

Un résumé des principaux résultats est présenté ci-dessous. Pour une présentation exhaustive des résultats (incluant la présentation des tableaux et des figures), veuillez consulter l'annexe III.

Résultats relatifs à la question I

« Les trajectoires d'engagement comportemental, affectif ou cognitif des élèves de première à sixième année se distinguent-elles de celles suivies par les élèves non issus de l'immigration? »

Élèves de première et de deuxième année

Nos résultats indiquent d'abord que l'engagement comportemental et affectif des élèves diminue de manière constante entre le début de la première année et la fin de la deuxième année du primaire. Au niveau de l'engagement comportemental (voir figures 1a et 1b, annexe III), cette tendance s'applique à tous les élèves, qu'ils soient de 1^{re}, 2^e ou 3^e génération ou plus. Par contre, au niveau affectif (voir figures 2a et 2b, annexe III), les élèves de 3^e génération ou plus ont un niveau initial d'engagement plus faible que leurs pairs de 1^{re}, et surtout de 2^e génération. Par ailleurs, contrairement aux autres dimensions, l'engagement cognitif des élèves de 1^{re} et de 2^e année demeure stable dans le temps (voir figures 3a et 3b, annexe III), bien que chez les élèves de 3^e génération, on observe un certain désengagement sur cette dimension, tendance qui ne serait pas observée chez les élèves de 1^{re} et de 2^e génération.

Nos résultats suggèrent également que certains facteurs sont associés positivement à l'engagement des élèves au début du primaire. Toutefois, on observe peu de différences entre les élèves issus ou non de l'immigration sur l'effet de ces facteurs. Ainsi, de manière

attendue, les élèves qui sont perçus comme étant plus engagés par leur enseignant ou qui ont un meilleur rendement au début du primaire sont également ceux qui présentent un plus haut niveau d'engagement en première année sur toutes les dimensions. Ces élèves engagés et performants ont un niveau d'engagement affectif plus stable dans le temps, bien que cette stabilité soit plus importante chez les élèves de 3^e génération ou plus que chez leurs pairs de 1^{re} ou de 2^e génération.

À l'inverse, certaines caractéristiques des élèves présentes dès le début de la première année nuisent à leur engagement. Ainsi, les élèves qui présentent des problèmes de comportements ainsi que les filles voient généralement leur engagement comportemental et affectif (respectivement) diminuer de manière plus rapide à travers le temps. Par ailleurs, chez les élèves de 2^e génération, le fait d'avoir le français comme langue maternelle, encore une fois d'être une fille ou d'avoir des problèmes de comportement au début du primaire est associé au désengagement cognitif ou comportemental, ce qui n'est pas le cas chez leurs pairs de 1^{re} ou de 3^e génération.

Élèves de troisième à sixième année

Les résultats relatifs aux élèves de troisième à sixième année indiquent que l'engagement comportemental et cognitif de ces élèves évolue passablement entre le deuxième et le troisième cycle du primaire (voir figures 4a, 4b, 7a et 7b, annexe III). En effet, pour ces deux dimensions, l'engagement tend à augmenter entre la troisième et la quatrième année, puis à se stabiliser pour revenir à son niveau initial vers la sixième année. Fait intéressant, l'engagement comportemental et cognitif des élèves est toutefois beaucoup plus stable et élevé à travers le temps chez les élèves de 1^{re} génération que chez leurs pairs de 2^e et 3^e génération. Au niveau affectif, les résultats sont différents puisque l'engagement des élèves à ce niveau diminue de manière constante dans le

temps. Par contre, alors que cette diminution est similaire pour les élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e génération au niveau de l'engagement affectif en mathématiques (voir figures 6a et 6b, annexe III), pour l'engagement affectif en français (voir figures 5a et 5b, annexe III), les élèves de 3^e génération sont moins engagés au départ que leurs pairs de 1^{re} et de 2^e génération. L'engagement des élèves de 3^e génération demeure plus constant de sorte qu'en sixième année, les trois groupes atteignent le même niveau d'engagement relativement faible.

L'introduction de certaines covariables semble influencer de manière significative l'évolution de l'engagement des élèves à travers le temps. Ainsi, on constate que les filles ont un engagement plus élevé en troisième année au niveau comportemental, cognitif et affectif en français. Les élèves qui ont une langue maternelle autre que le français, qui ont un bon rendement ou qui sont perçus comme étant engagés par leur enseignant de troisième année ont également un engagement plus élevé et plus stable dans le temps sur une ou plusieurs dimensions. À l'inverse, l'engagement affectif en mathématiques des filles et des élèves qui présentent des problèmes de comportement diminue davantage et de manière plus rapide dans le temps.

Certains facteurs sont également associés de manière différentielle à l'évolution de l'engagement des élèves de 1^{re}, 2^e ou 3^e génération ou plus, mais aucune tendance claire n'émerge de nos résultats à ce niveau. Ainsi, alors que le rendement en troisième année est une bonne prédiction de l'engagement comportemental chez les élèves de 2^e et de 3^e génération, les problèmes de comportement sont associés à un niveau d'engagement moindre chez les élèves de 1^{re} génération. De plus, la présence de problèmes de comportement joue un rôle sur l'engagement des élèves de 3^e génération ou plus, mais uniquement au niveau de leur engagement affectif en mathématiques. Enfin, le fait d'avoir une langue maternelle autre que le français est associé à un moins bon niveau

d'engagement affectif en français en troisième année chez les élèves de 2^e génération. Ce constat s'applique surtout lorsque l'on compare ces élèves à leurs pairs de 3^e génération pour qui la tendance est inversée⁴. Enfin, toujours chez les élèves de 2^e génération, le fait d'avoir une langue autre que le français est aussi associé à un niveau d'engagement plus stable au départ, mais à un désengagement plus important dans le temps par rapport à leurs pairs de 1^{re} génération.

Résultats relatifs à la question II

« Au-delà de facteurs de risque individuels reconnus, quelles sont les pratiques, attitudes et perceptions des enseignants ainsi que les caractéristiques de l'environnement éducatif qui contribuent aux différentes formes d'engagement des élèves immigrants (1^{re} et 2^e génération) et non immigrants (3^e génération ou plus) en cours d'année scolaire? »

Élèves de maternelle

Nos résultats indiquent qu'au-delà des caractéristiques individuelles des élèves, les pratiques et attitudes des enseignants influençant l'engagement scolaire à la maternelle ont des effets plutôt inattendus, surtout sur l'engagement des garçons. En effet, lorsque l'enseignant se dit ouvert et à l'aise de travailler avec les élèves de milieux défavorisés, qu'il adapte ses pratiques pour tenir compte du bagage culturel de ses élèves et qu'il insiste sur l'importance et sur le sens de l'école auprès d'eux, les garçons rapportent un moins bon niveau d'engagement en classe, alors que ces pratiques n'auraient aucun effet chez les filles. Ces résultats méritent d'être approfondis et mieux compris. Toutefois, ils pourraient potentiellement être expliqués par le fait que les enseignants de maternelle qui utilisent de manière fréquente ce type de pratique soient confrontés à des élèves plus

⁴ Pour les élèves de 3^e génération, la tendance indique que le fait d'avoir une langue autre que le français comme langue maternelle est associé à un plus haut niveau d'engagement.

difficiles et que ce soit davantage les caractéristiques de ces élèves plus vulnérables qui expliquent leur désengagement. Une autre piste d'explication qui devrait être explorée davantage pourrait être que certains enseignants qui présentent une certaine ouverture par rapport à la réalité de leurs élèves seraient tout de même moins bien outillés pour travailler en contexte pluriethnique défavorisé. Ainsi, ils peuvent s'adapter aux caractéristiques de leurs élèves et tenter d'aider ceux-ci à comprendre le sens et l'importance de l'école, mais sans nécessairement avoir en main les outils pour le faire de manière optimale. Dans notre échantillon, la moitié des enseignants de maternelle avaient moins de trois ans d'expérience dans leur école et une forte majorité d'entre eux ont rapporté que leur formation ne les a pas ou peu préparé à enseigner en contexte pluriethnique et défavorisé. Certains enseignants qui manquent de connaissances sur la culture de leurs élèves pourraient donc avoir des difficultés à faire passer leurs messages auprès des enfants plus vulnérables de tous les niveaux, mais encore plus à la maternelle considérant que les enfants ont moins de maturité cognitive pour interpréter ces messages et que plusieurs de ceux qui présentent des besoins spécifiques ne sont pas encore ciblés dans le but de recevoir des services spécialisés.

Nos résultats indiquent également que, une fois de plus et contrairement aux attentes, lorsque l'enseignant rapporte plusieurs conflits avec ses élèves en début d'année, ceux-ci et surtout les garçons rapportent un plus haut niveau d'engagement à la fin de l'année. Cela pourrait notamment s'expliquer par le fait que rapidement, les élèves qui présentent des conflits avec leur enseignant dès leur entrée à la maternelle sont pris en charge et bénéficient d'intervention et d'encadrement plus étroit favorisant ainsi leur engagement à plus long terme. Par contre, de manière attendue, dans les classes où l'enseignant utilise des stratégies proactives pour gérer les comportements difficiles de ses élèves, les garçons de 2^e et surtout ceux de 3^e génération rapportent un meilleur

engagement. Ici, on peut donc postuler que même si certains enseignants sont confrontés à des élèves qui présentent certains problèmes de comportement en début d'année, ces enseignants semblent réussir à mettre en place des stratégies pour gérer ces comportements difficiles et malgré tout favoriser l'engagement de leurs élèves, surtout des garçons de 2^e et de 3^e génération. Par ailleurs, peut-être parce que certains élèves de 1^{re} génération sont soumis à une discipline parentale plus stricte ou qu'ils ont tout simplement moins de problèmes de conduite, l'utilisation de telles pratiques de gestion proactive des comportements ne semble pas nécessaire pour favoriser l'engagement de ces élèves.

Élèves de première et de deuxième année

Chez les élèves de première et de deuxième année, nos résultats indiquent que dans les classes où les enseignants sont satisfaits de leurs élèves, qu'ils leur enseignent des stratégies métacognitives ou qu'ils utilisent des stratégies d'évaluation différenciées, les garçons rapportent un meilleur engagement au niveau cognitif. De la même façon, lorsque les enseignants utilisent dans leur classe une approche d'enseignement différenciée qui tient compte des besoins spécifiques de leurs élèves, qu'ils dirigent (contrôlent) les élèves dans leur travail étape par étape ou qu'ils respectent la démarche des élèves, les garçons en général présentent un meilleur engagement affectif et comportemental (respectivement). Par contre, une fois de plus, lorsque les enseignants aident leurs élèves à faire des liens entre ce qu'ils apprennent en classe et leur vie future, les garçons de première et deuxième année, comme leurs pairs de maternelle, rapportent moins d'engagement au niveau comportemental.

En ce qui concerne les filles, nos résultats indiquent d'abord que lorsque l'enseignant rapporte beaucoup de conflits avec ses élèves, les filles rapportent un moins

bon niveau d'engagement au niveau comportemental. De plus et de manière plus surprenante, dans les classes où l'enseignant se dit plus satisfait de ses élèves, qu'il utilise l'évaluation différenciée et qu'il offre plus de choix aux élèves pour soutenir leur autonomie, les filles rapportent moins d'engagement au niveau comportemental, cognitif ou affectif. Bien que nos résultats ne nous permettent pas de nous en assurer, ces résultats pourraient possiblement être expliqués par l'hétérogénéité à laquelle font face les enseignants dans leurs classes. Il est plausible, par exemple, qu'en utilisant une approche différenciée, les enseignants ne répondent pas de manière adéquate aux besoins de tous leurs élèves et qu'ils répondent surtout aux besoins de ceux qui ont des besoins particuliers.

Du point de vue des différences entre les élèves selon leur statut générationnel, nos résultats indiquent que lorsque l'enseignant fait la promotion des buts de performance dans sa classe et qu'il dirige (contrôle) les élèves dans leur travail étape par étape plutôt que de favoriser leur autonomie, les élèves de 3^e génération ou plus et particulièrement les garçons rapportent un moins bon engagement comportemental ou cognitif alors que ces pratiques ne seraient pas associées à l'engagement des élèves de 1^{re} et de 2^e génération (dans le cas du contrôle). De plus, l'ouverture à la différence culturelle serait associée négativement à l'engagement comportemental des filles de 3^e génération, alors que cette pratique n'a pas d'influence pour les élèves de 1^{re} et de 2^e génération. À l'inverse, la satisfaction des enseignants par rapport aux élèves est associée positivement à l'engagement cognitif des garçons de 3^e génération, mais pas à ceux de 2^e ou de 1^{re} génération⁵ alors que l'utilisation de l'approche différenciée en classe est associée positivement à l'engagement comportemental des filles de 2^e génération, mais pas à celles

⁵ Notez cependant que seule la différence entre les élèves de 2^e et 3^e génération est statistiquement significative pour l'engagement cognitif. La différence entre les élèves de 1^{re} et de 3^e génération n'est qu'une tendance.

de 1^{re} génération. Enfin, lorsque les enseignants disent partager des relations chaleureuses avec leurs élèves, les élèves de 1^{re} génération rapportent un meilleur engagement au niveau cognitif que leurs pairs de 2^e génération, une tendance qui est également observée au niveau de l'engagement affectif.

Élèves de troisième à sixième année

Les résultats relatifs aux élèves de troisième à sixième année indiquent d'abord que lorsque l'enseignant mise sur la maîtrise des apprentissages, qu'il leur donne du sens, qu'il enseigne à ses élèves des stratégies métacognitives, qu'il se sent bien préparé à travailler en milieu défavorisé et qu'il implante des règles claires et cohérentes dans sa classe, l'engagement cognitif et comportemental augmente significativement chez les filles entre le début et la fin de l'année. À l'inverse, dans les classes où l'enseignant met de l'avant des buts de performance et qu'il rapporte la présence de nombreux conflits avec ses élèves, les filles rapportent un moins bon engagement.

En ce qui concerne les garçons, plusieurs résultats touchent la sphère relationnelle. En effet, lorsque l'enseignant rapporte qu'il partage des relations chaleureuses et positives avec ses élèves et lorsque ses élèves rapportent un bon sentiment d'appartenance à l'école, une perception positive de leurs relations avec les enseignants et un encouragement à participer de manière active à la vie de l'école, les garçons rapportent un meilleur engagement. Enfin, lorsque l'enseignant gère de manière proactive les comportements de ses élèves en classe, qu'il met en place des buts de performance ou qu'il adopte de bonnes pratiques pédagogiques selon ses élèves, les garçons de sa classe rapportent un niveau d'engagement plus élevé.

Au-delà de ces résultats généraux, certaines des pratiques mises de l'avant par les enseignants dans leur classe sont associées à l'engagement de manière différentielle pour

les élèves de 1^{re}, de 2^e ou de 3^e génération. Ainsi, les élèves de 1^{re} génération et surtout les garçons bénéficieraient davantage d'un environnement de classe où l'enseignant dirige ses élèves étape par étape dans leur travail (contrôle), a de bonnes pratiques pédagogiques et enseigne des stratégies métacognitives pour favoriser l'engagement de ses élèves. Par contre, peut-être parce qu'ils sont plus au fait et qu'ils sont plus habitués au fonctionnement de l'école québécoise, ces pratiques auraient moins d'influence sur l'engagement de leurs pairs de 2^e et de 3^e génération. Par ailleurs, la participation à la vie de l'école, les relations chaleureuses avec l'enseignant ainsi que le climat d'appartenance et la présence de bonnes relations entre élèves et enseignants sont également associés à l'engagement affectif ou comportemental des garçons et plus particulièrement ceux de 1^{re} génération⁶, mais pas de leurs pairs de 3^e génération ou plus. À l'inverse, la perte de temps en classe et la présence de buts de performance dans la classe seraient nuisibles à l'engagement comportemental et affectif (respectivement) de ces élèves en mathématiques, mais pas à l'engagement de leurs pairs de 2^e et de 3^e génération. Enfin, de manière plus surprenante, la satisfaction des enseignants par rapport aux élèves est associée à un niveau moindre d'engagement affectif en français chez les garçons de 1^{re} génération, alors que cette variable ne serait pas liée à l'engagement de leurs pairs de 2^e et de 3^e génération.

Pour les filles de 1^{re} génération, nos résultats indiquent que dans les classes où l'enseignant offre des choix d'activités d'apprentissage à ses élèves, ces dernières seraient plus engagées au niveau affectif en français, alors que l'effet serait inverse pour les filles de 3^e génération ou plus. Aussi, encore une fois, plus l'enseignant tente de faire des liens auprès de ses élèves entre ce qu'ils apprennent en classe et leur vie future, moins les

⁶ La participation à la vie de l'école a également une influence chez les élèves de 2^e génération.

filles de 1^{re} génération se disent engagées en français alors que l'effet serait inverse chez leurs consœurs de 3^e génération ou plus.

Concernant les élèves de 2^e génération, les différences sont moins nombreuses. Nos résultats indiquent que la présence de buts de performance serait associée négativement à l'engagement affectif des filles, alors que la gestion proactive des comportements y serait positivement associée. Du point de vue des garçons, le sens que l'enseignant accorde aux apprentissages favorise leur engagement affectif en mathématiques, alors que la collaboration entre l'école et la famille est associée positivement à leur engagement affectif en français, mais pas à l'engagement de leurs pairs de 1^{re} et de 3^e génération.

Nos résultats suggèrent enfin que dans les classes où l'enseignant dirige (contrôle) les élèves dans leur travail étape par étape plutôt que de favoriser leur autonomie, qu'il utilise la pédagogie différenciée et qu'il offre beaucoup de soutien aux élèves en difficulté (sans doute en réponse aux difficultés plus importantes des élèves), les garçons de 3^e génération rapportent un niveau d'engagement moindre, ce qui n'est pas le cas de leurs pairs de 1^{re} et de 2^e génération. À l'inverse, lorsque l'enseignant se sent efficace, qu'il est ouvert à la différence culturelle, qu'il est satisfait de ses élèves, qu'il soutient leur autonomie, respecte leur rythme d'apprentissage et leur permet de faire des choix, les élèves de 3^e génération rapportent un plus haut niveau d'engagement cognitif et affectif (respectivement) ce qui n'est pas nécessairement le cas des élèves de 1^{re} et de 2^e génération. Enfin, en ce qui concerne les filles, nos résultats indiquent que les enseignants qui se sentent efficaces et qui respectent la démarche de l'élève (soutien à l'autonomie) favorisent l'engagement des filles de 3^e génération.

Principales conclusions

Constats sur l'évolution de l'engagement

- **L'engagement fluctue passablement entre la première et la sixième année du primaire.** Il tend d'abord à diminuer au premier cycle, pour augmenter au deuxième cycle. Par contre, le fait que l'on observe une nouvelle baisse de l'engagement comportemental et cognitif en sixième année demeure préoccupant dans la mesure où cette baisse survient juste avant la transition vers le secondaire.
- **La diminution constante de l'engagement affectif** en français et en mathématiques tout au long du primaire est également préoccupante.
- **Il existe peu de différences entre les élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e génération ou plus au niveau des facteurs individuels qui contribuent à l'évolution de l'engagement.** Néanmoins, tant chez les élèves plus jeunes que chez leurs pairs plus âgés, les trajectoires d'engagement plus négatives (surtout du point de vue affectif) que suivent les élèves de 3^e génération ou plus méritent qu'on s'y attarde.

Constats sur les pratiques qui influencent l'engagement de façon générale

- **Plusieurs des pratiques enseignantes ont un effet similaire sur l'engagement de l'ensemble des élèves,** garçons et filles de 1^{re}, 2^e et 3^e généraux ou plus.
- **Les pratiques et les attitudes des enseignants ont une influence plus grande sur l'engagement des élèves que les caractéristiques de l'environnement socioéducatif de l'école** qui sont moins associées à l'engagement.

- **Chez les élèves de maternelle à deuxième année, les pratiques enseignantes répertoriées semblent avoir moins d'effet direct sur l'engagement des élèves.** Pour ces élèves et surtout ceux de la maternelle, on peut postuler que d'autres pratiques non étudiées pourraient avoir davantage d'influence. Il est également envisageable qu'à un si jeune âge, les caractéristiques individuelles des enfants et le contexte familial dans lequel ils évoluent aient un impact direct plus important sur leur engagement.
- **La plupart des pratiques et attitudes des enseignants en classe influencent l'engagement des élèves à un moment ou à un autre au cours de leur expérience à l'école primaire.** Par contre, les caractéristiques plus générales de l'école ainsi que le climat scolaire (sauf le climat relationnel et d'appartenance) ont moins d'influence directe sur l'engagement.

Constats sur les pratiques qui influencent de manière différentielle les élèves de 1^{re}, 2^e ou 3^e génération ou plus

- **Tout au long du primaire, l'investissement affectif semble avoir un effet important sur l'engagement comportemental et affectif des élèves et particulièrement des garçons et des élèves de première génération.** Ces élèves semblent en effet être plus engagés lorsqu'ils sont investis de manière affective à l'école, en développant leur sentiment d'appartenance à l'école, en créant des liens privilégiés avec leur enseignant ou en s'impliquant de manière active dans la vie de l'école.
- **On observe au fil du temps une augmentation croissante des différences entre les élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e génération ou plus.**

- À la maternelle, les pratiques enseignantes ont en général peu d'effet différentiel sur l'engagement des élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e génération. Il en est sans doute ainsi parce qu'à un si jeune âge, même les enfants de 1^{re} génération sont peu susceptibles d'avoir été scolarisés dans un autre pays avant d'intégrer le système scolaire québécois. Comme les autres élèves, ils en sont à leur première expérience à l'école et leur bagage individuel et familial est sans doute plus susceptible d'influencer leur expérience scolaire que leur vécu migratoire ou celui de leur famille.
- En première et deuxième année, plusieurs des pratiques et des attitudes qui influencent l'engagement des élèves d'implantation plus ancienne n'ont pas d'impact sur l'engagement des élèves de 1^{re} génération. Par contre, entre la troisième et la sixième année, les différences entre les groupes se précisent. Certaines pratiques qui favorisent l'engagement des élèves de 1^{re} génération n'ont tout simplement aucun effet ou même ont une influence négative sur l'engagement des élèves de 3^e génération ou plus. À l'inverse, plusieurs des pratiques enseignantes qui influencent spécifiquement les élèves de 3^e génération ne sont pas associées à l'engagement de leurs pairs de 1^{re} ou de 2^e génération.
- **Les règles et la structure de l'environnement ont un effet opposé sur l'engagement des élèves de 1^{re} et de 3^e génération.** Chez les élèves de troisième à sixième année, les garçons de 1^{re} génération semblent bénéficier d'un environnement plus structuré où les règles sont claires. À l'inverse, tout au long du primaire, les élèves de 3^e génération rapportent plus de désengagement comportemental dans un environnement qui offre un encadrement plus strict, qui favorise moins leur autonomie.

- **Chez les élèves de troisième à sixième année, les garçons de 3^e génération semblent bénéficier davantage au niveau affectif et cognitif d'un environnement au sein duquel l'enseignant soutient leur autonomie, respecte leur rythme d'apprentissage et leur permet de faire des choix quant aux activités d'apprentissage à réaliser.**

Contributions à l'avancement des connaissances

Cette étude se présente comme l'une des rares études quantitatives en Occident à avoir étudié les pratiques enseignantes et les caractéristiques de l'environnement scolaire qui influencent l'évolution de l'engagement comportemental, affectif et cognitif des enfants immigrants de 1^{re} et 2^e génération fréquentant une école en milieu défavorisé au préscolaire ou au primaire. Dans l'esprit de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MELS, 1998), les connaissances issues de ce projet permettent de mieux comprendre les facteurs qui peuvent faciliter ou nuire à l'intégration de ces élèves, avant que leur trajectoire scolaire ne devienne cristallisée et difficile à modifier. À plus long terme, les connaissances issues de ce projet pourront être utilisées dans le but de guider le développement de stratégies de prévention précoces adaptées aux besoins différentiels des élèves immigrants et de leurs pairs non immigrants. Elles pourront également être utilisées dans le but de sensibiliser et de former le personnel scolaire face aux défis éducatifs qu'il doit relever en réponse à la diversité culturelle à laquelle il est confronté en contexte pluriethnique et défavorisé.

Limites et généralisation des résultats

Les conclusions de cette étude doivent être interprétées avec nuance. Certaines limites restreignent en effet la portée et la généralisation de nos résultats. D'abord, rappelons que toutes les écoles participantes étaient localisées sur l'île de Montréal dans

des quartiers à haute densité ethniques et très défavorisés. Nos conclusions ne peuvent donc pas être généralisées aux élèves immigrants fréquentant une école 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 de la population d'élèves issus de l'immigration. Dans ce sens, les élèves de certaines communautés, notamment les élèves originaires de l'Asie, étaient sous-représentés dans notre échantillon alors qu'il s'agit d'élèves très présents dans certaines commissions scolaires du Québec. À l'inverse, les élèves originaires des Antilles et du Maghreb étaient surreprésentés puisque ces élèves sont très nombreux dans les commissions scolaires ayant participé à l'étude. Considérant qu'il existe d'importantes variations dans le cheminement scolaire des élèves selon leur région d'origine (Mc Andrew et al., 2011), la composition de notre échantillon a nécessairement influencé nos résultats. Enfin, bien que plusieurs facteurs importants aient été considérés dans nos analyses, il est possible que certaines caractéristiques non contrôlées relevant des élèves et de leurs familles aient pu influencer nos résultats.

Pistes de recherche

Cette étude n'est qu'un premier pas vers une meilleure compréhension des pratiques qui contribuent à l'engagement des enfants issus de l'immigration. En effet, beaucoup reste encore à faire pour une compréhension exhaustive de la réalité de ces élèves. Par exemple, il serait important que la recherche future s'intéresse aux pratiques qui influencent l'engagement de divers sous-groupes d'élèves, en considérant notamment leur pays ou leur région d'origine. Vu l'hétérogénéité qui existe chez les élèves issus de l'immigration, le fait de contraster ces différents groupes d'élèves permettra non seulement de mieux comprendre la réalité spécifique de chacun de ces groupes, mais également d'adapter les approches pédagogiques pour mieux répondre à leurs besoins.

Parallèlement, il serait également important de comprendre comment différents acteurs qui jouent un rôle important dans le vécu scolaire de l'enfant influencent l'engagement des élèves issus de l'immigration. Considérant, par exemple, que la sphère relationnelle semble particulièrement importante pour l'engagement des garçons en général et surtout, ceux de première génération, il serait intéressant de comprendre de manière approfondie le rôle des expériences relationnelles avec les enseignants, mais également avec les pairs ou les parents lors du suivi scolaire, sur l'expérience de ces élèves à l'école. De la même façon, il serait aussi pertinent d'étudier les mécanismes précoces qui influencent positivement la transition primaire-secondaire ou encore qui contribuent à la persévérance scolaire ultérieure de ces élèves. Enfin, il serait essentiel de financer des projets de recherche-action visant l'accompagnement des enseignants qui travaillent auprès des élèves issus de l'immigration en milieux défavorisés, dans le but de promouvoir auprès d'eux l'appropriation et le développement de pratiques pédagogiques adaptées aux besoins spécifiques de leurs élèves.

Références sélectionnées

- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *De l'efficacité des pratiques enseignantes*, 10, 31-43.
- Archambault, I. et Dupéré, V. (sous presse). Joint trajectories of behavioral, affective, and cognitive engagement in elementary school. *The Journal of Educational Research*.
- 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.
- Assor, A., Kaplan, H., et Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278.
- Borman, G. D., et Overman, L. T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *The Elementary School Journal*, 104(3), 177-195.
- Brault, M. C., Janosz, M., et Archambault, I. (2014). Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 44, 148-159.
- Chiu, M. M., Pong, S. L., Mori, I., et Chow, B. W. (2012). Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(11), 1409-1425.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., et Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer Science et Business Media.
- Duran, B.J., et Weffer, R.E. (1992). Immigrants' aspirations, high school process, and academic outcomes. *American Educational Research Journal*, 29(1), 163-181.
- 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.
- GarcíaColl, C.T., et Magnuson, K. (1997). The psychological experience of immigration: A developmental perspective. Dans A. Booth (Ed.) *Immigration and the family: Research and policy on US immigrants* (p. 91-131). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Georgiades, K., Boyle, M. H., et Duku, E. (2007). Contextual influences on children's mental health and school performance: The moderating effects of family immigrant status. *Child development*, 78(5), 1572-1591.
- Glick, J. E., et White, M. J. (2003). Academic trajectories of immigrant youths: Analysis within and across cohorts. *Demography*, 40(4), 759-783.
- Han, W.-J. (2008). The academic trajectories of children of immigrants and their school environments. *Developmental Psychology*, 44(6), 1572-1590. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0013886>
- Johnson De Feyter, J., et Winsler, A. (2009). The early developmental competencies and school readiness of low income, immigrant children: Influences of generation, race/ethnicity, and national origins. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 411-431.
- Kanouté, F., Vatz-Laroussi, M., Rachédi, L., et TchimouDoffouchi, M. (2008). Familles immigrantes et réussite scolaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 34(2), 265-289.
- Kim, Ha Yeon, et Suarez-Orozco, Carola. (2014). The language of learning: The academic engagement of newcomer immigrant youth. *Journal of Research on Adolescence*, No Pagination Specified. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/jora.12130>
- Lawson, M. A., et Lawson, H. A. (2013). New conceptual frameworks for student engagement research, policy, and practices. *Review of Educational Research*, 83(3), 432-479.
- Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Armand, F., Guyon, S., ..., Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration: dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Les presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J., et Ait-Said, R. (2011). La réussite scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire. Rapport final soumis au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Montréal : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 141 p.
- Perry, N. E., VandeKamp, K. O., Mercer, L. K., et Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 5-15.
- Suárez-Orozco, C., et Suárez-Orozco, M. (2001). *Children of immigrants*. Cambridge (MA): Harvard.
- 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.

Annexe I

État des connaissances

État des connaissances

Problématique

Depuis plusieurs décennies, les professionnels de l'éducation réfléchissent aux mesures à mettre en place pour favoriser la réussite de tous les élèves (National Research Council, 2004). Les recommandations qui émergent de ces réflexions situent l'engagement des élèves dans leurs apprentissages dès le primaire au cœur des priorités (Wentzel, 2002). Ces recommandations sont 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 et à leur persévérance scolaires (Finn, 1989; Rumberger et Larson, 1998). Au cours des dernières années, les chercheurs ont commencé à explorer les facteurs qui favorisent l'engagement en classe pour l'ensemble des élèves (pour une revue exhaustive, voir Christenson, Reschly et Wylie, 2012). Toutefois, peu de ces recherches concernent l'engagement des enfants issus de l'immigration, c'est-à-dire ceux qui sont nés à l'étranger (1^{re} génération) ou au Canada de parents nés à l'étranger (2^e génération). Or, ces enfants occupent une place grandissante dans les écoles des grandes métropoles canadiennes. Alors que la proportion d'élèves de 3^e génération et plus (nés au Canada de parents nés au Canada) a diminué passablement dans les écoles ces dernières années, celle des élèves issus de l'immigration augmente de manière continue. Ces élèves sont surtout concentrés sur l'île de Montréal où se situent environ 70 % des élèves issus de l'immigration (1^{re} et 2^e génération) (Mc Andrew et al., 2015). Bien que la majorité des élèves immigrants présentent un parcours scolaire positif (Kanouté et al., 2008; Mc Andrew et al., 2009; Worswick, 2001), plusieurs jeunes démontrent des signes de vulnérabilité. En effet, bon nombre de ces élèves se heurtent à des conditions socioéconomiques difficiles qui, très tôt, peuvent entraver leur parcours scolaire (Mc Andrew et al., 2015).

Comment évolue l'engagement scolaire des enfants issus de l'immigration, et quelles sont les pratiques des enseignants et de l'école qui influencent cette évolution? Les connaissances à cet effet demeurent peu développées. Pourtant, considérant que la réussite scolaire des enfants issus de l'immigration est marquée par des trajectoires et des facteurs de risque qui leur sont spécifiques (Suarez-Orozco et al., 2010), et que l'engagement représente l'une des meilleures prédictions de la réussite et de la persévérance des élèves (Astone et McLanahan, 1991; Finn, 1989; Janosz et al., 1997), la bonification des services offerts aux élèves immigrants repose sur une meilleure compréhension de l'évolution de leur engagement scolaire dès le primaire et des facteurs scolaires qui y contribuent.

Définition de l'engagement scolaire

Contrairement aux recherches motivationnelles essentiellement intéressées par les attitudes et les processus cognitifs qui influencent, stimulent ou au contraire, entravent la réussite scolaire des élèves, la notion d'engagement est plus globale. Elle intègre un ensemble de concepts associés à l'expérience scolaire (l'attrait de l'école, le sentiment d'appartenance, la volonté d'apprendre, les stratégies d'autorégulation, etc.) en plus d'intégrer une dimension essentielle pour prédire la réussite des élèves, soit l'étude des comportements. Considérant que les comportements qui traduisent la participation et l'investissement de l'élève en classe sont les meilleurs prédicteurs de leur réussite et de leur persévérance scolaires (Archambault, Janosz, Fallu, et Pagani, 2009), la compréhension des processus précoces associés à la réussite éducative doit nécessairement considérer à la fois les sphères motivationnelles, mais également comportementales qui marquent l'expérience scolaire des élèves.

De façon générale, l'engagement scolaire est caractérisé par trois grandes dimensions : comportementale, affective et cognitive (Fredricks et al., 2004). La dimension comportementale de l'engagement réfère à la fois à la participation aux activités scolaires et parascolaires, et aux comportements de conformité tels répondre aux consignes, être assidu et se conduire de manière socialement acceptable à l'école. La dimension affective de l'engagement renvoie à l'intérêt et aux attitudes des élèves envers l'école. Elle comprend l'attrait et la valorisation de l'école, et se distingue notamment en fonction des principales matières, par exemple le français et les mathématiques. Cette distinction est importante dans la mesure où les élèves peuvent valoriser les apprentissages réalisés en français et s'y investir davantage en étant beaucoup moins intéressés par les mathématiques. Des différences entre les garçons et les filles existent à cet égard, ces dernières étant par exemple davantage intéressées par l'apprentissage de la lecture et de l'écriture que les garçons (Brozo, 2002; Connell, 1996). Enfin, la dimension cognitive est généralement associée à l'investissement cognitif dans les apprentissages ou à l'autorégulation des apprentissages. Elle fait référence tant à la volonté d'apprendre, à l'effort, à l'attention et aux stratégies métacognitives utilisées dans les apprentissages.

Des études ont récemment démontré que l'engagement évolue dans le temps (Wylie et Hodgen, 2012) et que ses trois dimensions interreliées peuvent changer de manière distincte pour différents groupes d'élèves (Archambault et Dupéré, sous presse; Archambault, Janosz, Morizot et Pagani, 2009). Les dimensions de l'engagement contribuent également à prédire de manière différentielle le rendement scolaire à l'école primaire (Archambault et Vandenbossche-Makombo, 2013) et l'abandon des études au secondaire (Archambault, Janosz, Fallu, et Pagani, 2009; Rumberger et Rotermund, 2012; Wang et Fredricks, 2014). Ainsi, les élèves qui sont peu engagés ou qui se désengagent

graduellement sur l'une ou l'autre des dimensions au fil des années réussiraient moins bien et, éventuellement, seraient plus à risque de décrocher.

Jusqu'à tout récemment, l'évolution de l'engagement scolaire des élèves du primaire était peu documentée. Des études récentes ont toutefois démontré que, dès les premières années suivant l'entrée à l'école primaire, les trajectoires qui marquent l'engagement scolaire des élèves changent de manière distincte dans le temps, pour différents groupes d'individus (Archambault et Dupéré, sous presse; Fitzpatrick, Archambault, Barnett, et Pagani, 2015; Pagani, Fitzpatrick, et Parent, 2012). Qu'en est-il de l'engagement pour les élèves issus de l'immigration? Les connaissances spécifiques à ce sujet sont beaucoup moins développées : nous ne savons pas comment évolue l'engagement comportemental, affectif et cognitif chez ces élèves et quels sont les facteurs, et plus spécifiquement les pratiques enseignantes, qui y sont associés.

L'engagement et la réussite éducative des élèves issus de l'immigration en milieu défavorisé

Au Québec, le portrait de la réussite éducative des élèves issus de l'immigration est relativement positif; à caractéristiques comparables, ces élèves réussissent mieux que leurs pairs d'implantation plus ancienne. Au secondaire, ce portrait positif des élèves issus de l'immigration est notamment observable quand on regarde les taux de décrochage scolaire nets de ces élèves qui sont moindres puisque le calcul de ces taux tient compte des élèves qui ont quitté le pays avant l'obtention d'un diplôme (Mc Andrew et al., 2011). À l'école primaire, la situation des élèves issus de l'immigration serait également positive. En effet, selon un rapport ministériel (MELS, 2012), la majorité des élèves issus de l'immigration qui reçoivent une première cote de soutien à l'apprentissage à l'école primaire parviennent à accéder au secondaire sans retard supplémentaire. Ceci étant dit,

ce portrait positif du cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration cache néanmoins d'importantes différences, notamment selon la région d'origine de ces élèves, mais également selon leur statut générationnel. À cet égard, les élèves de 1^{re} génération ont en effet un cheminement scolaire moins favorable que leurs pairs de 2^e génération, qui eux-mêmes réussissent parfois mieux que les élèves de 3^e génération ou plus, souvent en raison de leurs caractéristiques plus positives. Le cheminement scolaire plus difficile des élèves de 1^{re} génération serait cependant beaucoup plus marqué lorsque ceux-ci fréquentent une école de milieu défavorisé, ce qu'ils font d'ailleurs plus souvent que les élèves des autres groupes (Mc Andrew et al., 2015). En effet, au Québec, 35,1 % des élèves issus de l'immigration fréquentent une école publique de milieu défavorisé alors que le taux s'élève à 25 % chez les élèves de 3^e génération ou plus (Mc Andrew et al., 2015). Par ailleurs, même si les élèves issus de l'immigration sont nombreux à fréquenter l'école privée, au secteur public, on les retrouve davantage en milieux défavorisés que leurs pairs de 3^e génération ou plus. Pour ces jeunes en milieux défavorisés, les défis de l'immigration se conjuguent donc à des conditions socioéconomiques précaires qui peuvent avoir d'importantes répercussions sur leur réussite scolaire. Notons toutefois que l'impact de la défavorisation serait moindre chez les élèves issus de l'immigration que chez leurs pairs de 3^e génération ou plus, en raison notamment du capital culturel relativement élevé des familles immigrantes au Canada. En effet, ce capital culturel, notamment les ressources éducatives disponibles à la maison, le niveau d'instruction des parents et la structure familiale, aurait une influence importante sur la réussite scolaire de ces élèves (Kanouté et al., 2008).

En ce qui concerne l'engagement scolaire, les recherches quantitatives qui se sont intéressées à la réalité des élèves du primaire issus de l'immigration en milieux défavorisés sont peu nombreuses; elles sont pratiquement inexistantes au Québec et

relativement rares ailleurs dans le monde. Aux États-Unis, plusieurs travaux portent sur la motivation et l'engagement scolaire d'élèves de différentes communautés culturelles, mais la plupart de ces travaux ont été conduits auprès d'élèves de minorités ethniques dont les familles résident dans le pays d'accueil depuis de nombreuses générations. Ils ne portent donc pas spécifiquement sur les élèves issus de l'immigration. Cela dit, certaines études suggèrent que plusieurs enfants de 1^{re} génération réussissent aussi bien sinon mieux à l'école que leurs pairs de statut socioéconomique similaire (Fuligni, 1997; Rong et Brown, 2001). Ces études indiquent également que ces élèves seraient généralement motivés dans leurs apprentissages et adopteraient une attitude plus positive envers l'école (Chiu et al., 2012; Schleicher, 2006). Une étude longitudinale américaine entreprise auprès d'élèves immigrants de 1^{re} génération d'origines africaine, chinoise, dominicaine, haïtienne et mexicaine démontre également que sans distinction pour le pays d'origine, les élèves immigrants qui maintiennent un bon rendement scolaire sont plus engagés dans leurs apprentissages que les élèves sous-performants ou que ceux qui présentent un déclin graduel ou précipité au niveau du rendement (Suarez-Orozco et al., 2010). Ces conclusions ne font toutefois pas l'unanimité. Certains auteurs affirment en effet que les élèves issus de l'immigration seraient plus anxieux au plan scolaire (Fuligni et al., 2005), réussiraient moins bien les tâches cognitives (Johnson et al., 2009) et éprouveraient davantage de difficultés scolaires, notamment en littérature (Duran et Weffer, 1992; Kerr, 2008). Enfin, selon une étude entreprise par Suarez-Orozco et al. (2009) auprès d'un échantillon de 408 élèves immigrants récents, l'engagement et la performance scolaire des enfants et des adolescents issus de l'immigration diminueraient de manière constante dans les deux à trois années suivant leur migration.

En somme, les recherches entreprises aux États-Unis suggèrent que les trajectoires qui marquent l'engagement scolaire des élèves issus de l'immigration seraient distinctes

de celles suivies par les élèves de 3^e génération ou plus. Par contre, le contexte légal, culturel et historique de l'immigration aux États-Unis étant relativement non comparable au contexte qui prévaut au Canada et au Québec, ces résultats semblent peu généralisables à la réalité des élèves d'ici.

Les facteurs associés à l'engagement

Les facteurs qui sont associés à l'engagement scolaire sont nombreux (pour une recension exhaustive, voir Fredricks et al., 2004). Ces facteurs relèvent généralement de l'élève, de sa famille ou de l'école, et peuvent avoir un poids différent sur le parcours scolaire des élèves, en fonction des caractéristiques de ceux-ci et de leurs besoins. Dans le but de mieux comprendre ce qui marque l'expérience scolaire des élèves issus de l'immigration, nous nous intéressons plus spécifiquement à certains de ces facteurs reconnus pour leur contribution importante à l'engagement, soit l'âge et l'expérience scolaire précoce de l'élève, son sexe, sa langue maternelle, le statut socioéconomique de sa famille et de l'école qu'il fréquente, les pratiques et attitudes de ses enseignants ainsi que l'influence des caractéristiques de son environnement scolaire.

L'âge et l'expérience scolaire précoce

De nombreux travaux ont démontré que l'engagement, tout comme la motivation, diminue dans le temps pour un certain nombre d'élèves, tant à l'école primaire qu'à l'école secondaire (Archambault et Dupéré, sous presse; Archambault, Janosz, Morizot, et Pagani, 2009; Wylie et Hodgen, 2012). En effet, à mesure que les enfants vieillissent, leurs goûts et leurs intérêts pour différentes tâches se raffinent et leur capacité à évaluer leurs habiletés s'améliore. Ils deviennent donc mieux à même de distinguer les tâches qu'ils affectionnent de celles qu'ils affectionnent moins et surtout, ils deviennent plus conscients de leurs difficultés et de leur niveau de compétence, ce qui peut nuire à leur

engagement et à leur motivation (Harter, 1992; Ruble et al., 1980; Stipek et Mac Iver, 1989). Ceci étant dit, la plupart des élèves du primaire demeurent engagés à travers les années, et ce, tant au niveau comportemental, affectif que cognitif (Archambault et Dupéré, sous presse). De plus, pour plusieurs enfants qui, très tôt, présentent des signes de désengagement, ce désengagement est bien souvent une résultante de leurs difficultés scolaires précoces (Mahatmaya, Lohman, Matjasko et Feldman Fard, 2012). En effet, ces élèves qui, dans les années suivant leur entrée à l'école primaire, sont moins investis dans leurs apprentissages, sont également ceux qui arrivent en classe moins bien préparés. Très tôt dans leur parcours, ils réussissent moins et éprouvent des difficultés à s'autoréguler, à suivre les instructions et à participer activement en classe. Il s'agit également d'élèves qui aiment moins l'école, apprécient moins les activités scolaires qu'on leur propose et y performant moins.

Ceci étant dit, que sait-on réellement des trajectoires d'engagement et de désengagement des élèves issus de l'immigration? L'influence de l'âge et de l'expérience scolaire précoce est-elle la même pour ces élèves? Certains auteurs ont démontré que comme pour leurs pairs d'implantation plus ancienne, le fait d'avoir des difficultés scolaires et d'accumuler du retard à l'école secondaire serait associé au désengagement et à l'échec scolaire de ces élèves (Suarez-Orozco et al., 2010) alors qu'à l'inverse, l'assiduité et l'engagement contribueraient à leur persévérance et à leur diplomation (Archambault et al., 2015). Par contre, à ce jour, il n'existe pas de connaissances sur les trajectoires spécifiques qui marquent le parcours scolaire de ces élèves à l'école primaire.

Les différences entre les garçons et les filles

Au-delà de l'expérience scolaire précoce, l'influence du sexe sur l'engagement des élèves est bien documentée (Archambault et Janosz, 2007; Perdue, Manzeske et Estell,

2009; Woolley et Bowen, 2007). En plus de réussir mieux et d'être plus motivées que les garçons dans plusieurs matières et surtout dans les activités de lecture et d'écriture (Baker et Wigfield, 1999; Dwyer et Johnson, 1997; Eccles, Wigfield, Flanagan, Miller, et al., 1989; Marsh, 1989), les filles sont également plus engagées; elles apprécient davantage les tâches scolaires qu'on leur propose, y participent davantage et de manière plus consciencieuse (Ladd et Burgess, 2001; Marsh, Martin, et Cheng, 2008).

Chez les élèves issus de l'immigration, les différences entre les garçons et les filles au niveau de la réussite éducative sont également assez bien connues. En effet, les recherches entreprises au Québec et ailleurs auprès d'élèves du secondaire démontrent que dans plusieurs pays occidentaux, les filles issues de l'immigration sont plus motivées en classe, participent davantage aux activités d'apprentissage, réussissent mieux et sont plus susceptibles d'obtenir un diplôme d'études secondaires (Archambault et al., 2015; Bang, Suárez-Orozco, et O'Connor, 2011; Eckes et Trautner, 2000; Ledent et al., 2010; Mc Andrew et al., 2015). En ce qui concerne spécifiquement l'engagement en classe, les études qui se sont intéressées aux différences entre les garçons et les filles issus de l'immigration sont moins nombreuses. Par contre, certains auteurs américains ont démontré que tout comme les filles issues de la population générale, les filles issues de l'immigration sont perçues par leur enseignant comme étant plus engagées et comme ayant de meilleures relations avec leurs pairs et les adultes de l'école (Bang et al., 2011; Suárez-Orozco et Qin-Hillard, 2004).

La langue maternelle

La recherche qui s'intéresse à la réalité scolaire des élèves issus de l'immigration doit également considérer des facteurs associés à l'expérience migratoire de ces jeunes, par exemple leur région d'origine, leur identité culturelle, leur stress d'acculturation ainsi

que leur langue maternelle (Fisher et al. 2002). Ce dernier facteur est d'autant plus important à considérer puisqu'au Québec et plus particulièrement sur l'île de Montréal, une proportion assez importante de ces élèves au primaire (42 %) sont allophones, c'est-à-dire qu'ils n'ont ni l'anglais ni le français comme langue maternelle (Réseau Réussite Montréal, 2013). Bien qu'il ne s'agisse pas d'un facteur de risque à proprement dit dans la mesure où au Québec, les élèves qui n'ont pas le français comme langue maternelle ni comme langue d'usage sont plus susceptibles d'obtenir leur diplôme (Mc Andrew et al., 2015), le fait de ne pas maîtriser la langue officielle du pays d'accueil pourrait être associé à plus de difficultés. Dans ce sens, une étude américaine récente (Kim et Suárez-Orozco, 2014) a démontré que lorsque les élèves immigrants se sentent moins compétents dans la langue officielle du pays d'accueil, ils sont généralement moins engagés au niveau comportemental en classe, ce qui en retour, influence négativement leur réussite scolaire.

L'influence de la défavorisation

Parmi les facteurs familiaux qui ont été identifiés comme marquant négativement l'expérience scolaire des élèves, la pauvreté est sans doute le plus connu et parmi les plus importants à considérer (Alexander, Entwisle, et Horsey, 1997; Brooks-Gunn et Duncan, 1997; Caspi, 2000; Evans, 2004; Lawson et Lawson, 2013; Willms, 2003). En plus d'éprouver plus de difficultés au niveau de leurs tâches scolaires en lecture, en écriture et en mathématiques (Aikens et Barbarin, 2008), les élèves de milieux défavorisés rapportent généralement un niveau d'engagement en classe et un sentiment d'appartenance plus faible comparativement à leurs pairs issus de milieux plus aisés (Felner, Brand, DuBois, Adan, et al., 1995; Willms, 2003). De surcroît, les difficultés précoces que ces élèves éprouvent, notamment au niveau de la lecture, semblent avoir des conséquences plus importantes à long terme sur leur désengagement que pour leurs pairs de milieux plus favorisés (Guo, Sun, Breit-Smith, Morrison, et Connor, 2015). Au-

delà du statut socioéconomique de la famille, le fait de fréquenter une école située en milieu défavorisé semble également avoir un impact sur l'engagement des élèves. En effet, pour un élève, le fait de fréquenter une école située dans un quartier où le taux de chômage et la défavorisation sont importants serait associé à de nombreuses difficultés d'adaptation qui, en retour, auraient des répercussions négatives sur leur réussite et leur engagement en classe (Barbarin et al., 2006; Brooks-Gunn, Klebanov, Liaw, et Duncan, 1995; Evans, 2004; QI et Kaiser, 2003). Ces résultats convergent d'ailleurs avec ceux de nombreuses études qui ont démontré que la composition de l'école, définie notamment par la proportion d'élèves de statut socioéconomique faible, mais également par la proportion d'élèves issus de l'immigration présente dans l'école, aurait une influence non seulement sur la performance scolaire des élèves (Teddlie et Reynolds, 2000), mais également sur les perceptions et les attitudes adoptées par les enseignants (Brault, Janosz, et Archambault, 2014; Diamond, Randolph, et Spillane, 2004).

Ceci étant dit, comparativement aux autres élèves, la pauvreté ne semble pas avoir le même effet sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration (Mc Andrew et al., 2015). En effet, selon certaines études, le fait de vivre en milieu défavorisé aurait un impact moins grand sur la réussite et la persévérance scolaires de ces élèves contrairement à leurs pairs de troisième génération ou plus (Archambault et al., 2015; Mc Andrew et al., 2015). En fait, pour ces élèves issus de l'immigration, le capital culturel de la famille, notamment les ressources disponibles à la maison, le niveau d'instruction des parents et la structure familiale, aurait souvent un effet plus important sur la réussite scolaire (Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi, et Tchimou Doffouchi, 2008). En ce qui concerne les effets de la défavorisation de l'école sur l'engagement des élèves immigrants, les connaissances à ce niveau sont peu nombreuses. Par contre, des études récentes suggèrent qu'au Québec, le fait de fréquenter une école de milieu défavorisé est

associé à un taux de diplomation moindre chez l'ensemble des élèves issus de l'immigration et tout particulièrement chez les groupes d'élèves dont les familles sont originaires de certaines régions du monde, notamment l'Asie du Sud, les Antilles et l'Afrique subsaharienne ainsi que l'Amérique Centrale et du Sud, qui sont également plus à risque de décrocher (Mc Andrew et al., 2009, 2011). D'ailleurs, le déficit de ces sous-groupes en termes de cheminement scolaire persiste même une fois prises en compte leurs caractéristiques socioéconomiques et scolaires moins positives.

Les pratiques et attitudes des enseignants

Plusieurs travaux ont démontré que les pratiques qu'utilisent les enseignants dans leur classe, les attitudes qu'ils ont par rapport à leur travail et à leurs élèves, et les relations qu'ils développent avec ceux-ci influencent l'engagement des élèves (Hatt, 2012; Midgley, Feldlaufer, et Eccles, 1989a; Muijs et Reynolds, 2003; Wigfield et Eccles, 2000). Selon Altet (2003), les pratiques enseignantes se définissent par les gestes, discours et actions mis en place par les enseignants dans le cadre de leur pratique professionnelle. Elles peuvent être regroupées en plusieurs sous-dimensions, dont notamment celles qui renvoient à l'enseignement-apprentissages et la gestion de classe.

L'enseignement-apprentissage

Les stratégies d'enseignement-apprentissage réfèrent aux actions posées par les enseignants dans la classe, lorsqu'ils sont en présence des élèves (Altet, 2003). Ces stratégies sont multiples et peuvent être étudiées sous plusieurs angles. Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes intéressés plus spécifiquement à cinq de ces stratégies reconnues pour leur association avec l'engagement, soit 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.

Stratégies métacognitives

L'enseignement de stratégies métacognitives renvoie à l'utilisation par l'enseignant de stratégies pour aider l'élève à utiliser les ressources mises à sa disposition, et planifier, contrôler et évaluer la tâche qu'il doit entreprendre (Schraw et Moshman, 1995). Bien qu'à ce jour, l'influence de ce type de stratégie sur l'engagement des élèves demeure peu étudiée, surtout au niveau des dimensions comportementale et affective de l'engagement, une méta analyse de Dignath et Buüttner (2008) suggère néanmoins que l'enseignement de stratégies métacognitives influence de manière relativement importante l'engagement cognitif des élèves. De surcroit, l'enseignement de ces stratégies favoriserait également une meilleure compréhension de la matière de la part des élèves, le développement de leurs compétences et de leur motivation ainsi que leur performance scolaire (Kistner et al., 2010; Zepeda, Richey, Ronevich, et Nokes-Malach, 2015).

Pédagogie différenciée

Les défenseurs de la pédagogie différenciée suggèrent que l'apprentissage des élèves est optimal lorsque l'enseignant adapte son enseignement en tenant compte des compétences des élèves, de leurs intérêts et de leur niveau d'aisance avec la matière, et offre un accompagnement plus individualisé en tenant compte de ces caractéristiques (Reis, McCoach, Little, Muller, et Kaniskan, 2011). Bien que peu d'auteurs se soient intéressés à l'influence de ce type d'approche sur l'engagement des élèves, certains se sont intéressés à l'influence de ce type de pratique lors d'activités d'apprentissages en lecture. Ils ont démontré que l'utilisation de ce type d'approche, surtout auprès d'élèves issus de milieux défavorisés, favorise la fluidité et la compréhension des élèves en lecture,

augmente leur enthousiasme face à la tâche ainsi que leur engagement (Little, McCoach, et Reis, 2014; Reis, McCauch, Little, Muller, et Kaniskan, 2011).

Soutien à l'autonomie

Les travaux qui se sont penchés sur l'influence des pratiques qui favorisent l'autonomie sur l'engagement et la motivation des élèves abondent (Assor et al., 2002; Reeve et al., 1999; Reeve et Jang, 2006; Stefanou, Perencevich, DiCintio, et Turner, 2004). Globalement, ils suggèrent que les enseignants qui favorisent l'autonomie de leurs élèves s'adaptent au rythme de chacun, à leurs besoins et à leurs intérêts. Ils 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). De nombreux travaux ont démontré que l'utilisation de telles stratégies favorise les bons comportements en classe, l'investissement et la participation en classe ainsi que l'engagement des élèves dans leurs apprentissages (Connell, 1990; Reeve et al., 2004; Patrick et al., 2003; Perry, VandeKamp, Mercer, et Nordby, 2002; Turner et al., 2002). À l'inverse, lorsque les élèves perçoivent moins de soutien de la part de leur enseignant, la motivation qu'ils développent lors de la réalisation de tâches scolaires serait davantage extrinsèque, c'est-à-dire sous le contrôle de facteurs externes (Ünal-Karagüven, 2015).

Les buts d'apprentissage

Selon la théorie des buts d'accomplissement, les enseignants peuvent mettre de l'avant deux types de buts dans leurs classes; des buts de maîtrise 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 maîtrise, il insiste auprès de ses élèves sur le plaisir d'apprendre et de développer des connaissances (Ames, 1984), ce qui favoriserait

la motivation, l'engagement et l'adaptation des élèves en classe ainsi que leur adoption de buts de maîtrise personnels (Ames, 1992; Anderman et Patrick, 2012; Antoniou, 2014; Duchesne, Ratelle, et Roy, 2012; Givens-Rolland, 2012; Reeve, 2012; Wang et Holcombe, 2010). À l'inverse, quand les enseignants mettent de l'emphase 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). Ils présentent également en exemple aux autres les élèves qui réussissent mieux, ce qui suscite une certaine rivalité entre les élèves qui en viennent à comparer leur performance à celle de leurs pairs (Deemer, 2004). Selon plusieurs auteurs, l'utilisation de telles pratiques par les enseignants influencerait négativement l'engagement et la motivation de plusieurs élèves du primaire et du secondaire (Anderman et Patrick, 2012; Antoniou, 2014; Deci et Ryan, 1991; Karabenick, 2004; Lau et Nie, 2008; Ryan et Patrick, 2001; Urdan, Midgley, et Anderman, 1998). Par contre, ce ne serait pas le cas de tous les élèves. En effet, la promotion de ce type de buts dans la classe pourrait également avoir des conséquences positives chez certains jeunes, notamment chez ceux qui performant mieux (Elliott et Dweck, 1988; Lau et Nie, 2008; Midgley, Kaplan et Middleton, 2001).

L'évaluation différenciée

Certaines pratiques évaluatives utilisées par les enseignants sont également documentées pour leur rôle sur l'engagement et l'investissement des élèves dans leurs apprentissages (Ames, 1992; Brookhart, Walsh, et Zientarski, 2006; Schweinle, Meyer, et Turner, 2006; Vallerand et al., 1997). À travers les stratégies qu'ils utilisent, les enseignants influencent non seulement la conception que se font les élèves des apprentissages qu'ils font en classe, mais également la façon dont ils se perçoivent comme apprenants (Brookhart, 1997, 2003). Parmi l'ensemble des stratégies qui peuvent

être utilisées par les enseignants, le fait de recourir à l'évaluation différenciée, c'est-à-dire l'utilisation d'une approche évaluative flexible, adaptée aux besoins de l'élève et qui peut être modifiée pour répondre aux besoins de ceux qui présentent des besoins particuliers (MELS, 2006), aurait un impact positif. Les études qui se sont penchées sur le lien spécifique entre l'utilisation de l'évaluation différenciée et l'engagement sont peu nombreuses. Par contre, certains auteurs ont tout de même démontré que le fait d'utiliser une approche évaluative 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).

La gestion de classe

Plusieurs travaux ont démontré que l'utilisation par les enseignants de stratégies pertinentes pour gérer les comportements des élèves en classe influence l'engagement et la réussite de ceux-ci (Freeman, Simonsen, McCoach, Sugai, Lombardi et Horner, 2015; Gettinger et Walter, 2012; Luiselli, Putnam, Handler, et Feinberg, 2005; Paine, Radicchi, Rosellini, Deutchman, et Darch, 1983; Walker, Colvin, et Ramsey, 1995). 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 (Paine et al., 1983), les élèves apprennent à s'autoréguler et deviennent plus disposés à apprendre (Rutter, 1993; Rutter et al., 1979; Walker et al., 1995) ce qui favorise leur participation en classe (Luiselli et al., 2005; Walker et al., 1995). L'utilisation de ces stratégies préventives permet également aux enseignants de consacrer plus de temps à enseigner qu'à discipliner les élèves, ce qui favorise les bons comportements des élèves, améliore leur fréquentation scolaire et contribue à leur engagement (Freeman et al., 2015; Gage, Sugai, Lewis et Brzozowy,

2013; Gettinger et Walter, 2012). Enfin, selon une méta analyse de Chitiyo, Makweche-Chitiyo, Park, Ametepee et Chitiyo (2011), la gestion proactive des comportements en classe favoriserait également la réussite scolaire des élèves, notamment de ceux qui présentent certaines difficultés de comportement.

Les attitudes des enseignants

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). En effet, certains travaux indiquent que lorsque les enseignants sont souvent en conflit avec leurs élèves, qu'ils 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), de telles attitudes nuiraient à la motivation et à l'investissement actif des élèves dans leurs apprentissages (Goddard et al., 2001; Skinner et Belmont, 1993). À l'inverse, lorsque les enseignants perçoivent positivement leurs élèves, développent des relations plus chaleureuses avec eux et prennent la responsabilité collective de leur réussite, les élèves sont généralement plus motivés à apprendre, apprennent davantage et réussissent mieux (Furrer et Skinner, 2003; Hughes, Luo, Kwok, et Loyd, 2008; Lee, 2000; Stipek et Daniels, 1988). Les élèves se sentent ainsi davantage acceptés tels qu'ils sont, ce qui contribuerait également à leur engagement (Connell et Wellborn, 1991). Suivant cette idée, il est plausible que l'ouverture dont font preuve certains enseignants qui œuvrent en milieu pluriethnique défavorisé par rapport au contexte de vie et au bagage culturel de leurs élèves puisse être associée à l'engagement de ceux-ci. Lorsque les enseignants se sentent à l'aise de travailler auprès de jeunes issus de l'immigration ou de milieux défavorisés et qu'ils

utilisent, par exemple, du matériel pédagogique qui est adapté à la réalité de leurs élèves, il est plausible qu'ils parviennent à mieux répondre aux besoins de ceux-ci, à créer un lien privilégié avec eux et, par le fait même, à contribuer à leur investissement en classe.

Enfin, parmi les attitudes des enseignants qui favorisent l'engagement et la motivation des élèves, mentionnons leur sentiment d'efficacité. Les enseignants qui se sentent efficaces dans leur travail, qui ont l'impression de faire une différence et d'avoir un certain contrôle sur la réussite de leurs élèves, même de ceux qui présentent d'importantes difficultés, sont généralement plus satisfaits de leur travail ainsi que des comportements et apprentissages de leurs élèves (Caprara, Barbaranelli, Steca, et Malone, 2006) ce qui est susceptible de favoriser l'engagement et la réussite de ceux-ci (Anderson, Greene, et Loewen, 1988; Midgley, Feldlaufer, et Eccles, 1989a; Muijs et Reynolds, 2003; Ross, 1992). Dans ce sens, des auteurs suggèrent que dans les écoles où le sentiment d'auto-efficacité collectif des enseignants est relativement élevé, les élèves performant mieux de sorte que l'influence du faible statut socioéconomique, de l'origine ethnique ou du rendement initial de ceux-ci serait moindre (Bandura, 1993; Newmann, Rutter, et Smith, 1989).

En somme, plusieurs auteurs suggèrent que les enseignants qui ont de bonnes pratiques pédagogiques et une attitude plus positive par rapport à leur travail et à leurs élèves favoriseraient l'engagement de ceux-ci. Malheureusement, certains travaux suggèrent que de façon générale, les enseignants auraient moins d'interactions positives avec les élèves de familles défavorisés ou qui fréquentent une école en milieu défavorisé (Pianta, La Paro, Payne, Cox, et Bradley, 2002). Pourtant, les enfants de milieux défavorisés bénéficieraient davantage de ces pratiques que leurs pairs issus de familles plus aisées qui sont souvent mieux préparés pour l'école (Desrochers, Carson, et Daigle,

2012) et dont la réussite serait être moins tributaire des stratégies mises en place par l'école et les enseignants (Schulting et al., 2005).

Qu'en est-il des pratiques et des attitudes des enseignants qui influencent l'engagement des élèves issus de l'immigration? Les études quantitatives qui se sont penchées sur le sujet auprès d'élèves du primaire sont quasi inexistantes. Par contre, selon certains auteurs (Green et al., 2008; Kaplan, 1999; Sanders, 1998), les enseignants qui mettent de l'avant des buts de maîtrise dans les apprentissages et qui offrent un soutien élevé à leurs élèves contribuent au sentiment de compétence et au rendement des élèves issus de l'immigration. 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 (Bouchamma, 2009).

Les caractéristiques de l'environnement socioéducatif

Plusieurs travaux récents se sont intéressés à l'influence de l'environnement socioéducatif de l'école sur l'engagement des élèves (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu, et Eaton, 2010; McLeod et Yates, 2006). Défini par l'interaction qui existe entre les pratiques, les climats et les caractéristiques des individus qui évoluent dans l'école (Janosz, Georges et Parent, 1998), l'environnement socioéducatif peut être étudié selon plusieurs dimensions, notamment le climat scolaire, les pratiques de gestion des comportements, de gestion et de soutien aux apprentissages, et de collaboration avec les parents.

La définition du climat scolaire que nous adoptons est celle proposée par Janosz et ses collaborateurs (1998). Selon ces auteurs, le climat scolaire se définit par les valeurs, attitudes et sentiments dominants qui prévalent dans une école. À l'école primaire, ce climat peut être analysé sous quatre angles différents, soit le climat relationnel, le climat

de sécurité, le climat de justice et le climat d'appartenance. Ainsi, le climat relationnel réfère à l'atmosphère qui règne entre les individus du milieu, soit entre les élèves, entre les élèves et les membres du personnel scolaire ainsi qu'entre ceux-ci. Le climat de sécurité et le climat de justice traduisent, respectivement, de l'ordre et de la tranquillité d'un milieu ainsi que de la reconnaissance que les acteurs du milieu agissent dans le respect et la juste appréciation des droits et mérites de tous. Enfin, le climat d'appartenance traduit le lien affectif que les individus développent par rapport à leur école, soit le sentiment de fierté qu'ils ont de la fréquenter et l'importance qu'ils lui accordent. Globalement, certains auteurs suggèrent que dans les écoles où le climat est plus positif, les élèves réussissent mieux (Borman et Overman, 2004).

Certains travaux ont également démontré que dans les écoles qui implantent de bonnes pratiques pour gérer les comportements difficiles des élèves, c'est-à-dire dans les écoles où les membres du personnel scolaire définissent, enseignent et récompensent les comportements appropriés (Luiselli et al., 2005; Sugai et Horner, 2002; Taylor-Greene et al., 1997), ces pratiques leur permettent de consacrer plus de temps aux apprentissages et moins de temps à la gestion des comportements difficiles de leurs élèves. Ils offrent ainsi à leurs élèves un climat plus propice aux apprentissages, favorisant leur investissement en classe et leur réussite scolaire (Chitiyo, May, et Chitiyo, 2012; Horner, Sugai, Smolkowski, Eber, Nakasato, Todd, et Esperanza, 2009; Lassen, Steele, et Sailor, 2006). Il en est de même dans les écoles qui misent sur la qualité de l'enseignement. Au-delà de l'encadrement des comportements, lorsque les enseignants utilisent des pratiques pédagogiques diversifiées et adaptées aux besoins spécifiques des leurs élèves, ils contribuent de manière importante à leur motivation ainsi qu'à leur engagement (Ames, 1992; Anderman et Maehr, 1994; Patrick, Turner, Meyer, et Midgley, 2003; Ryan et Patrick, 2001; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, et Davis-Kean, 2006).

Enfin, l'implication des parents dans le suivi scolaire peut prendre plusieurs formes. Selon Tardif-Grenier et Archambault (2015a), cette implication peut se traduire par l'importance que le parent accorde à la réussite scolaire, par le soutien qu'il offre à son enfant lors des périodes de devoir, par la communication qu'il a avec son enfant au sujet de sa réalité à l'école ou encore par les liens plus directs que le parent a avec l'école de son enfant. Ces liens entre école et parent, qui peuvent être de nature comportementale ou affective, se traduisent respectivement par les moyens directs utilisés par les parents pour communiquer et entrer en relation avec l'école (par exemple, aller chercher le bulletin, participer aux rencontres de parents, communication écrite à l'agenda, etc.) ainsi que par le niveau de confiance et d'accueil que ressent le parent lorsqu'il visite ou communique avec l'école de son enfant. De façon générale, les études dont la plupart ont été entreprises auprès d'élèves du secondaire indiquent que l'implication parentale dans le suivi scolaire favorise l'engagement et la motivation scolaire des élèves (Fan et Williams, 2010; Gonzalez-DeHass, Willems, et Holbein, 2005; Izzo, Weissberg, Kaspro et Frenrich, 1999).

L'influence de l'environnement socioéducatif sur les élèves issus de l'immigration

Est-ce que l'effet de l'environnement socioéducatif sur l'engagement est le même pour tous les élèves, indépendamment de leur statut migratoire? Peu de recherches quantitatives ont permis à ce jour de répondre à cette question et surtout à l'école primaire. Par contre, certains travaux aux États-Unis ont démontré que les écoles de milieux défavorisés fréquentées par une proportion importante d'élèves issus de l'immigration ou de minorités ethniques réussiraient moins bien à offrir un environnement socioéducatif favorable à leurs élèves, ce qui aurait un impact négatif sur la réussite éducative de ceux-ci (Borman et Overman, 2004; Valencia, 2000). Fort heureusement,

certaines études au Québec et ailleurs suggèrent également que certaines écoles parviennent à influencer positivement le parcours scolaire des élèves issus de l'immigration qui pourraient réagir et s'adapter différemment au contexte auquel ils sont exposés (Conchas, 2001; Han, 2008; Portes et Rumbaut, 2001; Andrew et al., 2015; Zhou, 1998). Dans ce sens, une étude américaine suggère qu'au début de leur parcours à l'école primaire, les élèves originaires d'Amérique latine tireraient davantage de bénéfices à fréquenter un environnement scolaire de qualité comparativement à leurs pairs d'origine asiatique pour qui l'environnement aurait moins d'impact sur leur trajectoire scolaire en lecture et en mathématiques (Han, 2008). Des facteurs systémiques tels que la place qu'occupent les langues et la culture dans le système d'éducation ainsi que la discrimination et la violence qui existent au sein de l'école ont également été documentées pour leur impact sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration (García-Coll et Magnuson, 1997). Dans ce sens, le fait de fréquenter une école qui rallie les élèves de différentes communautés culturelles en leur offrant des opportunités de développer un sentiment d'appartenance, de jouer un rôle actif et de collaborer avec les enseignants serait associé positivement à leur engagement (Conchas, 2001). De la même façon, des travaux au Québec ont démontré que les programmes scolaires qui favorisent la réussite et la motivation des élèves scolaires sont des programmes qui offrent un contexte d'apprentissage signifiant et motivant pour les élèves, et au sein desquels les différents acteurs tiennent compte du vécu scolaire des élèves immigrants, de leur culture d'origine et de leur langue à partir d'approches centrées sur l'élève et sur la différenciation (Armand et al., 2011; Mc Andrew et al., 2015; Vatz Laaroussi et al., 2013). À l'inverse, les élèves immigrants qui fréquentent une école de moindre qualité au sein de laquelle la pauvreté, la violence et la discrimination sont omniprésentes, et le soutien relationnel souvent absent verraient leur stress augmenter et leurs opportunités d'apprentissage et

de développement social diminuer, ce qui nuirait à leur engagement (Orfiedl et Lee, 2006; Suárez-Orozco et al., 2009; Torsheim et Wold, 2001). Ceci étant dit, ce constat ne semble pas faire l'unanimité dans la mesure où selon certaines études, le climat de sécurité, le climat relationnel et le soutien des enseignants n'auraient pas d'effet différent sur la réussite des élèves immigrants comparativement à leurs pairs non immigrants (Crosnoe, 2005; Han, 2008). Enfin, selon une étude de Tardif-Grenier et Archambault (2015b), l'implication parentale dans le suivi scolaire pourrait aussi influencer la réussite éducative des élèves issus ou non de l'immigration fréquentant une école en milieu défavorisé. Par contre, cette influence serait différente selon que les élèves sont immigrants ou non (3^e génération ou plus) et en fonction de leur région d'origine. En effet, selon ces auteurs, le développement d'un lien chaleureux entre l'école et la famille serait associé à l'engagement comportemental des élèves issus de l'immigration originaire de l'Afrique du Nord et des Antilles. Cependant, le niveau de confiance et d'accueil que ressent le parent lorsqu'il visite ou communique avec l'école de son enfant serait associé à l'engagement affectif en français chez les élèves de troisième génération ou plus. De plus, le lien école-famille comportemental, c'est-à-dire les moyens directs utilisés par les parents pour communiquer et entrer en relation avec l'école, serait positivement associé à l'engagement cognitif des élèves dont les parents sont originaires d'Afrique du Nord et négativement associé au rendement scolaire des élèves de troisième génération ou plus.

Limites des études antérieures

Le portrait des connaissances actuelles sur les facteurs qui influencent l'évolution de l'engagement scolaire des enfants issus de l'immigration au Canada et ailleurs en occident met en exergue d'importantes limites des écrits scientifiques. Premièrement, les études qui se sont intéressées à l'engagement scolaire de ces élèves sont peu nombreuses. La plupart des études portent sur la réussite scolaire de ces élèves, sur les

retards qu'ils ont accumulés et sur leur persévérance scolaire à partir de données recueillies lors d'un seul temps de mesure. En conséquence, on obtient un portrait statique de leur situation qui ne permet pas d'illustrer ce qui influence leur engagement et comment leur niveau d'engagement évolue dans le temps. Deuxièmement, peu d'études ont documenté l'évolution de l'engagement comportemental, affectif et cognitif de ces élèves au préscolaire et au primaire, limitant ainsi notre compréhension des difficultés précoces qu'ils vivent. Enfin, peu d'études quantitatives ont examiné les pratiques enseignantes et les caractéristiques de l'environnement socioéducatif qui influencent en cours d'année scolaire et de manière différentielle l'engagement scolaire de ces élèves en contexte pluriethnique défavorisé, selon qu'ils sont immigrants (1^{re} et 2^e génération) ou non immigrants (3^e génération ou plus). Les connaissances actuelles ne permettent donc pas d'expliquer le rôle des enseignants et de l'école sur l'engagement de ces élèves au cours d'une même année. Considérant que les élèves issus de l'immigration qui fréquentent des écoles de milieux défavorisés sont plus susceptibles d'être confrontés à de nombreuses difficultés qui influenceront leur engagement en classe et leur adaptation de manière plus générale (Lawson et Lawson, 2013; Sampson, 2012; Wilson, 2011), le fait de pallier à ces limites des écrits scientifiques permettra non seulement un premier pas vers une meilleure compréhension de l'expérience scolaire de ces élèves, mais également d'orienter les écoles sur les meilleures pratiques à mettre en place auprès d'eux.

But et objectifs

Dans le but de répondre aux limites des études actuelles, la présente recherche vise à étudier et à comparer l'influence des pratiques enseignantes et de l'environnement scolaire sur l'engagement des élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e génération ou plus fréquentant une école de milieux pluriethniques et défavorisés au préscolaire et au primaire. Elle s'articule autour de deux grandes questions : (1) Les trajectoires d'engagement comportemental,

affectif ou cognitif des élèves issus de l'immigration (1^{re} et 2^e génération) se distinguent-elles de celles suivies par les élèves qui sont non issus de l'immigration (3^e génération ou plus)? (2) Au-delà de facteurs de risque reconnus, quelles sont les pratiques, attitudes et perceptions des enseignants ainsi que les caractéristiques de l'environnement éducatif qui contribuent aux différentes formes d'engagement des élèves issus ou non de l'immigration en cours d'année scolaire, de la maternelle à la sixième année? Afin de mieux comprendre la diversité culturelle avec laquelle doivent composer les enseignants dans leurs classes, pour l'ensemble des questions de recherche, nous avons mis en contraste les résultats des élèves immigrants de 1^{re} et 2^e génération et ceux des élèves de 3^e génération. De plus, nous avons examiné les différences entre les garçons et les filles. Pour ce faire, dans la première question de recherche, nous avons utilisé le sexe pour prédire l'évolution des diverses dimensions de l'engagement alors que pour la seconde question, nous avons testé, en plus d'un modèle global, des modèles distincts garçons et filles.

Vu l'étendue de l'âge des enfants de notre échantillon, les données récoltées auprès des élèves de maternelle ne sont pas de la même ampleur que celles récoltées auprès des élèves plus vieux. Ainsi, la première question de recherche qui nécessitait au moins trois temps de mesure n'a pu être traitée pour les élèves de maternelle. De plus, pour des raisons de validité des mesures, les mêmes mesures de l'engagement scolaire et des pratiques enseignantes ne pouvaient pas toujours être utilisées pour tous les élèves. Nous avons donc traité les questions de recherche de manière distincte pour trois échantillons d'élèves, soit les élèves de maternelle (question II), les élèves de première et de deuxième année (questions I et II) ainsi que les élèves de troisième à sixième année (questions I et II).

Annexe II

Méthodologie complète

Méthodologie

L'échantillon

L'échantillon global utilisé dans ce rapport est composé de 1599 élèves de la maternelle à la sixième année qui ont participé au projet Culture et Engagement entre l'automne 2012 et le printemps 2014. Ces élèves ou leurs parents provenaient de plus de 73 pays et parlaient plus de 40 langues. Environ 40 % sont des élèves de 1^{re} génération, 42 % sont des élèves de 2^e génération et 18 % sont des élèves des élèves de 3^e génération ou plus. Ces élèves étaient regroupés dans cinq écoles primaires recrutées sur une base volontaire et appartenant à deux commissions scolaires situées sur l'île de Montréal. Ces écoles qui sont toutes situées en milieux défavorisés accueillent, 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) qui varie entre 1 (école située en milieu très favorisé) et 10 (école située en milieu très défavorisé), quatre de ces écoles étaient de rang 10 et une école était de rang 8. Par contre, selon l'indice de faible revenu du MELS, toutes ces écoles étaient de rang 10. Par ailleurs, bien que nous ne disposons pas de données sur le revenu familial de tous les élèves de l'échantillon, des données recueillies dans le cadre d'une autre étude (voir Tardif-Grenier et Archambault, 2015a) auprès des parents de ces élèves ont permis de confirmer que la plupart des familles vivaient sous le seuil de la pauvreté. En effet, 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 qui se situait entre 30 000 \$ et 49 999 \$ par année.

Comme les questions de recherche sont traitées séparément pour trois sous-groupes d'élèves différents, soit I) les élèves de maternelle, II) les élèves de première et

deuxième année et III) les élèves de troisième à sixième année, ces trois échantillons sont décrits séparément et de manière plus spécifique ci-dessous.

Élèves de la maternelle

Au total, 271 élèves de la maternelle ont participé au projet. Ces élèves (53,9 % de garçons) faisaient partie de trois cohortes (voir devis ci-dessous) et étaient répartis dans 37 classes. Ainsi, 64 % de ces élèves ont comme langue maternelle le français et au début du projet, ils étaient en moyenne âgés de 6,2 ans. De plus, 50,2 % de ces élèves sont des immigrants (1^{re} génération), 30,4 % sont des élèves de 2^e génération et 19,4 % sont des élèves de 3^e génération ou plus. Enfin, au début du projet, 40,5 % de ces élèves vivaient avec leurs deux parents alors que 8,1 % vivaient avec un seul de leurs parents. Tous les 37 enseignants (majoritairement des femmes) de ces élèves ont également participé au projet. Ils avaient en moyenne quinze ans d'expérience en enseignement.

Élèves de première et de deuxième année

Parmi les élèves de première et de deuxième année qui fréquentaient l'une des cinq écoles de l'étude, 617 élèves (51,2 % de garçons) ont participé au projet. Ces élèves étaient répartis en trois cohortes (voir devis de recherche ci-dessous). L'âge moyen de ces élèves était alors de 8,26 ans et 56,6 % d'entre eux avaient le français comme langue maternelle. Plusieurs de ces élèves vivaient avec leurs deux parents (42,6 %), alors que 9,0 % vivaient dans une famille monoparentale, principalement avec leur mère. Enfin, 38,2 % de ces élèves étaient des immigrants, 46,2 % des élèves de 2^e génération et 15,6 % des élèves de 3^e génération ou plus. Ces élèves étaient répartis dans 64 classes et tous les enseignants (très majoritairement des femmes) de ces classes ont participé à l'étude. Ces enseignants avaient en moyenne une dizaine d'années d'expérience en enseignement.

Élèves de troisième à sixième année

Parmi les élèves troisième à sixième année, 711 ont participé à l'étude. Ces élèves qui étaient répartis en cinq cohortes (voir devis ci-dessous) étaient âgés en moyenne de 9,8 ans (écart-type=1,28) lors de la première année du projet. Ainsi, 27,8 % de ces élèves étaient en 3^e année, 24,8 % étaient en 4^e année, 25,9 % en 5^e année et 21,4 % en 6^e année. Parmi ces élèves, 46,1 % étaient des garçons et 61,7 % parlent français à la maison avec au moins un de leurs parents. Aussi, 38,3 % étaient des élèves de 1^{re} génération, 43,3 % des élèves de 2^e génération et 18,5 % des élèves de 3^e génération ou plus. Au début de l'étude, ces élèves vivaient principalement avec leurs deux parents (63,1 %) ou avec un seul parent (15,8 %). Ces élèves étaient réparties dans 67 classes à travers les cinq écoles participantes. L'ensemble des enseignants de ces classes a participé au projet. Ces 67 enseignants étaient principalement des femmes (87 %) de moins de 35 ans (49 %). Le quart (26 %) de ces enseignants avait moins de sept ans d'expérience en enseignement et 40 % d'entre eux avait moins de sept ans d'expérience d'enseignement en contexte pluriethnique.

Procédure

La procédure qui a été utilisée dans le projet Culture et Engagement a été la même pour tous les élèves de la maternelle à la sixième année. À l'automne 2012, des formulaires de consentement accompagnés d'une lettre expliquant le projet 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 maîtrisant plusieurs langues, notamment le créole, l'espagnol, l'arabe et l'anglais qui étaient les principales langues parlées par les parents (autre que le français). Cette étape a permis d'obtenir un taux de consentement de 70 %.

Les collectes de données se sont déroulées sur une période de deux ans, entre l'automne 2012 et le printemps 2014. Lors de la première année, trois collectes de données ont été réalisées (deux à l'automne et une au printemps) alors qu'à l'an deux, deux collectes de données ont été réalisées (automne-printemps). Pour les élèves de maternelle, de première et de deuxième 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 chacune visaient à sonder l'enfant sur sa connaissance des nombres et du vocabulaire (élèves de maternelle), sur son expérience (élèves de 1^{re} et de 2^e 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 la 3^e à la 6^e année, les collectes de donnée se déroulaient dans le laboratoire informatique des écoles ou en classe. Chaque enfant devait répondre par ordinateur à un premier questionnaire portant sur son expérience à l'école, sur les pratiques de son enseignant et sur son engagement. Ce questionnaire a été distribué deux fois par année sur deux ans (temps 1 à temps 4). À toutes les périodes de collecte de données, les enseignants titulaires étaient libérés pour remplir leur propre questionnaire. Enfin, à l'automne de la première année du projet (temps 1), les élèves ont également rempli un questionnaire en ligne portant sur leur perception de leur environnement socioéducatif. Ce questionnaire n'a été rempli qu'une fois.

Devis de recherche

Les données ont été analysées de manière spécifique pour chacun des échantillons, en fonction des deux questions de recherche.

Question I

Comme mentionné précédemment, nous avons analysé la question I à partir des données des élèves de 1^{re} et 2^e année et de 3^e à 6^e année prises séparément (les élèves de maternelle étaient exclus de cette question). Tel qu'illustré ci-dessous, les élèves de 1^{re} et de 2^e année étaient divisés en trois cohortes alors que les élèves de 3^e à 6^e année étaient divisés en cinq cohortes. Les données recueillies au cours des quatre temps de mesure (T1 et T2; automne et printemps de l'an 1; T3 et T4; automne et printemps de l'an 2) ont été utilisées.

Tableau 1. *Élèves de première et de deuxième année*

	1 ^{re} année		2 ^e année
	Automne	Printemps	Printemps
Cohorte 1 (n=257)	T1	T2	T4
Cohorte 2 (n=193)	T3	T4	
Cohorte 3 (n=162)			T2*

* Un seul temps de mesure a été utilisé pour estimer les courbes des élèves de cette cohorte. Par contre, ces élèves avaient également des données valides sur les covariables intégrées dans les différents modèles. Nous avons donc décidé de les garder afin d'augmenter notre puissance statistique.

Tableau 2. *Élèves de troisième à sixième année*

	3 ^e année		4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année
	Automne	Printemps	Printemps	Printemps	Printemps
Cohorte 1 (n=168)	T3	T4			
Cohorte 2 (n=188)	T1	T2	T4		
Cohorte 3 (n=194)			T2	T4	
Cohorte 4 (n=161)				T2	T3

Question II

En réponse à la deuxième question de recherche, les trois échantillons ont été considérés. Pour les élèves de maternelle, nous avons eu recours à deux cohortes d'élèves, comme illustré ci-dessous. La première cohorte représente les élèves qui étaient en maternelle à l'an 1 du projet alors que la deuxième cohorte représente les élèves de maternelle à l'an 2.

Tableau 3. *Élèves de maternelle*

	Maternelle	
	Automne	Printemps
Cohorte 1 (n=192)	T1	T2
Cohorte 2 (n=79)	T3	T4

Pour les élèves de première et de deuxième année, trois cohortes d'élèves ont été utilisées. La première et la deuxième cohorte représentent les élèves qui étaient respectivement en première et en deuxième année à l'an 1 du projet, alors que la troisième cohorte représente les élèves qui étaient en deuxième année à l'an 2 du projet.

Tableau 4. *Élèves de première et deuxième année*

		Automne	Printemps
Cohorte 1 (n=200)	An 2 - 1 ^{re} année	T1	T2
Cohorte 2 (n=209)	An1 - 2 ^e année	T1	T2
Cohorte 3 (n=208)	An2 - 2 ^e année	T3	T4

La répartition des élèves du troisième échantillon, soit les élèves de la troisième à la sixième année, est représentée ci-dessous. Au total, quatre cohortes d'élèves ont été utilisées. Ces cohortes correspondent aux élèves de 3^e, 4^e, 5^e et 6^e année respectivement. Toutes les données ont été recueillies au cours de la première année du projet.

Tableau 5. *Élèves de troisième à sixième année*

		Automne	Printemps
Cohorte 1 (n=192)	An1 - 3 ^e année	T1	T2
Cohorte 2 (n=171)	An1 - 4 ^e année	T1	T2
Cohorte 3 (n=182)	An1 - 5 ^e année	T1	T2
Cohorte 4 (n=151)	An1 - 6 ^e année	T1	T2

Mesures

De nombreuses mesures ont été utilisées pour répondre aux questions de recherche. Pour mesurer l'engagement, les outils utilisés sont distincts pour les élèves de maternelle, de 1^{re} et 2^e année et de 3^e à 6^e année. Chacun de ces outils est donc présenté séparément. Pour ce qui est des pratiques enseignantes, les mêmes instruments de mesure ont été utilisés auprès de tous les enseignants, sauf ceux de la maternelle qui

n'ont pas eu à compléter certaines échelles comme indiqué ci-dessous. Dans tous les cas, les échelles ont été calculées à partir de la moyenne des items.

Engagement scolaire

Maternelle. L'engagement des élèves de la maternelle a été mesuré à partir d'un outil développé et validé dans le cadre du présent projet. Une série d'analyses exploratoires et confirmatoires ont permis d'identifier deux échelles d'engagement comportemental qui réfère à l'engagement scolaire des élèves en classe et à la maison (Olivier et Archambault, en préparation). Par contre, dans le but d'assurer une certaine cohérence avec nos questions de recherche, pour ce rapport, seule l'échelle d'engagement en classe est utilisée. Cette dimension est composée de trois items (par exemple, « Quand tu fais des activités pour apprendre les lettres et les chiffres, suis-tu toujours les instructions de ton enseignant? ») auxquels les élèves devaient répondre verbalement à partir d'une échelle à trois points. Chacun des énoncés était repris dans les diverses échelles de réponse (par exemple, 1=tu ne suis pas souvent les instructions, 2=tu suis parfois les instructions, 3=tu suis toujours les instructions). Nos analyses ont permis d'établir que cette échelle possède une bonne validité prédictive avec le rendement scolaire ultérieur.

Première et deuxième année. L'engagement scolaire des élèves de première et de deuxième année a également été évalué à partir d'échelles développées spécifiquement dans le cadre du projet Culture et Engagement. Des analyses exploratoires et confirmatoires ont permis d'identifier les trois dimensions de l'engagement, soit l'engagement comportemental, affectif et cognitif. 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).

Troisième à sixième année. Pour les élèves de la troisième à la sixième année, l'engagement a été évalué sur quatre temps de mesure (T1 à T4) 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 maître-élèves

Les pratiques et les attitudes des enseignants, les relations qu'ils entretiennent avec leurs élèves et les perceptions des élèves et des enseignants de l'environnement socioéducatif ont été évaluées au temps 1. Les outils mesurant ces pratiques, attitudes et perceptions sont tirés pour la plupart d'instruments validés dans des études antérieures, mais des analyses factorielles exploratoires ont été entreprises afin d'évaluer la validité de chacune des échelles utilisées auprès de notre échantillon situé en milieu défavorisé.

Ces pratiques ont été regroupées en neuf modèles (voir tableau 6, annexe II). 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 modèle V regroupe les variables évaluant les relations que les enseignants entretiennent avec leurs élèves. Au modèle VI, il est question des divers climats de l'école, alors que le modèle VII porte sur les stratégies utilisées dans l'école pour gérer les comportements des élèves. Enfin, le modèle VIII concerne les pratiques mises de l'avant dans l'école alors que le dernier modèle (IX) réfère à la participation des élèves à la vie scolaire et aux activités parascolaires.

Les pratiques et attitudes des enseignants dans la classe

Les modèles I à V présentent les variables qui relèvent des pratiques et des attitudes des enseignants dans leurs classes. Toutes ces variables ont été mesurées par les enseignants titulaires de chacune des classes.

Tableau 6. *Description des modèles de pratiques enseignantes à l'étude*

	Modèles	Pratiques
I	Enseignement-apprentissage et évaluation	Stratégie métacognitive Buts de maîtrise 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 à la défavorisation Ouverture à la différence culturelle Sentiment d'efficacité Satisfaction à l'égard des élèves
V	Relation maître-élève	Relation chaleureuse Relation conflictuelle
VI	Climats scolaires	Climat relationnel entre les élèves Climat relationnel entre les élèves et les enseignants Climat de justice Climat de sécurité Climat d'appartenance
VII	Gestion des comportements dans l'école	Enseignement des règles Temps consacré à l'enseignement Contrôle des comportements
VIII	Pratiques dans l'école	Pratiques pédagogiques Soutien des élèves en difficulté Collaboration école-famille
IX	Activités scolaires et parascolaires	Activités parascolaires de l'école Participation des élèves à la vie de l'école

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).

Buts de maîtrise et buts de performance de la classe. Les enseignants devaient évaluer l'utilisation des buts de maîtrise 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 maîtrise est composée de trois items (par exemple, « Je fais un effort spécial pour reconnaître 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'amuse 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 à la défavorisation. L'échelle d'ouverture à la défavorisation a été développée dans le cadre du présent projet et validée à partir d'analyses factorielles exploratoires. Cette échelle 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 à la différence culturelle. L'échelle d'ouverture à la différence culturelle a également été développée dans le cadre de la présente étude. 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 Adaptive 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 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 maître-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 maître-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).

Les caractéristiques de l'environnement scolaire

Les modèles VI à IX présentent les échelles de mesures utilisées pour évaluer les caractéristiques de l'environnement scolaire. L'ensemble de ces mesures provient des échelles validées du QES (Janosz et al., 2007). Tous les élèves de 3^e à 6^e année de chacune des écoles ont répondu aux questions à partir d'échelles de type Likert à quatre choix allant de 1=tout à fait en désaccord à 4=tout à fait d'accord. Les scores de ces élèves sur chacune de ces variables ont ensuite été agrégés par classe.

Modèle VI : les climats scolaires

Climat relationnel entre les élèves. Le climat relationnel qui prévaut entre les élèves de l'école a été évalué à partir de quatre énoncés (par exemple, « Dans mon école, les élèves ont du plaisir ensemble »). Cette échelle présente une bonne cohérence interne dans notre échantillon (alpha de Cronbach = 0,594).

Climat relationnel entre les élèves et les enseignants. Le climat relationnel entre les élèves et les enseignants a été évalué à partir d'une échelle de cinq items (par exemple, « Dans notre école, les élèves et leur enseignante ne s'entendent pas très bien entre eux »). L'alpha de Cronbach pour cette échelle est de 0,730.

Climat de justice. Le climat de justice est évalué à partir de deux énoncés (par exemple, « Dans notre école, l'enseignante est juste avec tous les élèves de la classe »). La cohérence interne de cette échelle est de 0,748 (alpha de Cronbach).

Climat de sécurité. Le climat de sécurité a également été mesuré à partir de quatre énoncés (par exemple, « Dans mon école, j'ai peur de me faire ridiculiser, acher, faire rire de moi »). La cohérence interne de cette échelle est de 0,744 (alpha de Cronbach) dans notre échantillon.

Climat d'appartenance. Le climat d'appartenance des élèves à l'école a été testé à partir d'une échelle composée de quatre items (par exemple, « Je suis content (e) de revenir à mon école après un long congé »). Cette échelle possède un alpha de Cronbach de 0,868 dans notre échantillon.

Modèle VII : la gestion des comportements dans l'école

Enseignement des règles. L'enseignement des règles dans l'école a été évalué à partir d'une échelle de quatre énoncés (par exemple, « Dès le tout début de l'année scolaire (en septembre), l'enseignante nous a expliqué clairement les comportements qu'elle attend de ses élèves »). Cette échelle a un alpha de Cronbach de 0,746.

Temps consacré à l'enseignement. Le temps consacré à l'enseignement a été évalué par les élèves (contrairement à l'échelle du modèle III qui a été évaluée par l'enseignant) à partir de trois items (par exemple, « Dans les cours, on perd beaucoup de temps à cause d'élèves qui dérangent la classe, niaisent, parlent fort, jouent »). L'alpha de Cronbach pour cette échelle est de 0,765 dans notre échantillon.

Contrôle des comportements. Le contrôle des comportements a été évalué par les élèves à l'aide de trois items (par exemple, « L'enseignante passe plus de temps à nous chicaner qu'à nous féliciter et à nous encourager »). L'alpha de Cronbach pour cette échelle est de 0,843.

Modèle VIII : Les pratiques dans l'école

Les pratiques pédagogiques. La perception des élèves sur la qualité des pratiques pédagogiques utilisées par leurs enseignants a été mesurée à partir d'une échelle composée de douze énoncés (par exemple, « L'enseignante utilise plusieurs moyens pour rendre la matière intéressante »). L'alpha de Cronbach pour cette échelle est de 0,887 dans notre échantillon.

Le soutien des élèves en difficulté. Le soutien offert par l'école aux élèves en difficulté a été évalué à partir de quatre items (par exemple, « Il est facile d'obtenir de l'aide si on a des problèmes dans nos études »). L'alpha de Cronbach pour cette échelle est de 0,663.

La collaboration école-famille. Les relations des parents avec l'école ont été évaluées à partir de quatre énoncés (par exemple, « Mes parents sont bien informés des activités de mon école »). La cohérence interne de cette échelle est bonne dans notre échantillon (alpha de Cronbach = 0,607).

Modèle IX : Les activités scolaires et parascolaires

Les activités parascolaires de l'école. Les élèves ont répondu à quatre items (par exemple, « Il y a beaucoup de choix d'activités parascolaires dans mon école ») visant à mesurer la quantité et la qualité des activités parascolaires offertes dans leur école. La cohérence interne de cette échelle est de 0,774 (alpha de Cronbach).

Participation des élèves à la vie de l'école. L'échelle de participation des élèves à la vie de l'école a été évaluée à partir de quatre items (par exemple, « On demande l'avis des élèves sur le fonctionnement de l'école »). L'alpha de Cronbach pour cette échelle est de 0,738.

Variables de contrôle

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 scolaire 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 ont 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).

L'engagement comportemental rapporté par l'enseignant. Nous avons également évalué l'engagement comportemental tel que perçu par l'enseignant en début d'année scolaire (T1 ou T3). Cette échelle validée (Pagani, Fitzpatrick, Archambault et Janosz,

2010) comprend neuf items (par exemple, « Dans la classe, cet enfant travaille de façon coopérative », « Dans la classe, cet enfant écoute attentivement »). Les réponses à ces items étaient basées sur une échelle de type Likert à trois choix de réponse (1=souvent; 2=quelquefois; 3=jamais). Le coefficient alpha de Cronbach pour cette échelle est de 0,81 dans notre échantillon. Afin d'assurer une plus grande cohérence, cette échelle a été inversée de sorte que plus les scores sur l'échelle sont élevés, plus l'élève est engagé.

Problèmes de comportements. Les problèmes de comportement/opposition ont été évalués en début d'année (T1 ou T3) par l'enseignant à partir d'une adaptation *du Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)* (Goodman, 1997). Cette échelle comporte cinq items (alpha de Cronbach 0,84) (par exemple, « Cet élève fait souvent des crises de colère ou s'emporte facilement. »). Pour chaque élève, l'enseignant devait répondre aux questions à partir d'une échelle de type Likert à trois points (Pas vrai (0) à Très vrai (2)).

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. Pour répondre à la première question de recherche, les élèves devaient avoir des données complètes sur au moins deux temps de mesure pour être inclus dans les analyses. Pour la deuxième question de recherche qui était basée sur deux temps de mesure (T1 et T2), les élèves retenus devaient avoir des données complètes sur au moins un temps. Au total, pour l'ensemble des analyses, 6,7 % des élèves de la maternelle, 3,4 % des élèves de première et deuxième année et 6,2 % des élèves de troisième à

sixième année présentait des valeurs manquantes. Sauf exception⁷, les valeurs manquantes ont été principalement 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 chaîne 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

Dans un premier temps, nous avons calculé les statistiques descriptives et les corrélations entre toutes les variables à l'étude (résultats présentés à l'annexe IV). Ensuite, la stratégie analytique se divise en deux parties distinctes correspondant à nos deux questions de recherche.

Question de recherche 1. Dans le but de répondre à la première question de recherche portant sur l'évolution des différentes dimensions de l'engagement, nous avons fait des courbes de croissance latentes à partir du logiciel Mplus version 6 (Muthén et Muthén, 1998-2011). Ces courbes ont été réalisées en trois étapes. D'abord, pour chacun des échantillons (1^{re} et 2^e année / 3^e à 6^e année) et pour chacune des dimensions de l'engagement, nous avons testé l'intercept et la pente pour tous les élèves (modèle non conditionnel). Pour l'échantillon d'élèves de 1^{re} et de 2^e année, nous avons testé la pente sur trois temps de mesure, soit au début de la première année, à la fin de la 1^{re} année et à la fin de la 2^e année. Pour l'échantillon d'élèves de 3^e à 6^e année, nous avons testé la pente sur quatre temps de mesure pris à la fin de l'année scolaire, de la troisième à la sixième année. Lors de cette étape et de celles qui suivent, nous avons fixé la variance de

⁷ Pour des raisons techniques, en réponse à la deuxième question de recherche, les données pour l'échantillon de 1^{re} et de 2^e année ont été imputées en utilisant l'option *full information maximum likelihood* avec l'estimateur *maximum likelihood robust* de Mplus. Il s'agit d'une stratégie équivalente à l'option *imputation multiple* de SPSS.

la pente ou de l'intercept lorsque qu'ils n'étaient pas significatifs. Nous avons également fixé à zéro la variance résiduelle de certaines variables lorsque cette variance était non significative. En deuxième étape, toujours pour chaque dimension de l'engagement, nous avons testé l'invariance de chacun des paramètres (pente et intercept) pour les élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e génération. Pour ce faire, nous avons comparé le modèle fixe (paramètres contraints entre les groupes) au modèle libre (paramètres non contraints entre les groupes). Lorsqu'une différence significative était identifiée 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 à l'aide du khi-carré de Wald (option MODEL TEST de Mplus). Lors de cette étape, afin de clarifier où se situaient les différences entre les groupes, nous avons libéré un seul paramètre à la fois. Les autres étaient contraints égaux entre les groupes. Lors de la troisième étape, nous avons ajouté divers prédicteurs, soit le sexe, l'âge, la langue parlée à la maison, le rendement, les problèmes de comportements ainsi que l'engagement comportemental perçu par l'enseignant afin d'identifier si ces variables étaient associées à l'intercept ou à la pente de chacun de nos modèles, pour chacun des groupes définis par le statut générationnel.

Afin d'évaluer la qualité des modèles analysés pour répondre à cette question de recherche, nous avons utilisé plusieurs indices d'ajustement. Nous avons notamment utilisé le *Comparative Fit Index* (CFI), le *Tucker-Lewis Index* (TLI), le *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) et le *Standardized Root Square Mean Residual* (SRMR) (Hu et Bentler, 1999). Selon des critères rigoureux, un score supérieur à 0,90 au CFI et au TLI sont jugés adéquats (Bentler, 1990), alors qu'un score de moins de 0,06 est attendu pour le RMSEA et pour le SRMR (Bentler et Bonett, 1980).

Question de recherche II. Afin d'évaluer l'effet des pratiques et des attitudes des enseignants ainsi que des caractéristiques de l'environnement scolaire sur l'engagement

des élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e génération ou plus, 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 classes latentes à partir de l'option KNOWNCLASS de Mplus a été nécessaire afin de tester les différences entre les groupes (1^{re}, 2^e et 3^e 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, dix 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 6 (annexe II). 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 1^{re}, 2^e et 3^e génération ou plus. Comme pour la question précédente, nous avons 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. Enfin, 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.

Annexe III
Résultats complets

Résultats relatifs à la première question de recherche

Réponse aux questions de recherche

Question 1 : « Les trajectoires d'engagement comportemental, affectif ou cognitif des élèves de première à sixième année issus de l'immigration se distinguent-elles de celles suivies par les élèves non issus de l'immigration? »

Résultats pour les élèves de première et de deuxième année

Afin d'étudier l'évolution de l'engagement, nous avons testé plusieurs modèles, pour chacune des dimensions sur trois temps de mesure qui correspondent au début et à la fin de la première année, ainsi qu'à la fin de la deuxième année.

Engagement comportemental

Nos résultats indiquent d'abord que l'ajustement du premier modèle non conditionnel pour l'engagement comportemental était adéquat (RMSEA=0,000; SRMR=0,001; CFI=1,000; TLI=1,015). Les résultats de ce modèle sont présentés au tableau 7. Les résultats indiquent d'abord que l'engagement comportemental diminue de façon linéaire entre le début de la première année et la fin de la deuxième année (voir Figure 1a). La corrélation qui existe entre l'intercept et la pente suggère que les élèves qui rapportent un plus faible niveau d'engagement au début de la première année sont également ceux qui présentent une plus grande diminution sur cette dimension à travers le temps. Par contre, il n'existe aucune différence significative entre les élèves de 1^{re}, 2^e ou 3^e génération ou plus au niveau de l'intercept ou de la pente, ce qui signifie que ces élèves ont un niveau d'engagement similaire au début de la première année et que leur engagement diminue de manière semblable à travers le temps (voir figure 1b). Ce modèle

est d'ailleurs beaucoup moins bien ajusté aux données que le modèle précédent (RMSEA=0,081; SRMR=0,139; CFI=0,947; TLI=0,932).

Nos résultats indiquent que certaines covariables influencent de manière significative le niveau moyen des élèves au début de la première année ainsi que leur diminution dans le temps⁸. Sans doute dû à la non-contribution de plusieurs variables intégrées au modèle, l'ajustement de ce modèle est plus faible (RMSEA=0,078; SRMR=0,075; CFI=0,901; TLI=0,777), ce qui importe peu dans la mesure où le but est de tester la contribution de variables spécifiques et non pas d'identifier le meilleur modèle. Ces variables n'ont toutefois pas été retirées dans le but de répondre à notre question de recherche. Plus spécifiquement, nos résultats indiquent que les élèves qui sont évalués plus positivement par leur enseignant au niveau de leur engagement comportemental sont également ceux qui s'évaluent plus positivement sur cette dimension au début de la première année. À l'inverse, les élèves qui présentent des problèmes de comportements voient leur engagement diminuer de manière plus rapide à travers le temps.

Enfin, quelques différences sont observées entre les élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e génération ou plus quant à l'influence des covariables ($\chi^2(34)=-117,72; p < 0,001$), mais les tendances observées ne pointent pas vers un groupe spécifique et ce modèle demeure moins bien ajusté aux données (RMSEA=0,072; SRMR=0,077; CFI=0,925; TLI=0,816). Ainsi, la présence de problèmes de comportement au début du primaire semble influencer davantage l'engagement des élèves de 2^e génération à la même période que leurs pairs de 1^{re} et surtout de 3^e génération. À l'inverse, l'engagement évalué par l'enseignant est associé à l'engagement, mais surtout chez les élèves de 1^{re} et de 3^e génération. Le fait

⁸ Pour tester l'effet des covariables dans le modèle général (pour tous les élèves) et dans les modèles spécifiques (selon le statut générationnel), nous avons fixé la variance de la pente puisqu'elle n'était pas significative.

d'être une fille est associé à une plus grande diminution de l'engagement comportemental, mais uniquement et de façon marginale chez les filles de 2^e génération.

Engagement affectif

Du point de vue de l'engagement affectif, notre modèle non conditionnel est également bien ajusté aux données (RMSEA=0,000; SRMR=0,004; CFI=1,000; TLI=1,020). Comme présenté au tableau 8 et à la figure 2a, les résultats de ce modèle indiquent que l'engagement affectif diminue également à travers le temps. Par contre, contrairement à l'engagement comportemental, les élèves dont l'engagement affectif était plus faible en début d'année rapportent une moins grande diminution sur cette dimension à travers le temps. Une tendance indique par ailleurs que les élèves de 3^e génération ou plus auraient un niveau d'engagement affectif légèrement inférieur à celui de leurs pairs ($\chi^2(15)=-90,26$; $p < 0,001$), surtout ceux de 2^e génération, mais cet effet demeure faible et ce modèle différentiel est moins bien ajusté aux données (RMSEA=0,104; SRMR=0,066; CFI=0,921; TLI=0,823) (voir figure 2b).

Suite à l'introduction des covariables, nos résultats indiquent que seuls le sexe et le rendement sont associés à la pente et qu'aucune variable n'est associée à l'intercept dans le modèle. Ainsi, les filles présentent une diminution plus importante de leur engagement affectif dans le temps, alors que les élèves dont le rendement en début d'année est plus faible présentent une diminution moindre. Fait à noter, sans doute parce que peu de covariables contribuent significativement à ce modèle, son ajustement est relativement faible (RMSEA=0,083; SRMR=0,015; CFI=0,878; TLI=0,63).

Enfin, l'effet de certaines covariables semble être différent selon le statut générationnel des élèves ($\chi^2(35)=-144,16$; $p < 0,001$), mais une fois de plus, l'ajustement de ce modèle demeure assez faible (RMSEA=0,096; SRMR=0,058; CFI=0,842;

TLI=0,550). Ainsi, nos résultats indiquent que lorsque l'enseignant évalue de manière positive l'engagement comportemental des élèves, ceux-ci et surtout les élèves de 3^e génération se disent plus engagés sur le plan affectif. De plus, les élèves de 3^e génération dont le rendement en première année est plus élevé vivent une moins grande diminution de leur engagement alors qu'il n'y a pas d'effet du rendement sur l'évolution de l'engagement affectif chez les élèves issus de l'immigration (1^{re} ou 2^e génération). Enfin, inversement et de façon plus surprenante, les élèves de 3^e génération qui sont perçus par leur enseignant comme ayant plus de problèmes de comportement rapportent un meilleur engagement affectif au début de la première année.

Engagement cognitif

Du point de vue de l'engagement cognitif (voir tableau 9), le modèle non conditionnel apparaît différent des deux autres dans la mesure où entre le début de la première année et la fin de la deuxième année, les élèves ne rapportent aucune variation de leur engagement sur cette dimension (voir figure 3a).⁹ L'ajustement de ce modèle n'en demeure pas moins excellent (RMSEA=0,014; SRMR=0,055; CFI=0,996; TLI=0,996), alors qu'il est nettement plus faible lorsque l'on compare les élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e génération ou plus (RMSEA=0,143; SRMR=0,110; CFI=0,599; TLI=0,639). Bien qu'une tendance suggère que les élèves de 3^e génération présentent une diminution davantage sur cette dimension, aucune différence réellement significative n'a été décelée entre les trois groupes au niveau de l'intercept ou de la pente (voir figure 3b).

Au niveau de l'influence des covariables, le modèle général (RMSEA=0,058; SRMR=0,043; CFI=0,910; TLI=0,796) indique que les élèves qui ont un meilleur rendement et qui sont perçus comme étant plus engagés par leur enseignant en début

⁹ La variance de la pente a été fixée pour cette dimension puisqu'elle n'était pas significative dans le modèle général (pour tous les élèves) ainsi que dans le modèle spécifique (en fonction du statut générationnel).

d'année sont également ceux qui rapportent un meilleur engagement cognitif au cours de la même période.¹⁰

Enfin, peu de différences entre les groupes ont été identifiées quant à l'effet des covariables bien que le modèle global soit significatif ($\chi^2(31)=-57,75; p < 0,001$). Ce dernier modèle est très faiblement ajusté aux données (RMSEA=0,115; SRMR=0,065; CFI=0,673; TLI=0,294). Néanmoins, nos résultats indiquent que les élèves de 2^e génération qui ont une langue autre que le français comme langue maternelle auraient un niveau initial d'engagement cognitif plus élevé, alors qu'il n'y aurait pas d'effet de la langue maternelle chez les élèves de 1^{re} génération.

¹⁰ Certaines covariables (notamment le rendement) semblent également influencer l'évolution de la pente, mais comme cette dernière n'est pas significative et que sa variance a été fixée à zéro, ce résultat nous apparaît difficile à interpréter.

Tableau 7. Évolution de l'engagement comportemental des élèves entre la 1^{re} et la 2^e année

	Résultats univariés								Différences par groupes (test de Wald)			
	Échantillon total		1 ^{re} gén.		2 ^e gén.		3 ^e gén. et plus		Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.
	\bar{x}	Var	\bar{x}	Var	\bar{x}	Var	\bar{x}	Var	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Courbe												
Intercepte	2,657***	0,028***	2,666***	0,040***	2,627***	0,042***	2,716***	0,039***	0,039	0,018	0,010	0,039
Pente	-0,015**	0,004	-0,014t	0,000	-0,017t	0,012**	-0,014	0,000	4,986t	4,806*	1,065	0,170
I avec P (r)	0,005t		-		-0,002		-		-	-	-	-
	B (ES)		B (ES)		B (ES)		B (ES)		χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Contrôles												
Intercepte												
Sexe (filles=1)	0,029 (0,021)		0,043 (0,036)		0,017 (0,036)		0,030 (0,052)		0,220	0,206	0,083	0,005
Langue parlée avec les parents	0,020 (0,021)		0,014 (0,035)		0,043 (0,036)		-0,055 (0,047)		2,897	0,402	1,387	2,887t
Rendement scolaire	0,013 (0,015)		-0,022 (0,030)		0,040 (0,026)		0,016 (0,031)		4,653t	4,425	0,002	3,167
E.cpt évalué par l'enseignant	0,243 (0,058)***		0,316 (0,116)**		0,129 (0,093)		0,373 (0,100)***		4,810t	2,149	0,271	4,381*
Problèmes de comportement	-0,069 (0,061)		-0,057 (0,104)		-0,208 (0,103)*		0,132 (0,128)		4,210	1,014	1,314	4,196*
Pente												
Sexe (filles=1)	0,015 (0,011)		-0,018 (0,018)		0,038 (0,018)*		0,034 (0,027)		6,631*	5,980*	2,801t	0,065
Langue parlée avec les parents	-0,012 (0,011)		0,004 (0,017)		-0,020 (0,018)		-0,129 (0,078)t		2,944	0,585	2,679	1,949
Rendement scolaire	-0,001 (0,007)		-0,002 (0,012)		0,003 (0,011)		-0,004 (0,017)		1,027	0,906	0,001	0,460
E.cpt évalué par l'enseignant	-0,016 (0,025)		0,010 (0,048)		-0,015 (0,040)		-0,045 (0,053)		1,111	0,792	0,870	0,032
Problèmes de comportement	0,075 (0,025)**		0,125 (0,050)*		0,099 (0,042)*		-0,007 (0,053)		2,883	0,091	2,473	1,991

Note. t $p < 0,1$. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$. Langue parlée avec les parents: 0=français; 1=autre langue.

Tableau 8. *Évolution de l'engagement affectif des élèves entre la 1^{re} et la 2^e année*

	Résultats univariés								Différences par groupes (test de Wald)			
	Échantillon total		1 ^{re} gén.		2 ^e gén.		3 ^e gén. et plus		Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.
	\bar{x}	Var	\bar{x}	Var	\bar{x}	Var	\bar{x}	Var	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Courbe												
Intercepte	2,724***	0,041***	2,725***	0,039***	2,753***	0,025*	2,686***	0,084***	5,767t	1,453	2,401	5,388*
Pente	-0,042***	0,015***	-0,032***	0,013**	-0,059***	0,015***	-0,036*	0,016***	0,927	0,413	0,014	0,795
I avec P (r)	-0,008***	—	-0,007t	—	-0,004	—	-0,016t	—	1,595	0,227	0,909	1,557
	B (ES)		B (ES)		B (ES)		B (ES)		χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Contrôles												
Intercepte												
Sexe (filles=1)	0,008 (0,023)		0,042 (0,036)		0,040 (0,032)		-0,076 (0,077)		3,283	0,000	2,959t	3,052t
Langue parlée avec les parents	-0,002 (0,023)		-0,058 (0,035)		0,007 (0,030)		-0,043 (0,180)		2,091	2,049	0,001	0,127
Rendement scolaire	0,015 (0,016)		-0,002 (0,034)		0,035 (0,020)t		0,037 (0,048)		1,915	1,376	0,004	1,007
E.cpt évalué par l'enseignant	0,099 (0,057)t		0,132 (0,104)		-0,021 (0,082)		0,322 (0,164)*		7,666*	1,865	2,736t	7,282**
Problèmes de comportement	0,052 (0,058)		0,066 (0,093)		-0,136 (0,103)		0,281 (0,132)*		6,056*	2,046	1,684	5,914*
Pente												
Sexe (filles=1)	0,028 (0,011)**		0,003 (0,018)		0,029 (0,017)t		0,059 (0,027)*		3,572	1,254	3,421t	0,952
Langue parlée avec les parents	0,004 (0,011)		0,015 (0,019)		0,008 (0,017)		-0,055 (0,065)		0,718	0,036	0,717	0,615
Rendement scolaire	-0,015 (0,007)*		-0,006 (0,014)		-0,012 (0,011)		-0,049 (0,019)**		4,501	0,062	4,013*	3,578t
E.cpt évalué par l'enseignant	0,043 (0,026)t		0,060 (0,047)		0,048 (0,039)		0,007 (0,065)		0,777	0,122	0,777	0,428
Problèmes de comportement	0,013 (0,025)		0,046 (0,046)		0,066 (0,041)		-0,088 (0,067)		4,170	0,171	2,671	4,077*

Note. t $p < 0,1$. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$. Langue parlée avec les parents: 0=français; 1=autre langue.

Tableau 9. Évolution de l'engagement cognitif des élèves entre la 1^{re} et la 2^e année

	Résultats univariés								Différences par groupes (test de Wald)			
	Échantillon total		1 ^{re} gén.		2 ^e gén.		3 ^e gén. et plus		Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.
	\bar{X}	Var	\bar{X}	Var	\bar{X}	Var	\bar{X}	Var	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Courbe												
Intercepte	2,659***	0,028***	2,652***	0,000	2,629***	0,029***	2,781***	0,025**	0,364	0,007	0,211	0,352
Pente	0,006	0,000	0,010	0,000	0,012t	0,000	-0,025t	0,000	5,693t	3,837	5,088*	0,540
I avec P (r)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	B (ES)		B (ES)		B (ES)		B (ES)		χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Contrôles												
Intercepte												
Sexe (filles=1)	0,018 (0,021)		0,047 (0,036)		0,012 (0,032)		0,025 (0,044)		0,228	0,210	0,012	0,085
Langue parlée avec les parents	0,011 (0,021)		-0,006 (0,036)		0,090 (0,032)**		-0,126 (0,150)		6,351*	5,185*	0,463	1,917
Rendement scolaire	0,054 (0,014)***		0,083 (0,024)***		0,035 (0,023)		0,038 (0,028)		0,746	0,744	0,194	0,076
E.cpt évalué par l'enseignant	0,114 (0,058)*		-0,039 (0,088)		0,173 (0,097)t		0,116 (0,100)		1,400	1,390	0,377	0,249
Problèmes de comportement	0,018 (0,060)		-0,133 (0,091)		0,004 (0,103)		0,028 (0,106)		2,023	1,281	1,611	0,023
Pente												
Sexe (filles=1)	0,004 (0,009)		-0,026 (0,015)t		0,011 (0,013)		0,029 (0,023)		3,985	2,522	3,131t	0,438
Langue parlée avec les parents	-0,001 (0,009)		0,000 (0,016)		-0,021 (0,013)t		0,005 (0,060)		1,907	1,838	0,000	0,184
Rendement scolaire	-0,018 (0,006)**		-0,030 (0,010)**		-0,013 (0,009)		-0,015 (0,016)		0,315	0,315	0,036	0,031
E.cpt évalué par l'enseignant	-0,008 (0,021)		0,100 (0,038)**		-0,042 (0,031)		-0,033 (0,045)		6,453*	6,137*	3,139t	0,055
Problèmes de comportement	0,019 (0,021)		0,093 (0,042)*		0,008 (0,033)		0,018 (0,042)		3,301	3,055t	1,913	0,046

Note. t $p < 0,1$. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$. Langue parlée avec les parents: 0=français; 1=autre langue.

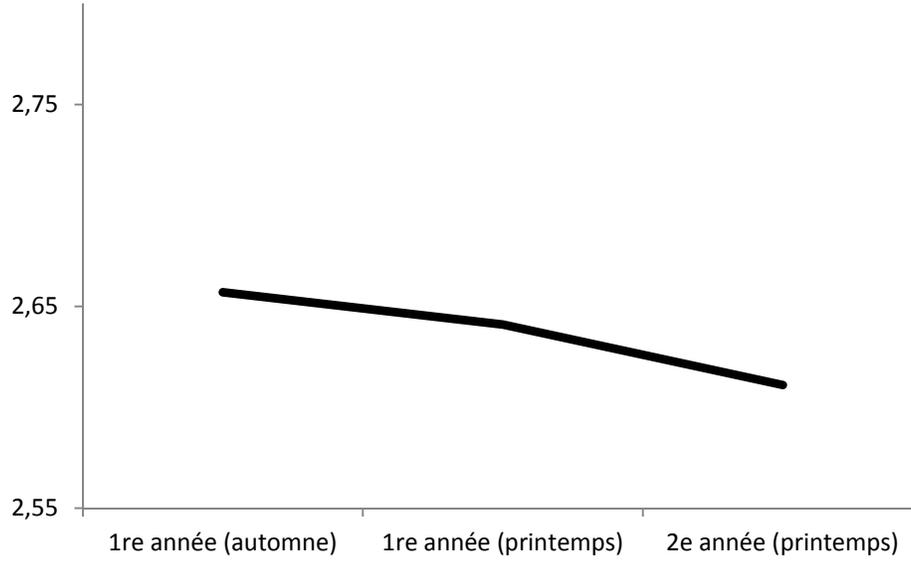


Figure 1a. *Évolution de l'engagement comportemental pour tous les élèves entre la 1^{re} et la 2^e année*

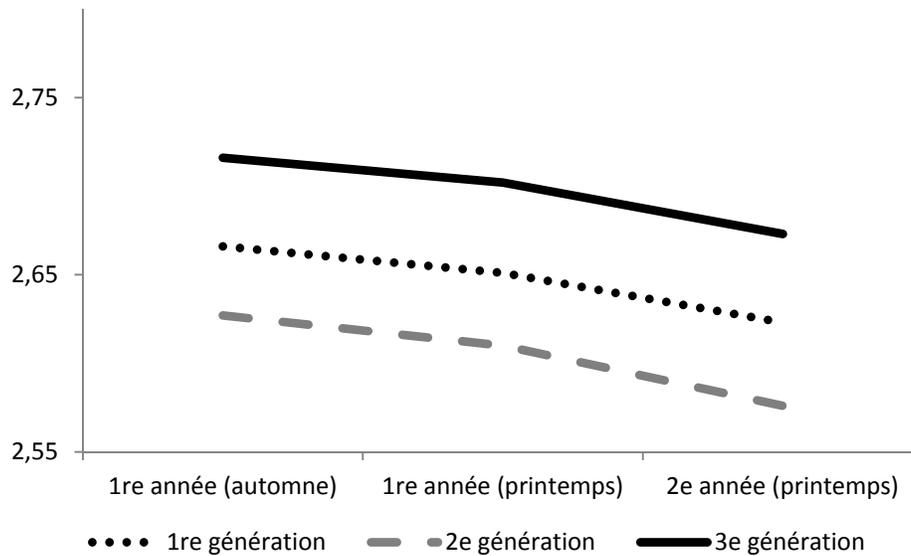


Figure 1b. *Évolution de l'engagement comportemental des élèves entre la 1^{re} et la 2^e année selon le statut générationnel*

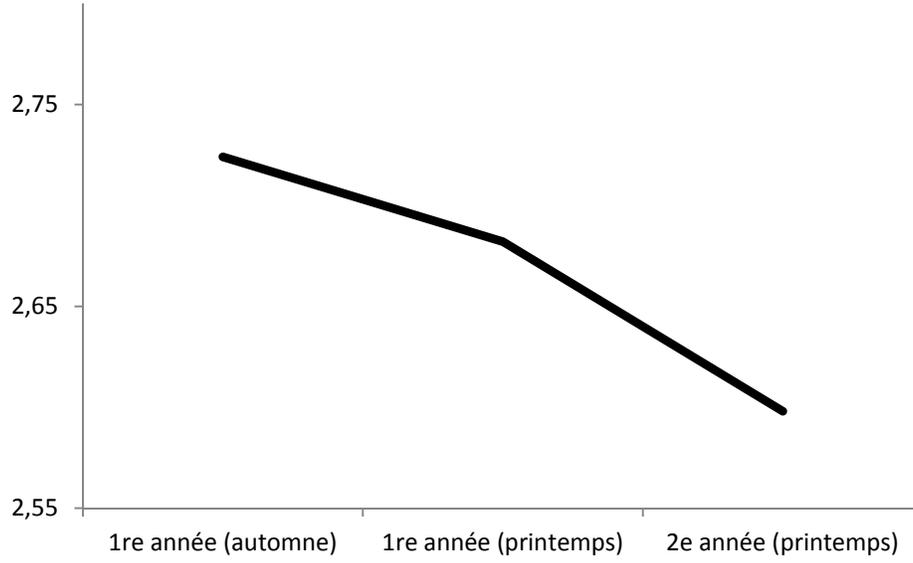


Figure 2a. *Évolution de l'engagement affectif pour tous les élèves entre la 1^{re} et la 2^e année*

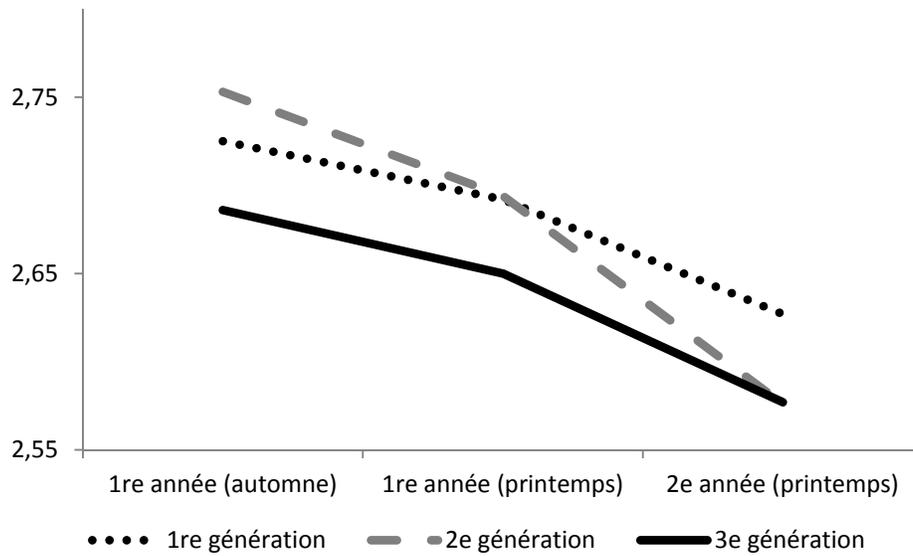


Figure 2b. *Évolution de l'engagement affectif des élèves entre la 1^{re} et la 2^e année selon le statut générationnel*

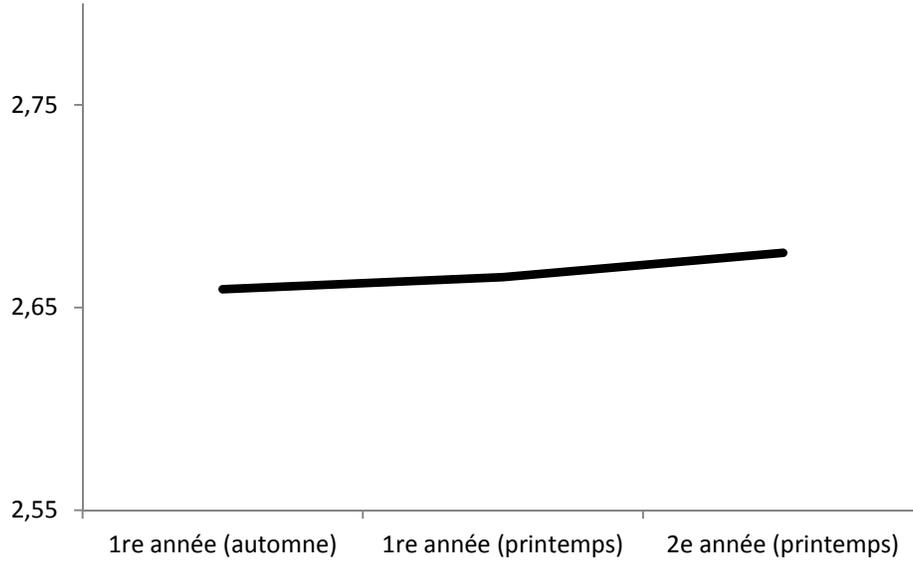


Figure 3a. *Évolution de l'engagement cognitif pour tous les élèves entre la 1^{re} et la 2^e année*

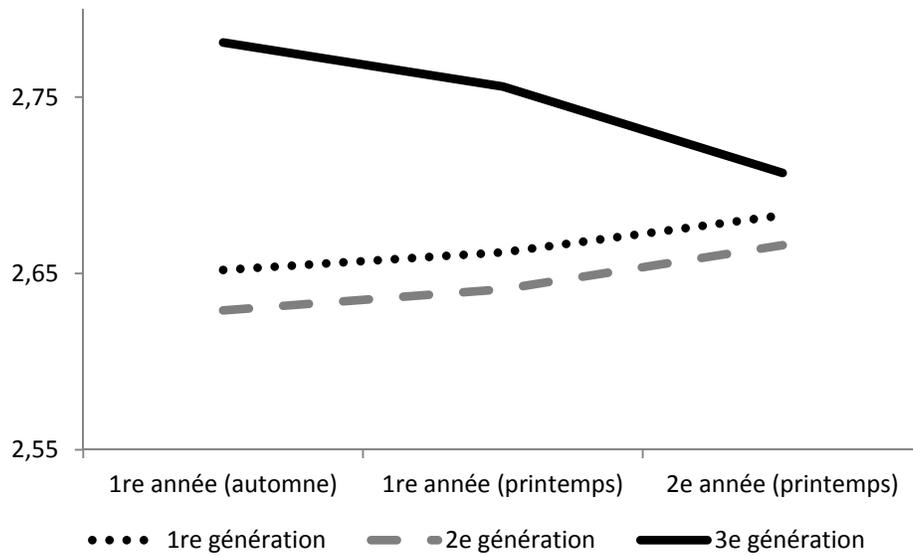


Figure 3b. *Évolution de l'engagement cognitif des élèves entre la 1^{re} et la 2^e année selon le statut générationnel*

L'évolution de l'engagement entre la troisième et la sixième année a également été étudiée à partir de modèles distincts pour chacune des dimensions de l'engagement. Ces modèles ont été réalisés sur quatre temps de mesure, soit de la troisième à la sixième année. Toutes les mesures ont été prises à la fin de l'année scolaire.

Engagement comportemental

Le modèle non conditionnel pour l'engagement comportemental est bien ajusté aux données (RMSEA=0,016; SRMR=0,025; CFI=1,000; TLI=0,999). Les résultats de ce modèle sont présentés au tableau 10. Afin de favoriser une meilleure compréhension des différents paramètres évalués et notamment du paramètre quadratique, les courbes présentant l'évolution de l'engagement sont également illustrées aux Figures 4a. Ainsi, les résultats du modèle inconditionnel indiquent que l'engagement comportemental tend à augmenter entre la troisième et la quatrième année, puis à se stabiliser pour diminuer ensuite vers la sixième année. Il existe toutefois des différences significatives entre les élèves de 1^{re}, 2^e ou 3^e génération ou plus au niveau des divers paramètres ($\chi^2(24)=54,84$; $p < 0,001$) et ce modèle demeure bien ajusté aux données (RMSEA=0,042; SRMR=0,042; CFI=0,997; TLI=0,990). Comme illustré à la figure 4b, l'engagement comportemental des élèves de première génération est relativement stable, ce qui n'est pas le cas de leurs pairs de 2^e ou de 3^e génération. Par contre, comme indiqué au tableau 10, lorsque l'on compare un à un les paramètres, il n'existe aucune différence entre les groupes. Contrairement aux résultats des élèves de 1^{re} et 2^e année, les variances intragroupes sont très élevées.

L'introduction de certaines covariables semble également influencer de manière significative l'évolution de l'engagement des élèves à travers le temps. Ce modèle qui ne tient pas compte des différences en fonction du statut générationnel demeure

passablement bien ajusté aux données, bien que moins que les modèles précédents (RMSEA=0,111; SRMR=0,042; CFI=0,946; TLI=0,800). Nos résultats indiquent que les filles et les élèves dont la langue maternelle est autre que le français ont un engagement initial plus élevé. Par contre, le niveau d'engagement de ces élèves augmente moins et diminue également moins dans le temps. Il est donc plus stable. À l'inverse, ceux qui présentent un rendement supérieur en troisième année ont également un niveau d'engagement plus élevé au départ, qui augmente dans un premier temps, puis se stabilise et diminue de façon plus accentuée à la fin du primaire.

Notre modèle indique enfin qu'il existe certaines différences entre les élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e génération ou plus ($\chi^2(53)=100,42$; $p < 0,001$) quant à l'influence des covariables, mais uniquement au niveau de l'intercept. L'ajustement de ce modèle demeure similaire à l'ajustement du modèle précédent (RMSEA=0,111; SRMR=0,040; CFI=0,948; TLI=0,814). Ainsi, nos résultats indiquent que le rendement scolaire en troisième année est associé à l'engagement comportemental des élèves à la même période, mais seulement chez les élèves de 2^e et de 3^e génération. En effet, le rendement en troisième année ne serait pas associé à l'engagement des élèves de première génération, alors qu'inversement, les problèmes de comportements seraient associés à un niveau d'engagement moindre, mais uniquement chez ces élèves.

Engagement affectif en français

Au niveau de l'engagement affectif en français, l'ajustement de notre modèle non conditionnel est également acceptable (RMSEA=0,121; SRMR=0,061; CFI=0,964; TLI=0,891). Comme présenté au tableau 11 ainsi qu'à la figure 5a, les résultats de ce modèle indiquent que la diminution de l'engagement affectif des élèves en français s'accélère entre la troisième et la sixième année. Il semble toutefois exister des

différences significatives au niveau de ce modèle entre les élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e génération ou plus ($\chi^2(15)=201,80$; $p < 0,001$). Ce deuxième modèle est mieux ajusté aux données que le modèle précédent (RMSEA=0,092; SRMR=0,032; CFI=0,945; TLI=0,913). Comme illustré à la figure 5b, l'engagement affectif en français des élèves de 1^{re} et de 2^e génération est plus élevé en troisième année, mais diminue de manière plus importante dans le temps alors que pour les élèves de 3^e génération ou plus, l'engagement affectif est plus faible au départ, mais demeure constant. Notons cependant que tout comme dans le modèle précédent, aucune différence significative n'est observée si on met en contraste les groupes au niveau des divers paramètres (intercept, pente, quadratique) pris séparément.

Notre troisième modèle qui a permis l'introduction des covariables est également bien ajusté aux données (RMSEA=0,132; SRMR=0,064; CFI=0,956; TLI=0,868). Les résultats de ce modèle indiquent une fois de plus que les filles et les élèves qui ont un bon rendement initial ont un engagement affectif en français plus élevé au départ et que leur niveau d'engagement diminue moins rapidement au fil du temps.

Enfin, notre dernier modèle indique certaines différences entre les élèves, selon leur statut générationnel ($\chi^2(43)=241,22$; $p < 0,001$). Cet effet se situe uniquement au niveau de la langue parlée à la maison. Plus spécifiquement, nos résultats indiquent que le fait d'avoir une langue maternelle autre que le français est associé à un moins bon niveau d'engagement affectif en français en troisième année chez les élèves de 2^e génération comparativement aux élèves de 1^{re} génération (tendance) et surtout de 3^e génération. En effet, pour les élèves de 3^e génération, la tendance est inverse, c'est-à-dire que le fait d'avoir une langue autre que le français comme langue maternelle est associé à un plus haut niveau d'engagement. Chez les élèves de 2^e génération, le fait d'avoir une langue autre que le français est également associé à un niveau d'engagement en croissance au

départ, suivi d'un désengagement plus rapide par la suite comparativement à leurs pairs de 1^{re} génération.

Engagement affectif en mathématiques

Le modèle qui évalue l'évolution de l'engagement affectif en mathématiques est présenté au tableau 12 et à la figure 6a. Au niveau non conditionnel, l'ajustement du modèle est adéquat (RMSEA=0,099; SRMR=0,079; CFI=0,980; TLI=0,960). Ce modèle suggère que l'engagement affectif des élèves en mathématiques diminue entre la troisième et la sixième année, mais cette diminution progressivement avec le temps. Bien que l'on note une différence significative globale entre les élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e génération ou plus ($\chi^2(22)=78,63$; $p < 0,001$) au niveau de ce modèle, ces différences sont peu perceptibles au niveau graphique (voir figure 6b) puisque l'engagement affectif des élèves en mathématiques diminue dans le temps pour tous les groupes. Dans ce sens, les différences entre les groupes sont non significatives lorsque l'on teste les paramètres séparément et ce deuxième modèle demeure moins bien ajusté aux données que le modèle non conditionnel (RMSEA=0,105; SRMR=0,101; CFI=0,979; TLI=0,959).

Les covariables ont été introduites dans le troisième modèle (RMSEA=0,106; SRMR=0,032; CFI=0,957; TLI=0,860). Ce modèle suggère que les élèves qui ont un bon rendement initial ont un niveau d'engagement plus élevé au départ, tout comme les élèves qui sont perçus comme étant engagés au plan comportemental par leur enseignant. Par contre, ceux-ci ont tendance à plus se désengager dans le temps. Enfin, les filles et les élèves qui présentent des problèmes de comportement se désengagent davantage entre la 3^e et la 6^e année et ce désengagement se manifeste plus abruptement au début de cette période.

Notre dernier modèle (RMSEA=0,106; SRMR=0,043; CFI=0,958; TLI=0,863) indique enfin qu'il existe des différences entre les élèves issus ou non de l'immigration ($\chi^2(52)=94,91$; $p < 0,001$). Plus spécifiquement, nos données indiquent que la présence de problèmes de comportement influence le niveau d'engagement initial des élèves, mais uniquement des élèves de 3^e génération ou plus. Cette variable n'est pas associée à l'engagement affectif des élèves en mathématiques chez les élèves de 1^{re} ou de 2^e génération.

Engagement cognitif

Enfin, au niveau de l'engagement cognitif, notre modèle non conditionnel est bien ajusté aux données (RMSEA=0,061; SRMR=0,038; CFI=0,989; TLI=0,979). Tout comme pour l'engagement comportemental, ce modèle suggère (voir tableau 13 et figure 7a) que l'engagement cognitif des élèves est relativement faible en 3^e année, mais tend à augmenter en 4^e et 5^e année pour redescendre à la fin du primaire. Lorsque l'on compare les élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e génération à ce niveau (RMSEA=0,070; SRMR=0,047; CFI=0,987; TLI=0,975), l'ajustement du modèle demeure élevé et une différence significative globale est observée ($\chi^2(22)=100,54$; $p < 0,001$). Au niveau visuel (voir figure 7b), on constate que l'engagement cognitif des élèves de 1^{re} génération demeure plus stable dans le temps que chez leurs pairs de 2^e et de 3^e génération ou plus. Par contre, aucune différence significative n'est notée lorsque l'on teste les différences entre les paramètres séparément (voir tableau 13).

Le troisième modèle qui évalue l'influence des covariables demeure bien ajusté aux données (RMSEA=0,069; SRMR=0,022; CFI=0,971; TLI=0,907). Ce modèle indique d'abord que les élèves qui sont perçus comme étant engagés au plan comportemental par leur enseignant présentent un niveau d'engagement cognitif plus élevé en 3^e année. Les

élèves qui présentent un bon rendement en troisième année auraient un engagement cognitif plus stable dans le temps. Enfin, les élèves dont la langue maternelle est autre que le français ont un engagement cognitif un peu plus faible en 3^e année, mais cet engagement augmenterait dans le temps, particulièrement au début de la période examinée.

Finalement, bien que la présence d'un effet significatif global suggère qu'il existe des différences entre les élèves issus ou non de l'immigration au niveau des covariables ($\chi^2(22)=100,54$; $p < 0,001$) et que ce dernier modèle soit relativement adéquat (RMSEA=0,106; SRMR=0,043; CFI=0,958; TLI=0,863), on n'observe aucune différence spécifique entre les élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e génération ou plus dans ce modèle.

Tableau 10. Évolution de l'engagement comportemental des élèves entre la 3^e et la 6^e année

	Résultats univariés								Différences par groupes (test de Wald)			
	Échantillon total		1 ^{re} gén.		2 ^e gén.		3 ^e gén. et plus		Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.
	\bar{X}	Var	\bar{X}	Var	\bar{X}	Var	\bar{X}	Var	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Courbe												
Intercepte	4,310***	0,193***	4,414***	0,156***	4,248 ***	0,203***	4,204***	0,193***	1,424	1,412	0,303	0,055
Pente	0,159***	0,252***	0,015	0,237 ***	0,244***	0,252 ***	0,301***	0,190***	1,641	0,082	0,925	1,512
Quadratique	-0,050***	0,019***	-0,008	0,019 ***	-0,076***	0,018***	-0,085***	0,014***	1,880	0,071	1,652	0,892
I avec P (r)	-0,128***	–	-0,087***		-0,137***		-0,125**		2,927	2,828t	0,719	0,075
I avec Q (r)	0,020***		0,011*		0,021***		0,019*		2,927	2,744t	0,865	0,046
P avec Q (r)	-0,064***		-0,063***		-0,062***		-0,046***		2,006	0,002	1,549	1,349
		B (ES)		B (ES)		B (ES)		B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Contrôles												
Intercepte												
Sexe (filles=1)	0,164	(0,030)**	0,141	(0,045)**	0,208	(0,047)***	0,198	(0,073)**	1,171	1,066	0,457	0,012
Langue parlée avec les parents	0,081	(0,035)*	0,030	(0,050)	0,036	(0,053)	0,326	(0,169)t	2,879	0,009	2,820t	2,673
Rendement scolaire	0,119	(0,028)***	0,041	(0,038)	0,175	(0,050)***	0,219	(0,060)***	8,216*	4,521*	6,306*	0,318
E.cpt évalué par l'enseignant	0,347	(0,115)**	0,586	(0,176)**	0,128	(0,170)	0,141	(0,207)	4,246	3,498t	2,679	0,002
Problèmes de comportement	-0,047	(0,142)	-0,439	(0,184)*	-0,067	(0,210)	-0,325	(0,269)	6,510*	3,288t	5,483*	0,572
Pente												
Sexe (filles=1)	-0,235	(0,038)***	-0,237	(0,056)***	-0,261	(0,058)***	-0,295	(0,098)**	0,275	0,087	0,259	0,088
Langue parlée avec les parents	-0,126	(0,045)**	-0,060	(0,066)	-0,042	(0,067)	-0,121	(0,246)	0,114	0,036	0,057	0,096
Rendement scolaire	0,019	(0,030)	0,055	(0,041)	0,000	(0,054)	-0,057	(0,060)	2,451	0,661	2,356	0,492
E.cpt évalué par l'enseignant	-0,069	(0,117)	-0,087	(0,211)	-0,034	(0,152)	0,224	(0,278)	0,868	0,043	0,797	0,663
Problèmes de comportement	-0,016	(0,138)	-0,226	(0,215)	-0,009	(0,191)	0,430	(0,313)	2,976	0,565	2,975t	1,430
Quadratique												
Sexe (filles=1)	0,066	(0,010)***	0,066	(0,016)***	0,074	(0,015)***	0,085	(0,028)**	0,392	0,123	0,372	0,137
Langue parlée avec les parents	0,059	(0,013)***	0,045	(0,018)*	0,038	(0,018)*	0,023	(0,075)	0,133	0,078	0,078	0,034
Rendement scolaire	-0,022	(0,008)**	-0,028	(0,011)*	-0,021	(0,014)	-0,010	(0,017)	0,737	0,135	0,731	0,249
E.cpt évalué par l'enseignant	-0,000	(0,030)	-0,016	(0,054)	0,009	(0,037)	-0,085	(0,076)	1,240	0,146	0,543	1,228
Problèmes de comportement	0,030	(0,034)	0,057	(0,055)	0,032	(0,032)	-0,075	(0,085)	1,744	0,123	1,700	1,217

Note. t $p < 0,1$. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$. Langue parlée avec les parents: 0=français; 1=autre langue.

Tableau 11. *Évolution de l'engagement affectif en français des élèves entre la 3^e et la 6^e année*

	Résultats univariés								Différences par groupes (test de Wald)			
	Échantillon total		1 ^{re} gén.		2 ^e gén.		3 ^e gén. et plus		Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.
	\bar{x}	Var	\bar{x}	Var	\bar{x}	Var	\bar{x}	Var	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Courbe												
Intercepte	4,121***	0,451***	4,253***	0,377***	4,118***	0,463***	3,782***	0,453***	1,929	1,628	0,837	0,012
Pente	0,016	0,735***	-0,189***	0,689***	0,178***	0,652***	0,105	0,911***	2,570	0,117	1,925	2,510
Quadratique	-0,058***	0,060***	0,016	0,056***	-0,133***	0,052***	-0,050t	0,070***	1,527	0,171	0,951	1,527
I avec P (r)	-0,367***		-0,312***		-0,353***		-0,444***		1,944	0,320	1,930	0,870
I avec Q (r)	0,074***		0,066***		0,066***		0,096***		1,708	0,000	1,545	1,443
P avec Q (r)	-0,195***		-0,184***		-0,169***		-0,237***		2,154	0,224	1,375	2,151
		B (ES)		B (ES)		B (ES)		B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Contrôles												
Intercepte												
Sexe (filles=1)	0,261	(0,051)***	0,284	(0,076)***	0,273	(0,076)***	0,303	(0,138)*	0,038	0,010	0,015	0,037
Langue parlée avec les parents	0,008	(0,048)	-0,057	(0,070)	-0,205	(0,068)**	0,259	(0,259)	4,517	2,298	1,382	2,997t
Rendement scolaire	0,105	(0,041)**	0,091	(0,052)t	0,156	(0,070)*	0,076	(0,123)	0,635	0,552	0,012	0,316
E.cpt évalué par l'enseignant	0,217	(0,154)	0,204	(0,224)	0,084	(0,240)	-0,113	(0,488)	0,392	0,133	0,350	0,133
Problèmes de comportement	-0,183	(0,185)	0,054	(0,311)	-0,373	(0,255)	-0,268	(0,437)	1,143	1,124	0,360	0,043
Pente												
Sexe (filles=1)	-0,358	(0,068)***	-0,515	(0,107)***	-0,270	(0,095)**	-0,351	(0,211)t	2,949	2,933t	0,486	0,120
Langue parlée avec les parents	0,008	(0,082)	-0,153	(0,119)	0,334	(0,106)**	-0,171	(0,459)	9,674**	9,286***	0,001	1,147
Rendement scolaire	-0,157	(0,050)**	-0,150	(0,071)*	-0,117	(0,074)	-0,258	(0,169)	0,602	0,105	0,351	0,590
E.cpt évalué par l'enseignant	-0,317	(0,185)t	-0,151	(0,286)	-0,557	(0,256)	0,308	(0,570)	2,420	1,121	0,519	1,920
Problèmes de comportement	0,289	(0,222)	0,056	(0,393)	0,298	(0,311)	0,788	(0,539)	1,206	0,234	1,205	0,620
Quadratique												
Sexe (filles=1)	0,115	(0,020)***	0,157	(0,032)***	0,096	(0,028)***	0,128	(0,060)*	2,032	2,028	0,184	0,222
Langue parlée avec les parents	0,012	(,025)	0,065	(0,035)t	-0,080	(0,033)*	0,021	(0,166)	9,069*	9,030**	0,066	0,351
Rendement scolaire	0,045	(0,014)***	0,042	(0,020)*	0,023	(0,020)	0,094	(0,046)*	2,003	0,436	1,039	1,924
E.cpt évalué par l'enseignant	0,080	(0,053)	0,032	(0,080)	0,156	(0,070)*	-0,150	(0,157)	3,683	1,363	1,068	3,167t
Problèmes de comportement	0,033	(0,061)	0,087	(0,103)	0,040	(0,089)	-0,176	(0,150)	2,169	0,123	2,078	1,523

Note. t $p < 0,1$. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$. Langue parlée avec les parents: 0=français; 1=autre langue.

Tableau 12. *Évolution de l'engagement affectif en mathématiques des élèves entre la 3^e et la 6^e année*

	Résultats univariés								Différences par groupes (test de Wald)			
	Échantillon total		1 ^{re} gén.		2 ^e gén.		3 ^e gén. et plus		Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.
	\bar{x}	Var	\bar{x}	Var	\bar{x}	Var	\bar{x}	Var	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Courbe												
Intercepte	4,358***	0,349***	4,468***	0,336***	4,308***	0,330***	4,204***	0,372***	0,085	0,065	0,002	0,042
Pente	-0,077**	0,496***	-0,212***	0,487***	-0,021	0,498***	0,111t	0,470***	0,032	0,027	0,020	0,000
Quadratique	-0,029***	0,038***	0,015	0,033***	-0,044***	0,036***	-0,099***	0,048***	1,295	0,034	1,240	1,050
I avec P (r)	-0,135***		-0,167***		-0,106***		-0,056		3,007	1,975	2,648	0,190
I avec Q (r)	0,012*		0,022**		0,003		-0,015		4,409	3,093t	3,333t	0,261
P avec Q (r)	-0,123***		-0,116***		-0,120***		-0,133***		0,202	0,007	0,130	0,198
		B (ES)		B (ES)		B (ES)		B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Contrôles												
Intercepte												
Sexe (filles=1)	-0,050	(0,042)	-0,003	(0,074)	-0,05	(0,058)	-0,036	(0,097)	0,251	0,249	0,075	0,015
Langue parlée avec les parents	-0,069	(0,046)	-0,124	(0,072)t	-0,114	(0,065)t	-0,240	(0,176)	0,455	0,011	0,371	0,452
Rendement scolaire	0,085	(0,042)*	0,07	(0,059)	0,109	(0,068)	0,116	(0,143)	0,225	0,188	0,087	0,002
E.cpt évalué par l'enseignant	0,386	(0,152)*	0,38	(0,246)	0,454	(0,216)*	-0,249	(0,407)	2,393	0,051	1,750	2,325
Problèmes de comportement	-0,322	(0,205)	-0,177	(0,407)	-0,039	(0,247)	-1,208	(0,367)***	7,216*	0,085	3,530t	6,972**
Pente												
Sexe (filles=1)	-0,325	(0,054)***	-0,324	(0,090)***	-0,416	(0,074)***	-0,172	(0,128)	2,799	0,616	0,955	2,727t
Langue parlée avec les parents	0,005	(0,061)	0,09	(0,095)	0,094	(0,088)	0,141	(0,265)	0,032	0,001	0,032	0,028
Rendement scolaire	-0,075	(0,040)t	-0,071	(0,058)	-0,122	(0,062)t	-0,061	(0,113)	0,433	0,354	0,007	0,224
E.cpt évalué par l'enseignant	-0,445	(0,145)**	-0,313	(0,234)	-0,262	(0,188)	-0,744	(0,402)t	1,196	0,029	0,861	1,181
Problèmes de comportement	-0,465	(0,195)*	-0,245	(0,343)	-0,562	(0,284)*	-0,607	(0,458)	0,625	0,507	0,401	0,007
Quadratique												
Sexe (filles=1)	0,087	(0,016)***	0,08	(0,024)***	0,113	(0,022)***	0,054	(0,042)	2,004	1,049	0,275	1,546
Langue parlée avec les parents	0,075	(0,018)***	0,04	(0,026)	0,055	(0,026)*	0,063	(0,087)	0,183	0,154	0,063	0,008
Rendement scolaire	0,011	(0,010)	0,01	(0,014)	0,02	(0,016)	0,016	(0,030)	0,223	0,217	0,044	0,009
E.cpt évalué par l'enseignant	0,114	(0,040)**	0,07	(0,059)	0,044	(0,051)	0,271	(0,118)*	3,140	0,108	2,332	3,123t
Problèmes de comportement	0,281	(0,056)***	0,194	(0,082)*	0,284	(0,081)***	0,405	(0,151)**	1,648	0,609	1,496	0,493

Note. t p < 0,1. * p < 0,05. ** p < 0,01. *** p < 0,001. Langue parlée avec les parents: 0=français; 1=autre langue.

Tableau 13. Évolution de l'engagement cognitif des élèves entre la 3^e et la 6^e année

	Résultats univariés								Différences par groupes (test de Wald)			
	Échantillon total		1 ^{re} gén.		2 ^e gén.		3 ^e gén. et plus		Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.
	\bar{x}	Var	\bar{x}	Var	\bar{x}	Var	\bar{x}	Var	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Courbe												
Intercepte	3,990***	0,326***	4,151***	0,297***	3,889***	0,332***	3,840***	0,266***	1,620	0,595	0,295	1,513
Pente	0,220***	0,261***	0,106***	0,257***	0,272***	0,270***	0,367***	0,207***	1,544	0,091	0,984	1,480
Quadratique	-0,064***	0,021***	-0,030***	0,020***	-0,080***	0,022***	-0,107***	0,019***	0,763	0,544	0,028	0,579
I avec P (r)	-0,157***		-0,133***		-0,159***		-0,138***		0,633	0,609	0,022	0,243
I avec Q (r)	0,018***		0,013*		0,017**		0,016		0,240	0,228	0,074	0,007
P avec Q (r)	-0,066***		-0,064***		-0,068***		-0,052***		1,184	0,134	0,666	1,165
									χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Contrôles												
Intercepte												
Sexe (filles=1)	0,013 (0,041)		0,013 (0,063)		0,123 (0,065)t		-0,077 (0,090)		3,562	1,498	0,668	3,296t
Langue parlée avec les parents	-0,129 (0,043)**		-0,181 (0,060)**		-0,203 (0,062)***		-0,125 (0,223)		0,149	0,062	0,060	0,114
Rendement scolaire	0,058 (0,036)		0,029 (0,047)		0,131 (0,063)*		-0,031 (0,080)		2,840	1,662	0,415	2,500
E.cpt évalué par l'enseignant	0,494 (0,148)***		0,623 (0,239)**		0,176 (0,215)		0,470 (0,323)		2,002	1,935	0,146	0,572
Problèmes de comportement	-0,318 (0,174)t		-0,030 (0,274)		-0,404 (0,256)		-0,652 (0,284)*		2,531	0,994	2,479	0,420
Pente												
Sexe (filles=1)	-0,048 (0,046)		-0,077 (0,064)		-0,079 (0,072)		-0,004 (0,121)		0,324	0,001	0,284	0,286
Langue parlée avec les parents	0,024 (0,050)		0,091 (0,069)		0,137 (0,079)t		0,125 (0,252)		0,197	0,194	0,017	0,002
Rendement scolaire	-0,089 (0,031)**		-0,102 (0,042)*		-0,103 (0,053)t		-0,063 (0,080)		0,205	0,000	0,187	0,168
E.cpt évalué par l'enseignant	0,028 (0,127)		0,087 (0,207)		0,167 (0,196)		-0,031 (0,307)		0,301	0,078	0,101	0,294
Problèmes de comportement	0,091 (0,151)		0,068 (0,242)		0,185 (0,245)		0,063 (0,314)		0,145	0,115	0,000	0,093
Quadratique												
Sexe (filles=1)	0,018 (0,014)		0,029 (0,019)		0,017 (0,022)		0,016 (0,037)		0,216	0,177	0,099	0,001
Langue parlée avec les parents	0,031 (0,016)*		0,003 (0,021)		0,003 (0,025)		0,021 (0,085)		0,043	0,000	0,042	0,042
Rendement scolaire	0,020 (0,008)*		0,024 (0,011)*		0,016 (0,013)		0,025 (0,023)		0,248	0,214	0,002	0,120
E.cpt évalué par l'enseignant	-0,017 (0,033)		-0,056 (0,051)		-0,032 (0,052)		-0,004 (0,090)		0,274	0,102	0,250	0,076
Problèmes de comportement	0,073 (0,041)t		0,046 (0,059)		0,033 (0,066)		0,138 (0,094)		0,906	0,020	0,691	0,828

Note. t $p < 0,1$. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$. Langue parlée avec les parents: 0=français; 1=autre langue.

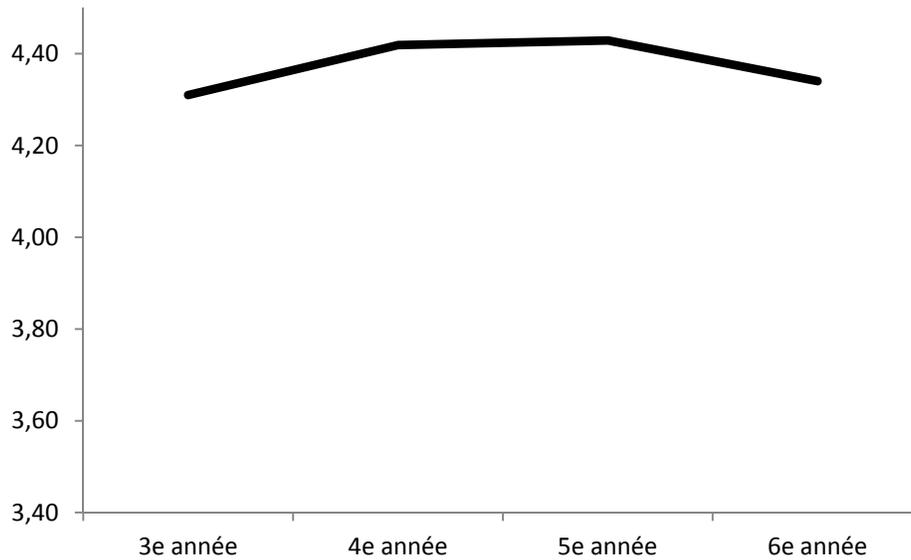


Figure 4a. *Évolution de l'engagement comportemental pour tous les élèves entre la 3^e et la 6^e année*

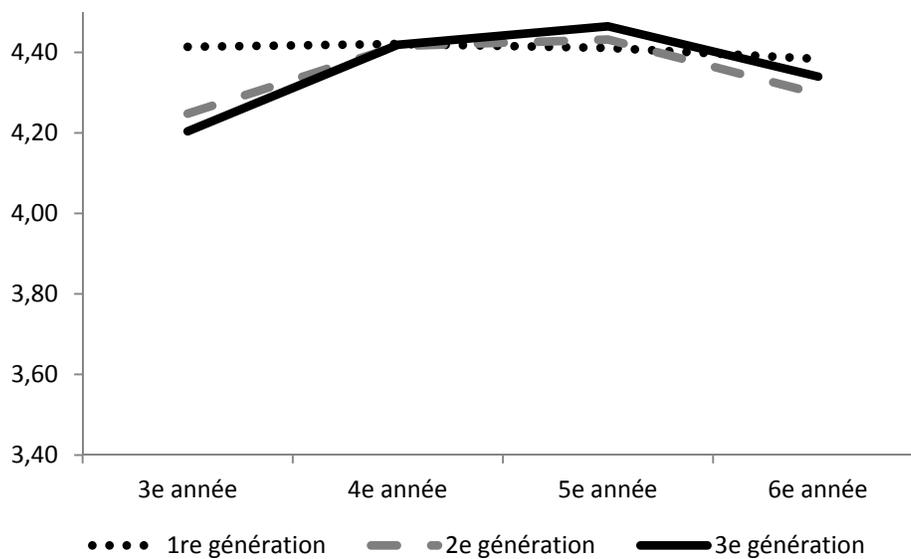


Figure 4b. *Évolution de l'engagement comportemental des élèves entre la 3^e et la 6^e année selon le statut générationnel*

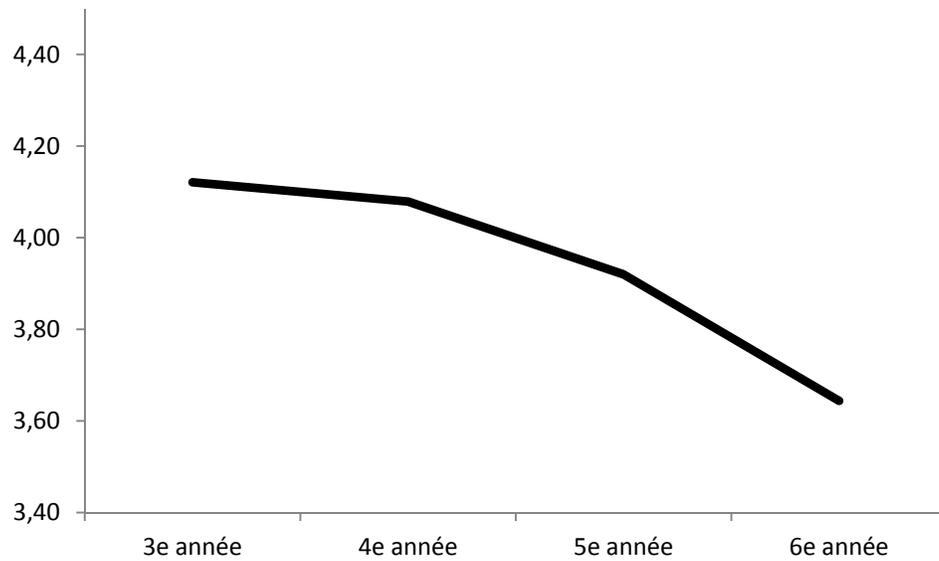


Figure 5a. *Évolution de l'engagement affectif en français pour tous les élèves entre la 3^e et la 6^e année*

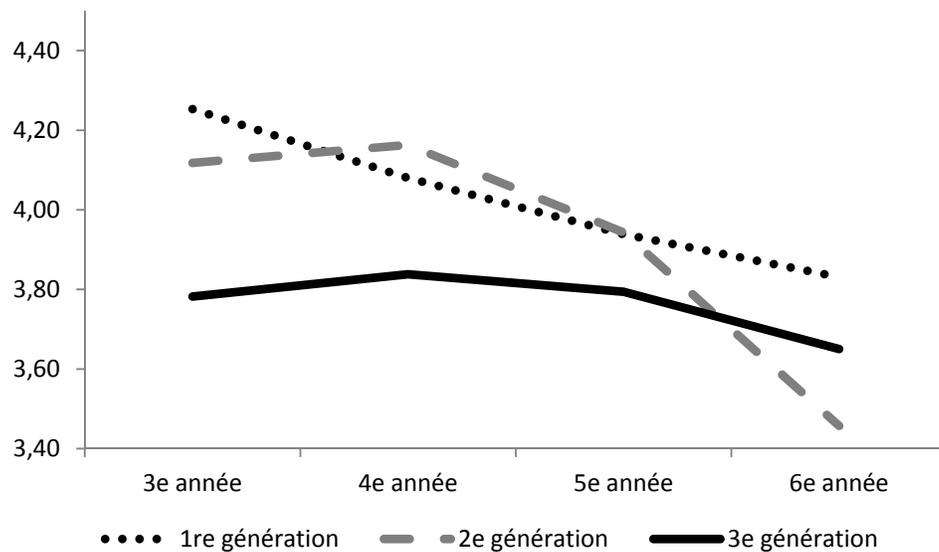


Figure 5b. *Évolution de l'engagement affectif en français des élèves entre la 3^e et la 6^e année selon le statut générationnel*

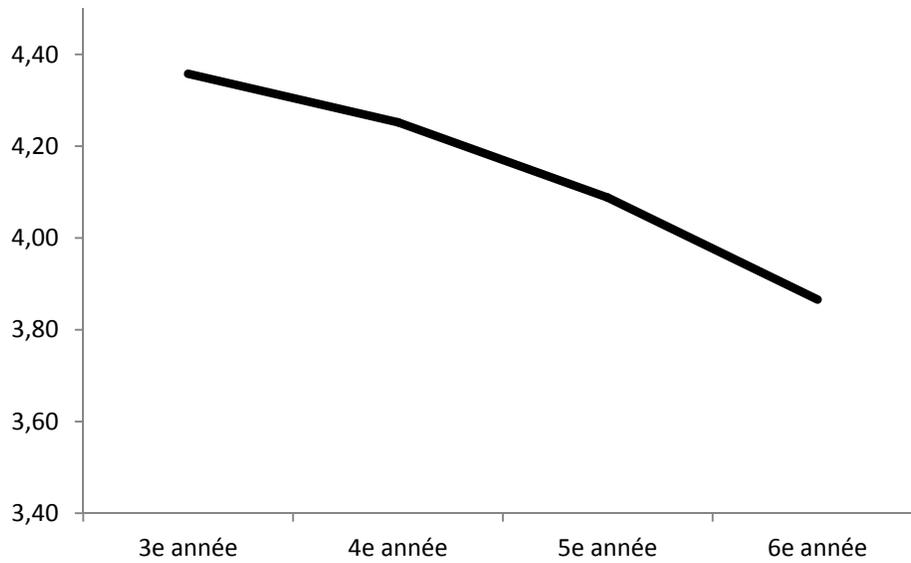


Figure 6a. *Évolution de l'engagement affectif en mathématiques pour tous les élèves entre la 3^e et la 6^e année*

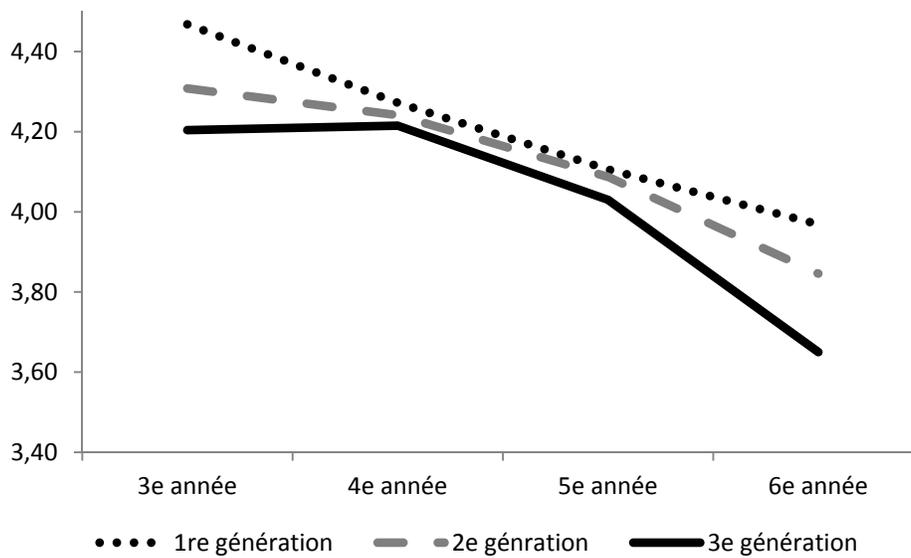


Figure 6b. *Évolution de l'engagement affectif en mathématiques des élèves entre la 3^e et la 6^e année selon le statut générationnel*

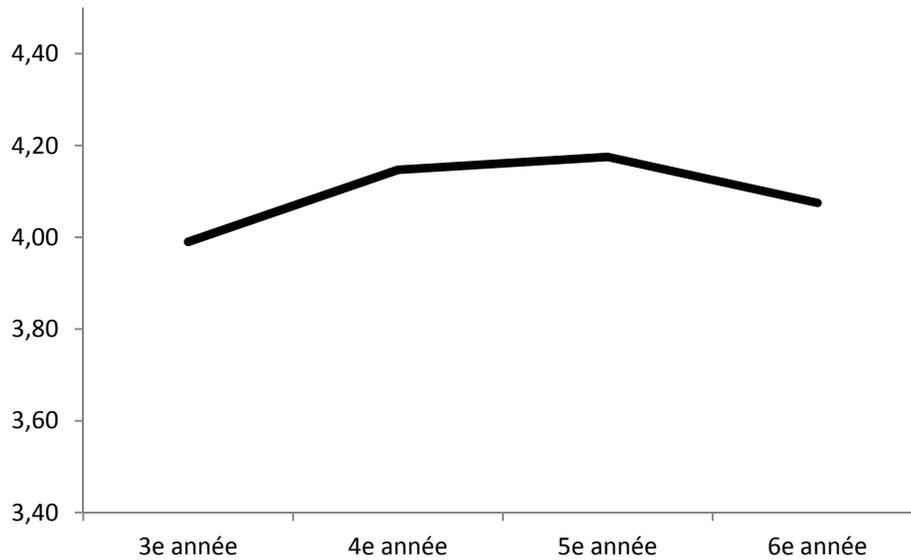


Figure 7a. *Évolution de l'engagement cognitif pour tous les élèves entre la 3^e et la 6^e année*

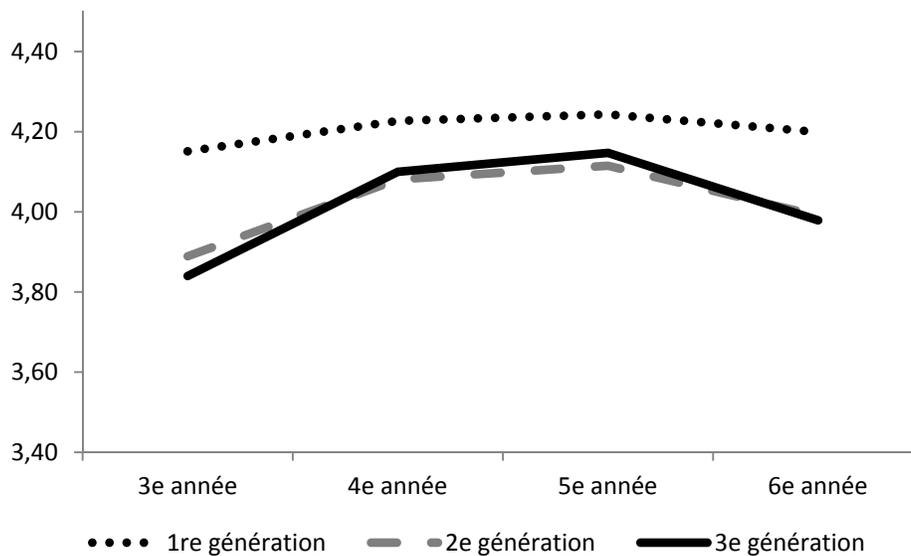


Figure 7b. *Évolution de l'engagement cognitif des élèves entre la 3^e et la 6^e année selon le statut générationnel*

Résultats relatifs à la deuxième question de recherche

Question II : « Au-delà de facteurs de risque individuels reconnus, quelles sont les pratiques, attitudes et perceptions des enseignants ainsi que les caractéristiques de l'environnement éducatif qui contribuent aux différentes formes d'engagement des élèves immigrants (1^{re} et 2^e génération) et non immigrants (3^e génération ou plus) en cours d'année scolaire? »

Résultats pour les élèves de maternelle

Les résultats qui suivent concernent les élèves de maternelle. Les tableaux 14 à 16 présentent les résultats pour l'ensemble des élèves, puis pour les filles et les garçons. Afin de faciliter la compréhension et l'intégration des résultats, les tableaux sont interprétés simultanément, pour tous les types d'engagement, et pour les garçons et les filles. Dans le cas de différences entre les garçons et les filles, les résultats pour les élèves (garçons et filles ensemble) ne seront pas discutés. Ainsi, nous présentons les résultats en quatre sections. Dans un premier temps, nous présentons l'influence des variables de contrôle sur l'engagement des garçons et des filles issus ou non de l'immigration. En deuxième lieu, nous abordons les pratiques qui influencent l'une ou l'autre des dimensions de l'engagement pour tous les élèves, indépendamment de leur statut générationnel. Dans un troisième temps, nous présentons les pratiques qui influencent l'engagement des élèves de manière différentielle, selon qu'ils sont de 1^{re}, 2^e ou de 3^e génération ou plus. Pour ces trois sections, les différences entre les garçons et les filles, et les différences en fonction des dimensions de l'engagement sont étudiées. Enfin, dans une quatrième section, nous présentons les pratiques qui ne sont pas associées à l'une ou à l'autre des dimensions de l'engagement pour l'ensemble des élèves (garçons et filles) tout comme pour les élèves issus de l'immigration.

Variables de contrôle : l'influence de l'âge, de la langue, du rendement et de l'engagement antérieurs

L'examen des variables de contrôle nous indique d'abord que les élèves de maternelle, garçons et filles, qui ont une langue autre que le français comme langue maternelle sont plus engagés. De surcroît et de manière attendue, les élèves qui, selon leur enseignant, présentent un rendement supérieur en début d'année rapportent un niveau d'engagement plus élevé à la fin de l'année. Enfin, l'engagement des enfants de maternelle en début d'année n'est pas associé à leur engagement à la fin de l'année. Bien que cela puisse paraître surprenant, il est plausible que l'engagement fluctue davantage à cet âge ou encore que dans les premières semaines suivant leur entrée à l'école, la grande majorité des enfants de maternelle font des efforts pour se conformer aux attentes de leur nouvel environnement alors que ce n'est plus le cas à la fin de l'année. Dans un tel scénario, les mesures d'engagement prises au début de la maternelle pourraient avoir un pouvoir discriminant limité.

Les pratiques qui influencent tous les élèves indépendamment du statut générationnel

Nos résultats indiquent que certaines pratiques et attitudes des enseignants semblent influencer l'engagement scolaire des élèves de maternelle. Par contre, plusieurs de ces résultats vont dans des directions inattendues et concernent spécifiquement les garçons. Ainsi, ces résultats indiquent que dans les classes où l'enseignant insiste sur l'importance de l'école et sur le sens des apprentissages, les garçons rapportent un moins bon niveau d'engagement alors que ce n'est pas le cas des filles. De la même façon, lorsque l'enseignant se sent à l'aise et trouve enrichissant de travailler avec les élèves de milieux défavorisés, et adapte ses pratiques pour tenir compte du bagage culturel des élèves, les garçons rapportent un moins bon niveau d'engagement. Ces résultats méritent

d'être approfondis et mieux compris. Ils pourraient être expliqués par le fait que les enseignants de maternelle qui utilisent de manière fréquente ce type de pratique soient confrontés à des élèves plus difficiles et que ce soit davantage les caractéristiques de ces élèves plus vulnérables qui contribuent à leur désengagement. Une autre piste d'explication qui mérite d'être approfondie réside dans le fait que les enseignants qui présentent une certaine ouverture par rapport à la réalité de leurs élèves pourraient tout de même être incorrectement moins bien outillés pour travailler en contexte pluriethnique défavorisé. Ainsi, ils peuvent s'adapter aux caractéristiques de leurs élèves et tenter d'aider ceux-ci à comprendre le sens et l'importance de l'école, mais sans nécessairement avoir en main les outils pour le faire de manière optimale. Dans notre échantillon, la moitié des enseignants de maternelle avaient moins de trois ans d'expérience dans leur école et une forte majorité d'entre eux ont rapporté que la formation qu'ils ont reçue ne les a pas ou peu préparé à enseigner en contexte pluriethnique ou en contexte défavorisés. Ces enseignants pourraient donc avoir des difficultés à faire passer leurs messages auprès des enfants plus vulnérables, surtout à la maternelle dans un contexte défavorisé où les enfants n'ont peut-être pas la maturité cognitive pour les interpréter.

Nos résultats indiquent également que lorsque l'enseignant rapporte plusieurs conflits avec leurs élèves dans la classe en début d'année, ses élèves et surtout les garçons rapportent un plus haut niveau d'engagement à la fin de l'année. On pourrait donc postuler que la formation des enseignants pourrait les avoir bien préparés à gérer les comportements difficiles de leurs élèves et qu'en cours d'année, ils parviennent à mettre en place des stratégies pour gérer ces comportements difficiles et favoriser l'engagement des élèves.

Les pratiques qui influencent les élèves de première, deuxième ou troisième génération

Nos résultats indiquent que les pratiques des enseignants de maternelle qui influencent de manière différentielle l'engagement des élèves de 1^{re}, 2^e et 3^e génération ou plus sont peu nombreuses. En effet, seule l'utilisation de pratiques pour gérer de manière proactive les comportements des élèves en classe semble avoir un effet différent sur l'engagement des élèves de 1^{re}, 2^e ou 3^e génération ou plus et particulièrement chez les garçons. Ainsi, dans les classes où l'enseignant explique à ses élèves, pratique avec eux et fait des retours fréquents sur les règles de vie de la classe, les garçons de 2^e et surtout ceux de 3^e génération rapportent un meilleur engagement. Par contre, peut-être parce qu'ils ont davantage l'habitude de se conformer à une discipline parentale plus stricte, l'utilisation de telles pratiques de gestion proactive des comportements ne serait pas du tout associée à l'engagement des élèves de 1^{re} génération. En somme, nos résultats suggèrent que tous les élèves de maternelle, qu'ils soient immigrants ou non, répondent de manière similaire aux pratiques des enseignants. Reste à savoir si ces similarités sont stables ou si certaines différences pourraient tout de même s'accroître avec le temps.

Les pratiques qui ne sont pas associées à l'engagement

Nos résultats indiquent enfin que plusieurs pratiques utilisées par les enseignants de la maternelle ne semblent pas directement associées à l'engagement de leurs élèves. Ainsi, sans doute parce que plusieurs des apprentissages réalisés à la maternelle sont moins de nature académique à proprement dit et davantage de nature sociale, cognitive, affective ou motrice, le fait que l'enseignant utilise l'approche différenciée auprès de ses élèves et qu'il insiste sur le plaisir d'apprendre plutôt que sur la performance ne semble pas directement lié à l'engagement des élèves. De la même façon et de manière

cohérente avec le niveau de développement des enfants, le soutien à l'autonomie n'y est pas non plus associé (sauf pour la notion de sens discutée précédemment). Enfin, le sentiment d'efficacité des enseignants, leur satisfaction par rapport aux élèves ainsi que la chaleur des relations qu'ils entretiennent avec ceux-ci de façon générale (et non pas spécifique pour chaque élève) ne semble pas non plus influencer l'engagement des élèves de leurs classes. Il n'en demeure pas moins que plusieurs des éléments sont importants, dans la mesure où la perception qu'ont les enseignants de leurs élèves et les relations privilégiées qu'ils développent avec chacun d'entre eux sont souvent associées à leur engagement et à leur réussite future.

Tableau 14. *Pratiques qui influencent l'engagement comportemental à la maternelle pour tous les élèves*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)			
	Échantillon total	1 ^{re} gén.	2 ^e gén.	3 ^e gén. et plus	Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Contrôles								
Sexe (filles=1)	-0,011 (0,038)	-0,061 (0,062)	0,016 (0,062)	-0,017 (0,110)	0,476	0,476	0,070	0,073
Langue parlée avec les parents	0,099 (0,047)*	0,150 (0,081)t	0,054 (0,059)	0,156 (0,128)	1,503	1,048	0,026	0,817
Rendement scolaire	0,055 (0,016)***	0,045 (0,032)	0,073 (0,033)*	0,039 (0,046)	0,541	0,228	0,058	0,504
Engagement (T1)	-0,020 (0,049)	0,022 (0,094)	-0,061 (0,077)	-0,034 (0,152)	0,516	0,499	0,254	0,009
Modèle 1 : gestion des apprentissages								
Approche différenciée	-0,001 (0,033)	-0,047 (0,055)	0,044 (0,052)	0,027 (0,115)	1,915	1,864	0,806	0,011
Buts de maîtrise	0,039 (0,056)	0,028 (0,090)	0,024 (0,073)	0,091 (0,124)	0,929	0,821	0,687	0,172
Buts de performance	0,038 (0,027)	0,103 (0,042)*	-0,004 (0,035)	0,060 (0,041)	5,878t	4,888*	0,080	1,800
Modèle 2 : soutien à l'autonomie								
Choix	0,010 (0,060)	-0,013 (0,119)	-0,006 (0,074)	0,028 (0,104)	2,179	0,010	0,539	2,164
Contrôle	-0,006 (0,054)	-0,020 (0,102)	-0,016 (0,066)	0,005 (0,092)	0,742	0,102	0,047	0,353
Respect	-0,004 (0,070)	-0,018 (0,096)	0,090 (0,089)	-0,132 (0,080)t	3,888	0,945	0,839	3,706t
Sens	-0,159 (0,069)*	-0,155 (0,121)	-0,243 (0,089)**	0,100 (0,139)	9,403**	0,414	2,682	9,176**
Modèle 3 : gestion de la classe								
Gestion proactive des cpts.	0,071 (0,036)*	-0,069 (0,052)	0,109 (0,049)*	0,304 (0,066)***	16,793***	6,875**	15,815***	7,380**
Perte de temps en classe	-0,036 (0,042)	0,050 (0,065)	-0,085 (0,049)t	0,011 (0,069)	1,460	0,733	0,019	0,405
Modèle 4 : attitudes et perceptions								
Ouv. à la défavorisation	-0,089 (0,028)**	-0,177 (0,059)**	-0,076 (0,050)	0,044 (0,072)	2,195	0,956	1,790	0,596
Ouv. à la différence culturelle	-0,114 (0,053)*	-0,008 (0,088)	-0,185 (0,065)**	0,127 (0,097)	6,655*	2,462	0,094	3,463t
Sentiment d'efficacité	-0,007 (0,034)	-0,022 (0,065)	-0,048 (0,038)	0,190 (0,087)*	2,392	0,009	1,058	2,050
Satisfaction à l'égard des élèves	-0,001 (0,037)	0,080 (0,080)	0,013 (0,042)	-0,182 (0,099)t	1,047	0,004	0,824	0,977
Modèle 5 : relation maître-élève								
Chaleur	-0,040 (0,070)	0,019 (0,117)	-0,118 (0,109)	0,154 (0,120)	2,995	1,246	0,081	2,437
Conflit	0,202 (0,065)**	0,176 (0,113)	0,176 (0,114)	0,381 (0,152)*	0,692	0,135	0,678	0,252

Note. t $p < 0,1$. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$. Langue parlée avec les parents: 0=français; 1=autre langue.

Tableau 15. *Pratiques qui influencent l'engagement comportemental à la maternelle pour les filles*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)				
	Échantillon total	1 ^{re} gén.	2 ^e gén.	3 ^e gén. et plus	Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.	
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2	
Contrôles									
Langue parlée avec les parents	0,127 (0,052)*	0,147 (0,109)	0,059 (0,083)	0,333 (0,145)*	4,939t	0,413	1,410	4,866*	
Rendement scolaire	0,048 (0,028)t	0,015 (0,040)	0,083 (0,056)	0,029 (0,081)	0,885	0,592	0,012	0,565	
Engagement (T1)	0,055 (0,064)	0,087 (0,125)	0,040 (0,110)	-0,044 (0,260)	0,708	0,002	0,390	0,648	
Modèle 1 : gestion des apprentissages									
Approche différenciée	-0,012 (0,045)	-0,055 (0,092)	0,025 (0,077)	-0,159 (0,203)	0,852	0,813	0,314	0,028	
Buts de maîtrise	0,047 (0,069)	-0,031 (0,165)	0,005 (0,078)	0,460 (0,245)t	1,548	0,766	1,507	0,907	
Buts de performance	0,052 (0,032)	0,134 (0,088)	0,026 (0,038)	-0,034 (0,072)	1,949	1,639	0,235	0,282	
Modèle 2 : soutien à l'autonomie									
Choix	-0,108 (0,069)	-0,142 (0,159)	-0,129 (0,103)	0,061 (0,143)	2,097	0,066	0,782	1,945	
Contrôle	0,016 (0,066)	-0,163 (0,129)	0,045 (0,068)	0,172 (0,187)	7,473*	4,316*	0,475	0,006	
Respect	-0,037 (0,081)	-0,031 (0,164)	0,037 (0,099)	-0,051 (0,128)	1,770	0,120	0,386	1,352	
Sens	-0,070 (0,081)	-0,078 (0,170)	-0,207 (0,097)	0,261 (0,185)	7,587*	1,424	1,845	6,436*	
Modèle 3 : gestion de la classe									
Gestion proactive des cps.	0,074 (0,060)	-0,105 (0,075)	0,095 (0,071)	0,237 (0,110)*	6,930*	4,114*	5,915*	2,428	
Perte de temps en classe	-0,032 (0,052)	0,068 (0,076)	-0,072 (0,072)	-0,104 (0,144)	0,451	0,449	0,240	0,007	
Modèle 4 : attitudes et perceptions									
Ouv. à la défavorisation	-0,038 (0,051)	-0,134 (0,106)	-0,044 (0,072)	0,103 (0,132)	2,454	0,706	2,405	2,177	
Ouv. à la différence culturelle	-0,051 (0,065)	0,031 (0,112)	-0,090 (0,086)	0,154 (0,175)	2,502	1,013	0,003	0,800	
Sentiment d'efficacité	0,031 (0,057)	-0,029 (0,097)	-0,040 (0,052)	0,350 (0,104)***	5,216t	0,243	4,278*	5,156*	
Satisfaction à l'égard des élèves	-0,036 (0,054)	-0,027 (0,118)	0,017 (0,057)	-0,071 (0,198)	0,880	0,717	0,068	0,103	
Modèle 5 : relation maître-élève									
Chaleur	-0,015 (0,083)	0,023 (0,176)	-0,103 (0,129)	0,413 (0,223)t	0,549	0,140	0,162	0,451	
Conflit	0,139 (0,089)	0,160 (0,181)	0,037 (0,132)	0,503 (0,288)t	1,308	0,245	0,580	1,189	

Note. t p < 0,1. * p < 0,05. **p < 0,01. ***p < 0,001. Langue parlée avec les parents: 0=français; 1=autre langue.

Tableau 16. *Pratiques qui influencent l'engagement comportemental à la maternelle pour les garçons*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)				
	Échantillon total	1 ^{re} gén.	2 ^e gén.	3 ^e gén. et plus	Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.	
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2	
Contrôles									
Langue parlée avec les parents	0,071 (0,069)	0,115 (0,095)	0,044 (0,082)	0,103 (0,201)	0,621	0,607	0,004	0,113	
Rendement scolaire	0,047 (0,022)*	0,045 (0,039)	0,054 (0,032)t	0,043 (0,051)	0,015	0,008	0,000	0,012	
Engagement (T1)	-0,050 (0,070)	0,019 (0,133)	-0,109 (0,111)	-0,020 (0,166)	0,759	0,637	0,057	0,274	
Modèle 1 : gestion des apprentissages									
Approche différenciée	0,004 (0,047)	-0,071 (0,064)	0,049 (0,058)	0,142 (0,119)	1,980	1,481	1,487	0,098	
Buts de maîtrise	0,066 (0,073)	0,115 (0,130)	0,037 (0,082)	-0,057 (0,101)	0,349	0,308	0,042	0,088	
Buts de performance	0,029 (0,037)	0,092 (0,062)	-0,037 (0,062)	0,113 (0,049)*	2,689	2,595	0,003	1,690	
Modèle 2 : soutien à l'autonomie									
Choix	0,118 (0,066)t	0,097 (0,163)	0,099 (0,118)	0,207 (0,173)	0,176	0,102	0,176	0,006	
Contrôle	-0,032 (0,061)	0,118 (0,155)	-0,082 (0,114)	-0,090 (0,117)	2,836	1,729	2,772t	0,582	
Respect	0,040 (0,080)	0,029 (0,135)	0,221 (0,159)	-0,226 (0,160)	3,721	2,044	1,223	3,721t	
Sens	-0,254 (0,088)**	-0,252 (0,193)	-0,308 (0,151)*	-0,199 (0,147)	1,546	0,011	1,088	1,098	
Modèle 3 : gestion de la classe									
Gestion proactive des cps.	0,073 (0,052)	-0,056 (0,065)	0,112 (0,062)t	0,535 (0,075)***	29,754***	3,080t	28,088***	10,877**	
Perte de temps en classe	-0,044 (0,053)	0,031 (0,068)	-0,097 (0,069)	0,099 (0,071)	2,903	0,822	0,148	1,979	
Modèle 4 : attitudes et perceptions									
Ouv. à la défavorisation	-0,135 (0,032)***	-0,221 (0,056)***	-0,122 (0,096)	-0,133 (0,097)	0,024	0,010	0,013	0,000	
Ouv. à la différence culturelle	-0,193 (0,063)**	-0,109 (0,108)	-0,272 (0,103)**	-0,015 (0,132)	1,586	0,607	0,128	1,480	
Sentiment d'efficacité	-0,074 (0,045)	-0,029 (0,069)	-0,104 (0,071)	-0,106 (0,142)	0,779	0,667	0,560	0,088	
Satisfaction à l'égard des élèves	0,038 (0,045)	0,198 (0,077)**	0,004 (0,064)	-0,127 (0,117)	4,357	2,316	3,582t	0,418	
Modèle 5 : relation maître-élève									
Chaleur	-0,037 (0,092)	0,035 (0,140)	-0,119 (0,136)	0,076 (0,097)	2,445	1,882	0,122	1,649	
Conflit	0,275 (0,093)**	0,204 (0,138)	0,351 (0,169)*	0,367 (0,176)*	1,879	1,586	0,648	0,165	

Note. t p < 0,1. * p < 0,05. **p < 0,01. ***p < 0,001. Langue parlée avec les parents: 0=français; 1=autre langue.

Résultats pour les élèves de première et de deuxième année

Les résultats pour les élèves de première et de deuxième année sont présentés aux tableaux 17 à 25. Les tableaux 17 à 19 présentent les résultats pour l'ensemble de l'échantillon, pour les filles puis pour les garçons au niveau de l'engagement comportemental. Suivent les résultats pour l'engagement affectif (tableaux 20 à 22) et l'engagement cognitif (tableaux 23 à 25) pour ces trois mêmes échantillons. Tout comme pour les élèves de la maternelle, six modèles ont été testés. Les résultats sont présentés selon la même structure que celle utilisée précédemment.

Variables de contrôle : l'influence de l'âge, de la langue, du rendement et de l'engagement antérieurs

Au niveau des variables de contrôle, nos résultats indiquent d'abord de manière attendue que le rendement et l'engagement au début de l'année scolaire sont associés à l'engagement de tous les élèves à la fin de l'année. Plus spécifiquement, les garçons et les filles qui sont plus engagés au niveau affectif en début d'année sont également plus susceptibles d'être engagés à la fin de l'année. De la même façon, les élèves qui présentent un bon rendement scolaire en lecture, écriture et en mathématiques en début d'année sont plus susceptibles d'être engagés à la fin de l'année au niveau cognitif ainsi qu'au niveau comportemental (chez les filles seulement).

Nos résultats indiquent qu'il existe des différences entre les élèves selon leur statut générationnel pour les variables de contrôle. Plus particulièrement, l'engagement cognitif est plus stable à travers l'année pour les élèves de 1^{re} et de 3^e génération que pour leurs pairs de 2^e génération. L'engagement comportemental serait également relativement stable à travers l'année scolaire, mais surtout chez les garçons de 1^{re} génération. Enfin, pour les garçons de 1^{re} génération, le fait d'avoir le français comme langue maternelle est

associé négativement à l'engagement cognitif alors que cette variable est marginalement associée positivement à l'engagement cognitif des garçons de 2^e génération. Enfin, chez les filles, le fait d'avoir le français comme langue maternelle est associé positivement à l'engagement comportemental, mais seulement chez celles de 3^e génération ou plus.

Les pratiques qui influencent tous les élèves indépendamment du statut générationnel

Par rapport à l'influence des enseignants, nos résultats indiquent que plusieurs pratiques qu'ils utilisent dans leur classe sont associées positivement à l'engagement de leurs élèves et plus particulièrement à l'engagement des garçons. Ainsi, dans les classes où l'enseignant est satisfait de ses élèves, leur enseigne des stratégies métacognitives ou qu'il utilise des stratégies d'évaluation différenciée, les garçons rapportent un meilleur engagement au niveau cognitif. De la même façon, lorsque l'enseignant utilise dans sa classe une approche différenciée qui tient compte des besoins spécifiques de ses élèves, qu'il dirige ses élèves dans leur travail étape par étape ou qu'il respecte la démarche des élèves, les garçons présentent un meilleur engagement affectif et comportemental (respectivement). Enfin, une fois de plus, nos résultats indiquent également que lorsque l'enseignant tente d'aider ses élèves à faire des liens entre ce qu'ils apprennent en classe et leur vie future, peut-être parce que certains enseignants n'ont pas en main les outils pour faire ces liens de manière optimale, les garçons rapportent moins d'engagement au niveau comportemental, alors que cette pratique n'aurait pas d'effet sur l'engagement de leurs consœurs de classe.

En ce qui concerne les filles, nos résultats indiquent d'abord que lorsque l'enseignant rapporte beaucoup de conflits avec ses élèves, les filles de sa classe rapportent un moins bon niveau d'engagement au niveau comportemental. De plus et de manière plus surprenante, dans les classes où les enseignants utilisent l'évaluation

différenciée et qu'il offre plus de choix aux élèves pour soutenir leur autonomie, les filles rapportent moins d'engagement au niveau comportemental et cognitif (respectivement). De la même façon, dans les classes où l'enseignant se dit plus satisfait de ses élèves, les filles rapportent moins d'engagement au niveau affectif. Bien que nos résultats ne nous permettent pas de nous en assurer, ces résultats pourraient possiblement être expliqués par l'hétérogénéité à laquelle font face les enseignants dans leurs classes. Il est plausible, par exemple, qu'en utilisant une approche différenciée, les enseignants ne répondent pas de manière adéquate aux besoins de tous leurs élèves et qu'ils répondent surtout à ceux qui présentent des besoins particuliers.

Les pratiques qui influencent les élèves de première, deuxième ou troisième génération

Du point de vue des différences entre les élèves selon leur statut générationnel, nos résultats indiquent que certaines pratiques utilisées par les enseignants qui seraient associées négativement à l'engagement des élèves non-immigrants (3^e génération ou plus) n'auraient aucune influence sur l'engagement des élèves issus de l'immigration. En effet, nos données indiquent que lorsque l'enseignant fait la promotion des buts de performance dans sa classe, les élèves de 3^e génération ou plus rapportent un moins bon engagement comportemental. Par contre, cette pratique ne serait pas associée à l'engagement des élèves de 1^{re} ou de 2^e génération. De la même façon, les enseignants qui dirigent (contrôlent) leurs élèves dans leur travail étape par étape auraient un effet négatif sur l'engagement cognitif des élèves de 3^e génération ou plus et particulièrement des garçons de ce groupe, alors que cette pratique n'a pas d'effet (ou même des effets marginalement positifs) sur l'engagement des élèves de 1^{re} et de 2^e génération. Enfin, l'ouverture à la différence culturelle serait associée négativement à l'engagement comportemental des filles de 3^e génération, alors que cette pratique n'a pas d'influence pour les élèves de 1^{re} et de 2^e génération.

À l'inverse, nos résultats indiquent que certaines pratiques sont associées positivement à l'engagement des élèves, mais ces associations ne seraient pas les mêmes, selon que les élèves sont d'implantation plus ancienne (2^e ou 3^e génération) ou sont immigrants de 1^{re} génération. Ainsi, la satisfaction des enseignants par rapport aux élèves est associée positivement à l'engagement cognitif des garçons de 3^e génération, mais pas à ceux de 2^e ou de 1^{re} génération¹¹ alors que l'utilisation de l'approche différenciée en classe est associée positivement à l'engagement comportemental des filles de 2^e génération, mais pas à celles de 1^{re} génération. Enfin, lorsque les enseignants disent partager des relations chaleureuses avec leurs élèves, les élèves de 1^{re} génération rapportent un meilleur engagement au niveau cognitif que leurs pairs de 2^e génération, une tendance qui est également observée au niveau de l'engagement affectif.

En somme, nos résultats suggèrent que plusieurs des pratiques et des attitudes qui influencent l'engagement des élèves d'implantation plus ancienne n'ont pas d'impact sur l'engagement des élèves de 1^{re} génération. Seul le fait de partager des relations chaleureuses avec l'enseignant semble avoir un effet réel sur l'engagement de ces élèves.

Les pratiques qui ne sont pas associées à l'engagement

Enfin, quelques pratiques utilisées par les enseignants de première et de deuxième année qui œuvrent en milieux défavorisés ne sont pas ou sont peu associées avec l'engagement de leurs élèves. Ainsi, peut-être parce que ces pratiques sont utilisées très largement et de façon assez homogène par les enseignants, l'utilisation des buts de maîtrise et les pratiques de gestion de classe ne sont pas associées avec aucune des dimensions de l'engagement. De la même façon, le sentiment d'efficacité des enseignants ne semble pas influencer l'engagement des élèves.

¹¹ Notez cependant que seule la différence entre les élèves de 2^e et 3^e génération est statistiquement significative pour l'engagement cognitif. La différence entre les élèves de 1^{re} et de 3^e génération n'est qu'une tendance.

Tableau 17. *Pratiques qui influencent l'engagement comportemental chez les élèves de 1^{re} et 2^e année pour tous les élèves*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)				
	Échantillon total	1 ^{re} gén.	2 ^e gén.	3 ^e gén. et plus	Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.	
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2	
Contrôles									
Sexe (filles=1)	0,019 (0,039)	-0,051 (0,058)	0,061 (0,066)	0,006 (0,085)	1,095	1,079	0,103	0,201	
Âge	0,008 (0,027)	0,022 (0,033)	-0,006 (0,037)	0,047 (0,055)	1,121	0,146	0,597	1,112	
Langue parlée avec les parents	-0,015 (0,038)	0,007 (0,049)	-0,003 (0,054)	-0,422 (0,194)*	4,549	0,057	4,446*	3,611t	
Rendement scolaire	0,036 (0,015)*	0,012 (0,020)	0,061 (0,029)*	-0,010 (0,042)	2,150	1,383	0,490	1,835	
Engagement (T1)	0,365 (0,046)***	0,561 (0,071)***	0,293 (0,059)***	0,223 (0,102)*	10,171**	5,349*	8,680**	1,585	
Modèle 1 : gestion des apprentissages									
Approche différenciée	0,014 (0,031)	-0,008 (0,046)	-0,010 (0,048)	0,122 (0,088)	3,336	0,003	3,207t	2,900t	
Évaluation différenciée	-0,193 (0,080)*	-0,272 (0,107)*	-0,182 (0,112)	-0,062 (0,145)	1,822	1,093	1,473	0,237	
Stratégies métacognitives	0,028 (0,026)	0,022 (0,038)	0,030 (0,038)	-0,070 (0,052)	0,159	0,101	0,126	0,010	
Buts de maîtrise	-0,008 (0,030)	0,008 (0,040)	0,024 (0,053)	-0,148 (0,079)t	2,240	0,001	2,145	1,634	
Buts de performance	-0,013 (0,027)	0,036 (0,034)	-0,034 (0,035)	-0,155 (0,061)*	8,612*	5,637*	5,041*	1,040	
Modèle 2 : soutien à l'autonomie									
Choix	0,001 (0,044)	0,031 (0,058)	0,062 (0,062)	-0,075 (0,077)	0,624	0,559	0,016	0,424	
Contrôle	0,109 (0,031)***	0,131 (0,047)**	0,113 (0,047)*	-0,033 (0,110)	2,419	0,573	2,304	1,032	
Respect	0,048 (0,049)	0,063 (0,051)	0,053 (0,064)	-0,020 (0,096)	0,634	0,304	0,094	0,599	
Sens	-0,104 (0,043)*	-0,077 (0,056)	-0,136 (0,062)*	-0,122 (0,128)	0,540	0,354	0,280	0,046	
Modèle 3 : gestion de la classe									
Gestion proactive des cps.	-0,006 (0,042)	0,012 (0,055)	-0,057 (0,050)	0,070 (0,101)	1,874	0,997	0,384	1,525	
Perte de temps en classe	0,033 (0,032)	0,065 (0,043)	0,018 (0,040)	-0,019 (0,093)	1,582	1,090	0,958	0,168	
Modèle 4 : attitudes et perceptions									
Ouv. à la défavorisation	-0,068 (0,034)*	-0,024 (0,048)	-0,146 (0,040)***	0,020 (0,076)	4,103	2,905t	0,386	2,041	
Ouv. à la différence culturelle	-0,007 (0,039)	0,000 (0,041)	0,036 (0,040)	-0,161 (0,069)*	6,311*	0,015	5,394*	5,119*	
Sentiment d'efficacité	0,004 (0,047)	0,002 (0,053)	0,019 (0,065)	-0,065 (0,120)	1,257	0,482	0,478	1,187	
Satisfaction à l'égard des élèves	0,028 (0,043)	-0,040 (0,055)	0,040 (0,058)	0,121 (0,107)	1,124	0,554	0,834	0,241	
Modèle 5 : relation maître-élève									
Chaleur	-0,040 (0,047)	0,015 (0,065)	-0,128 (0,069)t	0,024 (0,129)	3,030	2,535	0,098	1,387	
Conflit	-0,064 (0,051)	-0,016 (0,079)	-0,081 (0,082)	-0,098 (0,080)	0,237	0,020	0,136	0,232	

Note. t $p < 0,1$. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$. Langue parlée avec les parents: 0=français; 1=autre langue.

Tableau 18. *Pratiques qui influencent l'engagement comportemental chez les élèves de 1^{re} et 2^e année pour les filles*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)				
	Échantillon total	1 ^{re} gén.	2 ^e gén.	3 ^e gén. et plus	Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.	
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2	
Contrôles									
Âge	0,022 (0,026)	0,050 (0,035)	-0,015 (0,041)	0,053 (0,062)	2,394	2,139	0,000	0,572	
Langue parlée avec les parents	-0,029 (0,050)	0,079 (0,075)	-0,077 (0,062)	-0,779 (0,077)***	87,481***	3,169t	80,935***	48,467***	
Rendement scolaire	0,077 (0,026)**	0,064 (0,033)*	0,103 (0,045)*	0,047 (0,059)	1,368	1,184	0,066	0,966	
Engagement (T1)	0,417 (0,082)***	0,475 (0,124)***	0,458 (0,091)***	0,219 (0,212)	2,589	0,095	1,857	2,577	
Modèle 1 : gestion des apprentissages									
Approche différenciée	0,038 (0,031)	-0,042 (0,055)	0,115 (0,042)**	0,051 (0,095)	4,698t	4,668*	1,401	0,000	
Évaluation différenciée	-0,281 (0,091)**	-0,346 (0,127)**	-0,287 (0,132)*	-0,278 (0,175)	4,012	3,333t	0,234	1,295	
Stratégies métacognitives	0,002 (0,032)	-0,030 (0,048)	0,025 (0,052)	0,012 (0,103)	4,255	1,699	3,591t	0,550	
Buts de maîtrise	0,004 (0,032)	0,006 (0,050)	0,014 (0,060)	0,000 (0,079)	0,777	0,054	0,291	0,756	
Buts de performance	-0,040 (0,027)	0,009 (0,040)	-0,084 (0,043)*	-0,094 (0,077)	4,012	3,186t	2,335	0,061	
Modèle 2 : soutien à l'autonomie									
Choix	-0,033 (0,049)	-0,045 (0,081)	-0,042 (0,062)	-0,010 (0,129)	0,008	0,008	0,002	0,000	
Contrôle	0,020 (0,041)	0,072 (0,081)	-0,004 (0,047)	0,124 (0,121)	0,544	0,497	0,251	0,012	
Respect	-0,056 (0,057)	-0,035 (0,087)	-0,047 (0,083)	0,017 (0,134)	0,145	0,006	0,133	0,118	
Sens	-0,058 (0,050)	-0,048 (0,063)	-0,102 (0,084)	-0,021 (0,136)	1,132	0,954	0,022	0,493	
Modèle 3 : gestion de la classe									
Gestion proactive des cpts.	-0,048 (0,047)	-0,081 (0,076)	-0,061 (0,059)	0,182 (0,137)	0,970	0,046	0,965	0,808	
Perte de temps en classe	0,053 (0,034)	0,083 (0,055)	0,016 (0,047)	0,009 (0,087)	2,161	2,073	0,065	0,417	
Modèle 4 : attitudes et perceptions									
Ouv. à la défavorisation	-0,084 (0,041)*	-0,153 (0,047)***	-0,108 (0,053)*	0,088 (0,178)	1,702	1,614	0,462	0,066	
Ouv. à la différence culturelle	0,008 (0,037)	0,040 (0,051)	0,048 (0,050)	-0,249 (0,101)*	7,897*	0,636	4,003*	7,885**	
Sentiment d'efficacité	0,019 (0,051)	0,030 (0,067)	0,009 (0,090)	-0,033 (0,131)	3,295	0,033	2,520	2,196t	
Satisfaction à l'égard des élèves	0,017 (0,045)	-0,011 (0,059)	0,055 (0,077)	0,034 (0,064)	3,681	3,604t	0,227	1,575	
Modèle 5 : relation maître-élève									
Chaleur	-0,065 (0,055)	-0,019 (0,060)	-0,142 (0,068)*	-0,035 (0,179)	0,758	0,163	0,330	0,711	
Conflit	-0,119 (0,053)*	0,006 (0,072)	-0,201 (0,085)*	-0,141 (0,106)	3,020	2,362	1,792	0,043	

Note. t p < 0,1. * p < 0,05. **p < 0,01. ***p < 0,001. Langue parlée avec les parents: 0=français; 1=autre langue.

Tableau 19. *Pratiques qui influencent l'engagement comportemental chez les élèves de 1^{re} et 2^e année pour les garçons*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)				
	Échantillon total	1 ^{re} gén.	2 ^e gén.	3 ^e gén. et plus	Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.	
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2	
Contrôles									
Âge	0,007 (0,037)	-0,004 (0,047)	0,013 (0,056)	0,055 (0,081)	1,343	0,381	1,324	0,355	
Langue parlée avec les parents	-0,005 (0,056)	-0,047 (0,070)	0,060 (0,089)	-0,204 (0,121)t	2,042	0,962	0,655	1,982	
Rendement scolaire	0,001 (0,018)	-0,015 (0,031)	0,017 (0,035)	-0,035 (0,081)	0,198	0,051	0,131	0,197	
Engagement (T1)	0,344 (0,057)***	0,653 (0,080)***	0,177 (0,074)*	0,245 (0,143)t	20,727***	18,759***	8,063**	0,021	
Modèle 1 : gestion des apprentissages									
Approche différenciée	0,001 (0,053)	0,054 (0,068)	-0,095 (0,077)	0,295 (0,179)t	4,203	1,446	0,979	3,097t	
Évaluation différenciée	-0,188 (0,115)	-0,300 (0,174)t	-0,204 (0,182)	0,092 (0,217)	0,838	0,039	0,521	0,827	
Stratégies métacognitives	0,046 (0,034)	0,102 (0,053)t	0,046 (0,062)	-0,176 (0,082)*	1,257	0,318	1,255	0,420	
Buts de maîtrise	-0,013 (0,050)	0,030 (0,094)	0,071 (0,095)	-0,332 (0,121)**	1,736	0,056	1,505	1,201	
Buts de performance	0,002 (0,047)	0,056 (0,064)	-0,014 (0,057)	-0,181 (0,096)t	2,003	0,566	1,972	1,201	
Modèle 2 : soutien à l'autonomie									
Choix	0,023 (0,065)	-0,052 (0,090)	0,088 (0,106)	-0,110 (0,121)	0,875	0,645	0,003	0,689	
Contrôle	0,185 (0,044)***	0,152 (0,055)**	0,241 (0,077)**	-0,235 (0,190)	1,820	0,043	1,693	1,335	
Respect	0,129 (0,057)*	0,138 (0,073)t	0,178 (0,096)t	-0,183 (0,146)	0,440	0,382	0,007	0,248	
Sens	-0,168 (0,061)**	-0,116 (0,095)	-0,140 (0,089)	-0,297 (0,154)t	1,804	0,004	1,457	1,738	
Modèle 3 : gestion de la classe									
Gestion proactive des cps.	0,033 (0,057)	0,093 (0,079)	-0,022 (0,075)	-0,056 (0,133)	1,666	1,666	0,391	0,140	
Perte de temps en classe	0,027 (0,048)	0,058 (0,061)	0,045 (0,060)	-0,098 (0,120)	1,182	0,057	1,123	0,990	
Modèle 4 : attitudes et perceptions									
Ouv. à la défavorisation	-0,078 (0,057)	0,099 (0,079)	-0,182 (0,071)*	-0,029 (0,098)	11,304**	10,361**	0,299	2,453	
Ouv. à la différence culturelle	-0,019 (0,056)	0,015 (0,068)	0,026 (0,070)	-0,148 (0,097)	2,423	0,549	2,421	0,783	
Sentiment d'efficacité	-0,014 (0,073)	-0,103 (0,092)	0,041 (0,098)	-0,083 (0,186)	1,320	1,261	0,269	0,068	
Satisfaction à l'égard des élèves	0,061 (0,066)	-0,079 (0,076)	0,023 (0,086)	0,282 (0,192)	1,166	0,035	0,771	1,147	
Modèle 5 : relation maître-élève									
Chaleur	0,058 (0,091)	-0,010 (0,159)	-0,117 (0,146)	0,019 (0,160)	0,797	0,677	0,000	0,471	
Conflit	-0,052 (0,085)	-0,061 (0,150)	0,018 (0,146)	-0,145 (0,110)	0,827	0,632	0,002	0,622	

Note. *t* $p < 0,1$. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$. Langue parlée avec les parents: 0=français; 1=autre langue.

Tableau 20. *Pratiques qui influencent l'engagement affectif chez les élèves de 1^{re} et 2^e année pour tous les élèves*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)				
	Échantillon total	1 ^{re} gén.	2 ^e gén.	3 ^e gén. et plus	Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.	
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2	
Contrôles									
Sexe (filles=1)	0,050 (0,035)	0,061 (0,054)	0,079 (0,064)	-0,045 (0,087)	0,922	0,005	0,811	0,684	
Âge	-0,009 (0,020)	0,020 (0,026)	-0,055 (0,025)*	0,078 (0,059)	9,597**	7,233**	0,385	3,336t	
Langue parlée avec les parents	0,000 (0,031)	0,022 (0,058)	-0,007 (0,035)	-0,219 (0,215)	0,939	0,257	0,855	0,671	
Rendement scolaire	0,017 (0,014)	0,024 (0,022)	0,000 (0,023)	0,035 (0,052)	0,412	0,229	0,069	0,315	
Engagement (T1)	0,547 (0,054)***	0,556 (0,077)***	0,542 (0,105)***	0,551 (0,116)***	0,031	0,007	0,027	0,002	
Modèle 1 : gestion des apprentissages									
Approche différenciée	0,039 (0,028)	0,022 (0,028)	0,025 (0,042)	0,119 (0,078)	4,177	0,608	2,705	4,176*	
Évaluation différenciée	-0,077 (0,064)	-0,068 (0,070)	-0,071 (0,103)	-0,013 (0,219)	0,168	0,134	0,006	0,087	
Stratégies métacognitives	0,004 (0,022)	0,014 (0,026)	-0,035 (0,031)	0,091 (0,085)	3,418	1,042	1,904	3,294t	
Buts de maîtrise	0,014 (0,031)	0,011 (0,036)	0,013 (0,046)	0,032 (0,088)	0,249	0,247	0,023	0,013	
Buts de performance	0,008 (0,023)	0,049 (0,029)t	-0,040 (0,035)	0,014 (0,049)	6,177*	6,030*	0,210	1,272	
Modèle 2 : soutien à l'autonomie									
Choix	-0,016 (0,030)	-0,051 (0,039)	-0,032 (0,052)	0,018 (0,099)	0,290	0,000	0,270	0,254	
Contrôle	0,003 (0,024)	0,025 (0,044)	-0,034 (0,051)	-0,054 (0,093)	0,247	0,000	0,226	0,225	
Respect	0,009 (0,033)	0,062 (0,047)	-0,022 (0,062)	-0,061 (0,110)	0,778	0,640	0,416	0,013	
Sens	-0,012 (0,039)	0,005 (0,046)	-0,065 (0,055)	0,007 (0,100)	2,365	1,913	0,053	0,870	
Modèle 3 : gestion de la classe									
Gestion proactive des cpts.	0,005 (0,030)	0,016 (0,046)	-0,051 (0,036)	0,105 (0,062)t	6,647*	2,085	2,260	6,528*	
Perte de temps en classe	0,005 (0,020)	0,022 (0,032)	-0,008 (0,036)	-0,034 (0,063)	1,130	0,363	0,816	0,211	
Modèle 4 : attitudes et perceptions									
Ouv. à la défavorisation	-0,006 (0,025)	-0,004 (0,035)	0,007 (0,040)	-0,047 (0,091)	2,292	0,308	2,060	0,946	
Ouv. à la différence culturelle	-0,008 (0,024)	0,025 (0,033)	0,001 (0,038)	-0,122 (0,063)t	6,813*	1,028	6,497*	2,739t	
Sentiment d'efficacité	0,015 (0,033)	0,011 (0,036)	0,019 (0,052)	-0,038 (0,141)	0,025	0,008	0,021	0,025	
Satisfaction à l'égard des élèves	-0,017 (0,029)	-0,001 (0,038)	-0,078 (0,049)	0,063 (0,053)	0,939	0,650	0,279	0,927	
Modèle 5 : relation maître-élève									
Chaleur	0,017 (0,045)	0,118 (0,056)*	-0,078 (0,075)	0,028 (0,088)	2,783	2,715t	0,137	0,689	
Conflit	-0,013 (0,038)	0,048 (0,037)	-0,023 (0,054)	-0,128 (0,119)	0,992	0,005	0,950	0,572	

Note. t $p < 0,1$. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$. Langue parlée avec les parents: 0=français; 1=autre langue.

Tableau 21. *Pratiques qui influencent l'engagement affectif chez les élèves de 1^{re} et 2^e année pour les filles*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)				
	Échantillon total	1 ^{re} gén.	2 ^e gén.	3 ^e gén. et plus	Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.	
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2	
Contrôles									
Âge	0,027 (0,026)	0,013 (0,041)	0,011 (0,036)	0,141 (0,084)t	1,307	0,015	1,017	1,288	
Langue parlée avec les parents	0,017 (0,054)	0,094 (0,084)	-0,007 (0,058)	-0,547 (0,229)*	3,029	0,617	2,823t	2,213	
Rendement scolaire	0,019 (0,018)	0,034 (0,029)	-0,011 (0,031)	0,097 (0,048)*	3,007	0,417	1,719	2,995t	
Engagement (T1)	0,565 (0,082)***	0,519 (0,121)***	0,616 (0,145)***	0,519 (0,146)***	0,091	0,083	0,035	0,011	
Modèle 1 : gestion des apprentissages									
Approche différenciée	-0,018 (0,038)	-0,013 (0,047)	-0,023 (0,059)	-0,115 (0,086)	0,399	0,011	0,389	0,288	
Évaluation différenciée	-0,066 (0,096)	-0,223 (0,118)t	0,091 (0,161)	0,285 (0,223)	1,399	1,390	0,023	0,347	
Stratégies métacognitives	0,022 (0,029)	0,018 (0,044)	-0,028 (0,047)	0,406 (0,135)**	2,969	0,051	2,821t	2,728t	
Buts de maîtrise	0,022 (0,033)	0,054 (0,051)	-0,024 (0,040)	0,183 (0,089)*	0,193	0,189	0,004	0,039	
Buts de performance	0,006 (0,029)	0,006 (0,046)	-0,044 (0,040)	0,177 (0,082)*	3,553	2,323	0,551	2,991t	
Modèle 2 : soutien à l'autonomie									
Choix	-0,090 (0,055)	-0,093 (0,085)	-0,124 (0,092)	0,032 (0,138)	0,275	0,137	0,028	0,233	
Contrôle	-0,005 (0,042)	-0,031 (0,075)	-0,001 (0,068)	0,058 (0,100)	0,819	0,637	0,510	0,084	
Respect	0,015 (0,060)	0,037 (0,082)	0,033 (0,114)	-0,056 (0,143)	1,388	0,486	1,309	0,408	
Sens	0,046 (0,056)	0,001 (0,067)	0,041 (0,079)	0,080 (0,124)	1,303	0,111	1,295	0,650	
Modèle 3 : gestion de la classe									
Gestion proactive des cps.	-0,017 (0,042)	-0,042 (0,068)	-0,012 (0,055)	0,145 (0,147)	1,469	0,377	1,294	0,555	
Perte de temps en classe	0,022 (0,037)	0,050 (0,058)	-0,026 (0,051)	0,036 (0,092)	2,250	1,878	0,032	0,966	
Modèle 4 : attitudes et perceptions									
Ouv. à la défavorisation	0,019 (0,040)	-0,005 (0,059)	0,027 (0,065)	0,080 (0,160)	2,884	0,190	2,122	2,849t	
Ouv. à la différence culturelle	-0,007 (0,048)	0,062 (0,071)	-0,012 (0,085)	-0,177 (0,116)	5,482t	0,148	5,224*	3,199t	
Sentiment d'efficacité	0,030 (0,048)	0,027 (0,075)	-0,005 (0,060)	0,259 (0,213)	0,601	0,112	0,531	0,324	
Satisfaction à l'égard des élèves	-0,081 (0,043)t	-0,133 (0,064)*	-0,033 (0,107)	-0,128 (0,056)*	1,243	1,240	0,044	0,805	
Modèle 5 : relation maître-élève									
Chaleur	-0,054 (0,050)	0,096 (0,080)	-0,100 (0,099)	-0,146 (0,123)	0,617	0,365	0,505	0,052	
Conflit	-0,054 (0,049)	0,080 (0,057)	-0,108 (0,088)	-0,148 (0,190)	2,258	1,427	0,900	0,047	

Note. t $p < 0,1$. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$. Langue parlée avec les parents: 0=français; 1=autre langue.

Tableau 22. *Pratiques qui influencent l'engagement affectif chez les élèves de 1^{re} et 2^e année pour les garçons*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)				
	Échantillon total	1 ^{re} gén.	2 ^e gén.	3 ^e gén. et plus	Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.	
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2	
Contrôles									
Âge	-0,043 (0,027)	0,026 (0,031)	-0,107 (0,041)**	0,025 (0,064)	8,231*	8,029**	0,008	2,817t	
Langue parlée avec les parents	-0,018 (0,044)	-0,041 (0,063)	-0,007 (0,073)	0,036 (0,143)	0,879	0,025	0,840	0,629	
Rendement scolaire	0,012 (0,021)	0,025 (0,029)	0,004 (0,032)	-0,043 (0,075)	0,959	0,148	0,935	0,585	
Engagement (T1)	0,534 (0,073)***	0,579 (0,084)***	0,515 (0,125)***	0,533 (0,172)**	0,374	0,171	0,230	0,001	
Modèle 1 : gestion des apprentissages									
Approche différenciée	0,096 (0,042)*	0,072 (0,042)t	0,073 (0,067)	0,308 (0,140)*	3,568	0,653	2,421	3,490t	
Évaluation différenciée	-0,073 (0,077)	0,032 (0,096)	-0,185 (0,144)	-0,303 (0,177)t	0,304	0,303	0,011	0,090	
Stratégies métacognitives	-0,014 (0,030)	0,024 (0,040)	-0,033 (0,052)	0,019 (0,080)	1,872	1,062	0,354	1,533	
Buts de maîtrise	-0,012 (0,041)	-0,064 (0,044)	0,045 (0,075)	-0,006 (0,135)	0,058	0,057	0,004	0,008	
Buts de performance	0,018 (0,029)	0,087 (0,031)**	-0,038 (0,057)	-0,030 (0,066)	5,360t	2,698	1,864	0,087	
Modèle 2 : soutien à l'autonomie									
Choix	0,032 (0,044)	-0,034 (0,054)	0,066 (0,088)	0,060 (0,124)	0,686	0,245	0,529	0,005	
Contrôle	-0,038 (0,052)	0,049 (0,052)	-0,092 (0,075)	-0,162 (0,163)	1,496	0,450	1,332	0,463	
Respect	-0,028 (0,056)	0,050 (0,059)	-0,096 (0,092)	-0,107 (0,132)	0,537	0,122	0,174	0,516	
Sens	-0,088 (0,048)t	0,013 (0,055)	-0,144 (0,085)t	-0,143 (0,156)	3,265	2,911t	0,505	0,205	
Modèle 3 : gestion de la classe									
Gestion proactive des cps.	-0,001 (0,043)	0,069 (0,051)	-0,085 (0,075)	0,040 (0,086)	5,314t	4,423*	0,317	4,606*	
Perte de temps en classe	-0,019 (0,031)	-0,016 (0,049)	-0,005 (0,052)	-0,084 (0,099)	0,616	0,054	0,603	0,421	
Modèle 4 : attitudes et perceptions									
Ouv. à la défavorisation	-0,033 (0,037)	-0,054 (0,048)	0,000 (0,066)	-,086 (0,100)	0,624	0,460	0,155	0,004	
Ouv. à la différence culturelle	-0,017 (0,030)	-0,008 (0,041)	0,009 (0,059)	-,107 (0,059)t	2,966	0,401	2,566	0,357	
Sentiment d'efficacité	-0,002 (0,055)	0,024 (0,057)	0,047 (0,096)	-,140 (0,158)	1,091	0,348	0,577	0,036	
Satisfaction à l'égard des élèves	0,051 (0,047)	0,139 (0,057)*	-0,096 (0,069)	,270 (0,114)*	3,144	3,144t	0,451	1,966	
Modèle 5 : relation maître-élève									
Chaleur	0,060 (0,068)	0,153 (0,073)*	-0,052 (0,118)	0,123 (0,124)	3,481	3,452t	0,014	1,200	
Conflit	0,008 (0,051)	-0,007 (0,077)	0,039 (0,103)	-0,154 (0,141)	0,931	0,604	0,306	0,913	

Note. *t* $p < 0,1$. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$. Langue parlée avec les parents: 0=français; 1=autre langue.

Tableau 23. Pratiques qui influencent l'engagement cognitif chez les élèves de 1^{re} et 2^e année pour tous les élèves

	Résultats univariés						Différences par groupes (test de Wald)			
	Échantillon total	1 ^{re} gén.	2 ^e gén.	3 ^e gén. et plus	Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.		
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2		
Contrôles										
Sexe (filles=1)	0,009 (0,028)	-0,031 (0,049)	0,003 (0,041)	0,066 (0,068)	1,229	0,546	1,119	0,396		
Âge	0,001 (0,016)	-0,008 (0,032)	0,016 (0,022)	0,000 (0,034)	0,461	0,461	0,199	0,011		
Langue parlée avec les parents	0,015 (0,033)	-0,034 (0,052)	0,074 (0,040)t	-0,074 (0,102)	3,654	2,249	0,179	2,175		
Rendement scolaire	0,034 (0,012)**	0,002 (0,024)	0,057 (0,014)***	0,018 (0,025)	2,202	1,554	0,070	0,784		
Engagement (T1)	0,309 (0,053)***	0,471 (0,090)***	0,175 (0,072)***	0,419 (0,081)***	5,467t	4,049*	0,086	4,321*		
Modèle 1 : gestion des apprentissages										
Approche différenciée	0,001 (0,029)	-0,003 (0,054)	-0,012 (0,030)	0,097 (0,052)t	2,657	0,246	0,840	2,656		
Évaluation différenciée	–	–	–	–	–	–	–	–		
Stratégies métacognitives	0,026 (0,020)	0,060 (0,031)*	0,004 (0,032)	-0,019 (0,026)	1,530	1,523	0,310	0,867		
Buts de maîtrise	-0,014 (0,023)	0,017 (0,038)	0,008 (0,028)	-0,085 (0,038)	2,995	0,651	2,895t	0,790		
Buts de performance	0,007 (0,020)	0,041 (0,044)	-0,002 (0,021)	-0,042 (0,039)	2,569	0,416	2,077	1,223		
Modèle 2 : soutien à l'autonomie										
Choix	-0,033 (0,024)	-0,026 (0,039)	-0,071 (0,043)t	-0,041 (0,051)	0,048	0,037	0,000	0,028		
Contrôle	0,042 (0,032)	0,116 (0,065)t	-0,030 (0,034)	-0,063 (0,060)	5,365t	5,316*	1,366	0,242		
Respect	0,041 (0,036)	0,088 (0,073)	0,025 (0,047)	-0,072 (0,052)	2,472	0,090	1,019	2,057		
Sens	-0,033 (0,028)	-0,092 (0,055)t	-0,014 (0,033)	-0,019 (0,078)	1,532	1,526	0,294	0,101		
Modèle 3 : gestion de la classe										
Gestion proactive des cpts.	0,014 (0,030)	0,059 (0,053)	-0,019 (0,035)	0,087 (0,066)	1,826	1,038	0,018	1,041		
Perte de temps en classe	0,014 (0,026)	0,057 (0,049)	-0,008 (0,026)	0,018 (0,065)	1,390	1,385	0,314	0,187		
Modèle 4 : attitudes et perceptions										
Ouv. à la défavorisation	-0,034 (0,021)	-0,011 (0,049)	-0,018 (0,022)	-0,077 (0,045)t	1,957	0,881	1,731	0,225		
Ouv. à la différence culturelle	-0,001 (0,023)	0,018 (0,046)	0,003 (0,033)	-0,030 (0,025)	1,895	0,742	1,860	0,182		
Sentiment d'efficacité	-0,017 (0,029)	0,020 (0,057)	-0,043 (0,035)	-0,026 (0,084)	4,428	2,618	0,003	2,018		
Satisfaction à l'égard des élèves	0,030 (0,038)	0,041 (0,048)	-0,029 (0,039)	0,105 (0,056)t	9,601**	5,388*	0,384	6,220*		
Modèle 5 : relation maître-élève										
Chaleur	0,033 (0,037)	0,156 (0,075)*	-0,063 (0,044)	0,073 (0,090)	7,406*	7,392**	1,127	1,884		
Conflit	-0,042 (0,033)	-0,048 (0,071)	-0,030 (0,040)	0,011 (0,067)	2,456	2,315	1,609	0,205		

Note. $t p < 0,1$. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$. Langue parlée avec les parents: 0=français; 1=autre langue.

Tableau 24. *Pratiques qui influencent l'engagement cognitif chez les élèves de 1^{re} et 2^e année pour les filles*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)				
	Échantillon total	1 ^{re} gén.	2 ^e gén.	3 ^e gén. et plus	Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.	
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2	
Contrôles									
Âge	0,009 (0,023)	0,049 (0,045)	-0,030 (0,032)	0,012 (0,060)	1,975	1,886	0,119	0,542	
Langue parlée avec les parents	0,069 (0,046)	0,107 (0,067)	0,042 (0,059)	0,047 (0,217)	1,037	0,963	0,260	0,003	
Rendement scolaire	0,047 (0,019)*	0,046 (0,036)	0,063 (0,025)*	0,006 (,037)	1,248	0,171	0,309	1,147	
Engagement (T1)	0,404 (0,057)***	0,510 (0,106)***	0,315 (0,069)***	0,537 (0,188)**	2,691	2,297	0,013	0,915	
Modèle 1 : gestion des apprentissages									
Approche différenciée	0,014 (0,037)	0,003 (0,057)	-0,010 (0,049)	0,011 (0,057)	1,115	1,056	0,104	0,390	
Évaluation différenciée	0,152 (0,074)*	-0,109 (0,105)	-0,150 (0,132)	-0,116 (0,157)	0,077	0,077	0,013	0,009	
Stratégies métacognitives	0,022 (0,026)	0,063 (0,042)	-0,016 (0,042)	0,001 (0,074)	4,951t	4,627*	0,019	1,863	
Buts de maîtrise	0,005 (0,025)	0,011 (0,047)	-0,008 (0,041)	-0,047 (0,062)	1,954	1,281	1,454	0,104	
Buts de performance	0,018 (0,022)	0,065 (0,041)	0,020 (0,032)	-0,057 (0,038)	4,543	0,677	4,294*	1,970	
Modèle 2 : soutien à l'autonomie									
Choix	-0,114 (0,049)*	-0,151 (0,073)*	-0,140 (0,073)t	-0,031 (0,075)	0,873	0,855	0,275	0,046	
Contrôle	0,000 (0,039)	0,091 (0,061)	-0,049 (0,052)	0,037 (0,070)	3,471	3,406t	0,014	0,643	
Respect	0,068 (0,050)	0,150 (0,078)t	0,089 (0,084)	-0,095 (0,060)	3,300	0,135	2,436	2,634	
Sens	-0,038 (0,040)	-0,042 (0,061)	-0,064 (0,061)	0,112 (0,079)	1,380	0,104	1,081	1,372	
Modèle 3 : gestion de la classe									
Gestion proactive des cpts.	0,020 (0,039)	0,000 (0,063)	-0,018 (0,054)	0,225 (0,136)t	2,094	0,120	1,741	2,089	
Perte de temps en classe	0,031 (0,034)	0,031 (0,062)	0,021 (0,045)	0,095 (0,084)	1,080	0,255	0,436	1,059	
Modèle 4 : attitudes et perceptions									
Ouv. à la défavorisation	-0,057 (0,041)	-0,092 (0,062)	0,005 (0,052)	-0,155 (0,120)	0,405	0,001	0,403	0,336	
Ouv. à la différence culturelle	0,043 (0,045)	0,086 (0,088)	0,042 (0,054)	0,012 (0,058)	1,472	0,725	1,312	0,245	
Sentiment d'efficacité	0,015 (0,041)	0,041 (0,068)	-0,001 (0,047)	-0,078 (0,143)	2,103	2,092	0,462	0,106	
Satisfaction à l'égard des élèves	-0,020 (0,052)	0,053 (0,072)	-0,165 (0,069)*	0,036 (0,041)	4,311	3,949*	0,303	2,718t	
Modèle 5 : relation maître-élève									
Chaleur	0,008 (0,040)	0,175 (0,067)**	-0,147 (0,051)**	-0,018 (0,141)	13,341**	13,284***	1,630	1,353	
Conflit	-0,018 (0,040)	0,011 (0,059)	-0,025 (0,078)	-0,023 (0,100)	0,778	0,767	0,183	0,120	

Note. *t* $p < 0,1$. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$. Langue parlée avec les parents: 0=français; 1=autre langue.

Tableau 25. *Pratiques qui influencent l'engagement cognitif chez les élèves de 1^{re} et 2^e année pour les garçons*

	Résultats univariés						Différences par groupes (test de Wald)				
	Échantillon total	1 ^{re} gén.		2 ^e gén.		3 ^e gén. et plus		Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2	
Contrôles											
Âge	-0,001 (0,020)	-0,073 (0,036)*	0,060 (0,027)*	-0,015 (0,036)	8,075*	7,942**	1,155	2,000			
Langue parlée avec les parents	-0,032 (0,050)	-0,161 (0,072)*	0,107 (0,057)t	-0,152 (0,097)	14,032***	8,959**	0,054	9,600**			
Rendement scolaire	0,024 (0,016)	-0,015 (0,032)	0,047 (0,019)*	0,038 (0,047)	1,027	0,861	0,718	0,088			
Engagement (T1)	0,239 (0,090)**	0,474 (0,126)***	0,064 (0,084)	0,332 (0,146)*	4,411	3,788t	0,246	1,624			
Modèle 1 : gestion des apprentissages											
Approche différenciée	0,038 (0,040)	0,052 (0,056)	0,006 (0,035)	0,249 (0,107)*	1,668	0,123	1,610	1,309			
Évaluation différenciée	-0,199 (,0071)**	-0,423 (0,125)***	-0,090 (0,112)	0,135 (0,121)	4,275	0,520	3,687t	1,651			
Stratégies métacognitives	0,043 (0,025)t	0,103 (0,038)**	0,017 (0,034)	-0,075 (0,042)t	1,215	0,325	1,210	0,523			
Buts de maîtrise	0,024 (0,035)	0,101 (0,056)t	0,037 (0,035)	-0,201 (0,069)**	0,677	0,201	0,677	0,399			
Buts de performance	-0,015 (0,026)	-0,004 (0,039)	-0,027 (0,035)	0,007 (0,048)	0,206	0,203	0,098	0,006			
Modèle 2 : soutien à l'autonomie											
Choix	0,033 (0,031)	0,071 (0,053)	-0,001 (0,037)	-0,097 (0,070)	0,326	0,002	0,298	0,264			
Contrôle	0,046 (,043)	0,101 (0,081)	0,011 (0,048)	-0,243 (0,119)*	5,993*	4,781*	2,993t	0,120			
Respect	-0,020 (0,046)	-0,034 (0,089)	0,004 (0,052)	-0,188 (0,125)	0,524	0,502	0,030	0,143			
Sens	-0,056 (0,040)	-0,161 (0,086)t	-0,010 (0,042)	-0,072 (0,106)	4,582	2,961t	0,020	1,742			
Modèle 3 : gestion de la classe											
Gestion proactive des cps.	0,027 (0,039)	0,074 (0,064)	-0,023 (0,047)	-0,006 (0,084)	1,619	1,152	1,147	0,086			
Perte de temps en classe	0,009 (0,031)	0,083 (0,065)	-0,028 (0,027)	-0,027 (0,075)	2,232	2,152	1,221	0,011			
Modèle 4 : attitudes et perceptions											
Ouv. à la défavorisation	-0,027 (0,030)	0,029 (0,073)	-0,047 (0,035)	-0,042 (0,063)	2,454	2,441	0,960	0,001			
Ouv. à la différence culturelle	-0,036 (0,028)	-0,012 (0,051)	-0,022 (0,038)	-0,062 (0,052)	1,018	1,017	0,386	0,028			
Sentiment d'efficacité	-0,047 (0,047)	0,040 (0,082)	-0,088 (0,050)t	-0,028 (0,119)	3,347	0,896	0,375	2,798t			
Satisfaction à l'égard des élèves	0,070 (0,032)*	0,039 (0,062)	0,036 (0,036)	0,204 (0,099)*	5,767t	1,576	1,441	4,580*			
Modèle 5 : relation maître-élève											
Chaleur	0,052 (0,061)	0,016 (0,123)	0,033 (0,070)	0,114 (0,108)	0,274	0,137	0,018	0,243			
Conflit	-0,076 (0,070)	-0,147 (0,124)	0,010 (0,080)	0,010 (0,094)	1,394	1,368	0,972	0,052			

Note. *t* $p < 0,1$. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$. Langue parlée avec les parents: 0=français; 1=autre langue.

Résultats pour les élèves de troisième à sixième année

Les tableaux 26 à 37 présentent les résultats pour les élèves de troisième à sixième année. Les premiers tableaux (26 à 28) rapportent les résultats pour l'ensemble des élèves, puis pour les filles et pour les garçons au niveau de l'engagement comportemental. Pour faire suite, les résultats concernant l'engagement affectif en français (tableaux 29 à 31), affectif en mathématiques (tableaux 32 à 34) et cognitif (tableaux 35 à 37) sont présentés pour les trois mêmes échantillons. Contrairement aux analyses précédentes, neuf modèles (au lieu de cinq) ont été testés. Les nouveaux modèles incluent des variables du QES qui n'ont pas été incluses dans les questionnaires des élèves plus jeunes. Les résultats pour l'ensemble de ces modèles sont présentés dans la section suivante selon la même structure que celle utilisée précédemment.

Variables de contrôle : l'influence de l'âge, de la langue, du rendement et de l'engagement antérieurs

Du point de vue des variables de contrôle, notre modèle indique que pour les dimensions comportementale et cognitive, le rendement et l'engagement en début d'année influence l'engagement en fin d'année pour tous les élèves, indépendamment de leur sexe et de leur statut générationnel. Par contre, pour l'engagement affectif, seul le niveau d'engagement des élèves en début d'année est associé à l'engagement en fin d'année. Le rendement n'y est pas associé. De surcroît, nos résultats indiquent que l'engagement affectif en mathématique est plus stable chez les élèves de 1^{re} et de 2^e génération, contrairement aux élèves de 3^e génération ou plus, alors que pour l'engagement affectif en français, aucune différence n'est observée entre ces groupes. Enfin, l'âge est également associé négativement à l'engagement affectif en français et en mathématiques chez l'ensemble des élèves. Par contre, on observe la tendance inverse si

on regarde seulement les garçons de troisième génération. En effet, chez ces élèves, l'engagement affectif dans les deux matières scolaires, mais surtout au niveau du français, est plus élevé chez les élèves plus vieux que chez leurs pairs plus jeunes.

Les pratiques qui influencent tous les élèves indépendamment du statut générationnel

Nos résultats indiquent que plusieurs pratiques influencent tous les élèves, mais de manière différentielle pour les garçons et pour les filles. Ainsi, dans les classes où l'enseignant met de l'avant des buts de performance, les filles rapportent un moins bon engagement au niveau comportemental. À l'inverse, lorsque l'enseignant mise sur la maîtrise des apprentissages, qu'il leur donne un sens et qu'il enseigne à ses élèves des stratégies métacognitives, les filles rapportent un meilleur engagement comportemental ou cognitif. Enfin, dans les classes où l'enseignant se sent bien préparé à travailler en milieu défavorisé et qu'il implante des règles claires et cohérentes dans sa classe, l'engagement cognitif et comportemental augmente significativement chez les filles entre le début et la fin de l'année. Par contre, la présence de nombreux conflits avec les élèves de la classe semble nuire à leur engagement.

En ce qui concerne les garçons, les résultats les plus intéressants touchent certainement la sphère relationnelle. En effet, lorsque l'enseignant rapporte qu'il partage des relations chaleureuses et positives avec ses élèves, les garçons rapportent un meilleur engagement à la fois au niveau cognitif et affectif. De façon similaire, lorsque les élèves d'une même classe ont un bon sentiment d'appartenance à l'école et qu'ils perçoivent collectivement que leur relation avec leurs enseignants est positive, les garçons rapportent un meilleur engagement au niveau cognitif et affectif en français et en mathématiques. Curieusement, le fait que les élèves rapportent de bonnes relations entre eux est également associé à un engagement affectif plus faible des garçons en

français. Au-delà des aspects relationnels, nos résultats indiquent que lorsque l'enseignant rapporte gérer de manière proactive les comportements de ses élèves en classe, ceux-ci et surtout les garçons rapportent un niveau d'engagement plus élevé au niveau comportemental, affectif (français) et cognitif. De la même façon, lorsque les élèves d'une classe perçoivent que les enseignants ont de bonnes pratiques pédagogiques, ils rapportent, surtout les garçons, un meilleur engagement affectif. Par contre, contrairement aux résultats obtenus chez les filles, la mise en place de buts de performance dans la classe est associée à plus d'engagement cognitif chez les garçons. Enfin, nos résultats indiquent que lorsque les élèves d'une même classe perçoivent qu'ils sont souvent invités à participer de manière active à la vie de l'école, ceux-ci et surtout les garçons rapportent un meilleur engagement affectif.

Les pratiques qui influencent les élèves de première, deuxième ou troisième génération

Certaines pratiques mises de l'avant par les enseignants dans leur classe sont également associées à l'engagement, mais de manière différentielle pour les garçons et les filles de 1^{re}, 2^e ou de 3^e génération ou plus.

Nos résultats les plus importants concernent certainement les élèves de 1^{re} génération. Plus spécifiquement, nos données indiquent que dans les classes où l'enseignant enseigne de manière fréquente des stratégies métacognitives, les élèves immigrants de 1^{re} génération ont un meilleur engagement comportemental alors que cette pratique a moins d'influence sur l'engagement de leurs pairs de 2^e génération, mais également ceux de 3^e génération. De surcroît, la perte de temps en classe est associée négativement à l'engagement comportemental spécifiquement chez les élèves de 1^{re} génération et de 3^e génération, alors que la qualité des pratiques pédagogiques (perçue par les élèves) y serait associée positivement, surtout chez les garçons. Par ailleurs,

contrairement à leurs pairs de 3^e génération ou plus, les garçons de 1^{re} génération bénéficieraient également davantage d'un cadre structuré (contrôle) et de règles claires pour favoriser leur engagement affectif en français alors que ces pratiques n'ont pas d'effet ou ont un effet inverse chez les élèves de 3^e génération ou plus. Au niveau relationnel, nos résultats indiquent qu'encore plus que chez la majorité des garçons, cette sphère est particulièrement importante pour les garçons de 1^{re} génération. Spécifiquement, comparativement aux élèves de 3^e génération, la participation à la vie de l'école est associée positivement à l'engagement comportemental de ces élèves et de leurs pairs de 1^{re} et de 2^e génération. De la même façon, les relations chaleureuses dans la classe perçue par l'enseignant ainsi que le climat d'appartenance et la présence de bonnes relations entre les élèves et les enseignants tels que perçus par les élèves sont associés à l'engagement affectif ou comportemental des garçons de 1^{re} génération, mais pas de leurs pairs de 3^e génération ou plus. Enfin, certaines pratiques influencent plus négativement l'engagement des garçons de 1^{re} génération. En effet, la présence de buts de performance dans la classe nuit à l'engagement affectif de ces élèves en mathématiques, mais pas à l'engagement de leurs pairs de 2^e et de 3^e génération. De manière plus surprenante, la satisfaction des enseignants par rapport aux élèves est associée à un niveau moindre d'engagement affectif en français chez les garçons de 1^{re} génération, alors que cette variable ne serait pas liée à l'engagement de leurs pairs de 2^e et de 3^e génération.

Pour les filles de 1^{re} génération, nos résultats touchent essentiellement les pratiques de soutien à l'autonomie. Plus spécifiquement, ces résultats indiquent que dans les classes où l'enseignant offre des choix d'activités d'apprentissage à ses élèves, les filles de 1^{re} génération seraient plus engagées au niveau affectif en français, alors que l'effet serait inverse pour les filles de 3^e génération ou plus. Fait intéressant, plus l'enseignant tente de

faire des liens entre les apprentissages proposés dans sa classe et leur vie future, moins les filles de 1^{re} génération se disent engagés affectivement en français alors que l'effet serait inverse chez leurs consœurs de 3^e génération ou plus.

Concernant les élèves de 2^e génération, les différences observées avec les autres groupes sont beaucoup moins tranchées. Elles indiquent néanmoins que la présence de buts de performance serait associée négativement à l'engagement affectif en français des filles de 2^e génération. Chez les garçons, la collaboration entre l'école et la famille est associée positivement à leur engagement affectif en français, mais pas à l'engagement de leurs pairs de 1^{re} et de 3^e génération.

Nos résultats suggèrent enfin que certaines pratiques enseignantes semblent influencer de manière spécifique l'engagement des garçons de 3^e génération ou plus. Ainsi, dans les classes où l'enseignant dirige (contrôle) les élèves dans leur travail étape par étape, les garçons de 3^e génération rapportent un niveau d'engagement comportemental moindre, ce qui n'est pas le cas de leurs pairs de 2^e ou de 1^{re} génération. À l'inverse, lorsque l'enseignant soutient l'autonomie de ses élèves, qu'il respecte leur démarche, leur rythme d'apprentissage et qu'il leur permet de faire des choix, les garçons de 3^e génération rapportent un plus haut niveau d'engagement (cognitif et/ou affectif). Faits intéressants, la satisfaction des enseignants par rapport aux élèves et leur sentiment d'efficacité sont associés à un plus haut niveau d'engagement comportemental, affectif ou cognitif chez les garçons de 3^e génération, mais pas chez leurs pairs de 1^{re} ou de 2^e génération. À l'inverse, l'utilisation d'une approche différenciée est associée à un niveau d'engagement cognitif moindre chez les garçons. De plus, la présence importante de soutien aux élèves en difficultés dans l'école est associée à un niveau d'engagement moindre chez les garçons. Enfin, en ce qui concerne les filles, nos résultats indiquent que

les enseignants qui se sentent efficaces et qui respectent la démarche de l'élève (soutien à l'autonomie) favorisent l'engagement affectif en français des filles de 3^e génération.

Les pratiques qui ne sont pas associées à l'engagement

En considérant l'ensemble des dimensions de l'engagement, peu de pratiques n'ont aucun effet direct ou différentiel sur l'engagement des élèves. En effet, seuls la participation aux activités parascolaires et le temps consacré à l'enseignement perçu par les élèves (et non pas par l'enseignant) ne sont associés à aucune des dimensions de l'engagement chez les élèves de la 3^e à la 6^e année.

Tableau 26. *Pratiques qui influencent l'engagement comportemental chez les élèves de 3^e à 6^e année pour tous les élèves*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)				
	Échantillon total	1 ^{re} gén.	2 ^e gén.	3 ^e gén. et plus	Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.	
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2	
Contrôles									
Sexe (filles=1)	0,045 (0,040)	-0,070 (0,058)	0,095 (0,064)	0,157 (0,088)	3,930	2,186	3,542t	0,275	
Âge	-0,006 (0,016)	-0,055 (0,026)	0,008 (0,026)	0,059 (0,036)	5,212t	2,370	5,080*	1,051	
Langue parlée avec les parents	0,030 (0,038)	0,011 (0,056)	0,035 (0,063)	0,064 (0,107)	0,169	0,011	0,169	0,066	
Rendement scolaire	0,035 (0,017)*	-0,005 (0,026)	0,055 (0,026)	0,110 (0,039)	1,224	1,111	0,793	0,010	
Engagement (T1)	0,552 (0,053)***	0,657 (0,084)	0,499 (0,070)	0,369 (0,110)	1,765	0,903	1,663	0,400	
Modèle 1 : gestion des apprentissages									
Approche différenciée	-0,005 (0,037)	-0,017 (0,048)	0,000 (0,043)	-0,017 (0,053)	1,919	1,654	1,120	0,019	
Évaluation différenciée	0,057 (0,064)	0,018 (0,091)	0,129t (0,078)	0,023 (0,132)	0,442	0,392	0,275	0,006	
Stratégies métacognitives	0,034 (0,030)	0,093 (0,040)*	-0,038 (0,042)	0,058 (0,080)	7,918*	7,897**	0,717	0,774	
Buts de maîtrise	0,037 (0,030)	0,072 (0,036)*	0,018 (0,031)	-0,001 (0,062)	1,693	1,272	1,046	0,003	
Buts de performance	-0,072 (0,023)*	-0,064 (0,032)*	-0,082 (0,033)*	-0,042 (0,059)	1,108	0,144	0,233	1,063	
Modèle 2 : soutien à l'autonomie									
Choix	-0,004 (0,039)	0,037 (0,068)	-0,037 (0,050)	0,035 (0,060)	1,114	0,188	0,318	1,077	
Contrôle	-0,033 (0,042)	-0,063 (0,060)	-0,002 (0,048)	-0,133 (0,071)t	2,606	0,051	1,612	2,504	
Respect	0,029 (0,054)	-0,048 (0,080)	0,069 (0,071)	-0,024 (0,109)	1,580	0,658	1,525	0,350	
Sens	0,097* (0,049)	0,059 (0,074)	0,083 (0,058)	0,159 (0,105)	0,522	0,000	0,416	0,462	
Modèle 3 : gestion de la classe									
Gestion proactive des cpts.	-0,022 (0,021)	-0,009 (0,035)	-0,053 (0,035)	0,011 (0,039)	1,537	0,886	0,045	1,446	
Perte de temps en classe	-0,091 (0,027)***	-0,127 (0,039)***	0,033 (0,035)	-0,155 (0,050)**	5,620t	4,839*	0,000	2,595	
Modèle 4 : attitudes et perceptions									
Ouv. à la défavorisation	0,007 (0,038)	0,000 (0,055)	0,003 (0,043)	0,084 (0,091)	2,481	0,680	0,577	2,192	
Ouv. à la différence culturelle	0,082 (0,032)*	0,003 (0,045)	0,102* (0,051)	0,175 (0,048)***	6,851*	1,077	5,584*	2,277	
Sentiment d'efficacité	0,021 (0,040)	0,028 (0,063)	0,028 (0,049)	0,029 (0,086)	0,487	0,482	0,240	0,002	
Satisfaction à l'égard des élèves	0,026 (0,028)	0,074t (0,044)	-0,064 (0,045)	0,018 (0,053)	9,195*	8,277**	0,004	5,130*	

Note. t $p \leq 0,1$. * $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$. *** $p \leq 0,001$. Langue parlée avec les parents: 0=français; 1=autre langue.

Tableau 26. *Pratiques qui influencent l'engagement comportemental chez les élèves de 3^e à 6^e année pour tous les élèves (suite)*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)			
	Échantillon total	1 ^{re} gén.	2 ^e gén.	3 ^e gén. et plus	Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Modèle 5 : relation maître-élève								
Chaleur	0,078 (0,057)	0,545 (0,209)**	0,208 (0,239)	-0,026 (0,346)	4,093	1,350	3,987*	0,971
Conflit	-0,194 (0,061)**	-0,171 (0,350)	-0,670 (0,214)**	-0,800 (0,134)***	2,655	1,568	2,612	0,225
Modèle 6 : climat								
Relations entre les élèves	0,165 (0,109)	-0,025 (0,178)	0,120 (0,122)	0,411t (0,227)	1,070	0,547	1,045	0,285
Relations élèves-enseignants	0,145 (0,121)	0,343 (0,156)*	0,178 (0,132)	-0,164 (0,232)	5,779t	1,110	5,463*	4,227*
Justice	0,096 (0,076)	-0,007 (0,135)	0,168 (0,153)	0,135 (0,102)	0,438	0,033	0,147	0,389
Sécurité	0,065 (0,060)	-0,018 (0,096)	0,113 (0,097)	0,148 (0,125)	5,113t	2,267	4,969*	0,627
Appartenance	0,145 (0,103)	0,292 (0,179)	0,159 (0,108)	-0,069 (0,205)	14,816***	1,875	13,831***	1,581
Modèle 7 : gestion des comportements								
Implantation et clarté des règles	0,209 (0,183)	0,360 (0,318)	0,243 (0,163)	0,025 (0,436)	0,705	0,239	0,697	0,448
Temps consacré à l'enseignement	-0,018 (0,046)	-0,033 (0,077)	0,042 (0,083)	-0,122 (0,079)	0,567	0,341	0,016	0,437
Gestion des comportements	0,206 (0,047)***	0,222 (0,089)*	0,130 (0,089)	0,298 (0,120*)	0,066	0,026	0,013	0,066
Modèle 8 : pratiques								
Pratiques pédagogiques	0,617 (0,207)**	1,007 (0,344)**	0,327 (0,200)	0,535 (0,440)	4,062	1,356	3,920*	1,688
Soutien aux élèves en difficulté	-0,023 (0,160)	-0,187 (0,221)	0,091 (0,184)	-0,036 (0,361)	3,110	0,003	2,454	2,742t
Collaboration école-famille	-0,058 (0,097)	-0,233 (0,152)	0,267 (0,162)t	-0,328t (0,186)	8,281*	2,418	2,486	8,241**
Modèle 9 : parascolaire								
Activités parascolaires	0,000 (0,073)	-0,140 (0,114)	0,115 (0,086)	0,115 (0,193)	1,486	1,359	0,055	0,275
Participation élèves vie de l'école	0,040 (0,054)	0,018 (0,089)	0,151 (0,069)*	-0,097 (0,088)	7,934*	0,249	3,888*	6,633**

Note. *t p* ≤ 0,1. * *p* ≤ 0,05. ***p* ≤ 0,01. ****p* ≤ 0,001.

Tableau 27. *Pratiques qui influencent l'engagement comportemental chez les élèves de 3^e à 6^e année pour les filles*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)				
	Échantillon total	1 ^{re} gén.	2 ^e gén.	3 ^e gén. et plus	Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.	
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2	
Contrôles									
Âge	-0,023 (0,021)	-0,048 (0,037)	-0,009 (0,026)	-0,004 (0,048)	0,773	0,726	0,389	0,003	
Langue parlée avec les parents	0,032 (0,057)	0,033 (0,094)	0,030 (0,072)	-0,125 (0,131)	0,925	0,026	0,904	0,648	
Rendement scolaire	0,044 (0,022)*	0,013 (0,037)	0,060 (0,033)t	0,076 (0,053)	0,323	0,245	0,243	0,040	
Engagement (T1)	0,568 (0,083)***	0,663 (0,117)***	0,480 (0,111)***	0,566 (0,119)***	1,320	1,315	0,135	0,316	
Modèle 1 : gestion des apprentissages									
Approche différenciée	-0,058 (0,032)t	-0,129 (0,051)*	-0,053 (0,037)	0,018 (0,058)	0,382	0,145	0,168	0,375	
Évaluation différenciée	0,038 (0,070)	0,010 (0,131)	0,086 (0,067)	0,049 (0,138)	0,038	0,004	0,030	0,033	
Stratégies métacognitives	0,072 (0,034)*	0,161 (0,051)**	-0,003 (0,043)	0,048 (0,084)	6,852*	6,690**	0,127	0,898	
Buts de maîtrise	0,082 (0,027)**	0,132 (0,036)***	0,078 (0,032)*	-0,042 (0,067)	3,106	1,030	2,802t	0,965	
Buts de performance	-0,153 (0,028)***	-0,157 (0,045)***	-0,187 (0,041)***	-0,046 (0,057)	2,255	1,061	0,157	1,756	
Modèle 2 : soutien à l'autonomie									
Choix	-0,031 (0,054)	0,012 (0,091)	-0,010 (0,067)	-0,152 (0,072)*	2,426	0,009	1,370	2,243	
Contrôle	-0,053 (0,050)	-0,057 (0,084)	-0,046 (0,063)	-0,026 (0,096)	0,770	0,056	0,268	0,770	
Respect	0,041 (0,070)	0,012 (0,092)	0,071 (0,081)	-0,074 (,151)	1,408	0,371	0,339	1,217	
Sens	0,082 (0,066)	0,033 (0,095)	0,053 (0,074)	0,260t (0,148)	2,424	0,004	1,801	2,230	
Modèle 3 : gestion de la classe									
Gestion proactive des cpts.	-0,048 (0,031)	-0,042 (0,057)	-0,086 (0,037)*	0,004 (0,051)	3,244	0,501	0,314	3,168t	
Perte de temps en classe	-0,086 (0,040)*	-0,192 (0,048)***	0,024 (0,050)	-0,125 (0,105)	18,015***	16,663***	0,302	2,232	
Modèle 4 : attitudes et perceptions									
Ouv. à la défavorisation	0,027 (0,063)	-0,045 (0,067)	0,074 (0,071)	0,112 (0,167)	0,241	0,000	0,184	0,239	
Ouv. à la différence culturelle	0,029 (0,041)	0,010 (,0053)	0,046 (0,064)	0,008 (0,064)	0,127	0,000	0,110	0,076	
Sentiment d'efficacité	-0,020 (0,054)	0,053 (0,085)	-0,033 (0,053)	-0,166 (0,109)	3,199	1,621	3,049t	0,998	
Satisfaction à l'égard des élèves	0,044 (0,037)	0,141 (0,055)**	-0,064 (0,050)	-0,035 (0,077)	8,878*	7,922**	3,779t	0,195	

Note. t $p \leq 0,1$. * $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$. *** $p \leq 0,001$. Langue parlée avec les parents: 0=français; 1=autre langue.

Tableau 27. *Pratiques qui influencent l'engagement comportemental chez les élèves de 3^e à 6^e année pour les filles (suite)*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)				
	Échantillon total	1 ^{re} gén.	2 ^e gén.	3 ^e gén. et plus	Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.	
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2	
Modèle 5 : relation maître-élève									
Chaleur	0,038 (0,073)	0,021 (0,096)	0,078 (0,082)	-0,050 (0,254)	0,283	0,095	0,280	0,179	
Conflit	-0,267 (0,080)***	-0,325 (0,125)**	-0,176t (0,105)	-0,388 (0,189)*	1,382	0,642	0,121	0,969	
Modèle 6 : climat									
Relations entre les élèves	0,108 (0,125)	0,036 (0,270)	0,100 (0,134)	0,222 (0,257)	2,301	2,296	0,532	0,040	
Relations élèves-enseignants	0,102 (0,150)	0,275 (0,236)	0,033 (0,183)	-0,081 (0,293)	1,076	0,532	0,215	0,799	
Justice	0,105 (0,091)	0,119 (0,213)	0,013 (0,106)	0,282 (0,128)*	2,655	2,060	1,360	0,054	
Sécurité	0,013 (0,073)	-0,031 (0,115)	0,016 (0,091)	0,150 (0,170)	3,410	0,114	3,374t	2,728t	
Appartenance	0,095 (0,094)	0,139 (0,206)	0,229 (0,150)	-0,251 (0,253)	1,268	0,177	1,228	0,994	
Modèle 7 : gestion des comportements									
Implantation et clarté des règles	0,392 (0,166)*	0,409 (0,481)	0,293 (0,144)*	0,891 (0,358)*	3,833	0,406	0,149	2,269	
Temps consacré à l'enseignement	-0,081 (0,057)	-0,155 (0,106)	-0,006 (0,073)	-0,213 (0,123)t	0,115	0,017	0,041	0,112	
Gestion des comportements	0,147 (0,058)*	0,285 (0,120)*	0,017 (0,083)	0,213 (0,144)	1,667	1,208	0,005	1,322	
Modèle 8 : pratiques									
Pratiques pédagogiques	0,273 (0,268)	0,872 (0,517)t	0,043 (0,232)	0,035 (0,730)	0,994	0,834	0,821	0,256	
Soutien aux élèves en difficulté	0,050 (0,165)	-0,166 (0,313)	0,107 (0,123)	0,047 (0,350)	0,571	0,007	0,477	0,473	
Collaboration école-famille	0,022 (0,099)	-0,232 (0,185)	0,214 (0,118)t	-0,037 (0,255)	2,083	1,012	0,059	1,630	
Modèle 9 : parascolaire									
Activités parascolaires	-0,035 (0,067)	-0,181 (0,113)	0,075 (0,074)	-0,108 (0,249)	4,035	2,601	0,062	1,394	
Participation élèves vie de l'école	0,025 (0,064)	-0,016 (0,127)	0,109 (0,068)	-0,088 (0,097)	3,910	0,278	0,632	3,910*	

Note. *t* $p \leq 0,1$. * $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$. *** $p \leq 0,001$.

Tableau 28. *Pratiques qui influencent l'engagement comportemental chez les élèves de 3^e à 6^e année pour les garçons*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)				
	Échantillon total	1 ^{re} gén.	2 ^e gén.	3 ^e gén. et plus	Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.	
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2	
Contrôles									
Âge	0,014 (0,022)	-0,048 (,033)	0,042 (0,048)	0,102 (0,046)*	6,528*	1,865	6,508*	0,684	
Langue parlée avec les parents	0,042 (0,060)	-0,005 (0,074)	0,069 (0,109)	0,219 (0,090)*	4,701t	0,146	4,397*	1,253	
Rendement scolaire	0,017 (0,027)	-0,018 (0,035)	0,038 (0,046)	0,124 (0,067)t	0,539	0,530	0,184	0,007	
Engagement (T1)	0,578 (0,059)***	0,693 (0,108)***	0,575 (0,071)***	0,216 (0,166)	2,905	0,405	2,630	2,481	
Modèle 1 : gestion des apprentissages									
Approche différenciée	0,032 (0,056)	0,056 (0,077)	0,050 (0,074)	-0,038 (0,091)	1,110	0,392	1,034	0,340	
Évaluation différenciée	0,070 (0,090)	-0,014 (0,122)	0,156 (0,190)	-0,050 (0,202)	0,997	0,687	0,568	0,030	
Stratégies métacognitives	0,013 (0,047)	0,049 (0,055)	-0,044 (0,071)	0,057 (0,121)	1,629	1,414	0,508	0,002	
Buts de maîtrise	-0,007 (0,043)	0,030 (0,056)	-0,039 (0,057)	-0,096 (0,104)	0,073	0,063	0,024	0,014	
Buts de performance	0,011 (0,033)	-0,015 (0,035)	0,039 (0,065)	0,085 (0,102)	1,160	0,980	0,695	0,017	
Modèle 2 : soutien à l'autonomie									
Choix	0,015 (0,046)	0,104 (0,088)	-0,064 (0,088)	0,120 (0,081)	3,680	1,166	1,193	3,677t	
Contrôle	-0,032 (0,058)	-0,090 (0,067)	0,073 (0,084)	-0,266 (0,109)*	5,875t	1,693	2,600	5,830*	
Respect	0,010 (0,076)	-0,142 (0,121)	0,079 (0,103)	-0,101 (0,155)	2,858	0,186	2,662	1,382	
Sens	0,100 (0,068)	0,060 (0,104)	0,121 (0,104)	0,123 (0,143)	0,324	0,008	0,304	0,174	
Modèle 3 : gestion de la classe									
Gestion proactive des cpts.	0,026 (0,032)	0,028 (0,056)	0,003 (0,060)	0,023 (0,057)	0,265	0,226	0,160	0,058	
Perte de temps en classe	-0,095 (0,034)**	-0,060 (0,041)	-0,098 (0,069)	-0,230 (0,061)***	0,774	0,117	0,767	0,137	
Modèle 4 : attitudes et perceptions									
Ouv. à la défavorisation	-0,005 (0,047)	0,051 (0,073)	-0,032 (0,067)	0,033 (0,117)	2,169	0,535	0,507	2,135	
Ouv. à la différence culturelle	0,123 (0,038)***	-0,022 (0,061)	0,139 (0,088)	0,266 (0,071)***	8,890*	1,434	8,504**	1,571	
Sentiment d'efficacité	0,066 (0,046)	0,020 (0,095)	0,092 (0,090)	0,145 (0,099)	0,456	0,014	0,403	0,266	
Satisfaction à l'égard des élèves	0,006 (0,034)	0,006 (0,057)	-0,078 (0,074)	0,125 (0,070)t	6,486*	2,078	2,801t	6,481*	

Note. t $p \leq 0,1$. * $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$. *** $p \leq 0,001$. Langue parlée avec les parents: 0=français; 1=autre langue.

Tableau 28. *Pratiques qui influencent l'engagement comportemental chez les élèves de 3^e à 6^e année pour les garçons (suite)*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)				
	Échantillon total	1 ^{re} gén.	2 ^e gén.	3 ^e gén. et plus	Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.	
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2	
Modèle 5 : relation maître-élève									
Chaleur	0,141 (0,085)t	0,291 (0,093)**	0,079 (0,177)	-0,087 (0,186)	6,356*	1,055	6,253*	1,186	
Conflit	-0,116 (0,094)	0,203 (0,151)	-0,340 (0,202)t	-0,148 (0,171)	4,162	2,994t	3,136t	0,258	
Modèle 6 : climat									
Relations entre les élèves	0,200 (0,143)	-0,124 (0,185)	0,188 (0,233)	1,148 (0,395)**	0,055	0,001	0,036	0,052	
Relations élèves-enseignants	0,226 (0,176)	0,448 (0,179)*	0,316 (0,247)	-0,633 (0,260)*	6,628*	0,002	5,254*	5,710*	
Justice	0,089 (0,100)	-0,135 (0,168)	0,390 (0,315)	0,145 (0,187)	1,204	0,788	0,026	1,173	
Sécurité	0,143 (0,088)	-0,012 (0,138)	0,240 (0,207)	0,148 (0,158)	4,568	3,439t	2,792t	0,001	
Appartenance	0,179 (0,155)	0,489 (0,308)	0,081 (0,198)	0,126 (0,212)	6,961*	1,006	6,322*	0,912	
Modèle 7 : gestion des comportements									
Implantation et clarté des règles	0,015 (0,234)	0,443 (0,352)	0,152 (0,246)	-0,543 (0,369)	10,100**	0,036	4,555*	7,228**	
Temps consacré à l'enseignement	0,047 (0,070)	0,127 (0,104)	0,118 (0,177)	-0,073 (0,088)	2,912	1,952	0,209	2,363	
Gestion des comportements	0,298 (0,084)***	0,125 (0,123)	0,285 (0,190)	0,470 (0,153)**	0,991	0,827	0,006	0,674	
Modèle 8 : pratiques									
Pratiques pédagogiques	1,082 (0,277)***	1,275 (0,377)***	0,497 (0,525)	0,981 (0,346)**	5,038t	0,102	4,977*	2,829t	
Soutien aux élèves en difficulté	-0,187 (0,220)	-0,284 (0,289)	0,318 (0,497)	-0,951 (0,341)**	6,007*	0,134	4,878*	3,822t	
Collaboration école-famille	-0,141 (0,152)	-0,219 (0,206)	0,363 (0,376)	-0,362 (0,244)	5,843t	1,176	3,454t	4,959*	
Modèle 9 : parascolaire									
Activités parascolaires	0,030 (0,063)	-0,113 (0,159)	0,231 (0,218)	-0,032 (0,301)	0,606	0,476	0,268	0,006	
Participation élèves vie de l'école	0,048 (0,050)	0,062 (0,091)	0,265 (0,155)t	-0,128 (0,155)	6,062*	,4996	3,429t	4,771*	

Note. t $p \leq 0,1$. * $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$. *** $p \leq 0,001$.

Tableau 29. *Pratiques qui influencent l'engagement affectif en français chez les élèves de 3^e à 6^e année pour tous les élèves*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)				
	Échantillon total	1 ^{re} gén.	2 ^e gén.	3 ^e gén. et plus	Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.	
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2	
Contrôles									
Sexe (filles=1)	-0,030 (-0,074)	-0,144 (0,126)	0,043 (0,105)	0,076 (0,142)	1,884	1,338	1,599	0,200	
Âge	-0,050 (0,027)*	-0,057 (0,041)	-0,114 (0,034)**	0,056 (0,060)	6,152	1,109	1,438	5,825*	
Langue parlée avec les parents	-0,110 (0,071)	-0,232 (0,109)*	-0,035 (0,096)	0,203 (0,165)	7,433*	1,970	7,432**	3,241t	
Rendement scolaire	-0,030 (0,027)	-0,047 (0,044)	-0,029 (0,039)	0,016 (0,064)	0,287	0,157	0,207	0,038	
Engagement (T1)	0,570 (0,043)***	0,562 (0,072)***	0,523 (0,061)***	0,633 (0,083)***	0,709	0,009	0,454	0,666	
Modèle 1 : gestion des apprentissages									
Approche différenciée	0,039 (0,077)	0,100 (0,081)	-0,025 (0,102)	0,028 (0,113)	3,679	3,664t	1,662	0,002	
Évaluation différenciée	0,146 (0,117)	0,061 (0,164)	0,193 (0,171)	0,389 (0,272)	3,258	0,153	2,246	2,979t	
Stratégies métacognitives	-0,103 (0,070)	-0,064 (0,079)	-0,116 (0,092)	-0,099 (0,149)	2,396	2,063	0,056	0,764	
Buts de maîtrise	-0,008 (0,054)	0,030 (0,065)	-0,027 (0,069)	-0,123 (0,095)	2,782	2,735t	0,283	0,898	
Buts de performance	-0,042 (0,049)	-0,007 (0,055)	-0,138 (0,061)*	0,186t (0,102)	10,926**	2,527	3,233t	10,217**	
Modèle 2 : soutien à l'autonomie									
Choix	0,043 (0,083)	0,233 (0,115)*	-0,096 (0,118)	-0,012 (0,116)	2,325	2,320	0,528	0,509	
Contrôle	0,083 (0,064)	0,065 (0,086)	0,079 (0,101)	0,084 (0,143)	0,434	0,024	0,260	0,380	
Respect	0,109 (0,085)	-0,090 (0,120)	0,193 (0,133)	0,278t (0,165)	3,315	0,151	3,219t	2,029	
Sens	0,025 (0,065)	-0,102 (0,094)	0,139 (0,088)	0,057 (0,138)	1,377	1,375	0,480	0,029	
Modèle 3 : gestion de la classe									
Gestion proactive des cps.	-0,006 (0,038)	0,042 (0,053)	-0,082 (0,071)	0,073 (0,062)	3,201	2,801t	0,017	2,385	
Perte de temps en classe	-0,007 (0,048)	0,043 (0,062)	-0,059 (0,069)	-0,044 (0,089)	1,683	1,560	0,688	0,071	
Modèle 4 : attitudes et perceptions									
Ouv. à la défavorisation	-0,025 (0,064)	-0,095 (0,070)	0,057 (0,082)	-0,081 (0,126)	4,391	4,263*	1,188	0,417	
Ouv. à la différence culturelle	0,064 (0,055)	0,096 (0,065)	0,010 (0,084)	0,064 (0,096)	0,833	0,176	0,224	0,833	
Sentiment d'efficacité	0,167 (0,081)*	0,228 (0,087)**	0,191 (0,109)t	0,138 (0,164)	0,536	0,489	0,019	0,125	
Satisfaction à l'égard des élèves	-0,111 (0,057)t	-0,250 (0,066)***	-0,045 (0,092)	0,081 (0,110)	12,048**	6,634**	9,122**	0,572	

Note. t $p \leq 0,1$. * $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$. *** $p \leq 0,001$. Langue parlée avec les parents: 0=français; 1=autre langue.

Tableau 29. *Pratiques qui influencent l'engagement affectif en français chez les élèves de 3^e à 6^e année pour tous les élèves (suite)*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)				
	Échantillon total	1 ^{re} gén.	2 ^e gén.	3 ^e gén. et plus	Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.	
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2	
Modèle 5 : relation maître-élève									
Chaleur	0,324 (0,120)**	0,37 (0,143)**	0,386 (0,161)*	0,133 (0,200)	2,677	0,345	1,325	2,661	
Conflit	0,007 (0,096)	0,066 (0,121)	-0,035 (0,139)	-0,141 (0,234)	0,708	0,174	0,704	0,503	
Modèle 6 : climat									
Relations entre les élèves	-0,375 (0,230)	-0,814 (0,320)*	-0,039 (0,285)	-0,716t (0,425)	10,555**	5,102*	0,022	8,324**	
Relations élèves-enseignants	0,378t (0,206)	0,342 (0,276)	0,384 (0,278)	0,720 (0,442)	3,226	3,052t	0,196	1,169	
Justice	-0,088 (0,131)	-0,434 (0,186)*	0,067 (0,205)	0,119 (0,251)	4,554	3,203t	2,494	0,358	
Sécurité	0,067 (0,111)	0,079 (0,149)	0,099 (0,158)	0,104 (0,245)	1,861	0,228	0,771	1,857	
Appartenance	0,669 (0,188)***	1,013 (0,261)***	0,686 (0,238)**	0,258 (0,357)	5,904t	0,864	2,523	5,089*	
Modèle 7 : gestion des comportements									
Implantation et clarté des règles	0,656t (0,348)	1,265 (0,433)**	0,375 (0,424)	0,723 (0,532)	0,942	0,939	0,023	0,559	
Temps consacré à l'enseignement	0,019 (0,094)	0,062 (0,142)	0,067 (0,139)	-0,164 (0,172)	0,512	0,275	0,437	0,051	
Gestion des comportements	0,160 (0,099)	-0,060 (0,125)	0,251 (0,162)	0,402 (0,215)t	3,028	0,637	2,995t	0,939	
Modèle 8 : pratiques									
Pratiques pédagogiques	1,094 (0,350)**	0,991 (0,503)*	0,944 (0,484)t	1,384 (0,692)*	2,530	2,425	0,096	1,122	
Soutien aux élèves en difficulté	-0,259 (0,264)	-0,520 (0,388)	0,077 (0,299)	-0,779 (0,482)	12,497**	6,350*	0,186	5,558*	
Collaboration école-famille	0,191 (0,180)	0,006 (0,249)	0,402 (0,272)	0,339 (0,397)	2,341	2,341	0,352	0,483	
Modèle 9 : parascolaire									
Activités parascolaires	-0,025 (0,131)	-0,146 (0,171)	0,043 (0,159)	0,065 (0,371)	1,382	1,146	0,041	0,572	
Participation élèves vie de l'école	0,100 (0,129)	0,066 (0,143)	0,249 (0,180)	-0,086 (0,173)	5,402t	1,155	1,777	5,286*	

Note. *t* $p \leq 0,1$. * $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$. *** $p \leq 0,001$.

Tableau 30. *Pratiques qui influencent l'engagement affectif en français chez les élèves de 3^e à 6^e année pour les filles*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)			
	Échantillon total	1 ^{re} gén.	2 ^e gén.	3 ^e gén. et plus	Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Contrôles								
Âge	-0,070 (0,036)t	-0,081 (0,058)	-0,052 (0,050)	-0,101 (0,084)	0,141	0,091	0,000	0,065
Langue parlée avec les parents	0,027 (0,096)	-0,116 (0,159)	0,138 (0,133)	0,447 (0,203)*	3,142	1,622	3,011t	0,926
Rendement scolaire	-0,034 (0,035)	0,002 (0,065)	-0,044 (0,049)	-0,148 (0,100)	1,130	0,504	1,015	0,320
Engagement (T1)	0,608 (0,062)***	0,568 (0,103)***	0,629 (0,087)***	0,675 (0,150)***	0,095	0,074	0,060	0,004
Modèle 1 : gestion des apprentissages								
Approche différenciée	-0,040 (0,071)	-0,019 (0,105)	-0,066 (0,110)	-0,064 (0,154)	0,484	0,059	0,446	0,385
Évaluation différenciée	0,129 (0,116)	0,168 (0,196)	0,123 (0,157)	0,241 (0,302)	0,479	0,459	0,015	0,093
Stratégies métacognitives	0,032 (0,068)	0,070 (0,092)	-0,028 (0,098)	0,122 (0,205)	2,906	2,656	0,001	0,797
Buts de maîtrise	0,050 (0,051)	0,038 (0,096)	0,129 (0,053)*	-0,227 (0,121)t	1,971	0,132	1,243	1,971
Buts de performance	-0,109 (0,048)*	-0,049 (0,080)	-0,253 (0,062)***	0,226 (0,126)t	13,853***	3,848*	2,499	12,454***
Modèle 2 : soutien à l'autonomie								
Choix	-0,043 (0,094)	0,257 (0,128)*	-0,093 (0,154)	-0,504 (0,185)**	14,995***	1,767	14,984***	3,825t
Contrôle	-0,064 (0,071)	-0,248 (0,127)t	0,063 (0,113)	-0,002 (0,168)	4,156	2,306	2,975t	0,181
Respect	-0,022 (0,111)	-0,343 (0,175)*	0,132 (0,170)	0,044 (0,227)	0,923	0,413	0,150	0,622
Sens	0,010 (0,086)	-0,263 (0,139)t	0,069 (0,127)	0,440 (0,158)**	2,939	1,096	2,937t	1,437
Modèle 3 : gestion de la classe								
Gestion proactive des cps.	0,022 (0,048)	0,089 (0,073)	-0,083 (0,085)	0,111 (0,081)	4,338	2,111	0,002	3,507t
Perte de temps en classe	-0,044 (0,055)	-0,154 (0,077)*	0,039 (0,092)	-0,043 (0,126)	1,981	1,980	0,399	0,301
Modèle 4 : attitudes et perceptions								
Ouv. à la défavorisation	-0,081 (0,088)	-0,172 (0,126)	-0,043 (0,138)	0,013 (0,161)	0,753	0,257	0,740	0,146
Ouv. à la différence culturelle	0,089 (0,059)	0,152 (0,096)	0,051 (0,109)	0,051 (0,133)	0,546	0,516	0,251	0,008
Sentiment d'efficacité	0,229 (0,097)*	0,379 (0,132)**	0,251 (0,141)t	-0,244 (0,230)	5,007t	0,286	4,510*	4,373*
Satisfaction à l'égard des élèves	-0,075 (0,063)	-0,087 (0,090)	-0,124 (0,125)	0,066 (0,154)	0,799	0,104	0,347	0,792

Note. t $p \leq 0,1$. * $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$. *** $p \leq 0,001$. Langue parlée avec les parents: 0=français; 1=autre langue.

Tableau 30. *Pratiques qui influencent l'engagement affectif en français chez les élèves de 3^e à 6^e année pour les filles (suite)*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)				
	Échantillon total	1 ^{re} gén.	2 ^e gén.	3 ^e gén. et plus	Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.	
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2	
Modèle 5 : relation maître-élève									
Chaleur	0,213 (0,174)	-0,049 (0,214)	0,345 (0,218)	0,321 (0,296)	2,394	2,377	0,721	0,018	
Conflit	-0,040 (0,152)	-0,201 (0,213)	0,056 (0,212)	-0,089 (0,349)	0,315	0,162	0,006	0,116	
Modèle 6 : climat									
Relations entre les élèves	-0,169 (0,283)	-0,186 (0,500)	0,381 (0,349)	-1,135 (0,448)*	10,819**	2,541	0,407	10,157**	
Relations élèves-enseignants	0,197 (0,301)	0,080 (0,494)	-0,086 (0,384)	0,767 (0,388)*	2,610	2,316	0,327	0,593	
Justice	-0,169 (0,204)	-0,239 (0,392)	-0,298 (0,217)	-0,071 (0,336)	0,774	0,593	0,616	0,007	
Sécurité	0,100 (0,131)	0,128 (0,204)	-0,074 (0,218)	0,433 (0,335)	0,719	0,471	0,046	0,514	
Appartenance	0,531 (0,236)*	0,235 (0,425)	0,925 (0,293)**	0,488 (0,343)	7,387*	4,735*	0,000	4,541*	
Modèle 7 : gestion des comportements									
Implantation et clarté des règles	0,847 (0,337)*	1,099 (0,525)*	0,751 (0,456)	0,886 (0,712)	0,201	0,170	0,004	0,093	
Temps consacré à l'enseignement	0,023 (0,133)	0,263 (0,218)	-0,061 (0,174)	-0,178 (0,279)	0,223	0,217	0,088	0,009	
Gestion des comportements	0,072 (0,133)	-0,152 (0,181)	0,123 (0,166)	0,408 (0,319)	0,699	0,070	0,698	0,537	
Modèle 8 : pratiques									
Pratiques pédagogiques	1,191 (0,478)*	0,666 (0,701)	1,225 (0,590)*	1,562 (0,835)t	1,454	1,304	0,027	0,503	
Soutien aux élèves en difficulté	-0,194 (0,347)	-0,528 (0,685)	0,321 (0,308)	-1,013 (0,551)t	1,759	1,055	1,568	0,077	
Collaboration école-famille	-0,030 (0,235)	0,186 (0,320)	-0,067 (0,342)	-0,269 (0,505)	2,541	0,463	2,521	1,323	
Modèle 9 : parascolaire									
Activités parascolaires	0,043 (0,144)	-0,257 (0,222)	0,315 (0,179)t	-0,449 (0,584)	6,128*	3,128t	0,296	2,142	
Participation élèves vie de l'école	-0,076 (0,174)	-0,067 (0,197)	0,054 (0,262)	-0,391 (0,242)	4,136	0,255	0,958	3,937*	

Note. t $p \leq 0,1$. * $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$. *** $p \leq 0,001$.

Tableau 31. *Pratiques qui influencent l'engagement affectif en français chez les élèves de 3^e à 6^e année pour les garçons*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)				
	Échantillon total	1 ^{re} gén.	2 ^e gén.	3 ^e gén. et plus	Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.	
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2	
Contrôles									
Âge	-0,047 (0,038)	-0,025 (0,055)	-0,165 (0,062)**	0,181 (0,057)***	9,114*	2,290	2,820t	9,113**	
Langue parlée avec les parents	-0,207 (0,098)*	-0,310 (0,154)*	-0,133 (0,138)	-0,268 (0,169)	2,41	0,707	2,359	0,612	
Rendement scolaire	-0,040 (0,044)	-0,108 (0,068)	-0,019 (0,067)	0,132 (0,105)	2,032	0,786	1,824	0,511	
Engagement (T1)	0,568 (0,047)***	0,601 (0,079)***	0,486 (0,064)***	0,713 (0,090)***	1,661	0,419	0,266	1,560	
Modèle 1 : gestion des apprentissages									
Approche différenciée	0,091 (0,155)	0,191 (0,172)	-0,013 (0,211)	0,134 (0,147)	4,468	4,157*	0,126	0,768	
Évaluation différenciée	0,169 (0,198)	-0,152 (0,255)	0,280 (0,307)	0,431 (0,333)	6,095*	0,052	5,983*	2,361	
Stratégies métacognitives	-0,225 (0,131)t	-0,214 (0,131)	-0,185 (0,172)	-0,163 (0,178)	0,153	0,062	0,046	0,152	
Buts de maîtrise	-0,048 (0,086)	0,064 (0,097)	-0,193 (0,123)	-0,122 (0,159)	7,769*	5,652*	0,127	5,587*	
Buts de performance	0,031 (0,068)	-0,022 (0,071)	-0,055 (0,095)	0,210 (0,167)	3,164	0	2,801t	2,641	
Modèle 2 : soutien à l'autonomie									
Choix	0,128 (0,119)	0,320 (0,177)t	-0,143 (0,156)	0,217 (0,205)	4,553	1,745	0,521	3,687t	
Contrôle	0,256 (0,092)**	0,491 (0,123)***	0,067 (0,145)	0,149 (0,203)	5,396t	1,334	5,269*	0,620	
Respect	0,321 (0,117)**	0,201 (0,201)	0,285 (0,188)	0,394 (0,215)t	6,164*	0,002	5,133*	4,306*	
Sens	0,091 (0,108)	0,127 (0,170)	0,221 (0,134)t	-0,089 (0,225)	1,465	0,328	0,427	1,390	
Modèle 3 : gestion de la classe									
Gestion proactive des cpts.	-0,031 (0,060)	-0,037 (0,096)	-0,071 (0,107)	0,046 (0,080)	0,539	0,275	0,067	0,534	
Perte de temps en classe	0,024 (0,077)	0,270 (0,081)***	-0,189 (0,106)t	-0,092 (0,100)	21,533***	17,173***	7,311**	0,615	
Modèle 4 : attitudes et perceptions									
Ouv. à la défavorisation	0,070 (0,088)	0,099 (0,109)	0,157 (0,100)	-0,073 (0,167)	5,066t	4,420*	0,155	1,405	
Ouv. à la différence culturelle	0,050 (0,086)	-0,011 (0,110)	0,009 (0,121)	0,034 (0,129)	1,620	0,184	1,601	0,785	
Sentiment d'efficacité	0,067 (0,102)	0,006 (0,111)	0,068 (0,142)	0,335 (0,178)t	18,953***	4,598*	16,221***	2,492	
Satisfaction à l'égard des élèves	-0,140 (0,076)t	-0,401 (0,093)***	0,069 (0,108)	0,187 (0,142)	30,946***	25,628***	13,036***	0,005	

Note. *t p* ≤ 0,1. * *p* ≤ 0,05. ***p* ≤ 0,01. ****p* ≤ 0,001. Langue parlée avec les parents: 0=français; 1=autre langue.

Tableau 31. *Pratiques qui influencent l'engagement affectif en français chez les élèves de 3^e à 6^e année pour les garçons (suite)*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)				
	Échantillon total	1 ^{re} gén.	2 ^e gén.	3 ^e gén. et plus	Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.	
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2	
Modèle 5 : relation maître-élève									
Chaleur	0,444 (0,136)***	0,743 (0,185)***	0,409 (0,197)*	-0,123 (0,266)	8,853*	0,164	8,483**	6,517*	
Conflit	0,029 (0,138)	0,301 (0,203)	-0,164 (0,220)	0,022 (0,307)	1,578	0,802	1,096	0,267	
Modèle 6 : climat									
Relations entre les élèves	-0,670 (0,324)*	-1,612 (0,301)***	-0,394 (0,386)	-0,519 (1,074)	5,646	5,659*	0,428	0,338	
Relations élèves-enseignants	0,657 (0,248)**	0,739 (0,296)*	0,751 (0,300)*	0,678 (0,965)	2,498	2,058	0,000	1,038	
Justice	0,040 (0,189)	-0,644 (0,204)**	0,706 (0,332)*	-0,041 (0,452)	6,707*	6,605*	0,671	1,677	
Sécurité	0,006 (0,163)	-0,018 (0,200)	0,298 (0,219)	-0,256 (0,336)	1,791	0,041	1,610	1,238	
Appartenance	0,744 (0,249)**	1,821 (0,344)***	0,459 (0,255)t	0,214 (0,564)	4,651t	0,050	3,928*	2,480	
Modèle 7 : gestion des comportements									
Implantation et clarté des règles	0,453 (0,559)	1,396 (0,690)*	-0,014 (0,522)	0,578 (0,836)	1,029	1,021	0,104	0,328	
Temps consacré à l'enseignement	-0,013 (0,141)	-0,178 (0,245)	0,170 (0,220)	-0,082 (0,165)	2,644	2,497	1,219	0,031	
Gestion des comportements	0,304 (0,162)t	0,083 (0,243)	0,495 (0,273)t	0,271 (0,289)	2,190	1,486	1,403	0,014	
Modèle 8 : pratiques									
Pratiques pédagogiques	1,076 (0,518)*	1,389 (0,757)t	0,728 (0,866)	0,912 (1,074)	0,685	0,519	0,037	0,424	
Soutien aux élèves en difficulté	-0,448 (0,368)	-0,611 (0,565)	-0,378 (0,511)	-1,123 (0,895)	1,151	1,062	0,002	0,295	
Collaboration école-famille	0,491 (0,262)t	-0,075 (0,378)	1,242 (0,366)***	0,837 (0,511)	5,568t	5,432*	1,123	0,813	
Modèle 9 : parascolaire									
Activités parascolaires	-0,019 (0,223)	0,009 (0,250)	-0,317 (0,298)	0,085 (0,556)	0,320	0,109	0,182	0,313	
Participation élèves vie de l'école	0,367 (0,159)*	0,261 (0,229)	0,589 (0,244)*	0,223 (0,241)	2,399	1,777	0,032	1,738	

Note. *t* $p \leq 0,1$. * $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$. *** $p \leq 0,001$.

Tableau 32. *Pratiques qui influencent l'engagement affectif en mathématiques chez les élèves de 3^e à 6^e année pour tous les élèves*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)				
	Échantillon total	1 ^{re} gén.	2 ^e gén.	3 ^e gén. et plus	Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.	
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2	
Contrôles									
Sexe (filles=1)	-0,114 (0,062)t	-0,187 (0,097)t	-0,167 (0,095)t	0,129 (0,140)	3,763	0,040	3,141t	3,398t	
Âge	-0,110 (0,031)***	-0,162 (0,046)***	-0,112 (0,040)**	0,019 (0,069)	6,305*	0,270	5,681*	5,360*	
Langue parlée avec les parents	0,034 (0,057)	0,004 (0,086)	0,073 (0,088)	-0,001 (0,132)	0,748	0,620	0,002	0,498	
Rendement scolaire	-0,021 (0,027)	-0,011 (0,047)	-0,015 (0,040)	0,000 (0,090)	0,724	0,020	0,534	0,707	
Engagement (T1)	0,680 (0,049)***	0,607 (0,083)***	0,788 (0,057)***	0,560 (0,086)***	10,153**	3,959*	0,508	7,251**	
Modèle 1 : gestion des apprentissages									
Approche différenciée	0,032 (0,064)	0,075 (0,071)	0,067 (0,078)	-0,016 (0,143)	1,537	0,149	0,709	1,329	
Évaluation différenciée	0,114 (0,127)	-0,118 (0,113)	0,102 (0,158)	0,444 (0,319)	6,768*	3,663t	6,103*	3,292t	
Stratégies métacognitives	-0,009 (0,056)	-0,005 (0,062)	0,026 (0,076)	-0,115 (0,165)	1,771	0,908	0,247	1,012	
Buts de maîtrise	0,035 (0,049)	0,008 (0,053)	0,016 (0,086)	0,003 (0,122)	1,701	0,466	1,652	0,794	
Buts de performance	-0,117 (0,043)**	-0,196 (0,058)***	-0,106 (0,052)*	0,100 (0,144)	5,982t	2,785t	5,775*	3,389t	
Modèle 2 : soutien à l'autonomie									
Choix	0,075 (0,070)	-0,079 (0,116)	-0,032 (0,103)	0,495 (0,137)***	10,821**	0,895	10,813***	6,913**	
Contrôle	-0,034 (0,081)	-0,049 (0,095)	-0,088 (0,101)	-0,027 (0,178)	2,021	1,748	1,313	0,634	
Respect	0,034 (0,090)	0,024 (0,125)	0,035 (0,114)	-0,027 (0,207)	1,427	0,315	1,427	1,046	
Sens	0,067 (0,079)	-0,017 (0,120)	0,160 (0,094)t	0,057 (0,168)	2,655	2,609	0,518	0,014	
Modèle 3 : gestion de la classe									
Gestion proactive des cpts.	-0,068* (0,033)	-0,092 (0,048)t	-0,068 (0,049)	-0,023 (0,08)	0,347	0,060	0,347	0,221	
Perte de temps en classe	-0,097* (0,043)	-0,084 (0,066)	-0,158 (0,050)**	0,007 (0,166)	2,456	1,302	0,159	0,715	
Modèle 4 : attitudes et perceptions									
Ouv. à la défavorisation	-0,082 (0,065)	-0,054 (0,092)	-0,059 (0,100)	-0,159 (0,105)	0,676	0,215	0,225	0,548	
Ouv. à la différence culturelle	0,077 (0,058)	-0,075 (0,073)	0,020 (0,079)	0,470 (0,063)*	32,772***	1,124	29,347***	20,421***	
Sentiment d'efficacité	0,059 (0,067)	0,096 (0,099)	-0,001 (0,096)	0,143 (0,152)	0,187	0,096	0,028	0,124	
Satisfaction à l'égard des élèves	0,060 (0,053)	0,033 (0,078)	0,148t (0,079)	-0,094 (0,111)	2,141	1,793	0,041	0,448	

Note. *t p* ≤ 0,1. * *p* ≤ 0,05. ***p* ≤ 0,01. ****p* ≤ 0,001. Langue parlée avec les parents: 0=français; 1=autre langue.

Tableau 32. *Pratiques qui influencent l'engagement affectif en mathématiques chez les élèves de 3^e à 6^e année pour tous les élèves (suite)*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)				
	Échantillon total	1 ^{re} gén.	2 ^e gén.	3 ^e gén. et plus	Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.	
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2	
Modèle 5 : relation maître-élève									
Chaleur	0,268 (0,106)*	0,352 (0,123)**	0,160 (0,135)	0,265 (0,312)	0,889	0,366	0,816	0,436	
Conflit	-0,110 (0,103)	-0,037 (0,178)	-0,347 (0,117)**	0,115 (0,256)	4,504	3,259t	0,011	1,200	
Modèle 6 : climat									
Relations entre les élèves	0,238 (0,159)	0,157 (0,260)	0,147 (0,206)	0,361 (0,408)	0,616	0,339	0,488	0,163	
Relations élèves-enseignants	0,224 (0,232)	0,647 (0,316)*	0,415t (0,248)	-0,642 (0,472)	3,423	0,226	3,179t	3,096t	
Justice	0,124 (0,115)	-0,064 (0,173)	0,100 (0,174)	0,325 (0,248)	0,274	0,025	0,272	0,177	
Sécurité	-0,060 (0,105)	-0,398 (0,141)**	-0,035 (0,143)	0,670 (0,301)*	9,011*	4,558*	7,749**	3,872*	
Appartenance	0,182 (0,161)	0,178 (0,283)	0,057 (0,195)	0,452 (0,282)	2,336	1,414	1,395	0,263	
Modèle 7 : gestion des comportements									
Implantation et clarté des règles	0,296t (0,164)	0,917 (0,394)*	0,426 (0,213)*	-0,839 (0,426)*	6,391*	0,015	4,138*	6,280*	
Temps consacré à l'enseignement	-0,045 (0,092)	0,125 (0,096)	-0,038 (0,179)	-0,422 (0,151)**	0,889	0,789	0,000	0,260	
Gestion des comportements	0,315 (0,108)**	0,040 (0,125)	0,400 (0,142)**	0,839 (0,297)**	3,809	3,727t	1,284	0,083	
Modèle 8 : pratiques									
Pratiques pédagogiques	0,632 (0,405)	0,919t (0,518)	0,139 (0,496)	0,946 (0,729)	1,902	1,286	1,480	0,520	
Soutien aux élèves en difficulté	0,035 (0,218)	0,064 (0,268)	0,209 (0,335)	-0,462 (0,463)	5,132t	0,341	4,150*	4,913*	
Collaboration école-famille	0,010 (0,172)	0,167 (0,229)	0,170 (0,245)	-0,677t (0,372)	4,553	0,249	4,216*	4,300*	
Modèle 9 : parascolaire									
Activités parascolaires	-0,044 (0,109)	-0,358 (0,145)*	-0,002 (0,152)	0,385 (0,338)	1,474	1,258	0,487	0,020	
Participation élèves vie de l'école	0,124 (0,095)	0,216 (0,115)t	0,076 (0,134)	-0,069 (0,230)	1,660	0,796	1,519	0,755	

Note. t $p \leq 0,1$. * $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$. *** $p \leq 0,001$.

Tableau 33. *Pratiques qui influencent l'engagement affectif en mathématiques chez les élèves de 3^e à 6^e année pour les filles*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)				
	Échantillon total	1 ^{re} gén.	2 ^e gén.	3 ^e gén. et plus	Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.	
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2	
Contrôles									
Âge	-0,146 (0,038)***	-0,205 (0,060)***	-0,097 (0,060)	-0,092 (0,071)	2,107	1,564	1,469	0,072	
Langue parlée avec les parents	0,109 (0,083)	0,130 (0,136)	0,123 (0,122)	-0,123 (0,175)	4,787t	0,013	2,771t	4,098*	
Rendement scolaire	-0,056 (0,036)	-0,033 (0,064)	-0,066 (0,049)	-0,020 (0,114)	0,426	0,111	0,407	0,188	
Engagement (T1)	0,746 (0,059)***	0,722 (0,122)***	0,837 (0,082)***	0,581 (0,125)***	2,619	0,202	0,852	2,616	
Modèle 1 : gestion des apprentissages									
Approche différenciée	0,062 (0,049)	0,066 (0,083)	0,014 (0,060)	0,123 (0,153)	0,304	0,181	0,183	0,037	
Évaluation différenciée	0,136 (0,132)	0,028 (0,156)	0,212 (0,219)	0,144 (0,426)	1,145	1,021	0,422	0,016	
Stratégies métacognitives	-0,028 (0,060)	-0,026 (0,085)	-0,013 (0,089)	-0,042 (0,252)	0,149	0,094	0,075	0,012	
Buts de maîtrise	0,079 (0,059)	0,035 (0,069)	0,150 (0,114)	0,007 (0,144)	1,770	1,670	0,232	0,062	
Buts de performance	-0,218 (0,038)***	-0,217 (0,072)**	-0,291 (0,053)***	-0,013 (0,154)	1,795	0,078	1,149	1,795	
Modèle 2 : soutien à l'autonomie									
Choix	0,071 (0,093)	-0,011 (0,141)	0,037 (0,160)	0,293 (0,234)	1,605	0,995	0,979	0,202	
Contrôle	-0,126 (0,075)t	-0,138 (0,083)t	-0,264 (0,136)t	0,182 (0,222)	4,239	2,242	0,414	2,198	
Respect	-0,008 (0,123)	-0,017 (0,183)	-0,011 (0,159)	-0,188 (0,258)	0,867	0,446	0,073	0,686	
Sens	0,029 (0,096)	-0,093 (0,137)	0,016 (0,146)	0,252 (0,193)	3,700	0,940	3,362t	1,078	
Modèle 3 : gestion de la classe									
Gestion proactive des cps.	-0,068 (0,038)	-0,036 (0,051)	-0,171 (0,080)*	0,012 (0,078)	2,996	1,762	0,492	2,593	
Perte de temps en classe	-0,053 (0,055)	-0,072 (0,083)	-0,111 (0,086)	0,198 (0,169)	1,599	0,018	1,321	1,575	
Modèle 4 : attitudes et perceptions									
Ouv. à la défavorisation	-0,001 (0,104)	0,069 (0,105)	-0,162 (0,189)	0,128 (0,172)	0,254	0,253	0,010	0,043	
Ouv. à la différence culturelle	0,092 (0,056)	0,005 (0,093)	0,062 (0,114)	0,270 (0,137)*	1,759	0,194	1,740	0,549	
Sentiment d'efficacité	-0,043 (0,090)	0,007 (0,117)	-0,074 (0,154)	-0,052 (0,186)	0,489	0,212	0,404	0,119	
Satisfaction à l'égard des élèves	0,025 (0,070)	0,000 (0,091)	0,240 (0,120)*	-0,426 (0,160)**	6,778*	1,104	3,236t	6,360*	

Note. t $p \leq 0,1$. * $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$. *** $p \leq 0,001$. Langue parlée avec les parents: 0=français; 1=autre langue.

Tableau 33. *Pratiques qui influencent l'engagement affectif en mathématiques chez les élèves de 3^e à 6^e année pour les filles (suite)*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)				
	Échantillon total	1 ^{re} gén.	2 ^e gén.	3 ^e gén. et plus	Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.	
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2	
Modèle 5 : relation maître-élève									
Chaleur	0,212 (0,138)	0,285 (0,189)	0,031 (0,203)	0,742 (0,275)**	1,516	0,682	0,231	1,502	
Conflit	-0,117 (0,114)	0,044 (0,178)	-0,357 (0,167)*	0,302 (0,207)	6,422*	5,123*	0,033	2,211	
Modèle 6 : climat									
Relations entre les élèves	0,466 (0,169)**	0,806* (0,377)*	0,494 (0,273)t	-0,431 (0,321)	0,865	0,241	0,860	0,429	
Relations élèves-enseignants	0,183 (0,277)	0,211 (0,464)	0,221 (0,319)	0,284 (0,415)	0,030	0,006	0,030	0,019	
Justice	0,134 (0,125)	0,199 (0,229)	-0,027 (0,219)	0,354 (0,284)	1,493	1,071	0,002	0,739	
Sécurité	-0,028 (0,116)	-0,419 (0,187)*	0,031 (0,193)	1,025 (0,392)**	10,016**	4,101*	6,874**	1,819	
Appartenance	-0,136 (0,194)	-0,509 (0,354)	-0,106 (0,267)	0,587 (0,298)*	0,165	0,144	0,000	0,055	
Modèle 7 : gestion des comportements									
Implantation et clarté des règles	0,657 (0,290)*	0,515 (0,553)	0,800 (0,305)**	-0,017 (0,654)	3,186	1,944	0,049	1,912	
Temps consacré à l'enseignement	-0,067 (0,144)	0,058 (0,151)	-0,099 (0,277)	-0,206 (0,226)	1,570	1,558	0,249	0,403	
Gestion des comportements	0,141 (0,109)	-0,130 (0,127)	0,387 (0,194)*	0,298 (0,292)	8,618*	8,428**	1,307	0,506	
Modèle 8 : pratiques									
Pratiques pédagogiques	0,394 (0,401)	0,482 (0,617)	-0,060 (0,639)	1,335 (0,827)	1,454	1,304	0,027	0,503	
Soutien aux élèves en difficulté	0,067 (0,198)	0,209 (0,362)	0,098 (0,363)	0,093 (0,318)	1,759	1,055	1,568	0,077	
Collaboration école-famille	0,320 (0,200)	0,429 (0,350)	0,438 (0,270)	-0,400 (0,368)	2,541	0,463	2,521	1,323	
Modèle 9 : parascolaire									
Activités parascolaires	-0,023 (0,135)	-0,293 (0,180)	0,156 (0,198)	0,117 (0,380)	0,720	0,595	0,001	0,162	
Participation élèves vie de l'école	0,157 (0,100)	0,357 (0,151)*	-0,010 (0,152)	0,169 (0,155)	4,049	4,048*	1,020	0,574	

Note. $t p \leq 0,1$. * $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$. *** $p \leq 0,001$.

Tableau 34. *Pratiques qui influencent l'engagement affectif en mathématiques chez les élèves de 3^e à 6^e année pour les garçons*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)			
	Échantillon total	1 ^{re} gén.	2 ^e gén.	3 ^e gén. et plus	Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2
Contrôles								
Âge	-0,079 (0,046)t	-0,120 (0,064)t	-0,126 (0,055)*	0,095 (0,103)	4,972t	0,100	4,161*	4,672*
Langue parlée avec les parents	-0,035 (0,100)	-0,109 (0,134)	0,033 (0,153)	0,028 (0,151)	2,616	0,850	2,563	0,462
Rendement scolaire	0,018 (0,044)	0,007 (0,060)	0,048 (0,067)	-0,001 (0,143)	1,101	0,435	0,262	0,972
Engagement (T1)	0,622 (0,068)***	0,529 (0,099)***	0,747 (0,099)***	0,561 (0,124)***	6,700*	5,445*	0,001	2,538
Modèle 1 : gestion des apprentissages								
Approche différenciée	-0,032 (0,092)	,056 (0,111)	0,086 (0,137)	-0,231 (0,178)	2,954	0,384	1,617	2,782t
Évaluation différenciée	0,028 (0,194)	-,271 (0,229)	-0,121 (0,214)	0,453 (0,385)	7,475*	3,310t	5,136*	2,302
Stratégies métacognitives	0,035 (0,077)	,031 (0,089)	0,109 (0,115)	-0,196 (0,179)	5,335t	2,530	0,887	3,445t
Buts de maîtrise	-0,023 (0,060)	-,028 (0,078)	-0,127 (0,085)	-0,209 (0,186)	1,850	0,004	1,715	1,620
Buts de performance	0,017 (0,059)	-,162 (0,090)t	0,105 (0,074)	0,387 (0,239)	10,363**	5,949*	8,982**	2,141
Modèle 2 : soutien à l'autonomie								
Choix	0,031 (0,093)	-0,141 (0,159)	-0,182 (0,119)	0,540 (0,194)**	16,420***	0,028	13,583***	13,670***
Contrôle	0,024 (0,119)	0,084 (0,190)	0,047 (0,132)	-0,206 (0,227)	4,135	0,116	3,406t	4,111*
Respect	0,081 (0,159)	0,074 (0,221)	0,066 (0,200)	-0,042 (0,289)	3,406	0,000	2,739t	3,242t
Sens	0,112 (0,108)	0,077 (0,161)	0,295 (0,118)*	-0,083 (0,296)	1,813	1,110	0,143	1,020
Modèle 3 : gestion de la classe								
Gestion proactive des cps.	-0,048 (0,060)	-0,141 (0,102)	0,033 (0,072)	-0,054 (0,124)	2,861	2,503	0,135	0,269
Perte de temps en classe	-0,143 (0,057)*	-0,073 (0,086)	-0,218 (0,067)***	-0,152 (0,207)	2,810	2,761t	0,049	0,189
Modèle 4 : attitudes et perceptions								
Ouv. à la défavorisation	-0,152 (0,082)t	-0,205 (0,134)	0,046 (0,108)	-0,369 (0,158)*	3,961	3,005t	0,116	2,387
Ouv. à la différence culturelle	0,064 (0,091)	-0,159 (0,092)t	-0,074 (0,100)	0,528 (0,085)***	64,034***	0,627	44,617***	43,218***
Sentiment d'efficacité	0,180 (0,093)t	0,191 (0,152)	0,115 (0,117)	0,254 (0,196)	0,809	0,111	0,809	0,548
Satisfaction à l'égard des élèves	0,088 (0,065)	0,032 (0,096)	0,046 (0,096)	0,197 (0,131)	2,383	1,518	1,071	0,285

Note. t $p \leq 0,1$. * $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$. *** $p \leq 0,001$. Langue parlée avec les parents: 0=français; 1=autre langue.

Tableau 34. *Pratiques qui influencent l'engagement affectif en mathématiques chez les élèves de 3^e à 6^e année pour les garçons (suite)*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)				
	Échantillon total	1 ^{re} gén.	2 ^e gén.	3 ^e gén. et plus	Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.	
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2	
Modèle 5 : relation maître-élève									
Chaleur	0,267 (0,146)t	0,376 (0,189)*	0,314 (0,167)t	-0,242 (0,436)	2,185	,084	1,908	2,184	
Conflit	-0,161 (0,174)	-0,143 (0,276)	-0,302 (0,243)	0,239 (0,385)	0,482	0,425	0,002	0,123	
Modèle 6 : climat									
Relations entre les élèves	-0,063 (0,244)	-0,591 (0,274)*	-0,278 (0,289)	1,875 (1,148)	0,095	0,085	0,025	0,004	
Relations élèves-enseignants	0,358 (0,236)	1,254 (0,383)***	0,607 (0,317)t	-2,347 (0,580)***	8,734*	0,242	7,814**	7,510**	
Justice	0,105 (0,181)	-0,434 (0,211)*	0,354 (0,277)	0,515 (0,395)	4,120	4,086*	0,219	0,338	
Sécurité	-0,052 (0,177)	-0,319 (0,227)	-0,110 (0,172)	0,560 (0,358)	3,294	0,423	3,292t	2,708t	
Appartenance	0,477 (0,211)*	0,988 (0,385)**	0,296 (0,255)	0,807 (0,468)t	3,055	1,314	2,927t	1,594	
Climat éducatif									
Modèle 7 : gestion des comportements									
Implantation et clarté des règles	-0,109 (0,226)	1,456 (0,561)**	-0,008 (0,269)	-1,687 (0,519)***	6,997*	2,811t	6,990**	3,315t	
Temps consacré à l'enseignement	-0,074 (0,120)	0,145 (0,202)	0,037 (0,244)	-0,526 (0,171)**	0,265	0,132	0,178	0,048	
Gestion des comportements	0,628 (0,175)***	0,381 (0,262)	0,434 (0,257)t	1,311 (0,411)**	0,706	0,135	0,261	0,598	
Modèle 8 : pratiques									
Pratiques pédagogiques	1,102 (0,523)*	1,578 (0,765)*	0,451 (0,738)	0,297 (0,824)	1,922	0,174	1,922	1,632	
Soutien aux élèves en difficulté	-0,203 (0,344)	-0,304 (0,366)	0,359 (0,578)	-2,666 (0,956)*	5,082t	0,189	4,607*	4,970*	
Collaboration école-famille	-0,371 (0,230)	-0,112 (0,280)	-0,102 (0,403)	-0,436 (0,481)	2,978	0,022	2,977t	2,448	
Modèle 9 : parascolaire									
Activités parascolaires	-0,188 (0,152)	-0,466 (0,210)*	-0,280 (0,252)	0,338 (0,585)	1,911	0,481	1,332	0,523	
Participation élèves vie de l'école	0,021 (0,145)	-0,020 (0,192)	0,293 (0,221)	-0,410 (0,391)	4,654t	2,335	1,114	3,195t	

Note. t $p \leq 0,1$. * $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$. *** $p \leq 0,001$.

Tableau 35. *Pratiques qui influencent l'engagement cognitif chez les élèves de 3^e à 6^e année pour tous les élèves*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)				
	Échantillon total	1 ^{re} gén.	2 ^e gén.	3 ^e gén. et plus	Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.	
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2	
Contrôles									
Sexe (filles=1)	0,004 (0,047)	-0,083 (0,066)	0,033 (0,082)	0,088 (0,127)	1,450	0,715	0,949	0,101	
Âge	0,000 (0,020)	-0,044 (0,028)	-0,010 (0,031)	0,087 (0,059)	3,760	0,386	3,550t	3,172t	
Langue parlée avec les parents	-0,039 (0,049)	-0,025 (0,066)	-0,069 (0,088)	0,233 (0,163)	0,769	0,212	0,488	0,757	
Rendement scolaire	0,071 (0,023)**	0,072* (0,033)	0,081 (0,034)*	0,060 (0,057)	1,839	0,048	1,737	1,502	
Engagement (T1)	0,532 (0,040)***	0,662 (0,065)***	0,512 (0,060)***	0,313 (0,070)***	11,422**	2,103	10,814***	5,570*	
Modèle 1 : gestion des apprentissages									
Approche différenciée	0,055 (0,036)	0,042 (0,048)	0,063 (0,065)	0,045 (0,071)	1,071	0,959	0,459	0,012	
Évaluation différenciée	0,042 (0,072)	-0,066 (0,074)	0,141 (0,103)	-0,004 (0,193)	1,921	0,888	1,734	0,475	
Stratégies métacognitives	-0,001 (0,042)	0,051 (0,045)	-0,087 (0,063)	0,072 (0,117)	4,767t	4,263*	0,091	1,028	
Buts de maîtrise	-0,039 (0,036)	0,002 (0,045)	-0,072 (0,050)	-0,129 (0,076)t	1,275	1,275	0,356	0,160	
Buts de performance	0,025 (0,022)	0,009 (0,029)	0,008 (0,039)	0,125 (0,077)	2,291	0,010	1,555	2,253	
Modèle 2 : soutien à l'autonomie									
Choix	-0,004 (0,042)	0,062 (0,070)	-0,065 (0,080)	0,031 (0,081)	2,039	0,850	0,138	1,781	
Contrôle	-0,006 (0,052)	-0,053 (0,061)	0,031 (0,077)	0,055 (0,103)	1,518	0,728	0,109	1,175	
Respect	0,066 (0,066)	-0,046 (0,089)	0,076 (0,102)	0,279 (0,114)*	8,912*	0,071	6,518*	7,027**	
Sens	0,088* (0,045)	0,039 (0,079)	0,133 (0,054)*	0,068 (0,156)	0,247	0,028	0,066	0,215	
Modèle 3 : gestion de la classe									
Gestion proactive des cpts.	-0,046 (0,030)	-0,045 (0,045)	-0,038 (0,051)	-0,067 (0,052)	0,248	0,008	0,206	0,156	
Perte de temps en classe	-0,039 (0,033)	-0,053 (0,040)	-0,015 (0,050)	0,002 (0,074)	2,430	1,249	1,811	0,315	
Modèle 4 : attitudes et perceptions									
Ouv. à la défavorisation	0,046 (0,033)	0,007 (0,055)	0,060 (0,055)	0,115 (0,111)	1,842	0,013	1,380	1,770	
Ouv. à la différence culturelle	-0,003 (0,039)	-0,084 (0,042)*	-0,012 (0,074)	0,098 (0,080)	3,822	0,066	2,524	3,306t	
Sentiment d'efficacité	0,042 (0,047)	0,136 (0,059)*	0,002 (0,080)	-0,002 (0,107)	2,475	2,346	1,152	0,002	
Satisfaction à l'égard des élèves	0,035 (0,034)	0,032 (0,044)	-0,036 (0,054)	0,052 (0,089)	4,403	3,003t	0,450	3,052t	

Note. t $p \leq 0,1$. * $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$. *** $p \leq 0,001$. Langue parlée avec les parents: 0=français; 1=autre langue.

Tableau 35. *Pratiques qui influencent l'engagement cognitif chez les élèves de 3^e à 6^e année pour tous les élèves (suite)*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)				
	Échantillon total	1 ^{re} gén.	2 ^e gén.	3 ^e gén. et plus	Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.	
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2	
Modèle 5 : relation maître-élève									
Chaleur	0,144 (0,038)***	0,088 (0,094)	0,148 (0,081)t	0,325 (0,161)*	0,048	0,038	0,002	0,010	
Conflit	-0,131 (0,072)t	-0,096 (0,117)	-0,092 (0,145)	-0,243 (0,214)	-	-	-	-	
Modèle 6 : climat									
Relations entre les élèves	-0,039 (0,109)	-0,019 (0,198)	-0,108 (0,165)	-0,185 (0,339)	0,688	0,437	0,578	0,153	
Relations élèves-enseignants	0,232 (0,094)*	0,146 (0,172)	0,148 (0,130)	0,671 (0,346)t	0,085	0,006	0,037	0,082	
Justice	-0,116 (0,120)	-0,326 (0,113)**	0,147 (0,207)	-0,173 (0,211)	4,416	3,734t	0,049	1,868	
Sécurité	0,020 (0,084)	0,007 (0,123)	0,097 (0,139)	0,011 (0,168)	3,881	0,703	3,880*	1,804	
Appartenance	0,055 (0,107)	0,148 (0,255)	0,140 (0,145)	-0,308 (0,234)	4,995t	0,131	3,262t	4,340*	
Modèle 7 : gestion des comportements									
Implantation et clarté des règles	-0,13 (0,142)	-0,029 (0,301)	0,084 (0,168)	-0,667 (0,256)**	-	-	-	-	
Temps consacré à l'enseignement	-0,01 (0,067)	0,023 (0,111)	0,005 (0,102)	-0,079 (0,131)	0,028	0,006	0,027	0,018	
Gestion des comportements	0,22 (0,077)**	0,143 (0,150)	0,163 (0,113)	0,389* (0,156)	0,649	0,005	0,446	0,619	
Modèle 8 : pratiques									
Pratiques pédagogiques	0,249 (0,191)	0,485 (0,312)	-0,095 (0,290)	0,010 (0,482)	3,432	0,040	2,901t	3,056t	
Soutien aux élèves en difficulté	0,097 (0,141)	-0,225 (0,233)	0,344 (0,201)t	0,145 (0,370)	4,965t	2,486	0,429	2,708t	
Collaboration école-famille	0,010 (0,122)	-0,226 (0,146)	0,314t (0,178)	-0,193 (0,286)	10,305**	6,703**	0,214	5,967*	
Modèle 9 : parascolaire									
Activités parascolaires	0,004 (0,107)	-0,146 (0,133)	0,129 (0,112)	-0,015 (0,229)	5,159t	2,169	0,243	2,006	
Participation élèves vie de l'école	0,053 (0,062)	-0,024 (0,078)	0,165t (0,090)	-0,023 (0,123)	6,790*	1,184	0,823	6,438*	

Note. *t* $p \leq 0,1$. * $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$. *** $p \leq 0,001$.

Tableau 36. *Pratiques qui influencent l'engagement cognitif chez les élèves de 3^e à 6^e année pour les filles*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)				
	Échantillon total	1 ^{re} gén.	2 ^e gén.	3 ^e gén. et plus	Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.	
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2	
Contrôles									
Âge	-0,009 (0,024)	-0,040 (0,035)	-0,012 (0,032)	0,070 (0,090)	1,332	0,383	1,273	0,814	
Langue parlée avec les parents	-0,080 (0,072)	-0,066 (0,101)	-0,105 (0,097)	0,134 (0,282)	0,271	0,184	0,064	0,168	
Rendement scolaire	0,061 (0,028)*	0,059 (0,042)	0,068 (0,034)*	0,052 (0,089)	0,486	0,089	0,486	0,388	
Engagement (T1)	0,550 (0,054)***	0,663 (0,083)***	0,514 (0,078)***	0,394 (0,124)***	3,742	1,648	3,591t	0,927	
Modèle 1 : gestion des apprentissages									
Approche différenciée	0,072 (0,046)	0,005 (0,073)	0,027 (0,074)	0,256t (0,132)t	2,838	0,996	0,683	2,350	
Évaluation différenciée	0,057 (0,098)	0,027 (0,099)	0,153 (0,123)	-0,137 (0,387)	0,001	0,001	0,000	0,000	
Stratégies métacognitives	-0,024 (0,056)	0,080 (0,070)	-0,120 (0,069)t	-0,030 (0,242)	7,397*	6,552*	0,056	0,826	
Buts de maîtrise	-0,013 (0,042)	0,022 (0,058)	-0,017 (0,048)	-0,112 (0,124)	0,643	0,610	0,243	0,000	
Buts de performance	-0,012 (0,036)	-0,019 (0,061)	-0,052 (0,052)	0,068 (0,116)	1,155	0,456	0,157	0,872	
Modèle 2 : soutien à l'autonomie									
Choix	0,033 (0,069)	0,082 (0,099)	-0,027 (0,098)	0,119 (0,173)	1,287	0,876	0,094	0,775	
Contrôle	0,075 (0,061)	-0,019 (0,076)	0,114 (0,114)	0,266 (0,187)	1,740	1,137	0,860	0,060	
Respect	0,145 (0,068)*	0,054 (0,097)	0,179 (0,111)	0,278 (0,219)	0,697	0,035	0,677	0,624	
Sens	0,130 (0,072)t	0,105 (0,106)	0,105 (0,092)	0,197 (0,246)	0,407	0,217	0,058	0,255	
Modèle 3 : gestion de la classe									
Gestion proactive des cps.	-0,030 (0,039)	-0,006 (0,056)	-0,085 (0,052)t	0,003 (0,085)	2,008	1,295	0,035	1,121	
Perte de temps en classe	-0,021 (0,047)	-0,103 (0,057)t	0,044 (0,063)	0,069 (0,145)	5,512t	4,227*	2,859t	0,170	
Modèle 4 : attitudes et perceptions									
Ouv. à la défavorisation	0,104 (0,051)*	0,099 (0,064)	0,091 (0,115)	0,194 (0,182)	0,453	0,395	0,032	0,250	
Ouv. à la différence culturelle	-0,014 (0,052)	-0,008 (0,052)	-0,114 (0,079)	0,112 (0,169)	3,699	2,675	0,197	1,636	
Sentiment d'efficacité	0,032 (0,061)	0,191 (0,088)*	-0,031 (0,095)	-0,158 (0,189)	7,050*	4,458*	4,490*	0,661	
Satisfaction à l'égard des élèves	-0,011 (0,042)	0,002 (0,049)	-0,033 (0,061)	-0,169 (0,171)	3,632	2,917t	1,167	0,102	

Note. *t p* ≤ 0,1. * *p* ≤ 0,05. ***p* ≤ 0,01. ****p* ≤ 0,001. Langue parlée avec les parents: 0=français; 1=autre langue.

Tableau 36. *Pratiques qui influencent l'engagement cognitif chez les élèves de 3^e à 6^e année pour les filles (suite)*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)				
	Échantillon total	1 ^{re} gén.	2 ^e gén.	3 ^e gén. et plus	Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.	
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2	
Modèle 5 : relation maître-élève									
Chaleur	0,093 (0,073)	0,019 (0,106)	0,054 (0,116)	0,487 (0,314)	0,738	0,226	0,188	0,591	
Conflit	-0,195 (0,120)	-0,255 (0,183)	-0,015 (0,165)	-0,501 (0,270)t	4,897t	0,941	0,847	3,672t	
Modèle 6 : climat									
Relations entre les élèves	-0,167 (0,163)	0,095 (0,364)	-0,281 (0,192)	-0,368 (0,443)	2,301	2,296	0,532	0,040	
Relations élèves-enseignants	0,223 (0,146)	0,138 (0,244)	0,015 (0,239)	0,834 (0,456)t	1,076	0,532	0,215	0,799	
Justice	-0,045 (0,138)	-0,388 (0,156)*	0,072 (0,182)	0,275 (0,327)	2,655	2,060	1,360	0,054	
Sécurité	0,087 (0,102)	0,040 (0,153)	0,068 (0,160)	0,325 (0,292)	3,410	0,114	3,374t	2,728t	
Appartenance	0,039 (0,141)	-0,006 (0,302)	0,210 (0,212)	-0,338 (0,365)	1,268	0,177	1,228	0,994	
Modèle 7 : gestion des comportements									
Implantation et clarté des règles	-0,264 (0,243)	-0,048 (0,399)	-0,190 (0,340)	-0,639 (0,487)	1,607	0,372	1,584	0,748	
Temps consacré à l'enseignement	0,010 (0,098)	0,055 (0,166)	-0,032 (0,124)	-0,078 (0,270)	0,586	0,474	0,025	0,238	
Gestion des comportements	0,175 (0,140)	0,144 (0,233)	0,114 (0,127)	0,414 (0,297)	1,036	0,252	0,362	0,883	
Modèle 8 : pratiques									
Pratiques pédagogiques	0,059 (0,225)	0,723 (0,430)t	-0,235 (0,385)	0,105 (0,669)	0,615	0,149	0,611	0,337	
Soutien aux élèves en difficulté	0,024 (0,182)	-0,518 (0,324)	0,236 (0,310)	0,221 (0,429)	1,144	0,964	0,020	0,524	
Collaboration école-famille	0,109 (0,126)	-0,203 (0,234)	0,320 (0,178)t	-0,010 (0,456)	2,143	1,983	0,038	0,531	
Modèle 9 : parascolaire									
Activités parascolaires	0,062 (0,094)	-0,213 (0,130)	0,230 (0,104)*	0,232 (0,332)	5,564t	4,652*	0,018	0,425	
Participation élèves vie de l'école	0,061 (0,065)	-0,003 (0,122)	0,096 (0,095)	0,072 (0,206)	0,277	0,126	0,009	0,186	

Note. *t* $p \leq 0,1$. * $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$. *** $p \leq 0,001$.

Tableau 37. *Pratiques qui influencent l'engagement cognitif chez les élèves de 3^e à 6^e année pour les garçons*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)				
	Échantillon total	1 ^{re} gén.	2 ^e gén.	3 ^e gén. et plus	Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.	
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2	
Contrôles									
Âge	0,011 (0,033)	-0,042 (0,036)	-0,001 (0,057)	0,100 (0,072)	2,930	0,188	2,923t	1,582	
Langue parlée avec les parents	0,015 (0,083)	0,026 (0,096)	-0,013 (0,148)	0,409 (0,180)*	2,184	0,044	1,839	1,705	
Rendement scolaire	0,083 (0,038)*	0,087 (0,045)t	0,100 (0,067)	0,068 (0,080)	1,699	0,003	1,539	1,292	
Engagement (T1)	0,520 (0,062)***	0,677 (0,081)***	0,523 (0,098)***	0,245 (0,097)*	10,946**	1,173	10,284**	4,827*	
Modèle 1 : gestion des apprentissages									
Approche différenciée	0,027 (0,040)	0,068 (0,059)	0,106 (0,086)	-0,251 (0,116)*	6,291*	0,057	6,278*	4,336*	
Évaluation différenciée	-0,007 (0,110)	-0,191 (0,119)	0,127 (0,232)	-0,097 (0,196)	3,347	0,795	2,942t	0,525	
Stratégies métacognitives	0,027 (0,048)	0,021 (0,065)	-0,047 (0,092)	0,196 (0,118)t	0,436	0,432	0,013	0,139	
Buts de maîtrise	-0,070 (0,053)	-0,013 (0,066)	-0,149 (0,083)t	0,265 (0,128)*	1,021	0,959	0,278	0,101	
Buts de performance	0,074 (0,035)*	0,041 (0,038)	0,036 (0,058)	0,292 (0,115)*	2,199	0,266	2,131	1,060	
Modèle 2 : soutien à l'autonomie									
Choix	-0,056 (0,055)	0,034 (0,089)	-0,096 (0,130)	-0,075 (0,092)	0,359	0,176	0,132	0,358	
Contrôle	-0,083 (0,083)	-0,109 (0,113)	-0,067 (0,114)	-0,100 (0,142)	2,530	0,029	1,816	1,897	
Respect	-0,023 (0,114)	-0,201 (0,155)	-0,074 (0,173)	0,205 (0,177)	11,963**	0,027	8,963**	5,544*	
Sens	0,039 (0,070)	-0,070 (0,096)	0,140 (0,117)	-0,085 (0,148)	2,280	0,410	0,869	2,261	
Modèle 3 : gestion de la classe									
Gestion proactive des cps.	-0,055 (0,048)	-0,104 (0,075)	0,023 (0,080)	-0,125 (0,062)*	3,848	0,666	0,532	3,748t	
Perte de temps en classe	-0,045 (0,044)	-0,002 (0,049)	-0,074 (0,080)	-0,056 (0,095)	0,919	0,084	0,072	0,162	
Modèle 4 : attitudes et perceptions									
Ouv. à la défavorisation	-0,016 (0,061)	-0,097 (0,080)	0,027 (0,090)	0,060 (0,127)	3,261	0,244	3,251t	1,400	
Ouv. à la différence culturelle	0,007 (0,048)	-0,161 (0,064)*	0,092 (0,101)	0,046 (0,071)	8,842*	4,066*	5,620*	0,014	
Sentiment d'efficacité	0,045 (0,079)	0,038 (0,092)	0,028 (0,141)	0,143 (0,118)	1,100	0,007	0,889	0,775	
Satisfaction à l'égard des élèves	0,087 (0,052)t	0,096 (0,062)	-0,044 (0,087)	0,240 (0,106)*	5,048t	1,346	3,372t	5,048*	

Note. t $p \leq 0,1$. * $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$. *** $p \leq 0,001$. Langue parlée avec les parents: 0=français; 1=autre langue.

Tableau 37. *Pratiques qui influencent l'engagement cognitif chez les élèves de 3^e à 6^e année pour les garçons (suite)*

	Résultats univariés				Différences par groupes (test de Wald)				
	Échantillon total	1 ^{re} gén.	2 ^e gén.	3e gén. et plus	Total	1 ^{re} vs 2 ^e gén.	1 ^{re} vs 3 ^e gén.	2 ^e vs. 3 ^e gén.	
	B (ES)	B (ES)	B (ES)	B (ES)	χ^2	χ^2	χ^2	χ^2	
Modèle 5 : relation maître-élève									
Chaleur	0,237 (0,100)*	0,155 (0,136)	0,299 (0,190)	0,113 (0,182)	1,126	0,157	0,593	1,094	
Conflit	-0,039 (0,112)	0,064 (0,124)	-0,161 (0,227)	0,243 (0,283)	0,685	0,685	0,038	0,159	
Modèle 6 : climat									
Relations entre les élèves	0,115 (0,200)	-0,094 (0,221)	0,169 (0,362)	-0,045 (0,600)	0,444	0,307	0,055	0,342	
Relations élèves-enseignants	0,327 (0,156)*	0,179 (0,254)	0,251 (0,278)	0,382 (0,516)	0,487	0,337	0,086	0,423	
Justice	-0,177 (0,165)	-0,297 (0,181)	0,276 (0,396)	-0,590 (0,278)*	3,980	1,358	1,101	3,961*	
Sécurité	-0,068 (0,126)	-0,070 (0,194)	0,116 (0,223)	-0,249 (0,238)	1,629	1,278	0,757	0,004	
Appartenance	0,027 (0,186)	0,256 (0,368)	0,085 (0,301)	-0,120 (0,341)	3,246	0,004	2,124	1,759	
Climat éducatif									
Modèle 7 : gestion des comportements									
Implantation et clarté des règles	0,059 (0,188)	-0,045 (0,425)	0,398 (0,414)	-0,675 (0,307)*	4,631t	0,392	1,347	4,053*	
Temps consacré à l'enseignement	-0,021 (0,116)	-0,010 (0,163)	0,031 (0,234)	-0,089 (0,177)	0,585	0,551	0,000	0,366	
Gestion des comportements	0,255 (0,128)*	0,149 (0,164)	0,237 (0,275)	0,365 (0,182)*	0,364	0,350	0,088	0,048	
Modèle 8 : pratiques									
Pratiques pédagogiques	0,364 (0,377)	0,298 (0,485)	-0,153 (0,718)	-0,111 (0,798)	1,891	0,080	1,291	1,846	
Soutien aux élèves en difficulté	0,209 (0,241)	0,003 (0,317)	0,779 (0,759)	-0,107 (0,700)	1,438	0,844	0,365	1,327	
Collaboration école-famille	-0,118 (0,196)	-0,227 (0,188)	0,398 (0,415)	-0,223 (0,386)	3,594	2,216	0,847	3,546t	
Modèle 9 : parascolaire									
Activités parascolaires	-0,094 (0,177)	-0,097 (0,198)	-0,073 (0,331)	-0,386 (0,338)	0,976	0,010	0,859	0,779	
Participation élèves vie de l'école	0,026 (0,105)	-0,054 (0,127)	0,291 (0,199)	-0,146 (0,226)	5,065t	1,585	1,245	5,031*	

Note. t $p \leq 0,1$. * $p \leq 0,05$. ** $p \leq 0,01$. *** $p \leq 0,001$.

Annexe IV

Tableaux de corrélation

Tableau 38. *Corrélations entre les variables pour l'échantillon d'élèves de la maternelle*

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	,083t	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	,080t	,011	,052	1				
9. Choix (T1)	-,071	-,102*	-,067	-,093t	,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***	,083t	-,267***	,231***	-,099*	1	
12. Sens (T1)	-,084t	-,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	,081t	-,210***	,081t	-,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)	-,091t	-,052	,070	,013	,018	-,296***	-,291***	,282***	-,003	,081t	-,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	,085t	-,017	,032	,384***	,267***	-,197***	,228***	,069	,247***	,079t
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	-,088t	,091t	,421***	-,051	,079	-,242***	-,109*
22. Eng. comportemental. (T2)	,085t	,094t	,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*
\bar{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. $t p < 0,1$. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Tableau 38. *Corrélations entre les variables pour l'échantillon d'élèves de la maternelle (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*	-,084t	1								
16. Ouv. à la différence culturelle (T1)	-,029	-,025	,017	1							
17. Sentiment d'efficacité (T1)	,088t	-,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	-,093t	-,130**	-,146**	,008	,046	,114*	-,135**	,121*	1	
23. Inv. supp. (T2)	,035	-,036	-,058	-,037	-,001	,029	-,063	-,071	,020	,166***	1
\bar{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. t $p < 0,1$. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Tableau 39. *Corrélations entre les variables pour l'échantillon d'élèves de 1^{re} et 2^e année*

Variables	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
1. Eng. compt. (T1)	1													
2. Eng. affectif (T1)	,168***	1												
3. Eng. cognitif (T1)	,384***	,276***	1											
4. Rendement (T1)	,213***	,083t	,208***	1										
5. Sexe	,162***	,026	-,002	,076t	1									
6. Âge (T1)	-,141**	-,007	-,013	-,062	,037	1								
7. Lang. parlée avec les par. (T1)	,052	,109*	,027	-,056	,049	,122**	1							
8. Approche différenciée (T1)	-,044	-,023	,066	,010	-,019	,259***	,019	1						
9. Évaluation différenciée (T1)	,014	,042	,008	-,002	,028	-,151***	,052	,330**	1					
10. Stratégies métacognitives (T1)	,050	-,045	-,006	-,009	,030	,130**	-,057	,161***	,107*	1				
11. Buts de maîtrise (T1)	,036	,042	,001	-,018	-,055	,123**	,047	,247***	,351***	,010	1			
12. Buts de performance (T1)	-,066	-,114*	,005	-,012	,012	,220***	,022	,120**	-,102*	-,177***	,167***	1		
13. Choix (T1)	-,130**	,085t	-,098*	-,048	-,047	,072	,021	,349***	,187***	-,171***	,563***	,106*	1	
14. Contrôle (T1)	,108*	-,082t	,049	,023	-,024	-,231***	-,072	-,374***	-,046	,116**	-,066	,212***	-,390***	1
15. Respect (T1)	-,085t	,056	-,042	-,020	,038	,180***	,134**	,220***	,069	-,258***	,315***	,101*	,425***	-,541***
16. Sens (T1)	-,028	,126**	-,008	,006	,031	,167***	,037	,275***	,393***	,041	,267***	,066	,248***	-,093*
17. Gestion proactive des cpts. (T1)	-,035	-,016	-,077t	,020	-,012	,129**	-,010	,105*	,168***	,432***	-,021	,184***	-,029	,197***
18. Perte de temps en classe (T1)	,074	-,047	,096*	-,074t	,018	,034	,022	-,360***	-,317***	-,195***	,042	330***	-,252***	,414***
19. Ouv. à la défavorisation (T1)	,006	,057	-,036	-,055	,024	-,082t	,026	,112*	,527***	,223***	,271***	-,275***	,163***	-,187***
20. Ouv. à la différence culturelle (T1)	,038	,083t	-,017	,004	,086t	,035	,063	-,095*	,318***	,187***	,441***	,059	,026	-,025
21. Sentiment d'efficacité (T1)	,035	,109*	-,022	,079t	,018	,003	,048	,118**	,023	,192***	-,047	-,042	,056	,021
22. Satisf. à l'égard des élèves (T1)	,017	,016	-,045	,046	-,002	-,130**	-,036	,237***	,359***	,375***	,129**	-,301***	,136**	,047
23. Chaleur (T1)	,027	,072	,058	,242***	-,065	,039	-,006	,319***	,210***	,290***	,108*	-,032	,030	-,015
24. Conflit (T1)	-,043	-,061	-,035	-,221***	,014	,060	,032	-,277***	,065	-,393***	,159***	,419***	-,067	,118**
25. Eng. compt. (T2)	,357***	,062	,230***	,187***	,056	-,028	-,029	-,037	-,140**	,056	-,057	-,027	-,112*	,150***
26. Eng. affectif (T2)	,193***	,470***	,203***	,114**	,070	-,030	,062	,007	-,011	-,036	,015	-,055	-,012	-,039
27. Eng. cognitif (T2)	,270***	,185***	,373***	,191***	,001	,006	,038	,053	-,108*	,039	-,027	,014	-,130	,071
\bar{X}	2,634	2,704	2,654	3,2992	0,488	3,257	0,434	3,688	2,113	3,771	3,782	2,224	2,841	2,962
E.T.	0,385	0,376	0,358	1,144	0,500	0,983	0,496	0,728	0,348	0,801	0,631	0,836	0,596	0,653

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

Tableau 39. *Corrélations entre les variables pour l'échantillon d'élèves de 1^{re} et 2^e année (suite)*

Variables	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.
15. Respect (T1)	1												
16. Sens (T1)	,105*	1											
17. Gestion proactive des cpts. (T1)	-,048	,285***	1										
18. Perte de temps en classe (T1)	-,260***	-,144*	-,196***	1									
19. Ouv. à la défavorisation (T1)	,242***	,099*	,084t	-,291***	1								
20. Ouv. à la différence culturelle (T1)	,190***	,218***	,113*	,066	,426***	1							
21. Sentiment d'efficacité (T1)	-,008	,107*	,114*	-,198***	-,043	,053	1						
22. Satisf. à l'égard des élèves (T1)	-,009	,034	,142**	-,446***	,404***	,276***	,354***	1					
23. Chaleur (T1)	,020	,249***	,323***	-,200***	,261***	,244***	,238***	,475***	1				
24. Conflit (T1)	,119**	-,036	,037	,290***	-,113*	,126**	-,329***	-,470***	-,406***	1			
25. Eng. compt. (T2)	-,080t	-,122**	-,033	,066	-,102*	-,039	,047	,021	,005	-,074	1		
26. Eng. affectif (T2)	,008	,001	-,044	-,004	,000	,008	,057	-,020	,032	-,063	,228***	1	
27. Eng. cognitif (T2)	-,029	-,079	-,014	,049	-,059	-,047	-,010	,009	,113*	-,105*	,455***	,271***	1
\bar{X}	2,462	3,510	4,193	2,977	4,368	3,932	3,525	3,863	3,882	1,638	2,608	2,629	2,694
E.T.	0,562	0,456	0,560	0,743	0,614	0,674	0,463	0,631	0,398	0,433	0,443	0,415	0,345

Note. t $p < 0,1$. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Tableau 40. *Corrélations entre les variables pour l'échantillon d'élèves de 3^e à 6^e année*

Variables	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
1. Eng. compt. (T1)	1												
2. Eng. cognitif (T1)	,553***	1											
3. Eng. affectif fran. (T1)	,326***	,329***	1										
4. Eng. affectif math. (T1)	,334***	,332***	,326***	1									
5. Sexe	,146***	,133***	,090*	-,084*	1								
6. Âge (T1)	-,054	,003	-,239***	,153***	-,053	1							
7. Lang. parlée avec les parents (T1)	,040	,100**	,064t	,130***	,018	-,033	1						
8. Approche différenciée (T1)	,120***	,160***	,020	,043	-,036	,035	,020	1					
9. Évaluation différenciée (T1)	,002	,037	-,061	-,022	,056	,292***	-,011	,183***	1				
10. Stratégies métacognitives (T1)	,105**	,159***	,046	,073*	,004	-,021	-,001	,443***	,282***	1			
11. Buts de maîtrise (T1)	,055	,068t	-,037	,014	-,052	,248***	,002	,335***	,248***	,128***	1		
12. Buts de performance (T1)	-,040	-,018	-,064t	-,037	,012	,096*	-,032	-,089*	,216***	,129***	,199***	1	
13. Choix (T1)	,016	,006	-,016	,028	,025	,123***	,008	,130***	,308***	,017	,412***	,099**	1
14. Contrôle (T1)	-,047	-,028	,031	-,027	-,078*	-,176***	,002	,099**	-,284***	-,095*	-,002	,092*	-,353***
15. Respect (T1)	-,007	-,024	-,043	-,001	,006	,276***	-,064t	-,087*	,266***	-,105**	,096*	,011	,354***
16. Sens (T1)	,117**	,113**	,001	,036	,046	,090*	,013	,276***	,241***	,395***	,210***	,067t	,140***
17. Gestion proactive des cpts. (T1)	-,025	,026	-,027	-,003	-,037	,055	-,020	,286***	,130***	,293***	,205***	,209***	-,008
18. Perte de temps en classe (T1)	-,103**	-,133***	-,116**	-,050	-,028	,060	-,076*	-,031	-,039	-,363***	,007	,044	,038
19. Ouv. à la défavorisation (T1)	,032	,014	-,005	-,011	,009	,104**	-,004	,217***	,176***	,260***	,168***	,022	,151***
20. Ouv. à la différence culturelle (T1)	,066t	,075*	,010	,015	-,005	,050	,060	,142***	,295***	,177***	,118***	,119***	,353***
21. Sentiment d'efficacité (T1)	,044	,049	,081*	,080*	-,050	,009	-,004	,151***	,140***	,153***	,280***	,009	,360***
22. Satisf. à l'égard des élèves (T1)	,019	,031	,023	,022	,029	-,052	,003	-,093*	,105**	,350***	-,068t	-,021	-,044

Note. $t p < 0,1$. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Tableau 40. *Corrélations entre les variables pour l'échantillon d'élèves de 3^e à 6^e année (suite)*

Variables	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
23. Chaleur (T1)	,153***	,133***	,187***	,179***	-,009	-,322***	,052	,204***	-,008	,189***	,036	-,184***	,068t
24. Conflit (T1)	-,164***	-,116**	-,019	-,063t	-,026	-,320***	,014	-,052	-,041	-,175***	-,101**	,203***	-,084*
25. Relations entre les élèves	,147***	,177***	,145***	,112**	-,030	-,223***	,068t	,398***	,019	,233***	,053	-,283***	-,140***
26. Relations élèves-enseignants	,162***	,200***	,169***	,132***	-,023	-,130***	,098**	,207***	,023	,273***	-,079*	-,229***	-,220***
27. Justice	,000	,043	,074*	,051	,052	-,143***	,008	-,165***	,023	-,133***	-,064t	-,106**	-,043
28. Sécurité	-,007	-,018	-,134***	-,135***	-,049	,614***	-,041	-,072	,316***	,015	,129***	,065t	,111**
29. Appartenance	,076*	,136***	,210***	,165**	-,008	-,383***	,114**	,181***	-,057	,006	-,006	-,066t	-,115**
30. Implantation et clarté des règles	,093*	,189***	,088*	,114**	-,004	-,011	,069t	,110**	,082*	,176***	,056	-,234***	,007
31. Temps consacré à l'enseign.	,111**	,127***	,001	,053	,011	,354***	,067t	,162***	,281***	,258***	,091*	,026	,105**
32. Gestion des comportements	,085*	,118**	,012	,046	-,005	,337***	,020	,013	,206***	,154***	,003	,001	,038
33. Pratiques pédagogiques	,068t	,142***	,147***	,127***	-,058	-,274***	,086*	,181***	-,085*	,112**	,068t	-,385***	-,087*
34. Soutien aux élèves en difficulté	,028	,096*	,073t	,078*	-,113**	-,243***	,060	,257***	,005	,176***	,143***	-,246***	-,190***
35. Collaboration école-famille	,015	,047	,101**	,090*	-,027	-,193***	,004	-,014	-,045	-,185***	,030	-,243***	,004
36. Activités parascolaires	-,070t	-,025	-,007	,017	-,067t	-,355***	-,046	,073t	-,018	-,029	,012	-,182***	-,035
37. Particip. élèves vie de l'école	,054	,062t	,145***	,090*	-,057	-,292***	,002	,068t	-,142***	-,094*	,196***	-,163***	,199***
38. Eng. compt. (T2)	,525***	,402***	,329***	,289***	,116**	-,049	,067t	,117**	,047	,113**	,057	-,100**	,026
39. Eng. cognitif (T2)	,427***	,530***	,272***	,236***	,078*	-,008	,037	,130***	,041	,105**	,035	,006	,027
40. Eng. affectif fran. (T2)	,181***	,240***	,537***	,195***	,022	-,193***	,032	,008	-,023	-,030	-,032	-,075*	,012
41. Eng. affectif math. (T2)	,193***	,220***	,236***	,580***	-,097*	-,220***	,109**	,058	-,033	,030	-,001	-,111**	,037
\bar{X}	4,413	1,143	4,121	4,338	53,9% ¹	3,803	61,1% ²	3,507	2,186	4,033	3,238	2,230	2,797
E.T.	0,525	0,714	0,907	0,842		1,284		0,818	0,370	0,742	0,893	0,817	0,560

Note. $t p < 0,1$. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

1=Fille.

2=Français

Tableau 40. *Corrélations entre les variables pour l'échantillon d'élèves de 3^e à 6^e année (suite)*

Variables	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	26.
14. Contrôle (T1)	1												
15. Respect (T1)	-,464***	1											
16. Sens (T1)	-,101**	-,041	1										
17. Gestion proactive des cpts. (T1)	,126**	-,146***	,297***	1									
18. Perte de temps en classe (T1)	,279***	-,053	-,326***	-,004	1								
19. Ouv. à la défavorisation (T1)	-,207***	,089*	,468***	,232***	-,265***	1							
20. Ouv. à la diff. Culturelle (T1)	-,289***	,267***	,283***	,139***	-,266***	,010	1						
21. Sentiment d'efficacité (T1)	-,110**	,280***	,144***	,011	-,293***	,220***	,071t	1					
22. Satisf. à l'égard des élèves (T1)	-,438***	,194***	,226***	-,187***	-,672***	,392***	,138***	,297***	1				
23. Chaleur (T1)	,109**	-,254***	,181***	,047	,144***	,024	-,055	,135***	-,168***	1			
24. Conflit (T1)	,246***	-,277***	-,112**	,111**	,199***	-,081*	-,084*	-,057	-,165***	-,070t	1		
25. Relations entre les élèves	-,107**	-,044	,216***	-,082*	-,379***	,109**	,247***	,240***	,284***	,215***	-,018	1	
26. Relations élèves-enseignants	-,094*	,014	,163***	-,045	-,359***	,168***	,021	,105**	,231***	,366***	-,205***	,653***	1
27. Justice	-,014	-,115**	-,110**	,119**	-,079*	-,030	-,049	-,078*	-,036	,104**	-,046	,226***	,304***
28. Sécurité	-,104**	,307***	,041	-,053	,015	,055	,057	,046	,017	-,329***	-,302***	-,125***	-,069t
29. Appartenance	,077*	-,087*	,156***	,034	-,141***	-,115**	,118**	-,032	-,036	,328***	,188***	,535***	,540***
30. Implantation et clarté des règles	-,050	-,109**	,169***	-,039	-,231***	-,039	,107**	,153***	,008	,368***	-,160***	,336***	,475***
31. Temps consacré à l'enseign.	-,183***	,243***	,261***	-,066t	-,452***	,129***	,245***	,248***	,396***	-,086*	-,361***	,279***	,405***
32. Gestion des comportements	-,253***	,335***	,145***	-,059	-,390***	-,010	,243***	,171***	,360***	-,040	-,468***	,258***	,509***
33. Pratiques pédagogiques	,043	-,138***	,077*	,089*	-,201***	,008	-,023	,237***	,041	,532***	,044	,478***	,583***
34. Soutien aux élèves en difficulté	,207***	-,159***	,009	-,037	-,091*	,025	-,078*	,236***	,102**	,314***	,040	,559***	,448***
35. Collaboration école-famille	,027	,043	-,136***	-,028	,055	,059	-,133***	,050	,001	,258***	,013	,240***	,275***
36. Activités parascolaires	,186***	-,003	-,092*	,018	,123***	-,130***	-,055	,059	-,082*	,143***	,206***	,253***	,019
37. Particip. élèves vie de l'école	,100**	-,022	-,005	-,064t	-,039	,075*	-,065t	,195***	-,147***	,315***	,136***	,307***	,305***
38. Eng. compt. (T2)	-,079*	,013	,138***	-,041	-,171***	,024	,140***	,049	,067t	,153***	-,188***	,221***	,229***
39. Eng. cognitif (T2)	-,035	,014	,109**	-,034	-,097**	,044	,054	,061t	,060	,150***	-,117**	,125***	,168***
40. Eng. affectif fran. (T2)	,036	-,005	,002	-,018	-,070t	-,032	,047	,098**	-,031	,227***	,007	,135***	,208***
41. Eng. affectif math. (T2)	-,026	-,021	,033	-,056	-,095*	-,040	,056	,069t	,043	,229***	-,029	,198***	,202***
\bar{X}	2,953	2,307	3,523	4,073	2,429	4,349	4,057	3,613	3,861	3,676	1,840	3,100	3,502
E.T.	0,595	0,481	0,495	0,782	0,782	0,614	0,637	0,547	0,695	0,385	0,361	0,260	0,259

Note. $t p < 0,1$. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Tableau 40. *Corrélations entre les variables pour l'échantillon d'élèves de 3^e à 6^e année (suite)*

Variables	27.	28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.	41.
27. Justice	1														
28. Sécurité	-,209***	1													
29. Appartenance	,386***	-,395***	1												
30. Implant. et clarté des règles	,205***	,021	,321***	1											
31. Temps consacré à l'enseign.	-,021	,297***	,121***	,265***	1										
32. Gestion des comportements	,088*	,380***	,173***	,348***	,704***	1									
33. Pratiques pédagogiques	,378***	-,231***	,499***	,413***	,138***	,211***	1								
34. Soutien aux élèves en diffic.	,324***	-,176***	,371***	,251***	,168***	,008	,604***	1							
35. Collaboration école-famille	,411***	-,153***	,247***	,269***	,021	-,062	,422***	,396***	1						
36. Activités parascolaires	,149***	-,213***	,208***	,018	-,177***	-,215***	,375***	,438***	,347***	1					
37. Particip. élèves vie de l'école	,388***	-,141***	,376***	,271***	-,050	-,158***	,409***	,490***	,554***	,198***	1				
38. Eng. compt. (T2)	,083*	,004	,176***	,162***	,157***	,196***	,171***	,084*	,043	-,027	,050	1			
39. Eng. cognitif (T2)	-,005	,001	,103***	,124***	,138***	,163***	,116**	,085*	,044	-,018	,052	,598***	1		
40. Eng. affectif fran. (T2)	,094*	-,120***	,290***	,182***	,043	,093*	,223***	,103**	,143***	,018	,143***	,402***	,350***	1	
41. Eng. affectif math. (T2)	,122***	-,180***	,259***	,157***	,044	,100**	,198***	,137***	,113**	,046	,130***	,394***	,284***	,350***	1
\bar{X}	3,387	2,420	3,511	3,721	1,790	2,925	3,697	3,585	3,255	3,602	2,765	4,386	4,130	3,960	4,111
E.T.	0,253	0,445	0,284	0,170	0,447	0,459	0,143	0,189	0,224	0,291	0,406	0,587	0,746	1,011	1,047

Note. $t p < 0,1$. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Annexe V

Bibliographie complète

Bibliographie complète

- Aikens, N. L., et Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 235-251.
- 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.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *De l'efficacité des pratiques enseignantes, 10*, 31-43.
- Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology, 76*(3), 478-487.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271.
- Anderman, E. M., et Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research, 64*(2), 287-309.
- Anderman, E. M., et Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate. Dans *Handbook of research on student engagement* (pp. 173-191). Springer US.
- Anderson, R., Greene, M., et Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *The Alberta Journal of Educational Research, 34*(2), 148-165.
- Antoniou, F. (2014). One for All or All for One? Do principal's and teacher's goal orientation affect students' achievement in reading, spelling and vocabulary? *Procedia- Social and behavioral sciences, 131*, 484-490.
- Archambault, I. et Dupéré, V. (sous presse). Joint trajectories of behavioral, affective, and cognitive engagement in elementary school. *The Journal of Educational Research*.
- Armand, F., Rousseau, C., Lory, M-P, et Machouf, A. (2011). Les ateliers d'expression théâtrale plurilingue en classe d'accueil. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (Eds), *Familles québécoises d'origine immigrante. Les dynamiques d'établissement* (pp.97-111). Presses de l'Université de Montréal.
- Archambault, I., Brault, M-C., McAndrew, 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.

- Archambault, I. et Janosz, M. (2007) L'engagement scolaire des garçons et des filles : une analyse comparative des résultats de recherches empiriques. *Revue de Psychoéducation*, 36(1), 81-107.
- 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
- 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.
- 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.
- Asparouhov, T., et Muthén, B. (2012, July). General random effect latent variable modeling: Random subjects, items, contexts, and parameters. Dans *Annual meeting of the National Council on Measurement in Education, Vancouver, British Columbia*.
- Assor, A., Kaplan, H., et Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278.
- Astone, N.M., et McLanahan, S.S. (1991). Family-structure, parental practices and high-school completion. *American Sociological Review*, 56(3), 309-320.
- Baker, L., et Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bang, Hee Jin, Suarez-Orozco, Carola, et O'Connor, Erin. (2011). Immigrant students' homework: Ecological perspective on facilitators and impediments to task completion. *American Journal of Education*, 118(1), 25-55. doi: <http://dx.doi.org/10.1086/662008>
- Barbarin, O., Bryant, D., McCandies, T., Burchinal, M., Early, D., Clifford, R., ... et Howes, C. (2006). Children enrolled in public pre-K: The relation of family life, neighborhood quality, and socioeconomic resources to early competence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(2), 265.
- Beiser, M., Armstrong, R., Ogilvie, L., Oxman-Martinez, J., et Anneke-Rummens, J. (2005). La nouvelle étude sur les enfants et les jeunes canadiens. Recherche visant à pallier un manque dans le Plan d'action national pour les enfants. *Canadian Issues-Thèmes canadiens*, 22-26.
- Bentler, P. M., et Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness-of-fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-600.

- Borman, G. D., et Overman, L. T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *The Elementary School Journal*, 104(3), 177-195.
- Bouchamma, Y. (2009). La réussite scolaire des élèves immigrants: facteurs à considérer. *Revue Vie Pédagogique*, 152, 72-80.
- Brault, M. C., Janosz, M., et Archambault, I. (2014). Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 44, 148-159.
- Brookhart, S. M. (1997). Effects of the classroom assessment environment on mathematics and science achievement. *Journal of Educational Research*, 90(6), 323-330.
- Brookhart, S. M. (2003). Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 5-12.
- Brookhart, S. M., Walsh, J. M., et Zientarski, W. A. (2006). The dynamics of motivation and effort for classroom assessments in middle school science and social studies. *Applied Measurement in Education*, 19(2), 151-184.
- Brooks-Gunn, J., et Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The future of children*, 7(2), 55-71.
- Brooks-Gunn, J., Klebanov, P., Liaw, F.-r., et Duncan, G. J. (1995). Toward an understanding of the effects of poverty upon children. Dans H. E. Fitzgerald, B. M. Lester et B. S. Zuckerman (Eds.), *Children of poverty: Research, health, and policy issues* (pp. 3-41). New York, NY: Garland Publishing.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Easton, J. Q., et Luppescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., et Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Caspi, A. (2000). The child is the father of the man: Personality continuities from childhood to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 158-172.
- Chitiyo, M., Makweche-Chitiyo, P., Park, M., Ametepee, L. K., et Chitiyo J. (2011). Examining the effect of positive behaviour support on academic achievement of students with disabilities. *Journal of research in special educational needs*, 11, 3, 171-177. doi: 10.1111/j.1471-3802.2010.01156.x
- Chitiyo, M., May, M. E., et Chitiyo, G. (2012). An assessment of the evidence-base for school-wide positive behavior support. *Education and Treatment of Children*, 35(1), 1-24.
- Chiu, M. M., Pong, S. L., Mori, I., et Chow, B. W. (2012). Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(11), 1409-1425.

- Christenson, S. L., Reschly, A. L., et Wylie, C. (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer Science et Business Media.
- Conchas, G.Q. (2001). Structuring failure and success: Understanding the variability in Latino school engagement. *Harvard Educational Review*, 71, 475–504.
- Connell, J. P. (1990). *Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Connell, J. P., et Wellborn, J. G. (1991). *Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes*. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Crosnoe, R. (2005). Double disadvantage or signs of resilience? The elementary school contexts of children from Mexican immigrant families. *American Educational Research Journal*, 42(2), 269-303.
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. Dans R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 38, pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska 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.
- Desrochers, A., Carson, R., et Daigle, D. (2012). Une analyse des facteurs de risque dans l'apprentissage de la lecture chez l'enfant. *Enfance en Difficulté*, 1, 47-83.
- Diamond, J. B., Randolph, A., et Spillane, J. P. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: The importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology and Education Quarterly*, 35(1), 75-98.
- Dignath, C., et Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3(3), 231-264.
- Duchesne, S., Ratelle, C. F., et Roy, A. (2012). Worries about middle school transition and subsequent adjustment: The moderating role of classroom goal structure. *Journal of Early Adolescence*, 32(5), 681-710. DOI: 10.1177/0272431611419506
- Dupéré, V., Archambault, I., Leventhal, T., Dion, E., et Anderson, S. (2015). School mobility and school-age children's social adjustment. *Developmental psychology*, 51(2), 197.
- Duran, B.J., et Weffer, R.E. (1992). Immigrants' aspirations, high school process, and academic outcomes. *American Educational Research Journal*, 29(1), 163-181.
- Dweck, C.S., et Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Dwyer, C. A., et Johnson, L. M. (1997). Grades, accomplishments and correlates. In W. Willingham et N. S. Cole (Eds.), *Gender and fair assessment* (pp. 127-156). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C. A., Miller, C., et al. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality, 57*(2), 283-310.
- Eckes, T., et Trautner, H. (dir.). (2000). *The developmental social psychology of gender*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*(3), 169-189.
- Elliott, E. S., et Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 5-12.
- Evans G. W. (2004). The Environment of Childhood Poverty. *American Psychologist, 59*(2), 77-92.
- Fan, W., et Williams, C.M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology, 30*(1), 53-74. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410903353302>
- Felner, R. D., Brand, S., DuBois, D. L., Adan, A., et al. (1995). Socioeconomic disadvantage, proximal environmental experiences, and socioemotional and academic adjustment in early adolescence: Investigation of a mediated effects model. *Child Development, 66*(3), 774-792.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*(2), 117-142.
- Fisher, C.B., Hoagwood, K., Boyce, C., Duster, T., Frank, D.A., Grisso, T., Levine, R.J., Macklin, R., Spencer, M.B., Takanishi, R., Trimble, J.E., et Zayas, L.H. (2002). Research ethics for mental health science involving ethnic minority children and youths. *American Psychologist, 57*(12), 1024-1040.
- Fitzpatrick, C., Archambault, I., Barnett, T, et Pagani, L. (soumis). Child and family predictors of learning behavior trajectories in elementary school.
- 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.
- Freeman, J., Simonsen, B., McCoach, D. B., Sugai, G., Lombardi, A., et Horner, R. (2015). Relationship between school-wide positive behavior interventions and supports and academic, attendance, and behavior outcomes in high schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 1098300715580992*.
- Fulgini, A.J., Alvarez, J., Bachman, M., et Ruble, D.N. (2005). Family obligation and the academic motivation of young children from immigrant families. Dans C.R. Cooper, C.T. Garcia Coll, W.T. Bartko, H. Davis, et C. Chatman (dir.), *Developmental pathways through middle childhood: Rethinking*
- Furrer, C., et Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 148-162. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>

- 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.
- Gage, N., Sugai, G., Lewis, T. J., et Brzozowy, S. (2013). Academic Achievement and school-wide positive behavior supports. *Journal of Disability Policy Studies, 25*(4), 199-209. doi. 1044207313505647.
- GarcíaColl, C.T., et Magnuson, K. (1997). The psychological experience of immigration: A developmental perspective. Dans A. Booth (Ed.) *Immigration and the family: Research and policy on US immigrants* (p. 91-131). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Georgiades, K., Boyle, M. H., et Duku, E. (2007). Contextual influences on children's mental health and school performance: The moderating effects of family immigrant status. *Child development, 78*(5), 1572-1591.
- Gettinger, M., et Walter, M. J. (2012). Classroom strategies to enhance academic engaged time. S. L. Christenson, A. L., Reschly, et C. Wylie (Eds.) *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 653-673). Springer US.
- Givens-Rolland, R. (2012). Synthesizing the evidence on classroom goal structures in middle and secondary schools: a meta-analysis and narrative review. *Review of Educational Research, 82*, 4, 396-435. doi: 10.3102/0034654312464909
- Glick, J. E., et White, M. J. (2003). Academic trajectories of immigrant youths: Analysis within and across cohorts. *Demography, 40*(4), 759-783.
- Gilks, W.R., Richardson, S. et Spiegelhalter, D.J. (1996). *Markov Chain Monte Carlo in Practice*. Chapman et Hall, London.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., et Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal, 102*(1), 3-17.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., et Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review, 17*(2), 99-123.
- Goodman, R. (1997) The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*(1997), 581-586.
- Green, G., Rhodes, J., Heitler Hirsch, A., Suárez-Orozco, C., et Camic, P.C. (2008). Supportive adult relationships and the academic engagement of Latin American immigrant youth. *Journal of School Psychology, 46*, 393-412.
- Guo, Y., Sun, S., Breit-Smith, A., Morrison, F. J., et Connor, C. M. (2015). Behavioral engagement and reading achievement in elementary-school-age children: A longitudinal cross-lagged analysis. *Journal of Educational Psychology, 107*(2), 332.
- Han, W.-J. (2008). The academic trajectories of children of immigrants and their school environments. *Developmental Psychology, 44*(6), 1572-1590. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0013886>

- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. In R. K. Boggiano et T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation* (pp. 77-114): New York : Cambridge University Press.
- Hatt, B. (2012). Smartness as a cultural practice in schools. *American Educational Research Journal*, 49(3), 438-460.
- Horner, R. H., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd, A. W., et Esperanza, J. (2009). A randomized, wait-list controlled effectiveness trial assessing school-wide positive behavior support in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(3), 133-144.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. M., et Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 14.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasrow, W. J., et Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817-839.
- Janosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C., Bowen, J., Abrami, P., Cartier, S., Chouinard, R., Fallu, J-S., Desbiens, N., Roy, G., Pascal, S., Lysenko, L., et Turcotte, L. (2012). Accroître la réussite scolaire en milieux défavorisés : Résultats de l'évaluation de la stratégie québécoise d'intervention Agir autrement. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 56, 203-212.
- Janosz, M., Bouthillier, C., Bowen, F., Chouinard, R., Desbiens, N. (2007). *Rapport de validation du Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles primaires*. Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES), Montréal : Université de Montréal. 155 pages.
- Janosz, M., Archambault, I., Lacroix, M., et Lévesque, J. (2007). *Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP)–Manuel d'analyse et d'interprétation*.
- Janosz, M., Leblanc, M., Boulerice, B., et Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 733-762. doi: 10.1023/A:1022300826371
- Janosz, M., Georges, P., et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 27(2), 285-306.
- Johnson De Feyter, J., et Winsler, A. (2009). The early developmental competencies and school readiness of low income, immigrant children: Influences of generation, race/ethnicity, and national origins. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 411-431.
- Kanouté, F., Vatz-Laroussi, M., Rachédi, L., et TchimouDoffouchi, M. (2008). Familles immigrantes et réussite scolaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 34(2), 265-289.

- Kaplan, A., et Midgley, C. (1999). The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescents' affect in school: The mediating role of coping strategies. *Learning and Individual Differences*, 11(2), 187-212.
- Karabenick, S. A. (2004). Perceived Achievement Goal Structure and College Student Help Seeking. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 569-581.
- Kerr, Z. (2008). *Parental influences on mathematics achievement of children of immigrant backgrounds* (Thèse de doctorat inédite).
- Kim, Ha Yeon, et Suarez-Orozco, Carola. (2014). The language of learning: The academic engagement of newcomer immigrant youth. *Journal of Research on Adolescence*. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/jora.12130>
- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Büttner, G., et Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition Learning*, 5, 157-171. doi: 10.1007/s11409-010-9055-3
- Ladd, G. W., et Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment?. *Child Development*, 72(5), 1579-1601.
- Lassen, S. R., Steele, M. M., et Sailor, W. (2006). The relationship of school-wide positive behavior support to academic achievement in an urban middle school. *Psychology in the Schools*, 43(6), 701.
- Lau, S., et Nie, Y. (2008). Interplay between personal goals and classroom goal structures in predicting student outcomes: A multilevel analysis of person-context interactions. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 15-29.
- Lawson, M. A., et Lawson, H. A. (2013). New conceptual frameworks for student engagement research, policy, and practices. *Review of Educational Research*, 83(3), 432-479.
- 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.
- Lee, Valerie E. (2000). Using hierarchical linear modeling to study social contexts: The case of school effects. *Educational Psychologist*, 35(2), 125-141.
- Little, C. A., McCoach, D. B., et Reis, S. M. (2014). Effects of differentiated reading instruction on student achievement in middle school. *Journal of Advances Academics*, 25, 4, 384-402.
- Luiselli, J. K., Putnam, R. F., Handler, M. W., et Feinberg, A. B. (2005). Whole-school positive behaviour support: Effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology*, 25(2-3), 183-198.
- Maehr, M. L., et Zusho, A. (2009). Achievement goal theory. Dans K. Wentzel et D. Miedle (Eds). *Handbook of Motivation at School* (pp. 77-104). Taylor & Francis e-Library.

- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 417-430.
- Marsh, H. W., Martin, A. J., et Cheng, J. H. (2008). A multilevel perspective on gender in classroom motivation and climate: Potential benefits of male teachers for boys? *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 78-95.
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L., et Farb, A. F. (2012). Engagement across developmental periods. Dans *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 45-63). Springer US.
- McAndrew, M., Ledent, J., Sweet, R., Garnett, B. et al. (2009). *Educational pathways and academic performance of youth of immigrant origin: Comparing Montreal, Toronto and Vancouver*. Rapport final soumis à Citoyenneté et Immigration Canada et Conseil Canadien de l'apprentissage.
- McAndrew, M., Ledent, J., Murdoch, J., et Ait-Said, R. (2010). *La réussite scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, août.
- Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J., et Ait-Said, R. (2011). *La réussite scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire*. Rapport final soumis au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Montréal : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 141 p.
- Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Armand, F., Guyon, S., ..., Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration: dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Les presses de l'Université de Montréal.
- McLeod, J., et Yates, L. (2006). *Making modern lives: Subjectivity, schooling, and social change*. SUNY Press.
- Midgley, C., Maehr, M.L., Hruda, L.Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K.E., ... et Urdan, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales*. Ann Arbor.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., et Eccles, J. S. (1989a). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258.
- Midgley, C., Kaplan, A., et Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77-86.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). *Caractéristiques et éléments relatifs au cheminement scolaire des élèves financés : Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français de 1998-1999 à 2007-2008*. Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire*. Cadre de référence. Québec: Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, p.27).
- Muijs, D., et Reynolds, D. (2003). Student background and teacher effects on achievement and attainment in mathematics: A longitudinal study. *Educational Research and Evaluation*, 9(3), 289-314.
- Muthén, L. K., et Muthén, B. O. (1998-2011). *Mplus User's Guide. Sixth Edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- National Research Council and the Institute of Medicine. (2004). *Engaging Schools: Fostering High School Students' Motivation to Learn*. Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn. Board on Children, Youth, and Families, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.
- Newmann, F. M., Rutter, R. A., et Smith, M. S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community and expectations. *Sociology of Education*, 62, 221-238
- Olivier, E., et Archambault, I. (en préparation). Échelles des dimensions de l'engagement scolaire chez les élèves du préscolaire et du primaire.
- Orfield, G., et Lee, C. (2006). *Racial transformation and the changing nature of segregation*. Cambridge, MA: Civil Rights Project at Harvard University.
- Pagani, L., Fitzpatrick, C., Archambault, I., et Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement: A French Canadian replication and extension. *Developmental Psychology*, 46(5), 984-994.
- Pagani, L.S., Fitzpatrick, C., et Parent, S. (2012). Relating kindergarten attention to subsequent developmental pathways of classroom engagement in elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(5), 715-725.
- Paine, S. C., Radicchi, J., Rosellini, L. C., Deutchman, L., et Darch, C. B. (1983). *Structuring your classroom for academic success*. Champaign, IL: Research Press.
- Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K. C., et Midgley, C. (2001). Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 102(1), 35-58.
- Patrick, H., Turner, J. C., Meyer, D. K., et Midgley, C. (2003). How Teachers Establish Psychological Environments During the First Days of School: Associations With Avoidance in Mathematics. *Teachers College Record*, 105(8), 1521-1558.
- Perdue, N. H., Manzeske, D. P., et Estell, D. B. (2009). Early predictors of school engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1084-1097.

- Perry, N. E., VandeKamp, K. O., Mercer, L. K., et Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist, 37*(1), 5-15.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., et Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal, 102*(3), 225-238.
- Pianta, R.C. (2001). *STRS: Student-Teacher Relationship Scale: Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Portes, A., et Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. University of California Press.
- Qi, C. H., et Kaiser, A. P. (2003). Behavior problems of preschool children from low-income families review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(4), 188-216.
- Duchesne, S., Ratelle, C. F., et Roy, A. (2012). Worries about middle school transition and subsequent adjustment: The moderating role of classroom goal structure. *The Journal of Early Adolescence, 32*, 681-710. doi:0272431611419506.
- 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.
- 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.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly, et C. Wylie (Eds), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 149-172). Springer US.
- Reeve, J., et Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 209-218.
- Reis, S. M., McCaoch, D. B., 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.
- Réseau Réussite Montréal (RRM) (2013). *État de situation de la persévérance et la réussite scolaires dans les quartiers ciblés*.
[http :www.reseautreussitemontreal.ca/spip.php?article257](http://www.reseautreussitemontreal.ca/spip.php?article257)
- Rong, X. L. et Brown., F. (2001). The effects of immigrant generation and ethnicity on educational attainment among young African and Caribbean Blacks in the United States. *Harvard Educational Review, 71*, 536-565.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education, 17*, 51-56.

- Ruble, D. N., Boggiano, A. K., Feldman, N. S., et Loeb, J. H. (1980). Developmental analysis of the role of social comparison in self-evaluation. *Developmental Psychology*, 16(2), 105-115.
- 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.
- Rumberger, R. W., et Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. . Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly, et C. Wylie (Eds), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 491-513). Springer US.
- Rutter, M. (1993). School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. *Child Development*, 54, 1-29.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. Dans M. W. Kent et J. Rolf (Eds), *Primary Prevention of Psychopathology, Vol, III: Social Competence in Children* (pp.49-74). Hanover, N.H., University Press of New England.
- Ryan, A. M., et Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- Sampson, R. J. (2012). *Great American city: Chicago and the enduring neighborhood effect*. University of Chicago Press.
- Sanders, M. G. (1998). The effects of school, family and community support on the school achievement of African American adolescents. *Urban Education*, 33(3), 385-409.
- Schleicher, A. (2006). Where immigrants students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. *Intercultural Education*, 17, 507-516.
- Schraw, G., et Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational psychology review*, 7(4), 351-371.
- Schulting, A.B., Malone, P.S., et Dodge, K.A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology*, 41(6), 860.
- Schweinle, A., Meyer, D. K., et Turner, J. C. (2006). Striking the right balance: students' motivation and affect in elementary mathematics. *Journal of Educational Research*, 95(5), 271-293.
- Skinner, E. A., et Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., et Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110.

- 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.
- Stipek, D., et Mac Iver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60(3), 521-538.
- Suárez-Orozco, C., et Suárez-Orozco, M. (2001). *Children of immigrants*. Cambridge (MA): Harvard.
- Suárez-Orozco, C., Rhodes, J., et Milburn, M. (2009). Unraveling the immigrant paradox: Academic engagement and disengagement among recently arrived immigrant youth. *Youth & Society*, 41(2), 151-185.
- 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.
- Suarez-Orozco, C., et Qin-Hillard, D. B. (2004). Immigrant boys' experiences in U.S. schools. Dans N. Way et J. Y. Chu (Eds), *Adolescent boys: Exploring diverse cultures of boyhood* (pp. 295-316). New York University Press.
- Sugai, G., et Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1-2), 23-50.
- Tardif-Grenier, K., et Archambault, I. (2015 (soumis-a)). Validation du Questionnaire sur l'implication parentale dans le suivi scolaire (QIPSS) chez les parents d'élèves du primaire.
- Tardif-Grenier, K., et Archambault, I. (2015 (soumis-b)). L'implication parentale et l'ajustement scolaire des élèves du primaire issus de l'immigration: effet différentiel en fonction de la région de naissance du parent.
- Taylor-Greene, S., Brown, D., Nelson, L., Longton, J., Gassman, T., Cohen, J., ... et Hall, S. (1997). School-wide behavioral support: Starting the year off right. *Journal of Behavioral Education*, 7(1), 99-112.
- Teddlie, C., et Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Psychology Press.
- Telzer, E. H. (2010). Expanding the acculturation gap-distress model: An integrative review of research. *Human Development*, 53(6), 313-340.
- 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.
- Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y., et al. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 88-106.

- Ünal-Karagüven, M. H. (2015). Demographic factors and communal mastery as predictors of academic motivation and test anxiety. *Journal of Education and Training Studies*, 3(3).
- Urduan, T., Midgley, C., et Anderson, E. M. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35(1), 101-122.
- Valencia, R. R. (2000). Inequalities and the schooling of minority students in Texas: Historical and contemporary conditions. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22(4), 445-459.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., et Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Vatz Laaroussi, M. et al. (2013). *Écriture et histoires familiales de migration: une recherche action pour promouvoir les compétences à écrire des élèves allophones immigrants et réfugiés dans les écoles primaires et secondaire du Québec*. FQRSC-MELS, 110p.
- Walker, H. M., Colvin, G., et Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Wang, M. T., et Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child development*, 85(2), 722-737.
- Wang, M. T., et Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
- Wellborn, J., Connell, J., Skinner, E., et Pierson, L. (1992). *Teacher as Social Context (TASC)*. Rochester, NY: University of Rochester.
- Wentzel, K.R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.
- Wigfield, A., et Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., et Davis-Kean, P. (2006). *Development of Achievement Motivation*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Willms, J. D. (2003). Literacy proficiency of youth: Evidence of converging socioeconomic gradients. *International Journal of Educational Research*, 39(3), 247-252.
- Wilson, W. J. (2011). *When work disappears: The world of the new urban poor*. Vintage.
- Woolley, M. E., et Bowen, G. L. (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations*, 56(1), 92-104.
- Worswick, C. (2001). *Le rendement scolaire des enfants d'immigrants au Canada, 1994-98*. Statistiques Canada, Direction des études analytiques.

- Wylie, C., et Hodgen, E. (2012). Trajectories and patterns of student engagement: Evidence from a longitudinal study. Dans S. L. Christenson, A. L., Reschly, et C. Wylie (Eds.) *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 585-599). Springer US.
- Zepeda, C. D., Richey, J. E., Ronevich, P., et Nokes-Malach, T. J. (2015). Direct instruction of metacognition benefits adolescent science learning, transfer, and motivation: An In Vivo study. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000022>
- Zhou, M. (1998). Parachute kids' in Southern California: The educational experience of Chinese children in transnational families. *Educational Policy*, 12 (6), 682-704.