

June 2017

## Portrait des élèves issus de l'immigration en milieu scolaire primaire défavorisé

Kristel Tardif-Grenier

*Université du Québec en Outaouais*, kristel.tardif-grenier@uqo.ca

Isabelle Archambault

*Université de Montréal*, isabelle.archambault@umontreal.ca

Christine Gervais

*Université du Québec en Outaouais*, christine.gervais@uqo.ca

Follow this and additional works at: <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci>

---

### Recommended Citation

Tardif-Grenier, Kristel; Archambault, Isabelle; and Gervais, Christine (2017) "Portrait des élèves issus de l'immigration en milieu scolaire primaire défavorisé," *Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale*: Vol. 46 : Iss. 1 , Article 4. Available at: <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol46/iss1/4>

This Research paper/Rapport de recherche is brought to you for free and open access by Scholarship@Western. It has been accepted for inclusion in Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale by an authorized administrator of Scholarship@Western. For more information, please contact [tadam@uwo.ca](mailto:tadam@uwo.ca).

# Portrait des élèves issus de l'immigration en milieu scolaire primaire défavorisé Portrait of students with immigrant background in a disadvantaged primary school environment

Kristel Tardif-Grenier, Université du Québec en Outaouais

Isabelle Archambault, Université de Montréal

Christine Gervais, Université du Québec en Outaouais

## Résumé

Les élèves issus de l'immigration sont fortement susceptibles de fréquenter un établissement scolaire situé en milieu défavorisé. À Montréal, deux communautés y sont particulièrement présentes, soit les élèves originaires d'Afrique du Nord et des Antilles. Ces élèves, une fois parvenus au secondaire, présentent un profil scolaire, familial et scolaire distinct. Nous en savons cependant bien peu sur ce qui caractérise ces élèves lorsqu'ils sont au primaire. Afin de contribuer au développement des connaissances à ce niveau, la présente étude compare deux groupes d'élèves dont les parents sont nés en Afrique du Nord ( $n = 98$ ) et dans les Antilles ( $n = 101$ ) relativement à leur engagement et leur rendement scolaires, à l'implication de leurs parents dans leur suivi scolaire et aux caractéristiques sociodémographiques de leur famille. Ces deux groupes ont été comparés à un groupe d'élèves dont les parents et les grands-parents sont nés au Canada ( $n = 97$ ). Les résultats des analyses comparatives (ANOVA) suggèrent l'existence de différences entre les trois groupes sur le plan de l'engagement et du rendement scolaires, de l'implication parentale dans le suivi scolaire et des caractéristiques sociodémographiques. Ces résultats contribuent à une meilleure connaissance de la réalité de ces élèves et à l'identification de pistes d'intervention pertinentes.

## Abstract

Pupils of immigrant background are highly likely to attend school located in a disadvantaged neighborhood. In Montreal, two communities are particularly affected, namely students coming from North Africa and the Caribbean/West Indies. **These students, once they reach secondary school, present a distinct academic and family profile.** However, we know little of what characterize these students when they are in primary school. To contribute to knowledge advancement in this area, this study compares two groups of students whose parents are born in North Africa ( $n = 98$ ) and in the Caribbean/West Indies ( $n = 101$ ), with regard to their academic engagement and achievement, to their parents' involvement in monitoring their school progress, and to the socio-demographic characteristics of their families. These two groups were compared to a group of students whose parents and grandparents are born in Canada ( $n = 97$ ). The results of the comparative analyses (ANOVA) suggest that there are differences between the three groups in terms of school engagement and achievement, parental involvement in monitoring school progress, and socio-demographic characteristics. These results contribute to a better knowledge of the realities of these students and to the identification of relevant possible solutions.

**Mots clés :** rendement scolaire; engagement scolaire; implication parentale; Antilles; Afrique du Nord

**Keywords:** student achievement; student engagement; parental involvement; Caribbean/West Indies; North Africa

## Introduction

Au Canada, plus du tiers des quartiers où sont concentrés les ménages à faible revenu sont situés à Montréal et près du quart des familles montréalaises comptant des enfants de moins de 18 ans vivent sous le seuil de faible revenu (Statistique Canada, 2011). Ce constat inquiétant l'est d'autant

plus que les enfants qui grandissent en contexte défavorisé sont plus enclins à fréquenter des écoles classées comme défavorisées et à éprouver des difficultés au niveau des apprentissages, de l'assiduité et du comportement en classe, ce qui contribue à augmenter leur risque de décrochage scolaire (Beiser, Hou, Hyman et Tousignant, 2002). Toutefois, les élèves fréquentant les écoles montréalaises défavorisées présentent un profil hétérogène, notamment en ce qui a trait à leurs origines. En effet, 62% des élèves du réseau public primaire et secondaire montréalais sont issus de l'immigration et cette proportion est encore plus grande au sein des écoles défavorisées (McAndrew, Ledent, Murdoch et Aït-Saïd, 2012) puisque 54% des élèves immigrants résident dans une zone défavorisée de l'Île de Montréal (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal [CGTSIM], 2015). En plus de conditions socioéconomiques défavorables, certains de ces élèves font face à des défis supplémentaires qui peuvent compromettre momentanément leur réussite éducative, comme par exemple l'apprentissage d'une nouvelle langue ou le stress d'acculturation engendré par les efforts d'adaptation nécessaires à l'intégration d'une nouvelle culture (Berry, Phinney, Sam et Vedder, 2006; Cummins, 1991). Mais en dépit de ces défis, les élèves issus de l'immigration sont nombreux à parvenir à s'adapter à leur nouvel environnement scolaire et à être en situation de réussite (Bouchamma, 2009), bien que les élèves de certaines communautés y parviennent mieux que d'autres (McAndrew *et al.*, 2015).

Au sein des écoles montréalaises en milieu pluriethnique et défavorisé, deux communautés sont bien représentées, soit les élèves originaires d'Afrique du Nord et les élèves originaires des Antilles, en particulier d'Haïti. Ces élèves, une fois parvenus au secondaire, présentent des caractéristiques scolaires, familiales et sociodémographiques distinctes. Des études qualitatives et quantitatives menées auprès d'élèves du secondaire suggèrent en effet que les élèves originaires des Antilles et de l'Afrique du Nord se démarquent par leur réussite éducative qui se situe respectivement sous et au-dessus de la moyenne populationnelle (McAndrew *et al.*, 2012). Les élèves originaires des Antilles se distinguent également des élèves non immigrants par le fait qu'ils ont davantage tendance à habiter des quartiers moins privilégiés et à grandir au sein de familles dont le statut socioéconomique est faible. Si ces indicateurs ont été documentés une fois que ces élèves sont parvenus au secondaire, nous en savons néanmoins peu sur les facteurs qui marquent leur parcours scolaire au primaire, particulièrement en ce qui a trait à leurs caractéristiques sociodémographiques, familiales et aux indicateurs de la réussite éducative. Afin de contribuer au développement des connaissances à ce niveau, la présente étude vise à comparer ces deux groupes d'élèves dont les parents sont originaires des Antilles et de l'Afrique du Nord relativement à leur engagement et leur rendement scolaires, à l'implication de leurs parents dans leur suivi scolaire et aux caractéristiques sociodémographiques de leur famille. Ces deux groupes seront comparés à un groupe d'élèves dont les parents et les grands-parents sont nés au Canada. Une meilleure connaissance de ce qui caractérise et distingue ces trois groupes durant le primaire permettra de mieux comprendre la réalité de ces élèves ce qui contribuera à identifier des pistes d'intervention en amont des difficultés scolaires vécues au secondaire.

### ***Les élèves issus de l'immigration en milieu défavorisé : un groupe hétérogène***

Des études québécoises ont porté sur le vécu scolaire des élèves du secondaire issus de l'immigration. Le constat qui émerge de ces études traitées dans la recension de McAndrew *et al.* (2015) est que les élèves issus de l'immigration ne présentent pas de difficultés particulières et réussissent aussi bien, voire mieux, que leurs pairs natifs du Québec. Par contre, il ressort des études qui prennent en compte le statut générationnel de l'élève ou sa région de naissance que les élèves issus de l'immigration et leur famille représentent un groupe hétérogène. Certains sous-groupes obtiennent en effet des résultats scolaires plus faibles que d'autres, notamment en milieux

défavorisés. Par conséquent, il apparaît essentiel de tenir compte de cette hétérogénéité, en considérant par exemple les particularités propres à la région d'origine des élèves ou de leur profil socioéconomique (Kanouté et Lafortune, 2010). En plus de présenter des profils forts différents, les élèves originaires de l'Afrique du Nord et des Antilles sont bien représentés au sein des écoles québécoises puisqu'ils constituent les deux groupes d'origine non européenne les plus présents au Québec (Immigration et Communautés Culturelles Québec, 2009), ce qui soutient l'intérêt de se pencher sur leur réalité. Nous verrons de quelle manière ces élèves se distinguent en ce qui a trait à leur profil sociodémographique, scolaire ainsi que sur le plan des pratiques que leurs parents mettent en place pour les soutenir dans leur parcours scolaire.

*Portrait sociodémographique.* Certaines études suggèrent l'existence de différences entre les trois groupes sur le plan sociodémographique, c'est-à-dire le niveau de scolarité parental, sur le plan du statut socioéconomique et sur celui de la configuration familiale. Depuis les années 2000, l'immigration en provenance de l'Afrique du Nord a augmenté au Québec de manière exponentielle, ces immigrants quittant leur pays surtout pour des raisons économiques et dans certains cas politiques (Aouli, 2011). Puisqu'ils ont été sélectionnés en raison de leurs qualifications professionnelles, ces immigrants sont donc souvent très scolarisés [nom supprimé pour maintenir l'intégrité du processus d'examen]. Nous en savons peu sur les autres caractéristiques sociodémographiques de ces immigrants puisque comparativement à certaines communautés telles que la communauté haïtienne, la communauté maghrébine est d'implantation plus récente, et par conséquent, moins connue des chercheurs et des intervenants scolaires. Le profil des immigrants originaires des Antilles est différent de celui des immigrants d'Afrique du Nord. Au Québec, la plupart d'entre eux proviennent d'Haïti et ont immigré en deux vagues (Immigration et Communautés Culturelles du Québec, 2009). D'abord, dans les années 60, une première vague d'Haïtiens francophones très instruits, puis à partir des années 70, une seconde vague d'Haïtiens créolophones et issus de milieux ruraux et défavorisés. Les immigrants de cette seconde vague sont moins scolarisés et la communauté haïtienne est globalement moins scolarisée que celle d'Afrique du Nord. Les élèves du secondaire qui sont originaires des Antilles se trouvent plus souvent à grandir au sein d'une famille qui présente un faible statut socioéconomique (McAndrew *et al.*, 2012). De surcroît, en 2001, on comptait trois fois plus de familles monoparentales haïtiennes que dans le reste de la population québécoise (Statistique Canada, 2001). Les élèves qui ne sont pas issus de l'immigration présentent un profil différent de celui des élèves issus de familles immigrantes car pour ces dernières, la pauvreté est une situation transitoire et généralement attribuable à une déqualification professionnelle, alors qu'il en va autrement pour les familles québécoises qui vivent plus souvent une pauvreté transgénérationnelle (Tyyskä, 2008). En effet, il n'est pas rare que les parents immigrants détiennent un capital social considérable et celui-ci serait en cause dans l'explication du fait que les élèves issus de l'immigration semblent moins affectés par la défavorisation que leurs pairs natifs d'implantation plus ancienne (McAndrew *et al.*, 2015).

*Réussite éducative.* À l'heure actuelle, on dispose de peu d'informations sur ce qui caractérise le parcours scolaire au primaire des élèves originaires des Antilles ou d'Afrique du Nord, en comparaison avec les élèves non issus de l'immigration. À cet égard, le rendement et l'engagement scolaires sont parmi les indicateurs les plus étudiés de la réussite éducative, surtout dans la population générale, mais de plus en plus auprès des élèves issus de l'immigration (Appleton, Christenson et Furlong, 2008; McAndrew *et al.*, 2015). Le rendement scolaire est généralement défini par le résultat d'un élève aux évaluations des connaissances acquises dans le cadre scolaire (Ward, Stocker et Murray-Ward, 1996). Reconnue par de nombreux chercheurs, la définition de

l'engagement scolaire élaborée par Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004) regroupe trois dimensions: affective, cognitive et comportementale. La dimension affective renvoie aux sentiments et aux attitudes des élèves envers l'école et diffère selon la matière scolaire concernée [nom supprimé pour maintenir l'intégrité du processus d'examen]. En effet, un élève peut avoir un engagement affectif élevé en mathématiques, mais faible en lecture et en écriture. La dimension cognitive réfère au niveau d'investissement déployé par l'élève lors de la réalisation d'activités d'apprentissages ainsi qu'à l'utilisation de stratégies métacognitives lui permettant de s'organiser et de se réguler. Enfin, la dimension comportementale réfère à la participation aux activités scolaires ainsi qu'aux comportements de conformité et d'assiduité. Ces dimensions et leurs liens avec le rendement ont été documentés chez les élèves des deuxième et troisième cycles du primaire, notamment au Québec [nom supprimé pour maintenir l'intégrité du processus d'examen]. Au niveau du rendement scolaire, les études qui ont comparé les élèves des Antilles, de l'Afrique du Nord à leurs pairs non immigrants sont plus nombreuses. Par contre, elles se concentrent majoritairement sur le parcours scolaire des élèves du secondaire. Dans ce sens, une étude québécoise a été menée à partir de données ministérielles incluant plus de 30 000 élèves du secondaire issus de l'immigration a mis en lumière des différences importantes entre les élèves issus des Antilles et de l'Afrique du Nord (McAndrew *et al.*, 2012). Les élèves originaires des Antilles affichent dans l'ensemble un profil scolaire moins avantage que celui de la moyenne des élèves du Québec. Ils obtiennent des résultats plus faibles que leurs pairs non issus de l'immigration aux épreuves ministérielles en sciences et en mathématiques et sont moins souvent inscrits à la filière enrichie en mathématiques. Enfin, ils sont également plus à risque d'abandonner l'école avant l'obtention d'un diplôme. Les élèves originaires d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient affichent pour leur part un profil scolaire nettement plus avantage que celui de leurs pairs non issus de l'immigration (McAndrew *et al.*, 2012). En effet, ces élèves sont plus nombreux à s'inscrire aux cours de mathématiques enrichies et à persévérer jusqu'à l'obtention d'un diplôme. Un des facteurs invoqués pour expliquer le profil avantage de ce groupe est le capital culturel familial qui s'actualise au quotidien par des pratiques d'implication parentale dans le suivi scolaire. Une seule étude québécoise a cependant porté sur l'engagement scolaire des élèves du primaire issus de l'immigration [nom supprimé pour maintenir l'intégrité du processus d'examen]. Les résultats de cette dernière indiquent que les élèves issus de l'immigration maintiennent un engagement scolaire plus stable dans le temps que leurs pairs non issus de l'immigration, mais on ne connaît pas les différences susceptibles d'exister entre les élèves en fonction de leur origine.

*Implication parentale dans le suivi scolaire.* Si de nombreux acteurs dont les enseignants sont susceptibles de soutenir la réussite éducative durant tout le parcours scolaire de l'enfant, il est bien établi que le rôle que les parents jouent dans le suivi scolaire est également crucial (Jeynes, 2005; Wentzel et Ramani, 2016). À ce jour, il n'existe pas de consensus quant à la définition de l'implication parentale dans le suivi scolaire. Nous avons choisi d'adopter le modèle récemment développé par Tardif-Grenier et Archambault (2016) puisqu'il a été validé auprès de 711 parents d'élèves du primaire en milieu défavorisé à Montréal dont les deux tiers étaient issus de l'immigration. Ce modèle comporte cinq dimensions : l'importance accordée à la réussite scolaire, la communication parent-enfant au sujet de l'école, les dimensions affective et comportementale du lien école-parent et l'encadrement lors des devoirs. L'importance que le parent accorde à la réussite scolaire représente la valeur qu'il attribue aux accomplissements scolaires de son enfant. La communication parent-enfant au sujet de l'école réfère aux discussions portant sur le vécu scolaire de l'enfant. La dimension affective du lien qui existe entre l'école et le parent réfère au niveau de confort et de confiance de ce dernier lorsqu'il est en contact avec l'école alors que la dimension

comportementale du lien école-parent renvoie aux moyens que le parent emploie pour communiquer avec le personnel scolaire. Enfin, l'encadrement que le parent prodigue à son enfant durant la période des devoirs fait référence au fait que le parent s'assure que les devoirs sont complétés. Plusieurs travaux ont porté sur le rapport des parents immigrants à la scolarisation de leur enfant. Par exemple, Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Tchimou Doffouchi (2008) mettent en lumière le fait que les parents immigrants placent beaucoup d'espoir dans le système scolaire de leur pays d'accueil comme outil d'ascension sociale pour leurs enfants. Ils n'hésitent pas à déployer leurs ressources pour favoriser leur réussite, celle-ci se situant au cœur du projet migratoire familial. Les parents rencontrés dans le cadre de l'étude de Kanouté (2007), menée au sein d'écoles montréalaises défavorisées, rapportent que la communication école-famille se produit surtout lorsque l'élève a des difficultés d'apprentissage ou des problèmes de comportements. Les familles immigrantes vivant en milieu défavorisé présentent un profil différent de celui des familles québécoises de condition socioéconomique similaire en ce sens que les parents immigrants disposent souvent d'un capital social souvent plus élevé et exercent une plus grande pression sur leurs enfants concernant leur éducation et leur choix de carrière ([nom supprimé pour maintenir l'intégrité du processus d'examen]; Tyyskä, 2008). Ainsi, la situation socioéconomique des parents immigrants ne reflète pas toujours leur niveau d'éducation ni leur statut social. Ceux qui sont scolarisés et dont la situation de pauvreté est transitoire affichent de nombreuses caractéristiques qui sont favorables à la réussite scolaire de leurs enfants.

Il existe deux études québécoises portant spécifiquement sur l'implication des parents originaires d'Afrique du Nord. Une étude menée auprès de 24 élèves du secondaire et leurs parents a montré que ces jeunes et leurs familles concevaient la réussite scolaire comme inscrite dans une continuité familiale (Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Tchimou Doffouchi, 2008; Kanouté et Lafortune, 2010). Ces parents hautement scolarisés avaient un statut professionnel valorisé dans leur pays d'origine et soutiennent le projet scolaire de leur enfant. Ils n'hésitent pas à questionner les méthodes d'enseignement et la qualité de la formation des enseignants. Ils adoptent un ensemble de pratiques favorisant la réussite scolaire de leur enfant. Une autre étude menée auprès de 15 élèves du secondaire et de leur famille suggère que les parents qui sont originaires d'Afrique du Nord ont tendance à interagir avec l'école à titre de partenaire et en adoptant une position égalitaire qui est reconnue par l'école (Kanouté *et al.*, 2008). En raison de leur niveau de scolarité, ces parents tendent à se sentir à l'aise avec le système scolaire québécois [nom supprimé pour maintenir l'intégrité du processus d'examen]. Il existe quelques études portant sur les pratiques des parents d'origine antillaise. Notamment, l'étude qualitative de Hohl (1996) s'est attardée au rapport à l'école de parents d'origine haïtienne qui sont analphabètes et dont l'enfant est en situation d'échec scolaire. Cette étude a mis en lumière le fait que ces parents ont très peu de contacts avec l'école de leur enfant, bien qu'ils accordent beaucoup d'importance à la réussite scolaire. De manière plus générale, il est documenté que les parents qui disposent d'un capital social et scolaire moins élevé comme c'est le cas de certains parents d'origine antillaise, ont un discours parfois vague sur la réussite éducative, mais ce discours serait cependant intense et récurrent (Kanouté *et al.*, 2008). En somme, bien que plusieurs études aient porté sur les caractéristiques sociodémographiques, scolaires et familiales des élèves originaires des Antilles et d'Afrique du Nord, il demeure qu'il s'agit pour la plupart d'études qualitatives qui, bien qu'elles permettent une compréhension approfondie de la réalité des individus, demeurent limitées au niveau de la généralisation des résultats et ne permettent pas de comparaisons entre les groupes. De plus, ces études ont été menées exclusivement auprès d'élèves du secondaire, alors qu'il serait souhaitable d'identifier les caractéristiques marquant le parcours de ces élèves, en amont de l'apparition de difficultés sur lesquelles il est difficile d'intervenir, telles que l'abandon scolaire.

## **Objectifs et hypothèses**

La présente étude vise à dresser un portrait comparatif sur les plans sociodémographique, scolaire et de l'implication parentale de trois groupes d'élèves de deuxième et troisième cycle du primaire fréquentant une école de milieu défavorisé et leurs parents en fonction de la région de naissance de ces derniers, soit l'Afrique du Nord, les Antilles ou le Canada. À titre de comparaison, des élèves dont les parents et les grands-parents sont nés au Canada seront également inclus dans l'étude. Les analyses menées à cette fin permettront de comparer ces trois groupes sur la base de données sociodémographiques telles que le niveau de scolarité parental, le revenu familial et la structure familiale. Ces groupes seront aussi contrastés en fonction de deux indicateurs de la réussite éducative des élèves : l'engagement et le rendement scolaires. Les groupes seront enfin comparés en ce qui a trait à cinq types de pratiques d'implication parentale dans le suivi scolaire : la communication parent-enfant au sujet de l'école, le lien école-famille, l'importance accordée à la réussite scolaire ainsi que le soutien et l'encadrement lors des devoirs.

Nous postulons que les élèves dont les parents sont originaires d'Afrique du Nord présenteront un profil sociodémographique, scolaire et d'implication parentale plus avantageux que celui des deux autres groupes. Il est attendu que les élèves dont les parents sont originaires des Antilles présenteront un profil sociodémographique, scolaire et d'implication parentale moins avantageux que celui des élèves des deux autres groupes. Cette étude permettra une meilleure connaissance de deux communautés fortement représentées au sein des écoles montréalaises situées en milieu défavorisé et viendra compléter le portrait qui existe déjà sur ces élèves une fois parvenus au secondaire (McAndrew *et al.*, 2012). L'identification des facteurs qui distinguent ces groupes tôt dans leur parcours scolaire est souhaitable puisque ces connaissances permettront de guider les enseignants sur la mise en place de moyens avant que les difficultés des élèves soient cristallisées et qu'il soit plus difficile d'intervenir.

## **Méthodologie**

### ***Échantillon***

Les données ayant servi à cette étude sont issues du projet Culture et engagement scolaire (Isabelle Archambault, Université de Montréal) qui incluait près de 411 élèves de deuxième et troisième cycle du primaire (3<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> année) et leurs parents. Ces élèves étaient majoritairement issus de l'immigration et répartis dans cinq écoles primaires situées en milieu défavorisé sur l'île de Montréal. Pour déterminer le niveau de défavorisation d'un milieu scolaire, le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec calcule un indice de défavorisation permettant de classer les écoles en rangs déciles à partir de données issues du Recensement du Canada de 2006 colligées sur la base de codes postaux. Nous avons retenu un sous-échantillon de 296 dyades parent-enfant sélectionnées sur la base de la région de naissance du parent. Ce sous-échantillon a été divisé en trois sous-groupes, soit les élèves dont les parents et les grands-parents sont originaires du Canada ( $n = 97$ ), les élèves dont les parents sont originaires d'Afrique du Nord ( $n = 98$ ) et des Antilles ( $n = 101$ ). L'âge moyen de ces élèves était de 9,7 ans ( $\sigma = 1,3$ ) et on comptait 52% de filles. Les enseignants ( $n = 66$ ) de ces élèves ont également été sollicités dans le but d'évaluer le rendement scolaire des élèves.

### ***Procédure***

Le consentement écrit de tous les participants à l'étude a été obtenu. D'abord, un formulaire de consentement en langue française et traduit en créole et en arabe a été remis aux élèves afin d'être

acheminé aux parents. Les répondants étaient la mère (69%), le père (25%) ou les deux à la fois (6%). Les données ont été recueillies en deux temps et durant deux années scolaires distinctes. En février et en mars 2013, un questionnaire écrit comprenant une enveloppe de retour préaffranchie a été acheminé aux parents. Ce questionnaire en langue française et traduit en créole et en arabe portait sur les caractéristiques sociodémographiques des familles ainsi que sur l'implication des parents dans le suivi scolaire de l'enfant. Sa complétion requérait 30 minutes. Une relance téléphonique auprès des parents ayant consenti à participer à l'étude, mais n'ayant pas retourné leur questionnaire a été effectuée par des auxiliaires de recherche. Dans certains cas (5%), le questionnaire a été administré verbalement au téléphone dans la langue maternelle du parent. En avril et mai 2013, les élèves ont complété un questionnaire informatisé d'une durée de 45 minutes portant sur leur engagement scolaire. Au même moment, les enseignants ont rempli un questionnaire écrit portant sur le rendement scolaire de chacun des élèves.

### **Mesures**

*Réussite éducative. Engagement scolaire de l'élève.* L'engagement scolaire auto-rapporté par l'élève a été mesuré à partir de [nom supprimé pour maintenir l'intégrité du processus d'examen], un instrument validé auprès de 701 élèves du Québec de deuxième et troisième cycle du primaire et qui comporte quatre dimensions. La dimension comportementale de l'engagement est représentée par huit items (exemple, « *Je suis toujours les instructions de mon enseignant(e) durant les activités de mathématiques* » ;  $\alpha = 0,79$ ). La dimension cognitive de l'engagement est mesurée par le biais de six items (exemple, « *Quand je finis une dictée, je vérifie pour m'assurer qu'il n'y a pas d'erreurs* » ;  $\alpha = 0,78$ ). La dimension de l'engagement affectif en mathématiques comporte trois items (exemple, « *Ce que nous apprenons en mathématiques est intéressant* » ;  $\alpha = 0,78$ ) tout comme la dimension affective en lecture et écriture (exemple, « *J'aime lire et écrire* » ;  $\alpha = 0,77$ ). Les élèves répondent aux questions à l'aide de deux échelles de type Likert en cinq points d'ancrage (de 1 = *pas du tout*, à 5 = *beaucoup* ; de 1 = *presque jamais*, à 5 = *presque toujours*). Pour toutes les échelles, la moyenne des scores obtenus sur chacun des items a été calculée.

*Rendement de l'élève.* Trois questions sur le rendement de chaque élève ont été posées à l'enseignant, soit : « *Depuis le début de l'année scolaire, comment évaluez-vous le rendement moyen de cet élève en mathématiques par rapport aux autres élèves de sa classe?* ». La même question a été posée pour le rendement en lecture et en écriture. L'enseignant répondait à ces items à l'aide d'une échelle de type Likert en cinq points (1 = *nettement sous la moyenne*, à 5 = *nettement au-dessus de la moyenne*) ( $\alpha = 0,92$ ). L'échelle a été construite à partir de la moyenne de ces trois items.

*Implication parentale dans le suivi scolaire.* L'implication parentale a été évaluée à l'aide du Questionnaire sur l'implication parentale dans le suivi scolaire (QIPSS) qui a été validé auprès de 711 parents d'élèves du primaire principalement issus de l'immigration et fréquentant une école en milieu défavorisé (Tardif-Grenier et Archambault, 2016). Cet instrument comporte cinq dimensions, dont quatre seront ici retenues soit : la communication parent-enfant au sujet de l'école, l'importance accordée à la réussite scolaire, la dimension affective du lien école-parent ainsi que l'encadrement lors des devoirs. Le lien école-famille comportemental a été retiré puisque cette échelle évalue certains comportements qui ne sont pas nécessairement fréquents dans certaines écoles de l'échantillon comme par exemple aller chercher le bulletin de l'enfant à l'école. La communication parent-enfant se traduit par cinq items (exemple, « *Je parle avec mon enfant de l'importance de réussir à l'école* ») et le parent y répond à l'aide d'une échelle de type Likert en cinq points d'ancrage (1 =

rarement ou jamais, à 5 = à tous les jours) ( $\alpha = 0,87$ ). La dimension de l'importance accordée à la réussite scolaire comporte trois items (exemple, « *Il est important de réussir à l'école pour réussir sa vie* ») auxquels le parent répond à partir d'une échelle de type Likert en quatre points (1 = *totalelement en désaccord*, à 4 = *totalelement en accord*) ( $\alpha = 0,77$ ). La dimension affective du lien école-parent est rapportée à l'aide de trois items (exemple, « *Je me sens bienvenu à l'école de mon enfant* ») et le parent y répond à l'aide d'un choix de réponses de type Likert en quatre points (1 = *pas du tout*, à 4 = *beaucoup*) ( $\alpha = 0,71$ ). Enfin, l'encadrement lors des devoirs est rapporté à l'aide de trois questions (exemple, « *J'aide mon enfant à planifier son temps et à s'organiser pour ses devoirs* ») ( $\alpha = 0,55$ ). Le parent répond aux questions de cette section à partir d'un choix de réponse de type Likert en cinq points (1 = *jamais/ rarement/ mon enfant n'a pas besoin*, à 5 = *chaque fois que mon enfant a des devoirs*). Pour chacune des échelles, la moyenne des items a été calculée.

### ***Variables sociodémographiques***

***Région de naissance du parent répondant.*** Le parent complétant le questionnaire devait répondre aux questions suivantes au sujet de ses origines et celles de ses parents : « *Quel est votre pays de naissance* », « *Quel est le pays de naissance de votre mère/de votre père* ». Trois catégories ont été créées : (1) parent né au Canada et dont les deux parents sont nés au Canada; (2) parent né en Afrique du Nord (Algérie, Égypte, Libye, Maroc, Soudan et Tunisie); (3) parent né dans les Antilles (Cuba, Haïti, Jamaïque, République Dominicaine).

***Niveau de scolarité des parents.*** Le parent a répondu aux questions suivantes : « *Combien d'années avez-vous fréquenté l'école?* » et « *Combien d'années l'autre parent de votre enfant a-t-il fréquenté l'école* » à l'aide d'une échelle de Likert en quatre points (de 1 = *6 ans et moins ou primaire*, à 4 = *plus de 16 ans ou université*).

***Nombre d'années de résidence au Québec.*** Le parent a répondu à la question « *Depuis combien de temps avez-vous immigré ?* » à l'aide d'une échelle de Likert en sept points (de 1 = *moins de 1 an*, à 7 = *plus de vingt ans*).

***Configuration familiale.*** Le parent a répondu à la question « *Avec qui votre enfant habite-t-il ?* » à l'aide de sept choix de réponses (*avec ses deux parents, moitié avec sa mère et moitié avec son père, avec sa mère et son conjoint, avec son père et sa conjointe, seulement avec sa mère, seulement avec son père, autre*). À partir des réponses obtenues à cette question, nous avons créé trois catégories de familles : intacte, monoparentale et recomposée/en garde partagée.

***Taille de la famille.*** Le parent a répondu à la question « *Combien y-a-t-il d'enfants dans votre famille ?* » à l'aide d'une échelle de Likert en six points (de 1 = *un enfant*, à 6 = *six enfants ou plus*).

***Revenu familial annuel.*** Les parents répondaient à la question « *Quel est actuellement le revenu total annuel de tous les membres de votre famille?* » à partir d'une échelle de réponse de type Likert en quatre points (1 = *moins de 29 999\$, à 4 = 80 000\$ et plus*).

### ***Stratégie analytique***

Plusieurs étapes ont été nécessaires pour compléter les analyses. Nous avons d'abord procédé à cinq imputations multiples pour remplacer les valeurs manquantes (entre 0,6% et 13%) à l'aide du logiciel SPSS version 22 qui repose sur la méthode de Monte-Carlo par chaîne de Markov (MCMC)

(Gilks, Richardson et Spiegelhalter, 1996). Cependant, la variable du niveau de scolarité du parent répondant comportait 58% de valeurs manquantes attribuables à la réponse « *ne s'applique pas* ». Cette variable a été imputée sur la base d'un modèle incluant d'autres variables étroitement liées au niveau de scolarité comme le revenu familial annuel ainsi que le niveau de scolarité de l'autre parent. Les différences entre les trois sous-groupes ont été testées avant et après imputation et sont hautement similaires. À noter que la variable rendant compte du niveau de scolarité du parent non répondant, le plus souvent le père, comportait seulement 3% de valeurs manquantes.

Dans le but de décrire les caractéristiques des trois sous-groupes, nous avons calculé la moyenne et l'écart-type de chacune des variables à l'étude. Des pourcentages ont été calculés pour chacune des variables rendant compte des caractéristiques sociodémographiques, et des tests de khi carré ont été effectués dans le but de déterminer si les différences de pourcentages constatées entre les groupes sont statistiquement significatives.

Puis, nous avons effectué à l'aide du logiciel SPSS version 22 des analyses de la variance (ANOVA) afin de comparer les moyennes de l'implication parentale dans le suivi scolaire, de l'engagement et du rendement scolaire en fonction de l'appartenance à l'un des trois sous-groupes définis selon la région de naissance du parent. Des tests de *Tukey Honestly Significant Difference* (HSD) ont été menés dans le but de déterminer si les différences intergroupes étaient significatives. Nous avons également calculé la taille d'effet de ces différences ( $\eta^2$ ) en divisant la somme des carrés entre les groupes par la somme totale des carrés (Cohen, 1988). Les valeurs ainsi obtenues peuvent être faibles (0,20 à 0,49), modérées (0,50 à 0,79) ou fortes (0,80 et plus).

## Résultats

### *Portrait sociodémographique*

Un portrait sociodémographique des trois sous-groupes est présenté au Tableau 2. Les tests de khi carré indiquent l'existence de plusieurs différences significatives entre les groupes. D'abord, on constate que les parents nés dans les Antilles sont plus nombreux (32%) à résider au Québec depuis 20 ans ou plus que les parents originaires d'Afrique du Nord (6%) et que ces derniers sont d'implantation plus récente. Également, alors qu'il y a une proportion très élevée de familles intactes chez les parents nés en Afrique du Nord (93%), les données indiquent qu'il y a davantage de monoparentalité chez les parents nés au Canada (29%) et que les parents originaires des Antilles représentent le groupe le plus enclin à la monoparentalité (35%). Ces derniers sont par ailleurs plus nombreux que les deux autres groupes de parents à avoir quatre enfant ou plus (29%). Les parents immigrants d'Afrique du Nord (85%) et des Antilles (80%) sont beaucoup plus nombreux à rapporter un revenu familial annuel brut inférieur à 50 000\$. De plus, les parents immigrants sont moins bien représentés que les parents non immigrants au sein des familles ayant un revenu supérieur à 80 000\$. Il n'y a toutefois pas de différence significative entre les trois groupes en ce qui concerne le niveau de scolarité du parent répondant, le plus souvent la mère. Toutefois, il y a une différence significative entre les trois groupes relativement au niveau de scolarité du parent non répondant, le plus souvent le père. En effet, les parents qui sont nés en Afrique du Nord sont plus nombreux à avoir fréquenté l'université (51%) que les parents des Antilles (29%) et du Canada (26%).

### *Réussite éducative*

Les résultats de l'ANOVA à un facteur indiquent que des différences significatives existent entre les trois sous-groupes sur le plan de certaines dimensions de l'engagement et du rendement scolaire

(Tableau 1). On note des différences entre les groupes en ce qui a trait à l'engagement comportemental, l'engagement cognitif, l'engagement affectif en lecture et en écriture ainsi qu'au rendement scolaire. Plus précisément, un test de Tukey indique que les élèves dont les parents sont originaires d'Afrique du Nord rapportent des niveaux d'engagement comportemental et cognitif plus élevés que ceux des élèves dont les parents sont nés au Canada ou dans les Antilles. Les élèves dont les parents sont originaires d'Afrique du Nord rapportent également un niveau d'engagement affectif en lecture et en écriture plus élevé que celui des élèves dont les parents sont nés au Canada. Cependant, l'ampleur de ces trois différences est très faible ( $\eta^2 = 0,05$ ). Enfin, les élèves dont les parents sont originaires des Antilles ont un rendement plus faible que celui des élèves dont les parents sont nés au Canada ou en Afrique du Nord, mais encore une fois l'ampleur de cette différence est très faible ( $\eta^2 = 0,03$ ). Notons qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes en ce qui a trait à leur engagement affectif en mathématiques.

### ***Implication parentale dans le suivi scolaire***

Les résultats de l'ANOVA indiquent également qu'il y a des différences significatives entre les sous-groupes sur le plan de l'implication parentale dans le suivi scolaire. Plus précisément, les parents nés au Canada accordent moins d'importance à la réussite scolaire que les parents nés en Afrique du Nord et dans les Antilles. La taille d'effet de cette différence est modeste ( $\eta^2 = 0,36$ ). Les parents nés au Canada ont moins souvent des discussions au sujet de l'école avec leur enfant que les parents originaires d'Afrique du Nord et dans les Antilles mais l'ampleur de cette différence est très faible ( $\eta^2 = 0,10$ ). Il n'y a toutefois pas de différences significatives entre ces groupes sur le plan de l'encadrement lors des devoirs et de la dimension affective du lien école-parent.

### **Discussion**

Le but de la présente étude était de documenter les différences aux plans sociodémographique et scolaire ainsi que de l'implication parentale, en fonction de la région de naissance du parent, soit le Canada, l'Afrique du Nord et les Antilles. Tel que présumé, les résultats indiquent qu'il existe des différences significatives sur ces trois plans entre les trois groupes, du moins en milieu défavorisé.

### ***Différences sur le plan sociodémographique***

Les résultats des analyses descriptives permettent de mettre en évidence certaines différences entre les sous-groupes de parents au plan des caractéristiques sociodémographiques. Il ressort que les parents originaires d'Afrique du Nord qui ont participé à l'étude sont établis depuis peu au Québec, vivent presque exclusivement dans un ménage biparental et sont hautement scolarisés. Les parents originaires des Antilles sont pour leur part d'implantation plus ancienne au Québec, sont plus enclins à la monoparentalité et à avoir quatre enfants ou plus. Enfin, les parents qui sont nés au Canada sont plus nombreux à vivre en famille recomposée ou à avoir la garde partagée de leur enfant et sont mieux représentés dans la tranche de revenu annuel familial supérieure à 80 000\$ et plus. Ces résultats suggèrent l'existence d'un capital culturel considérable chez les parents d'Afrique du Nord qui pourrait contribuer à expliquer le profil scolaire avantageé constaté dans plusieurs études chez les élèves de ce sous-groupe (McAndrew *et al.*, 2015).

### ***Différences sur le plan des indicateurs de la réussite éducative des élèves***

Les résultats ont permis de mettre en évidence la présence de distinctions entre les trois groupes d'élèves en ce qui a trait aux indicateurs de la réussite éducative et vont dans le sens des hypothèses formulées, bien que l'ampleur des différences observées était très faible. En effet, les élèves dont

les parents sont nés en Afrique du Nord ont un profil avantageé au plan de la réussite éducative lorsqu'ils sont au primaire. Concrètement, ces élèves estiment être plus disciplinés en classe et faire preuve d'une plus grande autorégulation dans leurs apprentissages que les élèves des deux autres groupes. Ils rapportent également éprouver un plus grand intérêt pour les mathématiques, la lecture et l'écriture et ont également un rendement scolaire plus élevé en mathématiques et en français, selon leur enseignant. Les élèves dont les parents sont originaires des Antilles rapportent à l'inverse être moins engagés au plan comportemental et cognitif que leurs pairs dont les parents sont nés en Afrique du Nord. Selon leur enseignant, ils ont un rendement plus faible en mathématiques et en français lorsque comparés aux deux autres groupes. Ces résultats vont dans le même sens que les conclusions issues de l'étude de McAndrew *et al.* (2012) relativement à la réussite scolaire et au taux de diplomation de ces groupes d'élèves au secondaire. En effet, cette étude concluait à un taux de diplomation plus faible chez les élèves d'origine antillaise alors que les élèves originaires d'Afrique du Nord présentaient un taux de décrochage moindre. Puisque l'engagement scolaire est un excellent prédicteur de la persévérance scolaire (Finn, 1989), on peut présumer qu'il y a un lien entre le profil de réussite éducative de ces jeunes au primaire et leur diplomation ultérieure. Ce profil désavantageé des élèves dont les parents sont originaires des Antilles pourrait en partie s'expliquer par le fait qu'ils proviennent de familles plus nombreuses, plus souvent monoparentales et dont les parents sont moins scolarisés. En effet, des études ont montré que ces facteurs sociodémographiques peuvent affecter la réussite éducative de l'enfant (Amato, 2001; Davies-Kean, 2005; Marks, 2006)

### ***Différences sur le plan des pratiques d'implication parentale dans le suivi scolaire***

Les pratiques d'implication parentale dans le suivi scolaire ne semblent pas non plus prendre la même forme chez les trois groupes de parents d'élèves. On constate d'abord que les parents nés au Canada et dont l'enfant fréquente une école en milieu défavorisé sont ceux pour qui la réussite scolaire revêt le moins d'importance. Pour ces parents, il est notamment moins important que leur enfant réussisse à l'école pour avoir une bonne qualité de vie ou qu'il fréquente l'université plus tard, mais l'ampleur de cette différence est toutefois modeste. Les parents immigrants ayant participé à la présente étude accordent donc une importance plus élevée à la réussite scolaire que les parents non immigrants. Une étude américaine menée en contexte scolaire défavorisé qui s'est intéressée aux aspirations scolaires des parents natifs des États-Unis parvient à des conclusions similaires et fournit des pistes d'explications intéressantes (Spera, Wentzel et Matto, 2009). En effet, lorsque comparés à des parents immigrants ayant un niveau de scolarité équivalent, les parents non immigrants avaient des attentes nettement moins élevées relativement à la réussite scolaire de leur enfant que les parents immigrants. Les auteurs évoquent la possibilité que les parents immigrants conçoivent l'éducation comme un ascenseur social permettant de s'affranchir de leur situation de pauvreté généralement temporaire. Dans le même ordre d'idées, des études ont montré que les parents immigrants tendent à mettre l'accent sur l'importance de l'éducation, d'abord parce qu'ils perçoivent qu'il s'agit de la manière la plus efficace pour leur enfant d'améliorer son statut social, mais aussi parce que les possibilités de s'instruire dans le pays d'accueil sont souvent nettement supérieures à celles qui étaient offertes dans leur pays d'origine (Gibson et Ogbu, 1991; Kanouté *et al.*, 2008). La réussite éducative détermine bien souvent le succès ou l'échec du projet migratoire de la famille et, par conséquent, il n'est pas rare que les parents s'investissent dans le suivi scolaire de leur enfant allant même parfois jusqu'à exercer une pression sur leurs enfants pour qu'ils performant à l'école (Spera *et al.*, 2009).

Une autre particularité qui caractérise l'implication des parents nés au Canada est qu'ils ont moins souvent des discussions avec leur enfant concernant l'école que les parents originaires d'Afrique du Nord et des Antilles, bien que l'ampleur de cette différence soit très faible. On peut présumer que cela est en lien avec le niveau d'importance qu'ils accordent à la réussite scolaire. En effet, un parent qui conçoit l'école comme moins importante pour le bien-être de son enfant aura moins tendance à aborder ce sujet avec lui et sera moins intéressé à connaître ce que ce dernier a fait en classe durant la journée. À l'inverse, pour les parents immigrants, les discussions au sujet de l'école représentent peut-être un moyen de rappeler à leur enfant que sa réussite éducative occupe une place importante dans la réussite du projet migratoire de la famille et qu'il doit profiter d'une possibilité d'éducation qui lui sont offertes (Kanouté *et al.*, 2008). Néanmoins, les trois groupes de parents ne se distinguent pas en ce qui a trait à leurs pratiques d'encadrement lors des devoirs et leur niveau d'aisance lorsqu'ils interagissent avec le personnel scolaire. Nous avons présumé que les parents originaires d'Afrique du Nord, dont les enfants présentent un profil scolaire avantageux, auraient tendance à se sentir davantage bienvenus à l'école et à encadrer plus étroitement la période des devoirs de l'enfant étant donné le capital élevé dont ils disposent, mais il semble que ce ne soit pas le cas, du moins en milieu défavorisé.

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

Cette étude a pour principale force de décrire en partie l'hétérogénéité qui caractérise les élèves issus de l'immigration en milieu défavorisé et leurs parents en dressant un portrait de deux communautés fortement présentes au sein des écoles montréalaises. De plus, les points de vue de trois acteurs sont pris en compte, soit l'élève, ses parents et son enseignant. Il est toutefois nécessaire de considérer certaines limites de l'étude, telles que le fait que seules deux régions d'origine ont été prises en compte alors que plusieurs autres communautés sont bien présentes au sein des écoles montréalaises; comme par exemple, les élèves originaires d'Asie du Sud-Est, d'Asie de l'Est ainsi que d'Amérique centrale et du Sud (McAndrew *et al.*, 2012). De plus, la taille des échantillons sur lesquels reposent les analyses est relativement modeste et il y aurait lieu de vérifier dans quelle mesure les résultats se maintiennent au sein d'un éventail plus vaste d'échantillons. Enfin, il serait pertinent d'évaluer dans quelle mesure les pratiques d'implication parentale dans le suivi scolaire sont associées aux indicateurs de la réussite éducative des trois sous-groupes d'élèves et si cette association diffère en fonction de la région d'origine.

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

Cette étude a permis de mettre en évidence l'existence de différences sur les plans sociodémographique, parental et scolaire. Dans le but de prévenir le décrochage scolaire qui est plus prévalent chez les jeunes originaires des Antilles, les intervenants en milieu scolaire peuvent agir à titre préventif en accordant une attention particulière aux différentes sphères de l'engagement scolaire chez ces élèves et intervenir auprès des jeunes manifestant des signes de désengagement dès le primaire. Aussi, puisque les parents originaires des Antilles et d'Afrique du Nord accordent une importance plus élevée à la réussite scolaire que les parents non issus de l'immigration, les intervenants devraient user de cette valeur comme levier de changement lorsque vient le temps de déterminer des objectifs d'intervention pour l'élève. Si les interventions sont motivées par un impact espéré et explicite sur la réussite scolaire, les parents seront peut-être plus motivés à collaborer avec l'intervenant pour atteindre les buts visés. En somme, ces résultats contrastés viennent renforcer la pertinence de considérer les jeunes issus de l'immigration et leurs parents comme un ensemble hétérogène et composé de sous-groupes ayant leurs particularités. Ces dernières doivent donc être prises en

compte par les enseignants dans les classes et se traduire par des mesures concrètes et individualisées d'accompagnement des élèves.

## Références

- Amato, P. R. (2001). Children of divorce in the 1990s: An update of the Amato and Keith (1991) meta-analysis. *Journal of Family Psychology, 15*, 355–370.
- Aouli, M. (2011). *Regards d'immigrantes musulmanes d'origine maghrébine sur l'école québécoise* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Appleton, J. J., Christenson S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369–386.
- Beiser, M., Hou, F., Hyman, I., & Tousignant, M. (2002). Poverty, family process, and the mental health of immigrant children in Canada. *American Journal of Public Health, 92*(2), 220–227.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology, 55*(3), 303–332.
- Bouchamma, Y. (2009). La réussite scolaire des élèves immigrants: facteurs à considérer. *Vie Pédagogique, 152*, 72–80.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2<sup>e</sup> éd.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM) (2015). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal, inscriptions au 14 novembre 2014*. Montréal, Québec : Comité de gestion de la taxe scolaire.
- Cummins, J. (1991). Language development and academic learning. Dans L. M. Malave et G. Duquette (dir.), *Language, culture, and cognition* (p. 161–175). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Davies-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology, 19*(2), 294–304.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*, 117–142.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59–109.
- Gibson, M. A. & Ogbu, J. U. (1991). *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York: Garland.
- Gilks, W. R., Richardson, S., & Spiegelhalter, D. J. (1996). *Markov Chain Monte Carlo in practice*. London: Chapman & Hall.
- Hohl, J. (1996). Qui sont « les parents »? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et politiques, 35*, 51–62.
- Immigration et Communautés Culturelles Québec (2009). *Population immigrée recensée au Québec et dans les régions en 2006 : caractéristiques générales*. Repéré à <http://www.micc.gouv.qc.ca>
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education, 40*, 237–269.
- Kanouté, F. (2007). Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant. *Interactions, 9*(2), 17–37.
- Kanouté, F., & Lafortune, G. (2010). Les familles immigrantes: mobilisation autour du projet scolaire des enfants. *Nos diverses cités, 7*, 143–150.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., & Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des Sciences de l'Éducation, 34*(2), 265–289.
- Marks, G. N. (2006). Family size, family type and student achievement: Cross-national differences and the role of socioeconomic and school factors. *Journal of Comparative Family Studies, 37*(1), 1–24.
- McAndrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, I., Vatz Laaroussi, M., Carpentier, A., & Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Montréal, Québec : Les presses de l'Université de Montréal.
- McAndrew, M., Ledent, J., Murdoch, J., & Aït-Saïd, R. (2012). *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration* (Publication n°47). Repéré sur le site du Centre Métropolis du Québec Immigration et Métropoles : [www.metropolis.net](http://www.metropolis.net).

- Spera, C., Wentzel, K. R., & Matto, H. C. (2009). Parental aspirations for their children's educational attainment: Relations to ethnicity, parental education, children's academic performance, and parental perceptions of school climate. *Journal of Youth Adolescence*, 38, 1140–1152.
- Statistique Canada (2011). *Portrait des communautés de langue officielle au Canada : Recensement de 2011 et enquête nationale auprès des ménages de 2011* (Publication n° 98-314-XCB2011058). Repéré à <https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011>
- Statistique Canada (2001). *La communauté haïtienne au Canada*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-621-x/89-621-x2007011-fra.htm#7>
- Tardif-Grenier, K., & Archambault, I. (2016). Validation du Questionnaire sur l'implication parentale dans le suivi scolaire (QIPSS) chez des parents d'élèves du primaire en contexte défavorisé et pluriethnique. *European Review of Applied Psychology/ Revue européenne de psychologie appliquée*, 66(3), 139–150.
- Tyyskä, V. (2008). Parents et adolescents de familles immigrantes: influences culturelles et pressions matérielles. *Diversité Canadienne/ Canadian Diversity*, 6(2), 88–92.
- Ward, A., Stoker, H. W., & Murray-Ward, M. (1996). *Educational measurement: Theories and applications* (vol. 2). Lanham, Maryland: University Press of America.
- Wentzel, K. R., & Ramani, G. B. (2016). *Handbook of social influences in school contexts : Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes*. New York: Routledge.

**Kristel Tardif-Grenier** détient un doctorat en psychoéducation (Université de Montréal). Elle est professeure adjointe au département de psychoéducation et de psychologie de l'Université du Québec en Outaouais et est chercheuse régulière au sein du Centre de recherche et d'expertise Jeunes en difficulté du CIUSSS-Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal. Ses travaux portent sur la contribution d'acteurs tels que les enseignants, les parents et les administrateurs scolaires à la réussite éducative des élèves issus de l'immigration.

**Isabelle Archambault** est professeure agrégée à l'École de psychodéveloppement de l'Université de Montréal. Elle fait partie du International Network for Research on Inequalities in Child Health (INRICH), est membre du Groupe de recherche sur les environnements scolaires et est chercheuse régulière au sein de l'Institut de recherche en santé publique de l'Université de Montréal et du Centre de recherche et d'expertise Jeunes en difficulté du CIUSSS-Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal. Ses intérêts de recherche portent sur l'influence de l'école, des enseignants et de la famille sur l'engagement scolaire des élèves vulnérables, notamment de milieux défavorisés ou issus de l'immigration.

**Christine Gervais** détient une maîtrise en sciences infirmières (UQO) et un doctorat en psychologie profil recherche (UQTR). Elle est professeure au département des sciences infirmières de l'Université du Québec en Outaouais (campus de St-Jérôme), où elle enseigne l'intervention familiale. Ses recherches portent sur la santé des familles et sur les relations familiales, notamment en contexte migratoire.

**Tableau 1. Statistiques descriptives et résultats des analyses de variance (ANOVA)**

	Moyennes (écarts types)			Échantillon total	F (1,289)
	Parents nés au Canada	Parents nés en Afrique du Nord	Parents nés dans les Antilles		
Engagement comportemental	4,3 (0,6) <sup>b</sup>	4,6 (0,4) <sup>ac</sup>	4,3 (0,7) <sup>b</sup>	4,4 (0,6)	7,00**
Engagement affectif (lecture/écriture)	3,5 (1,2) <sup>b</sup>	4,1 (1,1) <sup>a</sup>	3,8 (1,1)	3,8 (1,1)	5,96**
Engagement affectif (mathématiques)	3,9 (1,1) <sup>b</sup>	4,2 (1,2) <sup>a</sup>	4,2 (1,0)	4,1(1,1)	2,48*
Engagement cognitif	4,1 (0,7) <sup>b</sup>	4,4 (0,6) <sup>ac</sup>	4,0 (0,8) <sup>b</sup>	4,1 (0,8)	7,88***
Rendement scolaire	3,1 (1,3) <sup>c</sup>	3,3 (1,3) <sup>c</sup>	2,7 (1,4) <sup>ab</sup>	3,0 (1,3)	5,05**
Importance réussite scolaire	2,8 (0,6) <sup>bc</sup>	3,6 (0,5) <sup>a</sup>	3,7 (0,5) <sup>a</sup>	3,4 (0,7)	81,02***
Communication parent-enfant	3,7 (0,7) <sup>bc</sup>	4,2 (0,7) <sup>a</sup>	4,3 (0,8) <sup>a</sup>	4,1 (0,8)	16,08***
Encadrement lors des devoirs	3,9 (0,6)	4,0 (0,7)	4,0 (0,6)	4,0 (0,7)	0,53
Lien école parent (affectif)	3,6 (0,5)	3,5 (0,6)	3,6 (0,5)	3,6 (0,5)	0,47

*Note.* Les lettres indiquent les différences significatives obtenues à partir des tests de Tukey :

<sup>a</sup>Différence avec le groupe de parents nés au Canada

<sup>b</sup>Différence avec le groupe de parents nés en Afrique du Nord

<sup>c</sup>Différence avec le groupe de parents nés dans les Antilles

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

**Tableau 2. Données sociodémographiques de l'échantillon divisé selon la région de naissance du répondant.**

	Parents nés au Canada %	Parents nés en Afrique du Nord %	Parents nés dans les Antilles %	Test de khi carré
<b>Nombre d'années de résidence au Québec</b>				
0 à 5 ans	n/a	48	33	24,57 ***
6 à 20 ans	n/a	46	35	
20 ans et plus	n/a	6	32	
<b>Configuration familiale</b>				
Intacte	46	93	57	62,88***
Monoparentale	29	7	35	
Recomposée ou en garde partagée	25	0	8	
<b>Taille de la famille</b>				
1 enfant	19	4	12	32,39**
2 enfants	35	34	27	
3 enfants	35	46	32	
4 enfants ou plus	11	16	29	
<b>Niveau de scolarité du parent répondant<sup>1</sup></b>				
Primaire	2	4	8	8,34
Secondaire	61	50	56	
Collégial	37	46	35	
Universitaire	0	0	1	
<b>Niveau de scolarité du parent non répondant<sup>1</sup></b>				
Primaire	0	7	10	47,86***
Secondaire	45	14	38	
Collégial	28	28	23	
Universitaire	26	51	29	
<b>Revenu annuel familial</b>				
Moins de 29 999\$	41	52	53	26,67***
[30 000–49 999\$]	20	33	27	
[50 000–79 999\$]	15	10	14	
80 000\$ et plus	24	5	6	

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

<sup>1</sup> Le terme « parent répondant » renvoie au parent qui a complété le questionnaire alors que le terme « parent non répondant » fait référence à l'autre parent de l'enfant qui n'a pas complété le questionnaire.