

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**ENGAGEMENT SCOLAIRE CHEZ LES ÉLÈVES DU PRIMAIRE ET DU
SECONDAIRE DURANT LA PANDÉMIE DE COVID-19**

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

**PAR
JOCELYN AUGER**

OCTOBRE 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M. Sc.)

Direction de recherche :

Jessica Pearson

Prénom et nom

Directeur de recherche

Claire Baudry

Prénom et nom

Codirecteur de recherche

Comité d'évaluation :

Jessica Pearson

Prénom et nom

directeur ou codirecteur de recherche

Caroline Couture

Prénom et nom

Évaluateur

Isabelle Archambault

Prénom et nom

Évaluateur

Sommaire

Introduction : La pandémie de COVID-19 a engendré de nombreux changements dans le quotidien des individus. En ce qui concerne les milieux scolaires, les mesures sanitaires mises en place durant la pandémie de COVID-19 ont été nombreuses, ont varié dans le temps et les élèves ont dû s'adapter à plusieurs reprises aux directives de la Santé publique. Il est possible d'envisager que ces mesures et leurs variations aient été associées à des changements dans différents indicateurs de l'adaptation scolaire des élèves, notamment l'engagement scolaire. Depuis quelques années, l'engagement scolaire est un sujet de plus en plus étudié puisqu'il permet de mieux cerner les trajectoires scolaires des élèves. Cette étude vise à examiner les variations concernant le niveau d'engagement scolaire des élèves au primaire et au secondaire au Québec, durant la période pandémique de janvier 2021 à juin 2021, période chargée en termes de mesures sanitaires mises en place dans la province par le gouvernement.

Méthode : L'échantillon compte 94 participants âgés entre 6 et 18 ans, provenant de toutes les régions administratives du Québec. Les parents ont complété des questionnaires en ligne à deux reprises, en collaboration avec leur enfant, afin d'évaluer leur engagement scolaire, leurs caractéristiques sociodémographiques, les facteurs individuels, familiaux, scolaires et ceux liés à la pandémie qui pourraient être associés à des variations de leur engagement.

Résultats : Malgré la variation dans les mesures sanitaires, leur application et les adaptations proposées aux élèves, aucune variation significative n'est observée dans le niveau d'engagement scolaire des élèves de cet échantillon. De plus, les variables individuelles, familiales, scolaires et en lien avec la pandémie examinées dans le cadre de cette étude ne permettent pas de prédire la variation dans les scores de changement de l'engagement scolaire pour le groupe. Cependant, de manière individuelle, des changements qualitatifs sont observés autant à la hausse qu'à la baisse en ce qui concerne le niveau d'engagement scolaire.

Conclusion : Les caractéristiques et vulnérabilités individuelles des élèves semblent être les facteurs les plus importants à considérer afin de prédire l'engagement scolaire, malgré le contexte de la pandémie.

Table des matières

Sommaire	3
Remerciements	8
Introduction	10
Cadre théorique de recherche	3
Engagement scolaire	4
Dimensions de l'engagement scolaire.....	5
Engagement versus motivation	6
Le modèle du développement en contexte socioculturel	7
Importance de l'engagement scolaire.....	9
Facteurs d'influence de l'engagement scolaire	10
Facteurs individuels.....	11
Facteurs familiaux	12
Facteurs scolaires	13
Engagement scolaire et COVID-19.....	15
Objectifs	18
Méthode.....	19
Participants et procédure	16
Mesures	16
Engagement scolaire	16
Facteurs individuels, familiaux, scolaires et liés à la pandémie de COVID-19.....	17
Analyses	17
Résultats	19
Description de l'échantillon	20

Niveau d'engagement scolaire	22
Facteurs associés à l'engagement scolaire	23
Discussion	25
Limites.....	28
Implication pour la psychoéducation	29
Conclusion.....	30
Références	32

Listes des tableaux et des figures

Figure 1	Modèle de participation-identification. Cycle de retrait.....	4
Figure 2	Modèle du développement en contexte socioculturel.....	8
Tableau 1	Statistiques descriptives des principales variables à l'étude.....	20
Tableau 2	Prédiction du score de changement de l'engagement scolaire.....	24

Remerciements

La fin de la maîtrise est une étape des plus importante dans une carrière en psychoéducation. Elle conclut un parcours d'études supérieures universitaires et permet d'accéder à l'Ordre des psychoéducateurs et de porter ce titre, si chèrement désiré. Tout au cours de ma vie, j'ai constamment pris des décisions en fonction de mes valeurs et en acceptant de prendre des risques. Ce fut le cas en m'engageant à la maîtrise en psychoéducation. Ce parcours, parsemé de nombreux défis, n'aurait pas été possible sans le soutien de précieuses personnes autour de moi.

J'aimerais tout d'abord remercier ma directrice de recherche, Jessica Pearson. Merci de m'avoir si bien guidé dans l'obscurité de la rédaction d'un mémoire. Chaque semaine, tu allumais une petite lanterne qui m'a permis d'avancer avec tes explications si riches en informations, en savoir, si bien vulgarisées et transmises. Tu as ce don de faire sentir les personnes meilleures et de les tirer vers le haut, qualité si exceptionnelle dont je souhaite m'inspirer de toi. Merci de ton écoute, quand la vie partait parfois en vrille.

Merci également à Claire Baudry, co-directrice de recherche qui s'est jointe à nous durant ma maîtrise. Tes connaissances et ta personnalité m'ont permis de me dépasser encore davantage. Mon mémoire n'aurait pas été le même sans ton apport, j'ai adoré les discussions que nous avons eues les trois ensemble et tes conseils m'ont permis de toujours améliorer davantage mon travail.

Merci à Martin Dufresne, psychologue et Bertrand Carle, psychoéducateur de m'avoir guidé et accompagné durant mes études. J'aimerais également remercier tous ceux qui m'ont encouragé durant mes années à la maîtrise et qui ont continué de croire en moi, quand parfois j'y croyais moins fort. Certaines personnes sont demeurées dans mon entourage, pour d'autres nous avons pris des voies différentes, mais je serai toujours reconnaissant de votre soutien.

J'aimerais remercier ma conjointe, Karine Thibeault-Bouchard. Merci de ton soutien dans ce projet, de mettre du soleil dans notre maison comme tu le fais et d'être la personne que tu es.

J'aimerais également remercier la mère de mes enfants, Lucie Laberge, une brillante psychologue et une maman formidable. Regarde ce qu'on a fait ensemble, deux merveilleuses grandes filles. Merci à mes parents, vous m'avez appris tellement, entre autres, la rigueur du travail et la persévérance, deux valeurs indispensables qui m'ont permis d'atteindre mon but avec cette maîtrise. Lorsque la vie soufflait si fort dans les trois dernières années, ce sont ces valeurs, vous et tous ceux qui m'ont soutenu qui poussaient derrière moi, merci!

Enfin, merci à mes deux grandes filles, Élisabeth et Annabelle qui ont dû s'adapter dans les dernières années. Si dans la vie, on finit par douter d'un peu de tout, de certaines décisions, même quelques instants, ce ne fut jamais le cas concernant le fait de devenir papa. Chaque jour, mon plus grand bonheur est d'être votre père et de vous voir grandir et découvrir le monde. Mon mémoire porte sur l'engagement scolaire, je vous souhaite à votre tour, dans vos études mais également dans toutes les sphères de votre vie, d'être engagées.

Introduction

Le 27 février 2020, un premier cas de COVID-19 a été identifié au Québec. Le 11 mars, l'interdiction de faire des rassemblements de plus de 250 personnes a été émise. Le 13 mars, l'urgence sanitaire au Québec a été déclarée et cela a marqué le point tournant de la pandémie au Québec. S'en sont suivies de nombreuses mesures sanitaires à appliquer dans les mois et années suivantes. Le 16 mars, le gouvernement du Québec a annoncé la fermeture de toutes les garderies et des écoles. L'enseignement en présentiel est rapidement passé en mode virtuel et les cours ont été offerts en ligne. Malgré l'initiative en matière de virage numérique en 2018 mise en place par le gouvernement du Québec, le système d'éducation ne possédait pas toutes les connaissances et l'expérience pour s'adapter aussi rapidement à la situation. À partir du 11 mai 2020, les élèves ont pu retourner à l'école, sur une base volontaire des parents, pour les régions à l'extérieur de Montréal. L'année 2020-2021 a été sans précédent pour les élèves du Québec et à travers le monde en privant les enfants de milieux stimulants sur le plan du développement social, émotionnel et cognitif. Par exemple, les activités parascolaires ont été suspendues, les élèves devaient fonctionner à l'école en petit groupe, communément appelé en bulle-classe, il devait y avoir un horaire établi pour circuler dans l'école et pour aller à la salle de toilettes. Au fur et à mesure que le virus progressait, les masques en classe ont été graduellement obligatoires pour tous les élèves, à l'exception de ceux de la maternelle. Le personnel devait se tenir à une distance de deux mètres des élèves, les contacts physiques (câlins, taper dans la main, etc.) étaient donc proscrits (Institut nationale de santé publique du Québec, 2022). Les enfants et les adolescents ont ainsi dû s'adapter à l'apparition d'un nouveau virus menaçant la santé de la population, à des mesures sanitaires multiples et interchangeables tout au long de l'année et à une nouvelle réalité scolaire.

Dans ce contexte pandémique où l'école était offerte à distance ou en présentiel selon les vagues de transmission du virus, avec des attentes adaptées à la nouvelle réalité, il est possible d'envisager que l'engagement scolaire des élèves ait pu varier. L'engagement scolaire est reconnu pour contribuer au bon fonctionnement des élèves à l'école, à un meilleur rendement scolaire et à un plus haut taux de diplomation. À l'inverse, les élèves désengagés sont plus à risque d'obtenir de moins bons résultats académiques, des échecs scolaires, conduisant pour certains au décrochage scolaire (Archambault *et al.*, 2009; Finn, 1989). Ces données indiquent l'importance de

documenter l'engagement scolaire chez les enfants et adolescents dans le contexte pandémique. La présente étude s'intéresse donc à documenter le niveau d'engagement des jeunes pendant la pandémie et à savoir si le niveau d'engagement scolaire a pu varier entre le mois de janvier et juin 2021 considérant des conditions variables de scolarisation et d'évolution de la pandémie. Pour ce faire, les variables possiblement en lien avec l'engagement scolaire seront examinées (individuelles, familiales, scolaires) ainsi que les variables associées à la pandémie (exposition et isolement) qui pourraient elles aussi être liées au niveau d'engagement scolaire.

Cadre théorique de recherche

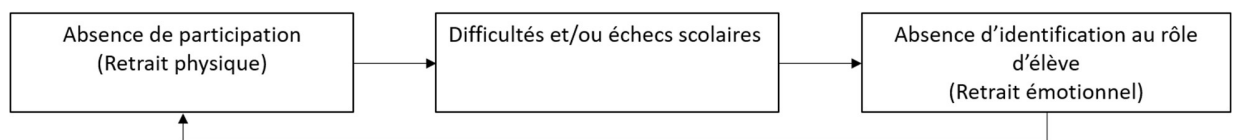
Engagement scolaire

La notion d'engagement scolaire est définie pour la première fois dans les années 1980 (Finn, 1989). À cette époque, Finn élabore un modèle de participation-identification qui se concentre sur l'implication des élèves dans la scolarité en considérant la dimension comportementale et émotionnelle. La Figure 1 illustre la proposition de Finn quant au cycle de désengagement scolaire. Selon lui, le désengagement physique, qui se manifeste par la non-participation de l'élève dans les activités scolaires, mène à des échecs scolaires qui conduisent à un désengagement émotionnel chez l'élève, c'est-à-dire à une absence d'identification au rôle d'élève.

Figure 1

Modèle de participation-identification. Cycle de retrait

(Traduction de Finn, 1989, p. 134; Participation-identification model : Withdrawal cycle)



Il existe à ce jour plusieurs définitions du concept, entre autres, celle de Christenson *et al.* (2012), qui décrit l'engagement scolaire comme une forme d'investissement actif des élèves à l'égard de l'école et de leurs apprentissages impliquant efforts, attention, intérêt et persévérance. Reschly et Christenson (2022) définissent quant à eux l'engagement scolaire comme étant la participation active de l'élève à des activités académiques et parascolaires ou autres qui sont reliés à l'école. Selon leur définition, les élèves engagés apprennent de manière significative les notions enseignées et s'investissent dans leur apprentissage. Selon eux, les élèves engagés investissent des efforts et leur engagement peut être influencé par différents contextes tels que la famille, l'écoles et l'environnement plus général. Une autre définition de l'engagement scolaire implique qu'elle est largement définie par la qualité de la participation ou de l'implication de l'élève dans les activités scolaires (Skinner, 2016). Plus récemment,

Barragan *et al.* (2021) ont défini l'engagement scolaire comme faisant référence à un état psychologique caractérisé par le sentiment d'appartenance de l'élève, attribuant une valeur à l'éducation et participant à l'école, à l'apprentissage, aux études et aux activités scolaires.

Malgré les divergences présentes quant à la définition de l'engagement scolaire, un élément semble faire consensus : l'engagement scolaire est multidimensionnel. Les différentes théories proposent ainsi des modèles de l'engagement scolaire comprenant entre deux et cinq dimensions. À ce jour, malgré les différentes recherches et définitions proposées par les auteurs, le modèle qui semble davantage offrir un cadre rassembleur dans la littérature et la pratique est celui de Fredricks *et al.* (2004). Fredricks et ses collaborateurs décrivent l'engagement scolaire comme un possible antidote au déclin de la motivation scolaire. Ils décrivent également l'engagement scolaire comme étant malléable, sensible aux caractéristiques des différents contextes et aux changements dans l'environnement de l'élève. C'est à la suite d'une revue des écrits dans les années 2000 que Fredricks et ses collaborateurs proposent une définition tridimensionnelle de l'engagement scolaire intégrant trois dimensions : comportementale, affective et cognitive.

Dimensions de l'engagement scolaire

La dimension comportementale de l'engagement scolaire fait référence aux conduites de l'élève qui sont bénéfiques à son adaptation et à sa réussite. Cette dimension comporte trois axes: les comportements positifs, l'implication dans les tâches scolaires et la participation aux activités parascolaires (Fredricks *et al.*, 2004). Être présent en classe, écouter les consignes, suivre les règles scolaires font partie des comportements positifs (premier axe). L'implication dans les tâches scolaires (deuxième axe) s'illustre, par exemple, par l'investissement de l'élève dans ses devoirs et études, la participation aux discussions en classe, le fait de lever la main. Finalement, les élèves participant aux activités parascolaires seraient définis comme plus engagés sur le troisième axe. Il est important par contre de souligner que la disponibilité et l'offre de services pour les activités parascolaires varient considérablement d'une école à une autre. Dans ce contexte, un élève pourrait s'engager au sein d'une activité ou un sport puisqu'il fait partie de ses intérêts et qu'il est offert à son école alors que dans un autre cas, un élève ne serait inscrit dans aucune activité parascolaire puisqu'il n'y a pas de possibilités en

fonction de ses intérêts. L'engagement au sein de cet axe peut donc varier en fonction du milieu et pas nécessairement en lien avec les caractéristiques individuelles de l'élève. Ce niveau d'engagement sera davantage représentatif au sein d'une école qui offre une multitude d'opportunités d'activités parascolaires, tant sur le plan artistique que sportif, culinaire ou culturel.

La dimension affective de l'engagement scolaire fait référence au sentiment d'appartenance envers l'école ainsi qu'aux réactions émotives et affectives (intérêt, ennui, plaisir, intolérance, etc.) envers les matières scolaires, l'enseignant et l'école (Fredricks *et al.*, 2004). Ces réactions jouent un rôle dans la création d'un lien entre l'élève et son milieu de vie scolaire et influencent le désir d'apprendre. C'est la dimension qui permet d'évaluer l'appréciation que l'élève porte à son environnement scolaire et à ses matières. Par exemple, la dimension affective pourrait se manifester par le fait que l'enfant apprécie et a de l'intérêt pour ses cours de français à l'école (Fredricks *et al.*, 2004). Les élèves qui présentent un engagement affectif élevé se sentent plus intéressés et enthousiastes en classe et développent un sentiment d'appartenance et de bien être plus grand à leur école et dans leur classe (Archambault *et al.*, 2022).

Enfin, la dimension cognitive fait référence, quant à elle, à la manière dont l'élève va structurer son apprentissage pour, entre autres, réussir ses matières scolaires. Elle réfère à une volonté de compréhension et de maîtrise des compétences difficiles (Fredricks *et al.*, 2004). La dimension cognitive est représentée également par la manière dont l'élève planifie ses tâches scolaires et intègre des stratégies pour comprendre ses erreurs et corriger ses travaux. Par exemple, cette dimension peut se manifester par le fait que l'élève relit sa dictée avant de la remettre afin d'éviter de commettre des erreurs (Archambault et Vandenbossche-Makombo, 2014).

Engagement versus motivation

Les notions d'engagement et de motivation, bien qu'elles se chevauchent, sont deux concepts distincts, mais qui peuvent porter à confusion (Fredricks *et al.*, 2004). Il apparaît donc important de bien les distinguer. Selon une étude de Kleinginna et Kleinginna (1981),

98 définitions de la motivation existeraient. Une définition intéressante de la motivation scolaire par Rolland Viau propose que :

« La motivation en contexte scolaire soit un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». (Viau, 2009, p.6)

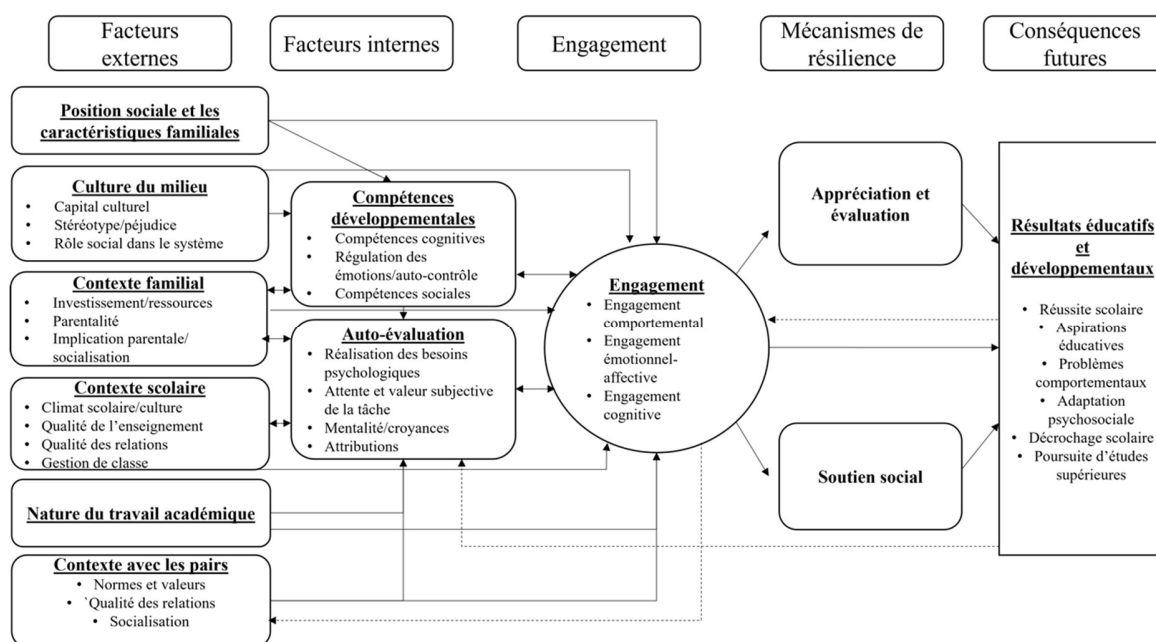
En d'autres mots, on décrit la motivation comme une force interne qui prédispose l'organisme à s'engager dans un comportement particulier (Drieschner *et al.*, 2004). La motivation fait donc référence à la notion d'énergie. Donc, pour distinguer la motivation de l'engagement, la motivation est l'intention et l'énergie à la base de l'action humaine. L'engagement est cette énergie transposée en actions concrètes (Archambault et Olivier, 2017). La motivation serait donc nécessaire à l'engagement scolaire (Bempechat *et al.*, 2012; Cleary et Zimmerman, 2012; Mahatmya *et al.*, 2012; Reschly et Christenson, 2012). Un élève peut ainsi avoir de la motivation à aller à l'école, ensuite cette motivation viendra soutenir l'engagement par ses actions (dimension comportementale), l'intérêt démontré au milieu scolaire (dimension affective) et son organisation de travail (dimension cognitive). La motivation est donc intimement liée au concept de l'engagement scolaire. Pour cette recherche, bien que les deux concepts soient liés, une attention particulière sera accordée à l'engagement scolaire considérant son importance documentée pour l'adaptation de l'individu.

Le modèle du développement en contexte socioculturel

Les sections précédentes permettent d'établir la définition de l'engagement scolaire et de le distinguer de la motivation scolaire. Un modèle théorique récent, le modèle du développement en contexte socioculturel (Wang *et al.*, 2019; voir Figure 2), offre une perspective exhaustive afin de bien saisir les différentes sources d'influence de l'engagement scolaire et ses conséquences sur l'adaptation scolaire et psychosociale. Wang et ses collaborateurs (2019) proposent ainsi un modèle détaillé des divers facteurs internes et externes pouvant influencer l'engagement scolaire des élèves. Ces derniers soulignent que l'engagement scolaire est sensible aux caractéristiques contextuelles et que plusieurs facteurs environnementaux peuvent influencer le niveau d'engagement des élèves.

Figure 2*Modèle du développement en contexte socioculturel*

(Inspiré de Wang *et al.*, 2019; Development in Sociocultural Context Model for Childrens's Engagement in Learning)



Le modèle de Wang et ses collaborateurs (2019) intègre cinq sphères prioritaires à considérer dans la compréhension de l'engagement scolaire, ainsi que les liens qu'elles entretiennent entre elles. On y retrouve : les facteurs externes, les facteurs internes, l'engagement, les mécanismes de résilience et les conséquences futures. Les facteurs externes incluent les différents contextes : familial, scolaire et lié aux pairs. Ce modèle intègre également plusieurs aspects qui gravitent autour de l'enfant tels que la position sociale et les caractéristiques familiales, la culture du milieu ainsi que la nature du travail académique. En ce qui concerne les facteurs internes, Wang et ses collègues incluent deux grandes catégories, soient celles des compétences développementales (les compétences cognitives, la régulation des émotions et les compétences sociales) et l'auto-évaluation/perception de soi (les mentalités et les croyances, la réponse aux besoins psychologiques, etc.). Pour ce qui est de la

sphère de l'engagement, ce modèle intègre les trois mêmes dimensions que le modèle de Fredricks *et al.*, (2004).

Ce modèle démontre la complexité de l'engagement scolaire et les nombreux facteurs qui peuvent l'influencer. Aspect intéressant, les liens entre les sphères de ce modèle démontrent qu'un élève pourrait avoir un niveau d'engagement différent d'un autre et ce, dans un même contexte si ses facteurs internes agissent comme facteurs de protection ou, à l'inverse, comme facteurs de risque. Le modèle souligne ainsi la nécessité d'examiner un ensemble de facteurs individuels, scolaires, familiaux et situationnels, afin de bien saisir les variations dans l'engagement scolaire des élèves. Ce modèle permet également de comprendre qu'un contexte exceptionnel comme celui de la pandémie pourrait être associé à des variations dans l'engagement scolaire. Enfin, Wang et ses collaborateurs intègrent dans leur modèle les conséquences potentielles de l'engagement scolaire des élèves. Ils soulignent ainsi que l'engagement, par différents mécanismes de résilience comme le soutien social, est associé à la réussite académique, à la poursuite des études et à l'adaptation psychosociale.

Importance de l'engagement scolaire

Plusieurs études permettent de soutenir le modèle théorique de Wang et ses collaborateurs (2019) qui propose que l'engagement scolaire est associé à l'adaptation des élèves. L'engagement de l'élève contribuera à un développement plus positif de sa personne durant sa jeunesse et diminuera les difficultés sur les plans comportemental et émotionnel afin de contribuer à une meilleure santé mentale (Fredricks *et al.*, 2019).

Selon Finn (1989), le décrochage scolaire est identifié comme une conséquence du désengagement de la part d'un élève, particulièrement en lien avec la dimension comportementale. En effet, dès les premières années de scolarisation, l'engagement sur le plan comportemental est un aspect central pour la prévention du décrochage scolaire (Rumberger, 1987). Selon l'étude de Janosz *et al.* (2000), quatre différents types de décrocheurs sont identifiés : les discrets, les désengagés, les sous-performants et les inadaptés. Les élèves désengagés représenteraient 10% de l'ensemble des décrocheurs. En ce qui concerne la performance scolaire, les élèves engagés obtiennent de meilleurs résultats (Archambault *et*

al., 2009; Finn et Rock, 1997; Fredricks *et al.*, 2004). En effet, les élèves présentant un plus haut niveau d'engagement ont tendance à obtenir de meilleurs résultats, à mieux réussir les tests standardisés et à poursuivre davantage leur cheminement académique (Fredricks *et al.*, 2004; Marks, 2000). Les recherches soutiennent que la plupart des élèves qui ont décroché de l'école ont traversé un processus de désengagement scolaire (Archambault *et al.*, 2022). Une méta-analyse a documenté en 2018 que l'engagement scolaire est un prédicteur fort important de la réussite scolaire (Lei *et al.*, 2018).

L'engagement scolaire n'est pas uniquement un facteur de protection pour la réussite scolaire, mais aussi pour la prévention d'une trajectoire de vie plus problématique incluant des difficultés telles que la dépendance aux substances, un plus faible revenu et un risque plus élevé de présenter des symptômes anxieux et dépressifs (Kaplan et Damphousse 1994). Sur le plan personnel, des recherches ont aussi démontré qu'en plus de prévenir le risque d'abandon scolaire, l'engagement sur le plan comportemental diminue la probabilité de grossesse chez les adolescentes (Manlove, 1998; Pillow, 1997). L'échec scolaire et le désengagement est également plus susceptible de conduire à des conséquences telles que : le chômage, souffrir de problème de santé, l'exclusion sociale, nécessiter les ressources des services publics (santé, services sociaux, etc.) et d'être plus à risque d'incarcération (Lei *et al.*, 2018; Rumberger, 2011; Bempechat *et al.*, 2022).

Facteurs d'influence de l'engagement scolaire

Selon une enquête auprès de 540 000 étudiants âgés de 15 ans à travers 72 pays différents, il en ressort que plus d'un élève sur quatre exprime un mécontentement en lien avec leur école et aurait manqué un cours volontairement dans les deux dernières semaines (Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), 2016). Tel que proposé par Wang *et al.* (2019), différents facteurs internes et externes sont associés à l'engagement scolaire. Plusieurs études ont été effectuées afin de mieux comprendre les facteurs qui sont associés à un engagement scolaire plus ou moins élevé chez les enfants et les adolescents. Les variables identifiées peuvent se regrouper en trois grandes catégories : les facteurs individuels, les facteurs familiaux et les facteurs scolaires.

Facteurs individuels

Selon différentes études (Archambault et Janosz, 2007; Archambault *et al.*, 2022; National Center for Education Statistics, 2016), il ressort que les garçons démontrent un profil d'engagement scolaire plus faible que celui des filles (Archambault, 2006; Bempechat *et al.*, 2022). Selon Archambault (2006), en ce qui concerne la dimension comportementale de l'engagement scolaire, tant au niveau primaire qu'au secondaire, les garçons ont une maturité moins développée que les filles et ont tendance à moins répondre aux attentes et aux exigences de l'école ainsi que de leurs enseignants. Les garçons ont tendance à déranger davantage et à transgresser les règles de classe. Les garçons s'investissent moins dans les activités de classe, s'impliquent moins dans les activités scolaires hors classe et leurs relations avec les adultes de l'école sont moins positives comparativement à celles des filles. Sur le plan de la dimension affective, les garçons se sentiraient moins intégrés à l'école et valoriseraient moins l'école que les filles. Pour la dimension cognitive, l'utilisation de stratégies efficaces pour leurs travaux est moindre que celle des filles et les garçons auraient en plus grande proportion tendance à investir le minimum d'efforts dans leurs travaux scolaires. Ces données indiquent l'importance de mieux comprendre l'engagement scolaire et la manière de pouvoir le favoriser auprès des garçons (Archambault, 2006).

En ce qui concerne l'âge, il ne semble pas y avoir consensus dans les recherches concernant la stabilité du niveau de l'engagement scolaire. Globalement, le niveau d'engagement scolaire diminue au fur et à mesure que l'élève avance dans son parcours scolaire (Lam *et al.*, 2015; Bempechat *et al.*, 2022) mais pour certains, le désengagement peut débuter très tôt, parfois même avant l'entrée à l'école (Jimerson *et al.*, 2020). Selon Janosz (2008), 10% des élèves présentent un parcours discontinu de l'engagement scolaire, ce qui implique que leur engagement scolaire peut diminuer avec le temps. Le niveau d'engagement de ces élèves serait donc moins stable durant leur parcours scolaire. Les élèves suivant une trajectoire de discontinuité seraient davantage à risque de décrochage scolaire et de présenter des problèmes d'adaptation (Janosz *et al.*, 2008). D'autres études ont démontré une courbe décroissante en ce qui concerne le niveau d'engagement scolaire, du primaire à la fin du secondaire. L'engagement des élèves semble décliner à travers les années durant le parcours scolaire, à partir du troisième cycle du primaire et au premier cycle du secondaire. Le niveau

le plus bas de l'engagement de l'élève se situerait au deuxième cycle du secondaire (Marks, 2000; National Research Council et Institute of Medicine, 2004). Une autre étude, celle-ci menée en Australie, arrive à la même conclusion, soit que le niveau d'engagement scolaire est plus élevé au primaire, ensuite une diminution est observée au secondaire pour ensuite augmenter au collégial, sans toutefois revenir au niveau d'engagement des premières années d'école (Martin, 2009). Concernant plus spécifiquement les adolescents, leur niveau d'engagement peut diminuer à des rythmes différents et la dimension affective est celle qui présenterait la plus grande baisse au fil du temps (Wang et Eccles 2012). Bien que les niveaux d'engagement scolaire doivent être évalués à long terme en tant que trajectoire de l'élève, il apparaît important de les étudier également à court terme puisqu'une diminution rapide de l'engagement peut amener à une fin abrupte du parcours scolaire (Archambault *et al.*, 2022; Dupéré *et al.*, 2018). Des études ont également démontré que la santé mentale d'un élève peut avoir un effet sur son niveau d'engagement scolaire (Suldo et Parker 2022). Le niveau d'engagement scolaire peut donc varier en lien avec le bien-être de la personne.

Dans le même ordre d'idées, les résultats d'une étude réalisée aux États-Unis et au Japon afin d'effectuer des comparaisons quant au niveau de satisfaction des élèves concernant leur expérience scolaire ont démontré que pour la dimension affective de l'engagement, le niveau de satisfaction envers l'école était plus élevé auprès des filles et des élèves plus jeunes. Dans les deux pays, le niveau de satisfaction tend à diminuer avec l'avancement en âge des enfants. Au Japon, la baisse de satisfaction suivrait une diminution linéaire avec les années tandis qu'aux États-Unis, le niveau de satisfaction diminuerait pour ensuite augmenter après les études collégiales (Douglas *et al.*, 2010).

Facteurs familiaux

Sur le plan des facteurs familiaux, les parents sont les premières personnes à guider et à accompagner leurs enfants dans leurs expériences scolaires. Les parents peuvent être un facteur de protection afin d'atténuer les facteurs de risques (contexte de pandémie, difficultés économiques, etc.) pouvant mener au désengagement d'un enfant et aux échecs scolaires. L'implication des parents et leurs valeurs en liens avec l'apprentissage peuvent avoir une

grande influence sur la perception de leurs enfants sur leurs capacités à réussir et contribuer à leur engagement scolaire (Eccles *et al.*, 2006, Bempechat *et al.*, 2022).

De plus, un faible statut socioéconomique est identifié comme étant un élément parmi les plus importants à considérer (Archambault *et al.*, 2015; Archambault *et al.*, 2009; Perdue *et al.*, 2009; Wylie et Hodgen, 2012; Galindo *et al.*, 2022). Les élèves provenant de milieux plus défavorisés démontreraient davantage de difficultés dans la réalisation de leurs tâches scolaires, particulièrement en lecture, en écriture et en mathématiques. Les recherches démontrent qu'en plus de présenter un niveau d'engagement plus faible, ces élèves présentent un sentiment d'appartenance moindre à leur école, comparativement à leurs pairs provenant de milieux plus aisés et seraient plus à risque de décrochage scolaire (Felner *et al.*, 1995; Willms, 2003). Outre le statut socioéconomique de la famille, la fréquentation d'une école située en milieu défavorisé aurait un impact sur le niveau d'engagement des élèves. Le taux de chômage et la défavorisation du secteur dont l'élève fréquente l'école sont associés à des problématiques d'adaptation, qui engendrent des conséquences négatives sur leur réussite scolaire et, éventuellement, une baisse du niveau d'engagement (Archambault *et al.*, 2015).

Facteurs scolaires

La pratique de l'enseignant est aussi une variable qui peut influencer le niveau d'engagement scolaire de l'enfant. Par exemple, dans l'étude de Archambault (2006), il ressort que les enseignants qui adoptent un style plus flexible par rapport aux règles et qui impliquent davantage les élèves dans les processus décisionnels contribuent à l'augmentation de l'engagement scolaire. De plus, certaines études soulignent la place importante de l'enseignant concernant l'engagement scolaire des élèves. L'engagement émergerait en fonction du contexte et de la qualité des interactions entre l'enseignant et l'élève (Hofkens et Pianta, 2022). Selon Hofkens et Pianta (2022), les interactions des élèves avec leurs enseignants vont contribuer à augmenter l'engagement scolaire ou à l'inverse, produire un effet d'inhibition de cet engagement. Ces interactions sont en fonction du contexte mis en place par l'enseignant, de méthodes cohérentes et efficaces d'apprentissage ainsi que du soutien relationnel offert aux élèves. Le soutien émotionnel de la part de l'enseignant offre une base de sécurité pour l'élève qui favorise son exploration et ses interactions avec les pairs.

Il favorise également la persévérance et la prise de risques lorsque l'enseignant établit une relation avec les autres élèves caractérisée par la chaleur humaine, la cohérence et une structure claire (Pianta et Hamre, 2009). Selon ces auteurs, des élèves qui bénéficient d'un soutien émotionnel de la part de leur enseignant démontrent des trajectoires plus positives sur les plans social et académique. Il est donc possible d'envisager que le soutien émotionnel offert par l'enseignant soit associé à des variations dans l'engagement scolaire. Il a été démontré que le soutien des enseignants auprès des élèves, que ce soit sur le plan scolaire ou interpersonnel, influence positivement le niveau d'engagement, et ce, dans les trois dimensions (comportementale, cognitive et affective) (Wenzel, 1998). D'autres recherches ont permis de démontrer que le soutien perçu des enseignants et la bienveillance de ces derniers ont des conséquences positives sur le niveau d'engagement, plus précisément une amélioration de la participation des élèves à leur apprentissage et de leur comportement face à la tâche (Battistich et Hom, 1997), une plus faible présence de comportements perturbateurs (Ryan et Patrick, 2001) et une diminution du risque de décrochage scolaire (Croninger et Lee, 2001). Une étude menée en Belgique auprès des élèves du secondaire en juin 2020, dans le contexte de la pandémie, a démontré l'importance d'avoir fréquemment des contacts avec les enseignants (Beaudoin *et al.*, 2020). Ces contacts sont corrélés positivement avec l'engagement des élèves dans leur travail scolaire. De plus, les analyses de cette étude démontrent l'importance du soutien perçu de la part des enseignants pour les différentes variables de l'adaptation scolaire, principalement pour la valeur du travail scolaire. La perception du soutien des enseignants expliquerait à elle seule 18% de la variance de la valeur en lien avec le travail scolaire, élément qui peut être impliqué dans la dimension affective de l'engagement (Beaudoin *et al.*, 2020). Finalement, une étude menée en Israël durant la pandémie a également démontré qu'une relation positive établie entre l'enseignant et les parents de l'élève était corrélée à une augmentation du niveau d'engagement (Gershky et Katz, 2022).

D'autres études documentent que le soutien offert par les enseignants serait corrélé au niveau d'engagement affectif des élèves (Connell et Wellborn, 1991; Skinner et Belmont, 1993). Dans le même ordre d'idées, bien qu'aucune étude, à notre connaissance, n'examine cette association en ce qui concerne l'engagement scolaire, une étude réalisée en 2021 durant

la pandémie a démontré que le soutien des enseignants auprès de l'élève, perçu par les parents, a un effet positif sur la motivation scolaire. Il importe de souligner que cette étude démontre que la motivation a généralement diminué auprès des élèves, selon la perception des parents, mais que le soutien offert par certains enseignants aurait ralenti ce processus (Camacho *et al.*, 2021). Considérant le rôle de la motivation dans l'engagement scolaire, il est possible d'envisager que le soutien offert par l'enseignant dans le contexte des changements importants engendrés par la pandémie pourrait également être associé avec l'engagement scolaire des élèves.

Le type d'école fréquenté par les élèves pourrait aussi être lié à leur engagement scolaire. Bien que peu d'études existent à ce sujet, cet aspect pourrait être particulièrement important dans le contexte de la pandémie où une différence entre les milieux scolaires privés et publics s'est fait sentir. Les écoles privées ont en moyenne introduit l'école à distance dans un délai de deux semaines tandis que les écoles publiques ont eu besoin d'environ deux mois (Thompson *et al.*, 2021). Il est important de souligner que tous les élèves fréquentant une école publique n'avaient peut-être pas accès aux mêmes moyens technologiques que ceux de l'école privée. Un déploiement d'outils technologiques (iPad, portable) a été effectué en priorité auprès d'élèves vivant dans des milieux plus démunis. De plus, les recherches démontrent que les écoles ont plus de difficultés à soutenir les élèves vivant dans un contexte de pauvreté (Galindo *et al.*, 2022).

Engagement scolaire et COVID-19

Considérant les facteurs connus pouvant faire varier l'engagement scolaire chez les élèves, il est possible que les changements vécus dans le contexte de la pandémie de COVID-19 aient pu être associés à des changements conséquents dans l'engagement scolaire, puisque des adaptations significatives ont été exigées de la part des élèves. Dans les milieux scolaires, les adaptations ont été nombreuses entre le printemps 2020 et l'hiver 2022 et ont variées en fonction du taux de propagation du virus dans la population générale. Notamment, les élèves ont dû aller à l'école, milieu regroupant plusieurs personnes et étant propice à la contagion, tout en sachant que le virus de la COVID-19 circulait dans la population. Pour plusieurs d'entre eux, ils ont eu à faire des tests de dépistage fréquents, s'isoler lorsqu'ils avaient des

symptômes de la COVID-19 ou si une personne dans leur milieu familial présentait des symptômes (Institut national de santé publique au Québec, 2022). De plus, si un élève obtenait un résultat positif à la COVID-19, la classe devait être fermée pendant plusieurs jours et tous les élèves de la classe étaient en isolement, ce qui a augmenté le nombre de jours d'école à la maison. L'absentéisme en lien avec les périodes d'isolement a certainement pu générer de l'anxiété, car tous ne pouvaient pas bénéficier de cours à distance, mais également un certain désengagement en raison des changements fréquents et des contacts réduits avec le milieu scolaire. Les normes (variant d'une école à l'autre) prévoyaient que l'école à distance était déployée si la classe était fermée, mais dans le cas de retrait d'un élève, les parents devaient récupérer le matériel et accompagner leur enfant dans ses apprentissages. De plus, certains enfants et adolescents ont connu des membres de leur famille qui ont contracté la COVID-19 et ont dû composer avec des parents malades. Une fois de plus, la routine, l'encadrement et le soutien offert aux enfants ont été perturbés.

Sur le plan des méthodes pédagogiques, les élèves tant au primaire qu'au secondaire ont vécu de nombreux changements et ont dû s'ajuster à la nouvelle réalité pandémique. Les élèves ont dû entre autres s'adapter rapidement à l'école en ligne. Cette manière de procéder a réduit considérablement le temps d'apprentissage dispensé aux élèves. Pour les élèves de la 3^e, 4^e et 5^e secondaire, ils ont fréquenté l'école à certaines périodes une journée sur deux, modifiant leur routine et horaire scolaire. Ces méthodes pédagogiques n'étaient pas déterminées dans le temps, mais variables en fonction de la situation épidémiologique. Il arrivait donc que les élèves passent de l'école à temps plein à l'école à distance ou à mi-temps en présentiel, revenaient quelques semaines après à temps plein et ensuite pouvaient retourner à nouveau à mi-temps. Les examens ont aussi été revus en termes de critères et les examens du Ministère ont été abolis (Fortier, 2021). Ces adaptations pédagogiques ont fait en sorte de contribuer à la diminution des contacts sociaux entre les élèves puisqu'ils étaient moins souvent à l'école en présentiel. Elles ont possiblement aussi diminué la quantité de matière vue, l'organisation du travail et les exigences quant aux évaluations. Les activités parascolaires ont aussi été annulées à certains moments, ce qui faisait en sorte que les activités sportives, artistiques et la vie étudiante étaient inexistantes ou grandement diminuées.

En ce qui concerne l'environnement scolaire, les mesures sanitaires sont venues bouleverser le quotidien des élèves. On peut penser au port du masque pour les élèves et les membres du personnel et aux groupes classes (groupe bulle) pour limiter les contacts entre les élèves, ce qui a fait en sorte de restreindre les contacts sociaux entre eux. Il y a également eu les dîners en classe avec le groupe classe exclusivement, les zones prédéterminées dans la cour de récréation, la distance de deux mètres à respecter dans l'école, les horaires pour aller à la salle de toilettes ou le contrôle des déplacements dans l'école. Il y avait aussi des zones de circulation dans certaines écoles pour éviter que les élèves se croisent. Bref, l'école a été grandement transformée durant cette période.

Il existe à ce jour très peu, voire aucune recherche à notre connaissance, qui ait examiné les variations de l'engagement scolaire dans le contexte de la pandémie des élèves du primaire et du secondaire. Sans aborder directement le sujet de l'engagement scolaire, une étude réalisée au Québec s'est intéressée à la motivation scolaire d'élèves du 2^e cycle au secondaire durant la pandémie (Falardeau *et al.*, 2022). Dans cette recherche, le niveau de motivation scolaire d'un groupe d'élèves évalué au printemps 2020 et à l'hiver 2021 dans un contexte d'enseignement en ligne a été comparé avec des données recueillies en 2009-2010 auprès d'un groupe d'élèves qui a bénéficié de l'enseignement traditionnel. Bien que les données du groupe de 2009-2010 puissent représenter un enjeu concernant le fait que cela remonte à plus de dix ans, des résultats intéressants en émergent. La motivation scolaire suivrait une courbe décroissante entre chacun des trois temps de mesure (2009-2010, 2020 et 2021), c'est-à-dire que la motivation était la plus élevée en 2009-2010, et la plus faible en 2021. Le sentiment de compétence et la motivation scolaire seraient également plus faibles pour les élèves qui sont à l'école à distance en comparaison avec ceux en classe. L'étude fait ressortir une possibilité d'essoufflement entre les données de 2020 et celles de 2021, comme si avec le temps, la motivation des élèves diminuait à la suite de l'enseignement prolongé via des cours en ligne. Les auteurs constatent une diminution du sentiment d'appartenance des élèves envers leur école et de la motivation intrinsèque en français et en mathématique dans un contexte d'école à distance (Falardeau *et al.*, 2022). Ces résultats quant à l'adaptation scolaire des élèves en contexte de pandémie laissent penser que l'engagement pourrait

également avoir varié. Il s'avère donc important d'examiner de façon spécifique l'engagement scolaire des élèves durant cette période pandémique.

Objectifs

L'objectif principal de cette recherche est d'examiner les variations de l'engagement scolaire des élèves au primaire et au secondaire au Québec entre le mois de janvier et le mois de juin 2021. Le deuxième objectif consiste à examiner les facteurs associés aux variations dans l'engagement scolaire des élèves. La contribution des variables individuelles, familiales, scolaires et liées à la pandémie sera examinée.

Méthode

Participants et procédure

L'échantillon compte 94 participants âgés entre 6 et 18 ans provenant de toutes les régions administratives du Québec. Le recrutement a été effectué auprès des parents via les médias sociaux afin de les inviter à participer à une étude en ligne sur une base volontaire.

Concernant la procédure, le parent devait répondre à un questionnaire en ligne portant sur des variables sociodémographiques, alors qu'un questionnaire sur l'engagement scolaire était complété par l'enfant, avec le soutien de son parent. Dans cet échantillon, tous les parents ayant complété le questionnaire avec l'enfant sont des mères. Les questionnaires devaient être remplis en ligne et seulement pour un enfant de la famille. Lorsque les familles comptaient plus d'un enfant, afin d'éviter que ce soit le parent qui choisisse l'enfant pour l'étude et donc éviter les biais potentiels, l'enfant était déterminé par un logiciel. En effet, 50% du temps le parent devait répondre par rapport à l'enfant le plus âgé et l'autre 50% devait répondre par rapport à l'enfant le plus jeune de la famille. Les questionnaires ont été complétés à deux reprises, soit en janvier 2021 (T1) et en juin 2021 (T2).

Mesures

Engagement scolaire

L'engagement scolaire a été évalué par l'*Échelle des dimensions de l'engagement scolaire* (ÉDES) (Archambault et Vandenbossche-Makombo, 2013). Cet instrument permet de mesurer les trois dimensions de l'engagement scolaire : la dimension comportementale, la dimension affective et la dimension cognitive. La dimension affective est séparée en deux sous-dimensions, soit en français et en mathématiques. L'instrument est composé de 22 questions à choix de réponses sur une échelle de type Likert à cinq points d'ancrage allant de « pas du tout » (1) à « beaucoup » (5) ou de « presque jamais » (1) à « presque toujours » (5). Par exemple : *Je suis toujours les instructions de mon enseignant(e) durant les activités de mathématiques* (dimension comportementale); *Quand je finis une dictée, je vérifie pour m'assurer qu'il n'y a pas d'erreur* (dimension cognitive); *J'aime le français* (dimension affective). L'instrument présente de bonnes propriétés psychométriques selon l'étude d'Archambault et Vandenbossche-Makombo (2014)

telles que la validité de construit et la validité prédictive. La consistance interne de chacune des dimensions varie entre 0,72 à 0,86, ce qui est considéré satisfaisant selon le modèle de Kline (1993), puisque supérieur à 0,70.

Facteurs individuels, familiaux, scolaires et liés à la pandémie de COVID-19

Les informations concernant les différentes variables pouvant être associées aux variations dans l'engagement scolaire ont été obtenues par un questionnaire complété en ligne par les parents. En ce qui concerne les variables individuelles, les parents rapportaient l'âge de leur enfant ainsi que leur sexe. Pour ce qui est des facteurs familiaux, les informations ont été recueillies quant à la structure familiale (nucléaire, monoparentale, recomposée), au niveau de scolarité du parent ainsi qu'au revenu annuel familial. Les parents ont également rapporté des informations en lien avec le milieu scolaire, notamment le type d'école fréquentée par l'enfant (publique, privée, école à la maison). Les parents devaient aussi rapporter leur perception du soutien émotionnel offert par l'enseignant à leur enfant sur une échelle de 1 à 5, allant de « vraiment insatisfaisant » à « plus que satisfaisant ». En ce qui concerne la pandémie de COVID-19, les parents ont rapporté si leur enfant a contracté la COVID-19 ainsi que le nombre de jours d'isolement vécus par l'enfant entre les mois de janvier et juin 2021.

Analyses

La première analyse effectuée dans cette étude a été de calculer un score de changement pour chaque participant entre le T1 et le T2 en ce qui concerne leur niveau d'engagement scolaire. Cette analyse vise à connaître la modulation, s'il y a lieu, de chacun des participants concernant leur engagement. Pour ce faire, pour chacune des dimensions de l'engagement scolaire (comportementale, affective en français et affective en mathématiques et cognitive), le score du T1 était soustrait du score du T2. Un score positif indique une augmentation du niveau d'engagement scolaire et un score négatif indique une diminution de l'engagement. À la suite de cette opération, le score moyen de changement de tout l'échantillon était calculé afin d'évaluer la tendance pour tout le groupe (diminution, maintien ou augmentation) du niveau d'engagement scolaire.

Afin de réaliser le deuxième objectif, soit d'examiner les variables individuelles, familiales, scolaires et liées à la pandémie, associées aux variations de l'engagement scolaire, des régressions linéaires multiples ont été effectuées. Quatre régressions linéaires multiples ont ainsi été réalisées afin de prédire le score de changement du niveau d'engagement scolaire pour chacune des dimensions (comportementale, affective en mathématique, affective en français et cognitive) avec comme prédicteurs les variables individuelles, familiales, scolaires et liées à la pandémie.

Résultats

Description de l'échantillon

Le Tableau 1 présente les caractéristiques de l'échantillon et les variables à l'étude. L'échantillon est composé de 42 filles et 52 garçons âgés entre 6 et 17 ans ($M = 10,5$; $ÉT = 3,13$). Le revenu familial annuel médian des participants varie entre 100 000\$ et 125 000\$ par année. En ce qui concerne le niveau scolaire des élèves, 64,9 % sont au primaire et 33% au secondaire. Les mères qui ont complété les questionnaires sont âgées de 21 ans et plus et 94 % d'entre elles se situent entre 30 et 50 ans. Les mères présentent un niveau de scolarité élevé, 74,4% d'entre elles détenant un diplôme universitaire. La majorité des familles sont de type nucléaire (68,1%).

Tableau 1

Statistiques descriptives des principales variables à l'étude

	Moyenne (écart-type)	n (%)
Facteurs individuels		
Âge	10,5 (3,13)	
Sexe (masculin)		51 (54,30)
Facteurs familiaux		
Scolarité du parent		
<i>Études secondaires</i>		2 (2,1)
<i>Formation cégep</i>		18 (19,1)
<i>Formation universitaire de 1^{er} cycle</i>		30 (36,1)
<i>Formation universitaire de 2^e cycle</i>		21 (22,3)
<i>Formation universitaire de 3^e cycle</i>		15 (16)
<i>Autres</i>		3 (3,2)
Revenu familial		
<i>Moins de 20 000\$</i>		2 (2,5)
<i>Entre 20 000\$ et 35 000\$</i>		2 (2,5)
<i>Entre 36 000\$ et 50 000\$</i>		9 (11,3)
<i>Entre 51 000\$ et 75 000\$</i>		7 (8,8)
<i>Entre 76 000\$ et 100 000\$</i>		22 (27,5)
<i>Entre 100 000\$ et 150 000\$</i>		18 (22,5)
<i>150 000\$ et plus</i>		19 (23,8)
Situation familiale		
<i>Nucléaire</i>		64 (68,1)
<i>Monoparentale</i>		15 (16)
<i>Recomposée</i>		14 (14,9)
<i>Autre</i>		1 (1,1)

Facteurs scolaires

Type d'école		
<i>Publique</i>		78 (83,9)
<i>Privée</i>		10 (10,8)
<i>À domicile</i>		4 (4,3)
<i>Autre</i>		1 (1,1)
Perception du parent du soutien offert par l'enseignant		
<i>Ne s'applique pas</i>		15 (16)
<i>Vraiment insatisfaisant</i>		1 (1,1)
<i>Insatisfaisant</i>		14 (14,9)
<i>Satisfaisant</i>		32 (34)
<i>Très satisfaisant</i>		19 (20,2)
<i>Plus que satisfaisant</i>		13 (13,8)
Facteurs liés à la pandémie de COVID-19		
Résultat positif à la COVID-19		0 (0)
Nombre de jours d'isolement	8,49 (11,15)	
Engagement scolaire		
Au T1		
<i>Comportemental</i>	33,04 (6,16)	
<i>Affectif en français</i>	10,17 (1,88)	
<i>Affectif en mathématique</i>	10,26 (1,67)	
<i>Cognitif</i>	22,52 (5,05)	
Au T2		
<i>Comportemental</i>	32,85 (5,31)	
<i>Affectif en français</i>	10,29 (2,07)	
<i>Affectif en mathématique</i>	10,13 (1,75)	
<i>Cognitif</i>	22,06 (5,81)	
Score de changement		
<i>Comportemental</i>	-0,19 (5,21)	
<i>Affectif en français</i>	0,09 (2,20)	
<i>Affectif en mathématique</i>	-0,12 (1,71)	
<i>Cognitif</i>	-0,46 (4,30)	

En ce qui concerne les facteurs scolaires, 83% des participants fréquentent une école publique, 10,6% une école privée, 4,3% font l'école à la maison. Dans l'ensemble, 68% des parents rapportent une satisfaction positive à l'égard du soutien émotionnel de l'enseignant envers leur enfant. Enfin, aucun des élèves de l'échantillon n'a obtenu un résultat positif à un test de dépistage de la COVID-19. Depuis le début de l'année scolaire, 54,8% d'entre eux ont toutefois vécu une période d'isolement préventif. Pour les élèves ayant vécu une période d'isolement, la durée était de 1 à 63 jours, avec une moyenne de 8,49 ($ÉT = 11,15$).

Niveau d'engagement scolaire

Les scores moyens pour chacune des dimensions de l'engagement scolaire au T1 et au T2 sont présentés au Tableau 1. Afin de répondre au premier objectif, soit d'examiner les variations de l'engagement scolaire des élèves au primaire et au secondaire au Québec entre le mois de janvier et le mois de juin 2021, les scores de changement pour chacune des dimensions de l'engagement scolaire ont été calculés. En moyenne, les scores de changement pour la dimension comportementale (-0,19), pour la dimension cognitive (-0,46) et pour la dimension affective en mathématiques (-0,12) suggèrent une tendance à la baisse, c'est-à-dire que l'engagement des élèves aurait diminué légèrement entre les deux temps de mesure. La tendance inverse est observée pour la dimension affective en français (0,09), où une légère augmentation est observable entre les deux temps de mesure pour l'ensemble de l'échantillon. Des tests t ont également été effectués afin de comparer les scores d'engagement pour les différentes dimensions entre les T1 et T2. Aucune différence significative n'est observée en ce qui concerne la dimension cognitive ($t = -0,36; p = 0,72$), la dimension comportementale ($t = -1,03, p = 0,31$), la dimension affective en mathématiques ($t = -0,67, p = 0,50$) ou la dimension affective en français ($t = 0,38, p = 0,71$). Les résultats suggèrent donc une stabilité de l'engagement entre les deux temps de mesure.

Bien que ces scores moyens laissent envisager que les participants de l'étude présentent un niveau d'engagement stable entre les mois de janvier et juin 2021, des variations individuelles peuvent être notées. Sur le plan descriptif, il est possible d'observer, pour la dimension comportementale que 43 élèves rapportent une augmentation, alors que 50 rapportent une diminution entre les deux temps de mesure. Sur le plan de l'engagement affectif en français, 33 rapportent une augmentation, 29 une diminution et 29 autres élèves ne signalent aucun changement. Pour ce qui est de la dimension affective en mathématiques, 30 élèves rapportent une augmentation, 27 une diminution et 33 ne rapportent aucun changement. Pour l'engagement cognitif, 40 rapportent une augmentation, 42 une diminution et 10 élèves ne présentent aucun changement. Ces résultats suggèrent qu'il y a eu des variations au sein des élèves individuellement, mais qu'en moyenne, le score de changement se situe près de 0. L'augmentation de l'engagement scolaire de

certaines élèves dans chacune des dimensions est venue contrebalancer la diminution chez les autres. Ces variations individuelles soutiennent ainsi l'importance d'examiner les facteurs qui permettraient d'expliquer les changements dans l'engagement scolaire chez les élèves dans le contexte de la pandémie.

Facteurs associés à l'engagement scolaire

Afin de répondre au deuxième objectif de l'étude, soit d'examiner les facteurs associés aux variations dans l'engagement scolaire des élèves, quatre régressions linéaires multiples ont été réalisées pour prédire le score de changement de chacune des dimensions à partir des variables individuelles, familiales, scolaires et liées à la pandémie. Le Tableau 2 présente les résultats de ces analyses. Dans l'ensemble, aucun des modèles examinés ne prédit significativement le changement dans l'engagement scolaire. L'ensemble des variables examinées, c'est-à-dire, l'âge et le sexe de l'enfant, le revenu familial ainsi que le type de famille et d'établissement scolaire, le soutien émotionnel offert par l'enseignant et le nombre de jours d'isolement, ne sont donc pas associées au changement de l'engagement pour les dimensions: comportementale, affective en français ou en mathématiques et cognitive.

Tableau 2*Prédiction du score de changement de l'engagement scolaire*

	Comportemental ($F = 0,59$, $ddl = 85$)		Affectif en français ($F = 1,2$, $ddl = 84$)		Affectif en mathématiques ($F = 1,50$, $ddl = 84$)		Cognitif ($F = 0,82$, $ddl = 85$)	
	β	R^2	β	R^2	β	R^2	β	R^2
		0,05		0,10		,12		0,07
Âge de l'enfant	0,2		0,04		-0,2		0,21	
Sexe de l'enfant	0,04		-0,2		-0,13		0,1	
Revenu familial	0,04		0,1		0,2		0,1	
Type de famille	-0,02		-0,2		-0,11		-0,1	
Type d'établissement scolaire	-0,1		-0,14		-0,2		-0,03	
Soutien émotionnel offert par l'enseignant	0,10		-0,04		0,1		0,14	
Nombre de jours d'isolement	0,1		0,2		0,2		-0,1	

Discussion

Le premier objectif de cette étude était d'examiner les variations de l'engagement scolaire des élèves au primaire et au secondaire entre le mois de janvier et le mois de juin 2021. Les résultats démontrent une constance concernant les trois dimensions de l'engagement scolaire : comportementale, affective et cognitive entre les deux temps de mesure. À l'hiver 2021, alors que le virus de la COVID-19 était en recrudescence et que les mesures sanitaires étaient nombreuses, et ce, jusqu'en juin 2021, le niveau d'engagement des élèves de cet échantillonnage est demeuré très similaire. Il est donc intéressant de constater que malgré une période intensive de mesures sanitaires de 6 mois : utilisation des masques à l'école, bulle-classe, couvre-feu, périodes d'isolement, scolarisation à la maison avec les fermetures de classes sporadiques, suspension des activités parascolaires, etc., ces mesures n'ont pas fait varier de manière significative le niveau d'engagement global du groupe d'élèves de cette étude.

Il est possible qu'il n'y ait pas eu de changement globalement en ce qui concerne les trois dimensions, ce qui suggère que l'engagement scolaire des élèves de l'échantillon a été relativement stable dans le temps. Ce résultat est particulièrement surprenant considérant la diminution normative de l'engagement scolaire au cours du cheminement scolaire documenté par diverses études (Lam *et al.*, 2015; Dupéré *et al.*, 2018; Marks, 2000; Bempechat *et al.*, 2022; Archambault *et al.*, 2022). En plus de cette diminution normative, il aurait été attendu que le contexte de la pandémie puisse influencer négativement l'engagement scolaire des élèves. Il est toutefois possible d'envisager qu'au sein de l'échantillon, les scores suggérant une augmentation de l'engagement aient contrebalancé les scores suggérant une diminution de l'engagement. Ainsi, devant des variations parfois à la hausse, parfois à la baisse, il est possible que le score moyen ne reflète pas adéquatement les variations de l'engagement scolaire de chacun des élèves. D'ailleurs, un examen qualitatif des scores de changement individuel permet d'observer une augmentation de l'engagement scolaire chez environ la moitié des élèves et une diminution chez les autres, résultant en une moyenne globale près de 0. Dans ce contexte, il est possible d'avancer que le contexte pandémique pourrait avoir été favorable pour l'engagement scolaire de certains élèves, et moins favorable pour d'autres. Ces résultats suggèrent qu'il importe de considérer la réalité particulière de chacun des élèves, plutôt que d'examiner seulement les tendances de groupe.

Un autre facteur à considérer est que les mesures ont été prises environ 1 an après le début de la pandémie. Il est donc possible que le niveau d'engagement chez les élèves avait déjà augmenté ou diminué dans les premiers mois de la pandémie, alors que les adaptations requises de la part des élèves étaient plus nombreuses (nouveau de la situation, incertitude, peu d'information sur la situation). Le faible niveau de changement pourrait refléter un certain essoufflement chez les élèves, ou encore une certaine habitude aux mesures sociosanitaires en place au moment de l'étude.

Le deuxième objectif consistait à examiner les facteurs associés aux variations dans l'engagement scolaire des élèves. Le modèle théorique de Wang et ses collaborateurs (2019) souligne effectivement l'importance de considérer un ensemble de facteurs d'influence dans l'examen des variations de l'engagement scolaire. La contribution des variables individuelles, familiales, scolaires et liées à la pandémie a ainsi été examinée. Des études antérieures ont démontré que certaines caractéristiques permettent de mieux prédire l'engagement scolaire d'un élève. Par exemple, les filles démontreraient un niveau d'engagement scolaire supérieur aux garçons (Archambault et Janosz 2007). Cependant, dans la présente étude, aucune des variables retenues ne permet de prédire la variation de l'engagement scolaire pendant la période examinée. Dans un premier temps, il importe de considérer que les variations limitées dans les scores de changement aient pu empêcher de trouver des associations avec les variables normalement documentées comme pouvant être liées à l'engagement scolaire. Il pourrait être intéressant dans une prochaine étude d'analyser davantage deux sous-groupes d'élèves, soit celui dont l'engagement scolaire a augmenté et celui dont l'engagement a diminué, afin de tenter de mieux comprendre les raisons de cette variation et d'observer quels facteurs auraient pu avoir une incidence sur leur engagement scolaire. Finalement, certaines études rapportent une amélioration de l'adaptation des enfants et des adolescents durant la pandémie (Beaudoin *et al.*, 2020), qui semble se refléter chez une partie de l'échantillon de la présente étude. Il serait intéressant d'examiner si certaines variables telles que le rythme plus adapté à la maison plutôt qu'en grand groupe à l'école, les périodes de repos, le soutien plus élevé des parents ou la diminution de l'anxiété liée à la performance scolaire pourraient expliquer ces résultats.

Dans un deuxième temps, les résultats obtenus suggèrent que d'autres variables, non examinées dans le cadre de cette étude, seraient de meilleurs prédicteurs de l'engagement scolaire dans le contexte de la pandémie. D'autres variables à considérer comme étant contributrices à l'engagement scolaire sont l'implication des parents ainsi qu'une relation positive entre ces derniers et l'enseignant de l'enfant (Gershy et Katz 2022). Dans le contexte de la présente étude où les parents étaient aisés financièrement et possédaient un niveau d'étude élevé, l'hypothèse de l'implication parentale prend bien son sens. Une autre variable à considérer qui pourrait être reliée à l'augmentation ou la diminution de l'engagement scolaire des élèves durant cette période est le style d'enseignement. En effet, il est reconnu qu'une enseignante avec un style plus flexible et qui implique davantage les élèves dans les tâches et les échanges contribue au niveau de l'engagement scolaire des élèves (Archambault 2006).

Bien que ce n'était pas dans les objectifs de cette présente étude, il serait intéressant de comparer les niveaux d'engagement scolaire auprès d'élèves présentant divers diagnostics tels que le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, un trouble d'apprentissage, un problème de santé mentale, afin de comparer si une variation du niveau d'engagement aurait été constatée. Ce questionnement permettrait d'évaluer si une période de grand changement dans les écoles du Québec entre janvier et juin 2021 aurait davantage eu d'effet sur l'engagement scolaire des élèves présentant un diagnostic que sur ceux n'en présentant aucun.

Dans l'ensemble, l'étude suggère que malgré les craintes rapportées par plusieurs, les nombreuses variations dans les mesures sociosanitaires qui ont eu lieu au cours de l'étude ne semblent pas associées de façon globale à une diminution significative dans l'engagement scolaire des élèves du primaire et secondaire au Québec de l'échantillon. Ces résultats invitent donc à la prudence quant aux conclusions à tirer sur l'adaptation des élèves, tout en considérant que d'autres indicateurs (motivation et résultats scolaires, adaptation psychosociale, etc.) pourraient être affectés davantage par le contexte pandémique.

Limites

Certaines limites doivent être considérées dans la compréhension et l'interprétation des résultats obtenus. L'instrument utilisé, *l'Échelle des dimensions de l'engagement scolaire (ÉDES)*, ne permet pas de quantifier et situer le niveau d'engagement scolaire d'un élève en comparaison avec une population. Il n'existe pas un seuil établi pouvant situer le niveau d'engagement scolaire d'un élève en utilisant cet instrument de mesure. Compte tenu de cet aspect, l'étude s'est intéressée aux variations à travers une période de 6 mois afin de comparer les scores à deux différents moments, dans un contexte où les mesures sanitaires étaient nombreuses dans les écoles du Québec. Il serait intéressant dans les futures études, de développer un seuil pouvant évaluer le niveau d'engagement scolaire. Présentement, les échantillonnages avec l'ÉDES sont insuffisants et ont été particulièrement recueillis auprès de milieux défavorisés. Dans les limites de cette étude, il n'est donc pas possible d'évaluer si le niveau d'engagement scolaire a augmenté, s'est maintenu ou a diminué comparativement à une période sans pandémie.

Sur le plan des facteurs familiaux pouvant prédire les scores de changement, il est à noter que l'échantillonnage recueilli est plutôt homogène sur le plan socioéconomique, avec 73,8% des familles qui ont un revenu annuel supérieur à 76 000\$ et 74,6% qui ont terminé des études universitaires. Étant donné que le contexte socioéconomique est un élément lié à l'engagement, il est possible d'envisager que le niveau de variation de l'engagement aurait pu être différent auprès d'élèves vivant dans des milieux moins favorisés.

Finalement, bien que la taille de l'échantillon soit considérable pour une étude auprès des élèves du primaire et secondaire au Québec, composé de 94 élèves et mères, un échantillonnage encore plus vaste pourrait être davantage représentatif. Il est possible que l'absence de liens documentés reflète un manque de puissance statistique et la généralisation des résultats peut en être limitée.

Implication pour la psychoéducation

La compréhension de l'adaptation d'un individu selon une approche psychoéducative suggère qu'elle est le résultat d'interactions constantes entre son potentiel adaptatif (PAD) et son potentiel expérientiel (PEX). Les résultats de la présente étude invitent à considérer de façon spécifique l'équilibre (ou le déséquilibre) entre le PAD et le PEX de chacun des individus dans un contexte global incertain et exigeant. Mieux comprendre les variables qui permettent à un enfant ou à un adolescent de mieux s'adapter à un contexte aussi changeant qu'une pandémie à l'échelle mondiale sont des informations précieuses afin de les accompagner à développer leurs capacités d'adaptation dans une démarche psychoéducative. Le modèle intégrateur de Wang et ses collaborateurs (2019) présenté précédemment démontre la possibilité d'intervenir soit au niveau de l'individu mais également au niveau de son contexte si ce dernier présente certaines difficultés reliées à ses facteurs internes. Dans un contexte aussi exceptionnel que celui vécu par les élèves lors de la pandémie, il apparaît intéressant de considérer ce modèle intégrateur. Dans un contexte d'intervention en psychoéducation auprès de jeunes en milieu scolaire, ces données fournissent de précieuses informations concernant le fait que l'adaptation d'un élève peut être positive malgré de grands bouleversements subis dans son cadre scolaire.

De plus, les résultats démontrent que malgré une période de grand changement dans le quotidien d'un élève, certains ont démontré une hausse de leur niveau d'engagement scolaire. Ces résultats laissent croire que l'interruption de cours dans des contextes non planifiés (pandémie, grève, etc.) peut être moins dommageable que ce qui est véhiculé et même, être bénéfique pour certains jeunes. Cependant, pour d'autres élèves, cela a pu être davantage préjudiciable. Ces connaissances permettent au psychoéducateur, dans le cadre de son rôle-conseil, de nuancer certains propos des enseignants ou des intervenants scolaires qui pourraient attribuer à la pandémie une diminution de l'adaptation scolaire. Un discours plus nuancé et soutenu par des études empiriques permet d'offrir un soutien plus adéquat aux élèves et de mieux cibler leurs réels besoins.

Conclusion

L'étude auprès de cet échantillon a démontré que malgré une période de fortes turbulences à l'échelle planétaire, modifiant de manière importante le quotidien des enfants et adolescents à leur école, leur niveau d'engagement scolaire est demeuré en moyenne pour l'ensemble du groupe, relativement stable. Bien qu'il y ait eu présence de variation auprès de certains élèves, les facteurs associés qui ont été examinés n'ont pas pu prédire les scores de changement. Devant ces constats, il demeure important d'effectuer des études supplémentaires visant à mieux documenter les facteurs associés à des variations dans l'adaptation scolaire des élèves en contexte de crise. Une meilleure compréhension de ces facteurs permettra une identification plus efficace des élèves à risque dans l'éventualité où d'autres bouleversements pourraient avoir lieu, et ainsi mieux répondre à leurs besoins.

Références

- Archambault, I., (2006). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage scolaire*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17034/Archambault_Isabelle_2006_these.pdf?sequence=1
- Archambault, I. et Janosz, M. (2007). L'engagement scolaire des garçons et des filles : une analyse comparative des résultats de recherches empiriques. *Revue de psychoéducation*, 36(1), 81-107. <https://www.erudit.org/en/journals/psyedu/2007-v36-n1-psyedu07759/1097197ar/>
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S. et Pagani, L. S. (2009). Student Engagement and Its Relationship with Early High School Dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651–670. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Archambault, I., Tardif-Grenier, K., Dupéré, V., Janosz, M., Mc Andrew, M., S. Pagani, L. et Parent, S. (2015). *Étude comparative de l'engagement scolaire des élèves de milieux défavorisés issus ou non de l'immigration : contributions de l'environnement scolaire et des pratiques enseignantes* [Rapport de recherche]. Université de Montréal. https://www.researchgate.net/publication/349636051_Etude_comparative_de_l'engagement_scolaire_des_eleves_de_milieus_defavorises_issus_ou_non_de_l'immigration_contributions_de_l'environnement_scolaire_et_des_pratiques_enseignantes_Rapport_de_recherche
- Archambault, I. et Vandebossche-Makombo, J. (2014). Validation de l'échelle des dimensions de l'engagement scolaire (ÉDES) chez les élèves du primaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(2), 275–288. <https://doi.org/10.1037/a0031951>
- Archambault, I., Janosz, M., Olivier, É. et Dupéré, V. (2022). Student Engagement and School Dropout: Theories, Evidence, and Future Directions. Dans Reschly, A. L. et Christenson, S. (dir.), *Handbook of research on student engagement* (2^e éd., p. 331-356). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Battistich, V. et Hom, A. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health*, 87(12), 1997–2001. <http://dx.doi.org/10.2105/AJPH.87.12.1997>
- Barragan Martín, A. B., Pérez-Fuentes, M. del. C., M. del. Molero Jurado, M., Martínez, Á. M., del Mar Simón Márquez, M., Sisto, M. et Gázquez Linares, J. J. (2021). Emotional intelligence and academic engagement in adolescents: The mediating role of self-esteem. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 307-316. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S302697>

- Bempechat, J., Shernoff, D. J., Wolff, S et Puttre H. J. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (2^e éd., p. 403-430). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_15
- Camacho, A., Correia, N., Zaccoletti, S. et Daniel, J. R. (2021). Anxiety and Social Support as Predictors of Student Academic Motivation During the COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.644338>
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. et Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Cleary, T. J. et Zimmerman, B. J. (2012). A Cyclical Self-Regulatory Account of Student Engagement: Theoretical Foundations and Applications. Dans Christenson, S., Reschly, A., Wylie, C. (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (2^e éd., p. 237-257). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_11
- Connell, J. P. et Wellborn. J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. Dans M. Gunnar et L. A. Sroufe (dir.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (vol. 23, p. 43–77). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <https://drjameswellborn.com/wp-content/uploads/2017/10/Connel-and-Wellborn-Chapter.pdf>
- Croninger, R. G. et Lee, V. E. (2001). Social Capital and Dropping Out of High School: Benefits to At-Risk Students of Teachers' Support and Guidance. *Teachers College Record*, 103(4), 548–581. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00127>
- Drieschner K. H., Lammers S. M., van der Staak C. P. (2004). Treatment motivation: An attempt for clarification of an ambiguous concept. *Clinical Psychology Review*, 8, 1115-1137. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2003.09.003>
- Dupéré, V., Dion, E., Leventhal, T., Archambault, I., Crosnoe, R. et Janosz, M. (2018). High school dropout in proximal context: The triggering role of stressful life events. *Child Development*, 89(2), 107-122.
- Eccles, J. S., Roeser, R., Vida, M., Fredricks, J. et Wigfield, A. (2006). Motivational and Achievement Pathways Through Middle Childhood. Dans L. Balter et C. S. Tamis-LeMonda (dir.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (2^e éd., p. 325–355). Psychology Press.
- Falardeau, E., Guay, F., Bradet, R. et Boulet, J. (2022). La motivation scolaire d'élèves québécois du deuxième cycle du secondaire en temps de pandémie. *Revue canadienne de l'éducation*, 45(3), 787–834. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i3.5219>

- Felner, R. D., Brand, S., DuBois, D. L., Adan, A., Mulhal, P. F. et Evans, E. G. (1995). Socioeconomic disadvantage, proximal environmental experiences, and socioemotional and academic adjustment in early adolescence: Investigation of a mediated effects model. *Child Development*, 66(3), 774-792. <https://doi.org/10.2307/1131950>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. <https://ed.buffalo.edu/content/dam/ed/main/docs/newsletter/Fall09-Jeremy-Finn-Withdrawing.pdf>
- Finn, J. D. et Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>
- Fortier, M. (2021). Jean-François Roberge annule les examens ministériels. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/592952/point-de-presse-covid-roberge-8-janvier-2021?>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J. A., Ye, F., Wang, M.-T. et Brauer, S. (2019). Profiles of school disengagement: Not all disengaged students are alike. Dans J. A. Fredricks, A. L. Reschly et S. L. Christenson (dir.), *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged students* (2^e éd., p. 31-43). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00003-6>
- Galindo, C. L., Brown, T. M., Lee, J. H. (2022). Expanding an Equity Understanding of Student Engagement: The Macro (Social) and Micro (School) Contexts. Dans J. A. Fredricks, A. L. Reschly et S. L. Christenson (dir.), *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged students* (2^e éd., p. 31-43). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00003-6>
- Gersh, N. et Katz, I. (2022). Students engagement in remote-learning during the Covid-19 crisis: The role of the support provided to teachers and the parent-teacher relationship, *Psychology in the Schools*, 60(11), 4293-4311. <https://doi.org/10.1002/pits.22923>
- Hofkens, T. L., et Pianta, R. C. (2022). Teacher-Student Relationships, Engagement in School, and Student Outcomes. Dans J. A. Fredricks, A. L. Reschly et S. L. Christenson (dir.), *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged students* (2^e éd., p. 431-450). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00003-6>

- Institut nationale de santé publique du Québec. (2022, 5 octobre). *Ligne du temps COVID-19 au Québec*. <https://www.inspq.qc.ca/covid-19/donnees/ligne-du-temps>
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. et Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21–40. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x>
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171–190. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171>
- Jimerson, S. R., Egeland, B., Sroufe, L. A. et Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts: Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525–549. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00051-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00051-0)
- Kaplan, D. S., Damphousse, K. R. et Kaplan, H. B. (1994). Mental health implications of not graduating from high school. *Journal of Experimental Education*, 62(2), 105–123. <https://doi.org/10.1080/00220973.1994.9943834>
- Kleinginna, P. R. et Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345–379. <https://doi.org/10.1007/BF00992553>
- Kline, P. (1993). *The handbook of psychological testing*. Routledge.
- Lam, S.-f., Jimerson, S., Shin, H., Cefai, C., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Kikas, E., Wong, B. P. H., Stanculescu, E., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Nelson, B., Yang, H. et Zollneritsch, J. (2016). Cultural universality and specificity of student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *British Journal of Educational Psychology*, 86(1), 137–153. <https://doi.org/10.1111/bjep.12079>
- Lei, H., Cui, Y. et Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(3), 517–528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L. et Farb, A. F. (2012). Engagement across developmental periods. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (2^e éd., p. 45–63). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_3

- Manlove, J. (1998). The influence of high school dropout and school disengagement on the risk of school-age pregnancy. *Journal of research on adolescence*, 8(2), 187-220. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0802_2
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153–184. <https://doi.org/10.3102/00028312037001153>
- Martin, A. J. (2009). Motivation and Engagement Across the Academic Life Span: A Developmental Construct Validity Study of Elementary School, High School, and University/College Students. *Educational and Psychological Measurement*, 69(5), 794–824. <https://doi.org/10.1177/0013164409332214>
- National Research Council et Institute of Medicine. (2004). *Engaging schools : fostering high school students' motivation to learn*. National Academies Press.
- Olivier, E. et Archambault, I. (2017, 27 septembre). Trois astuces pour aider les élèves à s'engager à l'école : pourquoi s'intéresser à l'engagement scolaire? *Les éditions passe-temps*. <https://passetemps.com/blogue/3-astuces-pour-aider-les-%C3%A9l%C3%A8ves-%C3%A0-sengager-%C3%A0-l%C3%A9cole-n3946>
- Organization for Economic Cooperation and Development (2016). *PISA 2015 Results (Volume II) : Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, Éditions OCDE, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- Perdue, N. H., Manzeske, D. P. et Estell, D. B. (2009). Early predictors of school engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1084-1097. <https://doi.org/10.1002/pits.20446>
- Pianta, R. C. et Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Pillow, W. S. (1997). Decentering silences/troubling irony: Teen pregnancy's challenge to policy analysis. Dans C. Marshall (dir.), *Feminist Critical Policy Analysis I: A perspective from primary to secondary schooling*. Falmer Press.
- Reschly, A. L., et Christenson, S. L. (2022). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement*, (2^e éd., p. 3–19). Springer Science. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_1

- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167>
- Rumberger, R. W. et Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (2^e éd., p. 491–513). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_24
- Ryan, A. M. et Patrick, H. (2001). The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement during Middle School. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437–460. <https://doi.org/10.3102/00028312038002437>
- Skinner, E. A. et Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Skinner, E. A. (2016). Engagement and disaffection as central to processes of motivational resilience development. Dans K. Wentzel et D. Miele (dir.), *Handbook of motivation at school* (2^e éd., p. 223-245). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Smith, D. C., Ito, A., Gruenewald, J. et Yeh, H.-L. (2010). Promoting School Engagement: Attitudes toward School among American and Japanese Youth. *Journal of School Violence*, 9(4), 392–406. <https://doi.org/10.1080/15388220.2010.509308>
- Suldo, S. M., et Parker, J. (2022). Relationships Between Student Engagement and Mental Health as Conceptualized from a Dual-Factor Model. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (2^e éd., p. 217-238). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_3
- Thompson A, J., Fraser L. S., Archambault, I., Beaugard, N., Dupéré, V. et Frohlich L, K. (2021). A Critical Account of Motivation and Education During the First Wave of the COVID-19 Pandemic in Quebec. *Journal of teaching and learning*, 15(2). <https://doi.org/10.22329/jtl.v15i2.6722>
- National Center for Education Statistics (2016). *Digest of Education Statistics 2016, 52^e édition*, (publication n°94). <https://nces.ed.gov/pubs2017/2017094.pdf>
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2^e éd.). De Boeck.
- Wang, M.-T., Degol, J. L. et Henry, D. A. (2019). An integrative development-in-socioculturalcontext model for children's engagement in learning. *American Psychologist*, 74(9), 1086– 1102. <https://doi.org/10.1037/amp0000522>

- Wang, M.-T. et Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31–39. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x>
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationship and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209. <https://doi:10.1037/0022-0663.90.2.202>
- Willms, J. D. (2003). Literacy proficiency of youth: Evidence of converging socioeconomic gradients. *International Journal of Educational Research*, 39(3), 247-252. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.04.005>
- Wylie, C. et Hodgen, E. (2012). Trajectories and patterns of student engagement: Evidence from a longitudinal study. Dans S. L. Christenson, A. L., Reschly, et C. Wylie (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 585-599). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>