



# Mesurer l'engagement de l'élève de la fin du primaire jusqu'à la fin du secondaire : une description de 21 instruments

**TRADUCTION et ADAPTATION de**  
*Measuring student engagement in  
upper elementary through high  
school: a description of 21  
instruments*



## MISE EN GARDE :

Ce document n'a pas été traduit ou adapté par le Département d'éducation des États-Unis, mais par le réseau PÉRISCOPE.



## Measuring student engagement in upper elementary through high school: a description of 21 instruments

Fredricks, J., McColsky, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., and Mooney, K. (2011). *Measuring student engagement in upper elementary through high school: a description of 21 instruments*. (Issues & Answers Report, REL 2011–No. 098). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences (IES), National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast. Pour plus d'information concernant les laboratoires régionaux de l'IES, consulter le URL <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/>

Traduit et adapté par Sandy Nadeau, Thalie Flores-Tremblay et Bruno Lafond, sous la direction de Thérèse Laferrière, chercheure responsable du réseau PÉRISCOPE.



[infoperiscope@periscope-r.quebec](mailto:infoperiscope@periscope-r.quebec)  
Bur. 1150, Pav. des sciences de l'éducation  
Université Laval  
Québec, QC, Canada  
Tél. 1-418-656-2131 (405480)

## Avant-propos

Ce document, qui est du domaine public aux États-Unis, se veut la deuxième collaboration du réseau PÉRISCOPE avec l'Institute of Education Sciences (IES). Il est disponible en version anglaise au URL suivant : [https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southeast/pdf/REL\\_2011098.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southeast/pdf/REL_2011098.pdf). C'est le Regional Educational Laboratory Southeast, administré par SERVE Center at the University of North Carolina at Greensboro, qui a réalisé l'étude pour l'IES. Celle-ci a été publiée dans *Issues & Answers*, une série continue de rapports de recherche-intervention produits par les Regional Educational Laboratories. Ces rapports portent sur des questions d'actualité importantes, en matière d'éducation aux niveaux local, régional et national, qui requièrent des interventions rapides.

Les sujets changent pour tenir compte des nouveaux enjeux identifiés grâce à la participation des laboratoires et aux demandes d'aide des décideurs et des éducateurs aux niveaux local et national, ainsi que des communautés, des entreprises, des parents, des familles et des jeunes. Tous les rapports produits respectent les normes de l'IES en matière de recherche scientifiquement valide. Toutefois, le contenu de la publication ne reflète pas nécessairement les points de vue ou les politiques de l'IES ou du Department of Education des États-Unis et la mention de noms et de produits commerciaux ou d'organisations n'implique pas son aval.

Compte tenu du fait que les instruments dont il est question ont été développés aux États-Unis, le réseau PÉRISCOPE les présente, mais laisse aux équipes de recherche le soin de les traduire. Certains ont d'ailleurs déjà été utilisés au Québec, notamment le *Student Engagement Instrument* (SEI) et le *Student Engagement Measure* (SEM), et ils sont présentés au début de l'annexe A, suivis de l'ensemble des instruments de mesure de l'engagement de l'élève ou de l'étudiant-e qui, à notre connaissance, ont été soit adaptés ou développés par des chercheur-e-s québécois.

## Résumé

# Mesurer l'engagement de l'élève de la fin du primaire jusqu'à la fin du secondaire : une description de 21 instruments

**Ce rapport présente les caractéristiques de 21 instruments mesurant l'engagement scolaire de de l'élève de la fin du primaire jusqu'à la fin du secondaire. Il résume ce que chaque instrument mesure, décrit ses buts ainsi que ses utilisations et fournit des renseignements techniques sur ses propriétés psychométriques.**

Les chercheur-e-s, les acteur-e-s scolaires et les décideur-e-s politiques s'orientent de plus en plus vers l'engagement scolaire comme étant la solution aux problèmes de faible réussite, d'ennui et d'aliénation des élèves et des taux élevés de décrochage scolaire (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). Pour accroître l'engagement scolaire, les acteur-e-s et les évaluateur-ice-s doivent comprendre comment l'engagement a été défini et évaluer les manières de le mesurer. Par contre, les instruments pour mesurer l'engagement de l'élève ne sont pas facilement accessibles en tant qu'ensemble de façon à en permettre la comparaison puisqu'ils sont issus de perspectives disciplinaires et de cadre théoriques différents.

Ce rapport résume les caractéristiques des instruments qui mesurent l'engagement de l'élève de la fin du primaire jusqu'à la fin du secondaire et fournit de l'information sur l'éventail d'instruments disponibles. Il ne s'agit pas d'une revue portant sur la qualité de ces instruments d'un point de vue technique.

Les résultats sont organisés en réponse à deux questions posées dans le cadre de cette étude :

- Quels sont les instruments disponibles pour mesurer l'engagement de l'élève de la fin du primaire jusqu'à la fin du secondaire ?
- Quelles sont les caractéristiques de chaque instrument repéré ?

Le rapport décrit les résultats d'une recension de la littérature concernant les instruments disponibles. Les 21 instruments repérés sont décrits selon ce qui est mesuré, leurs buts et usages ainsi que les informations disponibles sur leurs propriétés psychométriques. Les instruments incluent 14 questionnaires auto-rapportés par l'élève, 3 questionnaires orientés vers les élèves mais remplis par l'enseignant-e ainsi que 4 instruments d'observation.

- *Ce qui est mesuré.* Les construits évalués peuvent être décrits dans la mesure où les instruments représentent la nature multidimensionnelle de l'engagement (comportemental, affectif et cognitif) ainsi que l'objet de l'engagement. Des 14 *questionnaires auto-rapportés par l'élève* décrits, 5 évaluent les trois dimensions de l'engagement, 5 évaluent deux dimensions et 4 évaluent une dimension. Neuf sont formulés de manière à refléter l'engagement général à l'école et cinq sont plutôt formulés de façon à être utilisés au niveau de la classe. Deux des trois *questionnaires portant sur l'engagement de l'élève tel que rapporté par l'enseignant-e* peuvent être utilisés par les enseignant-e-s pour rendre compte de l'engagement des élèves dans n'importe quelle matière scolaire alors que le troisième s'en tient à l'engagement de ces derniers en lecture. Deux des quatre *instruments d'observation* fournissent un système de codage pour observer les comportements d'un élève spécifique qui sont orientés et non-orientés vers la tâche ou le temps d'engagement en classe, et les deux autres évaluent l'engagement de tous les élèves de la classe.
- *Buts et usages.* Les 21 instruments ont plusieurs buts et usages différents, incluant la recherche sur les théories motivationnelles et cognitives de l'apprentissage, la recherche sur le désengagement et sur le décrochage scolaire, l'évaluation des efforts et des interventions liés à une réforme scolaire, le suivi de l'engagement de l'élève par l'enseignant-e, par l'école ou par le district scolaire, le diagnostic et le suivi de l'élève, ainsi que l'évaluation des besoins de développement des élèves (les relations interpersonnelles, les opportunités et les qualités personnelles dont les élèves ont besoin pour éviter les risques et pour favoriser des résultats positifs).
- *Information sur les propriétés psychométriques.* Les renseignements liés à la fidélité et à la validité ont été obtenus pour tous les instruments, à l'exception d'un. Globalement, les développeur-e-s ont rapporté, pour les instruments de type « auto-rapporté » par l'élève ainsi que ceux de type « rapporté par l'enseignant-e », des coefficients de cohérence interne se situant à un niveau acceptable ou près d'acceptable, variant de 0,49 à 0,93, avec une majorité de coefficients se situant entre 0,70 et 0,80. Des informations substantielles liées à la validité sont également disponibles. Par exemple, 13 instruments sont corrélés positivement avec des instruments mesurant la réussite scolaire. Ce rapport n'évalue pas si les informations accessibles sont suffisantes pour une utilisation particulière de chacun des instruments.

# Table des matières

Pourquoi cette étude ? .....	1
Qu'est-ce que l'engagement de l'élève ?.....	1
Pourquoi l'intérêt envers l'engagement a augmenté .....	2
L'engagement comme objectif pour améliorer l'école .....	2
Le lien entre le désengagement et le décrochage scolaire .....	3
L'engagement comme finalité d'un programme ou d'une intervention .....	3
Ce que cette étude examine .....	4
Quels sont les instruments disponibles pour mesurer l'engagement de l'élève de la fin du primaire jusqu'à la fin du secondaire ? .....	6
Questionnaires auto-rapportés par l'élève .....	8
Questionnaires remplis par l'enseignant-e .....	8
Instruments d'observation .....	9
Observations de l'élève.....	9
Observations du groupe-classe .....	10
Quelles sont les caractéristiques de chaque instrument de mesure retenu ? .....	10
Définition de l'engagement .....	11
Dimensions de l'engagement évaluées .....	11
Les questionnaires auto-rapportés par l'élève.....	12
Les questionnaires remplis par l'enseignant-e.....	13
Les instruments d'observation .....	13
Instruments mesurant l'engagement à l'école ou dans la classe.....	14
Buts et usages .....	15
Recherches sur la motivation et les cognitions de l'élève .....	17
Recherches sur le décrochage scolaire.....	18
Évaluation des interventions .....	18
Suivi de l'engagement au niveau de l'enseignant-e, de l'école ou du district.....	18
Diagnostic et suivi des élèves à risque de désengagement .....	19
Évaluation des besoins.....	19
Information technique disponible sur les propriétés psychométriques des instruments de mesure .....	19
Fidélité .....	21
Validité.....	23

Limites de l'étude.....	24
Références générales.....	25
Annexe A .....	28

Ce rapport présente les caractéristiques de 21 instruments mesurant l'engagement de l'élève de la fin du primaire jusqu'à la fin du secondaire. Il résume ce que l'instrument mesure, décrit son but ainsi que son usage et fournit des informations sur ses propriétés psychométriques.

## Pourquoi cette étude ?

Les chercheur-e-s, les acteur-ric-e-s scolaires et les décideur-e-s politiques considèrent de plus en plus l'engagement scolaire comme étant la solution aux problèmes de faible réussite, d'ennui et d'aliénation des élèves ainsi que des taux élevés de décrochage scolaire (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). Pour augmenter l'engagement scolaire, les acteur-ric-e-s et les évaluateur-ric-e-s doivent comprendre comment l'engagement a été défini et évaluer les options pour le mesurer.

L'un des défis que les acteur-ric-e-s scolaires et évaluateur-ric-e-s rencontrent lors de la mesure de l'engagement est de déterminer la pertinence des instruments disponibles, particulièrement en raison du temps limité dont ils disposent pour réaliser la revue de littérature. Les instruments visant à mesurer l'engagement reflètent également des perspectives disciplinaires et des cadres théoriques différents, ce qui les rend plus difficilement comparables.

## Qu'est-ce que l'engagement de l'élève ?

L'intérêt pour l'engagement de l'élève s'est accru au cours des deux dernières décennies, bien qu'il existe d'importantes variations dans la façon de le définir et de le mesurer. Les premières études ont d'abord défini l'engagement de l'élève par des comportements observables comme la participation et le temps de travail orienté vers la tâche (Brophy, 1983; Natriello, 1984). Les chercheur-e-s ont aussi intégré les aspects émotionnels et affectifs dans leur conceptualisation de l'engagement (Connell, 1990; Finn, 1989). Ces définitions incluent le sentiment d'appartenance, le plaisir et l'attachement. Plus récemment, les chercheur-e-s ont étudié les aspects de l'engagement cognitif, tels que l'investissement des élèves dans leur apprentissage, la persévérance face aux défis qu'ils rencontrent, ainsi que l'utilisation de stratégies de haut niveau plutôt que superficielles (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). Certains ont également inclus l'autorégulation (le degré de contrôle de l'élève sur ses comportements liés à l'apprentissage) dans les composantes de l'engagement cognitif (Pintrich et DeGroot, 1990; Miller et al., 1996).

Les chercheur-e-s ont proposé des modèles théoriques suggérant que l'engagement de l'élève permet de prédire le rendement scolaire et la réussite à l'école. L'une des premières théories de l'engagement était le modèle *participation-identification* (Finn, 1989). Cette théorie définit l'engagement à l'école comme ayant à la fois une composante comportementale, nommée *participation*, et une composante émotionnelle, appelée *identification* (Finn et Voelkl, 1993, p. 249).

---

*L'inclusion de l'engagement en tant qu'objectif d'amélioration de l'école, la prise de conscience grandissante du lien entre le désengagement et le décrochage scolaire, et l'utilisation de l'engagement en tant que finalité d'un programme ou d'une intervention contribuent à expliquer l'augmentation de l'intérêt pour la compréhension et la collecte de données sur l'engagement.*

---

Un autre modèle influent a été développé par Connell et ses collègues (Connell, 1990; Connell et Wellborn, 1991; Skinner et Belmont, 1993), qui ont distingué deux extrémités d'un continuum : l'engagement et un « pattern » de comportements manifestant un désengagement (*disaffected patterns of action*). Les élèves engagés montrent un investissement comportemental envers l'apprentissage et manifestent des émotions positives; ils persévèrent lorsqu'ils font face à un défi (Connell, 1990; Connell et Wellborn, 1991). À l'opposé, les élèves désengagés sont passifs, ne font pas d'efforts, s'ennuient, abandonnent facilement et montrent des émotions négatives, comme la colère, le blâme et le déni (Skinner et Belmont, 1993).

Dans une recension de la littérature portant sur l'engagement de l'élève, Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004) distinguent trois dimensions dans l'engagement de l'élève : la dimension comportementale, la dimension émotionnelle et la dimension cognitive.

- L'engagement comportemental s'inspire de l'idée de la participation et inclut l'investissement dans les activités scolaires, sociales et parascolaires. Il est considéré comme crucial pour atteindre des résultats scolaires positifs et pour prévenir le décrochage scolaire (Connell et Wellborn, 1990; Finn, 1989).
- L'engagement émotionnel met l'accent sur l'ampleur des réactions positives (ou négatives) envers les enseignants, les pairs, les disciplines scolaires et l'école. Il est présumé qu'un engagement émotionnel positif crée un lien envers l'institution et influence la volonté de travailler de l'élève (Connell et Wellborn, 1990; Finn, 1989).
- L'engagement cognitif est défini par le niveau d'investissement de l'élève dans ses apprentissages : il implique que l'élève soit réfléchi et déterminé dans sa manière d'aborder les tâches scolaires et prêt à déployer les efforts nécessaires pour comprendre des idées complexes ou pour maîtriser des habiletés difficiles (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004).

### Pourquoi l'intérêt envers l'engagement a augmenté

Plusieurs facteurs peuvent expliquer l'augmentation de l'intérêt envers la compréhension et la collecte de données sur l'engagement. Parmi ceux-ci se trouvent la considération de l'engagement comme objectif d'amélioration de l'école, la prise de conscience grandissante du lien entre le désengagement et le décrochage scolaire, et l'utilisation de l'engagement comme finalité d'un programme ou d'une intervention.

### L'engagement comme objectif pour améliorer l'école

Les instruments mesurant l'engagement de l'élève ont montré une corrélation positive avec le rendement scolaire et une corrélation négative avec la probabilité de décrochage scolaire (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). Les élèves engagés tendent à obtenir de meilleurs résultats scolaires et à bien réussir les tests standardisés (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004; Marks, 2000). L'engagement des élèves semble décliner à mesure que ceux-ci progressent dans leur parcours scolaire au troisième cycle du primaire et au premier cycle du secondaire, et atteint son plus bas niveau au deuxième cycle du secondaire (Marks, 2000; National Research Council and Institute of Medicine, 2004). Cette diminution peut être plus importante lorsque les élèves évoluent dans des écoles défavorisées et caractérisées par un faible rendement (Yazzie-Mintz, 2007). Des études estiment que 40 à 60 % des élèves sont désengagés à l'école secondaire (Marks, 2000). Il n'est donc pas surprenant de constater que l'augmentation de l'engagement de l'élève a été incluse comme objectif dans les efforts d'amélioration de plusieurs écoles et districts, particulièrement au niveau secondaire (National Research Council and Institute of Medicine, 2004). Des évaluations sont requises pour qu'un suivi des progrès soit réalisé au fil du temps.

### *Le lien entre le désengagement et le décrochage scolaire*

L'évaluation de l'engagement aide à identifier les élèves à risque. Pour plusieurs élèves, décrocher de l'école secondaire est la dernière étape d'un long processus de désengagement (Finn, 1989). Les conséquences du décrochage pour les élèves de la 6<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année et de l'école secondaire issus de milieux défavorisés sont particulièrement graves, puisque ceux-ci sont plus à risque de ne pas compléter leurs études et d'avoir des opportunités d'emploi limitées, ce qui augmente leur risque de vivre une situation de pauvreté, de développer des problèmes de santé et d'être impliqués dans des actes criminels (National Research Council and Institute of Medicine, 2004). Pour cette raison, plusieurs éducateur-riche-s, psychologues scolaires et organismes communautaires sont intéressés à obtenir de meilleures données sur l'engagement et le désengagement à des fins d'évaluation des besoins, de diagnostic et de prévention.

### *L'engagement comme finalité d'un programme ou d'une intervention*

Dans la foulée de la croissance de l'intérêt sur l'imputabilité de l'école au cours des 15 dernières années, plus d'attention a été accordée à l'étude et à l'évaluation de l'efficacité des interventions visant à améliorer les résultats des élèves. Actuellement, plusieurs modèles de réforme scolaire, de programmes et d'interventions auprès de l'élève se concentrent sur l'augmentation de l'engagement afin d'améliorer le rendement scolaire et le taux de diplomation. Parmi les exemples d'interventions qui ont repéré et mesuré l'engagement en tant que finalité importante pour les élèves, notons :

- L'*Institute for Research and Reform in Education* (IRRE), qui a travaillé dans neuf districts nationaux pour implanter *First Thing First*, un modèle de réforme scolaire dans lequel les écoles s'engagent à augmenter l'engagement et à renforcer les relations entre les élèves et les adultes (<http://www.irre.org>). IRRE assiste les écoles dans la collecte de données significatives sur l'engagement des élèves.
- *Check and Connect*, qui vise les élèves identifiés comme étant à risque de décrochage scolaire (<http://www.ici.umn.edu/checkandconnect>). Le programme vise l'augmentation de l'engagement en favorisant les contacts interpersonnels et les opportunités de construire une relation de confiance avec un mentor ou un guide. L'engagement comportemental, qui se traduit par la présence en classe, les résultats scolaires et les suspensions, est analysé régulièrement et utilisé pour aider les mentors à renforcer le lien entre l'élève et l'école.
- Le *National Center for School Engagement* (NCSE), qui s'est associé aux districts scolaires, aux organismes d'application de la loi, aux tribunaux ainsi qu'aux agences d'États et aux agences fédérales pour soutenir les jeunes et leur famille dans l'amélioration de l'engagement (<http://www.schoolengagement.org>). NCSE soutient les programmes visant à réduire l'absentéisme et aide les écoles à faire un suivi des données portant sur la présence en classe et l'engagement à l'école.

---

*Pour favoriser l'engagement et trouver des solutions face à la faible réussite scolaire et au taux élevé de décrochage scolaire, les professionnel-le-s de l'éducation doivent comprendre de quelle façon l'engagement est défini et évaluer les options pour le mesurer.*

---

## Ce que cette étude examine

En cherchant à favoriser l'engagement et à trouver des solutions pour contrer la faible réussite scolaire et le taux élevé de décrochage scolaire, les professionnel-le-s de l'éducation doivent comprendre de quelle façon l'engagement a été défini et évaluer les manières de le mesurer. Ce rapport résume les caractéristiques des instruments utilisés pour mesurer l'engagement de l'élève de la fin du primaire jusqu'à la fin du secondaire (voir l'annexe A ou le document original en langue anglaise pour les résumés des instruments).

En utilisant une méthodologie décrite brièvement dans l'encadré 1 et plus en détail dans l'annexe de la version originale en langue anglaise, cette étude aborde deux principales questions de recherche :

1. Quels instruments sont disponibles pour mesurer l'engagement de l'élève de la fin du primaire jusqu'à la fin du secondaire ?
2. Quelles sont les caractéristiques de chaque instrument retenu ?

Ce rapport décrit 21 instruments pouvant être utilisés pour mesurer l'engagement de la fin du primaire jusqu'à la fin du secondaire (l'encadré 2 définit les trois types d'instruments). Il se concentre sur cette tranche d'âge en raison de la baisse documentée de la motivation et de l'engagement de la 7<sup>e</sup> année jusqu'à la fin du secondaire (National Research Council and Institute of Medicine, 2004).

### *Encadré 1*

#### *Méthodologie*

Les instruments inclus dans ce rapport ont été repérés à l'aide d'un processus rigoureux de recherche et de triage dans la littérature et dans d'autres sources pour identifier les titres des instruments et synthétiser les informations concernant les instruments repérés.

*Recherche et tri.* Des bases de données, incluant *Academic Search Premier*, *PsycINFO*, et *ERIC*, ont été explorées pour repérer des instruments portant sur l'engagement de l'élève par une recherche systématique à partir de mots-clés ( voir tableau B1 à l'annexe B de la version originale en langue anglaise). L'objectif était de trouver des articles utilisant le mot *engagement* dans la description de ce qui était mesuré. Bien qu'il y ait un chevauchement dans la signification du terme *engagement* et d'autres mots étroitement liés comme *appartenance à l'école*, *attachement* et *motivation de l'élève*, la recherche était limitée au terme *engagement*, puisque celui-ci a souvent une signification particulière pour les praticien-ne-s en tant qu'objectif scolaire important ou finalité d'intervention. Il est à noter que plusieurs recensions de la littérature portant sur l'engagement (Jimerson, Campos et Grief, 2003; Fredricks et al., 2004) ont mis en évidence le manque de définitions claires et acceptées de l'engagement et des autres termes liés ainsi que de distinctions entre ces termes.

La recherche, qui s'est limitée aux études ayant été publiées entre 1979 (avant l'émergence des études sur l'engagement au début des années 1980) et mai 2009, a fait ressortir 1 314 références. Toutes ont été revues afin d'exclure les références hors sujet et repérer tous les instruments. Les références retenues mentionnaient 144 instruments et 12 instruments supplémentaires ont été retenus lors d'une démarche supplémentaire, pour un total de 156 instruments. Sept critères ont été utilisés pour trier les instruments et ont mené à l'exclusion de 137 d'entre eux (voir la figure B1 à l'annexe B, version originale en langue anglaise) :

- Quarante-six étaient destinés à des populations d'élèves hors de l'étendue d'âge visée.
- Cinq ont seulement été utilisés auprès des populations en adaptation scolaire et sociale.
- Douze ont été développés et utilisés avant 1979.
- Trente-et-un mesuraient un autre concept que celui de l'engagement (voir le tableau B5, version originale en langue anglaise).

- Vingt présentaient des informations limitées ou confondantes rendant difficile la réalisation d'une description exacte.
- Douze ont été exclus pour d'autres raisons.

À la suite de ces exclusions, 19 des 156 instruments ou ensembles d'instruments initialement identifiés ont été retenus. Deux contenaient des instruments de mesure de l'engagement distincts – un questionnaire auto-rapporté par l'élève et un questionnaire rapporté par l'enseignant-e. Les deux outils sont décrits dans le même résumé d'instrument à l'annexe A puisqu'ils partagent le même nom d'instrument. Ainsi, 19 résumés d'instruments sont présentés, mais 21 instruments sont décrits dans les résultats.

*Résultats et résumé de l'information.* En plus de la référence de chaque instrument identifié à partir de notre recherche initiale, de plus amples recherches ont été menées pour chaque nom d'instrument, abréviation et auteur(s) pour trouver tout autre renseignement supplémentaire. L'information a alors été systématiquement synthétisée à partir d'un protocole de documentation d'instruments (voir le tableau B7 à l'annexe B, version originale en langue anglaise), et une ébauche de résumé a été rédigée pour chaque instrument, détaillant la disponibilité, la population visée, la méthode, le contexte, l'administration, le ou les concepts mesurés, le score, la fidélité, la validité ainsi que l'utilisation. Les résumés des instruments ont ensuite fait l'objet d'un processus de révision à trois niveaux afin de s'assurer de leur précision. Les résumés complétés ont été envoyés aux développeurs ou aux auteur-e-s pour vérification. Les développeurs ont donné une rétroaction pour 18 des 19 résumés, suggérant des changements mineurs aux descriptions ou une mise à jour des informations ainsi que des références supplémentaires, ou indiquant que l'information du résumé était adéquate.

## *Encadré 2*

### ***Définition des principaux termes***

Trois types d'instruments de mesure sont abordés dans ce rapport :

*Les questionnaires auto-rapportés par l'élève* réfèrent à des instruments dans lesquels les élèves répondent à des items en utilisant un format de réponses spécifique (comme « totalement en accord » à « totalement en désaccord », ou « très vrai pour moi » à « pas vrai pour moi »). Le score peut renvoyer à la somme ou à la moyenne des items pour représenter une sous-échelle ou un score total afin de décrire l'élève.

*Les questionnaires remplis par l'enseignant-e* renvoient à des instruments dans lesquels les enseignant-e-s répondent à des items en se basant sur un ou des élèves en particulier en utilisant un format de réponses spécifiques (par exemple, « très vrai pour cet élève » à « pas vrai pour cet élève »).

*Les instruments d'observation* impliquent une observation directe du comportement des individus, des élèves ciblés ou du groupe-classe. Une telle étude inclut seulement des instruments d'observation systématique utilisant un système de codage prédéterminé pour noter les observations. Les méthodes d'observation requièrent des observateur-ric-e-s formés pour collecter les données de façon précise et tel qu'attendu par le développeur de l'instrument.

Un construit est une variable qui ne peut être observée directement mais dont l'existence est assumée à partir d'autres indices (le terme ne renvoie pas à des comportements directement observables et mesurables, tels que le taux de présence en classe ou de suspension). Par exemple, la variable « engagement émotionnel » ne peut être directement observée, mais l'hypothèse qu'elle existe et qu'elle influence d'autres comportements peut être posée. Lorsqu'un instrument est utilisé pour mesurer un construit, des éléments de preuve doivent être obtenus pour démontrer que l'instrument mesure effectivement le construit abstrait ou hypothétique qu'il est censé mesurer. La validité du construit réfère au degré auquel l'instrument mesure réellement le construit visé.

## Quels sont les instruments disponibles pour mesurer l'engagement de l'élève de la fin du primaire jusqu'à la fin du secondaire ?

Les 21 instruments mesurant l'engagement de l'élève (14 questionnaires auto-rapportés par l'élève, 3 questionnaires remplis par l'enseignant-e et 4 instruments d'observation) sont présentés dans le tableau 1. Trois instruments (*Classroom AIMS*, le *Code for Instructional Structure and Student Academic Response* [MS-CISSAR], et *Engagement versus Disaffection with Learning* [EvsD]) ont été développés pour être utilisés auprès de populations du primaire mais ont également été utilisées auprès d'élèves du secondaire. Deux instruments (le *Student Engagement Measure* [SEM]-MacArthur et le *Reading Engagement Index* [REI]) ont été développés pour être utilisés auprès d'élèves et d'enseignant-e-s de la fin du primaire; leur utilisation auprès d'élèves du secondaire n'est pas connue. Une version du *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ), développée pour être utilisée auprès d'échantillons d'étudiant-e-s de niveau collégial, a été adaptée et utilisée avec des élèves de la 6<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année. Le *High School Survey of Student Engagement* (HSSSE) a pris pour modèle le *National Survey of Student Engagement* (NSSE), un instrument de mesure de l'engagement d'étudiant-e-s inscrits au postsecondaire.

Tous les instruments sauf un (l'*Attitudes Towards Mathematics Survey* [ATM]) ont été utilisés avec au moins un échantillon d'élèves hétérogène sur le plan ethnique ou économique<sup>1</sup>. Outre les travaux menés par le développeur, aucune autre information n'a pu être trouvée quant à l'utilisation de cinq instruments (*4-H Study for Positive Youth Development School Engagement Scale*, *Consortium on Chicago School Research/Academic Engagement Scale* [CCSR/AES], ATM, REI, et *Student School Engagement Survey* [SSES]).

Tableau 1  
Développeurs et disponibilité des instruments

Instruments	Développeur	Disponibilité
<b>Auto-rapportés par l'élève</b>		
<i>4-H Study for Positive Youth Development: School Engagement Scale</i> (4-H)	Richard Lerner, Institute for Applied Research in Youth Development, Tufts University	Disponible en contactant le développeur à l'adresse <a href="mailto:richard.lerner@tufts.edu">richard.lerner@tufts.edu</a> ; <a href="http://ase.tufts.edu/iaryd">http://ase.tufts.edu/iaryd</a>
<i>Attitudes Towards Mathematics Survey</i> (ATM)	Raymond Miller, University of Oklahoma	Disponible dans Miller et al. (1996)
<i>Consortium on Chicago School Research/Academic Engagement Scale</i> (CCSR/AES)	Consortium on Chicago School Research (CCSR)	<a href="https://consortium-pub.uchicago.edu">https://consortium-pub.uchicago.edu</a>
<i>Engagement versus Disaffection with Learning</i> (EvsD), <i>student report</i>	Ellen Skinner, Portland State University	<a href="http://www.pdx.edu/psy/ellen-skinner-1">www.pdx.edu/psy/ellen-skinner-1</a>
<i>High School Survey of Student Engagement</i> (HSSSE)	Center for Evaluation and Education Policy, Indiana University	<a href="http://www.indiana.edu/~ceep/hssse/">www.indiana.edu/~ceep/hssse/</a>
<i>Identification with School Questionnaire</i> (ISQ)	Kristin (Voelkl) Finn, Canisius College	Disponible dans Voelkl (1996)

<sup>1</sup> Pour plus de détails, voir l'annexe A de la [version originale](#) en langue anglaise.

<i>Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)</i>	Paul Pintrich et Elisabeth DeGroot, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan	Version pour les élèves de la 6 <sup>e</sup> à la 8 <sup>e</sup> année disponible dans Pintrich et DeGroot (1990)
<i>Motivated and Engagement Scale (MES)</i>	Andrew Martin, Lifelong Achievement Group	<a href="http://www.lifelongachievement.com">www.lifelongachievement.com</a>
<i>Research Assessment Package for Schools (RAPS), student report</i>	Institute for Research and Reform in Education (IRRE)	Disponible dans le manuel RAPS à l'adresse <a href="https://irre.org">https://irre.org</a>
<i>School Engagement Measure (SEM)-MacArthur</i>	Phyllis Blumenfeld et Jennifer Fredricks, MacArthur Network for Successful Pathways through Middle Childhood	Disponible dans Fredricks et al. (2005) ou en contactant le co-développeur à l'adresse <a href="mailto:jfred@conncoll.edu">jfred@conncoll.edu</a>
<i>School Engagement Scale/Questionnaire (SEQ)</i>	Sanford Dornbusch, Stanford University, et Laurence Steinberg, Temple University	Disponible en contactant le co-développeur à l'adresse <a href="mailto:lds@temple.edu">lds@temple.edu</a>
<i>School Success Profile (SSP)</i>	Gary Bowen et Jack Rickman, Jordan Institute for Families, University of North Carolina at Chapel Hill	<a href="https://jordaninstituteforfamilies.org">https://jordaninstituteforfamilies.org</a>
<i>Student Engagement Instrument (SEI)</i>	James Appleton, Gwinnett County Schools, Géorgie, et Sandy Christenson, University of Minnesota	Disponible dans Appleton et al. (2006) ou en contactant le développeur à l'adresse <a href="mailto:Jim_Appleton@Gwinnett.k12.ga.us">Jim_Appleton@Gwinnett.k12.ga.us</a>
<i>Student School Engagement Survey (SSES)</i>	National Center for School Engagement (NCSE)	<a href="http://www.schoolengagement.org">www.schoolengagement.org</a>
<b>Remplis par l'enseignant-e</b>		
<i>Engagement versus Disaffection with Learning (EvsD), teacher report</i>	Ellen Skinner, Portland State University	<a href="http://www.pdx.edu/psy/ellen-skinner-1">www.pdx.edu/psy/ellen-skinner-1</a>
<i>Reading Engagement Index (REI)</i>	Allan Wigfield et John Guthrie, University of Maryland	Disponible dans Wigfield et al. (2008) ou en contactant les développeurs aux adresses <a href="mailto:aw44@umail.umd.edu">aw44@umail.umd.edu</a> ou <a href="mailto:jg76@umail.umd.edu">jg76@umail.umd.edu</a>
<i>Research Assessment Package for Schools (RAPS), teacher report</i>	Institute for Research and Reform in Education (IRRE)	Disponible dans le manuel RAPS à l'adresse <a href="http://www.irre.org/">http://www.irre.org/</a>
<b>Instruments d'observation</b>		
<i>Behavioral Observation of Students in Schools (BOSS)</i>	Edward Shapiro, Lehigh University	Le manuel peut être commandé auprès de Guilford Press (Shapiro, 2004)
<i>Classroom AIMS</i>	Alysia Roehrig, Florida State University	Disponible en contactant le développeur à l'adresse <a href="mailto:aroehrig@fsu.edu">aroehrig@fsu.edu</a>
<i>Code for Instructional Structure and Student Academic Response (MS-CISSAR)</i>	Charles Greenwood, Juniper Gardens Children's Project, University of Kansas	<a href="http://jgcp.ku.edu">http://jgcp.ku.edu</a>
<i>Instructional Practices Inventory (IPI)</i>	Jerry Valentine, Middle Level Leadership Center, University of Missouri	<a href="http://www.mllc.org">www.mllc.org</a>

Note : L'Academic Engagement Scale a été traduite en polonais et en espagnol. Le Motivated Strategies for Learning Questionnaire a été traduit en neuf langues. Le School Success Profile est disponible en espagnol; certains extraits ont également été traduits en hébreu, en lituanien, en portugais et en romain. Le SEM-MacArthur a été traduit en espagnol.

Source : Analyse réalisée par les auteur-e-s de la documentation des instruments.

## Questionnaires auto-rapportés par l'élève

Les questionnaires auto-rapportés par l'élève peuvent faire ressortir la voix et les points de vue critiques des élèves sur la réforme scolaire et sur les efforts d'amélioration. Les 14 questionnaires auto-rapportés vont d'une échelle de 4 items seulement (le CCSR/AES) à un questionnaire de 121 items (le HSSSE). Dans certains cas, les items portant sur l'engagement forment un sous-ensemble d'un instrument plus long qui mesure également d'autres construits; certains noms d'instruments (par exemple, le ATM et le *School Success Profile* [SSP]) reflètent leur plus grande portée. Il appartient aux utilisateur-riche-s de déterminer si un sous-ensemble d'items d'un instrument plus long peut être utilisé pour parvenir à leurs fins. En revanche, il faut faire attention lors de l'utilisation d'une sous-échelle ou d'un ensemble d'items d'un instrument plus long ou lors de l'adaptation d'échelles en éliminant ou en modifiant des items, puisque ces changements peuvent affecter la fidélité ainsi que la validité de l'instrument. Les développeurs des instruments ou les autres experts doivent être consultés pour repérer les conséquences associées à l'utilisation des sous-échelles d'un instrument plus long ou à la modification d'un ensemble d'items.

Des exemplaires de 11 des 14 instruments sont disponibles sans frais dans une publication, accessible en ligne, ou en contactant le développeur. Les trois autres instruments (le SSP, le HSSSE, et le *Motivation and Engagement Scale* [MES]) doivent être achetés. Le coût couvre le matériel du questionnaire, l'administration de l'outil, la préparation des données, la préparation des rapports individuels ou destinés à l'école, et d'autres formes d'assistance technique.

La plupart des questionnaires auto-rapportés par l'élève sont administrés dans les classes. Puisque les échelles d'engagement font parfois partie d'un plus grand ensemble d'items, la durée de la passation des sous-échelles est généralement inconnue. Plusieurs études mentionnent qu'une personne autre que l'enseignant-e a administré le questionnaire, afin d'encourager les élèves à être le plus honnêtes possible dans leurs réponses. D'autres ont mentionné l'importance de lire tous les items à voix haute aux élèves, du moins de la fin du primaire jusqu'à la 8<sup>e</sup> année, afin d'éliminer la possibilité que les élèves lisent mal certaines questions.

Un instrument, le SSP, offre une formation en ligne aux utilisateurs enregistrés. Certains développeurs fournissent des instructions pour l'administration. Les développeurs reconnaissent l'importance de fournir des instructions claires afin que l'administration des questionnaires soit standardisée. Par exemple, les développeurs du *Research Assessment Package for Schools* (RAPS) suggèrent que la formation offerte aux personnes responsables de la collecte de données inclut de l'information sur les instructions standardisées, sur le temps alloué, sur le maintien de l'attention, et sur la façon de répondre aux questions.

## Questionnaires remplis par l'enseignant-e

Trois instruments (composés de 3 à 20 items) impliquent que l'enseignant-e rapporte sur l'engagement individuel de l'élève. Les trois instruments à être remplis par l'enseignant-e sont disponibles sans frais.

Deux développeurs de questionnaires auto-rapportés par l'élève (le EvsD et le RAPS) offrent également un instrument pour que l'enseignant-e puisse évaluer l'engagement de l'élève. Dans la version rapportée par l'enseignant-e de l'instrument EvsD, les enseignant-e-s répondent à 20 items portant sur l'engagement comportemental et émotionnel pour chaque élève de leur classe. Dans l'instrument rempli par l'enseignant-e du RAPS, les enseignant-e-s répondent à trois items pour chaque élève. Aucun de ces deux questionnaires remplis par l'enseignant-e n'est spécifique à une discipline scolaire; chacun peut être utilisé dans n'importe quelle matière scolaire. Quant au troisième instrument, le *Reading Engagement Index* (REI), les enseignant-e-s évaluent d'abord les élèves sur des aspects liés à l'engagement en situation de lecture et, ensuite, un score total est

calculé en additionnant les scores des huit items. Dans une étude, les enseignant-e-s ont complété le REI dans une séance d'une durée de 20 minutes, ce qui suggère que, dans une classe de 25 élèves, le temps de réponse est de moins d'une minute par élève.

Pour l'obtention de résultats significatifs, les enseignant-e-s doivent avoir une certaine expérience auprès des élèves visés par la collecte de données avant de répondre aux items. Tous les enseignant-e-s d'une même étude doivent alors répondre au même moment et de la même manière.

### Instruments d'observation

Quatre instruments utilisent des méthodes observationnelles pour collecter des données sur l'engagement. Deux d'entre eux (le *Behavioral Observation of Students in Schools* [BOSS] et le MS-CISSAR) observent individuellement les élèves et les deux autres (*Classroom AIMS* et le *Instructional Practices Inventory* [IPI]) impliquent des observations du groupe-classe. Pour les quatre, les développeurs soulignent l'importance de bien former les observateur-riche-s (c'est-à-dire, de s'assurer que les observateur-riche-s ont démontré que les résultats de leurs observations concordent avec les résultats issus d'une observation pré-enregistrée ou avec les observations d'autres observateur-riche-s formés).

---

*Quatre instruments utilisent les méthodes d'observation pour collecter des données sur l'engagement – deux d'entre eux ciblent les élèves individuellement, et deux exigent des observations du groupe-classe.*

---

### Observations de l'élève

BOSS et MS-CISSAR évaluent les comportements des élèves orientés et non orientés vers la tâche dans un contexte pédagogique. Dans les deux cas, il s'agit d'observations directes et systématiques des élèves dans la classe à l'aide d'un protocole d'observation standardisé pour collecter les données sur un ensemble de comportements spécifique et prédéterminé. Ces outils utilisent une méthode d'observation par échantillon de temps, dans laquelle l'observateur-riche enregistre si l'élève montre un comportement se trouvant dans une des catégories prédéterminées dans un intervalle de temps défini. Les données sont rapportées en pourcentage d'occurrences des comportements observés par rapport au nombre total d'observations.

Il est essentiel de déterminer le nombre d'observations nécessaires pour obtenir un profil précis d'un élève. Le développeur de BOSS recommande de collecter des données à de multiples reprises et reconnaît qu'il est possible que les observateur-riche-s aient besoin de collecter des données dans différents contextes pédagogiques (travail d'équipe, travail individuel, etc.). Le développeur suggère trois périodes d'observation d'une durée de 20 à 30 minutes chacune sur une période de 2 à 3 jours. Selon le développeur, entre 10 et 15 heures de formation sont requises pour devenir compétent dans l'utilisation de cet instrument.

Pour ce qui est du MS-CISSAR, les données d'observation sont enregistrées à des intervalles de 20 secondes. L'utilisateur-riche détermine la durée des observations ou le temps total pendant lequel un élève est observé. La formation est offerte au moyen de matériels audiovisuels et de manuels de pratique autonome.

Les codes d'observation des instruments BOSS et MS-CISSAR sont accessibles au public dans des articles de revue et des livres. Les logiciels informatiques ainsi que les outils de formation pour les observateurs doivent être achetés.

### Observations du groupe-classe

Deux instruments d'observation, le *Classroom AIMS* et l'IPI, se concentrent sur le groupe-classe plutôt que sur l'élève. Le *Classroom AIMS* couvre quatre domaines : trois catégories de pratiques enseignantes (l'atmosphère, l'enseignement/le contenu et la gestion) et une catégorie de rendement de l'élève nommée engagement (quatre items). Les quatre items portant sur l'engagement, qui constituent une sous-échelle, font partie d'un plus grand ensemble de 75 items qu'un observateur-riche doit compléter en classe afin d'évaluer l'utilisation de pratiques efficaces par l'enseignant-e et son succès à maintenir, de manière observable, un niveau élevé d'engagement des élèves. Les études utilisant cette mesure ont rapporté des observations d'un même groupe-classe d'une durée d'une à quatre heures, de deux à cinq fois dans une année. Les 75 items sont accessibles en contactant le développeur, mais aucune formation n'est disponible.

L'IPI regroupe les observations de chaque classe (entre 100 et 120 observations du groupe-classe d'une durée de trois minutes par école) d'une même école. Le développeur recommande que les écoles collectent les données plusieurs fois par année. Les résultats sont fournis sous la forme de pourcentages de groupes-classes appartenant à chacune des six catégories d'engagement dans les apprentissages. Les résultats au niveau de l'école sont examinés sans référence aux enseignants individuels, car ces résultats sont destinés à être utilisés dans les discussions du corps enseignant portant sur l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage au niveau de l'école. L'IPI est accessible au public, mais le développeur recommande de suivre une formation pour l'utiliser. La formation est disponible sous la forme d'un atelier d'une journée offerte par les développeurs. Puisque l'IPI se veut un outil de formation pour soutenir la réflexion du corps enseignant sur l'engagement des élèves dans leurs apprentissages au sein de l'école, les développeurs suggèrent que les administrateur-riche-s scolaires ne soient pas aussi les observateur-riche-s.

## Quelles sont les caractéristiques de chaque instrument de mesure retenu ?

L'information présentée dans les résumés des instruments<sup>2</sup> est résumée ci-dessous afin de donner un aperçu général des caractéristiques des instruments retenus. L'information est organisée en trois sections représentant le type de questions qu'une personne cherchant des instruments pourrait avoir :

---

*L'information des instruments est organisée selon trois types de questionnement qu'une personne cherchant un instrument de mesure pourrait avoir : la définition de l'engagement, le but et l'utilisation, et les propriétés psychométriques.*

---

- *Définition de l'engagement.* La ligne « Ce qui est mesuré » des résumés des instruments décrit de quelle façon l'instrument mesure l'engagement (les noms des sous-échelles, quelques exemples d'items, le nombre d'items, etc.). Il existe d'importantes variations dans la façon dont l'engagement est défini. L'un des aspects de ce qui est mesuré est lié aux dimensions de l'engagement qui sont évaluées (comportementale, affective et cognitive). Un second aspect

---

<sup>2</sup> Pour plus de détails, voir l'annexe A de la [version originale](#) en langue anglaise.

renvoie à l'objet de l'engagement (engagement à l'école, engagement de tous les élèves ou engagement d'élèves pris individuellement dans une classe).

- *Buts et usages.* Les lignes « Description » et « Utilisation » identifient les raisons pour lesquelles l'instrument a été développé et de quelle façon il a été utilisé. Les buts et les usages sont importants puisqu'ils aident les utilisateurs potentiels à comprendre de quelle façon les différents instruments de mesure peuvent convenir à leurs objectifs d'utilisation.
- *Information technique sur les propriétés psychométriques.* Les propriétés psychométriques<sup>3</sup> réfèrent à la description des informations recueillies durant l'élaboration et la validation des instruments de mesure, qui montrent dans quelle mesure l'outil fonctionne tel que prévu (c'est-à-dire, le niveau de preuve disponible pour appuyer la convenance des inférences faites à la suite de l'emploi de la mesure). Deux types d'informations psychométriques importantes que les utilisateur-riche-s potentiels doivent prendre en considération sont la fidélité et la validité<sup>4</sup>. L'information psychométrique fournie est celle que l'équipe de recherche a trouvée, mais elle pourrait ne pas représenter toute l'information disponible sur la mesure. Il n'y a pas eu de recherche et d'examen exhaustif de la qualité technique de chaque instrument, et aucun jugement n'a été porté sur la qualité des études citées ou sur la pertinence des informations techniques présentées. Du moment où l'utilisation d'un instrument est envisagée, les utilisateur-riche-s devraient explorer la fidélité et la validité auprès des développeurs ou d'autres experts de manière plus approfondie en fonction de l'utilisation prévue.

### Définition de l'engagement

Les développeurs utilisent un large éventail de termes pour décrire leurs instruments (*student engagement, school engagement, academic engagement, engaged time, student engaged learning, academic responding, engagement in class, engagement in school work*), ce qui illustre l'absence d'une terminologie communément acceptée dans ce domaine. Les dimensions ainsi que les cibles de l'engagement varient également d'un instrument à l'autre (tableau 2).

### Dimensions de l'engagement évaluées

Plusieurs synthèses de la recherche sur l'engagement (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004; Jimerson, Campos et Greif, 2003; National Research Council and Institute of Medicine, 2004) décrivent ce construit comme comptant de multiples dimensions. Par exemple, *Engaging Schools : Fostering High School Students' Motivation to Learn* (National Research Council and Institute of Medicine, 2004) décrit l'engagement dans les travaux scolaires à partir des comportements d'investissement (persistance, effort, attention, prise de cours représentant un défi), des émotions (intérêt, fierté liée au succès) et de ses aspects mentaux ou cognitifs (résolution de problèmes, utilisation de stratégies métacognitives). Il distingue également l'engagement académique et l'engagement social (participation dans les activités parascolaires, le fait d'avoir des amis à l'école).

Différents instruments mesurent différents types d'engagement (comportemental, affectif ou cognitif, voir tableau 2). Lorsque disponible, la langue du développeur est utilisée pour vérifier les dimensions de l'engagement évaluées. Lorsque le développeur n'utilisait pas les termes *behavioral, emotional, ou cognitive*, le contenu de l'instrument a été révisé en fonction des descriptions propres à chaque dimension dans la littérature.

---

<sup>3</sup> La psychométrie renvoie au champ de recherche spécialisé dans la théorie et les techniques de mesure en éducation et en psychologie, incluant la construction et la validité des instruments de mesure tels que les questionnaires, les tests et les outils d'évaluation de la personnalité.

<sup>4</sup> Pour plus de détails, voir l'annexe A de la [version originale](#) en langue anglaise.

### Les questionnaires auto-rapportés par l'élève

Des 14 instruments auto-rapportés par l'élève, 5 incluent des sous-échelles renvoyant aux trois dimensions de l'engagement, 5 renvoient à deux dimensions et 4 renvoient à une dimension (voir tableau 2).

- *Engagement comportemental.* Parmi les 14 questionnaires auto-rapportés par l'élève, 11 prennent en considération l'engagement comportemental; 4 comportent une sous-échelle intitulée *behavioral engagement*<sup>5</sup>. Dans l'ensemble des instruments, des items individuels demandent aux élèves d'évaluer leur attention, leur présence en classe, le temps qu'ils consacrent aux devoirs, leur préparation pour leurs cours, leur participation en classe, leur concentration, leur participation aux activités se déroulant à l'école, leur effort, leur persistance, leur respect des règles de la classe, et leurs comportements à risque (par exemple, s'absenter de l'école sans motif).
- *Engagement affectif.* Parmi les 14 questionnaires auto-rapportés par l'élève, 10 incluent des items renvoyant à l'engagement affectif; 5 comportent une sous-échelle intitulée *emotional engagement*. Les items abordent les réactions émotionnelles à l'école ou à certains aspects scolaires, comme être heureux ou anxieux, exprimer son intérêt et sa joie, montrer du plaisir et de l'excitation, se sentir en sécurité, avoir des relations positives ou de soutien avec ses enseignant-e-s et ses pairs, obtenir du soutien familial pour apprendre, pour exprimer son sentiment d'appartenance et pour apprécier l'école.
- *Engagement cognitif.* Parmi les 14 questionnaires auto-rapportés par l'élève, 8 incluent des items se rapportant à l'engagement cognitif; 3 comportent une sous-échelle intitulée *cognitive engagement*. Deux instruments (l'ATM et le MSLQ) incluent des items évaluant l'auto-régulation, définie comme un ensemble de techniques métacognitives, motivationnelles et comportementales qu'un apprenant-e peut utiliser pour gérer et contrôler son processus d'apprentissage, et des aspects liés à l'utilisation de stratégies cognitives, qui incluent des questions portant sur l'utilisation de stratégies superficielles ou approfondies pour apprendre, pour mémoriser et pour comprendre le contenu.<sup>6</sup> Certains instruments (le *Student Engagement Instrument* [SEI] et le *Student School Engagement Survey* [SSES]) interrogent les élèves sur l'importance qu'ils accordent à la scolarité, sur leurs buts d'apprentissage ou sur leur aspirations futures comme faisant partie de l'engagement cognitif.

Les items utilisés pour mesurer l'engagement comportemental, affectif ou cognitif sont parfois utilisés de manière inconsistante d'un instrument à l'autre. Par exemple, certains instruments considèrent le degré de participation dans la classe comme étant un aspect de l'engagement comportemental, alors que d'autres le considèrent comme étant un aspect de l'engagement cognitif. Des instruments utilisent l'effort de l'élève pour décrire le degré d'investissement psychologique dans l'apprentissage (engagement cognitif), alors que d'autres l'utilisent pour refléter le respect des tâches requises à l'école (engagement comportemental). La valeur que les élèves accordent à l'école est autant utilisée pour mesurer l'engagement affectif que l'engagement cognitif. L'*Identification with School Questionnaire* (ISQ), par exemple, considère que la valorisation est affective et montre à quel point l'élève considère l'école comme étant une institution importante dans la société et comme étant utile pour atteindre ses buts futurs (Voelkl, 1997). D'autres mesures considèrent plutôt la valorisation comme faisant partie de l'engagement cognitif (les croyances des

---

<sup>5</sup> Pour plus de détails, voir le tableau C1 à l'annexe C de la [version originale](#) en langue anglaise.

<sup>6</sup> Les stratégies d'apprentissage en profondeur aident les élèves à comprendre le matériel (par exemple, utiliser leurs compétences cognitives supérieures). Les stratégies d'apprentissage superficiel aident les élèves à mémoriser et à reproduire les connaissances, avec peu de tentatives d'analyse et de compréhension plus approfondies.

élèves et l'auto-évaluation de leurs objectifs d'apprentissage). Des informations supplémentaires sont fournies sur les questionnaires auto-rapportés par l'élève, incluant les noms des sous-échelles utilisées, des exemples de formulation d'items ainsi qu'une catégorisation des sous-échelles utilisées en fonction des trois dimensions de l'engagement<sup>7</sup>.

### Les questionnaires remplis par l'enseignant-e

Les trois questionnaires à être remplis par l'enseignant-e impliquent que l'enseignant-e évalue l'engagement d'un seul élève. La version enseignant-e de l'EvsD (un instrument comptant 20 items) comporte quatre sous-échelles, dont le score reflète les aspects à la fois positifs et négatifs de l'engagement comportemental et affectif. La version enseignant-e du RAPS inclut trois items qui évaluent l'engagement comportemental et affectif et qui permettent d'obtenir un score général d'engagement de l'élève. Le REI produit un score total à partir de huit items visant à couvrir les aspects comportementaux, affectifs (motivationnels) et cognitifs de l'engagement en lecture.

### Les instruments d'observation

Les instruments BOSS et MS-CISSAR mesurent, pour un élève ciblé de la classe, les comportements orientés, ou non, vers la tâche ou la durée de son engagement en classe. Ainsi, ils se concentrent sur les catégories d'engagement comportemental observable. Le *Classroom AIMS* inclut une sous-échelle d'engagement comprenant quatre items qui évaluent les aspects observables de l'engagement comportemental du groupe-classe (la majorité des élèves demeurent orientés vers la tâche) et de l'engagement affectif (les élèves sont captivés par le contenu). L'IPI mesure l'engagement de l'élève dans son apprentissage (c'est-à-dire le degré d'approfondissement des apprentissages en classe), qui est similaire à l'engagement cognitif.

<b>Instruments</b>	Comporte- mental	Affectif	Cognitif
<b>Auto-rapportés par l'élève</b>			
Multidimensionnel			
<i>4-H Study for Positive Youth Development: School Engagement Scale (4-H)</i>	✓	✓	✓
<i>High School Survey of Student Engagement (HSSSE)</i>	✓	✓	✓
<i>Motivated and Engagement Scale (MES)</i>	✓	✓	✓
<i>School Engagement Measure (SEM)-MacArthur</i>	✓	✓	✓
<i>Student School Engagement Survey (SSES)</i>	✓	✓	✓
Bidimensionnel			
<i>Attitudes Towards Mathematics Survey (ATM)</i>	✓		✓
<i>Engagement versus Disaffection with Learning (EvsD), student report</i>	✓	✓	
<i>Research Assessment Package for Schools (RAPS), student report</i>	✓	✓	
<i>School Success Profile (SSP)</i>	✓	✓	
<i>Student Engagement Instrument (SEI)</i>		✓	✓
Unidimensionnel			
<i>Consortium on Chicago School Research/Academic Engagement Scale (CCSR/AES)</i>	✓		
<i>Identification with School Questionnaire (ISQ)</i>		✓	
<i>Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)</i>			✓
<i>School Engagement Scale/Questionnaire (SEQ)</i>	✓		
<b>Remplis par l'enseignant-e</b>			

<sup>7</sup> Pour plus de détails, voir les tableaux C1 et C2 de l'annexe C de la [version originale](#) en langue anglaise.

<i>Engagement versus Disaffection with Learning (EvsD), teacher report</i>	✓	✓	
<i>Research Assessment Package for Schools (RAPS), teacher report</i>	✓	✓	
<i>Reading Engagement Index (REI)</i>	✓	✓	✓
<b>Instruments d'observation</b>			
<i>Behavioral Observation of Students in Schools (BOSS)</i>	✓		
<i>Classroom AIMS</i>	✓	✓	
<i>Code for Instructional Structure and Student Academic Response (MS-CISSAR)</i>	✓		
<i>Instructional Practices Inventory (IPI)</i>			✓

Source : Analyse réalisée par les auteur-e-s de la documentation relative aux instruments.

### Instruments mesurant l'engagement à l'école ou dans la classe

Les instruments étudiés évaluent l'engagement général dans l'école ou l'engagement dans une classe spécifique (par exemple, pour une matière ou pour une discipline particulière; voir tableau 3). Neuf des questionnaires auto-rapportés par l'élève incluent des items formulés pour refléter l'engagement général à l'école. Cinq (le CSSR/AES, ATM, EvsD, MSLQ et le *School Engagement Scale/Questionnaire* [SEQ]) ont été conçus pour être utilisés en classe. Le CSSR/AES est distribué dans les cours d'anglais/*language arts classes*. L'ATM, le MSLQ et le SEQ ont été utilisés dans une variété de disciplines à l'école secondaire. L'EvsD évalue l'engagement en classe en général. Deux instruments rapportés par l'enseignant-e (EvsD et RAPS) ont également été conçus spécifiquement pour la classe. Les enseignant-e-s évaluent les élèves à partir de leur connaissance de ceux-ci dans leur classe. Le troisième instrument rempli par l'enseignant-e, le REI, évalue les élèves en tant que lecteur-ric-e-s engagés dans un contexte de classe particulier.

Instruments	Exemple d'item	Contexte	
		À l'école	En classe
<b>Auto-rapportés par l'élève</b>			
<i>4-H Study for Positive Youth Development: School Engagement Scale (4-H)</i>	<i>I want to learn as much as I can in school.</i>	✓	
<i>Academic Engagement Scale (CCSR/AES)</i>	<i>I work hard to do my best in this class.</i>		✓
<i>Attitudes Towards Mathematics Survey (ATM)</i>	<i>If I have trouble understanding a problem, I go over it again until I understand it.</i>		✓
<i>Engagement versus Disaffection with Learning (EvsD), student report<sup>a</sup></i>	<i>When I'm in class, I listen very carefully.</i>		✓
<i>High School Survey of Student Engagement (HSSSE)</i>	<i>How do you feel about the following statements related to your high school?</i>	✓	
<i>Identification with School Questionnaire (ISQ)</i>	<i>School is one of my favorite places to be.</i>	✓	
<i>Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)</i>	<i>I outline the chapters in my book to help me study.</i>		✓
<i>Motivated and Engagement Scale (MES)</i>	<i>I've given up being interested in school.</i>	✓	
<i>Research Assessment Package for Schools (RAPS), student report<sup>a</sup></i>	<i>I work hard on my schoolwork.</i>	✓	
<i>School Engagement Measure (SEM)-MacArthur</i>	<i>I am interested in the work at school.</i>	✓	

<i>School Engagement Scale/Questionnaire (SEQ)</i>	<i>How often does your mind wander in each of these classes?</i>	✓
<i>School Success Profile (SSP)</i>	<i>I find school fun and exciting.</i>	✓
<i>Student Engagement Instrument (SEI)</i>	<i>Learning is fun because I get better at something.</i>	✓
<i>Student School Engagement Survey (SSES)</i>	<i>I feel excited by the work in school.</i>	✓
<b>Remplis par l'enseignant-e</b>		
<i>Engagement versus Disaffection with Learning (EvsD), teacher report<sup>a</sup></i>	<i>In my class, this student does more than required.</i>	✓
<i>Reading Engagement Index (REI)</i>	<i>This student works hard in reading.</i>	✓
<i>Research Assessment Package for Schools (RAPS), teacher report<sup>a</sup></i>	<i>In my class, this student seems tuned in.</i>	✓
<b>Instruments d'observation</b>		
<i>Behavioral Observation of Students in Schools (BOSS)</i>	Les observations sont codées en fonction de cinq catégories : engagement actif, engagement passif, hors-tâche moteur, hors-tâche verbal ou hors-tâche passif	✓ (met l'accent sur un élève)
<i>Classroom AIMS</i>	Les observateur-riche-s répondent à quatre items portant sur les niveaux d'engagement dans la classe (par exemple, au moins 80 % des élèves sont constamment à la tâche et hautement engagés dans les activités de la classe).	✓ (met l'accent sur le groupe-classe)
<i>Code for Instructional Structure and Student Academic Response (MS-CISSAR)</i>	Les observations des comportements de l'élève sont codées en fonction de trois catégories : comportements positifs d'engagement, comportements neutres d'engagement, et comportements inappropriés	✓ (met l'accent sur un élève)
<i>Instructional Practices Inventory (IPI)</i>	Les observations des groupes-classes sont codées à partir d'une rubrique à six niveaux portant sur le degré d'engagement de l'élève face à l'apprentissage	✓ (met l'accent sur le groupe-classe)
a. Comprend des questionnaires distincts pour l'auto-évaluation par les élèves et l'évaluation par les enseignant-e-s.		
Source : L'analyse de la documentation des instruments a été réalisée par les auteur-e-s.		

## Buts et usages

Les instruments sont utilisés pour une variété de buts. La classification présentée au tableau 4 ne vise pas à suggérer que chaque instrument devrait être utilisé uniquement aux fins retenues, mais plutôt à montrer aux utilisateur-riche-s potentiels de quelle façon les instruments ont été utilisés dans les études antérieures.

---

*Le choix d'un instrument dépend de l'utilisation prévue ; aucun instrument n'est le meilleur pour tous les usages.*

---

Le choix d'un instrument dépend de l'utilisation prévue; aucun instrument n'est le meilleur pour tous les usages. La nécessité de comparer les résultats avec des données normatives disponibles auprès du développeur, par exemple, limite les choix à des instruments tels que le HSSSE, le SSP, le MES, le RAPS et le IPI, qui rendent ces données comparatives disponibles pour aider à interpréter les résultats. Les districts et les organisations communautaires qui planifient une enquête de grande envergure pour comparer les aspects liés au bien-être des adolescent-e-s afin d'alimenter la discussion sur l'évaluation de leurs besoins peuvent choisir entre seulement 2 des 21 instruments (4-H et SSP). Un psychologue scolaire qui désire observer l'engagement d'un élève au fil du temps et suivre son engagement pour évaluer si une intervention particulière semble l'aider peut également choisir entre seulement deux instruments dans l'ensemble (BOSS et MS-CISSAR). Les écoles intéressées à suivre l'augmentation de l'engagement des élèves au fil du temps dans le but d'améliorer l'école doivent déterminer si elles désirent se pencher sur l'engagement à l'école, sur l'engagement en classe, dans une discipline particulière ou sur des habiletés particulières, comme la lecture, puisque différents instruments permettent d'évaluer l'engagement dans différents contextes. Tous ces utilisateur-ric-e-s éventuels doivent également considérer la pertinence potentielle d'inclure de multiples instruments de mesure de l'engagement permettant de trianguler et de comparer les données auto-rapportées par les élèves avec celles rapportées par les enseignant-e-s et avec les méthodes d'observation afin de mieux comprendre l'état actuel de l'engagement de l'élève.

**Tableau 4**  
**Buts et utilisations des instruments**

Instruments	Recherche sur la motivation et la cognition	Recherche sur le décrochage scolaire	Évaluation des interventions	Suivi au niveau de l'enseignant, de l'école ou du district	Diagnostic et suivi au niveau de l'élève	Évaluation des besoins
<b>Auto-rapportés par l'élève</b>						
<i>4-H Study for Positive Youth Development: School Engagement Scale (4-H)</i>			✓ (participation à 4-H)			✓
<i>Academic Engagement Scale (CCSR/AES)</i>				✓		
<i>Attitudes Towards Mathematics Survey (ATM)</i>	✓					
<i>Engagement versus Disaffection with Learning (EvsD), student report<sup>a</sup></i>	✓					
<i>High School Survey of Student Engagement (HSSSE)</i>				✓		
<i>Identification with School Questionnaire (ISQ)</i>		✓	✓ (taille des classes; écoles défavorisées, mais avec subvention additionnelle)			
<i>Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)</i>	✓		✓ (stratégies pédagogiques)			

<i>Motivated and Engagement Scale (MES)</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	(programme d'enrichissement des jeunes)
<i>Research Assessment Package for Schools (RAPS), student report<sup>a</sup></i>	✓			✓			(réforme scolaire)
<i>School Engagement Measure (SEM)-MacArthur</i>	✓						
<i>School Engagement Scale/Questionnaire (SEQ)</i>	✓						(stratégies pédagogiques)
<i>School Success Profile (SSP)</i>					✓		(soutien social)
<i>Student Engagement Instrument (SEI)</i>		✓			✓		(prévention du décrochage scolaire)
<i>Student School Engagement Survey (SSES)</i>							(réduction de l'absentéisme)
<b>Remplis par l'enseignant-e</b>							
<i>Engagement versus Disaffection with Learning (EvsD), teacher report<sup>a</sup></i>	✓						
<i>Reading Engagement Index (REI)</i>	✓						(développement professionnel)
<i>Research Assessment Package for Schools (RAPS), teacher report<sup>a</sup></i>	✓						(réforme scolaire)
<b>Instruments d'observation</b>							
<i>Behavioral Observation of Students in Schools (BOSS)</i>							(remédiation)
<i>Classroom AIMS</i>					✓		(accompagnement de l'enseignant)
<i>Code for Instructional Structure and Student Academic Response (MS-CISSAR)</i>							(stratégies pédagogiques)
<i>Instructional Practices Inventory (IPI)</i>					✓		(réforme scolaire)
a. Comprend des questionnaires distincts pour l'auto-évaluation par les élèves et l'évaluation par les enseignants.							
Source : Analyse réalisée par les auteurs de la documentation des instruments.							

### Recherches sur la motivation et les cognitions de l'élève

Plusieurs instruments ont été développés par des chercheur-e-s en psychologie étudiant la motivation, la cognition et l'engagement. Les versions élève et enseignant-e de l'instrument EvsD ont été développées au début des années 1990, dans le cadre d'une recherche visant à vérifier une

théorie portant sur la motivation qui liait des aspects de l'environnement (tels que le degré auquel l'enseignant-e fait sentir aux élèves qu'ils sont à leur place à l'école) avec des « patterns » de comportement de l'élève (tels que son niveau d'engagement) et les répercussions sur le rendement scolaire (Connell, 1990). En 1998, Connell et des collègues à l'IRRE ont révisé les instruments originaux pour créer un ensemble d'instruments plus courts (RAPS) afin d'évaluer les efforts liés à la réforme scolaire à partir d'un cadre théorique. Deux autres instruments (l'ATM et le MSLQ) ont été développés afin d'explorer la relation entre l'autorégulation des élèves en ce qui concerne l'apprentissage, l'utilisation de stratégies cognitives et le rendement scolaire. La recherche dans ce domaine s'intéresse à l'utilisation de stratégies cognitives, métacognitives et autorégulatrices qui favorisent un engagement actif dans l'apprentissage (Corno et Mandinach, 1983; Meece, Blumenfeld et Hoyle, 1988).

### *Recherches sur le décrochage scolaire*

Une longue série de recherches ont exploré le désengagement comme étant un précurseur du décrochage scolaire (Appleton, Christenson et Furlong, 2008; Finn, 1989). Deux instruments de mesure ont été développés par des chercheur-e-s qui se sont penchés sur cette question – l'ISQ et le SEI. L'ISQ a été développé pour évaluer à quel point les élèves s'identifient ou se désengagent de l'école, en se basant sur l'hypothèse que l'identification à l'école est cruciale pour prévenir le décrochage scolaire (Finn, 1989). Le SEI a été développé pour aller au-delà des indicateurs observables de l'engagement académique et comportemental (durée de l'orientation vers la tâche, présence en classe, réalisation des devoirs) et mesurer les aspects cognitifs et psychologiques de l'engagement tels que rapportés par les élèves eux-mêmes.

### *Évaluation des interventions*

Plusieurs instruments ont été utilisés pour étudier les effets des interventions ou des efforts de réforme scolaire sur l'accroissement de l'engagement ou la réduction des aspects du désengagement (le taux de décrochage scolaire, l'absentéisme). Le RAPS a été conçu pour être utilisé dans les écoles qui mettent en œuvre *First Things First*, un modèle de réforme scolaire visant à promouvoir l'engagement et l'apprentissage des élèves. Les items utilisés dans le SSES ont été compilés à partir d'autres outils de mesure de l'engagement du NCSE déjà existants pour évaluer les interventions ayant pour objectif de réduire l'absentéisme.

### *Suivi de l'engagement au niveau de l'enseignant-e, de l'école ou du district*

Certains instruments ont été utilisés pour guider les efforts d'amélioration déployés au niveau de l'enseignant-e, de l'école ou de district, en partant de l'hypothèse selon laquelle il est important de faire un suivi de l'engagement de l'élève. Deux questionnaires auto-rapportés par l'élève (le CCSR/AES et le HSSSE) fournissent une rétroaction aux écoles sur l'engagement de leurs élèves, qui peut être comparée aux résultats d'autres écoles ou les normes nationales. Le *Chicago Consortium on School Research* a converti les scores du CCSR/AES en descripteurs qualitatifs reflétant le niveau de risque. Les résultats permettent de classer les élèves en quatre catégories (aucun engagement, engagement limité, modéré ou élevé). Les écoles peuvent alors examiner le pourcentage d'élèves dans chaque catégorie à travers le temps ou comparer les pourcentages avec ceux des autres écoles. Les écoles participant au HSSSE reçoivent un rapport personnalisé qui compare les réponses de leurs élèves à celles des autres écoles. Le *Classroom AIMS* a été utilisé pour fournir une rétroaction aux enseignant-e-s quant à leur utilisation de stratégies pédagogiques et au niveau d'engagement de leurs élèves. L'IPI regroupe les observations faites en classe et fournit au corps enseignant de l'école des données formatives sur le niveau d'engagement des élèves dans leurs apprentissages.

### *Diagnostic et suivi des élèves à risque de désengagement*

D'autres instruments ont été développés pour identifier et pour évaluer les élèves à risque de désengagement et d'échecs scolaires afin de leur fournir de meilleurs services. Le questionnaire auto-rapporté par l'élève MES crée des profils individuels sur 11 sous-échelles reflétant un modèle multidimensionnel de motivation et d'engagement. Les utilisateur-riche-s de cet instrument reçoivent une liste d'interventions ciblées pour les élèves qui correspondent à des profils particuliers de faible motivation et d'engagement. Deux instruments d'observation, le BOSS et le MS-CISSAR, répondent au besoin des psychologues scolaires et d'autres professionnel-le-s de disposer d'outils d'observation standardisés en complément des instruments portant sur le comportement de l'élève. Ces outils ont été utilisés pour évaluer les élèves de façon individuelle dans des populations typiques et ayant des besoins spécifiques, particulièrement les élèves à risque d'échecs scolaires.

### *Évaluation des besoins*

Deux questionnaires auto-rapportés par l'élève (le 4-H et le SSP) ont été élaborés dans le cadre de projets de plus grande envergure visant à collecter des données d'enquête sur le pourcentage de jeunes issus d'une communauté favorisant un développement positif, soit par le biais d'expériences positives et de qualités pouvant prévenir les comportements à risque élevé, favoriser les répercussions positives et contribuer à la résilience. Les items utilisés dans l'étude 4-H faisaient initialement partie du *Profiles of Student Life : Attitudes and Behaviors Survey* (PSL-AB), un questionnaire qui mesure 40 éléments favorisant le développement positif des jeunes (expériences positives et qualités). L'échelle de l'engagement scolaire du SSP est l'une des 22 dimensions de base évaluées dans le cadre d'un plus grand instrument visant à promouvoir la performance scolaire et à réduire les écarts de réussite scolaire.

### *Information technique disponible sur les propriétés psychométriques des instruments de mesure*

L'un des aspects centraux à considérer lors de la sélection d'un instrument de mesure de l'engagement est ses propriétés psychométriques. Il existe plusieurs façons de collecter et de rapporter des données empiriques sur la façon dont les scores d'un instrument se comportent et s'ils se comportent tel que prévu. Le présent rapport résume les données probantes portant sur deux grandes catégories d'information psychométrique : la fidélité et la validité, qui sont multidimensionnelles. Des informations portant sur trois types de fidélité et deux types de validité sont présentées (tableau 5). Pour obtenir de l'information supplémentaire sur les définitions et les méthodes pour évaluer la fidélité et la validité, voir AERA/APA/NCME, 1999; Crocker et Algina, 1986.

---

*Ce rapport résume les données probantes portant sur deux grandes catégories d'information psychométrique : la fidélité et la validité, qui sont multidimensionnelles.*

---

La fidélité renvoie au degré auquel un instrument produit des résultats constants. Par exemple, une mesure devrait produire des résultats constants au fil des passations. Une technique de mesure est infidèle, par exemple, si une échelle enregistre le poids d'une personne à 140 une journée et à 110 le lendemain.

La fidélité est nécessaire, mais insuffisante : un instrument peut être très fidèle, mais pas valide. La validité d'un instrument indique si celui-ci mesure réellement ce qu'il doit mesurer et non autre chose. La validité renvoie à la justesse des inférences réalisées lors de l'emploi de l'instrument. Les instruments sont validés pour fournir des données probantes à l'appui des inférences portant sur le construit d'intérêt. Selon Hopkins, Stanley et Hopkins (1990), si un instrument de mesure manque de validité, les informations recueillies sont inutiles; la validité d'un instrument peut être décrite en termes de justesse des inférences réalisées à partir des scores qui en découlent. La validité doit être évaluée dans le contexte d'une utilisation spécifique d'un instrument. Par exemple, les mensurations crâniennes peuvent être obtenues de manière fidèle et sont des mesures valides pour déterminer la taille d'une tête, mais elles ne représentent pas une mesure valide de l'intelligence (Leary, 2004).

Les résumés des instruments<sup>8</sup> décrivent brièvement l'information portant sur la fidélité et la validité relevée dans la documentation portant sur chacun des instruments. L'équipe de recherche n'a pas effectué une recherche et un examen exhaustifs de la qualité technique des instruments, de sorte qu'aucun jugement n'est porté par rapport à la qualité des études citées ou sur la justesse de l'information technique présentée. Les utilisateur-rice-s potentiels doivent explorer de manière plus approfondie l'information disponible sur la fidélité et la validité avant de choisir un instrument pour une utilisation particulière.

*Tableau 5*  
*Information rapportée quant à la fidélité et la validité*

Instruments	Fidélité			Validité	
	Cohérence interne (alpha de Cronbach)	Corrélation test-retest	Accord inter-juges	Construit	De critères
<b>Auto-rapportés par l'élève et remplis par l'enseignant-e</b>					
<i>4-H Study for Positive Youth Development: School Engagement Scale (4-H)</i>	0,63 - 0,90	–	–	–	✓
<i>Academic Engagement Scale (CCSR/AES)</i>	0,65 – 0,68	–	–	✓	✓
<i>Attitudes Towards Mathematics Survey (ATM)</i>	0,63 – 0,81	–	–	✓	✓
<i>Engagement versus Disaffection with Learning (EvsD), student and teacher reports</i>	0,61 – 0,85 version élève;	0,53 – 0,68 version élève;	–	✓	✓
	0,81 – 0,87 version enseignant-e	0,65 – 0,82 version enseignant-e			
<i>High School Survey of Student Engagement (HSSSE)</i>	–	–	–	–	–
<i>Identification with School Questionnaire (ISQ)</i>	0,54 – 0,84	–	–	✓	✓
<i>Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)</i>	0,63 – 0,88	–	–	✓	✓
<i>Motivated and Engagement Scale (MES)</i>	0,70 – 0,87	0,61 – 0,81	–	✓	✓

<sup>8</sup> Pour plus de détails, voir l'annexe A de la [version originale](#) en langue anglaise.

<i>Reading Engagement Index (REI)</i>	0,89 – 0,93	–	–	✓	✓
<i>Research Assessment Package for Schools (RAPS), student and teacher reports</i>	0,68 – 0,77 version élève; 0,87 version enseignant-e	–	–	✓	✓
<i>School Engagement Measure (SEM)-MacArthur</i>	0,55 – 0,86	–	–	✓	✓
<i>School Engagement Scale/Questionnaire (SEQ)</i>	0,74 – 0,86	–	–	✓	✓
<i>School Success Profile (SSP)</i>	0,66 – 0,82	–	–	✓	✓
<i>Student Engagement Instrument (SEI)</i>	0,72 – 0,92	–	–	✓	✓
<i>Student School Engagement Survey (SSES)</i>	0,49 – 0,92	–	–	✓	✓
<b>Instruments d'observation</b>					
<i>Behavioral Observation of Students in Schools (BOSS)</i>	–	–	0,90 – 1,00	✓	✓
<i>Classroom AIMS</i>	0,62 – 0,79	–	0,58 – 0,65	✓	–
<i>Code for Instructional Structure and Student Academic Response (MS-CISSAR)</i>	–	–	0,80 – 0,97	–	✓
<i>Instructional Practices Inventory (IPI)</i>	–	–	0,80 – 0,90	✓	✓
– Indique l'information n'est pas disponible					
<i>Note</i> : Les étendues présentées dans les cellules indiquent les résultats pour les différentes sous-échelles, pour différents groupes d'âge, ou les résultats obtenus par différents chercheur-e-s. Les crochets indiquent que l'information sur la validité est disponible, et non que les instruments de mesure sont valides.					
<i>Source</i> : Analyse réalisée par les auteurs de la documentation des instruments.					

## Fidélité

Trois types de fidélité sont résumés : la cohérence interne, la corrélation test-retest ainsi que l'accord inter-juges.

**Cohérence interne.** La cohérence interne est le degré auquel les individus qui répondent d'une façon à un item répondent de la même façon à d'autres items visant à mesurer la même chose. Ce type de fidélité est important pour les instruments qui additionnent ou qui font une moyenne des réponses d'un ensemble d'items afin d'obtenir un score sur une échelle spécifique.

---

*La cohérence interne de la version élève ou enseignant-e des échelles ou des sous-échelles d'engagement, telle que rapportée par les développeurs de l'instrument ou d'autres individus, s'étend de 0,49 à 0,93, la majorité des échelles se situant entre 0,70 et 0,80.*

---

La cohérence interne peut être examinée à l'aide du coefficient alpha de Cronbach, qui donne des valeurs variant entre 0 et 1. Plus le résultat se rapproche de 1, plus la cohérence interne de l'ensemble d'items est forte pour cet échantillon de répondant-e-s. Un alpha de Cronbach de 0,70 ou plus pour un ensemble d'items est considéré comme acceptable (Leary, 2004).

La cohérence interne de la version élève ou enseignant-e des échelles ou des sous-échelles d'engagement, telle que rapportée par les développeurs de l'instrument ou d'autres individus, s'étend de 0,49 à 0,93, la majorité des échelles se situant entre 0,70 et 0,80. (voir tableau 5).<sup>9</sup> Le coefficient alpha (0,49) le plus faible est observé pour la sous-échelle d'engagement comportemental du SSES. La faible fidélité de l'échelle portant sur l'engagement comportemental n'était présente qu'à un des trois lieux d'interventions, les deux autres obtenant des coefficients de 0,79 et de 0,80.

Le coefficient alpha de la sous-échelle d'engagement cognitif du SEM-MacArthur était de 0,55 durant la première vague de collecte de données. Les développeurs ont apporté plusieurs changements dans la formulation des items d'engagement cognitif et ont exclu les élèves de troisième année puisque ceux-ci éprouvaient des difficultés à répondre aux questions. Après ces changements, le coefficient alpha est passé à 0,82 au cours de la seconde vague de collecte de données.

Comme ces exemples le suggèrent, l'étendue des alphas peut être large. Il est important d'examiner étroitement l'information portant sur la fidélité en fonction de l'échantillon et de l'utilisation prévue de l'instrument choisi.

*Fidélité test-retest.* La fidélité test-retest renvoie au degré auquel deux passations distinctes d'une mesure permettent d'obtenir les mêmes résultats. Les corrélations obtenues peuvent se situer entre 0 et 1. Plus le coefficient de corrélation est près de 1, plus élevé est le degré de confiance que la mesure peut produire des résultats stables.

Peu d'instruments ont fourni des informations sur une administration répétée des instruments auprès d'un même groupe. La documentation sur l'EvsD rapporte des corrélations interannuelles de 0,53 à 0,82 pour la version auto-rapportée par l'élève et de 0,65 à 0,82 pour la version rapportée par l'enseignant-e. Les développeurs du MES ont rapporté une fidélité test-retest se situant entre 0,61 et 0,81 pour chacune des sous-échelles de l'instrument dans le cadre de deux passations à plusieurs semaines d'intervalle. Les corrélations test-retest doivent être examinées en fonction de la durée entre les deux passations. Une corrélation test-retest sur une période de deux semaines devraient être plus élevée qu'une corrélation interannuelle.

*Accord inter-juges.* La fidélité inter-juges est pertinente pour les instruments d'observation. Elle fournit un appui quant à la cohérence des évaluations de deux ou plusieurs observateur-riche-s qui utilisent un système de codage prédéterminé. La formation des observateur-riche-s est cruciale pour obtenir une fidélité inter-juges élevée. Les développeurs du BOSS, du MS-CISSAR et de l'IPI rapportent une fidélité inter-juges post-formation à un niveau acceptable. Ce type de fidélité peut être exprimé en pourcentage du nombre de fois que les observateur-riche-s sont en accord après avoir observé le même comportement. Les études portant sur le MS-CISSAR ont rapporté un coefficient d'au moins 0,80 d'accord entre les observateur-riche-s après la formation.

La fidélité inter-juges peut aussi être rapportée en termes de corrélation entre les évaluations par différents observateur-riche-s. Les développeurs de l'IPI ont rapporté une fidélité inter-juges de seulement 0,05 – 0,20 entre des observateur-riche-s n'ayant pas suivi une formation, mais d'au moins 0,80 parmi un groupe d'observateur-riche-s ayant participé à un atelier de formation d'une journée.

---

<sup>9</sup> Un instrument, le HSSSE, utilisait un format de rapport item-par-item pendant plusieurs années mais regroupe maintenant les 121 items du questionnaire en trois dimensions de l'engagement. Aucune information quant à la consistance interne de ces regroupements d'items n'est disponible auprès du développeur.

## Validité

Plusieurs types de données peuvent être collectées pour fournir des résultats quant à la validité. L'information rapportée pour chaque instrument est décrite dans l'annexe A de la [version originale](#) en langue anglaise.

---

*Plusieurs types d'analyses de corrélation sont rapportés en tant que preuves de la validité de construit, tandis que 13 instruments corréleront positivement avec différents instruments de mesure liés à la réussite de l'élève (validité de critères).*

---

*Validité de construit.* La validité de construit réfère à la justesse des inférences produites lors de l'utilisation de l'instrument. L'information sur la validité de construit est présentée pour tous les instruments sauf trois (le 4-H, le HSSSE et le MS-CISSAR). Les utilisateur-riche-s potentiels devraient examiner attentivement les données fournis par les développeurs quant au niveau de précision avec lequel une mesure spécifique peut évaluer un construit en particulier.

Plusieurs types d'analyses de corrélation (études de validité) sont rapportés en tant que preuves de la validité de construit. Des résultats indiquent une corrélation positive entre le CSSR/AES et la perception qu'a l'élève du soutien de l'enseignant-e. L'échelle d'engagement du RAPS est corrélée, tel qu'attendu, avec les perceptions qu'ont les élèves de certains aspects de leur milieu scolaire. Des corrélations positives ont été rapportées entre les échelles portant sur l'engagement de l'élève du SSP et la perception qu'a l'élève du soutien de ses enseignant-e-s, de ses parents et de ses pairs. Comme Leary (2004) le souligne, aucun critère général ne peut être spécifié pour évaluer la force des corrélations lorsque la validité de construit est évaluée. La valeur de chaque coefficient de corrélation doit être considérée par rapport à la corrélation pouvant être attendue si la mesure était valide et si elle mesurait ce qu'elle était censée mesurer.

La validité de construit peut aussi être évaluée en comparant les « patterns » de corrélations entre les différentes méthodes de mesure de l'engagement. Les développeurs de cinq instruments (BOSS, EvsD, RAPS, REI et SEM-MacArthur) fournissent de l'information sur les corrélations entre les données collectées sur l'engagement à partir des différentes méthodes (auto-rapportées par l'élève, rapportées par l'enseignant-e, et par observations). Pour l'EvsD, les corrélations entre les résultats de l'élève et ceux de l'enseignant-e sont légèrement plus élevées pour l'engagement comportemental que pour l'engagement affectif. Ces résultats peuvent refléter le fait que les enseignant-e-s peuvent plus facilement observer les comportements de l'élève que ses émotions.

Neuf instruments (*Classroom AIMS*, EvsD, ISQ, MES, MSLQ, RAPS, REI, SEI et SEM-MacArthur) présentent des résultats d'analyses factorielles exploratoires, confirmatoires ou des deux types pour soutenir la validité de leurs sous-échelles. (Une analyse factorielle est une technique statistique qui peut être utilisée pour identifier les facteurs sous-jacents qui expliquent les relations entre les items d'un instrument de mesure.) Pour un échantillon spécifique de répondant-e-s, les réponses aux items mesurant un même aspect devraient être considérées comme un même ensemble (ou facteur). Par exemple, les développeurs de l'ISQ ont utilisé des analyses factorielles confirmatoires avec 16 items afin de comparer deux sous-échelles (appartenance et valorisation); les développeurs du MES ont utilisé des analyses factorielles confirmatoires sur un ensemble de 44 items, résultant en 11 sous-échelles (croyance en soi, orientation vers les apprentissages, valorisation de l'école, persistance, planification, gestion des études, désengagement, auto-sabotage, anxiété, évitement de l'échec et contrôle incertain).

*Validité de critères.* La validité de critères renvoie au degré pour lequel les scores d'une mesure sont liés à des comportements-clés ou à des résultats-clés. Il est particulièrement important que ce type de validité soit examiné par des utilisateur-riche-s potentiels puisque l'engagement est souvent considéré comme un prédicteur de la réussite de l'élève (c'est-à-dire que si les élèves sont engagés à l'école, ils devraient apprendre davantage sur une période de temps donnée et obtenir de meilleurs résultats aux évaluations). Les scores d'engagement devraient donc être corrélés positivement aux résultats scolaires ou à d'autres mesures de la performance scolaire; les utilisateur-riche-s potentiels des instruments portant sur l'engagement doivent examiner si un instrument de mesure spécifique est rapporté comme ayant une telle relation avec un instrument de mesure pertinent lié à la réussite de l'élève. Dix des questionnaires auto-rapportés par l'élève (4-H, ATM, ISQ, MSLQ, MES, RAPS, SEM, SEQ, SEI, SSES), deux des instruments remplis par l'enseignant (RAPS, REI) et un instrument d'observation (MS-CISSAR) ont une corrélation positive avec des instruments de mesures portant sur la réussite de l'élève. Les développeurs de deux instruments (RAPS et SSES) ont rapporté des corrélations positives entre leur instrument de mesure de l'engagement de l'élève et la présence de l'élève à l'école.

## Limites de l'étude

Les lecteur-riche-s doivent tenir compte de quelques limites en lisant cette étude :

- Les 21 instruments décrits peuvent ne pas inclure toutes les mesures portant sur l'engagement; des instruments peuvent ne pas avoir été trouvés lors de la recherche et certains peuvent avoir été exclus pour des raisons indiquées à l'annexe B de la version originale en langue anglaise. L'équipe de recherche a porté son attention sur les instruments utilisant le terme engagement ou étant décrits comme mesurant l'engagement. La recherche n'inclut pas les instruments développés pour évaluer des concepts étroitement liés à l'engagement, mais n'ayant pas été décrits, ni par les développeurs, ni par des études ultérieures, comme des instruments de mesure de l'engagement.
- Les résumés ne prétendent pas couvrir l'ensemble des études portant sur l'utilisation de chaque instrument. Ils ne fournissent qu'un point de départ utile pour prendre connaissance de ce qui est disponible.
- Cette étude n'évalue pas la qualité des études ou des sources présentées dans la section « Références » des résumés de chaque instrument. Elle décrit ce que les études ont rapporté quant à la fidélité, à la validité et à l'utilisation des instruments sans examiner la qualité des études elles-mêmes. L'inclusion d'un instrument dans ce rapport ne devrait pas être interprétée comme un jugement quant à sa qualité ou comme une incitation à en faire usage. Il appartient à l'utilisateur-riche de juger de la qualité technique des instruments en fonction de leur utilisation.

## Références générales

- AERA (American Educational Research Association), APA (American Psychological Association), and NCME (National Council on Measurement in Education). (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington DC: American Educational Research Association.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*, 369-386.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427-445.
- Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist, 18*, 200–215.
- Center for Evaluation and Education Policy at Indiana University, and High School Survey of Student Engagement. Retrieved October 1, 2009, from <http://www.indiana.edu/~ceep/hssse>.
- Check and Connect. University of Minnesota: Institute on Community Integration. Retrieved September 29, 2009, from <http://www.ici.umn.edu/checkandconnect>.
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: a motivational analysis of self-system processes across the life-span. In D. Cicchetti (Ed.), *The self in transition: infancy to childhood*. Chicago: University of Chicago Press.
- Connell, J. P., and Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: a motivational analysis of self-system processes. In M.R. Gunnar and L.A. Sroufe (Eds.), *Self-processes and development: Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 23). Chicago: University of Chicago Press.
- Consortium on Chicago School Research. Chicago: University of Chicago. Retrieved October 12, 2009, from <http://ccsr.uchicago.edu>.
- Corno, L., & Mandinach, E. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist, 18*, 88–108.
- Crocker, L. M., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*, 117–142.
- Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to school engagement. *Journal of Negro Education, 62*, 249–268.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept: state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*, 59-119.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. In K. A. Moore and L. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish? : conceptualizing and measuring indicators of positive development*. New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Hopkins, K.D., Stanley, J.C., & Hopkins, B.R. (1990). *Educational and psychological measurement and evaluation* (7th Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Institute for Research Reform in Education (IRRE). Retrieved October 7, 2009, from <http://www.irre.org>.
- Jimerson, S., Campos, E., & Greif, J. (2003). Towards an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *California School Psychologist, 8*, 7–28.
- Juniper Gardens Children's Project. Lawrence, KS: University of Kansas. Retrieved October 14, 2009, from <http://www.jgcp.ku.edu>.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health, 74*, 262–273.
- Leary, M.R. (2004). *Introduction to behavioral research methods* (4th Ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal, 37*, 153–184.
- Meece, J., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology, 80*, 514–523.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: the role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology, 21*, 388–422.
- National Center for School Engagement (NCSE). Retrieved November 11, 2009, from <http://www.schoolengagement.org>.
- National Educational Longitudinal Study (NELS). Retrieved September 28, 2009, from <http://nces.ed.gov/surveys/NELS88/>.
- National Research Council and Institute of Medicine. (2004). *Engaging schools: fostering high school students' motivation to learn*. Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn. Board on Children, Youth, and Families, Division of Behavioral and Social Science and Education. Washington, DC: The National Academy Press.
- National Survey of America's Families (NSAF). Retrieved October 15, 2009, from <http://www.urban.org/center/anf/nsaf.cfm>.
- Natriello, G. (1984). Problems in the evaluation of students and student disengagement for secondary schools. *Journal of Research and Development in Education, 17*, 14–24.
- Pintrich, P. R., and DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33–40.
- Shapiro, E. S. (2004). *Academic skills problems: direct assessment and intervention* (3rd ed.), New York, NY: Guilford Press.
- Skinner, E., & 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*, 571–581.
- Skinner, E. Department of Psychology, Portland State University. Professor website. Retrieved December 2, 2009, from <http://www.pdx.edu/psy/ellen-skinner-1>.

- Steinberg, L. D., Brown, B. B., & Dornbusch, S. M. (1996). *Beyond the classroom: why school reform has failed and what parents need to do*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Voelkl, K. E. (1996). Measuring students' identification with school. *Educational and Psychological Measurement, 56*, 760-770.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education, 105*, 204-319.
- Wigfield, A., Guthrie, J. C., Perencevich, K. C., Taboaba, A., Klauda, S. L., McCrae, A., & Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools, 45*, 432-445.
- Yazzie-Mintz, E. (2007). *Voices of students on engagement: a report on the 2006 high school survey of student engagement*. Bloomington, IN: Indiana University, Center for Evaluation and Education Policy. Retrieved October 8, 2009, from <http://www.indiana.edu/~ceep/hssse/images/HSSSE%20Overview%20Report%20-%202006.pdf>.

## Annexe A

Instrument de mesure de l'engagement de l'élève  
Student Engagement Measure (SEM)-MacArthur Network  
Les instruments utilisés au Québec

**Instrument de mesure de l'engagement de l'élève (SEI/  
« Student Engagement Instrument (SEI) »**

<b>Caractéristiques</b>	<b>Description</b>
<b>Développeur</b>	Développé par Dr. James Appleton, Gwinnett County Public Schools, Géorgie, et Dr. Sandra Christenson, University of Minnesota. Aucun site web n'a été trouvé.
<b>Disponibilité</b>	Le développement de l'échelle, la validation ainsi que les items sont disponibles dans Appleton et al. (2006) et Betts et al. (2010).
<b>Population</b>	Le développement de l'échelle a été effectué auprès d'un échantillon de 1 931 élèves de 9 <sup>e</sup> année issus d'un district urbain, diversifié sur le plan ethnique et majoritairement à faible revenu. Les développeurs ont réalisé des études de validation auprès d'élèves de la 6 <sup>e</sup> à la 12 <sup>e</sup> année. D'autres études ont également utilisé cet instrument auprès d'élèves de la fin du primaire et du secondaire (Betts et al., 2010; Reschly et al., 2008).
<b>Méthode</b>	Questionnaire auto-rapporté par l'élève
<b>Description</b>	L'instrument est composé de six sous-échelles mesurant deux construits : l'engagement psychologique ainsi que l'engagement cognitif. Tel que mentionné dans le programme d'évaluation de l'intervention <i>Check and Connect</i> ( <a href="http://www.ici.umn.edu/checkandconnect">www.ici.umn.edu/checkandconnect</a> ), développée dans le but de réduire le taux de décrochage scolaire (Anderson et al., 2004), l'engagement est considéré comme étant composé de quatre sous-types : scolaire/académique, comportemental, cognitif et psychologique. Le <i>Student Engagement Instrument</i> a été développé afin d'aller au-delà des indicateurs observables de l'engagement scolaire/académique et comportemental (durée de l'orientation vers la tâche, présence en classe, réalisation des devoirs) pour mesurer les aspects cognitifs et psychologiques de l'engagement tels que rapportés par les élèves.
<b>Administration</b>	Administré par : les enseignant-e-s ou d'autres adultes appropriés Format : questionnaire papier-crayon Durée : 20 – 30 minutes Formation/instructions : les développeurs suggèrent de lire les questions à haute voix pour tenir compte des différences dans les habiletés en lecture.
<b>Langue</b>	Anglais
<b>Ce qui est mesuré</b>	Le questionnaire initial contient six sous-échelles mesurant l'engagement psychologique et cognitif.  <i>Engagement psychologique</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relation élève-enseignant-e (9 items) : Exemples d'items : « <i>Adults at my school listen to the student</i> », « <i>The school rules are fair.</i> »</li> <li>• Soutien des pairs dans l'apprentissage (6 items) : Exemples d'items : « <i>I have some friends at school</i> », « <i>Others students at school care about me.</i> »</li> <li>• Soutien familial en ce qui concerne l'apprentissage (4 items) : Exemple d'items : « <i>My family/guardian(s) are there for me when I need them</i> », « <i>My family/guardian(s) want me to keep trying when things are tough at school.</i> »</li> </ul> <i>Engagement cognitif</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contrôle et pertinence des devoirs (9 items) : Exemples d'items : « <i>The tests in my classes do a good job of measuring what I'm able to do</i> », « <i>Learning is fun because I get better at something.</i> »</li> <li>• Buts et aspirations futurs (5 items) : Exemples d'items : « <i>I am hopeful about my future</i> », « <i>School is important for achieving my future goals.</i> »</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Motivation extrinsèque (2 items) : Exemples d'items : « <i>I'll learn, but only if the teacher gives me a reward.</i> »</li> </ul>
<b>Score</b>	Une échelle de type Likert à 4 échelons s'étendant de « Fortement en accord » à « Fortement en désaccord ». Les scores des items formulés négativement sont inversés. Les scores de l'échelle sont calculés par une somme ou une moyenne des items individuels. La distribution des items dans les sous-échelles est décrite dans Appleton et al. (2006)
<b>Fidélité</b>	Appleton et al. (2006) rapportent des valeurs de cohérence interne (alpha de Cronbach) de 0,88 pour les relations élève-enseignant, 0,80 pour le contrôle et la pertinence des devoirs, 0,82 pour le soutien des pairs en ce qui concerne l'apprentissage, 0,78 pour les buts et aspirations futurs, 0,76 pour le soutien familial en ce qui concerne l'apprentissage et 0,72 pour la motivation extrinsèque. Utilisant une version de l'instrument comptant 25 items répartis en 5 sous-échelles, Reschly et al. (2008) ont identifié des valeurs de cohérence interne de 0,77 – 0,92.
<b>Validité</b>	Appleton <i>et al.</i> (2006) ont démontré la validité de construit des six sous-échelles à l'aide d'analyses factorielles confirmatoires. Betts et al. (2010) ont démontré la validité de chacune des sous-échelles, à l'exception de la motivation extrinsèque. Les sous-échelles d'engagement sont corrélées avec des mesures de la performance scolaire et du comportement, appuyant la validité de critères par des relations positives avec la moyenne des résultats scolaire, le rendement en lecture et en mathématique ainsi que des relations négatives avec la fréquence de suspensions.
<b>Usage</b>	En plus de l'utilisation faite par les développeurs, l'instrument a été utilisé dans le cadre de plusieurs recherches portant sur l'engagement à l'école (Reschly et al, 2008; Lewis et al., 2009). Dr. Appleton a utilisé l'instrument à la <i>Gwinnett County Public Schools</i> en Géorgie pour créer des profils de district, d'école et d'élèves individuels afin de fournir aux conseillers des renseignements qui peuvent compléter les connaissances sur la réussite des élèves.
<b>Références</b>	<p>Anderson, A.R., Christenson, S.L., Sinclair, M.F. et Lehr, C.A. (2004). Check and Connect: the importance of relationships for promoting engagement with school. <i>Journal of School Psychology, 42</i>, 95-113.</p> <p>Appleton, J.J., Christenson, S.L. et Furlong, M.J. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. <i>Psychology in the Schools, 45</i>, 369-386.</p> <p>Appleton, J.J., Christenson, S.L. et Reschly, A.L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the Student Engagement. <i>Journal of School Psychology, 44</i>, 427-445.</p> <p>Betts, J.E., Appleton, J.J., Reschly, A.L., Christenson, S.L. et Huebner, E.S. (2010). A study of the factorial invariance of the Student Engagement Instrument (SEI): results from middle and high school students. <i>School Psychology Quarterly</i>.</p> <p>Lewis, A.D., Huebner, E.S., Reschly, A.L. et Valois, R.F. (2009). The incremental validity of positive emotions in predicting school functioning. <i>Journal of Psychoeducational Assessment, 27</i>, 397-408.</p> <p>Moreira, P.A.S., Machado Vaz, F., Dias, P.C. et Patracchi, P. (2009). Psychometric properties of the Portuguese version of the Student Engagement Instrument. <i>Canadian Journal of School Psychology, 24</i>(4), 303-317.</p> <p>Reschly, A.L., Huebner, E.S., Appleton, J.J. et Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: the contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. <i>Psychology in the Schools, 45</i>, 419-431.</p>

## ***Student Engagement Measure (SEM)-MacArthur Network***

<b>Caractéristiques</b>	<b>Description</b>
<b>Développeur</b>	Développé par Dr. Phyllis Blumenfeld et Dr. Jennifer Fredricks, Connecticut College, dans le cadre du MacArthur Network for Successful Pathways through Middle Childhood.
<b>Disponibilité</b>	Les items des trois sous-échelles de l'engagement sont disponibles dans Fredricks et al. (2005).  Contacter Dr. Fredricks ( <a href="mailto:jfred@conncoll.edu">jfred@conncoll.edu</a> ) pour obtenir la permission d'utiliser la mesure.
<b>Population</b>	Utilisé initialement auprès d'un échantillon de 641 élèves vivant en milieu urbain, à faible revenu, principalement afro-américains et hispaniques, de la 3 <sup>e</sup> à la 5 <sup>e</sup> année, fréquentant des écoles de quartier, l'instrument a depuis été utilisé dans d'autres études portant sur des élèves de troisième cycle d'écoles primaires à faible revenu et de diverses origines ethniques (Goldschmidt, 2008).
<b>Méthode</b>	Questionnaire auto-rapporté par l'élève
<b>Description</b>	Développé pour une étude du MacArthur Network for Successful Pathways through Middle Childhood, un groupe multidisciplinaire de chercheurs étudiant les élèves de 6 à 12 ans. Les items sur l'engagement font partie d'un plus long questionnaire développé pour étudier la relation entre le contexte de la classe et l'engagement auprès des élèves de la 3 <sup>e</sup> à la 5 <sup>e</sup> année faisant partie d'une minorité ethnique en milieu urbain. Les items du questionnaire incluent des items tirés d'une variété d'instruments de mesure existants sur la motivation et sur le climat de la classe, ainsi que de nouveaux items. L'instrument compte trois sous-échelles de l'engagement : comportemental, affectif et cognitif.
<b>Administration</b>	Administré par : les enseignants ou les membres de l'équipe de recherche  Format : questionnaire papier-crayon  Durée : Les items portant sur l'engagement à l'école font partie d'un plus long dont l'administration prend 30 minutes  Formation/instructions : Les items du questionnaire doivent être lus aux élèves en classe
<b>Langue</b>	Anglais et espagnol
<b>Ce qui est mesuré</b>	L'instrument inclut trois sous-échelles : cinq items sur l'engagement comportemental (exemple d'items : « <i>I pay attention in class</i> », « <i>I get in trouble at school</i> » [score inversé]); six items sur l'engagement affectif (exemple d'items : « <i>I feel happy at school</i> », « <i>I am interested in the work at school</i> »); et huit items sur l'engagement cognitif (exemple d'items: « <i>When I read a book, I ask myself questions to make sure I understand what it is about</i> », « <i>I read extra books to learn more about things we do in school</i> »).
<b>Score</b>	Une échelle de type Likert s'étendant de 1 (jamais) à 5 (toujours). Les scores de l'échelle sont calculés à partir de la moyenne des réponses de tous les items de l'échelle, après avoir inversé le score des items formulés négativement.
<b>Fidélité</b>	Les développeurs rapportent un coefficient alpha de Cronbach de 0,72 – 0,77 pour l'engagement comportemental, 0,83 – 0,86 pour l'engagement affectif et 0,55 – 0,82 pour l'engagement cognitif. À la lumière des résultats initiaux rapportant une faible fidélité de l'engagement cognitif, les développeurs ont fait plusieurs changements du côté des items de cette sous-échelle entre la première et la deuxième vague (Blumenfeld et al., 2005; Fredricks et al., 2005). D'autres chercheurs ont rapporté des résultats semblables quant à la fidélité des trois sous-échelles (Goldschmidt, 2008).
<b>Validité</b>	Les développeurs rapportent plusieurs analyses appuyant la validité de construit de la mesure (Blumenfeld et al., 2005; Fredricks et al., 2005). Une analyse factorielle des items a mené à l'identification de trois sous-échelles (engagement comportemental, engagement affectif et engagement cognitif); les trois sous-échelles sont corrélées

	<p>modérément à la perception qu'ont les élèves des aspects scolaires et sociaux de leur environnement, à la valorisation de l'école et à leur attachement à l'école. Les scores des sous-échelles sont comparés aux données issues d'entretiens portant sur l'engagement réalisés auprès du même échantillon d'élèves. Les développeurs ont rapporté des corrélations positives entre les sous-échelles et les cotes numériques données aux réponses obtenues lors des entretiens.</p> <p>Les développeurs ont rapporté une différence de scores de sous-échelles selon l'âge des participants (tel qu'attendu, une diminution des scores des trois sous-échelles est observée avec une augmentation de l'âge entre la 3<sup>e</sup> et la 5<sup>e</sup> année). D'autres études ont indiqué des corrélations positives entre les sous-échelles d'engagement et les habiletés sociales ainsi que des corrélations négatives avec les comportements extériorisés (Goldschmidt, 2008).</p>
<b>Usage</b>	<p>Utilisé initialement dans les études à devis corrélational (Blumenfeld et al., 2005; Fredricks et al., 2005; Goldschmidt, 2008), l'instrument est également présenté dans un aperçu de <i>Child Trends</i> comme un instrument de mesure de l'engagement suggéré pour ceux qui interviennent hors du temps scolaire.</p>
<b>Références</b>	<p>Blumenfeld, P., Modell, J., Bartko, W.T., Secada, W., Fredricks, J., Friedel, J. et Paris, A. (2005). School engagement of innercity students during middle childhood. Dans C. R. Cooper, C. Garcia Coll, W.T. Bartko, H.M. Davis et C. Chatman (dir.), <i>Developmental Pathways through Middle Childhood: Rethinking Diversity and Contexts as Resources</i>. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.</p> <p>Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. et Paris, A. (2005). School engagement. Dans K.A. Moore et L. Lippman (dir.), <i>Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development: What do Children Need to Flourish?</i> New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Press.</p> <p>Goldschmidt, E. P. (2008). The role of social competence in the relation between classroom behaviors and school engagement (these de doctorat). <i>ProQuest Dissertations and Theses database</i>. (Publication No. AAT 3327313).</p> <p>Lippman, L. et Rivers, A. (2008). <i>Assessing School Engagement: A Guide for Out-Of-School Time Program Practitioners</i>. (Research-To-Results Brief Publication 2008-39). Child Trends. Récupéré le 5 octobre 2009 de <a href="http://www.childtrends.org/Files/Child_Trends-2008_10_29_RB_SchoolEngage.pdf">http://www.childtrends.org/Files/Child_Trends-2008_10_29_RB_SchoolEngage.pdf</a>.</p>

## Les instruments utilisés au Québec

## Échelle de l'engagement en sciences

Caractéristiques	Description
<b>Élaboration ou traduction</b>	L'outil a été élaboré par Normand Roy (2011) à partir des items des outils de Hsiao-Lin, Chin-Chin et Shian-Horng (2005) et de Vezeau, Bouffard Bordeleau, Chouinard, Filion et Romano (1998).
<b>Disponibilité</b>	Les items de l'échelle portant sur l'engagement de l'élève en sciences sont présentés dans Roy (2011), au tableau 3.
<b>Population</b>	L'outil a été utilisé auprès d'un échantillon de 331 élèves (âge moyen de 13 ans) issus de 5 écoles secondaires publiques et francophones de la région de Montréal et de la Rive-Sud.
<b>Méthode</b>	Questionnaire auto-rapporté par l'élève
<b>Description</b>	Cette échelle de cinq items porte sur l'engagement cognitif et comportemental en sciences. Elle fait partie d'un outil plus large portant sur la motivation à apprendre et l'engagement en sciences.
<b>Administration</b>	L'échelle portant sur l'engagement en sciences, en format papier-crayon, a été distribuée aux élèves durant un cours de sciences, avec le consentement des enseignants et de la direction. Une période de 45 minutes a été allouée aux élèves pour qu'ils puissent répondre au questionnaire en entier.
<b>Langue</b>	Français
<b>Ce qui est mesuré</b>	Cette échelle permet de mesurer le niveau de défi d'une tâche ainsi que l'énergie fournie par l'élève afin de la réaliser. Chaque item a été contextualisé au domaine des sciences (par exemple : « Lorsque que je n'arrive pas à résoudre immédiatement un problème de sciences, je n'abandonne pas avant d'avoir trouvé la solution. »).
<b>Score</b>	Chaque item doit être coté à partir d'une échelle de type Likert à six échelons allant de 1 (Fortement en désaccord) à 6 (Fortement en accord). Le score peut être calculé à partir de la moyenne des réponses aux cinq items. Un score plus élevé signifie que l'élève rapporte un engagement plus élevé en sciences.
<b>Fidélité</b>	Une analyse de cohérence interne a permis d'obtenir un coefficient alpha de Cronbach de 0,71, et un coefficient de validité de construit de 0,74 pour les 5 items de l'échelle portant sur l'engagement en sciences.
<b>Validité</b>	<p>Une analyse factorielle exploratoire avec l'extraction des moindres carrés et une rotation OBLIMIN a permis de confirmer la composition de l'échelle portant sur l'engagement en sciences à 5 items. Un sixième item a été retiré puisque son coefficient se trouvait sous le seuil fixé, soit 0,40.</p> <p>Roy (2011) rapporte une corrélation positive entre l'échelle de l'engagement en sciences et le sentiment de compétences de l'élève, les buts de maîtrise et de performance et l'intérêt en sciences. Il rapporte également une corrélation négative entre l'engagement en sciences et les buts d'évitement du travail (<i>Ibid.</i>).</p>
<b>Utilisation</b>	L'échelle de l'engagement a été utilisée dans le cadre de l'étude de Roy (2011). Celle-ci vise à distinguer des profils d'utilisateurs à partir des différentes utilisations de l'ordinateur à des fins personnelles au plan de leur engagement en sciences afin de déterminer le rôle de cette utilisation sur leur engagement.
<b>Références</b>	Hsiao-Lin, T., Chi-Chin, C. et Shyang-Horng, S. (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. <i>International Journal of Science Education</i> , 27(6), 639-654.

Roy, N. (2011). *L'incidence de l'utilisation de l'ordinateur à des fins personnelles sur la motivation et l'engagement scolaire* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Canada). Récupérée de Papyrus, l'archive de publications électroniques de l'Université de Montréal : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5882>

Vezeau, C., Bouffard, T., Bordeleau, L., Chouinard, R., Filion, C. et Romano, G. (1998). Elaboration et validation du questionnaire des buts en contexte scolaire (QBCS). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 30(3), 203.

**Version québécoise du questionnaire *Student Report of Engagement Questionnaire* (SREQ)**

<b>Caractéristiques</b>	<b>Description</b>
<b>Élaboration ou traduction</b>	Le questionnaire <i>Student Report of Engagement Questionnaire</i> (SREQ) de Wellborn et Connell (1991) a été traduit et validé par Doré-Côté (2007).
<b>Disponibilité</b>	Les items de la version québécoise du questionnaire sont présentés dans Doré-Côté (2007), annexe E.
<b>Population</b>	La version québécoise de l'outil a été validée auprès d'un échantillon de 376 élèves de troisième année du secondaire provenant de deux écoles de la région de la Mauricie.
<b>Méthode</b>	Questionnaire auto-rapporté par l'élève
<b>Description</b>	<p>La version originale de ce questionnaire compte 65 items permettant de mesurer l'engagement selon deux dimensions : l'engagement comportemental et l'engagement émotionnel.</p> <p>La version québécoise compte 52 items et deux dimensions, soit les mêmes que celles de la version originale de l'outil.</p>
<b>Administration</b>	Le questionnaire a été complété en classe en l'absence de l'enseignant. Les élèves ont disposé d'une période de 45 minutes pour compléter trois questionnaires, dont la version québécoise du SREQ. Les élèves ont été invités à répondre en fonction de leur propre comportement en classe et de celui de leur enseignant-e en classe de français.
<b>Langue</b>	<p>Anglais (version originale de Wellborn et Connell, 1991)</p> <p>Français (version québécoise traduite par Doré-Côté, 2007)</p>
<b>Ce qui est mesuré</b>	<p>L'outil compte deux dimensions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Engagement comportemental : l'effort, l'attention ainsi que la persévérance de l'élève en ce qui concerne l'initiative et l'exécution des tâches d'apprentissage (par exemple : « Je fais beaucoup d'efforts à l'école. »)</li> <li>▪ Engagement émotionnel : quatre réactions émotionnelles vécues en classe, soit l'intérêt, le bonheur, l'anxiété et la colère (par exemple : « Lorsque je fais mes travaux scolaires, je suis fâché(e). »)</li> </ul> <p>Les 65 items de la version originale sont tous répartis dans les deux dimensions, soit respectivement 29 et 36 items.</p> <p>Les 52 items de la version québécoise sont également répartis dans les deux dimensions, soit respectivement 19 et 26 items.</p>
<b>Score</b>	Chaque item doit être coté sur une échelle de type Likert allant de 1 (tout à fait faux) à 4 (tout à fait vrai). Le score global ou le score pour chaque dimension peut être utilisé. Les scores peuvent être calculés à partir de la moyenne des items après l'inversion des scores des items négatifs de la dimension portant sur l'engagement émotionnel. Un score plus élevé signifie un plus grand engagement de l'élève.
<b>Fidélité</b>	Pour la validation de la version québécoise, la cohérence interne de l'outil montre un coefficient alpha de Cronbach de 0,86. Le coefficient alpha de Cronbach pour chacune des dimensions est de 0,88 pour l'engagement comportemental, et de 0,76 pour l'engagement émotionnel. Pour cette deuxième dimension, les items positifs présentent une cohérence interne de 0,64 et les items négatifs, de 0,81.
<b>Validité</b>	La méthode de validation transculturelle de Vallerand (1989) a été utilisée pour la validation de la version québécoise du questionnaire.

	<p>Des analyses factorielles avec une rotation promax/varimax sur deux facteurs, soit l'engagement comportemental et l'engagement émotionnel, permettent d'expliquer 58 % de la variance (Doré-Côté, 2007).</p> <p>Doré-Côté (2007) rapporte une corrélation positive entre l'engagement de l'élève et la relation bienveillante perçue avec son enseignant-e de français et son leadership perçu par l'élève. Une corrélation négative est rapportée entre l'engagement de l'élève et le risque décrochage scolaire, le manque d'assurance de son enseignant-e de français, son attitude punitive ainsi que son niveau d'exigences perçus par l'élève.</p>
<b>Utilisation</b>	<p>Outre pour la validation de l'outil, Doré-Côté (2007) a utilisé le score global dans le cadre de son étude menée auprès de 646 élèves de troisième secondaire inscrits dans un programme régulier provenant de quatre écoles des régions de Québec (n = 3) et de Montréal (n = 1) issus de quatre commissions scolaires différentes. Les élèves de l'échantillon sont sous la supervision de huit enseignant-e-s de français.</p>
<b>Références</b>	<p>Doré-Côté, A. (2007). <i>Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire</i> (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada). Récupérée d'Archipel, l'archive de publications électroniques de l'Université du Québec à Montréal : <a href="https://archipel.uqam.ca/1245/">https://archipel.uqam.ca/1245/</a></p> <p>Vallerand, R.J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : Implications pour la recherche en langue française. <i>Psychologie canadienne</i>, 30(4), 662-680.</p> <p>Wellborn, J.G. et Connell, J.P. (1991). <i>Teacher report of engagement questionnaire (TREQ). A teacher-report measure of student motivation in the classroom</i>. Document inédit, University of Rochester.</p>

## Version québécoise du questionnaire *School Engagement Measure* (SEM)

Caractéristiques	Description
<b>Élaboration ou traduction</b>	Le questionnaire <i>School Engagement Measure</i> (SEM) de Fredricks, Blumenfeld et Paris (2005) a été traduit et validé par Bernet, Karsenti et Roy (2014).
<b>Disponibilité</b>	Les items de la version québécoise du questionnaire sont présentés dans Bernet, Karsenti et Roy (2014), tableau 2.
<b>Population</b>	Cette version a été validée auprès d'un échantillon de 383 élèves du troisième cycle (5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> année) provenant de huit écoles primaires défavorisées de Montréal. Un premier sous-échantillon (n = 153) a participé à l'étape préliminaire de la traduction de l'outil et un deuxième (n = 230), à l'étape de la version exploratoire.
<b>Méthode</b>	Questionnaire auto-rapporté par l'élève
<b>Description</b>	La version originale de ce questionnaire compte 19 items permettant de mesurer l'engagement selon trois dimensions : engagement comportemental, engagement affectif et engagement cognitif.  La version québécoise compte 17 items et les trois mêmes dimensions.
<b>Administration</b>	Le questionnaire est distribué aux élèves en salle de classe.
<b>Langue</b>	Anglais (version originale de Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2005)  Français (version québécoise de Bernet, Karsenti et Roy, 2014)
<b>Ce qui est mesuré</b>	L'outil compte trois dimensions : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Engagement comportemental : attention, concentration, effort, participation, entraide et conduite (exemple : « Je suis attentif(ve) en classe. »)</li> <li>▪ Engagement affectif : émotions, intérêt, valeur et importance envers l'école et ses tâches d'apprentissage (exemple : « Je suis heureux(se) à l'école. »)</li> <li>▪ Engagement cognitif : stratégies cognitives et métacognitives, persévérance, autonomie, volonté et investissement (exemple d'un item : « Quand je lis un livre, je me pose des questions pour savoir si j'ai bien compris ce que j'ai lu. »)</li> </ul> <p>Les 19 items de la version originale sont répartis dans les trois dimensions, soit respectivement 5, 6 et 8 items. Pour la version québécoise, la répartition est respectivement de 4, 6 et 7 items pour chaque dimension.</p>
<b>Score</b>	Chaque item doit être coté sur une échelle de type Likert allant de 1 (pas du tout vrai) à 5 (très vrai). Un score par dimension peut être calculé à partir de la moyenne des items après l'inversion des scores des items négatifs. Les dimensions portant sur l'engagement comportemental et l'engagement affectif comptent, chacune, un item négatif.
<b>Fidélité</b>	La stabilité temporelle de l'outil a été évaluée à partir d'une collecte réalisée à quatre reprises à six semaines d'intervalle auprès d'un sous-échantillon (n = 230).  Pour la version originale de l'outil, le coefficient de cohérence interne est de 0,72 pour l'engagement comportemental, de 0,83 pour l'engagement affectif et de 0,82 pour l'engagement cognitif.  Pour ce qui est de la version québécoise, les coefficients alpha de Cronbach sont de 0,67, 0,87 et 0,82.
<b>Validité</b>	La traduction du questionnaire a été réalisée selon les étapes décrites dans la méthode de validation transculturelle de Vallerand (1989).  Une analyse factorielle exploratoire avec la méthode d'extraction de Factorisation en axes principaux avec rotation oblique Promax a été menée. Les trois dimensions retenues, soit l'engagement comportemental, l'engagement affectif et l'engagement cognitif,

	<p>expliquent 56 % de la variance et obtiennent un indice d'adéquation (valeur KMO) de 0,88.</p> <p>Des analyses de corrélation montrent une corrélation positive entre les trois dimensions de l'outil.</p>
<b>Utilisation</b>	<p>Bernet (2010) a utilisé ce questionnaire dans son étude visant à décrire la qualité et l'évolution de l'engagement des élèves dans un contexte d'apprentissage par les TIC à l'école.</p>
<b>Références</b>	<p>Bernet, E. (2010). <i>Engagement affectif, comportemental et cognitif des élèves du primaire dans un contexte pédagogique d'intégration des TIC. Une étude multicas en milieux défavorisés</i> (thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Canada). Récupérée de Papyrus, l'archive de publications électroniques de l'Université de Montréal : <a href="https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3943">https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3943</a></p> <p>Bernet, E., Karsenti, T. et Roy, N. (2014). Mesure de l'engagement scolaire. Engagement scolaire en milieux défavorisés : traduction et validation exploratoire d'une échelle de mesure. <i>Education Journal of the University of Patras UNESCO Chair</i>, 1(1), 20-33.</p> <p>Fredricks, J.A., Blumenfeld, P., Friedel, J. et Paris, A. (2005). School engagement. Dans K.A. Moore et L.H. Lippman (dir.), <i>What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development</i> (p. 305-321). New York, NY: Springer Science and Business Media.</p> <p>Vallerand, R.J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : Implications pour la recherche en langue française. <i>Psychologie canadienne</i>, 30(4), 662-680.</p>

## Version québécoise du questionnaire *Student Engagement Instrument*

Caractéristiques	Description
<b>Élaboration ou traduction</b>	Le questionnaire <i>Student Engagement Interview</i> de Appleton, Christenson, Kim et Reschly (2006) a été traduit et validé par Lessard, Diallo et Lopez (en préparation).
<b>Disponibilité</b>	À venir sous LEL du CRIRES ( <a href="https://lel.crires.ulaval.ca/">https://lel.crires.ulaval.ca/</a> )
<b>Population</b>	La version québécoise a été validée auprès d'un échantillon de 919 élèves, âgés de 11 à 18 ans (âge moyen de 14,26 ans), fréquentant une école secondaire publique et urbaine des Cantons de l'Est au Québec. L'école a été sélectionnée puisqu'elle est représentative de l'hétérogénéité ethnique et socioéconomique des autres écoles québécoises. Deux sous-échantillons ont été formés : le premier compte 448 élèves et le second, 471.
<b>Méthode</b>	Questionnaire auto-rapporté par l'élève
<b>Description</b>	La version originale ainsi que la version québécoise permettent d'évaluer l'engagement cognitif et l'engagement psychologique/affectif. Chacune des versions compte 35 items répartis en six dimensions : 1) relation élève-enseignant, 2) contrôle et pertinence de la tâche, 3) soutien des pairs pour l'apprentissage, 4) aspirations et buts futurs, 5) soutien familial pour l'apprentissage et 6) motivation extrinsèque.
<b>Administration</b>	Les questionnaires sont distribués aux élèves durant une période d'étude de 45 minutes. Un adulte lit d'abord les consignes, puis chacune des questions du questionnaire, en permettant aux élèves de répondre simultanément.
<b>Langue</b>	Anglais (version originale de Appleton, Christenson, Kim et Reschly, 2006) Français (version québécoise de Lessard, Diallo et Lopez, en préparation)
<b>Ce qui est mesuré</b>	L'outil permet d'évaluer l'engagement cognitif et l'engagement psychologique/affectif à partir de six dimensions : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relation élève-enseignant, 9 items (exemple : « Mes enseignants sont là quand j'ai besoin d'eux. »)</li> <li>▪ Contrôle et pertinence de la tâche, 9 items (exemple : « Quand je finis mes travaux scolaires, je révise pour m'assurer que tout est correct. »)</li> <li>▪ Soutien des pairs pour l'apprentissage, 6 items (exemple : « Les autres élèves m'apprécient pour qui je suis. »)</li> <li>▪ Aspirations et buts futurs, 5 items (exemple : « L'école est importante pour atteindre mes buts futurs. »)</li> <li>▪ Soutien familial pour l'apprentissage, 4 items (exemple : « Ma famille veut que je continue à faire des efforts quand j'ai de la difficulté à l'école. »)</li> <li>▪ Motivation extrinsèque, 2 items (exemple : « J'apprendrai, mais seulement si mes parents me récompensent. »)</li> </ul>
<b>Score</b>	Chaque item est coté sur une échelle de type Likert allant de 1 (fortement en désaccord) à 4 (fortement en accord). Le score pour chaque dimension peut être calculé à partir de la moyenne des réponses aux items.
<b>Fidélité</b>	La cohérence interne de la version québécoise a été évaluée à partir des données collectées auprès des deux sous-échantillons. Les valeurs alpha de Cronbach varient de 0,78 à 0,88 pour le premier sous-échantillon et de 0,76 à 0,84 pour le deuxième.
<b>Validité</b>	La traduction du SEI a été réalisée selon la <i>Forward-only Translation Technique</i> proposée par Maneesriwongul et Dixon (2004).  Une analyse factorielle exploratoire avec rotation oblique a permis d'identifier six dimensions à partir des données du premier sous-échantillon. Ensuite, une analyse factorielle confirmatoire a été lancée à partir des données de chacune des sous-échantillons. Les résultats montrent que le modèle est bien ajusté aux données et que chaque item est fortement lié au facteur attendu.

	Des corrélations positives sont rapportées entre toutes les dimensions de l’outil, variant de 0,08 à 0,78 pour le premier sous-échantillon et de 0,16 à 0,73 pour le deuxième.
<b>Utilisation</b>	Lopez, Lessard et Yergeau (soumis) ont utilisé cet outil afin de discriminer les élèves à risque de décrochage scolaire des élèves non à risque quant à leur engagement cognitif et affectif.
<b>Références</b>	<p>Appleton, J.J., Christenson, S.L., Kim, D. et Reschly, A.L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. <i>Journal of School Psychology, 44</i>(5), 427-445.</p> <p>Lessard, A., Diallo, T. et Lopez, A. (en préparation). Psychometric properties of the French version of the Student Engagement Instrument.</p> <p>Lopez, A., Lessard, A. et Yergeau, E. (soumis). L’engagement affectif et cognitif chez les élèves du secondaire : une analyse discriminante. <i>Nouveaux cahiers de la recherche en éducation</i>.</p> <p>Maneesriwongul, W. et Dixon, J.K. (2004). Instrument translation process: A methods review. <i>Journal of Advanced Nursing, 48</i>(2), 175-186.</p>

## Mesure de l'engagement comportemental à la maternelle

Caractéristiques	Description
<b>Élaboration ou traduction</b>	L'outil a été élaboré et validé par Olivier et Archambault (en préparation) dans le cadre du projet Culture et Engagement de Archambault <i>et al.</i> (2015).
<b>Disponibilité</b>	Non disponible
<b>Population</b>	Cet outil a été validé auprès d'un échantillon de 271 élèves, âge moyen de 6,2 ans, de la maternelle répartis dans 37 classes et sur trois cohortes. Tous les élèves ayant participé à ce projet de recherche sont des immigrants de première, de deuxième ou de troisième génération fréquentent une des quatre écoles participant au projet, se situant au 10 <sup>e</sup> rang décile de l'indice de faible revenu du Ministère de l'Éducation, de Loisir et du Sport (MELS) et au 8 <sup>e</sup> (pour une école) ou au 10 <sup>e</sup> (pour les trois autres écoles) rang décile de l'indice de milieu socioéconomique du MELS.
<b>Méthode</b>	Questionnaire répondu verbalement par l'élève auprès d'un auxiliaire de recherche
<b>Description</b>	Ce questionnaire permet de mesurer l'engagement comportemental de l'élève en fonction de deux échelles : l'engagement comportemental en classe et à la maison.
<b>Administration</b>	Pendant une période de classe, chaque élève est rencontré individuellement par un auxiliaire de recherche formé pour sonder son engagement scolaire. La rencontre, qui inclut la collecte d'autres données, dure une quinzaine de minutes.
<b>Langue</b>	Français
<b>Ce qui est mesuré</b>	L'outil permet de mesurer l'engagement comportemental selon deux dimensions : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En classe, 3 items (exemple : « Quand tu fais des activités pour apprendre les lettres et les chiffres, suis-tu toujours les instructions de ton enseignant? »)</li> <li>▪ À la maison</li> </ul>
<b>Score</b>	Chaque item doit être coté verbalement sur une échelle de type Likert allant de 1 à 3. Chacun des énoncés est repris dans les diverses échelles de réponse (exemple : 1 = « tu ne suis pas souvent les instructions », 2 = « tu suis parfois les instructions », 3 = « tu ne suis pas toujours les instructions »). Le score pour chaque dimension peut être calculé à partir de la moyenne des réponses aux items.
<b>Fidélité</b>	Non disponible
<b>Validité</b>	Des analyses factorielles exploratoires et confirmatoires ont permis d'identifier deux échelles qui renvoient à l'engagement scolaire à l'école et à la maison.  Archambault et al. (2015) ont pu établir une bonne validité prédictive de la dimension de l'engagement comportemental en classe avec le rendement scolaire ultérieur.
<b>Utilisation</b>	Archambault et al. (2015) ont utilisé l'échelle de l'engagement comportemental en classe afin de prédire l'engagement d'élèves de maternelle, issus ou non de l'immigration en cours d'année scolaire, à partir des pratiques, des attitudes et des perceptions des enseignants ainsi que des caractéristiques de l'environnement éducatif.
<b>Références</b>	Archambault, I., Tardif-Grenier, K., Dupéré, V., Janosz, M., Mc Andrew, M., Pagani, L.S., ...Kurdi, V. (2015). <i>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</i> . Montréal, Canada : Groupe de recherche sur les environnements scolaires.  Olivier, E. et Archambault, I. (en préparation). Échelles des dimensions de l'engagement scolaire chez les élèves du préscolaire et du primaire.

## Mesure de l'engagement scolaire au premier cycle du primaire

Caractéristiques	Description
<b>Élaboration ou traduction</b>	L'outil a été élaboré et validé dans le cadre du projet Culture et Engagement de Archambault et al. (2015).
<b>Disponibilité</b>	Non disponible
<b>Population</b>	Cet outil a été validé auprès d'un échantillon de 617 élèves, âgés en moyenne de 8,26 ans, faisant partie de 64 classes de première et de deuxième année du primaire. Tous les élèves ayant participé à ce projet de recherche sont des immigrants de première, de deuxième ou de troisième génération fréquentent une des quatre écoles participant au projet, se situant au 10 <sup>e</sup> rang décile de l'indice de faible revenu du Ministère de l'Éducation, de Loisir et du Sport (MELS) et au 8 <sup>e</sup> (pour une école) ou au 10 <sup>e</sup> (pour les trois autres écoles) rang décile de l'indice de milieu socioéconomique du MELS.
<b>Méthode</b>	Questionnaire répondu verbalement par l'élève auprès d'un auxiliaire de recherche
<b>Description</b>	Ce questionnaire permet de mesurer l'engagement scolaire de l'élève à partir de trois dimensions, soit l'engagement comportemental, affectif et cognitif.
<b>Administration</b>	Pendant une période de classe, chaque élève est rencontré individuellement par un auxiliaire de recherche formé pour sonder son engagement scolaire. La rencontre, qui inclut la collecte d'autres données, dure une quinzaine de minutes.
<b>Langue</b>	Français
<b>Ce qui est mesuré</b>	L'outil comporte trois dimensions : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Engagement comportemental, 3 items (par exemple : « Est-ce que tu suis les instructions de ton enseignant(e) durant les activités de mathématiques? »)</li> <li>▪ Engagement affectif, 4 items (par exemple : « Est-ce que les activités que tu fais dans la classe pour apprendre à compter sont intéressantes? »)</li> <li>▪ Engagement cognitif, 5 items (par exemple : « Quand tu fais une erreur dans un test, est-ce que tu essaies de trouver ce que tu ne comprends pas? »)</li> </ul>
<b>Score</b>	Chaque item doit être coté verbalement sur une échelle de type Likert allant de 1 à 3. Chacun des énoncés est repris dans les diverses échelles de réponse (exemple : 1 = « tu ne trouves pas les activités pour apprendre à compter intéressantes », 2 = « tu trouves les activités pour apprendre à compter un peu intéressantes », 3 = « tu trouves les activités pour apprendre à compter très intéressantes »). Le score pour chaque dimension peut être calculé à partir de la moyenne des réponses aux items.
<b>Fidélité</b>	La cohérence interne des dimensions de l'outil a permis d'identifier les coefficients alpha de Cronbach de 0,68 pour la dimension comportementale, de 0,66 pour la dimension affective et de 0,65 pour la dimension cognitive.
<b>Validité</b>	Des analyses factorielles exploratoires et confirmatoires ont permis d'identifier trois échelles, renvoyant à l'engagement comportemental, affectif et cognitif.
<b>Utilisation</b>	Archambault et al. (2015) ont utilisé cette échelle afin de comparer les trajectoires de l'engagement des élèves du primaire issus, ou non, de l'immigration et de prédire leur engagement, en cours d'année scolaire, à partir des pratiques, des attitudes et des perceptions des enseignant-e-s ainsi que des caractéristiques de l'environnement éducatif.
<b>Références</b>	Archambault, I., Tardif-Grenier, K., Dupéré, V., Janosz, M., Mc Andrew, M., Pagani, L.S., ...Kurdi, V. (2015). <i>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</i> . Montréal : Groupe de recherche sur les environnements scolaires.

## Échelle des dimensions de l'engagement scolaire (ÉDES)

Caractéristiques	Description
<b>Élaboration ou traduction</b>	L'Échelle des dimensions de l'engagement scolaire (ÉDES) a été élaboré et validé par Archambault et Vandebossche-Makombo (2014) dans le cadre du projet Culture et Engagement de Archambault et al. (2015). Des items sont tirés ou ont été adaptés du <i>Student Engagement Measure</i> de Fredricks et al., (2005), de l'échelle d'engagement de Pagani, Fitzpatrick, Archambault et Janosz (2010) et de l'échelle proposée par Archambault, Janosz, Fallu et Pagani (2009).
<b>Disponibilité</b>	Les items de l'ÉDES sont présentés dans Archambault et Vandebossche-Makombo (2014), tableau 5.
<b>Population</b>	Cet outil a été validé auprès d'un échantillon de 704 élèves, âge moyen de 9,78 ans, provenant de 42 classes de la 3 <sup>e</sup> à la 6 <sup>e</sup> année issues de 7 écoles primaires d'une commission scolaire de la Rive-Sud de Montréal. Deux sous-échantillons ont été formés : le premier compte 353 élèves et le deuxième, 351 élèves.
<b>Méthode</b>	Questionnaire auto-rapporté par l'élève et complété à l'ordinateur
<b>Description</b>	Ce questionnaire de 20 items permet de mesurer l'engagement scolaire de l'élève à partir de quatre dimensions : l'engagement comportemental, l'engagement cognitif, l'engagement affectif en mathématiques et l'engagement affectif en français.
<b>Administration</b>	Chaque élève a répondu au questionnaire par ordinateur lors d'une période de classe se déroulant au laboratoire informatique. Un auxiliaire de recherche lit chaque item à voix haute aux élèves et répond à leurs questions.
<b>Langue</b>	Français
<b>Ce qui est mesuré</b>	<p>L'outil comporte quatre dimensions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Engagement comportemental, renvoyant à l'effort et à l'implication de l'élève dans ses tâches scolaire, 8 items (par exemple : « Je suis toujours les instructions de mon enseignant durant les activités de français/lecture. », « Il est important pour moi de faire des efforts en mathématiques. »)</li> <li>▪ Engagement cognitif, renvoyant aux stratégies utilisées par l'élève pour vérifier et évaluer son travail, 6 items (par exemple : « Lorsque je ne comprends pas un mot, je regarde dans le dictionnaire. »)</li> <li>▪ Engagement affectif en mathématiques, renvoyant à l'intérêt de l'élève à l'égard de cette matière et à l'attrait qu'elle exerce sur lui, 3 items (par exemple : « Ce que nous apprenons en mathématiques est intéressant. »)</li> <li>▪ Engagement affectif en français, évaluant également l'intérêt de l'élève à l'égard de cette matière et son attrait pour lui, 3 items (par exemple : « J'aime lire et écrire. »)</li> </ul>
<b>Score</b>	Chaque item doit être coté sur une échelle de type Likert allant de 1 (pas du tout/presque jamais) à 5 (beaucoup/presque toujours). Le score pour chaque dimension peut être calculé à partir de la moyenne des réponses aux items.
<b>Fidélité</b>	<p>Une analyse de la cohérence interne des dimensions de l'outil a permis de rapporter des coefficients alpha de Cronbach pour chacune : 0,86 pour l'engagement comportemental, 0,80 pour l'engagement cognitif, 0,72 pour l'engagement affectif en mathématiques et 0,75 pour l'engagement affectif en français.</p> <p>La stabilité temporelle a été évaluée à partir de deux collectes avec un intervalle de six mois. La corrélation obtenue pour chacune des dimensions ne montre pas une stabilité satisfaisante (soit 0,54 pour l'engagement comportemental, 0,55 pour l'engagement cognitif, 0,57 pour l'engagement affectif en mathématiques et 0,62 pour l'engagement affectif en français).</p>

<p><b>Validité</b></p>	<p>L'élaboration du questionnaire a été réalisée en fonction des phases proposées par Vallerand (1989).</p> <p>Une série d'analyses factorielle exploratoires de type maximum de vraisemblance avec rotation OBLIMIN directe a été menée sur les données collectées auprès du premier sous-échantillon. Ensuite, une deuxième série d'analyses factorielles confirmatoires de type maximum de vraisemblance a été réalisée sur les données du deuxième échantillon. Ces deux séries d'analyses ont permis de retenir la structure à quatre facteurs, soit l'engagement comportemental, cognitif et affectif, distinct pour le français et les mathématiques pour ce dernier.</p> <p>Les quatre dimensions de l'ÉDES montrent une validité prédictive quant au rendement scolaire de l'élève. Lorsque les deux dimensions affectives sont considérées, l'engagement affectif en mathématiques ne contribue plus significativement à la prédiction du rendement scolaire. Lorsque les autres dimensions de l'ÉDES sont considérées, seule la dimension comportementale contribue à prédire le rendement en français de l'élève. Dans ce dernier modèle, aucune autre dimension ne prédit le rendement en mathématiques.</p>
<p><b>Utilisation</b></p>	<p>Archambault et al. (2015) ont utilisé ce questionnaire afin d'examiner l'évolution de l'engagement d'élèves de la 3e à la 6e année. Le projet d'étude porte sur les trajectoires d'engagement des élèves issus de l'immigration ainsi que sur la contribution des pratiques enseignantes et des caractéristiques de l'environnement scolaire sur l'engagement des élèves.</p>
<p><b>Références</b></p>	<p>Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.S. et Pagani, L.S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. <i>Journal of Adolescence</i>, 32, 651-670.</p> <p>Archambault, I., Tardif-Grenier, K., Dupéré, V., Janosz, M., Mc Andrew, M., Pagani, L.S., ...Kurdi, V. (2015). <i>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</i>. Montréal, Canada : Groupe de recherche sur les environnements scolaires.</p> <p>Archambault, I. et Vandenbossche-Makombo, J. (2014). Validation de l'Échelle des dimensions de l'engagement scolaire (ÉDES) chez les élèves du primaire. <i>Revue canadienne des sciences du comportement</i>, 46(2), 275-288.</p> <p>Fredricks, J.A., Blumenfeld, P., Friedel, J. et Paris, A. (2005). School engagement. Dans K.A. Moore et L.H. Lippman (dir.), <i>What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development</i> (p. 305-321). New York, NY: Springer Science and Business Media.</p> <p>Pagani, L.S., Fitzpatrick, C.F., Archambault, I. et Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement: A French-Canadian replication and extension. <i>Developmental Psychology</i>, 46, 984-994.</p> <p>Vallerand, R.J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : Implications pour la recherche en langue française. <i>Psychologie canadienne</i>, 30(4), 662-680.</p>

## Questionnaire d'engagement scolaire en français (QESF)

Caractéristiques	Description
<b>Élaboration ou traduction</b>	Le Questionnaire d'engagement scolaire en français (QESF) a été élaboré et validé par Cabot (2012). L'élaboration s'est basée sur des items provenant du TSIMS (Barbeau, 1994) et du Questionnaire sur l'engagement étudiant (Bélanger, Bessette, Grenier et Lemire, 2005).
<b>Disponibilité</b>	Les items ainsi que leur répartition au regard des dimensions et sous-dimensions de l'outil sont présentés dans Cabot (2012), annexe 4.
<b>Population</b>	L'outil a été validé auprès de deux échantillons d'étudiants collégiaux québécois. Un premier échantillon de 590 collégiens a été utilisé pour les analyses exploratoires et un second, de 118 collégiens, pour les analyses confirmatoires (Cabot, 2010).
<b>Méthode</b>	Questionnaire auto-rapporté par l'étudiant
<b>Description</b>	Ce questionnaire comptant 23 items se divise en deux dimensions : l'engagement cognitif et l'engagement comportemental. Celles-ci se subdivisent en sous-dimensions.
<b>Administration</b>	Les questionnaires ont été distribués en classe pour que les étudiants les complètent eux-mêmes. Une période de 15 à 20 minutes a été prévue.
<b>Langue</b>	Français
<b>Ce qui est mesuré</b>	Les items suivant se répartissent sur trois dimensions qui se divisent en sous-dimensions : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'engagement comportemental, 12 items, réfère à la conduite de l'étudiant. Cette dimension se divise en 5 sous-dimensions : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Interagir avec le professeur</i>, 4 items</li> <li>○ <i>Interagir avec d'autres étudiants</i>, 4 items</li> <li>○ <i>Utiliser des outils de référence</i>, 2 items</li> <li>○ <i>Prendre la parole en classe</i>, 2 items</li> </ul> </li> <li>▪ L'engagement cognitif, 11 items, est lié aux buts motivations et à l'autodétermination dans l'apprentissage. Cette dimension se divise en 2 sous-dimensions : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Auto-évaluation</i>, 5 items</li> <li>○ <i>Stratégies cognitives et métacognitives</i>, 6 items</li> </ul> </li> </ul>
<b>Score</b>	Outre les trois premiers items, chaque item doit être coté sur une échelle de type Likert allant de 1 (jamais ou entièrement faux) à 6 (pour tous les cours ou entièrement vrai) (Cabot, 2010).
<b>Fidélité</b>	Des analyses de la cohérence interne ont permis d'identifier les coefficients alpha de Cronbach de chacune des sous-dimensions. Pour celles de l'engagement cognitif, les coefficients alpha se situent à 0,83 pour l'auto-évaluation et à 0,80 pour les stratégies cognitives et métacognitives. Pour la dimension de l'engagement comportemental, les valeurs alpha de Cronbach se situent à 0,83 pour interagir avec le professeur, à 0,83 pour interagir avec d'autres étudiants, à 0,75 pour utiliser des outils de référence et à 0,80 pour prendre la parole en classe. Enfin, le coefficient alpha de Cronbach est de 0,81 pour la dimension de l'enseignant et du climat de classe.
<b>Validité</b>	Des analyses factorielles exploratoires avec rotation OBLIMIN ont permis d'identifier la structure factorielle distinguant les sous-dimensions dans chacune des trois dimensions. Des analyses factorielles confirmatoires ont permis de valider la structure de chaque dimension (Cabot, 2010).

	<p>Des analyses de corrélation ont permis de montrer que les trois dimensions de l’outil sont corrélées positivement entre elles.</p> <p>La validité prédictive de l’outil a été évaluée par des analyses de corrélation. Les résultats suggèrent que les trois dimensions de l’outil sont corrélées positivement à l’intérêt situationnel pour le cours de français alors qu’elles sont corrélées négativement à l’évitement du travail dans le même cours (Cabot, 2010).</p>
<b>Utilisation</b>	<p>Cabot (2012) a utilisé ce questionnaire dans le cadre d’une étude expérimentale visant à examiner l’incidence d’un dispositif pédagogique d’interdisciplinarité visant à augmenter l’intérêt, la valeur utilitaire, l’engagement et le rendement au cours de la Mise à niveau en français chez les collégiens.</p>
<b>Références</b>	<p>Barbeau, D. (1994). <i>Analyse des déterminants et d’indicateurs de la motivation scolaire d’élèves du collégial</i>. Montréal, Canada : Collège de Bois-de-Boulogne.</p> <p>Bélanger, M-F., Bessette, S., Grenier, H. et Lemire, G. (2005). <i>L’engagement dans les études : une réalité plurielle</i>. Sherbrooke, Canada : Collège de Sherbrooke. Récupéré du centre de documentation collégial &lt;<a href="https://cdc.qc.ca/parea/785702_belanger_bessette_et_al_engagement_etudes_csherbrooke_PAREA_2005.pdf">https://cdc.qc.ca/parea/785702_belanger_bessette_et_al_engagement_etudes_csherbrooke_PAREA_2005.pdf</a>&gt;</p> <p>Cabot, I. (2010, mars). <i>Évaluez l’engagement de vos étudiants en français! Validation du Questionnaire d’engagement scolaire en français (QESF) élaboré dans le cadre d’une étude expérimentale sur l’intérêt des collégiens en français</i>. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de la Société Québécoise pour la Recherche en Psychologie, Montréal, Canada. Récupéré du site EDUQ.info mobile &lt;<a href="https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34753/cabot-evaluez-engagement-etudiants-francais-affiche-SQRP-2010.pdf?sequence=2&amp;isAllowed=y">https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34753/cabot-evaluez-engagement-etudiants-francais-affiche-SQRP-2010.pdf?sequence=2&amp;isAllowed=y</a>&gt;</p> <p>Cabot, I. (2012). <i>Le cours collégial de mise à niveau en français : l’incidence d’un dispositif pédagogique d’interdisciplinarité</i> (thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Canada). Récupérée de Papyrus, l’archive de publications électroniques de l’Université de Montréal : <a href="https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6897/Cabot_Isabelle_2012_these.pdf?sequence=4&amp;isAllowed=y">https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6897/Cabot_Isabelle_2012_these.pdf?sequence=4&amp;isAllowed=y</a></p>

## Échelle d'engagement académique (EEA)

Caractéristiques	Description
<b>Élaboration ou traduction</b>	L'échelle d'engagement académique a été élaborée et validée par Brault-Labbé (2008) à partir d'items de l'Échelle d'Engagement Psychologique au Travail de Jodoin (2000) sur la base du modèle de l'engagement de Dubé, Jodoin et Kairouz (1997). Ces items ont été adaptés à la vie académique. Des items se sont également inspirés des travaux de Novacek et Lazarus (1990).
<b>Disponibilité</b>	Les items et leur répartition dans les trois dimensions sont présentés dans Brault-Labbé (2008), tableau 1.
<b>Population</b>	Le questionnaire a été validé auprès de 266 étudiants, d'un âge moyen de 23,16 ans, répartis dans 9 cours de psychologie de premier cycle universitaire.
<b>Méthode</b>	Questionnaire auto-rapporté par l'étudiant
<b>Description</b>	Ce questionnaire de 13 items permet de mesurer l'engagement académique au regard de cinq dimensions, soit les composantes motivationnelle, cognitive et comportementale de l'engagement, le manque d'énergie pour les activités académiques ainsi que le manque d'intérêt pour le domaine d'études.
<b>Administration</b>	Les questionnaires ont été distribués aux étudiants pendant un cours de psychologie pour qu'ils puissent les compléter eux-mêmes. Dans trois des neuf cours ayant dans lesquels s'est déroulée la collecte de données, le temps nécessaire pour compléter le questionnaire ne pouvait être alloué. Les étudiants ont donc pu déposer, au cours des jours suivants, le questionnaire complété dans une boîte identifiée au secrétariat de leur programme universitaire.
<b>Langue</b>	Français
<b>Ce qui est mesuré</b>	Cet outil compte trois dimensions : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Enthousiasme envers les études, 6 items, porte sur la composante motivationnelle de l'engagement, soit les aspects affectif et activateur de la motivation (exemple : « Quand il est question de mes études, j'ai de l'énergie à revendre. »)</li> <li>▪ Persévérance dans les tâches académiques, 3 items, renvoie à l'engagement cognitif (exemple : « Même quand mes études exigent beaucoup d'efforts, je n'abandonne pas avant d'avoir atteint le but visé. »)</li> <li>▪ Réconciliation des aspects positifs et négatifs de la vie académique, 4 items, réfère à l'engagement comportemental (exemple : « J'accepte le fait que des études comme les miennes impliquent des aspects positifs mais aussi des aspects négatifs. »)</li> </ul>
<b>Score</b>	Chaque item doit être répondu sur une échelle de type Likert allant de 1 (ne me caractérise pas du tout) à 8 (me caractérise tout à fait).
<b>Fidélité</b>	Des analyses de la cohérence interne des dimensions ont permis de rapporter des coefficients alpha de Cronbach de 0,88 pour l'enthousiasme envers les études, de 0,80 pour la persévérance dans les tâches académiques et de 0,68 pour la réconciliation des aspects positifs et négatifs de la vie académique. La cohérence interne de l'EEA globale est de 0,88.
<b>Validité</b>	Des analyses factorielles exploratoires avec rotation OBLIMIN ont permis d'identifier cinq facteurs.  Des analyses de corrélation ont permis d'identifier de fortes corrélations positives entre les trois dimensions de l'EEA.  La validité prédictive de l'engagement académique et de ses dimensions a été évaluée à partir d'analyses de régressions hiérarchiques. Au regard du bien-être personnel, les résultats suggèrent que l'engagement académique global permet de prédire positivement les indicateurs positifs du bien-être personnel (bonheur, sens donné à la vie, satisfaction

	<p>de vie, satisfaction académique, fréquence des affects positifs) et de prédire négativement la fréquence des affects négatifs. Lorsque les trois dimensions de l'engagement académique sont insérées, les résultats montrent que l'enthousiasme permet de prédire la satisfaction de vie, la satisfaction académique ainsi que la fréquence des affects positifs. La persévérance dans les tâches académiques permet de prédire positivement le sens donné à la vie, la satisfaction de vie, la satisfaction académique ainsi que la fréquence des affects positifs. Enfin, la réconciliation des aspects positifs et négatifs de la vie académique permet de prédire positivement le bonheur ainsi que la satisfaction académique.</p>
<b>Utilisation</b>	<p>Brault-Labbé (2006) utilise cet outil dans une étude visant à prédire le bien-être personnel de l'étudiant selon son engagement académique et d'explorer la nature des relations entre l'engagement académique et l'autodétermination dans les études.</p> <p>Brault-Labbé et Dubé (2008) ont utilisé cette échelle afin d'identifier divers profils de fonctionnement académique chez les étudiants, en considérant simultanément leur degré d'engagement, de surengagement et de sous-engagement académiques, afin d'examiner leur association respective aux indicateurs du bien-être personnel.</p>
<b>Références</b>	<p>Brault-Labbé, A. (2006). Engagement psychologique et bien-être personnel : présentation d'un modèle tridimensionnel appliqué à l'univers académique (thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Canada). Récupérée de Papyrus, l'archive de publications électroniques de l'Université de Montréal : <a href="https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17018/Brault-Labbe_Ann_2006_these.pdf?sequence=1">https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17018/Brault-Labbe_Ann_2006_these.pdf?sequence=1</a></p> <p>Brault-Labbé, A. et Dubé, L. (2008). Engagement, surengagement et sous-engagement académiques au collégial : Pour mieux comprendre le bien-être des étudiants. <i>Revue des sciences de l'éducation</i>, 34(3), 729-751.</p> <p>Dubé, L., Kairouz, S. et Jodoin, M. (1997). L'engagement : un gage de bonheur? <i>Revue québécoise de psychologie</i>, 18(2), 211-237.</p> <p>Jodoin, M. (2000). <i>Engagement et surengagement au travail : composantes psychologiques, antécédents potentiels et association avec le bien-être personnel</i> (thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Canada). Récupérée de Bibliothèque et archives Canada : <a href="https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/NQ60595.pdf">https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/NQ60595.pdf</a></p> <p>Novacek, J. et Lazarus, R.S. (1990). The structure of personal commitments. <i>Journal of Personality</i>, 58(4), 693-715.</p>

## Échelle de surengagement académique

Caractéristiques	Description
<b>Élaboration ou traduction</b>	L'Échelle de surengagement académique a été élaborée et validée par Brault-Labbé et Dubé (2008) et basée sur des items adaptés de l'Échelle de surengagement au travail, créée par Jodoin (2000). Elle est également liée à l'Échelle de l'engagement académique de Brault-Labbé (2006).
<b>Disponibilité</b>	Les items et leur répartition dans les trois dimensions sont présentés dans Brault-Labbé et Dubé (2008), page 747.
<b>Population</b>	L'échelle a été validée auprès d'un échantillon de 296 étudiants, âge moyen de 18,64 ans, inscrits à deux établissements collégiaux montréalais suivant un cours de français ou de psychologie.
<b>Méthode</b>	Questionnaire auto-rapporté par l'élève
<b>Description</b>	Ce questionnaire de 13 items inclut trois dimensions : l'enthousiasme prépondérant et excessif pour les études, la persistance compulsive dans les tâches académiques ainsi que l'impression de négliger des aspects importants de sa vie à cause des études.
<b>Administration</b>	L'échelle de surengagement académique, jointe à d'autres questionnaires, est distribuée aux étudiants dans le cadre d'un cours. Une période de 20 minutes est allouée pour compléter l'ensemble des questionnaires.
<b>Langue</b>	Français
<b>Ce qui est mesuré</b>	L'outil se divise en trois dimensions : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Enthousiasme prépondérant et excessif pour les études, 6 items (exemple : « Rien dans ma vie ne me fait sentir plus dynamique que mes études. »)</li> <li>▪ Persistance compulsive dans les tâches académiques, 4 items (exemple : « Je me sens obligé de travailler fort dans mes études, même lorsque ce n'est pas agréable. »)</li> <li>▪ Impression de négliger des aspects importants de sa vie à cause des études, 3 items (exemple : « Je néglige ma vie sociale à cause de mes études. »)</li> </ul>
<b>Score</b>	Chaque item doit être coté sur une échelle de type Likert allant de 1 (ne me caractérise pas du tout) à 8 (me caractérise tout à fait). Il est à noter qu'un item inversé apparaît dans la dimension portant sur l'impression de négliger des aspects importants de sa vie à cause de ses études.
<b>Fidélité</b>	Une analyse de cohérence interne a permis d'identifier le coefficient alpha de Cronbach de 0,85 pour l'échelle globale. Par contre, la cohérence interne des trois dimensions n'est pas rapportée.
<b>Validité</b>	Des analyses factorielles exploratoires avec rotation OBLIMIN ont été effectuées. Des analyses confirmatoires, soit la mesure d'adéquation Kaiser-Meyer-Olkin, ont ensuite permis de valider la qualité des structurelles factorielles retenues. Trois facteurs ont été retenus à partir des items conservés. La structure factorielle finale incluant les trois facteurs rend compte de 59,13 % de la variance totale de l'échelle.  Des analyses de corrélation entre les facteurs permettent de relever des corrélations positives entre les trois dimensions retenues, soit des coefficients allant de 0,43 à 0,52.  La valeur prédictive du sous-engagement pour le bien-être personnel a été évaluée. Les résultats suggèrent que le surengagement permet de prédire négativement le bonheur, le sens donné à la vie, la satisfaction de vie ainsi que les affects positifs. Il permet de prédire positivement plusieurs affects négatifs, principalement les affects anxieux, mais aussi les affects négatifs généraux et colériques ainsi que les malaises physiques liés au stress et à l'anxiété.
<b>Utilisation</b>	Brault-Labbé et Dubé (2008) ont utilisé cette échelle afin d'identifier divers profils de fonctionnement académique chez les étudiants, en considérant simultanément leur degré

d'engagement, de surengagement et de sous-engagement académiques, afin d'examiner leur association respective aux indicateurs du bien-être personnel.

## Références

Brault-Labbé, A. (2006). Engagement psychologique et bien-être personnel : présentation d'un modèle tridimensionnel appliqué à l'univers académique (thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Canada). Récupérée de Papyrus, l'archive de publications électroniques de l'Université de Montréal : [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17018/Brault-Labbe\\_Ann\\_2006\\_these.pdf?sequence=1](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17018/Brault-Labbe_Ann_2006_these.pdf?sequence=1)

Brault-Labbé, A. et Dubé, L. (2008). Engagement, surengagement et sous-engagement académiques au collégial : pour mieux comprendre le bien-être des étudiants. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 729-751.

Jodoin, M. (2000). *Engagement et surengagement au travail : composantes psychologiques, antécédents potentiels et association avec le bien-être personnel* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Canada). Récupérée de Papyrus, l'archive de publications électroniques de l'Université de Montréal : [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17018/Brault-Labbe\\_Ann\\_2006\\_these.pdf?sequence=1](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17018/Brault-Labbe_Ann_2006_these.pdf?sequence=1)

## Échelle de sous-engagement académique

Caractéristiques	Description
<b>Élaboration ou traduction</b>	L'Échelle de sous-engagement académique a été élaborée et validée par Brault-Labbé et Dubé (2008). Elle est également liée à l'Échelle de l'engagement académique de Brault-Labbé (2006).
<b>Disponibilité</b>	Les items et leur répartition dans les trois dimensions sont présentés dans Brault-Labbé et Dubé (2008), page 748.
<b>Population</b>	L'échelle a été validée auprès d'un échantillon de 296 étudiants, âge moyen de 18,64 ans, inscrits à deux établissements collégiaux montréalais suivant un cours de français ou de psychologie.
<b>Méthode</b>	Questionnaire auto-rapporté par l'élève
<b>Description</b>	Ce questionnaire de 15 items se divise en trois dimensions : le manque d'énergie pour les activités académiques, le manque d'intérêt pour le domaine d'études ainsi que l'état d'envahissement face aux aspects négatifs de la vie académique.
<b>Administration</b>	L'échelle de sous-engagement académique, jointe à d'autres questionnaires, est distribuée aux étudiants dans le cadre d'un cours. Une période de 20 minutes est allouée pour compléter l'ensemble des questionnaires.
<b>Langue</b>	Français
<b>Ce qui est mesuré</b>	L'outil se divise en quatre dimensions : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Manque d'énergie pour les activités académiques, 5 items (exemple : « Dans les périodes très exigeantes de mes études, je trouve difficile de fournir des efforts supplémentaires. »)</li> <li>▪ Manque d'intérêt pour le domaine d'études, 5 items (exemple : « Je ne vois pas ce qu'il peut y avoir d'attirant dans ce que j'étudie. »)</li> <li>▪ État d'envahissement face aux aspects négatifs de la vie académique, 5 items (exemple : « Les difficultés que je rencontre dans mes études me découragent souvent de continuer. »)</li> </ul>
<b>Score</b>	Chaque item doit être coté sur une échelle de type Likert allant de 1 (ne me caractérise pas du tout) à 8 (me caractérise tout à fait).
<b>Fidélité</b>	Une analyse de cohérence interne a permis d'identifier la valeur alpha de Cronbach de 0,94 pour l'échelle globale. Par contre, la cohérence interne des trois dimensions n'est pas rapportée.
<b>Validité</b>	Des analyses factorielles exploratoires avec rotation OBLIMIN ont été effectuées. Des analyses confirmatoires, soit la mesure d'adéquation Kaiser-Meyer-Olkin, ont ensuite permis de valider la qualité des structures factorielles retenues. Trois facteurs ont été retenus; les critères utilisés ont mené à l'exclusion de six items. La structure factorielle finale incluant les trois facteurs rend compte de 69,48 % de la variance totale de l'échelle.  Des analyses de corrélation entre les facteurs permettent de relever des corrélations positives entre les trois dimensions retenues, soit des coefficients allant de 0,65 à 0,73.  La valeur prédictive du sous-engagement pour le bien-être personnel a été évaluée. Les résultats suggèrent que le sous-engagement académique prédit négativement la satisfaction académique et positivement chaque catégorie d'affects négatifs : affects négatifs généraux, colériques et anxieux ainsi que les malaises physiques comme le stress, l'anxiété et la grippe.
<b>Utilisation</b>	Brault-Labbé et Dubé (2008) ont utilisé cette échelle afin d'identifier divers profils de fonctionnement académique chez les étudiants, en considérant simultanément leur degré

d'engagement, de surengagement et de sous-engagement académiques, afin d'examiner leur association respective aux indicateurs du bien-être personnel.

## Références

Brault-Labbé, A. (2006). Engagement psychologique et bien-être personnel : présentation d'un modèle tridimensionnel appliqué à l'univers académique (thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Canada). Récupérée de Papyrus, l'archive de publications électroniques de l'Université de Montréal : [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17018/Brault-Labbe\\_Ann\\_2006\\_these.pdf?sequence=1](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17018/Brault-Labbe_Ann_2006_these.pdf?sequence=1)

Brault-Labbé, A. et Dubé, L. (2008). Engagement, surengagement et sous-engagement académiques au collégial : pour mieux comprendre le bien-être des étudiants. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 729-751.

Jodoin, M. (2000). *Engagement et surengagement au travail : composantes psychologiques, antécédents potentiels et association avec le bien-être personnel* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Canada). Récupérée de Papyrus, l'archive de publications électroniques de l'Université de Montréal : [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17018/Brault-Labbe\\_Ann\\_2006\\_these.pdf?sequence=1](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17018/Brault-Labbe_Ann_2006_these.pdf?sequence=1)

## Échelles d'engagement scolaire et social

Caractéristiques	Description
<b>Élaboration ou traduction</b>	Ces deux échelles ont été utilisées dans l'Enquête sur les jeunes en transition (EJET).
<b>Disponibilité</b>	Les items des deux échelles sont nommés dans Lambert, Zeman, Allen et Bussière (2004).
<b>Population</b>	Les données ont été collectées auprès de deux populations: des jeunes âgés de 18 à 20 ans ainsi que des jeunes âgés de 15 ans. Pour la première population, 22 378 jeunes canadiens de 18-20 ans ont répondu et, pour la deuxième, 29 687 jeunes canadiens âgés de 15 ans.
<b>Méthode</b>	Entrevue téléphonique auprès de l'élève ou de l'étudiant-e
<b>Description</b>	Ces deux échelles portant sur l'engagement scolaire et social comptent respectivement 8 et 4 items.
<b>Administration</b>	Entrevues téléphoniques assistées par ordinateur entre la mi-février et la mi-juin
<b>Langue</b>	Français
<b>Ce qui est mesuré</b>	Ces deux échelles permettent de mesurer l'engagement scolaire et l'engagement social en milieu scolaire.
<b>Score</b>	Pour chaque échelle, un score global à échelle continue est calculé à partir des réponses à tous les items, en s'appuyant sur la théorie de la réponse d'item. Dans le cadre de l'Enquête auprès des jeunes en transition, le score à échelle continu a mené à un score nominal où « très engagé » renvoie aux réponses supérieures à un écart-type au-dessus de la moyenne, « engagé » renvoie aux réponses se situant à moins d'un écart-type de part et d'autre de la moyenne et « peu engagé » réfère aux scores inférieurs à un écart-type au-dessous de la moyenne.
<b>Fidélité</b>	Non disponible
<b>Validité</b>	Non disponible
<b>Utilisation</b>	<p>Kamanzi, Doray, Bonin, Groleau et Murdoch (2010) ont utilisé ces échelles afin d'examiner si le statut d'étudiants dits de première génération a une influence sur l'accès et la persévérance aux études universitaires.</p> <p>Lambert et al. (2004) ont évalué l'engagement scolaire et social à partir de ces échelles afin d'examiner la relation entre la poursuite ainsi que l'abandon des études postsecondaires et le niveau d'engagement scolaire et social déclaré au niveau secondaire.</p> <p>Shaienks et Gluszynski (2007) ont utilisé ces échelles afin d'examiner la relation entre la poursuite ainsi que l'abandon des études postsecondaires et le niveau d'engagement scolaire et social déclaré au niveau secondaire. Ils se sont également penchés sur la relation entre l'engagement scolaire et social, le rendement scolaire ainsi que l'obtention du diplôme au niveau secondaire.</p>
<b>Références</b>	<p>Kamanzi, P.C., Doray, P., Bonin, S., Groleau, A. et Murdoch, J. (2010). Les étudiants de première génération : l'accès et la persévérance aux études au Canada. <i>Revue canadienne d'enseignement supérieur</i>, 40(3), 1-24.</p> <p>Lambert, M., Zeman, K., Allen, M. et Bussière, P. (2004). <i>Qui poursuit des études secondaires, qui les abandonne et pourquoi : Résultats provenant de l'Enquête auprès des jeunes en transition</i>. Ottawa, Canada : Statistique Canada, Ressources humaines et Développement des compétences Canada.</p> <p>Shaienks, D. et Gluszynski, T. (2007). <i>Participation aux études postsecondaires : diplômés, persévérants et décrocheurs, résultats de l'EJET, 4<sup>e</sup> cycle</i>. Ottawa, Canada : Statistique Canada, Ressources humaines et Développement des compétences Canada.</p>

## Échelle d'engagement en classe

Caractéristiques	Description
<b>Élaboration ou traduction</b>	Cette échelle a été élaborée et validée pour les travaux de Pagani, Fitzpatrick et Parent (2012) et Pagani, Fitzpatrick, Archambault et Janosz (2010).
<b>Disponibilité</b>	Les items sont énumérés, en anglais, dans Pagani et al. (2010, 2012).
<b>Population</b>	L'outil a été validé auprès d'enseignants de la 1 <sup>re</sup> à la 6 <sup>e</sup> année du primaire.
<b>Méthode</b>	Questionnaire complété par l'enseignant
<b>Description</b>	Cette échelle, qui compte de 8 à 10 items, porte sur l'engagement comportemental de l'élève au sein de la classe.
<b>Administration</b>	Un cahier de questionnaires est remis à l'enseignant primaire ou aux enseignants de français et de mathématiques du secondaire. L'enseignant doit répondre à cette échelle ainsi qu'à d'autres questionnaires, pour une durée estimée à 30 minutes. Ensuite, il est invité à retourner le cahier de questionnaires complétés par la poste à l'aide d'une enveloppe affranchie remise par l'équipe de recherche.
<b>Langue</b>	Français
<b>Ce qui est mesuré</b>	L'engagement comportemental en classe d'un élève spécifique, 10 items.
<b>Score</b>	Chaque item doit être coté sur une échelle allant de 1 (jamais) à 5 (toujours) ou de 1 (souvent) à 3 (jamais). Le score peut ensuite être calculé à partir de la moyenne des items.
<b>Fidélité</b>	La cohérence interne de l'échelle obtient un coefficient alpha de Cronbach entre 0,81 et 0,92.
<b>Validité</b>	
<b>Utilisation</b>	Archambault et al. (2015) ont utilisé cette échelle afin de comparer l'influence des pratiques enseignantes et de l'environnement scolaire sur l'engagement d'élèves du primaire issus d'écoles pluriethniques et en milieux défavorisés.  Pagani et al. (2010) ont utilisé l'échelle afin de prédire l'engagement scolaire d'élèves du primaire en fonction de facteurs liés à l'adaptation de l'élève au préscolaire.  Pagani, Fitzpatrick et Parent (2012) ont également utilisé cette échelle.
<b>Références</b>	

## Mesure de l'engagement par rapport à la matière

Caractéristiques	Description
<b>Élaboration ou traduction</b>	Cet outil a été élaboré et validé pour les travaux de Bujold et Saint-Pierre (1996).
<b>Disponibilité</b>	Non disponible
<b>Population</b>	Le questionnaire a été validé auprès de trois échantillons comptant entre 50 et 100 participants. Il a ensuite été utilisé auprès de 3249 étudiants de premier cycle à l'Université Laval.
<b>Méthode</b>	Ce questionnaire compte 30 items.
<b>Description</b>	Ce questionnaire compte 30 items répartis en cinq dimensions : temps consenti, utilité de la matière, résistance à la fatigue, non intérêt pour les examens, assiduité aux cours.
<b>Administration</b>	Non disponible
<b>Langue</b>	Français
<b>Ce qui est mesuré</b>	Ce questionnaire permet d'évaluer l'engagement par rapport à la matière à partir de cinq dimensions : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Temps consenti</li> <li>▪ Utilité de la matière</li> <li>▪ Résistance à la fatigue</li> <li>▪ Non intérêt pour les examens</li> <li>▪ Assiduité aux cours</li> </ul>
<b>Score</b>	Dans le cadre de cette étude, seul le score global est utilisé.
<b>Fidélité</b>	La cohérence interne du questionnaire obtient un coefficient alpha de Cronbach de 0,94.
<b>Validité</b>	Après la rédaction d'une première version de 35 items, la méthode des juges a été utilisée à deux reprises. Des corrections ont été apportées à l'outil après la première validation. Une expérimentation a ensuite été réalisée à partir de la deuxième version auprès de trois échantillons comptant entre 50 et 100 participants. Les énoncés ont été ajustés au besoin après chaque expérimentation.  L'analyse de la corrélation entre chaque item et le résultat final a mené à l'abandon de cinq items qui avaient une corrélation trop faible.  Une analyse factorielle exploratoire a permis d'extraire les cinq facteurs contribuant chacun pour, respectivement, 37,5 %, 6,3 %, 4,4 %, 4,0 % et 3,6 % de la variance.
<b>Utilisation</b>	Bujold et Saint-Pierre (1996) ont utilisé ce questionnaire afin d'examiner la relation entre la perception qu'ont l'enseignant et les étudiants du style d'intervention pédagogique, la qualité de la relation affective entre l'enseignant et ses étudiants ainsi que l'engagement des étudiants par rapport à la matière.
<b>Références</b>	Bujold, N. et Saint-Pierre, H. (1996). Style d'intervention pédagogique, relations affectives enseignants-étudiants et engagement par rapport à la matière. <i>La revue canadienne d'enseignement supérieur</i> , 26(1), 75-107.

## Mesure de l'engagement scolaire

Caractéristiques	Description
<b>Élaboration ou traduction</b>	Ce questionnaire a été développé dans le cadre des travaux de Tougas, Jutras, Bigras et Tourigny (2015) afin d'évaluer l'engagement scolaire à partir d'une approche globale.
<b>Disponibilité</b>	Non disponible
<b>Population</b>	Le questionnaire a été utilisé auprès d'un échantillon de 49 élèves québécois ayant survécu à un cancer et répondant aux critères suivants : avoir complété les traitements pour la leucémie depuis au moins une année, fréquenter l'école primaire ou secondaire depuis au moins un mois, parler couramment le français et ne pas avoir une incapacité ou un déficit pouvant entraver la communication.
<b>Méthode</b>	Questionnaire complété par l'élève
<b>Description</b>	Ce questionnaire regroupe 14 items à choix multiples répartis en quatre dimensions de l'engagement : comportementale, émotionnelle, psychologique et cognitive.
<b>Administration</b>	Le questionnaire, en format papier et crayon, est remis à l'élève pour qu'il puisse le compléter. Dans le cadre de l'étude de Tougas et al. (2015), les élèves étaient rencontrés individuellement dans leur résidence familiale.
<b>Langue</b>	Français
<b>Ce qui est mesuré</b>	Cet outil permet d'évaluer le niveau d'engagement global à partir d'items s'appuyant sur quatre dimensions : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La dimension comportementale, renvoyant à l'effort et à la réalisation</li> <li>▪ La dimension émotionnelle, référant à l'intérêt pour l'école et au climat scolaire</li> <li>▪ La dimension psychologique, renvoyant au sentiment d'appartenance et le soutien à l'apprentissage</li> <li>▪ La dimension cognitive, représentant la perception de compétence et la valeur de l'école</li> </ul>
<b>Score</b>	Chaque item doit être répondu sur une échelle de type Likert à 4 échelons allant de totalement faux (1) à totalement vrai (4). La somme des réponses standardisées à chaque item permet d'obtenir un score global, où un score élevé renvoie à un niveau d'engagement plus élevé.
<b>Fidélité</b>	La cohérence interne de l'échelle obtient un coefficient alpha de Cronbach de 0,74.
<b>Validité</b>	Non disponible
<b>Utilisation</b>	Tougas et al. (2015) ont utilisé ce questionnaire afin d'évaluer l'engagement scolaire d'élèves ayant survécu à un cancer afin d'examiner la relation entre leur engagement scolaire et leurs perceptions quant aux bénéfices et aux obstacles liés à la maladie.
<b>Références</b>	Tougas, A.M., Jutras, S., Bigras, M. et Tourigny, M. (2015). The potential role of benefit and burden finding in school engagement of young leukaemia survivors: an exploratory study. <i>Child: Care, health and development</i> , 42(1), 68-75.

## Échelle de l'engagement au collégial dans un contexte d'intégration des TIC

Caractéristiques	Description
<b>Élaboration ou traduction</b>	L'outil a été élaboré par Séverine Parent (2017) à partir des items de plusieurs questionnaires. Des items du NSEE ont été repris (neuf pour la dimension comportementale, deux pour la dimension affective, huit pour la dimension cognitive) et adaptés en énoncés plutôt qu'en questions (« Au cours de la présente année universitaire, combien de fois avez-vous posé des questions en classe ? » est devenu « J'ai posé des questions à l'enseignant pendant le cours. », par exemple). Un item du questionnaire de Fredricks et al. (2004, traduit par Bernet, 2010) complète les items liés à l'engagement comportemental. Concernant l'engagement affectif, trois items du questionnaire d'Archambault, Janosz, Fallu et Pagani (2009), trois items du questionnaire d'Appleton, Christenson, Kim et Reschly (2006) ainsi qu'un item de Fredricks et al. (2004, traduit par Bernet, 2010) et un item de la CREPUQ (2012) complètent les questions associées à cette dimension. Un item du questionnaire d'Appleton, Christenson, Kim et Reschly (2006) et un item du questionnaire de la CREPUQ (2012) complètent les questions associées à la dimension cognitive.
<b>Disponibilité</b>	Les items de l'échelle portant sur l'engagement des étudiants au collégial dans un contexte d'intégration des TIC sont disponibles dans Parent (2017), aux tableaux 8, 9 et 10.
<b>Population</b>	Au total, 358 étudiants du collégial ont rempli au moins un questionnaire (128 en Tremplin DEC et 230 dans la classe d'apprentissage actif) et 191 étudiants ont répondu aux quatre questionnaires (50 en Tremplin DEC et 141 dans la classe d'apprentissage actif).
<b>Méthode</b>	Questionnaire auto-rapporté par les étudiantes et étudiants.
<b>Description</b>	Les mêmes 30 questions, sur les dimensions comportementale, cognitive et affective, ont été posées quatre fois (4 temps). L'ordre des questions était chaque fois modifié. Aux temps 1 et 4, deux questions ouvertes ont été ajoutées au questionnaire afin d'avoir un portrait plus complet du regard porté sur la situation, et de comprendre le contexte dans lequel l'innovation se déroulait.
<b>Administration</b>	Le questionnaire, en format papier, a été administré durant les heures de classe à des étudiant-e-s dont le cours impliquait une situation d'enseigner et d'apprendre avec le numérique, et ce, quatre fois durant une session.
<b>Langue</b>	Français
<b>Ce qui est mesuré</b>	La variation de l'engagement des étudiantes et étudiants en cours de trimestre.
<b>Score</b>	Une échelle de Likert à quatre niveaux a été retenue : toujours (4), la plupart du temps, rarement, jamais (1)
<b>Fidélité</b>	Un test ex post facto a été utilisé. Pour le calcul, tous les questionnaires ont été utilisés. Dans le cas des dimensions affective et cognitive, l'indice de cohérence interne est satisfaisant pour tous les temps de mesure ( $\alpha > 0,7$ ). Dans le cas des deux premiers temps de mesure de la dimension comportementale, les indices sont inférieurs à 0,7.
<b>Validité</b>	Une analyse factorielle exploratoire a été menée par un autre chercheur a posteriori (Poelhubber), les résultats ne sont pas publiés.
<b>Utilisation</b>	L'échelle de l'engagement a été utilisée dans le cadre de l'étude de Parent (2017). L'échelle évolue, dans une approche « design thinking », dans le projet Fovéa.

<p><b>Références</b></p>	<p>Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., &amp; Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the student engagement instrument. <i>Journal of School Psychology, 44</i>(5), 427- 445. doi: 10.1016/j.jsp.2006.04.002</p> <p>Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., &amp; Pagani, L.S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. <i>Journal of Adolescence, 32</i>(3) 651-670. doi: 10.1016/j.adolescence.2008.06.007</p> <p>Bernet, S. (2010). <i>Engagement affectif, comportemental et cognitif des élèves du primaire dans un contexte pédagogique d'intégration des TIC</i> (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec).</p> <p>Carini, R. M., Kuh, G. D., &amp; Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. <i>Research in Higher Education, 47</i>(1). doi: 10.1007/s11162-005-8150-9</p> <p>CREPUQ. (2012). <i>Étude sur les modalités d'apprentissage et les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement</i>. Repéré à <a href="http://www.crepuq.qc.ca/IMG/pdf/Rapport-Etude-TIC-Mai-2012-VF.pdf">http://www.crepuq.qc.ca/IMG/pdf/Rapport-Etude-TIC-Mai-2012-VF.pdf</a></p> <p>Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., &amp; Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. <i>Review of Educational Research, 74</i>(1), 59–109.</p> <p>Kuh, G. D. (2001). The national survey of student engagement: Conceptual framework and overview of psychometric properties. <i>Framework &amp; Psychometric Properties</i>, 1-26. Repéré à <a href="http://nsse.indiana.edu/pdf/conceptual_framework_2003.pdf">http://nsse.indiana.edu/pdf/conceptual_framework_2003.pdf</a></p> <p>Kuh, G. D. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. <i>New Directions for Institutional Research, 2009</i>(141), 5-20. doi: 10.1002/ir.283</p>
--------------------------	--

## Références où des construits reliés sont mesurés

- Abd-El-Fattah, S. (2006). Effects of family background and parental involvement on Egyptian adolescents' academic achievement and school disengagement: a structural equation modeling analysis. *Social Psychology of Education, 9*(2), 139–157.
- Ainley, M. D. (1993). Styles of engagement with learning: multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology, 85*(3), 395–405.
- Blackadar, A. R., & Nachtigal, P. (1986). *Cotopaxi/Westcliffe follow-through project: final evaluation report*. Denver, CO: Mid-Continent Regional Educational Laboratory.
- Brown, R., & Evans, W. P. (2002). Extracurricular activity and ethnicity: creating greater school connection among diverse student populations. *Urban Education, 37*(1), 41–58.
- Christenson, S. (1995). *Tip the balance: practices and policies that influence school engagement for youth at high risk for dropping out*. Washington, DC: U.S. Department of Education, ABC Dropout Prevention and Intervention Series.
- Claudet, J. G., & Ellett, C. D. (1990, April). *Student learning, teacher use of teaching/learning empowerment metaphors and classroom robustness: an initial investigation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Dolan, L. J. (1983). Validity analyses for the School Attitude Measures at three grade levels. *Educational and Psychological Measurement, 43*(1), 295–303.
- Dowson, M., & McInerney, D. M. (1997, March). *The development of the Goal Orientation and Learning Strategies Survey (GOALS-S): a quantitative instrument designed to measure students' achievement goals and learning strategies in Australian educational settings*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Fullagar, C. J., & Mills, M. J. (2008). Motivation and flow: toward an understanding of the dynamics of the relation in architecture students. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 142*(5), 533–553.
- Goodenow, C. (1992, April). *School motivation, engagement, and sense of belonging among urban adolescent students*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Hawkins, J. D., Guo, J., Hill, K. G., Battin-Pearson, S., & Abbott, R. D. (2001). Long-term effects of the Seattle social development intervention on school bonding trajectories. *Applied Developmental Science, 5*, 225–236.
- Heroman, D. S. (1990, April). *Student perceptions of the learning environment; assessments of teacher performance and student learning*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Hodges, L., & Wolf, C. J. (1997). *Promoting self-esteem in a caring positive classroom*. Master's Action Research Project. Chicago: Saint Xavier University, and Arlington Heights, IL: IRI/Skylight.
- Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology, 77*(3), 703–718.
- Howard-Rose, D., & Winne, P. H. (1993). Measuring component and sets of cognitive processes in self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 591–604.
- Hudson, C. S. (1999). Psychosocial and ethnic factors leading to academic achievement in African-American adolescents. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 59*(11).
- Hughes, J. N., & Zhang, D. (2007). Effects of the structure of classmates' perceptions of peers' academic abilities on children's perceived cognitive competence, peer acceptance, and engagement. *Contemporary Educational Psychology, 32*(3), 400–419.
- Jenkins, P. H. (1997). School delinquency and the school social bond. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 34*(3), 337–367.
- Jessor, R., Van Den Bos, J., Vanderryn, J., Costa, F. M., and Turbin, M. S. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior: moderator effects and developmental change. *Developmental Psychology, 31*, 923–933.
- Karam, T. M. (2006). Middle school students' perceptions of teacher support. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 67*(5).

- Lear, J. (2008). Interactive class design and sense of community in online distance education classes: a mixed methods research study. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 69(6).
- Lippman, L., & Rivers, A. (2008). *Assessing school engagement: a guide for out-of-school time program practitioners*. Research-to-Results Brief. Publication 2008-39. Washington, DC: Child Trends.
- Luo, W., Hughes, J. N., Liew, J., & Kwok, O. (2009). Classifying academically at-risk first graders into engagement types: association with long-term achievement trajectories. *Elementary School Journal*, 109(4), 380–405.
- Luthar, S. S., & Ansary, N. S. (2005). Dimensions of adolescent rebellion: risks for academic failure among high- and low-income youth. *Development and Psychopathology*, 17(1).
- Maehr, M., & Midgley, C. (1996). *Transforming school culture*. Boulder, CO: Westview Press.
- Miller, M. D. (2006). Science self-efficacy in tenth grade Hispanic female high school students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 67(3).
- Pino, N. W., & Smith, W. L. (2004). African American students, the academic ethic, and GPA. *Journal of Black Studies*, 35(1), 113–131.
- Saginer, N. (2008). *Diagnostic classroom observation: moving beyond best practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. (2009). School Burnout Inventory (SBI): reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57.
- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(2), 170–179.
- Shochet, I. M., Homel, R., Cockshaw, W. D., & Montgomery, D. T. (2008). How do school connectedness and attachment to parents interrelate in predicting adolescent depressive symptoms? *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3).
- Simons-Morton, B., & Crump, A. D. (2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health*, 73(3), 121–126.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Evelo, D. L., & Hurley, C. M. (1998). Dropout prevention for youth with disabilities: efficacy of a sustained school engagement procedure. *Exceptional Children*, 65(1), 7–21.
- Tobin, K., and Fraser, B. J. (1990). What does it mean to be an exemplary science teacher? *Journal of Research in Science Teaching*, 27(1), 13–25.
- Voelkl, K. E. (1996). Measuring students' identification with school. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 760–770.
- Whalen, S.P. (1997, March). *Assessing flow experiences in highly able adolescent learners*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420–432.

## Références où l'information fut considérée inadéquate

- Anderson, A. R., Chistenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004). Check and Connect: the importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42, 95–113.
- Beuscher, S., Keuer, L., Muehlich, S., & Tyra, C. (1997). *Improving student engagement*. Master's Action Research Project. Chicago: Saint Xavier University, and Arlington Heights, IL: IRI/Skylight.
- Carter, M., McGee, R., Taylor, B., & Williams, S. (2007). Health outcomes in adolescence: associations with family, friends and school engagement. *Journal of Adolescence*, 30(1), 51–62.
- Chen, J. J. (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: the mediating role of academic engagement. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(2), 72–127.
- Chen, J. J. (2008). Grade-level differences: Relations of parental, teacher and peer support to academic engagement and achievement among Hong Kong students. *School Psych. International*, 29(2), 373–382.

- Farber, W., & Burgess, B. (2002). *Youth Count: The Vermont Youth Report*. Montpelier, VT: Vermont Children's Forum.
- Gan, Y., Yang, M., Zhou, Y., & Zhang, Y. (2007). The two-factor structure of future-oriented coping and its mediating role in student engagement. *Personality and Individual Differences, 43*(4), 851–863.
- Hauser-Cram, P., Warfield, M. E., Stadler, J., & Sirin, S. R. (2006). School environments and the diverging pathways of students living in poverty. In A. C. Huston and M. N. Ripke (Eds.), *Developmental contexts in middle childhood: bridges to adolescence and adulthood* (pp. 198-216). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Jeon, S. (2008). The effects of parents' and teachers' motivating styles on adolescents' school outcomes and psychological well-being: a test of self-determination theory in a Korean context. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 69*(2).
- Kiuru, N., Nurmi, J. E., Aunola, K., & Salmela-Aro, K. (2009). Peer group homogeneity in adolescents' school adjustment varies according to peer group type and gender. *International Journal of Behavioral Development, 33*(1), 65–76.
- Kong, Q. P., Wong, N. Y., and Lam, C. C. (2003). Student engagement in mathematics: development of instrument and validation of construct. *Mathematics Education Research Journal, 15*(1), 4–21.
- Kumar, D. D. (1991). A meta-analysis of the relationship between science instruction and student engagement. *Educational Review, 43*(1), 40–66.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1998, April). *Distributed leadership and student engagement in school*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Leithwood, K., and Jantzi, D. (1999a, April). *The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999b). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly, 35*(5), 679–706.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999c). Transformational school leadership effects: a replication. *School Effectiveness and School Improvement, 10*(4), 451–479.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leadership effects: a replication. *School Leadership and Management, 20*(4), 415–434.
- Lin, H., Tang, T., Yen, J., Ko, C., Huang, C., Liu, S., & Yen, C. (2008). Depression and its association with self-esteem, family, peer and school factors in a population of 9,586 adolescents in southern Taiwan. *Psychiatry and Clinical Neurosciences, 62*(4), 412–420.
- 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.
- Ridley, S. M., & McWilliam, R.A. (2001). Putting the child back into child care quality assessment. *Young Children, 56*(4), 92–93.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. B., & Arnold, B. (2002). Burnout and engagement in university students: a cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*(5), 464–481.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Evelo, D. L., and Hurley, C. M. (1998). Dropout prevention for youth with disabilities: efficacy of a sustained school engagement procedure. *Exceptional Children, 65*(1), 7–21.
- Singh, K., Chang, M., & Dika, S. (2007). Effects of part-time work on school achievement during high school. *Journal of Educational Research, 101*(1), 12–22.
- Taylor, R. D., & Lopez, E. I. (2005). Family management practice, school achievement, and problem behavior in African American adolescents: mediating processes. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26*(1), 39–49.
- Walker, H. M., Stieber, S., Ramsey, E., and O'Neill, R. (1993). Fifth grade school adjustment and later arrest rate: a longitudinal study of middle school antisocial boys. *Journal of Child and Family Studies, 2*(4), 295–315.
- Wefald, A. J., & Downey, R. G. (2009). Construct dimensionality of engagement and its relation with satisfaction. *Journal of Psychology, Interdisciplinary and Applied, 143*(1), 91–111.
- Willms, J. D., & Flanagan, P. (2007). Canadian students: "tell them from me." *Education Canada, 47*(3), 46–50.
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: a structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences, 43*(6), 1529–1540.

Le National Center for Education Evaluation and Regional Assistance,  
Regional Educational Laboratory Southeast,  
rattaché à l'*Institute of Education Sciences (IES)*,  
Département d'éducation à Washington (D.C., USA),

Voir Issues & Answers pour cette synthèse de  
J. Fredricks, W. McColskey, J. Meli, J. Mordica, B. Montrosse et K. Mooney, intitulée *Measuring student engagement in upper elementary through high school: a description of 21 instruments* (Report, REL 2011–No. 098).

Pour plus d'information concernant les laboratoires régionaux de l'IES, consulter le URL  
<https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/>

Ce document a été traduit et adapté par  
Sandy Nadeau, Thalie Flores-Tremblay et Bruno Lafond sous la direction de Thérèse Laferrière,  
chercheure responsable du réseau PÉRISCOPE.

Le site du réseau PÉRISCOPE est à l'adresse <https://www.periscope-r.quebec>

**Pour citer ce document :**

Nadeau, S., Flores-Tremblay, T., & Lafond, B. (2019). *Mesurer l'engagement de l'élève de la fin du primaire jusqu'à la fin du secondaire : une description de 21 instruments*. Traduction du document de J. Fredricks, W. McColskey, J. Meli, J. Mordica, B. Montrosse et K. Mooney, intitulé *Measuring student engagement in upper elementary through high school: a description of 21 instruments* (Report, REL 2011–No. 098).

National Center for Education Evaluation and Regional Assistance,  
Regional Educational Laboratory Southeast, *Institute of Education Sciences (IES)*,  
Département d'éducation à Washington (D.C., USA).  
Disponible sur le site web du Réseau PÉRISCOPE au URL  
[https://www.periscope-r.quebec/sites/default/files/mesurer\\_engagement\\_eleves\\_2019.pdf](https://www.periscope-r.quebec/sites/default/files/mesurer_engagement_eleves_2019.pdf)