

L'engagement de l'enfant au regard de son développement et de ses apprentissages à l'éducation préscolaire : une recension des écrits

Julie Lachapelle, Université du Québec à Montréal, Canada
Annie Charron, Université du Québec à Montréal, Canada
Nathalie Bigras, Université du Québec à Montréal, Canada

Résumé : Cette recension des écrits vise à mieux comprendre les origines du concept d'engagement de l'enfant à l'éducation préscolaire et l'intérêt grandissant qu'il suscite chez les chercheurs. En contexte d'éducation préscolaire, l'engagement de l'enfant dans son développement et ses apprentissages joue un rôle déterminant dans sa réussite éducative, présente et ultérieure. Reconnu comme un construit multidimensionnel, l'engagement de l'enfant a fait l'objet d'études qui offrent des perspectives variées quant à sa conceptualisation. Afin de raffiner la conceptualisation de l'engagement de l'enfant à l'éducation préscolaire, le présent article propose des modèles et des définitions pertinents pour l'éducation préscolaire. Il sera également question de l'importance de l'engagement au regard de la réussite éducative de l'enfant et d'un outil de mesure validé par plusieurs recherches dans différents pays et qui évalue précisément l'engagement de l'enfant à l'éducation préscolaire.

Mots-clés : Engagement, Enfant, Éducation préscolaire, Maternelle, Développement, Apprentissage, Réussite éducative

Abstract : This literature review aims to better understand the origins of the concept of children's engagement in early childhood education and its growing interest among researchers. In the early childhood education context, children's engagement in their development and learning plays an important role in their educational success, present and future. Recognized as a multidimensional construct, children's engagement has been the subject of studies that offer varying perspectives on its conceptualization. In order to refine the conceptualization of children's engagement in early childhood education, this article offers models and definitions relevant to early childhood education. It will also address the importance of children's engagement with regards to school readiness and present a research-validated observational tool that precisely measures children's engagement in early childhood classrooms.

Keywords : Engagement, Child, Early childhood education, Preschool, Kindergarten, Development, Learning, School readiness

Introduction

Le construit de l'engagement a fait l'objet de plusieurs recherches en éducation, mais les écrits sur le sujet varient considérablement quant aux définitions et aux modélisations proposées (Alrashidi et al., 2016). Selon différentes perspectives théoriques, la recherche en éducation a tenté de circonscrire l'engagement en fonction de trois dimensions : comportementale, émotionnelle et cognitive. En contexte scolaire (primaire et secondaire), l'engagement a suscité l'intérêt des chercheurs depuis trois décennies en raison de son potentiel pour réduire le décrochage scolaire et favoriser une meilleure réussite scolaire des élèves (Wang et al., 2019). En effet, l'engagement de l'enfant serait plus susceptible d'influencer directement et positivement le cheminement scolaire de l'enfant, contrairement à d'autres variables comme le statut socioéconomique ou l'origine ethnique dont l'influence serait plus distale (Fredricks et al., 2004 ; Skinner et al., 2009 ; Wang et al., 2019). En amont de la réussite scolaire visée au primaire et au secondaire, l'éducation préscolaire se veut un terrain fertile pour des études portant sur l'engagement de l'enfant (Bohlmann et al., 2019 ; Downer et al., 2010). D'ailleurs, de plus en plus de travaux se consacrent à l'étude de l'engagement des enfants dès l'éducation préscolaire, étant donné son influence positive sur la réussite éducative présente et ultérieure (Bouchard et al., 2021), d'autant plus que l'engagement de l'enfant serait influencé par le contexte éducatif et le niveau de qualité de l'environnement éducatif (Fredricks et al., 2004).

Cet article vise à aborder les origines du construit de l'engagement de l'enfant et de présenter sa conceptualisation en contexte d'éducation préscolaire. Dans un premier temps, la pertinence d'étudier l'engagement en contexte d'éducation préscolaire sera soulignée dans l'apport qu'on lui reconnaît au regard de la réussite éducative des enfants. Ensuite, l'engagement au sens large sera défini comme un construit multidimensionnel. Un modèle des trois dimensions de l'engagement sera ensuite présenté. Par la suite, ces dimensions seront définies, cette fois au regard de l'engagement de l'enfant à l'éducation préscolaire et un autre modèle des niveaux d'engagement permettra de mieux comprendre comment l'engagement évolue chez l'enfant d'âge préscolaire. Par ailleurs, les orientations de la recherche au regard de l'engagement, particulièrement à l'éducation préscolaire, seront exposées. Finalement, un outil de mesure permettant d'évaluer le niveau d'engagement des enfants en classe d'éducation préscolaire sera présenté.

1. L'engagement : un prédicteur de la réussite éducative

À l'éducation préscolaire, l'engagement de l'enfant a fait l'objet de certaines études, notamment pour son rôle prédictif dans la réussite éducative de l'enfant à l'école primaire (Bohlmann et Downer, 2016). Coelho et ses collaborateurs (2019b) au Portugal et Wang et ses collaborateurs (2019) aux États-Unis ont orienté leurs recherches sur l'engagement des enfants vulnérables ou considérés à risque. Non seulement l'engagement joue-t-il un rôle central dans le développement et les apprentissages de l'enfant (Vitiello et al., 2012), mais il est également reconnu comme facteur de protection qui soutiendrait la résilience des enfants, particulièrement chez ceux provenant de milieux défavorisés (Vitiello et al., 2012 ; Wang et al., 2019).

Un engagement positif contribuerait à la réussite éducative, car l'enfant développe à l'éducation préscolaire des compétences et des habiletés lors de ses interactions avec les enseignantes, les pairs et les tâches proposées (Sabol et al., 2018). Un niveau élevé d'engagement serait associé à des apprentissages et des compétences sociales accrus, de même qu'à une transition réussie de la maternelle quatre ans à la maternelle cinq ans. Plus spécifiquement, les résultats obtenus par Sabol et ses collaborateurs (2018) aux États-Unis soutiennent qu'un engagement positif avec l'enseignante serait associé au développement des habiletés en émergence de l'écrit (langage oral et premiers apprentissages en lecture et en écriture), alors qu'un engagement positif avec les pairs serait associé au développement du langage oral et de l'autorégulation. Par ailleurs, l'étude de Castro et ses collaborateurs (2017), effectuée en Suède, souligne que le soutien émotionnel de l'enseignante serait un prédicteur de l'engagement de l'enfant. À l'inverse, un engagement négatif produirait les effets contraires sur le plan cognitif et social (Bohlmann et Downer, 2016 ; Williford et al., 2013). La prochaine section traite d'un modèle largement cité dans les recherches qui se sont intéressées à l'engagement des enfants.

2. Le concept de l'engagement

Le modèle des trois dimensions de l'engagement de Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004) constitue un modèle de référence qui a été utilisé dans nombre de recherches subséquentes et qui a contribué à la définition du concept de l'engagement de l'enfant.

2.1 Modèle des trois dimensions de l'engagement de Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004)

Le modèle de Fredricks et ses collaboratrices (2004) présente les trois dimensions généralement incluses dans le concept de l'engagement tel qu'étudié à l'éducation préscolaire, à l'école primaire et secondaire. Souvent cité dans les écrits comme un modèle fondateur, ce modèle inclut trois dimensions et conçoit l'engagement de l'enfant dans ses apprentissages et son développement comme un construit multidimensionnel qui s'actualise au niveau comportemental, émotionnel et cognitif (Wang et al., 2019). La dimension *comportementale* fait référence aux comportements observables, tels que la participation, la concentration, la persévérance et l'effort. La dimension *affective* regroupe les sentiments positifs (par exemple la joie et l'enthousiasme) et négatifs (par exemple la frustration et l'anxiété) en relation avec les différentes activités d'apprentissage (Kennedy, 2013). Pour ce qui est de la dimension *cognitive*, il s'agit des processus mentaux comme l'attention, l'utilisation de stratégies d'apprentissage appropriées, ainsi que la volonté de relever des défis (Wang et al., 2019).

Fredricks et ses collaboratrices (2004) regroupent donc ces trois dimensions pour mieux caractériser l'engagement de l'enfant. Ces dimensions seraient interreliées de façon dynamique au sein de l'individu, plutôt que de représenter des processus isolés. Ainsi, étudier l'engagement comme un construit multidimensionnel favoriserait une compréhension accrue de la complexité des expériences que vivent les enfants à l'école et, pour les praticiens, à planifier des interventions qui répondent mieux à leurs besoins. Il serait ainsi possible d'optimiser les apprentissages des enfants en considérant différents éléments de leur environnement, comme l'aménagement physique de la classe, le choix des ressources et du matériel proposé, les activités et les approches pédagogiques mises de l'avant, ce qui permettrait d'accroître le niveau d'engagement des enfants (Kennedy, 2013). La figure 1 présente les trois dimensions interreliées de l'engagement selon le modèle de Fredricks et ses collaboratrices (2004).

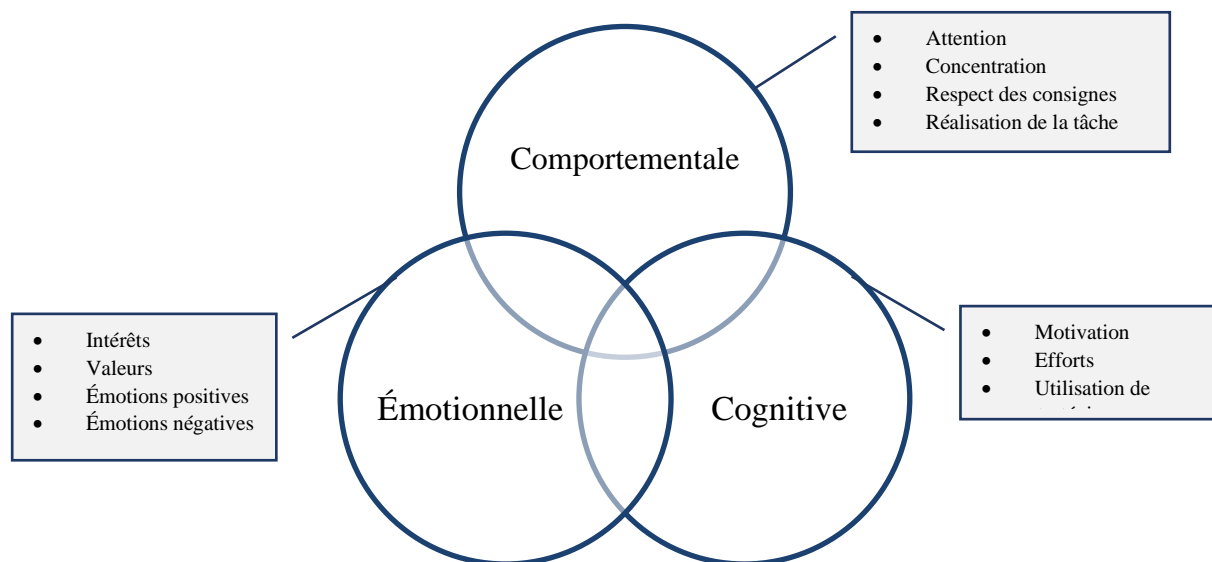


Figure 1. Modèle des trois dimensions de l'engagement (Fredricks, Blumenfeld et Paris., 2004)

L'étude de l'engagement repose donc sur des observations qui doivent tenir compte d'un ensemble de facteurs et du contexte de l'enfant (Wang et al., 2019). Ce modèle de référence a permis à plusieurs auteurs de proposer des définitions de l'engagement de l'enfant, ce qui sera abordé ci-après.

2.2 Définitions de l'engagement de l'enfant à l'éducation préscolaire

L'engagement est considéré comme un processus proximal puisque les interactions avec l'environnement ont lieu dans le contexte immédiat de développement de l'enfant (Coelho et al., 2019a), c'est-à-dire que ces interactions ont lieu avec des personnes et des objets présents dans l'environnement de l'enfant (Merçon-Vargas et al., 2020). Dans son sens le plus large, l'engagement représente donc la qualité de la participation de l'enfant et son implication dans son développement et dans ses activités d'apprentissage (Skinner et al., 2009). Dans le cas des enfants d'âge préscolaire, McWilliam et Casey (2008) ajoutent que l'engagement représente la durée des interactions appropriées des enfants avec l'environnement (enseignantes, pairs et matériel) selon leur développement et le contexte, et à différents niveaux de compétence. D'autres auteurs reprennent également cette même définition (Castro et al., 2017 ; Coelho et al., 2019a ; Wang et al., 2019). Dans les écrits scientifiques, l'engagement fait ainsi régulièrement référence à cette participation active de l'enfant dans ses tâches et ses routines, qui se manifeste par des interactions appropriées avec l'environnement physique et social (McWilliam et Casey, 2008). En plus de la participation active, la notion d'attention centrée et soutenue de l'enfant est incluse dans la définition de l'engagement proposée par Norling et ses collaborateurs (2015) et celle de Halliday et ses collaborateurs (2018). Ainsi, un enfant engagé participe aux discussions, pose des questions, démontre de l'enthousiasme pour les activités, manipule activement le matériel mis à sa disposition et démontre de l'intérêt pour la communication avec les enseignantes et les pairs (Norling et al., 2015).

Partant du modèle présenté à la figure 1, Aguirre-Muñoz et Pantoya (2016) ont défini les trois dimensions de l'engagement en tenant compte du contexte et de l'âge des enfants à l'éducation préscolaire. Ainsi, l'engagement *comportementale* chez les enfants de quatre ans et de cinq ans correspond à la participation active de l'enfant lors d'interactions appropriées avec l'environnement d'apprentissage par la manipulation de matériel ou l'expression orale. L'engagement *émotionnel* fait référence à l'intérêt de l'enfant pour les activités. Un enfant qui est engagé émotionnellement démontre une attitude positive (par exemple sourire et être enthousiaste) envers les tâches et semble être orienté vers un but. L'engagement *cognitif* concerne l'utilisation appropriée du vocabulaire selon le contexte, la persévérance attestée à accomplir les tâches et la capacité à résister aux distractions (Aguirre-Muñoz et Pantoya, 2016). L'engagement de l'enfant à l'éducation préscolaire évoluerait en fonction de son niveau de développement et de ses expériences, ce qui est clairement exposé dans le modèle de McWilliam et Casey (2008).

2.3 Modèle des niveaux d'engagement de McWilliam et Casey (2008)

Le modèle de McWilliam et Casey (2008) adopte une optique différente qui tient compte de l'évolution de l'engagement chez l'enfant entre zéro et six ans. L'engagement de l'enfant donnerait lieu à des changements positifs dans son comportement et à un niveau d'apprentissage supérieur au sein de son environnement de classe (McWilliam et Casey, 2008). Le modèle proposé par ces auteures est particulièrement adapté au contexte de l'éducation préscolaire. Ce qui le distingue d'autres modèles plutôt orientés vers les élèves du primaire et du secondaire est la prise en compte du développement de l'enfant dans l'évolution de son niveau d'engagement. Au cours de la petite enfance et jusqu'au début du primaire, l'enfant devrait ainsi passer du non-engagement ou d'un niveau d'engagement non sophistiqué à un niveau d'engagement plus sophistiqué (McWilliam et Casey, 2008). Le tableau 1 présente ces divers niveaux d'engagement selon le modèle de McWilliam et Casey (2008) et expose l'évolution de l'enfant en fonction de cette hiérarchie développementale.

Tableau 1. Modèle des niveaux d'engagement (adapté de McWilliam et Casey, 2008, p. 5)

Niveaux d'engagement	Catégories d'engagement
1. Persévérant	Sophistiqué
2. Symbolique	
3. Encodé	
4. Constructif	
5. Différencié	Différencié/participation
6. Attention ciblée	
7. Indifférencié	Non sophistiqué
8. Attention de base	
9. Non-engagement	Non engagé

Le *non-engagement* concerne le comportement de l'enfant lorsqu'il est inoccupé, par exemple, à attendre sans raison, à avoir le regard dans le vide, à se promener sans intention précise, à pleurer, à poser des gestes d'agressivité ou à enfreindre les règles de base de la classe. L'*attention de base* est un niveau d'engagement non sophistiqué et s'observe lorsque l'enfant pose son regard sur quelque chose pendant au moins trois secondes (par exemple chercher dans la classe son ami préféré). En ce qui a trait au niveau d'engagement *indifférencié*, il s'agit d'interactions de l'enfant avec l'environnement sans modification du comportement et souvent de nature répétitive (par exemple faire des allers et retours répétitifs avec une voiture). Lorsqu'un enfant regarde un élément précis de la classe et qu'il diminue sensiblement son agitation motrice, il s'agit alors d'*attention ciblée* (par exemple écouter une histoire racontée par son enseignante).

L'engagement *différencié* est caractérisé par une série d'actions motrices ou verbales qui peuvent prendre différentes formes selon le contexte, mais qui se distinguent de l'engagement non différencié par l'absence du caractère répétitif des actions. À ce stade supérieur, les niveaux d'engagement sont considérés comme sophistiqués. L'engagement *constructif* ne peut avoir lieu que lorsqu'il y a manipulation de matériel, avec une intention manifeste, comme faire un dessin ou construire une maison avec des blocs. L'engagement *encodé* est observable dans les comportements sociaux et implique généralement l'utilisation du langage pour communiquer (par exemple parler de ce qu'un ami fait dans le coin des arts plastiques). L'engagement *symbolique* repose sur la décontextualisation, par exemple, lors des jeux de faire-semblant (ou jeux symboliques) et peut reposer sur différentes formes d'expression comme le langage ou le dessin. Finalement, la *persévérance* est considérée comme la forme la plus sophistiquée de l'engagement. Elle implique la résolution de problèmes et les défis à relever, souvent marqués par un échec lors de la première tentative. L'enfant utilisera et adaptera différentes stratégies pour atteindre un objectif.

L'engagement de l'enfant à l'éducation préscolaire suscite un intérêt grandissant de la part des chercheurs, ce qui est abordé dans la prochaine section.

3. L'engagement à l'éducation préscolaire : une recherche centrée sur l'enfant

L'engagement de l'élève a largement été étudié à l'école primaire, notamment en lien avec l'apprentissage de la lecture et le décrochage scolaire (Fredricks et al., 2004 ; Williford et al., 2013). Les recherches plus récentes qui s'orientent vers l'éducation préscolaire tendent à démontrer que l'enfant lui-même jouerait un rôle important dans son propre développement, particulièrement au regard de son engagement et de ses interactions en classe d'éducation préscolaire (Sabol et al., 2018). Cependant, on remarque une variabilité importante des expériences des enfants de quatre ans et de cinq ans, particulièrement en ce qui a trait à leur niveau d'engagement envers les enseignantes, les pairs et les tâches, ce qui affecterait leur développement individuel (Downer et al., 2010). Il apparaît donc essentiel d'étudier les expériences individuelles caractérisant l'engagement des enfants, puisqu'un engagement positif maximiserait les occasions de développement et d'apprentissage des enfants au sein de la classe (Vitiello et al., 2012).

3.1 L'engagement : interactions, comportements et développement de l'enfant

Pour leur part, Williford et ses collaborateurs (2013) ont mené des recherches aux États-Unis sur les liens entre la qualité des interactions avec l'enseignante et le développement du langage oral et écrit et des habiletés d'autorégulation des enfants. En particulier, ils souhaitaient vérifier comment le soutien de l'enseignante pouvait modérer la relation entre l'engagement de l'enfant et le développement du langage oral et écrit et des habiletés d'autorégulation. À l'instar de Sabol et ses collaborateurs (2018), leurs résultats démontrent que l'engagement individuel et la qualité des interactions en classe entre l'enseignante et l'enfant seraient des prédicteurs du langage oral et écrit et de l'autorégulation (Williford et al., 2013). Ainsi, une qualité plus élevée des interactions permettrait des gains accrus même chez les enfants dont le profil d'engagement paraît moins sophistiqué (voir le tableau 1 pour les différents niveaux d'engagement). Un engagement positif serait associé à des changements positifs dans les comportements, à une augmentation des interactions avec les pairs et avec le matériel, et par le fait même, à un niveau d'engagement plus élevé dans les situations de développement et d'apprentissage (Aydoğan et al., 2015). De même, un engagement positif serait associé à une diminution du niveau d'agressivité et des comportements non centrés sur la tâche (McWilliam et Casey, 2008).

Ces résultats sont corroborés par ceux de Baroody et Diamond (2016) qui ont observé qu'un environnement de qualité dans trente-et-une classes *Head Start* (maternelle quatre ans) aux États-Unis augmente la fréquence de l'engagement des enfants envers les activités d'émergence de l'écrit surtout durant les jeux libres initiés par l'enfant (Baroody et Diamond, 2016). Par ailleurs, l'engagement de l'enfant envers les tâches semble particulièrement important pour le développement du langage oral et écrit à l'éducation préscolaire. Selon les résultats de l'étude de Dobbs-Oates et ses collaboratrices (2011) menée dans des milieux défavorisés de l'Ohio et de la Virginie, aux États-Unis, les enfants ayant un faible niveau d'engagement envers la tâche auraient obtenu des scores relativement faibles en langage réceptif, même lorsqu'ils fréquentaient une classe dont la qualité globale était jugée élevée.

3.2 L'engagement : variation en fonction du type d'activité proposée aux enfants

La variation des niveaux d'engagement en fonction du type d'activité proposée en classe, selon qu'elle soit initiée par l'adulte ou par l'enfant, a également fait l'objet d'études. Selon les résultats obtenus par Aydoğan et ses collaborateurs (2015) auprès de quarante-cinq classes de maternelle cinq ans en Turquie, seulement 13,7 % des activités observées étaient contrôlées par l'enfant. L'un aux États-Unis et l'autre au Portugal, Booren et ses collaborateurs (2012) ainsi que Coelho et ses collaboratrices (2019a), ont étudié les interactions de l'enfant avec l'enseignante, les pairs et les tâches en fonction du type d'activité pratiquée par l'enfant. Leurs résultats démontrent que le jeu libre suscite un engagement plus élevé chez l'enfant, alors que le niveau d'engagement est généralement plus faible lors des activités en grand groupe. Ces résultats sont en lien avec ceux de Chien et ses collaborateurs (2010) qui suggèrent que le jeu libre, lorsque soutenu par l'étayage de l'enseignante, favoriserait davantage l'engagement en classe, ce qui serait bénéfique pour les apprentissages des enfants. De plus, Booren et ses collaborateurs (2012) ont noté que l'adulte était généralement très présent et directif lors des activités en grand groupe, alors qu'il était peu présent lors des jeux libres. Ainsi, des interactions positives de l'enseignante ont été surtout observées en grand groupe et en petit groupe, comparativement aux jeux libres (Booren et al., 2012), alors même que ces interactions seraient associées à l'engagement positif de l'enfant dans ses apprentissages (Bouchard et al., 2021). Ces résultats suggèrent que les enseignantes n'exploitent peut-être pas le plein potentiel des jeux libres pour soutenir le développement et les apprentissages de l'enfant en fonction de ses intérêts, alors que ces types d'activités suscitent un engagement spontané et soutenu, favorisant ainsi le développement de formes d'engagement de plus en plus sophistiquées. Ainsi, il serait

souhaitable que les enseignantes soient davantage présentes dans les jeux libres comme elles le sont dans les activités où elles sont plus directives (Booren et al., 2012). L'intérêt démontré par les chercheurs se manifeste également dans la mesure de l'engagement de l'enfant.

4. Mesure de l'engagement de l'enfant à l'éducation préscolaire

Bien que la mesure de la qualité de l'environnement éducatif soit importante à considérer, une observation directe de l'engagement individuel de l'enfant serait nécessaire pour comprendre de façon plus précise ce que fait l'enfant et les activités qui l'occupent dans ce contexte (Bohlmann et al., 2019 ; Chien et al., 2010). Il existe donc un consensus de plus en plus marqué selon lequel l'engagement des enfants dans leurs interactions reflète des modèles d'adaptation au sein d'échanges compétents avec les enseignantes, les pairs et les tâches. Ceci permettrait aux enfants de construire des relations sociales positives et d'acquérir des compétences et des habiletés lors de situations d'apprentissage et de développement (Downer et al., 2010). Afin de mieux comprendre les mécanismes qui contribuent au développement de l'enfant et à sa réussite éducative, les interactions avec les enseignantes, les pairs et les tâches représenteraient donc une facette importante de l'expérience vécue en classe au regard de l'engagement (Bohlmann et al., 2019).

À ce jour, le seul outil d'observation développé spécifiquement pour mesurer l'engagement à l'éducation préscolaire est le *Individualized Classroom Assessment Scoring System* [inCLASS] (Downer et al., 2010). Cet outil est utilisé et validé dans plusieurs recherches aux États-Unis (Bohlmann et al., 2019; Bohlmann et Downer, 2016; Booren et al., 2012; Sabol et al., 2018; Vitiello et al., 2012; Williford et al., 2013), en Europe (Slot et Bleses, 2018) et au Canada (Bigras et al., 2020 ; Bouchard et al., 2021). L'outil *inCLASS* est un outil d'observation conçu pour évaluer les aspects sociaux et les interactions comportementales typiques des enfants d'âge préscolaire dans leur contexte naturel de classe (Downer et al., 2010). Plus précisément, ce système d'observation vise à évaluer en temps réel les compétences des enfants dans quatre domaines, soit leurs interactions avec l'enseignante, les pairs et les tâches, ainsi que les interactions négatives (Sabol et al., 2018). Ces quatre domaines et les dimensions qui leur sont associées sont présentés dans le tableau 2. D'après les résultats de Slot et Bleses (2018) concernant l'application de l'outil *inCLASS* dans quatre-vingt-une classes de maternelle quatre ans au Danemark, cette mesure multidimensionnelle de l'engagement soutiendrait la compréhension de ce qu'est la qualité de l'environnement éducatif selon la perspective propre à l'enfant, information pouvant mener à l'amélioration des pratiques éducatives.

Tableau 2. Domaines et dimensions mesurés par l'outil *Individualized Classroom Assessment Scoring System* [inCLASS] (adapté de Downer et al., 2010 et de Bohlmann et al., 2019)

Domaines	Dimensions
Interactions avec l'enseignante	1) <i>Engagement positif avec l'enseignante</i> (recherche de proximité physique et conversationnelle, rires et sourires partagés, réactions de l'enfant lorsque l'enseignante initie un contact)
	2) <i>Communication avec l'enseignante</i> (initiatives de communication verbale avec l'enseignante, maintien des conversations, utilisation d'échanges verbaux visant divers objectifs de communication)
Interactions avec les pairs	3) <i>Sociabilité</i> (recherche de proximité physique et conversationnelle, sourires et rires partagés, réactions des pairs à l'initiation des contacts par l'enfant, partage, conscience de l'autre)
	4) <i>Affirmation de soi</i> (propositions que se font les enfants, réponses reçues, habileté à intégrer un jeu en cours, reproduction des idées par les pairs)
	5) <i>Communication avec les pairs</i> (initiatives de communication verbale, maintien des conversations, utilisation d'échanges verbaux visant divers objectifs de communication)
Engagement dans les tâches	6) <i>Engagement dans les tâches</i> (attention soutenue et participation active, respect des consignes, enthousiasme)
	7) <i>Autonomie dans les tâches</i> (curiosité, utilisation polyvalente du matériel, recherche de solutions, utilisation de connaissances antérieures, persévérance)
Interactions négatives	8) <i>Conflits avec l'enseignante</i> (confrontation, refus de participation, expressions faciales, manifestations d'agression physique et verbale)
	9) <i>Conflits avec les pairs</i> (confrontation, refus de participation, expressions faciales, manifestation d'agression physique et verbale)
	10) <i>Contrôle du comportement</i> (démonstrations de patience, niveau de bruit produit, intensité des mouvements, conscience de son corps dans l'espace)

Selon Bohlmann et ses collaborateurs (2019), l'engagement de l'enfant avec *l'enseignante* mesure la qualité du lien émotif entre l'enfant et l'enseignante, sa recherche et son appréciation des interactions ainsi que l'initiation et

le maintien de conversations. L'engagement avec les *pairs* mesure les émotions positives, telles que vécues avec d'autres enfants au moyen d'interactions et de conversations entre pairs ainsi que la capacité à utiliser des stratégies positives pour initier et diriger ces interactions. L'engagement des enfants envers les *tâches* se définit comme l'utilisation par l'enfant de comportements centrés sur la tâche et de son niveau d'autonomie dans la gestion des exigences sociales et cognitives de la classe. Pour ce qui est de l'engagement *négatif*, celui-ci est maintenant mesuré comme un quatrième domaine distinct et se caractérise par des comportements agressifs, antisociaux, non conformes ou perturbateurs, qui se manifestent généralement par des conflits avec les enseignantes et les pairs (Bohmann et al., 2019).

Conclusion

À la lumière des recherches recensées, il apparaît que l'engagement serait un construit multidimensionnel qui s'actualise au niveau émotionnel, cognitif et comportemental (Fredricks et al., 2004). L'engagement émotionnel concerne l'intérêt de l'enfant lors des activités vécues en classe. L'engagement cognitif repose sur l'utilisation de stratégies dans la réalisation d'une tâche. L'engagement comportemental regroupe des indicateurs observables, tels que la participation, la concentration, la persévérance et l'effort. Comme le montre le modèle des trois dimensions de l'engagement de Fredricks et ses collaboratrices (2004), ces dimensions sont interreliées et produiraient chez l'enfant des expériences individuelles variées en milieu éducatif qui joueraient un rôle de premier plan dans sa réussite éducative. Par ailleurs, le modèle de McWilliam et Casey (2008) apporte un éclairage intéressant pour soutenir la compréhension de l'engagement de l'enfant à l'éducation préscolaire quatre ans et cinq ans en présentant un modèle développemental des niveaux d'engagement de l'enfant en fonction de ses acquis développementaux combiné à ses expériences en classe.

L'engagement est généralement défini comme la participation active de l'enfant et la qualité de ses interactions avec l'enseignante, les pairs et les tâches (Sabol et al., 2018). Ces différents éléments ont été intégrés à l'outil d'observation *inCLASS* (Downer et al., 2010) qui mesure l'engagement des enfants entre les âges de trois à cinq ans. Sur le plan individuel, l'habileté de l'enfant à profiter pleinement de ses expériences en classe, en étant activement et positivement engagé avec son enseignante, ses pairs et ses tâches et en limitant l'engagement négatif pourrait maximiser les occasions d'apprendre et de se développer au sein de la classe (Vitiello et al., 2012). La recherche portant sur l'engagement des enfants de cet âge contribue donc au développement des connaissances sur leurs expériences individuelles en classe au regard du développement et de l'apprentissage. Les recherches futures pourraient ainsi contribuer à une meilleure compréhension des contextes sociaux qui facilitent le développement de cet engagement (Aydogan et al., 2015 ; Sabol et al., 2018) et des facteurs socioculturels qui affectent l'engagement de l'enfant (Baroody et Diamond, 2016 ; Williford et al., 2013). En définitive, il s'avère donc primordial de décrire ces contextes favorisant l'engagement de l'enfant afin de mieux saisir les relations entre l'environnement de l'enfant et son engagement en classe d'éducation préscolaire.

Ce travail a reçu le soutien de Mitacs dans le cadre de la Bourse de formation à la recherche Mitacs.

RÉFÉRENCES

- Aguirre-Muñoz, Z., et Pantoya, M. L. (2016). Engineering literacy and engagement in kindergarten classrooms. *Journal of Engineering Education*, 105(4), 630-654.
- Alrashidi, O., Phan, H. P. et Ngu, B. H. (2016). Academic engagement : an overview of its definitions, dimensions, and major conceptualisations. *International Education Studies*, 9(12), 41-52.
- Aydoğan, C., Farran, D. C. et Sağsöz, G. (2015). The relationship between kindergarten classroom environment and children's engagement. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 604-618.
- Baroody, A. E., et Diamond, K. E. (2016). Associations among preschool children's classroom literacy environment, interest and engagement in literacy activities, and early reading skills. *Journal of Early Childhood Research*, 14(2), 146-162.
- Bigras, N., Dessus, P., Lemay, L., Bouchard, C., et Lequette, C. (2020). Qualité de l'accueil d'enfants de 3 ans en centre de la petite enfance au Québec et en maternelle en France. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, 35. <http://journals.openedition.org/efg/10581>
- Bohlmann, N. L., et Downer, J. T. (2016). Self-regulation and task engagement as predictors of emergent language and literacy skills. *Early Education and Development*, 27(1), 18-37.
- 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.
- 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 et Development*, 23(4), 517-538.
- Bouchard, C., Duval, S., Parent, A.-S., Charron, A. et Bigras, N. (2021). Des interactions de qualité en classe de maternelle cinq ans pour soutenir l'engagement des enfants dans leurs apprentissages. Dans A. Clerc-Georgy et S. Duval (dir.), *Les apprentissages fondateurs de la scolarité* (p. 139-157). Presses de l'Université Laval.
- Castro, S., Granlund, M. et Almqvist, L. (2017). The relationship between classroom quality-related variables and engagement levels in Swedish preschool classrooms : a longitudinal study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 122-135.
- Chien, N. C., Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Ritchie, S., Bryant, D. M., Clifford, R. M., Early, D. M. et Barbarin, O. A. (2010). Children's classroom engagement and school readiness gains in prekindergarten. *Child Development*, 81(5), 1534-1549.
- Coelho, V., Cadima, J. et Pinto, A. I. (2019a). Child engagement in inclusive preschools : contributions of classroom quality and activity setting. *Early Education and Development*, 30(6), 800-816. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1591046>
- Coelho, V., Cadima, J., Pinto, A. I. et Guimarães, C. (2019b). Self-regulation, engagement, and developmental functioning in preschool-aged children. *Journal of Early Intervention*, 41(2), 105-124.
- Dobbs-Oates, J., Kaderavek, J. N., Guo, Y. et Justice, L. M. (2011). Effective behavior management in preschool classrooms and children's task orientation : enhancing emergent literacy and language development. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 420-429.
- 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.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement : potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Halliday, S. E., Calkins, S. D. et Leerkes, E. M. (2018). Measuring preschool learning engagement in the laboratory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 167, 93-116.
- Kennedy, E. (2013). Creating positive literacy learning environments in early childhood : engaging classrooms, creating lifelong readers, writers and thinkers. Dans J. Larson et J. Marsh (dir.), *The SAGE handbook of early childhood literacy* (2^e éd., p. 541-560). Sage.
- McWilliam, R. A. et Casey, A. M. (2008). *Engagement of every child in the preschool classroom*. Paul H. Brookes Pub. Co.
- Merçon-Vargas, E. A., Lima, R. F. F., Rosa, E. M. et Tudge, J. (2020). Processing proximal processes : what Bronfenbrenner meant, what he didn't mean, and what he should have meant. *Journal of Family Theory & Review*, 12(3), 321-334.
- Norling, M., Sandberg, A. et Almqvist, L. (2015). Engagement and emergent literacy practices in Swedish preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 619-634.

- Sabol, T., Bohlmann, N. et Downer, J. (2018). Low-income ethnically diverse children's engagement as a predictor of school readiness above preschool classroom quality. *Child development, 89*, 1-21.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A. et Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection : conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement, 69*(3), 493-525.
- 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.
- 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 Childhood Research Quarterly, 27*(2), 210-220.
- Wang, M.-T., Degol, J. L. et Henry, D. A. (2019). An integrative development-in-sociocultural-context model for children's engagement in learning. *American Psychologist, 74*(9), 1086-1102.
- 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.