Document généré le 19 juil. 2024 10:16

McGill Journal of Education
Revue des sciences de l'éducation de McGill

Niveaux d'engagement de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant·e et ses pairs selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans

CHILDREN'S LEVELS OF ENGAGEMENT IN THEIR INTERACTIONS WITH THE TEACHER AND PEERS IN DIFFERENT CLASSROOM CONTEXTS IN FIVE-YEAR-OLD'S PRESCHOOL EDUCATION

Nathalie Breton, Caroline Bouchard et Jeffrey Henry

Volume 56, numéro 2-3, été–automne 2021

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1096455ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1096455ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Breton, N., Bouchard, C. & Henry, J. (2021). Niveaux d'engagement de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant·e et ses pairs selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *56*(2-3), 268–291. https://doi.org/10.7202/1096455ar

Résumé de l'article

L'objectif de cette recherche est d'étudier les niveaux d'engagement des enfants envers l'enseignante et les pairs selon différents contextes de classe (activités et regroupements) à l'éducation préscolaire cinq ans. À l'aide de l'Individual Classroom Assessment Scoring System (Downer, Booren, et al., 2010), 113 enfants (66 filles et 47 garçons) ont été observés. Les résultats démontrent que l'engagement envers l'enseignante est plus élevé lors d'activités de routines et transitions et celui envers les pairs est plus élevé lors d'activités de jeux libres et ateliers et du regroupement petits groupes. Les contextes de classe modulent les niveaux d'engagement de l'enfant dans ses interactions avec les autres.

© Faculty of Education, McGill University, 2022

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

NIVEAUX D'ENGAGEMENT DE L'ENFANT DANS SES INTERACTIONS AVEC SON ENSEIGNANT·E ET SES PAIRS SELON LES CONTEXTES DE CLASSE À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE 5 ANS

NATHALIE BRETON, CAROLINE BOUCHARD et JEFFREY HENRY *Université Laval*

RÉSUMÉ. L'objectif de cette recherche est d'étudier les niveaux d'engagement de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant·e et ses pairs selon différents contextes de classe (activités et regroupements) à l'éducation préscolaire 5 ans. À l'aide de l'*Individual Classroom Assessment Scoring System* (inCLASS), 113 enfants (66 filles et 47 garçons) ont été observés. Les résultats démontrent que l'engagement de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant·e est plus élevé lors d'activités de routine et de transition et ne présente aucune différence significative selon le type de regroupement. L'engagement dans ses interactions avec les pairs est plus élevé lors d'activités de jeu libre et d'ateliers ainsi que du regroupement en petits groupes. Les contextes de classe modulent les niveaux d'engagement de l'enfant dans ses interactions avec les autres.

CHILDREN'S LEVELS OF ENGAGEMENT IN THEIR INTERACTIONS WITH THE TEACHER AND PEERS IN DIFFERENT CLASSROOM CONTEXTS IN FIVE-YEAR-OLD'S PRESCHOOL EDUCATION.

ABSTRACT. The objective of this research is to study children's levels of engagement in their interactions with the teacher and peers in different classroom contexts (activities and groupings) in five-year-old's preschool education. Using the Individual Classroom Assessment Scoring System (inCLASS), 113 children (66 girls and 47 boys) were observed. The results show that the children's level of engagement in their interactions with the teacher is higher during routine and transition activities and shows no significant differences depending on the type of grouping. Children's level of engagement in interactions with peers is higher in free play activities, workshops and grouping small groups. Classroom contexts modulate the children's levels of engagement in interacting with others.

Au Québec, bien qu'elle ne soit pas obligatoire, plus de 98 % des enfants fréquentent une classe d'éducation préscolaire 5 ans, sur une base régulière de cinq jours par semaine, pour un total de 180 jours par année (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2012). D'une durée minimale de 23 heures et 30 minutes,

la semaine d'école est consacrée à des services éducatifs chapeautés par le Programme de formation de l'école québécoise pour l'éducation préscolaire, dont le mandat est triple : (a) faire de la maternelle un rite de passage qui donne le goût de l'école; (b) favoriser le développement global de l'enfant en le motivant à exploiter l'ensemble de ses potentialités; et (c) jeter les bases de la scolarisation, notamment sur le plan social et cognitif, qui l'inciteront à continuer à apprendre tout au long de sa vie (ministère de l'Éducation, [MÉQ], 2001).

La classe d'éducation préscolaire est un lieu privilégié pour l'enfant afin d'établir et maintenir des relations avec l'enseignante et d'autres enfants (Bouchard et coll., 2012). Cette expérience sociale lui permet de se découvrir comme personne, de prendre conscience de ses possibilités, de structurer sa personnalité et d'acquérir progressivement son autonomie (MÉQ, 2001). Une classe d'éducation préscolaire 5 ans qui offre un environnement de qualité, notamment par des interactions nombreuses, riches et diversifiées, constitue une base importante pour le parcours scolaire ultérieur des enfants (Boivin et Bierman, 2014, p. 3–15); Duncan et coll., 2007). Selon des études longitudinales, ces classes favorisent effectivement un meilleur développement global des enfants, notamment sur le plan socioémotionnel (Domínguez et coll., 2010; Mashburn et coll., 2008).

Afin d'offrir un environnement de qualité dans lequel les interactions sont au cœur des activités, l'organisation d'une classe d'éducation préscolaire 5 ans doit favoriser la participation active des enfants, notamment par la présence de différents centres d'apprentissage (MÉQ, 2001, p. 52). Ces derniers permettent aux enfants d'explorer différents domaines d'apprentissages (arts, sciences, mathématiques, etc.), souvent en sous-groupe de pairs. Ainsi, une journée typique comprend plusieurs périodes d'activités (causerie, routines, collation, ateliers, jeu libre, etc.) et différents types de regroupements (grands groupes, petits groupes, individuels), à l'intérieur desquels de nombreuses interactions ont cours entre l'enfant, son enseignant·e et ses pairs. Ces occasions d'interagir avec les autres et de se développer sur le plan social constituent un moyen par lequel l'enfant apprend et se développe (MÉQ, 2001; Pianta et Stuhlman, 2004; Slot et Bleses, 2018; Vygotsky, 1978).

Bien que l'enseignant·e ait un rôle important à jouer dans l'organisation de la classe afin de favoriser différentes interactions, le rôle de chacun des enfants est tout aussi important (Pianta et coll., 2016). En effet, la capacité de l'enfant à s'engager dans ses interactions avec les autres en classe influe sur son expérience vécue à l'éducation préscolaire (Jeon et coll., 2010). De même, les différents contextes de classe (p. ex., jeu en petits groupes) proposés à l'enfant vont influencer les possibilités pour ce dernier de s'engager dans ses interactions (Slot et Bleses, 2018). Quels sont les liens entre l'engagement de l'enfant dans ses interactions avec autrui et les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans? Voilà la question qui se pose et à laquelle le présent article souhaite répondre.

L'engagement de l'enfant dans ses interactions avec les autres en classe

L'engagement de l'enfant dans ses interactions avec les autres en classe se définit comme sa capacité à entreprendre et/ou maintenir des interactions, notamment avec l'enseignant·e et les pairs, engagement qui peut s'avérer positif ou négatif (Bohlmann, 2019; Downer et coll., 2007; Downer, Booren, et coll., 2010; McWilliam et Bailey, 2008; Odom et Bailey, 2001; Pinto, 2006). Il est lié aux processus proximaux du modèle bioécologique de Bronfenbrenner (2005) qui considère les interactions réciproques entre l'individu et les personnes de son entourage comme les principaux mécanismes du développement humain. De façon plus précise, pour Downer, Booren, et leurs collègues (2010), l'engagement positif de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant·e se définit par des comportements tels la sensibilité, la recherche de proximité, le partage d'affects positifs et des comportements positifs de communication, comme l'initiative conversationnelle et le maintien de la conversation. Pianta et Stuhlman (2004) ont démontré que cet engagement favorise la qualité des interactions que l'enfant entretient avec autrui, et ce, dès l'âge de 3 ans. Plus précisément, le recours par l'enfant à son enseignante comme source de soutien, par exemple en s'engageant et communiquant avec celle-ci pour la questionner lorsqu'il ne comprend pas une consigne, est lié à des interactions de meilleure qualité en classe (Bohlmann et coll., 2019; Burchinal et coll., 2002; Howes et coll., 2000).

L'engagement positif de l'enfant dans ses interactions avec les pairs s'observe par des comportements de sociabilité (recherche de proximité, partage d'affect positif, coopération, popularité), de communication (initiative communicationnelle, maintien de la conversation, intentions communicationnelles) et d'affirmation de soi (initiative relationnelle, leadership) (Downer, Booren, et coll., 2010). Des recherches démontrent que lorsque l'enfant s'engage dans des interactions de qualité avec ses pairs, en communiquant et en s'affirmant auprès d'eux, ces dernières sont de qualité supérieure (Howes et Phillipsen, 1998; Spivak et Howes, 2011).

À l'inverse, l'engagement négatif de l'enfant renvoie à la présence de conflits avec l'enseignant·e et/ou les pairs, par exemple en démontrant des comportements d'agression, d'affect négatif, de recherche d'attention et d'opposition. L'engagement négatif en classe altèrerait les occasions d'apprentissages et de développement qui s'offrent à l'enfant, en le rendant peu disponible (Sabol et coll., 2018). En effet, les relations conflictuelles sont liées à des niveaux inférieurs d'engagement en classe (Hughes et coll., 2012). À l'éducation préscolaire, la présence de conflits avec l'enseignant·e est associée à des comportements d'engagement négatifs en première année du primaire (Silver et coll., 2005) et prédit l'engagement négatif des enfants jusqu'à sept ans plus tard, notamment par la présence de comportements agressifs (Hamre et Pianta, 2001). S'y attarder durant l'éducation préscolaire 5 ans, année précédant les apprentissages formels en première année du primaire, apparaît donc important.

LES CONTEXTES DE CLASSE

L'engagement de l'enfant dans ses interactions en classe se manifeste dans des contextes variés qui sont interconnectés et interdépendants (Bronfenbrenner, 2005). Des recherches démontrent que le niveau d'engagement de l'enfant dans ses interactions est modulé par le contexte dans lequel elles se déroulent, notamment le type d'activité et le regroupement proposés (Booren et coll., 2012; Kemp et coll., 2013). Le modèle bioécologique proposé par Bronfenbrenner (2005) souligne d'ailleurs l'importance du contexte dans le développement de l'enfant. En effet, les différents contextes de classe, qui renvoient à l'organisation du temps passé en classe en fonction du type d'activités réalisées (p. ex., les jeux libres, les ateliers, les routines) et du type de regroupements préconisés (p. ex. : en grand groupe ou en petits groupes) (Vitiello et coll., 2012), demeurent une composante essentielle de l'expérience interactionnelle de l'enfant vécue en classe.

Par exemple, pendant une période de jeu libre, certains enfants se joindront à d'autres enfants afin de former un petit groupe et s'adonner à une activité de jeu symbolique, où l'engagement avec les pairs sera particulièrement favorisé. D'autres pourront choisir de faire un jeu savant, comme Architek ou Veritech, en demandant l'aide de l'enseignant·e : l'engagement dans des interactions avec ce·tte dernier·ère sera plus présent. Les possibilités d'engagement dans des interactions avec l'enseignant·e ou avec les pairs seront toutefois plus faibles dans les activités individuelles comme un casse-tête ou la lecture d'un livre. Afin de mieux comprendre l'engagement de l'enfant en classe, on peut voir ici la pertinence d'étudier les contextes (activités et regroupements) dans lesquels il se manifeste.

Pour ce faire, en s'appuyant sur les travaux de Ritchie et coll. (2001), Downer, Booren, et leurs collègues (2010) identifient différents contextes de classe à l'éducation préscolaire :

- grand groupe (activité organisée et structurée par l'enseignant·e, incluant six enfants et plus);
- petits groupes (activité organisée et dirigée par l'enseignant·e, incluant cinq enfants et moins);
- individuel (l'enfant travaille seul, avec ou sans l'enseignant·e);
- libre choix (l'enfant choisit à quoi et où il souhaite jouer et/ou apprendre);
- activité à l'extérieur (l'enfant est à l'extérieur pour des jeux libres ou des activités organisées);
- repas (collation ou dîner); et
- routines / transitions (l'enfant est en transition entre deux activités ou effectue une routine de la classe).

Cette nomenclature des différents contextes a été utilisée dans d'autres études (Booren et coll., 2012; Vitiello et coll., 2012). Afin de les préciser, certains auteurs les regroupent en deux grandes catégories, soit les types d'activités, où l'on retrouve les ateliers, les jeux libres, les activités dirigées, les routines, les transitions, etc., et les types de regroupements qui incluent notamment le grand groupe, les petits groupes et l'individuel (Raby et Charron, 2016; Vitiello et coll., 2012). En effet, lors d'une activité de jeu libre par exemple, l'enfant peut être en sous-groupe de pairs au centre d'apprentissage des arts, ou encore seul, à faire un casse-tête.

Liens entre l'engagement de l'enfant et les différents contextes de classe

Les quelques recherches qui se sont intéressées aux liens entre l'engagement de l'enfant et les différents contextes de classe démontrent que ce niveau d'engagement varie significativement dans l'ensemble d'une journée (Booren et coll., 2012; Pianta et coll., 2005; Vitiello et coll., 2012). De façon plus précise, l'engagement de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant·e serait plus fréquent et de qualité plus élevée lors des activités dirigées par ce·tte dernier·ère (Booren et coll., 2012; Vitiello et coll., 2012) et lors du regroupement en grand groupe (Booren et coll., 2012; Pianta et coll., 2005). De plus, l'engagement de l'enfant dans ses interactions avec ses pairs serait plus élevé lors des activités de jeu libre et du regroupement en petits groupes (Booren et coll., 2012; Vitiello et coll., 2012). Quant à lui, l'engagement négatif de l'enfant s'avèrerait plus fréquent lors des activités de jeu libre, des transitions ainsi que lors du regroupement en petits groupes (Booren et coll., 2012; Vitiello et coll., 2012).

Tel que mentionné par Slot et Bleses (2018), le contexte culturel est déterminant quant à la délimitation de l'espace accordé à l'enfant pour le développement de ses capacités d'engagement lors de différentes interactions. Dans le cadre de l'éducation préscolaire, certains pays favorisent un modèle axé sur le développement global et le jeu libre, où la place des interactions entre les enfants est importante. D'autres donnent priorité à un modèle axé sur l'enseignement plus structuré ou l'instruction directe par l'enseignant·e (Slot et Bleses, 2018), ce qui limite les possibilités de prise d'initiatives interactionnelles par les enfants. À titre d'exemple, le Danemark préconise un modèle d'éducation préscolaire qui met l'accent sur le jeu libre, où les possibilités d'interagir avec les pairs sont fréquentes. Le niveau d'engagement de l'enfant de 4–5 ans dans ses interactions avec ses pairs dans ce pays est supérieur à celui souvent observé aux États-Unis, ce dernier semblant refléter un modèle d'éducation davantage orienté vers un enseignement plus structuré de la part de l'enseignant·e (Slot et Bleses, 2018). Ainsi, l'organisation de la classe d'éducation préscolaire en divers centres d'apprentissage favorisant le jeu et les interactions, tel que le recommande le Programme de formation de l'école québécoise pour l'éducation préscolaire (MÉQ, 2001), serait propice à des niveaux élevés d'engagement de l'enfant dans différentes interactions avec autrui en classe (Booren et coll., 2012; Vitiello et coll., 2012).

Les choix pédagogiques exercent ainsi une influence sur l'engagement de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant·e et ses pairs, ce qui témoigne aussi de l'importance de mener des études dans diverses cultures et des endroits variés dans le monde. Toutefois, à l'international, un nombre limité d'études s'attardent à identifier les différents contextes lors de l'observation de l'engagement des enfants en classe (Ansari et Purtell, 2017). À notre connaissance, aucune étude n'a été effectuée en ce sens à propos de l'éducation préscolaire 5 ans au Québec. Nous en savons donc encore très peu sur les contextes qui sont réellement proposés aux enfants et sur les niveaux d'engagement de ces derniers en classe. Dans ces circonstances, il apparaît essentiel d'étudier les liens entre l'engagement positif de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant·e et ses pairs, son engagement négatif et les différents contextes proposés (activités et regroupements) dans les classes d'éducation préscolaire 5 ans au Québec.

OBJECTIF DE RECHERCHE

L'objectif de cette recherche est d'étudier les niveaux d'engagement de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant·e et ses pairs, en fonction des différents contextes de classe. Préalablement, l'engagement de l'enfant (positif et négatif) dans ses interactions avec son enseignant·e et ses pairs en classe sera décrit, de même que les contextes (types d'activités et types de regroupements) qui prévalent lors des observations de l'engagement de l'enfant.

Il est ainsi souhaité d'apporter un éclairage quant à la question de l'engagement de l'enfant en classe, vecteur de ses apprentissages et de son développement, voire de sa réussite éducative (Buhs et coll., 2006; Hamre et Pianta, 2001; Vitiello et coll., 2012).

MÉTHODOLOGIE

Les données de la présente étude sont tirées d'une recherche subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, octroyée à la deuxième auteure de l'article, Caroline Bouchard.

L'échantillon est composé de 113 enfants (66 filles et 47 garçons) âgés de 5 à 6 ans (M = 73,34 mois, ÉT = 4,22). Ils proviennent de 12 classes d'éducation préscolaire 5 ans, réparties dans sept écoles de la région de Québec et une école située en Beauce (N= 8), dans lesquelles on retrouve en moyenne 17 enfants. Les indices de milieu socioéconomique (IMSE) des écoles participantes, composés de la sous-scolarisation de la mère et l'inactivité des parents (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2015), varient de 1 à 9 (M = 5,75). Le premier rang regroupe les écoles accueillant principalement des élèves qui proviennent des milieux les plus favorisés, tandis que le neuvième rang regroupe les écoles qui accueillent principalement des élèves provenant des milieux les plus défavorisés (MELS, 2015).

Afin de décrire l'échantillon à l'étude, le Tableau 1 présente les caractéristiques sociodémographiques des enfants participants et leurs familles. Les mères des enfants ont répondu en majorité au questionnaire (86,61 %). Les enfants proviennent de familles où près de 80 % des répondants détiennent un diplôme d'études professionnelles, collégiales ou universitaires. Les répondants travaillent en majorité à temps plein (69,64 %) et ils sont mariés, ou ont un conjoint de fait (66,96 %). Plus de 62 % des familles gagnent un revenu familial brut de plus de 50 000 $ par année, 26,4 % entre 15 000 $ et 50 000 $, alors que 10,90 % d'entre elles vivent avec moins de 15 000 $ par année.

TABLEAU 1. *Les caractéristiques des participants à l'étude (%).*

Variables	%
SEXE DES ENFANTS	
Filles	58,4
Garçons	41,6
Répondant au questionnaire	
Mère	86,6
Père	13,4
Emploi du répondant	
Sans emploi	16,1
Temps partiel	7,1
Temps plein	69,6
Congé parental	4,5
Études temps plein	2,7
Scolarité du répondant	
Secondaire non complété	8,2
Secondaire	12,7
Collégial ou professionnel	34,6
Universitaire 1er cycle	29,1
Universitaire 2e ou 3e cycle	15,4
Revenu familial brut	
Moins de 15 000 $	10,9
15 000 $ – 30 000 $	11,8
30 000 $ – 50 000 $	14,6
50 000 $ – 75 000 $	22,7
75 000 $ – 100 000 $	11,8
100 000 $ et plus	28,2

Langue maternelle	
Français	94,6
Espagnol	0,9
Autre ou deux langues maternelles	4,5
Type de famille	
Monoparentale	17
Deux parents à la maison	67
Garde partagée	16

Instruments de mesure

Engagement de l'enfant (positif et négatif) dans ses interactions avec son enseignant·e et ses pairs. L'outil d'observation *Individual Classroom Assessment Scoring System* (inCLASS) (Downer, Booren et coll., 2010) a été utilisé afin de mesurer les niveaux d'engagement de l'enfant en classe selon quatre domaines : l'engagement positif de l'enfant dans ses interactions avec l'enseignant·e, l'engagement positif de l'enfant dans ses interactions avec les pairs, l'engagement positif dans les apprentissages, et l'engagement négatif en classe. La structure factorielle en quatre domaines et la fiabilité de cet outil ont été largement soutenues dans diverses études (p. ex., Booren et coll., 2012; Downer, Booren, et coll., 2010; Slot et Bleses, 2018; Suchodoletz et coll., 2015; Vitiello et coll., 2012; Williford, Maier, et coll., 2013).

Pour les besoins de la présente étude, seuls les domaines de l'engagement positif de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant·e, ses pairs et l'engagement négatif en classe ont été retenus. Le domaine de l'engagement positif dans ses interactions avec l'enseignant·e comprend deux dimensions : (a) l'« engagement » (syntonie / sensibilité à l'adulte, recherche de proximité et partage d'affect positif); et (b) la « communication » (initiative conversationnelle, maintien de la conversation et intentions communicationnelles). Le domaine de l'engagement positif de l'enfant dans ses interactions avec les pairs est associé à trois dimensions : (a) « sociabilité » (recherche de proximité, partage d'affect positif, coopération et popularité); (b) « communication » (initiative conversationnelle, maintien de la conversation et intentions communicationnelles); et (c) « affirmation de soi » (initiative relationnelle et leadership). Le domaine de l'engagement négatif de l'enfant en classe est assorti de deux dimensions : (a) « conflits avec l'enseignant·e » (agression, affect négatif, recherche d'attention et opposition / désobéissance); et (b) « conflits avec les pairs » (agression, affect négatif, recherche d'attention et confrontation).

La cotation de chaque dimension a été réalisée selon une échelle de classement continue (1, 2 et 3 = niveau faible; 4 et 5 = niveau moyen; 6 et 7 = niveau élevé).

Quatre cycles d'observation d'une durée de 15 minutes (10 minutes d'observation et 5 minutes de cotation pour un total de 60 minutes par enfant) ont été effectués en alternance entre les enfants afin de permettre à deux observatrices certifiées d'examiner l'engagement des enfants en classe. Un accord interjuge sur la codification des comportements d'engagement a été mené sur 20 % des observations effectuées et a atteint le seuil de fidélité de 80 % et plus pour chacune des sept dimensions cotées.

Les niveaux de cohérence interne de Downer, Booren et leurs collègues (2010) étaient de $\alpha = 0{,}79$ pour l'engagement dans ses interactions avec l'enseignant·e, de $\alpha = 0{,}90$ pour l'engagement dans ses interactions avec les pairs, et de $\alpha = 0{,}82$ pour l'engagement négatif. Dans la présente étude, les niveaux de cohérence interne étaient les suivants : engagement positif dans ses interactions avec l'enseignant·e, $\alpha = 0{,}64$; engagement positif dans ses interactions avec les pairs, $\alpha = 0{,}76$; et engagement négatif, $\alpha = 0{,}59$.

Conçu pour les enfants de 3 à 5 ans, l'inCLASS est utilisé dans le cadre de cette recherche auprès d'enfants âgés de 5 à 6 ans, au même titre que dans celle de Slot et Bleses (2018) qui ont étudié et confirmé la validité (p. ex., la structure factorielle, la fiabilité test-retest et l'objectivité) de cet outil auprès d'enfants âgés de 36 à 79 mois.

Les contextes de classe

L'inCLASS permet également de recueillir des données sur les contextes de classe qui prévalent lors des observations. Dans le cadre de cette recherche, les différents contextes de l'inCLASS ont été regroupés selon les types d'activités et les types de regroupements, conformément aux travaux de Vitiello et ses collègues (2012) ainsi que de Raby et ses collègues (2016). Les différentes activités se composent de :

- jeu libre / ateliers;
- routines (p. ex., lavage des mains) et transitions (p. ex., rangement, habillage);
- repas; et
- jeux extérieurs.

Les types de regroupements sont :

- grand groupe;
- petits groupes; et
- individuels.

Précisons que l'atelier est un contexte d'activité fréquent dans les classes d'éducation préscolaire au Québec et est d'emblée associé au regroupement

« petits groupes » dans l'outil inCLASS. Considérant que ce contexte est davantage lié au type d'activités qu'au type de regroupements, nous avons fait le choix méthodologique de le joindre à l'activité de jeu libre, de laquelle l'atelier se rapproche le plus, et ce, afin de ne pas modifier l'utilisation d'origine des sept contextes de l'inCLASS. De plus, les activités extérieures n'ont pas été consignées, considérant que toutes les observations ont eu lieu principalement en avant-midi, alors que les enfants étaient à l'intérieur.

Les contextes de classe étaient identifiés à tous les cycles d'observation et les modifications en cours de cycle étaient aussi relevées. Les informations recueillies sur les différents contextes (activités et regroupements) observés peuvent être différentes ou parfois même se chevaucher lors d'un même cycle d'observation. En effet, lorsqu'il y a une modification du contexte lors de l'observation, celle-ci doit être notée. Ainsi, pour un cycle de 10 minutes d'observation, on peut retrouver plusieurs contextes différents de même que pour les quatre cycles finaux. Nous avons choisi de conserver les informations pour les enfants pour lesquels il est possible d'identifier le contexte (type d'activité et type de regroupement) prévalent au cours des quatre cycles d'observation. Nous avons conservé uniquement les contextes identifiés dans deux cycles complets et plus sur les quatre cycles d'observation, ce qui correspond au minimum à 50 % du temps d'observation dans ce type de contexte. De telle sorte que nous avons été en mesure d'identifier l'activité principale pour 38 enfants sur les 113 de départ et le regroupement prévalent pour 76 enfants sur les 113 initiaux. Ces informations ont été recueillies par l'observatrice au cours de chaque cycle d'observation.

PROCÉDURE

Les données de cette recherche ont été recueillies à l'hiver et au printemps 2014. Les participants ont été recrutés à l'aide de lettres d'informations envoyées dans des écoles des régions de Québec et Chaudière-Appalaches (Québec, Canada). Douze enseignantes ont signalé leur intérêt à participer de façon volontaire à la recherche. Le formulaire de consentement destiné aux parents et le questionnaire sociodémographique leur ont été remis en janvier. Ces documents ont été complétés à la maison et retournés à l'école par l'entremise des enfants. Le processus de recrutement a été complété au mois de février et les observations en classe ont débuté à ce moment, pour se compléter au printemps de la même année.

Méthode d'analyse des données

Les niveaux d'engagement de l'enfant et les contextes de classe ont été examinés à l'aide d'analyses descriptives. Afin de répondre à l'objectif de cette étude, des tests t pour échantillons indépendants ont permis de comparer les niveaux d'engagement de l'enfant selon les deux types d'activités, c.-à-d. routines /

transitions et jeu libre / ateliers. Afin de comparer les niveaux d'engagement selon les trois types de regroupements (c.-à-d. grand groupe, petits groupes, individuels), des analyses de variance (ANOVA) ont été menées. Une correction de Bonferroni a été appliquée aux tests de comparaisons multiples. Toutes les analyses ont été réalisées à l'aide du logiciel SPSS, version 20.0. Le seuil alpha de signification statistique a été fixé à 0,05.

RÉSULTATS

Engagement de l'enfant (positif et négatif) dans ses interactions avec son enseignant·e et ses pairs en classe

Le Tableau 2 présente les statistiques descriptives associées aux domaines et aux dimensions de l'engagement de l'enfant. Plus précisément, le domaine de l'engagement positif de l'enfant dans ses interactions avec son enseignante est d'un niveau faible, tout comme les dimensions d'engagement et de communication qui le composent. Le domaine de l'engagement positif de l'enfant dans ses interactions avec ses pairs est quant à lui de niveau moyen-faible, ce score étant le plus élevé des trois domaines. La dimension de la sociabilité de ce domaine est de niveau moyen-faible, tandis que les dimensions de la communication et l'affirmation de soi sont de niveau faible. Finalement, le domaine de l'engagement négatif présente le niveau le plus faible des trois domaines mesurés. Chacune de ses dimensions, celles reliées aux conflits avec l'enseignante et aux conflits avec les pairs, s'avère de niveau faible.

TABLEAU 2. *Analyses descriptives des domaines et dimensions de l'engagement de l'enfant (N = 113).*

Domaines (en gras) et dimensions	M	ÉT	Étendue
Engagement positif (enseignant·e)	**2,22**	**0,53**	**1,13 – 3,88**
Engagement	2,58	0,66	1,25 – 4,25
Communication	1,87	0,54	1,00 – 3,50
Engagement positif (pairs)	**3,02**	**0,77**	**1,58 – 5,08**
Sociabilité	3,53	0,80	1,50 – 5,25
Communication	2,86	0,81	1,50 – 4,50
Affirmation	2,67	0,88	1,00 – 5,50
Engagement négatif	**1.25**	**0,29**	**1,00 – 2,38**
Conflits avec l'enseignant·e	1,20	0,30	1,00 – 2,50
Conflits avec les pairs	1,30	0,38	1,00 – 2,75

NOTE. M = moyenne; ÉT = écart-type.

Contextes (types d'activités et types de regroupements) qui prévalent lors des observations de l'engagement de l'enfant

En ce qui concerne les contextes de classe, l'examen des statistiques descriptives révèle que 18,6 % des activités observées se déroulent en contexte de routines / transitions et 15 % d'entre elles en contexte de jeux libres / ateliers. En ce qui concerne les types de regroupements, le grand groupe s'avère le plus fréquent (49,6 %). Ceux « petits groupes » et « individuels » arrivent quant à eux à égalité, avec une proportion de 8,8 %.

Niveaux d'engagement de l'enfant et contextes de classe (activités et regroupements)

Le premier test t démontre que l'engagement positif de l'enfant dans ses interactions avec son enseignante est significativement plus élevé lors d'activités de routines / transitions (M = 2,35, ÉT = 0,44) que lors d'activités de jeux libres / ateliers (M = 1,91, ÉT = 0,48), t_{36} = -2,92, p = 0,006. À la suite d'une correction de Bonferroni, ce résultat demeure significatif (p = 0,012). La dimension de l'engagement est significativement plus élevée lors d'activités de routines / transitions (M = 2,73, ÉT = 0,48) que lors d'activités de jeux libres / ateliers (M = 2,12, ÉT = 0,55), t_{36} = -3,63, p = 0,001, et ce, même à la suite de la correction de Bonferroni (p = 0,002). Quant à elle, la dimension de la communication ne présente aucune différence significative selon le type d'activités, t_{36} = -1,67, p = 0,10 (voir Tableau 3).

Une ANOVA nous permettant d'évaluer les niveaux d'engagement positif de l'enfant dans ses interactions avec son enseignante selon les types de regroupements ne révèle toutefois aucune différence significative, $F_{2, 73}$ = 2,01, p = 0,14. Pour la dimension de l'engagement de ce domaine, la présence d'une différence significative ($F_{2, 73}$ = 3,13 p = 0,05) est néanmoins détectée. Cependant, à la suite de la correction de Bonferroni (p = 0,15), cette différence n'est plus significative. La dimension reliée à la communication avec l'enseignante ($F_{2, 73}$ = 0,88, p = 0,419) ne présente pas de différence significative selon les types de regroupements.

TABLEAU 3. *Moyennes et écarts-types des domaines et dimensions de l'engagement selon les types d'activités et de regroupement*

Domaines et dimensions	Jeux libres / Ateliers		Routines / Transitions		Grand groupe		Petits groupes		Individuel	
	M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT
Engagement positif enseignante	**1,91**	**0,48**	**2,35**	**0,44**	**2,34**	**0,58**	**2,04**	**0,52**	**2,06**	**0,35**
Engagement positif	2,11	0,55	2,72	0,48	2,77	0,71	2,23	0,58	2,50	0,46
Communication	1,71	0,45	1,98	0,53	1,91	0,63	1,85	0,49	1,65	0,36

Engagement positif pairs	**3,73**	**0,53**	**2,85**	**0,81**	**2,84**	**0,70**	**3,90**	**0,60**	**2,60**	**0,62**
Sociabilité	4,25	0,48	3,44	0,85	3,38	0,75	4,25	0,57	3,18	0,60
Communication	3,49	0,58	2,67	0,89	2,71	0,78	3,70	0,54	2,45	0,74
Affirmation de soi	3,47	0,77	2,45	0,90	2,45	0,75	3,75	0,88	2,20	0,69
Engagement négatif	**1,33**	**0,28**	**1,30**	**0,33**	**1,24**	**0,27**	**1,50**	**0,34**	**1,11**	**0,13**
Conflits avec l'adulte	1,15	0,23	1,33	0,43	1,21	0,29	1,28	0,30	1,05	0,16
Conflits avec les pairs	1,51	0,40	1,27	0,35	1,26	0,35	1,73	0,45	1,18	0,21

NOTE. M = moyenne; ÉT = écart-type.

Concernant le domaine de l'engagement positif de l'enfant dans ses interactions avec ses pairs, son niveau est significativement plus élevé lors d'activités de jeux libres / ateliers (M = 3,74, ÉT = 0,53) que lors d'activités de routines/ transitions (M = 2,85, ÉT = 0,81), t_{36} = 3,84, p = 0,00. À la suite d'une correction de Bonferroni, ce résultat demeure significatif (p = 0,00). Quant aux scores associés aux dimensions de ce domaine, ils sont tous significativement plus élevés lors des jeux libres / ateliers que lors de routines / transitions : sociabilité, t_{36} = 3,49, p = 0,00; communication, t36 = 3,28, p = 0,00; affirmation de soi, t_{36} = 3,70, p = 0,00 (voir le Tableau 3).

L'ANOVA effectuée entre les niveaux d'engagement positif dans ses interactions avec les pairs et les types de regroupements révèle la présence d'une différence significative ($F_{2, 73}$ = 11,59, p = 0,000). De manière plus précise, ces analyses réalisées a posteriori démontrent que l'engagement positif de l'enfant dans ses interactions avec ses pairs est plus élevé en petits groupes qu'en grand groupe (p = 0,00) ou en individuel (p = 0,00). En revanche, cet engagement ne diffère pas significativement en grand groupe ou en individuel (p = 0,93).

Pour ce qui est des trois dimensions associées à ce domaine de l'engagement positif de l'enfant dans ses interactions avec les pairs, des différences significatives selon les divers types de regroupements ressortent: sociabilité $F_{2, 73}$ = 7,22, p = 0,00; communication, $F_{2, 73}$ = 8,58, p = 0,00; affirmation de soi, $F_{2, 73}$ = 13,87, p = 0,00 (voir Tableau 4). Les analyses menées a posteriori démontrent que le niveau de sociabilité des enfants est plus élevé en petits groupes qu'en grand groupe (p = 0,00) et qu'en individuel (p = 0,00). Le regroupement en grand groupe ne diffère toutefois pas de celui en individuel (p = 1,00). La communication avec les pairs s'avère quant à elle plus élevée en petits groupes qu'en grand groupe (p = 0,00) et qu'en individuel (p = 0,00). Le regroupement en grand groupe ne diffère pas de celui en individuel (p = 0,93), toujours pour la dimension communication avec les pairs. Finalement, l'affirmation de soi des enfants est elle aussi plus élevée en petits groupes qu'en grand groupe (p = 0,00) et qu'en individuel (p = 0,00). Le regroupement en grand groupe ne diffère pas de celui en individuel (p = 1,00).

Quant au dernier domaine, celui de l'engagement négatif, aucune différence significative liée au type d'activités n'est constatée, $t_{36} = 0,27$, $p = 0,79$. En lien cette fois avec le type de regroupements, l'ANOVA traduit une différence significative $F_{2, 73} = 5,65$, $p = 0,00$. Ce résultat entre l'engagement négatif et le type de regroupements demeure significatif après une correction de Bonferroni ($p = 0,02$). Les analyses conduites a posteriori révèlent que le regroupement en grand groupe ne se distingue pas de celui en individuel ($p = 0,55$), mais diffère significativement de celui en petits groupes ($p = 0,02$). Cette distinction ne s'avère toutefois plus à la suite d'une correction de Bonferroni ($p = 0,05$). Puis, le regroupement en petits groupes diffère du regroupement en individuel ($p = 0,01$), même après une correction de Bonferroni ($p = 0,02$). De façon plus précise, les analyses démontrent que la dimension reliée aux conflits avec les pairs est significativement plus élevée en petits groupes qu'en individuel, $F_{2, 73} = 8,26$, $p = 0,00$ (correction de Bonferroni : $p = 0,00$). Quant à elle, la dimension des conflits avec l'enseignant·e ne diffère pas significativement selon le type de regroupement, $F_{2, 73} = 1,99$, $p = 0,14$.

DISCUSSION

L'objectif de cette recherche visait à étudier les niveaux d'engagement de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant·e et ses pairs, en fonction des différents contextes de classe. D'abord, l'engagement de l'enfant (positif et négatif) dans ses interactions avec son enseignant·e et ses pairs en classe a été décrit, de même que les contextes (types d'activités et types de regroupements) qui prévalaient lors des observations de l'engagement de l'enfant. Les résultats font ressortir un faible niveau d'engagement de l'enfant dans ses interactions avec son enseignante et un niveau moyen dans ses interactions avec ses pairs. Ces résultats concordent avec ceux d'études internationales présentées précédemment. Par exemple, chez des enfants danois âgés en moyenne de 52 mois, Slot et Bleses (2018) identifient un niveau faible d'engagement de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant·e ($M = 1,98$) et un niveau moyen dans ses interactions avec ses pairs ($M = 3,45$). Chez des enfants âgés en moyenne de 46,9 mois (ÉT = 6,6) aux États-Unis, Williford et ses collègues relèvent des niveaux faibles d'engagement de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant·e ($M = 2,15$ ÉT = 0,53) et avec ses pairs ($M = 2,46$, ÉT = 0,52) (Williford, Vick Whittaker, et coll., 2013).

Les niveaux relevés dans la présente étude témoignent d'un faible engagement des enfants dans des interactions en classe, notamment avec leurs enseignant·e·s, et ce, à l'image d'autres recherches internationales. Ce constat nous permet de corroborer les travaux de Pianta et ses collègues (2016) qui mettent en lumière la nécessité d'accorder une attention particulière à l'engagement des enfants dans le développement d'interactions de qualité en classe. Ainsi, le fait de prioriser un modèle d'éducation préscolaire offrant plusieurs occasions à l'enfant d'interagir au cours de la journée est une voie d'action suggérée, comme Slot et Bleses (2018) le proposent.

Fait à noter, observer peu d'engagements négatifs lié aux conflits avec l'enseignant·e et/ou avec les pairs indique que les enfants adoptent peu de comportements agressifs ou conflictuels en classe. Si les enfants s'engagent peu dans leurs interactions avec leurs pairs ou leur enseignant·e, ils semblent le faire de façon somme toute positive (lorsqu'ils le font).

Par ailleurs, la présente étude nous permet de démontrer que le niveau d'engagement de l'enfant dans ses interactions avec l'enseignant·e et les pairs varie selon les contextes qui lui sont proposés. De façon plus précise, l'engagement positif dans ses interactions avec les enseignant·e·s est de niveau plus élevé lors des activités de routines/transitions et n'est pas influencé par les types de regroupements. Une recherche précédente identifiait pourtant le regroupement « grand groupe » comme favorisant la qualité de cet engagement avec l'adulte (Vitiello et coll., 2012). Dans le cadre de notre recherche, une proportion importante du temps observé est consacrée aux activités de routines / transitions, soit 19 % du temps comptabilisé, ce qui est nettement supérieur à d'autres études, notamment celle de Vitiello et coll. (2012), qui la situent à 5 %.

Au Québec, dans une majorité de classes d'éducation préscolaire 5 ans, une grande importance est accordée à la routine du matin. Celle-ci comprend généralement une causerie, le calendrier et la météo, ce qui peut durer plusieurs minutes pendant la matinée. L'enseignant·e dirige ces routines matinales, ce qui nous permet de croire que ce contexte, identifié comme une routine dans notre étude, pourrait être analogue au regroupement « grand groupe » de Vitiello et ses collègues (2012). Puisque l'engagement de l'enfant dans ses interactions avec l'enseignant·e est plus élevé lors des routines / transitions (comme les routines matinales), les résultats de cette recherche demeurent cohérents avec celle de Vitiello et coll. (2012). Toutefois, il sera important d'aller appuyer ces constats préliminaires avec des recherches à plus grande échelle, considérant les différences culturelles liées à la place laissée aux enfants en classe (Slot et Bleses, 2018).

Contrairement à l'engagement positif de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant·e, qui est de niveau plus élevé lors des activités de routines / transitions, celui avec les pairs est de niveau plus élevé lors d'activités de jeux libres / ateliers et en regroupement de type « petits groupes ». Ces résultats sont similaires à ceux de recherches précédentes (Booren et coll., 2012; Curby et coll., 2014). Vitiello et ses collègues (2012) précisent que les contextes qui permettent à l'enfant d'interagir de façon plus libre avec leurs pairs, tel le jeu libre et les petits groupes, sont susceptibles d'augmenter la qualité de son engagement dans ses interactions avec eux. Les résultats de la présente étude confirment ce constat et soutiennent les orientations du Programme de formation de l'école québécoise pour l'éducation préscolaire qui priorisent le jeu et les centres d'apprentissage en classe, dans lesquels les interactions entre les pairs sont favorisées (MÉQ, 2001).

On remarque toutefois que la proportion de l'activité de jeux libres / ateliers, à

laquelle15 % du temps est consacré, apparaît faible en comparaison à d'autres études internationales (Booren et coll., 2012; Vitiello et coll., 2012). Par exemple, l'étude de Booren et ses collègues (2012), qui ont effectué des observations avec l'inCLASS en avant-midi également, rapporte un taux de jeu libre de 32 %. Le fait d'avoir jumelé le jeu libre et les ateliers dans notre étude fait en sorte de nuancer l'interprétation des résultats, car il est impossible d'évaluer la proportion accordée à chacun.

Cependant, il est possible d'affirmer que le temps accordé au jeu libre en avant-midi dans les classes observées est possiblement plus faible que le 15 % associé à ces deux activités considérées ensemble. Sachant que le Programme de formation de l'école québécoise pour l'éducation préscolaire (MÉQ, 2001) met l'accent sur le jeu comme contexte d'apprentissages et de développement et que cette étude révèle que ce contexte favorise l'engagement des enfants dans ses interactions avec des pairs, la faible proportion de ce contexte identifiée lors de nos observations semble démontrer qu'il est possible que les enseignant·e·s ne saisissent pas toutes les occasions en ce sens. En effet, partir des intérêts des enfants et de l'engagement spontané de ces derniers afin de soutenir leurs apprentissages et leur développement, ce qui survient souvent en contextes plus libres, constituerait une pratique hautement recommandée en éducation (Silva et coll., 2016).

Le regroupement en petits groupes est également en faible proportion lors des observations effectuées, avec 8,8 % du temps comptabilisé, à l'image des résultats de Booren et coll. (2012) rapportant une prévalence du regroupement « petits groupes » de 8 % également. Ainsi, bien que les résultats confirment l'importance d'utiliser les jeux libres / ateliers et le regroupement en petits groupes afin de favoriser les niveaux d'engagement des enfants dans des interactions avec leurs pairs, il y a tout lieu de se questionner sur la place de ces contextes à l'éducation préscolaire 5 ans, du moins dans les classes observées dans la présente étude. Ce constat fait écho à ceux d'autres chercheurs observant qu'à plusieurs endroits à travers le monde, un désintérêt pour l'apprentissage par le jeu en contextes éducatifs est observé (Gilain-Mauffette, 2009; Miller et Almon, 2009; Trawick-Smith, 2012).

L'importance accordée à la préparation des enfants pour le primaire dans les dernières années a apporté des changements sur la façon dont les journées sont organisées dans l'éducation préscolaire, expliquant potentiellement certaines diminutions du temps de jeu libre, notamment en avant-midi, afin de favoriser les temps liés à des activités d'apprentissage (Bassok et coll., 2016). De plus, le jeu libre est souvent planifié en fin de journée, comme récompense après avoir complété les activités davantage liées à l'apprentissage (Larivée et Terrisse, 2010). Rappelons que le jeu est identifié comme le contexte par excellence pour favoriser les apprentissages et le développement de l'enfant (Bodrova et Leong, 2012; Hewes, 2014; Pellegrini, 2010; Pianta et coll., 2016). Il serait donc important de

favoriser davantage ce contexte d'activités pour permettre à l'enfant d'apprendre et se développer. Sensibiliser les enseignant·e·s à cet enjeu dans les prochaines années, notamment au cours de la formation initiale et lors de formations liées au développement professionnel, s'avère une voie d'intérêt à prendre.

La grande proportion du temps passé en grand groupe (50 %) semble appuyer les constats précédents relativement à l'importance accordée aux activités d'apprentissage qui se déroulent souvent dans ce type de regroupement. Ce résultat apparaît supérieur à des études effectuées aux États-Unis notamment, où le taux de ce type de regroupement avoisine 25 % (voir Booren et coll, 2012). Bien que le regroupement en grand groupe semble favoriser l'engagement de l'enfant dans ses interactions avec l'enseignant·e selon Vitiello et ses collègues (2012), y consacrer tout près de la moitié du temps en avant-midi demeure à considérer. En effet, l'engagement dans ses interactions avec les pairs y est moins favorisé, comme en témoignent nos résultats et ceux de Booren et coll. (2012), alors qu'il permet le développement de la compétence sociale de l'enfant, de la régulation de ses émotions et de ses habiletés cognitives (Bulotsky-Shearer et coll., 2012; Justice et coll., 2011).

Quant à l'engagement négatif en classe, il ne semble pas influencé par le type d'activités proposées, mais plutôt par le type de regroupements préconisés. En effet, il s'avère plus important lors d'activités en petits groupes que lors d'activités en grand groupe, et plus important en grand groupe que lors d'activités individuelles. Cependant, rappelons qu'il s'agit de faibles niveaux d'engagement négatif observés, associés aux conflits avec l'enseignant·e et les pairs. Ainsi, ces résultats doivent être interprétés avec nuance.

Toutefois, la présence de conflits est un facteur inhérent à la classe d'éducation préscolaire qui est un milieu de vie permettant aux enfants d'apprendre à gérer et régler ces derniers. En effet, le Programme de l'éducation préscolaire précise que l'enfant doit apprendre à gérer des conflits, par exemple à expliquer le problème et trouver des solutions et compromis (MÉQ, 2001). Ces apprentissages se font en vivant des occasions où les conflits surviennent, c'est pourquoi le regroupement en petits groupes nous apparaît comme un contexte pertinent en classe d'éducation préscolaire, même si les conflits y sont plus présents — mais à un faible niveau. Ce contexte de regroupement est propice aux apprentissages prescrits par le Programme d'éducation préscolaire (MÉQ, 2001). De plus, sachant que ce regroupement favorise l'engagement de l'enfant dans ses interactions avec ses pairs, comme démontré dans cette étude et à l'instar de précédentes (Booren et coll., 2012; Vitiello et coll., 2012), il s'avère positif pour le développement non seulement de l'engagement des enfants, mais aussi de la compétence à gérer des conflits.

LIMITES DE L'ÉTUDE

Il faut souligner certaines limites inhérentes à cette étude qui doivent être prises en considération dans l'interprétation des résultats. Tout d'abord, une première limite relève de la petite taille de l'échantillon qui empêche la généralisation de nos résultats. Une prochaine recherche auprès d'un nombre plus élevé d'enfants permettrait de brosser un portrait plus représentatif des niveaux d'engagement qui prévalent dans les classes d'éducation préscolaire 5 ans au Québec. Une seconde limite a trait aux niveaux d'engagement obtenus à l'aide de l'outil inCLASS qui sont hautement contextuels. Par exemple, si l'enseignant·e n'est pas présent·e auprès de l'enfant lors de l'activité observée, un score faible sera automatiquement attribué à l'engagement de l'enfant dans ses interactions avec ce·tte dernier·ère. Ainsi, les faibles niveaux observés, bien que préoccupants, demeurent à interpréter avec nuance.

Une troisième limite à mentionner est que dans cette étude, les observations ont eu lieu principalement en avant-midi, ce qui influence nécessairement la nature des contextes observés et, par le fait même, l'engagement de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant·e et ses pairs. En effet, bien que ce ne soit pas prescrit par le Programme de formation de l'école québécoise pour l'éducation préscolaire (MÉQ, 2001), le déroulement des journées est souvent similaire selon les classes, et de façon générale, on retrouve souvent les activités de routines (telle la causerie) en avant-midi, alors que les activités de jeux libres ont lieu plus souvent en après-midi (Association d'éducation préscolaire du Québec, 2018). Il serait donc important, dans une prochaine étude, de varier les moments d'observation au cours de la journée afin d'avoir un meilleur portrait de l'engagement des enfants en classe.

Finalement, comme quatrième et dernière limite, la valeur non exclusive accordée à chaque contexte, inhérente à l'outil inCLASS, fait qu'une même activité peut se retrouver dans deux contextes différents. Par exemple, la causerie du matin peut être indiquée dans la catégorie « routine » et/ou « grand groupe ». Il serait pertinent que les contextes soient précisés en fonction du type d'activités et du type de regroupement dans la grille d'observation et que ces deux informations soient collectées à chaque cycle d'observation. Aussi, le temps associé à chaque contexte (début et fin) devrait être indiqué, nous permettant par la suite d'isoler plus efficacement le contexte prévalent pour l'ensemble des quatre cycles observés. Quant aux choix possibles des contextes, il serait pertinent qu'ils soient bonifiés afin d'inclure par exemple les activités proposées par Raby et Charron (2016), soit les ateliers, le jeu libre, les activités dirigées, les routines, les activités déversoirs, les projets, les transitions, etc.

CONCLUSION

Cette étude a porté sur les liens entre les niveaux d'engagement de l'enfant (positifs et négatifs) dans ses interactions avec son enseignant·e et ses pairs selon différents contextes de classe (activités et regroupements) à l'éducation préscolaire 5 ans. L'outil inCLASS a été utilisé afin d'observer et mesurer ces niveaux d'engagement et les contextes de classe. Les résultats obtenus révèlent des faits saillants. Les niveaux observés d'engagement de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant·e sont faibles, tandis que ceux avec ses pairs sont moyens-faibles. Ils sont aussi influencés par les contextes de classe. L'engagement de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant·e est plus élevé lors des activités de routines et de transitions et n'est pas influencé par le type de regroupements. Son engagement dans ses interactions avec ses pairs est favorisé lors d'activités de jeu libre / ateliers et du regroupement en petits groupes.

Bref, les résultats de cette recherche nous permettent d'affirmer qu'il est important de poursuivre le développement de nos connaissances en ce qui concerne les facteurs pouvant favoriser un meilleur engagement des enfants dans ses interactions en classe. Varier les contextes de classe tout au long de la journée à l'éducation préscolaire apparaît une voie d'action à privilégier (Early et coll., 2010), car ils modulent les niveaux d'engagement de l'enfant dans ses interactions avec les autres, venant par le fait même influer sa réussite éducative.

RÉFÉRENCES

Ansari, A. et Purtell, K. M. (2017). Activity settings in full-day kindergarten classrooms and children's early learning. *Early Childhood Research Quarterly*, *38*, 23–32. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.09.003

Association d'éducation préscolaire du Québec (2018). L'éducation préscolaire sous tous ses angles. L'organisation de la classe. https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/08/OP_Organisation-de-la-classe_aou%CC%82t-2018-vf.pdf

Bassok, D., Latham, S. et Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? *AERA Open*, *2*(1). https://doi.org/10.1177/2332858415616358

Bodrova, E. et Leong, D. (2012). Les outils de la pensée : l'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.

Bohlmann, N. L., Downer, J. T., Williford, A. P., Maier, M. F., Booren, L. M. et Howes, C. (2019). Observing children's engagement: examining factorial validity of the inCLASS across demographic groups. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *60*, 166–176. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.08.007

Boivin, M. et Bierman, K. L. (dir.). (2014). Promoting school readiness and early learning: Implications of developmental research for practice. Guilford Press.

Bouchard, C., Coutu, S. et Landry, S. (2012). Le développement de la prosocialité chez l'enfant. Dans J-P. Lemelin, M. A. Provost, G. M. Tarabulsy, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.), Développement social et émotionnel chez l'enfant : les bases du développement (tome 1, p. 385–426). https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgs9x.17

Booren, L. M., Downer, J. T. et Vitiello, V. E. (2012). Observations of children's interactions with teachers, peers, and tasks across preschool classroom activity settings. Early Education and Development, 23(4), 517–538. https://doi.org/10.1080/10409289.2010.548767

Bouchard, C. (2012). Le développement global de l'enfant, au coeur de l'éducation au préscolaire! Revue préscolaire, 50(2), 9–14. https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP_v50n2.pdf

Bronfenbrenner, U. (2005). Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. Sage.

Buhs, E. S., Ladd, G. W. et Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? Journal of Educational Psychology, 98(1), 1–13. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.1

Bulotsky-Shearer, R. J., Bell, E. R. et Domínguez, X. (2012). Latent profiles of problem behavior within learning, peer, and teacher contexts: Identifying subgroups of children at academic risk across the preschool year. Journal of School Psychology, 50(6), 775–798. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.08.001

Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. et Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: family and classroom predictors of developmental trajectories. Journal of School Psychology, 40(5), 415–436. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00107-3

CSÉ. (2012, août). Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services [Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport]. https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/accueillir-eduquer-prescolaire-50-0477/

Curby, T. W., Downer, J. T. et Booren, L. (2014). Behavioral exchanges between teachers and children over the course of a typical preschool day: Testing bidirectional associations. Early Child Research Quarterly, 29(2), 193–204. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.01.002

Domínguez, X., Vitiello, V. E., Maier, M. F. et Greenfield, D. B. (2010). A longitudinal examination of young children's learning behavior: Child-level and classroom-level predictors of change throughout the preschool year. School Psychology Review, 39(1), 29–47. https://doi.org/10.1080/02796015.2010.12087788

Downer, J. T., Rimm-Kaufman, S. E. et Pianta, R. C. (2007). How do classroom conditions and children's risk for school problems contribute to children's behavioral engagement in learning? School Psychology Review, 36(3), 413–432. https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087938

Downer, J., Sabol, T. J. et Hamre, B. (2010). Teacher-child interactions in the classroom: Toward a theory of within- and cross-domain links to children's developmental outcomes. Early Education and Development, 21(5), 699–723. https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497453

Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E. et Pianta, R. C. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interactions. Early Childhood Research Quarterly, 25(1), 1–16. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.08.004

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. et Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. Developmental Psychology, 43(6), 1428–1446. https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428

Early, D. M., Iruka, I. U., Ritchie, S., Barbarin, O. A., Winn, D.-M. C., Crawford, G. M., Frome, P. M., Clifford, R. M., Buchinal, M., Howes, C., Bryant, D. M. et Pianta, R. C. (2010). How do pre-kindergarteners spend their time? Gender, ethnicity, and income as predictors of experiences in pre-kindergarten classrooms. Early Childhood Research Quarterly, 25(2), 177–193. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.003

Gilain-Mauffette, A. (2009). Le jeu, une espèce en voie d'extinction? Revue préscolaire, 47(1), 22–51. https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP_v47n1.pdf

Grande, C. (2010). Estudo do impacto das interacções educadora-criança no envolvimento das crianças com necessidades educativas especiais em contexto de creche e de jardim-de-infância [Étude de l'impact des interactions entre l'éducatrice et l'enfant sur l'implication des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux dans le contexte de la garderie et de l'école maternelle] [thèse de doctorat, Université de Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. https://hdl.handle.net/10216/56222

Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. Child Development, 72(2), 625–638. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301

Hewes, J. (2014). Seeking balance in motion: The role of spontaneous free play in promoting social and emotional health in early childhood care and education. Children, 1(3), 280–301. https://doi.org/10.3390/children1030280

Howes, C. et Phillipsen, L. (1998). Continuity in children's relations with peers. Social Development, 7(3), 340–349. https://doi.org/10.1111/1467-9507.00071

Howes, C., Phillipsen, L. C. et Peisner-Feinberg, E. S. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. Journal of School Psychology, 38(2), 113–132. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00044-8

Hughes, J. N., Wu, J.-Y., Kwok, O.-M., Villarreal, V. et Johnson, A. Y. (2012). Indirect effects of child reports of teacher–student relationship on achievement. Journal of Educational Psychology, 104(2), 350–365. https://doi.org/10.1037/a0026339

Jeon, H.-J., Langill, C. C., Peterson, C. A., Luze, G. J., Carta, J. J. et Atwater, J. B. (2010). Children's individual experiences in early care and education: Relations with overall classroom quality and children's school readiness. Early Education and Development, 21(6), 912–939. https://doi.org/10.1080/10409280903292500

Justice, L. M., Petscher, Y., Schatschneider, C. et Mashburn, A. (2011). Peer effects in preschool classrooms: Is children's language growth associated with their classmates' skills? Child Development, 82(6), 1768–1777. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01665.x

Kemp, C., Kishida, Y., Carter, M. et Sweller, N. (2013). The effect of activity type on the engagement and interaction of young children with disabilities in inclusive childcare settings. Early Childhood Research Quarterly, 28(1), 134–143. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.003

Ladd, G. W. et Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? Journal of Educational Psychology, 101(1), 190–206. https://doi.org/10.1037/a0013153

Larivée, S. J. et Terrisse, B. (2010). Jeu et apprentissage à la maternelle : entre finalités, intentions et pratiques éducatives. Dans J. Bédard et G. Brougère (dir.), Jeu et apprentissage : quelles relations? (p. 83–102). Éditions du CRP.

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M. et Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. Child Development, 79(3), 732–749. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x

McWilliam, R. A. et Casey, A. M. (2008). Engagement of every child in the preschool classroom. Paul H. Brookes.

Miller, E. et Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school. The Alliance for Childhood. https://eric.ed.gov/?id=ED504839

MELS. (2015). Indices de défavorisation. Québec, QC: Site du Gouvernement du Québec. http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/

MÉQ. (2001). Programme de formation de l'école québécoise — Éducation préscolaire. http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/prescolaire/

Odom, S. L. et Bailey, D. B. (2001). Inclusive preschool programs: Classroom ecology and child outcomes. Dans M. J. Guralnick (dir.), Early childhood inclusion: Focus on change (p. 253–276). Paul H. Brookes.

Pellegrini, A.D. (2010). Games and play mean different things in an educational context. Nature, 467(7311), 27. https://doi.org/10.1038/467027c

Pianta, R., Downer, J. et Hamre, B. (2016). Quality in early education classrooms: Definitions, gaps, and systems. The Future of Children, 26(2), 119–137. https://eric.ed.gov/?q=Quality+in+Early+Education+Classrooms%3a+Definitions%2c+Gaps%2c+and+Systems&id=EJ1118551

Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. et Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? Applied Developmental Science, 9(3), 144–159. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2

Pianta, R. C. et Stuhlman, M. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. School Psychology Review, 33(3), 444–458. https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261

Pinto, A. I. (2006). O envolvimento da criança em contexto de creche: os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interacções educativas [L'implication des enfants en contexte de garderie : les effets des caractéristiques de l'enfant, de la qualité du contexte et des interactions éducatives] [thèse de doctorat, Université de Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. https://hdl.handle.net/10216/17781

Raby, C., Charron, A. (dir.). (2016). Intervenir à l'éducation préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant (2e éd.). CEC.

Ritchie, S., Howes, C., Kraft-Sayre, M. E. et Weiser, B. (2001). Emerging Academic Snapshot [instrument inédit]. Université de Californie à Los Angeles (UCLA).

Sabol, T. J., Bohlmann, N. L. et Downer, J. T. (2018). Low-income ethnically diverse children's engagement as a predictor of school readiness above preschool classroom quality. *Child Development, 89*(2), 556–576. https://doi.org/10.1111/cdev.12832

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. et Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* [Directives curriculaires pour l'éducation préscolaire]. Ministère de l'Éducation du Portugal / Directeur général de l'Éducation. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M. et Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition. Journal of School Psychology, 43(1), 39–60. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.11.003

Slot, P. L. et Bleses, D. (2018). Individual children's interactions with teachers, peers, and tasks: The applicability of the inCLASS Pre-K in Danish preschools. Learning and Individual Differences, 61, 68–76. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.003

Spivak, A. L. et Howes, C. (2011). Social and relational factors in early education and prosocial actions of children of diverse ethnocultural communities. Merrill-Palmer Quarterly, 57(1), 1–24. https://www.jstor.org/stable/23098053

Suchodoletz, A., Gunzenhauser, C. et Larsen, R. A. A. (2015). Die Beobachtung von Interaktionen im Kindergartenalltag: Das Individualized Assessment Scoring System (inCLASS) [L'observation des interactions dans le quotidien de l'école maternelle : Le Individualized Assessment Scoring System (inCLASS)]. Frühe Bildung, 4(4), 211–217. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000207

Trawick-Smith, J. (2012). Teacher-child play interactions to achieve learning outcomes: Risks and opportunities. Dans R. C. Pianta (dir.) et W.S. Barnett, L. M. Justice et S. M. Sheridan (dir. ass.), Handbook of Early Childhood Education (p. 259–277). Guilford Press.

Vitiello, V. E., Booren, L. M., Downer, J. T. et Williford, A. P. (2012). Variation in children's classroom engagement throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors. Early Child Research Quarterly, 27(2), 210–220. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.005

.Vygotsky, L. S. et Cole, M. (1978). Mind in society: Development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Williford, A., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. et Downer, J. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. Early Education and Development, 24(2), 162–187. https://doi.org/10.1080/10409289.2011.628270

Williford, A. P., Maier, M. F., Downer, J. T., Pianta, R. C. et Howes, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. Journal of Applied Developmental Psychology, 34(6), 299–309. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.05.002

NATHALIE BRETON est chargée d'enseignement à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Elle se spécialise dans les cours liés à l'éducation préscolaire, aux élèves en difficulté de comportement de même qu'à la supervision de stages. Ses travaux de recherche portent sur les dynamiques interactionnelles entre les adultes et les enfants d'âge préscolaire et les niveaux d'engagement des enfants envers l'adulte et les pairs selon les différents contextes de classe d'éducation préscolaire. Elle est membre de l'équipe « Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance » et du Comité québécois des jeunes en difficulté de comportement (CQJDC).athalie.breton@fse.ulaval.ca

CAROLINE BOUCHARD est professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et psychologue du développement de l'enfant en contextes éducatifs pendant la petite enfance. Ses travaux portent sur le développement global des enfants, la qualité des interactions et l'accompagnement des adultes qui interviennent auprès des jeunes enfants en services éducatifs à la petite enfance (p.ex., CPE, maternelle 4 ans et 5 ans), notamment ceux qui oeuvrent en éducation par la nature. Elle est chercheuse régulière dans l'équipe FRQSC « Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance » et au Centre de recherche sur l'intervention et la réussite scolaire (CRIRES). caroline.bouchard@fse.ulaval.ca

JEFFREY HENRY est psychologue clinicien et détenteur d'un doctorat en psychologie de l'Université Laval. Sa thèse doctorale et l'essentiel de ses travaux de recherche ont porté sur l'étiologie génétique et environnementale du trait d'insensibilité à l'âge scolaire. Sa formation clinique s'est appuyée sur l'évaluation et le traitement de difficultés variées chez l'adulte, comme les troubles relationnels et conjugaux, les troubles de la personnalité et les troubles des conduites alimentaires. Il a également supervisé la formation clinique d'étudiants gradués en psychologie. Jeffrey.henry.psy@gmail.com

NATHALIE BRETON is lecturer at the Faculty of Education at Laval University. She specializes in courses related to preschool education, students with behavioral difficulties as well as the supervision of internships. Her research focuses on the interactional dynamics between adults and preschoolers and children's engagement towards their teacher and peers in different preschool classroom contexts. She is a member of the "Quality of Early Childhood Educational Contexts" team and the Comité québécois des jeunes en difficulté de comportement (CQJDC). nathalie.breton@fse.ulaval.ca

CAROLINE BOUCHARD is a full professor at the Faculty of Education at Laval University and a child development psychologist in educational contexts during early child-hood. His work focuses on the development of children, the quality of interactions and the support of adults who work with young children in early childhood educa-tion services (e.g., CPE, kindergarten for 4- and 5-year-olds), in particular those who work in nature-based. She is a regular researcher in the FRQ-SC team "Quality of early childhood educational contexts" and at the Center for Research on Intervention and School Success (CRIRES). caroline.bouchard@fse.ulaval.ca

JEFFREY HENRY is a clinical psychologist. His doctoral thesis and most of his research to date has focused on the genetic and environmental aetiology of callous-unemotional traits in childhood. As a clinician, he was trained in assessing and treating various psychosocial problems in adulthood, such as conjugal and interpersonal difficulties, personality disorders and eating disorders. He also worked as a clinical advisor for graduate students in training at the School of Psychology at Laval University. jeffrey.henry.psy@gmail.com