

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'EFFET PYGMALION ET LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE D'ÉLÈVES ISSUS DE
L'IMMIGRATION AU PRIMAIRE

ESSAI
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
MAÎTRISE EN ÉDUCATION (ÉDUCATION ET FORMATION SPÉCIALISÉES)

PAR
JULIE BUFFETEAU

DÉCEMBRE 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce document diplômant se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév. 12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à exprimer ma profonde reconnaissance à ma directrice de recherche, Josée Charrette, pour tout le temps et l'énergie qu'elle m'a consacré tout au long de mon parcours. Je la remercie également de la confiance qu'elle m'a accordée et d'avoir cru en mes capacités lorsque je n'y parvenais plus.

Merci aux professeurs de l'UQAM pour leurs enseignements précieux qui ont enrichi mon parcours.

Je souhaite également exprimer ma gratitude envers mes parents pour leur soutien sans faille pendant toute la durée de mes études.

Un grand merci à mes amis et camarades de formation pour leur présence et leur soutien tout au long de ce cheminement.

Enfin, je tiens à adresser mes sincères remerciements aux enfants que j'ai accompagnés pour tout ce qu'ils m'ont appris et pour avoir fait de moi la personne que je suis aujourd'hui.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
TABLE DES MATIÈRES	iii
RÉSUMÉ.....	v
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE	3
1.1 L'immigration au Québec et les rapports intergroupes	3
1.1.1 Un bref historique de l'immigration au Québec	3
1.1.2 L'immigration du Canada et du Québec en chiffres.....	4
1.1.3 À propos de rapports intergroupes : le contexte spécifique du Québec.....	5
1.2 Une pluriethnicité alimentée par l'immigration dans les écoles du Québec	6
1.2.1 La prise en compte de la diversité à l'école.....	7
1.2.2 La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration dans les recherches.....	9
1.3 L'importance de l'enseignante dans la réussite scolaire des élèves	11
1.4 La question de recherche.....	12
1.5. La pertinence scientifique et sociale	12
CHAPITRE 2 : LE CADRE CONCEPTUEL.....	14
2.1 La réussite éducative des élèves issus de l'immigration	14
2.1.1 De la réussite scolaire à la réussite éducative	14
2.1.2 Quelques facteurs qui semblent influencer la réussite éducative des élèves issus de l'immigration	15
2.1.3 Le climat scolaire interculturel	18
2.1.4 Des zones de vulnérabilité pour les élèves issus de l'immigration.....	20
2.2 Le concept de l'effet Pygmalion	21
2.2.1 À propos de l'effet Pygmalion	21
2.2.2 Ce qui influence la formation des attentes des enseignantes envers leurs élèves.....	24
2.2.3 Les comportements différenciés des enseignantes	26
2.2.4 La perception des élèves des attentes de leurs enseignantes	26
2.3 Les objectifs de la recherche	28
CHAPITRE 3 : LA MÉTHODOLOGIE.....	30
3.1 Une approche qualitative	29
3.2 Une étude de cas.....	30

3.3 Les stratégies de recrutement et les personnes participantes	31
3.4 L'instrument de collecte de données	32
3.4.1 L'observation en classe.....	32
3.4.2 L'entretien semi-dirigé	33
3.5 L'analyse des résultats	36
3.6 Les résultats attendus	37
3.7 Les limites et les considérations éthiques	38
CONCLUSION.....	41
ANNEXE 1 : GRILLE D'OBSERVATION EN CLASSE	43
ANNEXE 2 : CANEVAS D'ENTREVUE POUR L'ENSEIGNANTE.....	47
ANNEXE 3 CANEVAS D'ENTREVUE POUR LES ÉLÈVES.....	50
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	53

RÉSUMÉ

Cet essai présente l'élaboration d'un projet de recherche de la problématique aux résultats attendus. L'objectif du projet recherche de recherche proposé est de générer des connaissances sur la relation possible entre l'effet Pygmalion et la réussite éducative des élèves issus de l'immigration. En s'appuyant sur une méthodologie qualitative, ce travail propose deux outils de collecte de données: des observations en classe et des entretiens semi-dirigés. Le projet vise à documenter les interactions quotidiennes entre les enseignantes et ses élèves, tout en analysant les attentes des enseignantes en matière de réussite éducative selon deux perspectives : celle des enseignantes elles-mêmes et celle des élèves. Enfin, il cherche à explorer comment ces attentes influencent la réussite éducative des élèves, le comportement, les performances et le parcours scolaire des élèves dans un milieu pluriethnique. Les résultats attendus permettraient d'enrichir les connaissances existantes sur les pratiques éducatives dans les écoles québécoises et de mettre en lumière l'importance des attentes des enseignantes dans un contexte pluriethnique. Ce mémoire met également en avant les enjeux liés à l'inclusion et à l'équité dans les pratiques pédagogiques. Il évoque l'importance de sensibiliser les enseignantes aux impacts de leurs préjugés et de leurs attitudes sur les élèves issus de l'immigration.

Mots-clés : réussite éducative, effet Pygmalion, immigration, contexte pluriethnique, attentes des enseignantes.

INTRODUCTION

La réussite éducative des élèves est au cœur des préoccupations du personnel enseignant et, plus généralement, des écoles et du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Parmi nos diverses expériences professionnelles, nous avons eu l'occasion de travailler auprès d'enfants âgés de quatre à dix-huit ans dans plusieurs cadres. Nous avons exercé, notamment, dans un foyer pour adolescents en France, qui est un établissement social spécialisé dans l'accueil temporaire de mineurs en difficulté, entre autres, dans le cas de violences familiales. Nous avons ensuite œuvré dans une école primaire en Italie, puis dans un service de garde qui accueille des enfants âgés de cinq à douze ans après l'école au Québec, plus précisément à Montréal. Cela nous a permis de voir évoluer des enfants de toutes origines, confessions religieuses, genres et statuts sociaux. Nos interrogations se sont fréquemment portées sur l'impact de notre regard, mais aussi de nos réprimandes et de nos encouragements sur le comportement des enfants ainsi que sur leurs performances.

Nous avons eu l'occasion de remarquer qu'une approche pédagogique positive qui encourage l'élève à changer son comportement en faisant appel à ses capacités ou en lui rappelant des situations positives le concernant favorise l'émergence et le maintien de bons comportements. En tant qu'éducatrice, nous avons développé une pédagogie autour de la confiance dans les capacités de l'enfant, et ce, dans un rapport de respect et d'écoute. Nous avons alors constaté que les enfants ont tendance à se conformer au comportement qui est attendu.

Nous nous sommes alors interrogée sur l'impact de nos préjugés sur le comportement des enfants que nous accompagnons, que ce soit en fonction de leur origine, de leur genre, de leur confession religieuse ou de leur statut socioéconomique. Si notre regard semble avoir un impact sur le comportement des élèves que nous accompagnons, nos préjugés ne risqueraient-ils pas d'influencer le comportement et, plus généralement, la réussite éducative des élèves? En nous renseignant plus en profondeur, la notion d'effet Pygmalion nous a interpellée.

À la suite de nombreuses observations, nous avons constaté que certains enfants issus de l'immigration sont plus observés et disputés que les autres par le personnel qui travaille auprès d'eux. Ainsi, nous avons commencé à remarquer que les enfants ont un comportement qui peut se dégrader s'ils se conforment finalement à ce qu'attend l'adulte ou à ce qu'il lui projette.

Pour cet essai, nous avons choisi d'élaborer un projet de recherche en éducation, de la problématique jusqu'à la démarche méthodologique envisagée. Notre objectif était donc de préparer un projet de recherche de manière qu'il soit prêt à être réalisé. Ainsi, en premier lieu, nous développons la problématique, en présentant brièvement comment l'immigration alimente la diversité du Québec depuis de nombreuses années. Puis, nous présentons un bref portrait de l'immigration aujourd'hui et des rapports intergroupes qui en découlent. Nous explorons ensuite la manière dont cette diversité est prise en compte dans des documents officiels, puis abordons la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. Pour finir, nous décrivons le rôle de l'enseignante dans la réussite scolaire des élèves.

En deuxième lieu, nous élaborons le cadre conceptuel. Ainsi, nous élargissons le concept de réussite éducative à celui de réussite éducative, d'abord pour les élèves en général, et plus précisément pour les élèves issus de l'immigration. Ensuite, nous définissons le concept de l'effet Pygmalion.

En troisième lieu, nous développons la méthodologie en expliquant comment une recherche pourrait être menée pour expliquer de quelle manière les attentes des enseignantes envers les élèves issus de l'immigration peuvent influencer leur réussite éducative.

Précisons que dans cet essai, le terme « enseignante » est utilisé, car le genre féminin représente la majorité du personnel enseignant qui œuvre en milieu scolaire au Québec.

CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE

Cette section de l'essai met en contexte notre projet de recherche. Nous présentons la problématique qui nous a menée à notre question de recherche.

1.1 L'immigration au Québec et les rapports intergroupes

Dans cette section, nous commençons par faire un bref survol historique de l'immigration au Québec, pour ensuite poser un regard sur l'immigration d'aujourd'hui en chiffres. Puis, nous survolons le contexte spécifique des rapports intergroupes au Québec.

1.1.1 Un bref historique de l'immigration au Québec

L'histoire de l'immigration au Québec est marquée par différentes vagues migratoires qui façonnent aujourd'hui la société québécoise. Il est important de rappeler qu'avant l'arrivée des Européens en Amérique du Nord, les nations autochtones peuplaient déjà la région qui allait devenir le Québec (Mc Andrew et Audet, 2021). En effet, les 11 nations autochtones qui vivent sur le territoire du Québec ont une histoire millénaire sur cette terre, et leurs cultures et leurs traditions, bien qu'influencées par la colonisation, continuent de vivre dans la province de nos jours (Mc Andrew et Audet, 2021).

La première vague d'immigration est donc celle des Européens. Au début du 17^e siècle, les premiers colons français, dirigés par Samuel de Champlain, ont établi la colonie de la Nouvelle-France, qui comprenait une grande partie du territoire actuel du Québec. Si ces colons ont établi quelques liens positifs avec les Autochtones, ils sont également responsables de la colonisation et de l'assimilation des ceux-ci au catholicisme et, plus généralement, à la culture occidentale (Mc Andrew et Audet, 2021).

Au 18^e siècle, le Québec est passé sous le contrôle britannique après la guerre de Sept Ans. Puis, au 19^e siècle, le Québec a connu une importante vague d'immigration irlandaise et écossaise, principalement en raison de la famine en Irlande et des perspectives économiques dans les industries en croissance au Québec (Mc Andrew et Audet, 2021).

Au début du 20^e siècle, le Québec a vu l'arrivée de nombreux immigrants italiens et juifs, qui ont contribué à l'essor économique de la province tout en enrichissant la culture collective. Montréal, en particulier, est devenue une plaque tournante de l'immigration et de la diversité culturelle (Mc Andrew et Audet, 2021).

Si le nombre de personnes immigrantes accueillies au Québec a varié au cours des années, une diversification de leurs origines est toutefois observée d'année en année (Bissonnette et al., 2019). Ces personnes issues de l'immigration sont porteuses de cultures diverses qui viennent enrichir la culture québécoise, telle qu'elle est collectivement définie.

En somme, au fil des années, différents flux migratoires se sont succédés et ont alimenté la diversité de la population québécoise. La pluriethnicité au Québec est le reflet d'une histoire riche en immigration et en diversité culturelle. Les différentes communautés ethniques ont contribué à façonner l'identité de la province, créant un tissu social complexe et varié. Cette diversité continue de caractériser le visage de la province encore aujourd'hui.

1.1.2 L'immigration du Canada et du Québec en chiffres

D'après Statistique Canada (2023a), en 2021, dans l'ensemble du pays, 23 % de la population possédait le statut d'immigrant et 2,5 % le statut de résident non permanent. Statistique Canada définit une personne ayant le statut d'immigrant comme une « personne qui est, ou qui a déjà été, un immigrant reçu ou résident permanent. Il s'agit d'une personne à qui les autorités de l'immigration ont accordé le droit de résider au Canada en permanence. Les immigrants qui ont obtenu la citoyenneté canadienne par naturalisation sont compris dans ce groupe » (Statistique Canada, 2023c). Les personnes qui ont le statut de résident non permanent sont définies comme « les personnes originaires d'un autre pays dont le lieu de résidence habituel est le Canada et qui sont titulaires d'un permis de travail ou d'un permis d'études ou qui ont demandé le statut de réfugié (demandeurs d'asile) » (Statistique Canada, 2021). En 2021, le Canada comptait 8 361 505 personnes immigrantes, dont 1 328 240 étaient des immigrants récents, c'est-à-dire des personnes arrivées au pays après 2016. Les résidents non permanents représentaient 924 850 personnes sur une population canadienne totale de 36 328 475 habitants. (Statistique Canada, 2023a).

Le Québec admet des personnes immigrantes réparties selon quatre catégories. Ainsi, en 2023, sur 52 808 personnes ayant immigré au Québec, 68,5 % ont été admises dans la catégorie « immigration économique », 19,5 % dans la catégorie « regroupement familial », 10,3 % dans la catégorie « réfugié » et 1,7 % dans la catégorie « autres » (Institut de la statistique du Québec [ISQ], 2024a). La catégorie immigration économique concerne les personnes qui ont été sélectionnées pour leur capacité à contribuer à l'économie, la catégorie regroupement familial concerne les personnes qui sont parrainées, généralement par un membre de leur famille, déjà résident au Canada, la catégorie

réfugié concerne les personnes qui craignent avec raison de retourner dans leur pays d'origine considérant que leur vie est en danger (Statistique Canada, 2023d). Parmi ces personnes immigrantes, 14 711 avaient le français comme langue maternelle, 1 322, l'anglais et 36 775, une autre langue (ISQ, 2024b). Néanmoins, 34 357 d'entre elles connaissaient le français et 7 941 ne connaissent ni le français ni l'anglais (ISQ, 2024b).

D'après l'ISQ, au cours de la dernière décennie, le Québec a accueilli des personnes immigrantes du monde entier (Europe, Amérique, Afrique, Asie et Moyen-Orient (ISQ, 2024c). En 2023, les 15 principaux pays d'origine des immigrants admis au Québec étaient, dans l'ordre : la France avec 13 % des arrivants, le Cameroun (11,8 %), la Chine (11,1 %), l'Algérie (4,7 %), le Maroc (4,7 %), la Tunisie (4,2 %), Haïti (4,2 %), la Côte d'Ivoire (3,1 %), l'Inde (2,8 %), le Liban (2,0 %), la Colombie (2,0 %), la République démocratique du Congo (2,0 %), l'Iran (2,0 %), les États-Unis (1,8 %) et enfin, le Brésil (1,8 %).

De plus, au Québec, entre juillet 2023 et juin 2024, l'âge moyen des 64 470 personnes accueillies était de 30,1 ans. Sur ces personnes, 17 633 avaient moins de 19 ans (ISQ, 2024d). Comme l'école au Québec est obligatoire de 6 à 16 ans, cela signifie que plusieurs personnes parmi celles qui ont été admises intégreront le système scolaire québécois.

En somme, le profil des personnes accueillies au Québec est varié quant à leur pays d'origine, à leur niveau de maîtrise de la langue française et à leurs catégories d'immigration, mais ces personnes sont souvent jeunes et plusieurs ont une certaine connaissance du français.

1.1.3 À propos de rapports intergroupes : le contexte spécifique du Québec

En 1991, le Québec a signé avec le gouvernement fédéral l'Accord Gagnon-Tremblay-McDougall qui lui donne des pouvoirs importants relativement à la sélection des personnes immigrantes accueillies dans la province. Depuis, le Québec a mis en place des politiques d'immigration sélectives pour favoriser l'immigration qualifiée et pour contribuer au développement économique de la province, tout en maintenant sa diversité culturelle (Mc Andrew et Audet, 2021). Les politiques migratoires du Québec accordent aussi une grande importance à la vitalité de la langue française (Charette et Borri-Anadon, 2022).

D'ailleurs, la question de la diversité linguistique se pose dans des termes spécifiques au Québec, en raison de son contexte unique, puisque la langue officielle de la province est le français, dans

un pays majoritairement anglophone. Aussi, les politiques qui visent à gérer la diversité linguistique, religieuse et ethnoculturelle dans la province sont souvent en désaccord avec l'idée d'une « identité nationale canadienne » qui prône le multiculturalisme et le bilinguisme. Il y a au Canada des conflits autour de la langue qui sont des éléments marquants des politiques relatives à l'immigration (Martel et Pâquet, 2016). En effet, Sabine Choquet explique que, dans le contexte particulier du Québec, où la langue et la culture sont très singulières par rapport au reste du Canada, « le multiculturalisme a souvent été perçu négativement par les Québécois qui y voyaient une manifestation d'un refus de reconnaissance de leur particularité au sein du Canada » (Choquet, 2011, p. 168).

Cela dit, les efforts pour soutenir le processus d'intégration des immigrants dans la société québécoise, qui met en avant le français comme langue publique et cherche à promouvoir une culture publique commune sur cette base, n'est pas sans défis pour les groupes minoritaires qui vivent au Québec. Par exemple, selon Erfurt (2009), il peut exister une contradiction entre la francisation et l'interculturalité et la promotion des cultures d'origine des personnes immigrantes peut être compliquée dans ce contexte. La coexistence harmonieuse de groupes aux références socioculturelles variées pose des questions liées à l'intégration, à la discrimination et à la préservation des langues et des cultures minoritaires que représentent les personnes immigrantes (Conseil des relations interculturelles du Québec, 2010).

Pour conclure, il existe au Québec un grand nombre de personnes aux origines variées, qui cohabitent dans ce territoire en ayant des cultures, des langues et des religions qui peuvent être différentes. Cette pluriethnicité est le résultat de plusieurs siècles d'immigration et d'une diversité croissante au sein de la province, ainsi que des différentes populations qui occupaient les territoires avant la colonisation, dont les nations autochtones. Les Québécois sont donc originaires de divers pays et parlent différentes langues. Cette diversité ethnique contribue à la richesse culturelle et sociale de la province (Mc Andrew et Audet, 2021), mais également de différents milieux et institutions dans lesquels ces personnes évoluent et dont fait partie l'école.

1.2 Une pluriethnicité alimentée par l'immigration dans les écoles du Québec

Dans cette section, nous étudions d'abord de quelle manière le système scolaire québécois a pris en compte la diversité au fil des années en vertu de différentes lois. Nous survolerons aussi différentes mesures mises en place par le MEQ, notamment pour soutenir la réussite scolaire des élèves

issus de l'immigration. Nous analyserons ensuite la réussite scolaire de ces élèves, en particulier quelques facteurs de risque et de protection à cet égard.

1.2.1 La prise en compte de la diversité à l'école

Comme il a été mentionné précédemment, la diversité qui caractérise les populations immigrantes dans la société se trouve aussi dans le milieu scolaire au Québec. La Loi sur l'instruction publique (LIP) du Québec, adoptée en 1988 dans sa version actuelle, établit le cadre légal du système éducatif de la province. Conformément à cette loi, tous les enfants, y compris les élèves immigrants, ont le droit à l'éducation. Elle définit que « Toute personne a droit au service de l'éducation préscolaire et aux services d'enseignement primaire et secondaire prévus par la présente loi et le régime pédagogique établi par le gouvernement en vertu de l'article 447, à compter du premier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire où elle a atteint l'âge d'admissibilité jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire où elle atteint l'âge de 18 ans, ou 21 ans » (Loi sur l'instruction publique RLRQ c I-13.3, a. 1).

Cette loi régit l'organisation des écoles, les droits et les responsabilités des élèves, des enseignantes et des parents, les services éducatifs, l'évaluation des élèves, le rôle des parents, le financement des écoles publiques et bien d'autres aspects de l'éducation. Au fil des années, cette loi a fait l'objet de modifications pour s'adapter aux évolutions dans le domaine de l'éducation et pour répondre aux besoins changeants des élèves et des écoles (MEQ, 2023a).

Dans les écoles francophones, la diversité s'est accrue avec l'arrivée de la Charte de la langue française, également connue sous le nom de Loi 101. Cette loi québécoise adoptée en 1977 vise à faire du français la langue officielle du Québec, à promouvoir son utilisation dans tous les aspects de la vie publique et à encourager la francisation des immigrants. Aussi, d'après la Loi 101, tous les élèves immigrants nouveaux arrivants doivent intégrer le réseau scolaire francophone à leur arrivée au Québec (LegisQuebec, C-11). Des exceptions sont faites pour les élèves autochtones, porteurs de handicap, ceux qui sont au Québec pour une courte durée et enfin, ceux dont les parents ou les frères et sœurs ont fréquenté une école primaire en anglais au Québec (Mc Andrew et al., 2021). Cette loi vise à favoriser la francisation des enfants en âge de fréquenter l'école et leur intégration dans la société québécoise en tant que francophones, ce qui est un élément central de l'identité culturelle du Québec. Il est à noter que la Loi 101 a aussi été renforcée en 2022. En effet, le 24 mai de cette même année, l'Assemblée nationale du Québec a adopté le projet de loi no 96 qui permet de consolider le statut du français en tant que langue officielle du Québec. Par exemple,

les employés de la fonction publique, comme les intervenants de l'école, ne peuvent plus employer d'autres langues que le français avec les parents si ceux-ci sont au Québec depuis plus de six mois (Gouvernement du Québec, 2023).

Sinon, c'est à partir des années 1980 que la société québécoise a progressivement pris conscience du fait que la présence des élèves issus de l'immigration devait engendrer une adaptation spécifique de l'ensemble des dimensions du système scolaire en ce qui concerne la diversité linguistique, religieuse et culturelle (Mc Andrew et al., 2021). Puis, en 1998, le MEQ adopte la politique Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle qui vise à fournir des principes et des orientations pour l'intégration réussie des élèves immigrants dans le milieu scolaire québécois et dans la société québécoise. Elle cherche également à promouvoir l'éducation interculturelle pour tous les élèves, favorisant ainsi les relations entre des personnes qui ont des référents socioculturels variés (élèves, personnel scolaire, etc.). En effet, les établissements d'enseignement se doivent d'intégrer cette diversité dans leurs objectifs et dans leurs pratiques éducatives. Cette politique encourage également l'adhésion aux valeurs communes de la société québécoise et la participation de tous à la construction d'un Québec inclusif francophone (MEQ, 1998).

Depuis, le MEQ a aussi mis en place des ressources financières concernant l'école, les familles immigrantes et les communautés. Notamment, des allocations versées aux centres de service et aux commissions scolaires du Québec permettent d'embaucher des intervenants spécifiquement dédiés aux relations avec les parents immigrants (MEQ, 2023b). Le MEQ a aussi financé des programmes de francisation ainsi que la formation des professionnels sur les défis de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse (Charette, 2016). En outre, les programmes de francisation prévoient que les élèves immigrants qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue française puissent suivre un programme ou obtenir un soutien spécifique pour améliorer leurs compétences linguistiques en français (MEQ, 2023b). Le MEQ offre aussi des allocations aux milieux scolaires qui voudraient mettre en place des initiatives d'éducation interculturelle, visant à favoriser les relations entre les personnes aux référents socioculturels variés qui évoluent dans le système scolaire et des allocations pour les milieux qui mettent en place des stratégies visant précisément à soutenir la réussite éducative des élèves issus de l'immigration, c'est-à-dire non seulement leur réussite relatives aux notes et la diplomation, mais également relative à d'autres dimensions de leur expérience à l'école comme leurs relations avec les camarades, le climat, etc. (MEQ, 2023b). Le concept de réussite éducative est expliqué plus loin.

En somme, divers documents officiels (lois, politiques, guides) illustrent la prise en compte de la diversité par le système scolaire québécois. L'objectif de ces initiatives est souvent de soutenir la réussite des élèves issus de l'immigration, comme nous l'abordons dans les prochaines lignes.

1.2.2 La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration dans les recherches

Au cours de l'année scolaire 2021-2022, 31,4 % des élèves du réseau scolaire public québécois étaient issus de l'immigration au primaire (Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle (DILEI), 2023). À Montréal, au début de l'année scolaire 2022, les élèves issus de l'immigration représentaient 67,6 % des élèves du primaire et du secondaire (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2022). Avant de poursuivre, nous croyons nécessaire de préciser que les élèves issus de l'immigration, selon le MEQ (2023b), sont définis comme les élèves qui sont nés à l'extérieur du Canada (première génération) et les élèves dont au moins un parent est né à l'extérieur du Canada (deuxième génération).

De façon globale, les élèves issus de l'immigration au Québec ont une expérience scolaire plutôt positive. Une étude réalisée par le MEQ sur les élèves de la cohorte 2011-2012, citée dans Mc Andrew et al. (2021), a démontré que sept ans après leur entrée à l'école secondaire les élèves de la deuxième génération ont un taux de qualification de 85,1 % qui est plus important que le taux moyen général des élèves québécois qui est de 81,8 %. Néanmoins, le taux de qualification des élèves de première génération est plus faible, à 78,3 % (Mc Andrew et al., 2021). Cela dit, l'école n'a pas uniquement le rôle de qualifier, elle a également un rôle important de socialisation auprès des élèves et doit, entre autres, se préoccuper du bien-être et de l'intégration dans le contexte scolaire des élèves issus de l'immigration (Mc Andrew et al., 2021). D'après les écrits de Mc Andrew et al. (2015, cité dans Mc Andrew et al., 2021), la majorité des études faites au Québec, et dans lesquelles les élèves ont été questionnés, concluent que ces élèves apprécient l'école qu'ils fréquentent et que leurs enseignantes les voient comme motivés et intégrés socialement.

Cette recherche quantitative met toutefois en évidence quelques sous-groupes d'élèves à risque de rencontrer des défis en ce qui concerne leur réussite scolaire au Québec. En effet, des études ont mis en lumière trois groupes d'élèves qui semblent avoir une expérience scolaire plus difficile que leurs pairs. Ce sont les élèves originaires de l'Amérique centrale et du Sud, de l'Afrique subsaharienne et des Antilles et, enfin, de l'Asie du Sud (Mc Andrew et al., 2021). À l'inverse, quatre sous-groupes ont été identifiés comme ayant une réussite marquée par rapport à leurs pairs.

Il s'agit des élèves issus de l'Asie de l'Est, de l'Afrique du Nord et du Moyen Orient, de l'Europe de l'Est et, enfin, de l'Asie du Sud-Est (Mc Andrew et al., 2021).

Dans diverses études, les chercheurs ont fait ressortir l'influence de certains facteurs sur la probabilité, pour les élèves issus de l'immigration, d'obtenir un diplôme d'études secondaires. Pour commencer, bien que les élèves issus de l'immigration, dans leur ensemble, ne soient généralement pas plus souvent identifiés comme élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), certains sous-groupes, tels que les élèves des communautés noires, se retrouvent surreprésentés dans cette catégorie (Mc Andrew et al., 2021). L'identification en tant qu'EHDAA constitue donc un facteur à prendre en compte qui a un impact sur la probabilité pour un élève d'obtenir un diplôme. Les deux autres facteurs principaux concernent le cheminement scolaire. D'abord, le retard scolaire à l'entrée au secondaire et ensuite, le retard accumulé deux ans après l'entrée au secondaire semblent représenter des facteurs qui influencent la suite du parcours et la réussite (Mc Andrew et al., 2021). Marie Mc Andrew (2008) et ses collègues ont aussi analysé des données de ministères de l'Éducation de deux provinces, le Québec et la Colombie-Britannique, afin de poser un regard plus diversifié sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. Les chercheurs ont analysé les données en fonction de trois éléments : l'influence de la classe sociale, l'influence de la langue maternelle déclarée et celle de la culture (la culture était appréhendée selon le pays d'origine des élèves) (Mc Andrew et al., 2008). L'analyse de leurs données a montré que la classe sociale semble avoir un impact moins grand sur les résultats scolaires des élèves issus de l'immigration que sur les résultats des élèves en général, que la langue maternelle a une certaine influence sur les résultats scolaires, mais principalement lors des premières années de fréquentation des élèves immigrants dans la société d'accueil. Concernant le facteur linguistique, Mc Andrew et al. (2008) expliquent que les élèves parlant le chinois et le coréen ont des résultats scolaires significativement meilleurs que les autres groupes d'élèves immigrants. Les hypothèses explicatives à cet effet sont la ressemblance possible entre les systèmes scolaires du pays d'origine et de la société d'accueil ainsi que les attentes des enseignantes. Au Québec, l'origine de l'élève a moins d'impact qu'en Colombie-Britannique. Néanmoins, les élèves originaires des Antilles obtiennent moins leur diplôme que les élèves venus d'Afrique, par exemple. Ceci peut s'expliquer par les différences avec le système éducatif du pays d'origine ainsi que par les attentes différenciées des enseignantes. L'étude de Mc Andrew et ses collègues (2008) ouvre une réflexion sur l'importance des facteurs

scolaires, comme les attentes des enseignantes envers les élèves, pour expliquer leur réussite scolaire ainsi que pour appréhender leur réussite éducative plus globalement. Cet élément nous interpelle dans le cadre de notre essai, comme nous l'expliquons plus loin.

Afin de soutenir la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration, plusieurs écrits ont montré l'importance de l'enseignante (Gosselin-Gagné, 2012), ce que nous abordons dans la partie qui suit.

1.3 L'importance de l'enseignante dans la réussite scolaire des élèves

Plusieurs écrits ont documenté la difficulté pour les membres du personnel scolaire de prendre en compte la diversité des élèves dans leurs pratiques (Gilbert-Blanchard et al., 2022). Cette prise en compte concerne autant la gestion scolaire des établissements que les enseignantes (Bouchamma et Tardif, 2011). Dans cette section de la problématique, nous analysons quelques recherches qui ont documenté le regard de l'enseignante sur les élèves qui évoluent dans sa classe.

Selon Lafortune (2021), la majorité du temps, les jeunes issus de l'immigration n'ont pas de modèle ethnique parmi leurs enseignantes. Or, ceux qui ont eu un tel modèle affirment que cela a fait une réelle différence. D'après ces élèves, les préjugés du personnel scolaire ont un impact sur leurs attitudes et sur leurs comportements. En effet ils ressentent parfois le besoin de s'impliquer beaucoup plus que leurs pairs pour plaire à leurs enseignantes. Ces préjugés, d'après les élèves, amènent les enseignantes à faire des hypothèses de possibles diagnostics de troubles du comportement. Ils se disent également victimes de stéréotypes rattachés à leurs origines (Lafortune, 2021).

Une recherche de Coudray et ses collaboratrices (2011) s'est intéressée au regard des enseignantes sur leurs élèves et à l'influence de ce regard sur les comportements de ceux-ci à travers une étude menée dans une classe de CM2¹. La recherche a montré que les enseignantes ont le désir de croire que tous leurs élèves sont pareillement intelligents, ce qui est attribuable à une norme intériorisée (Coudray et al., 2011). Elles auraient connaissance des stéréotypes qui se rapportent aux élèves issus d'un milieu socioculturel aisé. Toutefois, elles confirment ces préjugés sociaux en les amplifiant et pensent, en moyenne, que ces élèves privilégiés ont plus de chance de progresser (Coudray

¹ Le CM2 correspond en France, au niveau scolaire de la 5^e année dans le système scolaire québécois.

et al., 2011). De plus, cette recherche montre que les élèves des enseignantes contrôlantes réussissent moins bien que ceux des enseignantes qui laissent à leurs élèves plus d'autonomie. Cela permet aux élèves d'être plus engagés en classe et de développer leurs capacités cognitives.

Selon Ophélie Gilbert-Blanchard et ses collaboratrices (2022), peu d'études documentent l'impact de la perception des enseignantes sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration, notamment en fonction du statut générationnel. Cette étude quantitative réalisée sur un échantillon de 763 élèves issus d'écoles publiques secondaires dans différentes villes québécoises s'est fixé des objectifs de la sorte. Elle a montré que les relations élèves-enseignantes et que les attitudes des enseignantes envers les élèves semblent étroitement associées aux écarts entre les élèves sur le plan de la réussite (Gilbert-Blanchard et al., 2022). Les résultats de la recherche montrent également que les élèves de première et de troisième génération perçoivent leurs relations avec les enseignantes comme étant moins chaleureuses que celles des élèves de deuxième génération. Aussi, il semble que certains groupes, tels que les Antillais et les Nord-Africains, subissent davantage de discrimination et de préjugés de la part de leurs enseignantes (Gilbert-Blanchard et al., 2022).

En somme, quelques recherches ont montré que les attitudes des enseignantes semblent avoir des effets sur les comportements et sur la réussite des élèves issus de l'immigration, dont certaines au secondaire et d'autres dans le contexte de la France. Nous développerons sur les recherches qui s'intéressent à ces thèmes dans le cadre conceptuel.

1.4 La question de recherche

À la lumière des éléments présentés dans la problématique, notre question de recherche est donc : Comment les attitudes des enseignantes envers les élèves issus de l'immigration peuvent-elles influencer leur réussite éducative?

1.5. La pertinence scientifique et sociale

Selon le survol des écrits que nous avons fait, il semble exister très peu de recherches qui mettent en lien les attentes des enseignantes envers les élèves issus de l'immigration et la réussite scolaire de ces derniers. Il paraît donc pertinent de générer des connaissances en lien avec ces thèmes en les mettant en relation. De plus, dans le cadre de notre projet de recherche, nous proposerons d'étudier le contexte du primaire, qui semble avoir été très peu abordé dans les écrits, soutenant la pertinence scientifique de notre projet.

Dans une optique plus concrète, nous avons eu l'occasion, dans plusieurs cadres professionnels, de constater que les élèves issus de l'immigration ne recevaient pas toujours le même accompagnement que les autres et qu'ils faisaient parfois l'objet d'un regard qui pouvait être fataliste de la part de leur enseignante sur leur capacité à accomplir certaines tâches ou à progresser. En effet, les encouragements, les relances et les interactions qu'avaient les enseignantes n'étaient pas les mêmes avec tous les élèves, ne donnant pas à tous la même chance de progresser et d'avoir une expérience scolaire positive. Le projet que nous proposons pourrait nous permettre de faire des recommandations aux enseignantes afin qu'elles puissent donner à tous les élèves les mêmes chances de réussite, ce qui justifie sa pertinence sociale.

CHAPITRE 2 : LE CADRE CONCEPTUEL

Dans cette section, nous abordons deux concepts : la réussite éducative des élèves issus de l'immigration et l'effet Pygmalion.

2.1 La réussite éducative des élèves issus de l'immigration

Dans cette section, nous survolons les écrits qui concernent la réussite éducative des élèves issus de l'immigration et définissons les dimensions qui nous inspireront pour développer nos instruments de collecte de données.

2.1.1 De la réussite scolaire à la réussite éducative

C'est dans les années 1960, avec la généralisation de l'accès à l'école pour tous, que sont apparues les préoccupations concernant le décrochage et l'échec scolaire. Les médias informent alors régulièrement la population des taux inquiétants de décrochage scolaire (Kanouté et Lafortune, 2011). Toutes ces questions à propos du décrochage scolaire dérivent ensuite sur un questionnement au sujet de ses causes et, donc, sur les moyens de le prévenir afin d'atteindre la réussite scolaire pour un maximum d'élèves qui évoluent dans le système scolaire du Québec (Kanouté et Lafortune, 2011). Le décrochage scolaire est un sujet complexe. Selon Lacroix et Potvin, « un élève est considéré comme décrocheur s'il n'a pas obtenu de diplôme d'études secondaires et ne fréquente pas un établissement d'enseignement » (2009, p. 1). Il doit ensuite s'écouler cinq années sans que la personne ne fréquente d'établissement scolaire pour que l'on passe de décrochage à abandon scolaire (Lacroix et Potvin, 2009). Plus récemment, le MEQ a proposé cette définition : « élèves identifiés comme sortant sans diplôme ni qualification (...) qui n'ont obtenu ni diplôme ni qualification lors de l'année d'observation et qui ne sont pas inscrits l'année suivante en formation générale des jeunes (FGJ), en formation générale des adultes (FGA), en formation professionnelle (FP) ou au collégial » (Ministère de l'enseignement du Québec, 2021). Cette définition permet de décrire avec plus de justesse une situation dans un espace-temps précis.

Les notions de décrochage scolaire, de réussite et de persévérance ont été étudiées de manières diverses par de nombreux chercheurs et chercheuses dans les dernières années. Leurs recherches ont souvent pour but d'identifier les manières de prévenir ce décrochage en passant notamment par les causes (Charette, 2016). Au cours des dernières décennies, plusieurs recherches ont toutefois décidé d'élargir le concept de réussite scolaire à celui de réussite éducative, afin d'illustrer la complexité de l'expérience vécue par les élèves (Charette, 2016).

Le concept de réussite scolaire concerne plus précisément les résultats scolaires et le taux de diplomation témoignant de l'acquisition de connaissances et de compétences dans un apprentissage d'un ensemble d'élèves (Baby, 2010). En revanche, la réussite éducative évoque une vision plus globale, prenant en compte les dimensions cognitives, affectives et sociales du développement de l'élève, en lien avec les trois missions essentielles de l'école québécoise : instruire, qualifier et socialiser (Kanouté et Lafortune, 2011).

La réussite éducative implique les apprentissages scolaires des élèves mais aussi leur développement social et personnel en insistant sur l'importance de travailler sur des dimensions comme la socialisation et la qualification. Elle engage également les parents et d'autres partenaires à collaborer avec l'école pour assurer aux élèves une éducation complète (Baby, 2010).

Des écrits tendent aussi à recourir au terme « expérience socioscolaire » qui vise à prendre en compte l'expérience de l'élève dans son ensemble, avec ses aspects affectifs, sociaux et scolaires (Potvin et al., 2010). Selon Josée Charette, l'expérience socioscolaire des élèves est composée d'une multitude de dimensions, comme la valeur accordée à l'école par l'élève, son niveau de bien-être, son estime de soi, son niveau de motivation, d'assiduité et les efforts qu'il fournit à l'école, etc. Elle s'inscrit aussi dans le cadre d'interactions avec divers protagonistes (le personnel scolaire, les autres élèves) et dans les différents environnements dans lesquels l'élève évolue, par exemple, l'école, la famille et la communauté. Par ailleurs, le degré de discrimination et de tolérance du milieu scolaire joue aussi un rôle important dans l'expérience socioscolaire des élèves identifiés comme appartenant à des minorités visibles ou issus de l'immigration (Charette, 2016).

Un grand nombre d'écrits se sont d'ailleurs concentrés sur la réussite éducative des élèves immigrants en raison des importants flux migratoires des dernières années et des difficultés rencontrées par certains sous-groupes d'élèves en particulier dans la société québécoise (Charette, 2016; Kanouté et Lafortune 2011). C'est ce que nous abordons dans la section qui suit.

2.1.2 Quelques facteurs qui semblent influencer la réussite éducative des élèves issus de l'immigration

Le Québec place l'établissement permanent sur son territoire des personnes immigrantes au cœur de son développement. Pour les personnes qui immigreront en famille, le succès du projet migratoire repose sur le long terme et, notamment, sur la qualité de l'expérience des enfants dans le système scolaire québécois et les bénéfices qu'ils en retirent (Mc Andrew et Ledent, 2012). Si, pour plusieurs élèves immigrants, l'arrivée dans leur nouveau contexte de vie se déroule positivement,

d'autres élèves nouveaux immigrants au Québec peuvent rencontrer des défis divers, souvent liés au processus d'adaptation à leur nouvelle vie (Kanouté et Lafortune, 2011). L'impact de ce changement varie pour chaque enfant et dépend en majorité des conditions de départ de son pays d'origine ainsi que de l'établissement dans la société d'accueil (Kanouté et Lafortune, 2011). Par exemple, un quotidien en mouvance implique le partage des préoccupations de la famille par les enfants (Charette, 2016). De plus, les élèves récemment arrivés ne connaissent pas et ne maîtrisent pas tous les aspects de leurs pays d'accueil, ce qui peut les empêcher d'en profiter pleinement (Kanouté et Lafortune, 2011).

D'après une recherche effectuée entre 2008 et 2012 par Pierre Toussaint et ses collègues sur la persévérance et la réussite scolaire dans quatre écoles publiques secondaires pluriethniques et défavorisées de Montréal et sur la perception d'acteurs et d'actrices de la communauté scolaire c'est-à-dire des membres du corps enseignant, des membres de la direction, des professionnels non enseignants, des parents, des élèves et des membres de la communauté. Les élèves de première et de deuxième génération d'immigration présentent une réussite scolaire plus faible que les élèves qui ne sont pas issus de l'immigration. Dans le cadre de cette recherche, la réussite scolaire a été évaluée en fonction des résultats scolaires des trois premières années du secondaire en français langue d'enseignement, en mathématiques et en anglais langue secondaire. La recherche a été menée pendant quatre ans dans trois des écoles et pendant un an dans une école. Elle a été composée de 147 entrevues avec des membres de quatre communautés éducatives de Montréal, de deux questionnaires à destination des élèves afin de faire leur portrait sociodémographique et de connaître leur perception de l'école et, enfin, d'observations dans les écoles. De cette méthodologie découle le fait de vouloir établir un modèle fidèle et de créer des plans d'intervention dans certaines écoles pour accroître la persévérance scolaire, notamment celle des élèves issus de l'immigration et appartenant à des minorités visibles (Toussaint et al., 2012).

Cette recherche avait pour but d'appuyer les membres des différentes communautés éducatives de Montréal dans leur accompagnement des élèves, notamment dans la persévérance et dans la réussite scolaire, et plus précisément pour les jeunes issus de l'immigration et appartenant à des minorités visibles. Elle visait également à augmenter les compétences interculturelles des professionnels de l'école. D'après cette recherche, trois principaux facteurs soutiennent la réussite scolaire. Pour commencer, il y a le soutien de la famille, qui est le plus souvent identifié par la recherche. Il passe par une valorisation de l'éducation par les parents, un soutien dans les études, des encouragements

et, enfin, de l'encadrement (Toussaint et al., 2012), ce qui rejoint d'ailleurs certaines conclusions de l'étude de Marie Mc Andrew et al. (2008).

Selon Kanouté et Lafortune (2011), les parents immigrants prendraient en main les mêmes missions de l'école pour leurs enfants, mais se recentreraient davantage sur les missions d'instruction et de qualification que sur les missions de socialisation. D'ailleurs, il semble que les parents immigrants qui ont fait des études postsecondaires porteraient une attention accrue sur le plan de la réussite scolaire de leurs enfants (Kanouté et Lafortune, 2011).

Le second facteur le plus souvent identifié par la recherche de Pierre Toussaint et ses collègues (2012) est la motivation de l'élève, qui englobe dans cette recherche le fait de faire ses devoirs et d'étudier ainsi que d'écouter et de travailler en classe. Pour finir, le troisième facteur est l'influence positive de l'enseignante. Cela comprend le fait que l'enseignante soit motivée, qu'elle offre un bon encadrement aux élèves, qu'elle établisse des relations avec ceux-ci et, enfin, qu'elle soit pour eux une personne signifiante. Cet élément nous intéresse particulièrement dans le cadre de cet essai.

Mélissa Bissonnette et ses collègues (2019) se sont servis des résultats de la précédente recherche, menée en 2012 par Pierre Toussaint et al., pour définir trois facteurs qui semblent favoriser l'échec et qui ont été identifiés par les actrices et les acteurs rencontrés : la démotivation de l'élève, les mauvaises fréquentations et le manque de soutien de la famille.

Ils concluent également que les profils des élèves de deuxième et de troisième génération se ressemblent davantage quant à leur réussite scolaire, que ceux de première génération (Bissonnette et al., 2019). Ils précisent également que « le gouvernement du Québec vise la réussite de tous ainsi que l'absence de discrimination et cela nécessite l'implication de tous les acteurs scolaires » (2019, p. 2). Tous les membres de la communauté éducative jouent un rôle capital dans la réussite, mais aussi dans processus d'intégration des élèves dans la classe, dans l'école et dans la société (Bissonnette et al., 2019).

En somme, si des recherches ont mis en lumière différents facteurs susceptibles d'influencer la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration, plusieurs études pointent dans la même direction en rappelant la nécessité de porter attention aux attentes et aux attitudes du personnel enseignant envers les élèves.

2.1.3 Le climat scolaire interculturel

De nombreuses recherches ont été faites sur le climat scolaire. Néanmoins, il y a un manque dans la littérature scientifique sur le climat scolaire interculturel (Archambault et al., 2018). Le climat scolaire est un thème qui renvoie aux normes, aux valeurs et aux croyances qui caractérisent un établissement scolaire. Plus généralement, il est caractérisé par les interactions entre les personnes et leur environnement (Archambault et al., 2018). Isabelle Archambault et ses collègues précisent que « le climat d'une école résulte des relations continues entre les individus qui la composent. Dans les milieux où la diversité ethnoculturelle est très présente, ces relations entre les acteurs contribuent donc nécessairement à la construction du climat » (2018, p. 117). Ainsi, le climat scolaire est un élément important de la réussite éducative des élèves.

Dans leur étude, Isabelle Archambault et ses collègues (2018) ont dégagé cinq dimensions du climat scolaire interculturel qui s'inscrivent dans une pratique inclusive. Elles sont également liées à la réussite éducative, notamment celle des différents groupes ethnoculturels, donc ceux qui sont issus de l'immigration.

La première dimension est l'engagement en faveur d'une culture d'équité et d'ouverture à la diversité dans les rapports avec les élèves, les familles et la collectivité. Cela comprend le projet éducatif, le code de vie et les pratiques quotidiennes dans l'école et dans les classes et, dans un second temps, les partenariats que l'établissement entretient avec les familles et les organismes communautaires (Archambault et al. 2018).

La deuxième dimension est le statut et la légitimité des cultures et des langues d'origine dans les normes et les pratiques. Les établissements scolaires qui les valorisent autorisent les élèves à utiliser une autre langue que celle de l'école. Elles font également des activités qui prônent le multilinguisme.

La troisième dimension est l'attitude du personnel à l'égard de la diversité, des élèves et des familles. Cela comprend les perceptions et les attentes qu'ils ont envers les élèves. Cette dimension nous concerne particulièrement dans le cadre du présent essai qui s'intéresse à l'effet Pygmalion, que nous définissons plus loin.

La quatrième dimension est la qualité des relations interculturelles entre les élèves et le personnel d'origines diverses. Ceci est lié à l'intégration des élèves issus de l'immigration ainsi qu'à leurs

relations avec leurs pairs et avec les différents acteurs du système scolaire. En effet, avoir une bonne relation avec ses pairs favorise l'intégration et la réussite scolaire.

Pour finir, la cinquième dimension est le soutien à la construction identitaire des jeunes issus de l'immigration. L'identité est en constante évolution, particulièrement chez les élèves immigrants. En effet, il est alors question d'identité multiculturelle ou pluriculturelle, ce qui renvoie à se définir dans différents groupes culturels en tant que personne.

Dans le rapport de recherche L'impact du climat interculturel des établissements sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration d'Isabelle Archambault et ses collègues, les analyses révèlent que le climat scolaire perçu, notamment dans ses dimensions inclusives et interculturelles, a un impact significatif sur l'engagement scolaire des élèves issus de l'immigration. Ce climat est fortement associé aux dimensions affective et cognitive de leur engagement, ainsi qu'à leurs performances en français et en mathématiques. Les effets varient toutefois selon la génération : les élèves de première et deuxième générations semblent particulièrement sensibles à un climat scolaire favorable, ce qui renforce leur implication et peut atténuer certaines disparités dans leur réussite scolaire (Archambault et al., 2019).

Concernant les relations entre les élèves et les membres de la société d'accueil, Bissonnette et al. (2019) ont dégagé trois types de relations qui peuvent se tisser entre les membres de la société et les nouveaux immigrants dont les élèves : des relations harmonieuses, des relations problématiques ou des relations conflictuelles. Ces trois types de relations peuvent avoir une influence sur la vie des jeunes et sur leur réussite éducative. Ajoutons que les stratégies qu'empruntent les personnes ou les sous-groupes sont aussi influencées par les conditions qu'offre la société d'accueil de conserver, ou non, certains éléments de leurs cultures d'origine et de leurs expériences passées (Charrette, 2016). De plus, selon Borri-Anadon et al. (2021), le fait d'adopter des pratiques d'éducation interculturelle, multiculturelle, antiraciste et à la citoyenneté aurait un impact important sur le sentiment d'appartenance à l'école des élèves issus de l'immigration ainsi que sur leur intégration scolaire en général.

En conclusion, le climat scolaire est une partie importante de l'expérience scolaire que vont vivre les élèves et a un impact sur leur réussite éducative.

2.1.4 Des zones de vulnérabilité pour les élèves issus de l'immigration

Si des recherches se sont intéressées aux facteurs influençant la réussite éducative des élèves issus de l'immigration, d'autres se sont penchées sur des moments ou sur des situations où la réussite éducative des élèves peut être mise à mal. La recherche effectuée par Corina Borri-Anadon et ses collègues en 2021 a permis de révéler cinq zones de vulnérabilité pour les élèves immigrants à l'école québécoise. Elle s'est déroulée dans huit écoles secondaires publiques québécoises dont cinq sont situées dans la grande région montréalaise et sont caractérisées par leur diversité ethno-culturelle. La recherche a été composée d'entrevues semi-dirigées auprès d'environ 13 professionnels par école (Borri-Anadon et al., 2021). L'analyse des données recueillies a révélé cinq zones de vulnérabilité citées par les professionnels éducatifs.

Pour commencer, la première zone est la transition de la classe d'accueil au secteur régulier pour les élèves en apprentissage du français. La deuxième zone est l'évaluation et le soutien offert quant aux difficultés des élèves issus de l'immigration. Les élèves peuvent être étiquetés comme étant en difficulté. La troisième zone de vulnérabilité identifiée est l'orientation des élèves issus de l'immigration vers la formation générale des adultes ou les parcours de formation axés sur l'emploi. La quatrième zone est la participation des élèves issus de l'immigration aux activités parascolaires. En effet, ces élèves participeraient moins aux activités sur des temps non scolaires en raison du manque d'information, de l'aspect logistique et de l'aspect financier. Pour finir, la dernière zone est l'accès des élèves issus de l'immigration aux projets particuliers (Borri-Anadon et al., 2021).

Les résultats de cette recherche sont intéressants dans le cadre de cet essai puisqu'ils illustrent la perception du personnel scolaire à l'endroit des élèves issus de l'immigration, dont leurs capacités à intégrer ces élèves à la classe ordinaire ou de les orienter vers des filières scolaires valorisées. Les résultats de Borri-Anadon et al. (2021) font ressortir le soutien accordé aux élèves immigrants afin de les aider à surmonter leurs difficultés ou de les encourager à participer à des activités à l'école. Les relations entre le personnel et les élèves ont été plus particulièrement analysées dans le cadre de recherches sur le climat scolaire comme abordé précédemment.

En résumé, le Québec place l'accueil des personnes immigrantes dans ses priorités et l'installation des familles passe par l'intégration des enfants à l'école. Les chercheurs se sont intéressés aux notions de décrochage scolaire et de réussite scolaire, puis éducative, d'abord dans un sens général, puis en se concentrant sur les élèves issus de l'immigration. Ils ne se concentrent alors plus uniquement sur les résultats scolaires, mais également sur les dimensions cognitives, affectives et so-

ciales. Dans le cadre de cet essai, nous solliciterons les dimensions suivantes de la réussite éducative de l'élève : ses résultats scolaires, son niveau de motivation envers l'école, son estime de soi, son sentiment d'appartenance à l'école ainsi que ses relations avec les autres élèves et avec son enseignante. Ces éléments inspireront la construction du canevas d'entretien avec les élèves.

2.2 Le concept de l'effet Pygmalion

Le nom de l'effet Pygmalion provient de la mythologie grecque et, plus précisément, du roi Pygmalion qui est tombé amoureux d'une statue qu'il a sculptée. Il a alors demandé à Aphrodite de lui donner la vie (Lunca-Popa et Jaillet, 2012). Ces dernières années et, notamment, dans les années 2000, quelques études ont été menées sur l'effet Pygmalion et son impact sur la réussite éducative et sur le bien-être des enfants et des adolescents (Trouilloud et Sarrazin, 2003), ce que nous développons dans cette section du cadre conceptuel. Nous analyserons aussi d'autres recherches qui s'intéressent aux attentes des enseignantes envers leurs élèves afin de définir les éléments qui nous aideront à construire nos instruments de collecte de données.

2.2.1 À propos de l'effet Pygmalion

D'abord, les recherches sur l'effet Pygmalion commencent par des études sur les animaux qui ont démontré que leur performance peut être influencée par la croyance de leurs pairs de leur supériorité (Lunca-Popa et Jaillet, 2012). Mais qu'est-ce que l'effet Pygmalion à l'école? David Trouilloud explique que « ce phénomène suggère qu'à partir du moment où une enseignante entretient des attentes spécifiques à l'égard d'un élève, ces attentes, notamment par l'intermédiaire de leurs effets sur les interactions en classe, peuvent amener l'élève à se comporter de manière à confirmer les attentes de l'enseignant » (2020, p. 19).

Les recherches sur l'effet Pygmalion en classe présentent de nombreux concepts et sont pertinentes pour la pratique, pour la théorie mais aussi pour les politiques sociales. Merton explique en 1968 que, d'un point de vue sociétal, si l'humain a défini qu'une situation est réelle, elle aura des conséquences véridiques. Il donne notamment l'exemple d'une banque qui a fait faillite à cause de rumeurs en ce sens. En effet, de nombreux clients ont récupéré leur argent, ce qui a provoqué la ruine de l'institution (Merton, 1968, cité dans Good et al., 2018).

L'ouvrage *Pygmalion in the Classroom*, écrit par Rosenthal et Jacobson en 1963 cité par Good et al (2018) contient des années de recherche en laboratoire sur l'effet Pygmalion. L'une des expériences a été de donner à des étudiants des fausses informations sur l'intelligence des rats en lien avec leur capacité à évoluer dans un labyrinthe. Les rats étaient tous d'une intelligence supposée égale. Pourtant, les rats désignés « brillants » ont continué de progresser jour après jour alors que les rats désignés moins intelligents ont arrêté de progresser après le troisième jour de l'expérience. La manière dont les étudiants interagissaient avec les rats a donc influencé leurs résultats (Rosenthal et Jacobson, 1963, cité dans Good et al., 2018). Les recherches se sont ensuite tournées vers les humains et vers l'éducation (Lunca-Popa et Jaillet, 2012).

L'approche qualitative est celle qui est la plus utilisée pour les recherches sur l'effet Pygmalion (Lunca-Popa et Jaillet, 2012). À ce jour, il semble exister deux types d'études sur l'effet Pygmalion : des études où l'on induit des attentes aux enseignantes en leur donnant de fausses informations et des études où l'on utilise les attentes naturelles déjà présentes chez les enseignantes pour évaluer l'impact de l'effet Pygmalion. Ces attentes peuvent être positives ou négatives et toucher un élève ou un groupe (Trouilloud et Sarrazin, 2003). Selon Bressoux (2003), ces attentes et ces jugements du personnel enseignant influencent davantage la réussite des élèves faibles que celle des élèves forts. Néanmoins, il est important de préciser que l'effet Pygmalion n'apparaît pas avec tous les enfants et avec toutes les enseignantes (Trouilloud, 2020). En effet, certaines ont plus d'impact sur la réussite de leurs élèves que d'autres (Good et al., 2018).

D'après Pascale Bressoux, les enseignantes porteraient souvent le bon jugement sur leurs élèves. De plus, d'après une étude menée en 1988 par Manuel Crespo sur plus de 1 000 élèves de l'école primaire, l'effet Pygmalion a une relation significative avec les rendements en mathématiques et en français. Néanmoins, l'impact serait très faible. Il ne serait donc pas aussi important que ce que dit la croyance populaire. Les attentes des enseignantes ne déterminent pas fortement la réussite éducative d'un élève. Néanmoins, elles peuvent avoir une importance sur le parcours de l'élève avec une variation de 5 à 10 % (Trouilloud et Sarrazin, 2003). Cette étude souligne également que la variable du temps de scolarité chez la mère est, elle, très importante dans la réussite de ces matières (Crespo, 1988). D'après Jussim cité dans Bressoux (2003), l'effet Pygmalion existerait, mais il serait faible. En effet, 80 % de la corrélation entre le jugement des enseignantes et les performances des élèves seraient liés au fait que le jugement des enseignantes était bon.

Une étude faite par David Trouilloud et Philippe Sarrazin en 2002 sur l'influence des attentes des enseignantes sur la motivation et sur la performance des élèves en éducation physique et sportive analyse plus en profondeur la question de la bonne prédiction de l'enseignante et le fait qu'elle ait un bon jugement. Cette étude a été menée dans la région de Grenoble en France et s'est déroulée dans le cadre d'un cycle de natation de 10 semaines dans différentes écoles secondaires, avec 124 élèves de différents niveaux. Elle révèle que si l'enseignante a des attentes élevées en natation envers un élève, celui-ci se percevra comme plus compétent.

Jean Archambault et France Dumais se sont intéressés aux attentes envers les élèves dans le contexte québécois. En 2011, en se fondant sur leurs diverses recherches, ils ont élaboré un document qui répond aux questions soulevées par les directions d'écoles concernant ce que signifie avoir des attentes élevées pour les élèves. Pour ce document, ils se sont appuyés sur la littérature scientifique et professionnelle déjà existante. Bien que les auteurs n'aient pas utilisé le cadre conceptuel de l'effet Pygmalion, il est pertinent de résumer leurs conclusions qui résonnent avec les travaux analysés jusqu'à présent.

Ils expliquent ainsi que le rôle de l'école est de faire en sorte que tous les élèves obtiennent une formation commune et qu'ils atteignent le niveau le plus élevé possible. Dans une école performante, l'équipe éducative et la direction ont des attentes élevées envers ses élèves. Un discours négatif pourrait amener les élèves à croire qu'ils sont incapables de réussir en raison des pensées de leur enseignante ou de la direction de leur école. Archambault et Dumais précisent que tous les élèves ont la capacité d'apprendre : « Croire que certains élèves ne peuvent pas apprendre est une fausse croyance. Croire que tous les élèves peuvent apprendre est une croyance vraie » (2011, p. 8). Le fait d'avoir des attentes élevées pour leurs élèves pousse ces derniers à avoir des attentes élevées pour eux-mêmes ainsi que pour les adultes qui les entourent. Il faut donc faire attention à avoir des exigences qui, selon le cycle d'apprentissage, sont élevées mais néanmoins réalistes. Les membres de la communauté et les parents peuvent également contribuer en ayant également des attentes élevées envers leurs enfants. Mais, nous pouvons alors nous demander ce qu'est avoir des attentes élevées envers un élève. Archambault et Dumais le définissent comme « croire fermement que tous les élèves, sans exception, peuvent s'améliorer et réussir, et croire que la direction et le personnel de l'école ont les capacités pour faire en sorte que cela se produise » (2011, p. 5).

Selon ces auteurs, les écoles situées en milieu défavorisé qui ont des attentes élevées pour leurs élèves augmentent de manière significative les performances et les résultats de leurs élèves. Les

élèves à risque ont plus de chance de rester à l'école s'ils sont entourés d'enseignantes qui les écoutent, les respectent et les prennent en charge.

Le personnel éducatif et la direction adhèrent à des croyances positives quand ils croient en la possibilité de réussite de tous les élèves, quels que soit leur milieu social, leur genre, leur religion et leurs origines. Il y a une notion d'équité et de justice sociale dans le fait d'avoir des attentes élevées envers tous les élèves et de croire en leur capacité. La recherche de Archambault et Dumais (2011) peut amener les directions d'école à s'interroger sur les attentes qu'elles ont envers leurs élèves, afin de favoriser leur réussite éducative. Mais nous pouvons nous demander comment les attentes des enseignantes se forment-elles envers leurs élèves?

2.2.2 Ce qui influence la formation des attentes des enseignantes envers leurs élèves

D'après Brophy et Good (1968) cité par Good et al (2018), les enseignantes forment leurs impressions sur les élèves à partir de leurs interactions quotidiennes. Ils pensent que les enseignantes ont conscience de leurs impacts et qu'elles travaillent dur afin d'aider leurs élèves à progresser. Ils interrogent donc le fait que les enseignantes puissent, par le biais de leurs croyances et de leurs interactions, causer des difficultés à un élève. Florence Jackson précise en 1968 que la dynamique dans une salle de classe est complexe et qu'il y aurait plus de mille interactions par jour. Ces interactions demandent souvent une réponse rapide de l'enseignante (Good et al., 2018).

L'enseignante forme ses attentes tôt dans l'année. Cela a un impact sur son comportement avec les élèves et peut créer des traitements différents. Ses attentes sont créées par l'enseignante d'une manière qui peut ou non consciente (Trouilloud, 2020).

Mais on peut alors se demander sur quoi reposent les attentes de l'enseignante. L'étude menée par David Trouilloud et Philippe Sarrazin en 2002 sur un cycle de natation avec 124 élèves de quatre niveaux différents de classe secondaire et sept enseignantes d'éducation physique et sportive démontre que les attentes seraient majoritairement basées sur la performance au test initial, c'est-à-dire sur leur résultat lors du test standardisé qui vise à évaluer le niveau de natation, sur les compétences perçues par l'élève en début de cycle et, enfin, sur le niveau d'autodétermination de l'élève. La réalisation des attentes de l'enseignante serait alors plus liée à un bon jugement qu'à une prophétie autoréalisatrice. Dans ce contexte, ses attentes seraient influencées par les anciennes performances scolaires ainsi que par la motivation et l'attitude face aux activités scolaires, mais aussi, de manière plus faible, par le genre, l'ethnie et la classe sociale (Trouilloud et Sarrazin, 2003). Par exemple, en éducation physique et sportive, une enseignante peut avoir des attentes

moins élevées envers une fille sans réelle raison (Trouilloud, 2020). Une étude réalisée par Tiedemann (2000), citée par Lunca-Popa et Jaillet (2012), examine les perceptions des enseignantes concernant les performances en mathématiques de 312 élèves. Il leur a été demandé d'identifier les élèves selon leur niveau en mathématiques. Les enseignantes considèrent souvent les mathématiques comme une discipline plus difficile pour les filles que pour les garçons. De plus, elles ont tendance à apprécier davantage la performance des garçons que celle des filles. En effet, les échecs des garçons sont attribués à un manque d'efforts, tandis que ceux des filles sont souvent expliqués par un manque de capacité.

Les enseignantes auraient également des attentes plus élevées pour les élèves de classe moyenne que pour les élèves de classe populaire, c'est à dire les élèves dont les parents ont un faible revenu (Trouilloud et Sarrazin, 2003). Ces auteurs expliquent que la classe sociale et l'origine ethnique peuvent être fortement associées, ce qui fait qu'il est difficile de savoir ce qui a le plus grand impact sur le jugement de l'enseignante en classe. D'après Dusek et Joseph (1983) expliqué par Trouilloud et Sarrazin, « la classe sociale semble influencer davantage les attentes de l'enseignante que l'ethnie, le sexe ou l'attractivité physique » (2003, p. 97). Ils expliquent également que les études révèlent « une sensibilité toute particulière aux attentes de l'enseignante des élèves stigmatisés, que ce soit à cause de leur appartenance à un groupe démographique particulier (p. ex., minorité ethnique, classe sociale défavorisée) ou à cause de leurs antécédents scolaires » (Trouilloud et Sarrazin, 2003, p. 113-114). Ceci est attribuable aux attentes des enseignantes qui sont plus négatives, mais aussi au manque de ressources de l'élève pour résister aux conséquences des attentes, comme l'explique Trouilloud qui précise que « ces attentes sont susceptibles de perpétuer (voire d'accentuer) des inégalités entre les élèves, participant ainsi à une reproduction des hiérarchies scolaires » (2020, p. 21).

Certains éléments de ce jugement reposent sur des « valeurs sociales » et, donc, sur les stéréotypes des enseignantes, notamment sur les élèves qui leur sont hétérogènes. Pascale Bressoux explique que « Souvent, les individus évaluent une situation, un événement, une personne, en fonction du degré de correspondance avec un modèle mental, son degré de similarité à un stéréotype » (2003, p. 47). Les prophéties autoréalisatrices s'exercent donc dans ce décalage entre le jugement de l'enseignante et le niveau réel de l'enfant (Bressoux, 2003).

2.2.3 Les comportements différenciés des enseignantes

Nous pouvons nous demander comment se caractérisent les comportements différenciés des enseignantes envers les élèves en fonction de leurs attentes. Pour commencer, les attentes des enseignantes, qu'elles soient faibles ou élevées, se communiquent de manière verbale et non verbale (De Boer et al., 2018). En 1974, Rosenthal proposait la théorie des quatre facteurs. C'est un modèle qui présente quatre catégories de comportement selon lesquelles les enseignantes traitent différemment leurs élèves. La première catégorie est le contenu pédagogique et le mode de présentation des tâches d'apprentissage. La deuxième catégorie porte sur les sollicitations et les possibilités d'expression accordées aux élèves. La troisième catégorie regroupe les réactions des enseignantes aux prestations des élèves. Enfin, la quatrième catégorie porte sur le climat socio-émotionnel des interactions verbales et non verbales. (Rosenthal, 1974, cité dans Trouilloud et Sarrazin, 2003). De manière concrète, les enseignantes peuvent donner des tâches plus dures et riches aux élèves envers lesquels elles ont de grandes attentes. Elles acceptent également plus facilement des résultats moins bons et peuvent également instaurer une ambiance qui est plus négative avec les élèves envers lesquels elles ont des faibles attentes et auxquels elles font également moins de retours et de critiques (Trouilloud, 2020). Les élèves jugés faibles par leurs enseignantes reçoivent moins de simulation. Par exemple, s'ils font une erreur, elles vont donner la réponse ou demander à un autre élève (Good et al., 2018). Good et ses collègues (2018) explique que Eder observe en 1981 que les élèves dont la maturité est moins élevée sont souvent mis dans les groupes de lecture faibles, ainsi que dans des groupes où le contexte social est moins favorable à l'apprentissage (Good et al., 2018).

Si cet effet s'accumule dans la durée, avec plusieurs enseignantes, cela pourrait avoir des conséquences importantes sur la trajectoire scolaire de l'élève et progressivement entraîner son désintérêt (Trouilloud, 2020).

2.2.4 La perception des élèves des attentes de leurs enseignantes

Les recherches se sont d'abord concentrées sur la croyance des enseignantes sur les capacités de leurs élèves, mais moins sur la manière dont les élèves perçoivent cette différence de traitement (Good et al., 2018). Les élèves seraient capables de percevoir la différence dans les retours de leur enseignante dès l'école élémentaire (Trouilloud et Sarrazin, 2003). Iuliana Lunca-Popa et Alain Jaillet citent deux théories qui s'opposent. Pour commencer, d'après Rosenthal et Jacobson (1968) les élèves les plus jeunes seraient plus sensibles aux attentes des enseignantes en raison de leur vulnérabilité, car leur concept d'eux-mêmes n'est pas encore clair. Mais, d'après Kuklinski et

Weinstein (2001) les plus vieux seraient plus sensibles, car plus à même de remarquer la différence de traitement des enseignantes (Enapa et al, 2012).

Ces différents traitements des enseignantes ont un impact sur la conception de soi et sur la motivation des élèves. On remarque également que, dans un climat où l'élève est autonome, il a moins tendance à se conformer aux attentes des enseignantes (Enapa et al, 2012). David Trouilloud (2020) propose de sensibiliser les enseignantes sur les conséquences de leurs attentes afin de pouvoir en réduire leurs effets négatifs. Par ailleurs, selon l'étude de Coudray et al. (2011), réalisée dans des classes d'écoles primaires de zone d'éducation prioritaire² et de milieu socioculturel favorisé de France, les élèves issus d'un milieu défavorisé déclarent penser pouvoir devenir plus intelligents à l'école autant que les autres élèves. Néanmoins, ces enfants ont une vision plus fixe de leur intelligence et développent moins de buts de performance (Coudray et al., 2011).

Certaines études ont donc documenté le regard que les élèves portent sur eux-mêmes, mais d'autres ont également analysé le regard qu'ils portent sur les autres. En effet, plusieurs facteurs jouent sur les préjugés qu'ont les élèves sur leurs camarades. Pour commencer, d'après une étude menée en France, les préjugés des élèves sont plus faibles quand leurs parents ont fait une scolarité longue ou qu'ils ont un engagement civique important. Les préjugés flagrants sont également plus présents chez les garçons que chez les filles et davantage au collège par rapport au lycée³ (Bergamaschi et al., 2021). Le fait de considérer les élèves avant tout comme des étrangers les pousse à se conformer à ces clichés, parfois de manière extrême, c'est-à-dire à avoir des comportements qui peuvent être violents ou très inappropriés (Esterle-Hedibe, 2006).

En somme, l'effet Pygmalion se compose des attitudes, des attentes, des préjugés et des comportements différenciés des enseignantes. Nous avons donc pu constater que le fait d'avoir des attentes élevées pour les élèves pousse ces derniers à avoir des attentes élevées pour eux-mêmes; le personnel éducatif doit croire aux chances de réussite de tous les élèves pour valoriser la réussite de tous. Plusieurs chercheurs ont eu l'occasion d'analyser ce qui caractérisait ces attentes et de quelle manière les élèves les recevaient et les comprenaient. Ces attentes passent notamment par les interactions quotidiennes, par les sollicitations faites aux élèves et par les retours qui leur sont donnés.

² Une Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP) est un dispositif français qui attribue des moyens renforcés aux écoles situées dans des zones géographiques défavorisées, afin de réduire les inégalités scolaires (ministère de l'Éducation nationale, 2021)

³ Les élèves du collège en France sont généralement âgés de 11 à 15 ans et ceux du lycée de 15 à 18 ans.

Nous avons également pu mettre en lumière le fait que ces attentes se créent à partir des anciennes performances, de l'attitude et de la motivation de l'élève, mais également, plus faiblement, à partir du genre, de l'origine et de la classe sociale.

À partir des deux notions étudiées, c'est-à-dire la réussite éducative des élèves issus de l'immigration et l'effet Pygmalion, nous avons pu dégager trois objectifs de recherche.

2.3 Les objectifs de la recherche

Ce projet vise à apporter des connaissances supplémentaires concernant la relation possible entre l'effet Pygmalion et la réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Compte tenu du cadre conceptuel développé précédemment, les objectifs du projet que nous proposons sont les suivants :

1. Documenter les interactions quotidiennes entre les enseignantes du primaire et leurs élèves issus de l'immigration.
2. Documenter les attentes des enseignantes du primaire envers la réussite éducative des élèves issus de l'immigration
 - 2.1 Selon le point de vue des enseignantes
 - 2.2 Selon le point de vue des élèves.
3. Explorer la relation entre les attentes des enseignantes et la réussite éducative des élèves.

Dans la partie méthodologique, nous développerons la manière dont ces objectifs de recherche pourraient être atteints ainsi que la manière dont ce projet de recherche pourrait être mené.

CHAPITRE 3 : LA MÉTHODOLOGIE

Dans cette section de l'essai, nous présentons l'approche envisagée pour mener le projet que nous proposons. Nous décrivons ensuite le profil des personnes recherchées pour participer et les instruments envisagés pour la collecte de données. Par la suite, nous exposons la méthode d'analyse de données. Puis, nous énonçons différentes hypothèses concernant les possibles résultats obtenus. Enfin, nous soulevons les limites du projet que nous proposons ainsi que les considérations éthiques.

3.1 Une approche qualitative

Notre projet d'essai s'inscrit dans une approche qualitative de recherche. Selon Mucchielli (2009), une recherche qualitative en sciences sociales doit répondre à cinq critères : 1) la recherche est faite dans un but compréhensif, 2) le sujet d'étude est abordé de manière large et ouverte, 3) le recueil de données est fait de manière qualitative, c'est-à-dire sans quantification, 4) l'analyse des données est faite de manière qualitative, c'est-à-dire que les mots sont étudiés avec d'autres mots sans numérisation et, enfin, 5) la recherche donne lieu à une théorie ou à un récit et donc, pas à une démonstration (Mucchielli, 2009).

L'approche qualitative est historiquement issue d'un courant auquel est associé le mot allemand *verstehen* qui signifie comprendre (Poisson, 1991). Elle se développe en Allemagne en parallèle au mouvement positiviste. L'historien et philosophe Dilthey est le premier en 1883 à utiliser ce terme (Poisson, 1991). Comme l'explique Yves Poisson en 1991, en éducation et, plus généralement, en sciences humaines, la recherche qualitative a comme objectif de mieux comprendre des phénomènes sociaux qui concernent des personnes ou des groupes. Le chercheur va alors concentrer sa recherche sur un nombre limité de personnes qui sera significatif pour l'objectif précis et restreint de la recherche. Le but des approches qualitatives est d'avoir « la compréhension en profondeur d'une situation sociale, d'un groupe de personnes, d'un individu, d'une institution, d'un phénomène historique ou de toute autre réalité sociale » (1991, p. 12). Cette approche peut exister, car les chercheurs s'intéressent aux êtres humains qui possèdent une sensibilité et qui sont capables d'utiliser leurs expériences personnelles pour comprendre et percevoir la réalité d'autrui (Poisson, 1991). L'analyse qualitative découle d'une faculté inhérente à l'esprit humain, qui cherche à établir des connexions et à comprendre le monde. La recherche qualitative cherche à comprendre l'humain à travers différentes méthodes qui utilisent ses sens ainsi que son intelligence et sa conscience. Elle

prend appui sur l'expérience essentielle de l'être humain et permet ensuite d'avoir une vision du monde selon le point de vue de différentes personnes (Paillé et Mucchielli, 2012).

Certains chercheurs croient que la recherche qualitative en éducation doit se différencier de celle des sciences de la nature où les sujets sont des plantes ou des animaux. Le but serait alors de rendre compte de la réalité des choses telle qu'elle est vécue par le sujet (Poisson, 1991). Le *verstehenden* (compréhension) en sciences humaines vise à illustrer la meilleure interprétation des faits sociaux dans la manière dont ils sont vécus par les personnes. Le but de la recherche qualitative est de comprendre les personnes et les phénomènes sociaux en obtenant des informations qui, bien que peu nombreuses, peuvent mettre en lumière l'essentiel de la réalité, par exemple, en sciences de l'éducation, de la réalité scolaire (Poisson, 1991). Dans les écrits, la recherche qualitative est fréquemment qualifiée de compréhensive, inductive et humaniste. Les mots clefs compréhensive et profondeur peuvent également être employés pour référer à la recherche qualitative (Mucchielli, 2009).

Le projet de recherche que nous proposons vise à décortiquer un phénomène social et de bien comprendre la réalité de chaque personne interrogée. Notre objectif ne sera pas de créer des vérités généralement applicables à toutes les personnes et à toutes les institutions, mais bien de cerner avec plus de précision une certaine problématique, soit celle des attentes des enseignantes envers les élèves du primaire en milieu pluriethnique.

3.2 Une étude de cas

Notre travail de recherche va reposer sur une étude de cas. L'étude de cas est une exploration d'un système circonscrit, c'est-à-dire d'un groupe, d'une personne, d'un milieu, d'un évènement, d'un phénomène ou d'un processus (Poisson, 1991). C'est une technique empirique qui permet d'examiner un phénomène contemporain dans un cadre de vie véritable. Cette méthode consiste à rapporter une situation réelle, puis à l'analyser afin de comprendre comment elle se manifeste et évolue (Mucchielli, 2009). Elle consiste à décrire une vraie situation étudiée dans son propre contexte. La situation sera ensuite analysée afin d'observer la manière dont se manifestent certains phénomènes ainsi que leur évolution. Cela permet une meilleure compréhension de l'objet d'étude. Pour répondre aux questions *Comment?* et *Pourquoi?* dans un phénomène, l'étude de cas est particulièrement indiquée (Mucchielli, 2009).

Dans une étude de cas, le chercheur porte son investigation sur un nombre limité de participants, qui sont toutefois considérés comme significatifs pour la recherche. Il obtient une compréhension

riche de l'objet d'étude et peut étudier une situation comportant de nombreux facteurs, ce qui lui permet de mieux comprendre la complexité des situations sociales. Grâce à l'étude de cas, le chercheur peut émettre des hypothèses sur des liens très complexes entre deux ou plusieurs phénomènes (Mucchielli, 2009).

Dans le cadre du projet que nous proposons, l'analyse de cas intra-site nous semble une méthode pertinente, grâce à laquelle nous pouvons explorer et décrire un phénomène qui concerne un seul site et donc, une seule étude de cas. Ce cas peut être une personne dans son milieu, un petit groupe, un service, une organisation ou une communauté (Huberman et Miles, 2003).

Nous utiliserons alors la technique de triangulation des données, que nous développerons plus en profondeur prochainement, à l'aide d'une observation en classe, d'un entretien semi-dirigé avec l'enseignante et, pour finir, d'un entretien semi-dirigé avec les élèves. La partie qui suit présente nos stratégies de recrutement et le profil des personnes recherchées.

3.3 Les stratégies de recrutement et les personnes participantes

Pour le projet que nous proposons, nous utiliserons un échantillonnage non probabiliste, soit un échantillon de personnes sélectionnées grâce à une technique subjective (Statistique Canada, 2023b). La stratégie d'échantillonnage non probabiliste a pour but de représenter théoriquement une partie de la population étudiée (Hudelson, 2004). Lors d'une recherche qualitative, il n'existe pas de règles concernant le nombre de personnes participantes et donc, concernant la taille de l'échantillon. Cela peut varier en fonction des estimations et des variations du sujet de l'étude (Hudelson, 2004). Dans le cadre de notre essai, nous suggérons de choisir le milieu selon les critères suivants :

- Une école primaire où il y a plus de 60 % d'élèves issus de l'immigration de première et de deuxième génération;
- Une enseignante ayant la volonté de partager ses pratiques éducatives et d'analyser ses interactions avec les élèves.

Nous prévoyons obtenir l'aide d'une conseillère pédagogique d'un centre de services scolaire de Montréal pour cibler une école et une enseignante qui auraient ces caractéristiques.

En ce qui concerne les élèves sélectionnés, ils devront être issus de l'immigration que ce soit de la première ou de la deuxième génération. Également, nous privilégions des élèves de 5^e ou de 6^e année du primaire, pour faciliter les échanges durant les entretiens. De plus, Enapa et al. (2012)

précisent que les élèves plus âgés ont tendance à remarquer les différences de traitement bien que d'après Rosenthal et Jacobson (1968) les élèves les plus jeunes seraient plus sensibles aux attentes des enseignantes en raison de leur vulnérabilité. Nous interrogerons entre six et huit élèves de la classe.

3.4 L'instrument de collecte de données

Tel qu'expliqué précédemment, le projet que nous proposons sera fait à l'aide d'une triangulation des données. C'est une méthode de recherche selon laquelle le chercheur utilise plusieurs outils de collecte de données et les superpose afin de cerner au mieux une réalité (Mucchielli, 2009). Plusieurs raisons peuvent être données pour utiliser la triangulation. Pour commencer, comme le phénomène humain est complexe et dynamique, un seul instrument de collecte de données ne pourra pas capturer toute sa complexité. Ensuite, la triangulation des données permet d'apporter plus d'objectivité au chercheur qui, lors de l'utilisation de la méthode qualitative, existe aussi en tant que penseur. Cela lui permettra d'encourager les vérifications ainsi que les corroborations (Mucchielli, 2009). Cette technique nous permettra donc de contrôler les biais liés à chaque collecte de données et de vérifier la fiabilité et la stabilité des résultats (Mucchielli, 2009).

Dans le cadre de cette recherche, nous utiliserons trois outils de collecte de données : l'observation en classe, un entretien semi-dirigé avec l'enseignante et l'entretien semi-dirigé avec les élèves.

3.4.1 L'observation en classe

L'observation est une technique de collecte de données grâce à laquelle il est possible d'obtenir des informations non praticables en entretien. Le but n'est pas de poser des questions, mais bien de regarder et d'écouter. Le chercheur est amené à observer des pratiques concrètes chez des acteurs sélectionnés (Chevalier et Stenger, 2018). Dans le cas du projet que nous proposons nous privilégierons l'observation non participante.

Dans une observation non participante, le chercheur doit être discret afin de ne pas modifier la situation naturelle. Il ne doit donc pas intervenir, bien qu'il soit visible pour les participants (Nori-matsu et Cazenave-Tapie, 2017). L'observation non participante met l'accent sur le recueil des données. Il se peut néanmoins que la personne observée ne souhaite pas montrer son activité dans tous ses aspects et qu'elle ne donne pas accès, consciemment ou non, à tous les détails la concernant (Serra-Mallol, 2012).

La première étape du projet que nous proposons est une observation non participante. Le but est d'observer de quelle manière se déroule une journée de classe ordinaire, mais surtout d'observer les interactions entre l'enseignante et les élèves.

Il y aura cinq séances d'observation dans la classe de l'enseignante choisie. Chaque observation aura lieu pendant la matinée, pour une durée d'environ quatre heures. En cohérence avec notre cadre conceptuel, les observations se feront principalement dans la salle de classe, pendant les moments d'apprentissage et de vie de classe

Les observations seront guidées par une grille d'observation construite au préalable et composée de quatre sections, s'appuyant sur les éléments ressortis dans le cadre conceptuel, plus précisément des écrits de Rosenthal (1974, cité dans Trouilloud et Sarrazin, 2003). Ainsi, la première section de la grille permettra de décrire les caractéristiques des relances accordées à chaque élève lorsqu'il est interrogé ou lorsqu'il demande de l'aide. La seconde section décrira les interactions de l'enseignante avec chaque élève. La troisième section portera sur les retours critiques faits aux élèves. Pour finir, la dernière section permettra de décrire et de comparer les tâches données aux élèves (voir grille d'observation à l'annexe 1). Dans chacune des sections de la grille, nous nous concentrerons sur les interactions de l'enseignante avec six élèves qui auront été préalablement choisis pour les entretiens semi-dirigés, qui seront décrits plus précisément dans la partie suivante. Cela nous permettra de créer de la matière pour les entretiens et de nous concentrer uniquement sur certains élèves afin de faire une observation précise qui nous évitera de nous éparpiller.

Cette observation répond à l'objectif de recherche de documenter les interactions quotidiennes entre les enseignantes du primaire et leurs élèves issus de l'immigration à travers le type de tâches proposées aux élèves, les relances et les indices qui sont fournis à chaque élève pour l'aider à trouver la réponse à un problème, les retours critiques et, enfin, les sollicitations faites aux élèves.

Pour finir, nous souhaiterions, durant la phase d'observation, que les enseignantes ne soient pas informées du sujet de cette recherche afin de pouvoir observer des réactions et un comportement les plus proches de la réalité possible. Nous développerons cela plus en profondeur dans les considérations éthiques.

3.4.2 L'entretien semi-dirigé

L'entretien semi-dirigé sera utilisé auprès de l'enseignante et auprès de certains élèves de la classe. Il semble cohérent de faire l'entretien avec l'enseignante dans un second temps, c'est-à-dire après

avoir fait les observations, afin que les questions posées n'aient pas d'impact sur les observations réalisées, notamment dans les interactions avec les élèves.

L'entretien est une méthode de collecte d'information, qui se construit grâce à une interaction entre le chercheur et la personne interrogée. L'objectif est de générer des connaissances et un savoir afin de mieux cerner un phénomène (Baribeau et Royer, 2012). Il a également pour objectif de collecter des données en lien avec le cadre de référence de la personne interrogée, par exemple sur ses émotions, sur son jugement et sur ses perceptions par rapport à une situation précise. Ces entretiens sont riches d'expériences humaines. Un entretien individuel nous permet d'obtenir différents points de vue ainsi que plusieurs compréhensions d'une même situation ainsi que, plus généralement, de nombreuses visions du monde. Il nous permet de comprendre un sujet en profondeur. Il existe plusieurs types d'entretiens, dans le cadre de cette recherche nous allons faire des entretiens semi-dirigés (Baribeau et Royer, 2012). C'est une technique qui consiste à utiliser un canevas d'entretien avec des questions très souples. Il doit donc avoir lieu dans une forme de conversation et non en suivant un questionnaire froid (Pin, 2023).

Cette formule nous paraît la plus adaptée afin de recueillir les opinions, les sentiments et les positionnements de l'enseignante sur ses attitudes à l'égard de ses élèves. L'objectif serait alors d'avoir une conversation souple qui la laisse s'exprimer librement et se confier sur ses attitudes et sur ses attentes envers ses élèves. Cela pourrait également lui permettre d'analyser en profondeur ses interactions quotidiennes avec ses élèves et de les remettre en question. Grâce à l'entretien, nous pourrions peut-être aussi déceler quelques préjugés que l'enseignante pourrait avoir.

Une recherche effectuée en 2012 par Colette Baribeau et Chantal Royer sur les entretiens individuels en recherche qualitative montre que les entretiens effectués auprès des élèves sont relativement courts et ont en moyenne une durée de 20 à 60 minutes alors que les entretiens avec des adultes ont une durée moyenne de 45 à 180 minutes. Nous aimerions faire un entretien d'une durée minimum de 45 minutes avec l'enseignante et de 20 minutes avec les élèves, tout en laissant la personne s'exprimer tout le temps qu'elle souhaite et laisser l'entretien dériver vers des conversations prolongées si cela semble pertinent pour le projet que nous proposons.

Ces entrevues se feront avec un canevas d'entretien. Celui qui est prévu avec l'enseignante se trouve dans l'annexe 2. Notre canevas se divisera en trois principales sections. Après avoir recueilli quelques données sociodémographiques sur l'enseignante (langues parlées, région de naissance,

nombre d'années d'enseignement, etc.), les questions porteront sur les éléments suivants, s'appuyant sur le cadre conceptuel :

- **Section 1** – Les pratiques déclarées de l'enseignante au regard de ses interactions avec ses élèves : son point de vue sur les interactions qu'elle a avec ses élèves, les relances faites à chacun pour trouver la réponse à un problème, les retours critiques et les sollicitations faites aux élèves.
- **Section 2** – Les attentes et le niveau d'exigence de l'enseignante envers la réussite éducative des élèves en général : sa définition de la réussite éducative, ses attentes envers ses élèves selon leur niveau scolaire, ses niveaux d'exigence envers ses élèves, etc.
- **Section 3** – Les attentes et le niveau d'exigence de l'enseignante envers la réussite éducative de sous-groupes d'élèves en particulier : ses attentes envers les élèves selon certaines de leurs caractéristiques (parcours migratoires, langues maternelles), ses niveaux d'exigence envers ces élèves en particulier, etc.
- **Section 4** - Question en lien avec l'observation: Elles ne peuvent pas être écrites avant l'observation, mais elles pourraient du type : J'ai remarqué que vous avez relancée plusieurs fois tel élève, pouvez-vous m'expliquer pourquoi?

En ce qui concerne les entretiens avec les élèves, après avoir recueilli quelques données sociodémographiques (langues parlées, pays de naissance de l'élève et celui de ses parents, informations sur le parcours migratoire, etc.), le canevas d'entretien se divisera en quatre sections (voir annexe 3) :

- **Section 1** : Perception de leur réussite éducative : expérience générale à l'école, perception des résultats scolaires et du comportement, défis rencontrés, relations avec les pairs et avec l'enseignante, etc.
- **Section 2** : Perception des attentes de l'enseignante envers les élèves en général : résultats, comportement, attitude, participation en classe.
- **Section 3** : Perception de la différenciation dans le traitement des élèves : interactions avec l'enseignante, etc.
- **Section 4** : Conception de leur motivation, de leur sentiment d'appartenance, etc.

Le choix des questions repose donc sur notre cadre conceptuel ainsi que sur l'analyse de recherche déjà effectuée sur l'effet Pygmalion, les mettant en lien avec les élèves issus de l'immigration. Bien que le chercheur ait un canevas d'entretien, nous pourrions ajouter des questions pendant l'entretien ou ne pas poser certaines questions prévues, si cela sert au projet que nous proposons.

L'entretien avec l'enseignante répondra à l'objectif 1, alors qu'elle abordera ses pratiques déclarées au sujet de ses interactions avec ses élèves, et à l'objectif 2.1, soit de documenter ses attentes envers la réussite éducative de ses élèves, plus précisément selon ses niveaux d'exigence, la formation de ses attentes envers les élèves issus de l'immigration, ses points de vue sur ses interactions avec ses élèves.

L'entretien avec les élèves répondra à l'objectif 2.2 de documenter la perception des élèves sur les attentes de leur enseignante envers eux, plus précisément sur les différences de traitement perçues et sur leur sensibilité à celles-ci, la manière dont ils perçoivent cette différence de traitement, leur sensibilité aux attentes créées par leur enseignante et, enfin, leur conception d'eux-mêmes et leur motivation à la suite de ces attentes.

Pour finir, nous souhaiterions, avec l'accord des participants, faire un enregistrement audio de la conversation afin de pouvoir sur l'instant concentrer toute notre attention sur la personne en face de nous. Nous prendrons néanmoins de courtes notes sur le moment afin de pouvoir revenir sur certains points pendant l'entretien.

En somme, grâce à ce projet de recherche, nous pourrions analyser la relation entre l'enseignante et ses élèves et explorer les effets de son regard sur leur réussite éducative, notamment, sur celle des élèves issus de l'immigration. Cette étude de cas qualitative documentera les interactions quotidiennes entre les enseignantes du primaire et leurs élèves, les attitudes des enseignantes de primaire envers leurs élèves, selon leur point de vue et selon celui des élèves. Enfin, elle nous permettra d'explorer la relation entre les attentes des enseignantes et la réussite éducative des élèves conformément aux objectifs de recherche.

3.5 L'analyse des résultats

L'analyse des résultats se fera donc de manière qualitative et n'aura pas pour objectif de produire des vérités généralisables. L'analyse des données qualitatives est dans un premier temps définie par son objet, dans notre cas, les relations et les interactions entre une enseignante et son élève. Selon Krief et Zardet (2013), le but d'un chercheur est de mettre en évidence ce qui ressort d'un

texte, d'un entretien ou d'une observation. Dans une recherche qualitative, le chercheur souhaite analyser la manière dont se produit un phénomène ainsi que l'organisation globale du phénomène (Krief et Zardet, 2013). Ainsi, le traitement de nos données se fera selon une analyse thématique de contenu, par codage mixte. Pour Mucchielli, l'analyse de contenu désigne « un ensemble de méthodes d'analyse de documents, le plus souvent textuels, permettant d'explicitier le ou les sens qui y sont contenus ou les manières dont ils parviennent à faire effet de sens » (2009, p. 36). Nos entretiens seront retranscrits en format Word. Nous prendrons connaissance du corpus et nous pourrons alors constater les informations principales qui s'en dégagent. Nous identifierons ensuite les thèmes des données recueillies (Huberman et Miles, 2003). Pour finir, à la suite de ces deux étapes, nous pourrons développer des propositions afin de construire un cadre explicatif.

Comme le projet que nous proposons se base uniquement sur une étude de cas, cette méthode semble la plus appropriée. En effet, nous pourrons créer un récit à partir des informations et de données recueillies au moyen de nos grilles d'observation et nos canevas d'entretien. Nous pourrons ensuite constater ce qui s'en dégage afin de savoir sur quels éléments nous concentrer. Puis, nous créerons une matrice à trois colonnes, la première étant dédiée à l'observation, la seconde à l'entretien avec l'enseignante et la troisième aux entretiens avec les élèves, afin de croiser les données recueillies à l'aide des trois instruments de collecte de données (Huberman et Miles, 2003).

Cette méthode semble appropriée afin de répondre à nos trois objectifs de recherche, soit 1) documenter les interactions quotidiennes entre les enseignantes du primaire et leurs élèves, 2) documenter les préjugés et les attitudes des enseignantes de primaire et enfin 3) explorer la relation entre les attentes des enseignantes et la réussite éducative des élèves. À l'aide des trois colonnes de la matrice, nous pourrons répondre au troisième objectif de notre projet.

3.6 Les résultats attendus

Comme nous l'avons expliqué précédemment, le projet que nous proposons n'a pas pour objectif de produire des résultats généralisables. Tel que le présente le cadre conceptuel, Rosenthal explique que c'est au travers des sollicitations et des occasions d'enseignement que les enseignantes donnent à leurs élèves qu'une différence de traitement peut exister. (Rosenthal, 1974, cité dans Trouilloud et Sarrazin, 2003). Archambault et Dumais (2011) ont également montré que le fait d'avoir des attentes élevées envers les élèves pousse ces derniers à avoir des attentes élevées pour eux-mêmes. Ces auteurs ont également fait ressortir que les écoles qui ont des attentes élevées pour leurs élèves

augmentent de manière significative les performances ainsi que les résultats de leurs élèves. Nos résultats pourraient alimenter, compléter ou contraster ces résultats. De plus, l'étude de cas permettra de documenter en profondeur, avec un regard croisé, les attitudes, les pratiques et les attentes d'une enseignante avec la perception de certains élèves de sa classe. Nous croyons aussi que ce projet produira des connaissances sur l'effet Pygmalion et sur sa relation avec la réussite éducative des élèves issus de l'immigration.

Précisons bien que nous parlons d'un effet Pygmalion uniquement lié au fait que l'élève soit issu de l'immigration ou non. Nos résultats pourraient éclairer d'autres caractéristiques ou situations vécues par les élèves telles que le genre, les anciennes performances, le statut socioéconomique et la religion. Nous pouvons également croire que l'analyse des entretiens ainsi que les observations révèlent des données intéressantes que nous ne pouvons prédire et ouvrent le champ des possibles sur d'autres recherches.

En fonction des résultats de l'analyse, nous pourrons faire des recommandations aux enseignantes, notamment sur leurs manières d'interagir avec leurs élèves. Par exemple, compte tenu des résultats, nous pourrions recommander aux enseignantes de veiller à avoir des attentes élevées pour tous leurs élèves. Les recommandations porteraient également sur les interactions quotidiennes, en particulier celles qui semblent soutenir davantage la réussite éducative. Le fait de relancer davantage les élèves issus de l'immigration et de faire plus de retours critiques auprès d'eux pourrait faire en sorte d'offrir les mêmes chances de réussite à tous les élèves.

3.7 Les limites et les considérations éthiques

Dans le cadre de notre projet de recherche, un certificat éthique devra être émis par le comité d'éthique de la recherche. Comme nous suivons une démarche qui vise à respecter les normes d'éthique, nous devons fournir un formulaire de consentement aux participants, soit à l'enseignante et aux parents des élèves, puisqu'ils sont mineurs. Comme précisé auparavant, nous informerons l'enseignante du fait que nous observerons ses interactions avec les élèves, sans toutefois préciser quels sont les objectifs du projet que nous proposons, selon les normes émises par le comité éthique.

La confidentialité de l'école choisie pour le projet proposé ainsi que des participants sera respectée en utilisant des pseudonymes. Les données seront protégées dans un document dont l'accès nécessite un mot de passe.

CONCLUSION

Le Québec place l'établissement des personnes immigrantes au cœur de son développement. L'intégration des enfants des familles qui immigreront au Québec est donc très importante et plus spécifiquement dans le milieu scolaire qu'ils seront rapidement amenés à fréquenter (Mc Andrew et Ledent, 2012).

Néanmoins, la rencontre de ces enfants avec le système scolaire québécois peut se heurter à certains défis liés, notamment, à leur réussite scolaire. Certains sous-groupes, entre autres les élèves issus de l'Asie du Sud-Est, de l'Amérique centrale et du Sud ainsi que des Antilles, présentent un risque accru de rencontrer des défis sur le plan de leur réussite éducative (Mc Andrew et Ledent, 2012).

Ils peuvent aussi être confrontés à des préjugés ou à des attentes faibles de la part de leurs enseignantes. Or, il a été montré que le fait d'avoir des attentes élevées pour les élèves les poussent à avoir des attentes élevées pour eux-mêmes (Archambault et Dumais, 2011). Notre projet de recherche a proposé de se pencher sur l'effet Pygmalion et sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration au primaire.

Il vise à faire le point sur les connaissances que nous possédons sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration au Québec ainsi que sur l'impact possible de l'effet Pygmalion sur cette réussite. Le projet que nous proposons pourrait éventuellement être repris par des chercheurs afin d'élargir les connaissances sur ce sujet et de répondre aux objectifs proposés. Ces éventuelles recherches pourraient ainsi générer des connaissances sur ce sujet et, plus précisément, sur les interactions quotidiennes entre les enseignantes du primaire et leurs élèves, sur les attitudes et les préjugés des enseignantes de primaire envers les élèves issus de l'immigration et sur la perception des élèves issus de l'immigration sur les différences de traitement et leur sensibilité à celle-ci. La réalisation de ce projet permettrait également de faire des recommandations aux enseignantes afin que leur perception parfois négative des élèves et leurs préjugés aient le moins d'impact possible sur leur réussite éducative.

Ce projet présente certaines limites, notamment le fait que l'échantillon soit petit et que seule une situation soit étudiée avec une seule classe et une seule enseignante interrogée. Toutefois, il nous permettra d'étudier un cas de manière précise en prenant en compte un maximum d'éléments relatifs à cette situation et, donc, de l'étudier en profondeur.

Pour finir, ce projet découle de réflexions et d'observations faites sur différents terrains en lien avec l'éducation. Bien que nous n'ayons pas mené ce projet jusqu'au bout, il nous aura permis de définir une problématique en particulier et une méthodologie, afin d'y répondre de la manière la plus précise possible.

ANNEXE 1

GRILLE D'OBSERVATION EN CLASSE

Notre observation en classe se concentre sur les six élèves qui seront interrogés dans la deuxième partie de notre étude.

Code de l'élève	Caractéristiques des relances accordées aux élèves observés (bouts de réponse donnés aux élèves, invitation à poursuivre les réflexions, questions retournées aux élèves, etc.)	Nombre de relances
Élève 1		
Élève 2:		
Élève 3:		
Élève 4:		
Élève 5:		
Élève 6:		

Code de l'élève	Nature des interactions et des sollicitations (initiées par l'élève ou l'enseignante, chaleureuse ou distante, etc)	Nombre d'interactions durant l'observation	Nombre de sollicitations
Élève 1			
Élève 2:			
Élève 3:			
Élève 4:			
Élève 5:			
Élève 6:			

Code de l'élève	Nature des retours critiques (pistes, encouragements, commentaires dévalorisants, etc.)	Nombre de retours critiques
Élève 1		
Élève 2:		
Élève 3:		
Élève 4:		
Élève 5		
Élève 6:		

Code de l'élève	Type de tâches données à l'élève (matière, niveau de difficulté, seul(e)/en équipe, etc.)	Nombre de tâches données aux élèves durant la période ob- servée
Élève 1		
Élève 2		
Élève 3		
Élève 4		
Élève 5		
Élève 6:		

ANNEXE 2

CANEVAS D'ENTREVUE POUR L'ENSEIGNANTE

Questions sociodémographiques

- Quel est votre genre ?
- Quel âge avez-vous ?
- En quelle année enseignez-vous ? Depuis combien de temps enseignez-vous ?
- Quel est votre pays de naissance ?
- Quelle est votre statut sur le territoire canadien ?
- Quelle(s) langue(s) parlez-vous ?
- Avez-vous déjà eu de la formation en lien avec la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse ?

Section 1 : Les pratiques déclarées de l'enseignante au regard des interactions avec ses élèves

1) Parlez-moi de vos relations avec les élèves.

- Discussions au quotidien
- Encouragements
- Soutien à la participation
- Etc.

2) Décrivez les interactions que vous avez-vous avec vos élèves. Au regard de :

- Leurs apprentissages scolaires
- Leur comportement
- Leur motivation
- De leur bien-être dans la classe
- De leurs relations avec les autres
- Etc.

- 3) Selon vous, avez-vous la même fréquence d'interactions quotidiennes avec tous vos élèves ? Pouvez-vous développer?
- Sinon, en fonction de quoi vos interactions quotidiennes avec chaque élève varient-elles ? (ex. niveau de maîtrise des élèves du français, difficultés rencontrées, ancienneté dans l'école – nouveau ou pas, issus de l'immigration)
- 4) Comment soutenez-vous la participation des élèves en classe ?
- 5) Quand un élève est en difficulté sur une question le relancez-vous ? Est-ce que vous lui donnez des pistes, des indices ? Faites-vous des liens avec des apprentissages précédents?
- 6) Donnez-vous le même nombre d'indices à tous vos élèves ? Sinon, expliquez.

Section 2 : les attentes et le niveau d'exigence envers la réussite éducative en général

- 7) Comment décririez-vous un élève qui réussit à l'école ? En ce qui concerne :
- Les résultats ?
 - Le comportement ?
 - La progression ?
 - Etc.
- 8) Quelles sont vos attentes envers les élèves ?
- 9) Vos élèves réussissent-ils à répondre à vos attentes? Expliquez.
- 10) Selon vous, est-ce que tous les élèves sont en mesure de réussir ? Expliquez.
- Élèves identifiés avec des difficultés ?
 - Élèves qui maîtrisent partiellement le français ?
 - Élèves issus de l'immigration ?
 - Élèves identifiés à des groupes minorisés ?
 - Etc.
- 11) Selon vous, quelles sont les facteurs qui influencent la réussite des élèves ?
- 12) À quel moment faites-vous une opinion sur la capacité à réussir de vos élèves ? Sur quoi se base cette opinion ? Est-ce que vos opinions peuvent changer au fil de l'année ?

Section 3 : Les attentes et le niveau d'exigence de l'enseignante envers un sous-groupe d'élèves en particulier

13) Vos attentes sont-elles les même envers tous les élèves ? Expliquez.

14) Vous arrive-t-il de baisser votre niveau d'attentes pour certains élèves ? Développez.

15) Lorsque les élèves sont en difficulté, comment adaptez-vous vos attentes ?

16) Changez-vous parfois d'opinion sur les capacités à vos élèves à réussir?

Section 4 : Questions en lien avec l'observation

Je vais revenir un peu avec vous sur la période d'observation que j'ai faite dans votre classe :

17) J'ai remarqué que vous avez relancé plusieurs fois tel élève, pouvez-vous m'expliquer pourquoi?

18) Pourquoi lors des exercices de mathématiques avez-vous donné trois relances à tel élève et une seule à tel autre élève ?

19) Vos attentes semblaient différentes pour tel et tel élève, pouvez-vous m'expliquer ?

20)20) Avez-vous quelque chose à ajouter ?

ANNEXE 3

CANEVAS D'ENTREVUE POUR LES ÉLÈVES

Questions sociodémographiques

- Quel âge as-tu ?
- En quelle année es-tu ? À quelle école vas-tu ? Depuis combien de temps fréquentes-tu cette école ?
- Quelle(s) langue(s) parles-tu ?
- Quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison ?
- Dans quel pays ou région du monde es-tu né(e) ?
- Dans quel(s) pays tes parents sont nés ?
- S'il y a lieu, parle-moi un peu de ton parcours migratoire.

Section 1 : Perception de leur réussite éducative

1) J'aimerais t'entendre sur ton quotidien à l'école : ce que tu aimes, ce que tu aimes moins, etc.

2) Selon toi, quel genre d'élève es-tu ?

- Penses-tu bien réussir à l'école ? De quelles manières penses-tu réussir ?
- Que dirais-tu de ton comportement ?

3) Rencontres-tu certains défis à l'école ?

- Dans les travaux ? En ce qui concerne tes résultats ?
- Pour suivre les règles ?
- Dans tes relations avec les autres ? Avec le personnel de l'école ?

4) Penses-tu pouvoir progresser dans les matières où tu as des difficultés ? Qu'est-ce qui t'aide ? Qu'est-ce qui rend les défis plus difficiles ?

5) Parle-moi de tes relations avec les autres élèves.

6) Parle-moi de ta relation avec l'enseignante.

Section 2 : Perception des attentes de l'enseignante

7) Selon toi, à quoi une enseignante s'attend de ses élèves ?

- En ce qui concerne les résultats ?
- Le comportement ?
- L'attitude envers les pairs ?
- La participation en classe ?
- Etc.

8) Selon toi, comment ton enseignante décrirait un ou une élève modèle ?

Section 3 : Perception de la différenciation dans le traitement des élèves et interactions avec l'enseignante

9) Comment penses-tu que ton enseignante te décrirait comme élève ?

10) Que pense-tu que ton enseignant(e) attend de toi ?

- Crois-tu être en mesure de répondre à ces attentes ?
- Crois-tu être en mesure de faire mieux que ce ton enseignant(e) attend de toi ?

11) Penses-tu que ton enseignante te croit autant capable que les autres d'effectuer une tâche ou un exercice ?

12) Selon toi, qu'est-ce que ton enseignante apprécie chez toi ? Et qu'est-ce qu'elle apprécie moins ?

13) Ton enseignante traite-t-elle tous les élèves de la même manière ? Explique.

14) Ton enseignante passe-t-elle le même temps à s'occuper de toi que de tes camarades ? Ton enseignante a-t-elle autant d'interactions avec toi qu'avec tes camarades ?

Section 4: Conception de la motivation et du sentiment d'appartenance

15) Aimes-tu venir à l'école ? Pourquoi ?

- Parle-moi des activités que tu aimes plus ou moins.
- Parle-moi de tes relations avec les autres.

- Parle-moi du climat de la classe ou de l'école.

16) Quelles sont les matières que tu aimes le plus? Et le moins?

17) Quelles sont les matières dans lesquelles tu aimerais progresser ?

18) Quand tu commences une tâche à l'école, penses-tu être capable de la terminer et de la réussir ?

19) Es-tu fier/fière de ce tu accomplis à l'école ?

20) Aurais-tu quelque chose à ajouter ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Accord Canada-Québec relatif à l'immigration et à l'admission temporaire des aubains (Accord Gagnon-Tremblay-McDougall). (1991). Gouvernement du Québec.
- Archambault, I., Mc Andrew, M., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Amiraux, V. et Tardif-Grenier, K. (2018). Vers une conception théorique multidimensionnelle du climat scolaire interculturel. *Alterstice*, 8(2), 117–132. <https://doi.org/10.7202/1066957ar>.
- Archambault, I., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., McAndrew, M., Tardif-Grenier, K., Amiraux, V., Côté, B. (2019). L'impact du climat interculturel des établissements sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration [Rapport de recherche]. Fonds de recherche du Québec – Société et culture.
- Archambault, J. et Dumais, F. (2011). Entretenir des attentes élevées à l'égard des élèves : Des réponses issues des écrits scientifiques et professionnels. Faculté des sciences de l'éducation, Département d'administration et fondements de l'éducation.
- Baby, A. (2010). Vivement le ménage de la tour de Babel! Où la confusion des termes n'aide en rien la réussite éducative. Dans G. Pronovost (dir.). *Familles et réussite éducative - Actes du 10ème Symposium québécois de recherche sur la famille*. (p.33- 40). Presses de l'Université du Québec.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation, *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23–45.
- Bergamaschi, A., Blaya, C., Stef, J. et Arcidiacono, F. (2021). Prevention of blatant and subtle prejudices as perceived by students: when teachers have their say, *Swiss Journal of Educational Research*, 43(2), 297-310.
- Bissonnette, M., Toussaint, P., Martiny, C., Fortier, G. et Ouellet, F. (2019). Perception de membres de la communauté éducative des facteurs de réussite et d'échec des élèves issus de l'immigration d'écoles secondaires défavorisées et pluriethniques montréalaises, *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(1), 1-18.
- Borri-Anadon, C., Audet, G. et Lemaire, E. (2021). Regards d'acteurs et d'actrices scolaires quant à l'engagement en faveur d'une culture d'équité dans des écoles secondaires québécoises. *Recherches en éducation*, 44, 57-71.
- Bressoux, P. (2003). Jugements scolaires et prophéties autoréalisatrices : anciennes questions et nouvelles réponses. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10, 45-58. https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2003_num_10_1_1028.
- Bouchamma, Y. et Tardif, C. (2011) Les pratiques des directions d'écoles en contexte de diversité ethnoculturelle dans Kanouté, F & Lafortune, G. (Dir.) *Familles d'origine immigrante: les dynamiques de l'établissement*, Presses de l'Université de Montréal.

- Charette, J. (2016). Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil: regards croisés de parents et d'ICSI [Thèse de doctorat, Université de Montréal].
- Charette, J. et Borri-Anadon, C. (2022). Intégration et inclusion : interconnexions et oppositions dans deux domaines éducatifs au Québec. *Periferia*, 14, 62-88. CC BY 3.0 BR.
- Charte de la langue française, RLRQ, chapitre C-11. (1977). <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/c-11>.
- Chevalier, F. et Stenger, S. (2018). L'observation. Dans F. Chevalier (dir.), *Les méthodes de recherche du DBA* (p. 94-107). EMS Éditions.
- Choquet, S. (2011). Le multiculturalisme et l'identité nationale : France, Québec, Canada : trois modèles de construction identitaire [Thèse de doctorat, Université Laval et Université de la Sorbonne Paris I].
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. (2022). Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Bibliothèque et Archive nationales du Québec.
- Conseil des relations interculturelles du Québec. (2010). Avis sur la prise en compte et la gestion de la diversité ethnoculturelle, *Diversité canadienne*, 8(1), Association d'études canadiennes.
- Coudray, C., Souchal, C. et Toczek, M.-C. (2011). Les enseignants pensent-ils avoir des élèves intelligents? *Diversité*, 166, 111-116. https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2011_num_166_1_346.
- Crespo, M. (1988). Analyse longitudinale de l'effet Pygmalion. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(1), 3-23. <https://doi.org/10.7202/900581ar>.
- De Boer, H., Timmermans, A. C. et van der Werf, M. P. C. (2018). The effects of teacher expectation interventions on teachers' expectations and student achievement: narrative review and meta-analysis. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 180-200. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550834>.
- DILEI. (2023). Portrait des élèves issus de l'immigration durant l'année scolaire 2021-2022, données non éditées, Système Charlemagne, Portail informationnel, données en date du 12 août 2022.
- Enapa, I. et Jaillet, A. (2012). Pygmalion dans le processus de transmission : Analyse des recherches sur l'effet Pygmalion. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles. Juillet, Paris, France halshs-00863848.
- Erfurt, J. (2009). Multiculturalisme canadien vs interculturalisme québécois : les défis pour l'immigration et la nouvelle francophonie au Québec. *Recherches anglaises et nord-américaines*

(N°42), RANAM N°42: Multiculturalisme, modernité et citoyenneté au Canada/Multiculturalism, modernity and citizenship in Canada (p. 131-148).

Esterle-Hedibel, M. (2006). Les formations des enseignants à la « diversité culturelle » en France : les mots pour le dire? IUFM Nord Pas de Calais – Cepad/CNRS, France. N° 4, 217-23

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

Good, T. L., Sterzinger, N. et Lavigne, A. (2018). Expectation effects: Pygmalion and the initial 20 years of research. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 99-123. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548817>.

Gosselin-Gagné, J. (2012). Résilience scolaire chez les élèves allophones du primaire récemment immigrés [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal].

Huberman, A. M. et Miles, M. B. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). De Boeck Supérieur.

Hudelson, P. (2004). La recherche qualitative en médecine de premier recours. *Médecine & Hygiène*, 62, 1818-1824.

Institut de la statistique du Québec. (2024a). Immigrants selon la catégorie d'admission, 1980-2023.

Institut de la statistique du Québec. (2024b). Immigrants selon la langue maternelle, 1980-2023.

Institut de la statistique du Québec. (2024c). Immigrants selon le pays de naissance.

Institut de la statistique du Québec. (2024d). Immigrants selon le groupe d'âge, 2001-2002 à 2022-2023.

Institut de la statistique du Québec (2024). Les indicateurs de l'occupation et de la vitalité des territoires. Nombre de personnes immigrantes admises, ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration.

Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80–92. <https://doi.org/10.7202/1004331ar>.

Krief, N. et Zardet, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. *Recherches en Sciences de Gestion*, 95, 211-237.

Lacroix, M. E. et Potvin, P. (2009). Le décrochage scolaire. Conférence pour le réseau d'information pour la réussite scolaire. Université du Québec à Trois-Rivières.

Lafortune, G. (2021). Chapitre 1 : Le rapport à l'école des jeunes Montréalais d'origine haïtienne. Dans F. Kanouté et J. Charette (dir.), *La diversité ethnoculturelle dans le contexte scolaire québécois : pratiquer le vivre ensemble* (p. 11-23). Presses de l'Université de Montréal.

Loi sur l'instruction publique RLRQ c. I-13.3, a. 1 (1988).

Lunca-Popa, J. et Jaillet, A. (2012, juillet). Pygmalion dans le processus de transmission : Analyse des recherches sur l'effet Pygmalion. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, France. halshs-00863848.

Martel, M. et Pâquet, M. (2016). L'enjeu linguistique au Québec : Relations de domination et prise de parole citoyenne depuis les années 1960. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 129, 75-89. <https://doi.org/10.3917/ving.129.0075>.

Mc Andrew M. et Audet G. (2021.) La diversité ethnoculturelle et les rapports ethniques au Québec : le contexte historique et social. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation, théories et pratique* (2^e éd., p. 2-19), Fides éducation.

Mc Andrew M., Audet G. et Bakhshaei, M. (2021). La scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle : historique, situation actuelle et principaux défis. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet, J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation, théories et pratique* (2^e édition, p. 20-35), Fides éducation.

Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., Adumati-Trache, M. et AitSaid, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture? *Éducation et francophonie*, 36(1), 177-196.

Mc Andrew, M. et Ledent, J. (2012). La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire de langue française : une comparaison entre la première et la deuxième génération. *Diversité urbaine*, 12(1), 7-125. Gale Academic OneFile

Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation du Québec (2021) Taux de sorties sans diplôme ni qualification parmi les sortants au secondaire <https://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indicateurs/taux-de-sorties-sans-diplome-ni-qualification-parmi-les-sortants-au-secondaire>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2023a). *Cadre légal et réglementaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.education.gouv.qc.ca/etablisements-scolaires-publics-et-privés/administration/ecoles-privées/cadre-legal-et-reglementaire>.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023b). Soutien au milieu scolaire 2023-2024. Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle. Éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. (2021). Plan d'immigration du Québec. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation nationale (2021). L'éducation prioritaire <https://www.education.gouv.fr/l-education-prioritaire-3140>
- Mucchielli, A. (2009). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines. Armand Colin.
- Norimatsu, H. et Cazenave-Tapie, P. (2017, Septembre). Techniques d'observation en Sciences humaines et sociales. Présenté au 52^e Congrès International Société d'Ergonomie de Langue Française, Toulouse, France.
- Paillé, M. (2022, 1^{er} mars). La francisation des immigrants suffit-elle pour assurer la pérennité du français au Québec? Histoire Canada. <https://www.histoirecanada.ca/consulter/colonisation-et-immigration/la-francisation-des-immigrants-suffit-elle-pour-assurer-la-perennite-du-francais-au-quebec>.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Armand Colin.
- Pin, C. (2023). L'entretien semi-directif. LIEPP Fiche méthodologique n°3. HAL Open Science.
- Poisson, Y. (1991). La recherche qualitative en éducation. Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, M., Carignan, N., Audet, G., Bilodeau, A. et Deshaies, S. (2010). L'expérience scolaire et sociale de jeunes d'origine immigrante dans trois écoles de milieux pluriethniques et défavorisés de Montréal, Centre de santé et de services sociaux – Centre affilié universitaire de Bordeaux-Cartierville–Saint-Laurent à Montréal.
- Projet de loi no 96 : les faits. (Dernière mise à jour : 23 février 2023). <https://www.quebec.ca/projet-de-loi-96>.
- Serra-Mallol, C. (2012). Observation participante. Dictionnaire des cultures alimentaires. HAL. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02985112>.
- Statistique Canada (2021) Résident non permanent https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3Var_f.pl?Function=Unit&Id=199284
- Statistique Canada (2023a). Profil du recensement, Recensement de la population de 2021 (tableau, produit n° 98-316-X2021001 au catalogue de Statistique Canada). Diffusé le 15 novembre 2023. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F>.

- Statistique Canada (2023b) Échantillonnage non probabiliste.
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/edu/power-pouvoir/ch13/5214895-fra.htm>.
- Statistique Canada (2023c) Classifications, des variables et des unités statistiques: Immigrant
https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3Var_f.pl?Function=Unit&Id=85107
- Statistique Canada (2023d) Classification de la catégorie d'admission
https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3VD_f.pl?Function=getVD&TVD=323293&CVD=323294&CLV=0&MLV=4&D=1
- Toussaint, P., Martiny, C., Fortier G., Raïche, G., Bissonnette M., Ouellet, F. (2012). Rapport de la recherche sur la persévérance et la réussite scolaires de jeunes dans les milieux où immigration et défavorisation se conjuguent : soutien au milieu scolaire et aux parents dans le développement d'interventions pédagogiques et sociales adaptées : Des écoles secondaires francophones, publiques et pluriethniques semblables mais différentes. UQAM.
- Trouilloud, D. (2020). L'effet Pygmalion comme élément explicatif des différences de réussite entre élèves en EPS. *Revue professionnelle en ligne*, N° 3, juin.
- Trouilloud, D. et Sarrazin, P. (2002). L'effet Pygmalion existe-t-il en Éducation Physique et Sportive ? Influence des attentes des enseignants sur la motivation et la performance des élèves. *Science et Motricité : revue scientifique de l'ACAPS/ACAPS*, 46(2), 69-94.
<https://hal.science/hal-00387234>.
- Trouilloud, D. et Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, 145, 89-119.
<https://doi.org/10.3406/rfp.2003.2988>.