



Les pratiques évaluatives d’enseignantes titulaires à l’égard de l’évaluation de la motricité globale chez les enfants du préscolaire 5 ans

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l’obtention du grade de maître ès arts

PAR

© **Naomie Fournier Dubé**

Octobre 2019

Composition du jury :

Jean Bernatchez, président du jury, Université du Québec à Rimouski

Sylvain Letscher, directeur de recherche, Université du Québec à Rimouski

Marie-Hélène Hébert, codirectrice de recherche, Université TÉLUQ

Mathieu Point, examinateur externe, Université du Québec à Trois-Rivières

Dépôt initial le 26 août 2019

Dépôt final le 29 octobre 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

REMERCIEMENTS

Après plusieurs mois de travail, il est bon de prendre un moment afin de remercier les personnes qui m'ont encouragée et épaulée afin que ce projet soit possible.

Tout d'abord, je remercie mon directeur et ma codirectrice de recherche, Sylvain Letscher et Marie-Hélène Hébert, qui furent des guides exemplaires. Vous avez su m'inspirer par vos passions et surtout votre expertise. Vous m'avez laissé une grande latitude tout en étant présents. Vos balises claires et solides m'ont permis de ne jamais me perdre. Votre très grande disponibilité et vos commentaires abondants, constructifs et judicieux m'ont donné la chance de progresser rapidement. Sylvain, merci d'avoir cru en moi et surtout d'avoir accepté de me diriger. Merci pour tes questionnements, ta très grande disponibilité, et surtout ta confiance. Marie-Hélène, ton ajout à notre équipe m'a permis de découvrir le monde de la recherche évaluative. Ta rigueur et ton expertise m'ont donné la possibilité de me dépasser.

Je remercie également Jean Bernatchez, président du jury, et Mathieu Point, examinateur externe, pour leur disponibilité quant à l'évaluation de mon mémoire et leur vision globale. Monsieur Bernatchez, vous êtes une personne inspirante et juste. Je vous remercie pour votre très grande disponibilité et votre gentillesse. Monsieur Point, votre regard sur le monde du préscolaire est inévitable. Merci pour votre temps et surtout vos précieux conseils.

De plus, je tiens à remercier les enseignantes du préscolaire de la commission scolaire sondée ainsi que les enseignantes et les professeurs qui ont participé à la phase de préexpérimentation du questionnaire. Merci également aux services éducatifs qui ont accepté de participer à l'étude.

Merci à ma famille et mes amis pour votre appui et vos encouragements. Vous avez su me motiver à tout moment. Vous avez cru en moi et m'avez permis de m'élever plus haut. Un merci spécial à mon amoureux. Tu étais là, tu as eu confiance en mes capacités plus que moi-même. Merci à mes parents pour leur présence tout au long du processus. Votre fierté et vos encouragements m'ont inspirée.

Enfin, merci, Isabelle T. et Isabelle G. pour vos relectures et votre soutien. Merci Isabelle D. pour nos samedis matins de rédaction et tes relectures.

À tous et à toutes... mille MERCIS !

RÉSUMÉ

Au préscolaire, les acteurs gravitant autour de l'enfant ont une responsabilité vis-à-vis son développement global. Les facettes interdépendantes du développement global comprennent entre autres, l'aspect moteur, plus précisément dans le contexte de la présente étude, la motricité globale. Or, depuis 2001, le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ, 2001a) met en place une réforme qui demande aux enseignantes¹ du préscolaire 5 ans d'évaluer les enfants sur le plan moteur. En ce sens, l'objectif de l'étude est de documenter les pratiques évaluatives d'enseignantes du préscolaire 5 ans à l'égard de la motricité globale chez les enfants. Pour ce faire, 16 enseignantes d'une commission scolaire de l'Est-du-Québec ont rempli un questionnaire autorapporté. Les résultats montrent que les enseignantes évaluent un ensemble de mouvements (locomotion et non-locomotion) et d'actions (manipulation) peu complexes, lorsque l'enfant est autonome. La prise d'information s'opère à l'aide de matériels simples, d'une grille d'évaluation ou d'un cahier personnel de consignations, et plus dans des environnements de proximité que dans les milieux naturels. Leurs évaluations concordent avec les recommandations ministérielles et celles des chercheurs. De plus, les tests normés de motricité globale sont méconnus des enseignantes sondées. Dans l'acte, elles collaborent plus fréquemment avec l'enseignant² d'éducation physique et à la santé. La communication des résultats s'effectue davantage lors des premier et troisième bulletins. Elles accordent légèrement plus d'importance à la motricité fine qu'à la motricité globale lors de l'évaluation. En général, en ce qui a trait aux connaissances en lien avec la motricité globale, elles sont justifiées à la hausse par leur formation ainsi que l'expérience et à la baisse par le manque de temps et de formation. Puis, l'aisance se justifie à la hausse par le fait qu'elles soient sensibilisées au sujet, leur expérience en enseignement ainsi que la collaboration possible avec d'autres intervenants et à la baisse par le manque de formation et des agirs pédagogiques intuitifs. De plus, plusieurs facteurs sont susceptibles de rendre l'évaluation de la motricité globale difficile. Finalement, des pistes, des suggestions de formations et de recommandations sont formulées.

Mots clés : pratiques évaluatives, évaluation, motricité globale, développement moteur, préscolaire, enfants d'âge préscolaire 5 ans, compétence

¹ Puisque la très grande majorité des enseignants du préscolaire sont des femmes, le féminin sera employé dans l'ensemble du texte comme l'indique l'Association d'éducation préscolaire du Québec dans ses nombreuses publications. De plus, bien que le terme éducation préscolaire présent dans le Programme d'éducation préscolaire (MÉQ, 2001) puisse induire que l'enseignante est davantage une éducatrice, le terme personnel enseignant est indiqué dans ledit programme. C'est pour cette raison que nous avons choisi d'utiliser l'appellation : enseignante du préscolaire.

² Le masculin est utilisé puisqu'une majorité d'hommes sont enseignants en éducation physique et à la santé.

ABSTRACT

In preschool, the actors involved with the child have a responsibility for his or her overall development. The interrelated facets of global development include, among other things, the motor aspect, specifically in the context of this study, gross motor skills. However, since 2001, the Ministère de l'Éducation du Québec has been implementing a reform that requires 5-year-old preschool teachers to evaluate children's motor skills (MÉQ, 2001a). In this sense, the objective of the study is to document the evaluative practices of 5-year-old female preschool teachers with respect to gross motor skills in children. To do this, 16 teachers from an Eastern Quebec School Board completed a self-reported questionnaire. The results generally show that teachers evaluate a set of movements (locomotion and no-locomotion) and actions (manipulation) that are not very complex when the child is autonomous. Information is collected using simple materials, an evaluation grid or a personal logbook, and more in local environments rather than in natural environments. Their assessments are consistent with ministerial and researcher recommendations. In addition, standardized gross motor tests are not well known by the teachers surveyed. In the act, they collaborate with the physical and health education teacher. The communication of results is more frequent during the first and third bulletins. In addition, they place slightly more importance on fine motor skills than on gross motor skills in the evaluation. With regard to knowledge related to gross motor skills, experience is justified on the increase by their training and on the decrease by the lack of time and training. Then, the ease is justified on the rise by the fact that they are aware of the subject, their teaching experience as well as the possible collaboration with other stakeholders and on the decline by the lack of training and intuitive pedagogical actions. In addition, several factors may make it difficult to assess gross motor skills. Finally, suggestions for training and recommendations are made.

Keywords : evaluation practices, evaluation, gross motor skills, motor development, preschool, 5-year-old preschool children, competence

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	IV
RÉSUMÉ	VI
ABSTRACT	VII
LISTE DES TABLEAUX	XII
LISTE DES FIGURES	XIV
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	XV
INTRODUCTION	XVI
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	18
1.1 ACTIVITÉ PHYSIQUE ET DÉVELOPPEMENT DES HABILITÉS MOTRICES DE BASE À L'ÂGE PRÉSCOLAIRE	18
1.1.1 PRATIQUES PÉDAGOGIQUES D'ACTIVITÉS PHYSIQUES ET MOTRICITÉ GLOBALE À L'ÉCOLE	20
1.1.2 PRATIQUES PÉDAGOGIQUES AU PRÉSCOLAIRE AU PLAN MOTEUR	21
1.1.3 IMPORTANCE DE L'ÉVALUATION AU PRÉSCOLAIRE	23
1.2 OBJECTIF, QUESTION, ET PERTINENCE DE LA RECHERCHE	24
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE	27
2.1 COMPÉTENCE AGIR AVEC EFFICACITÉ DANS DIFFÉRENTS CONTEXTES SUR LE PLAN SENSORIEL ET MOTEUR	27
2.2 MOTRICITÉ GLOBALE : DÉFINITIONS	28
2.3 APPROCHE PAR LE JEU.....	30
2.4 ÉVALUATION	32
2.4.1 DÉMARCHE ÉVALUATIVE.....	34
2.4.1.1 PLANIFICATION	35
2.4.1.2 PRISE D'INFORMATION	36
2.4.1.3 INTERPRÉTATION.....	36

2.4.1.4 JUGEMENT ET DÉCISION.....	37
2.4.1.5 COMMUNICATION.....	37
2.5 SCHÉMA DE CONCEPTS.....	40
2.6 RECENSION DES ÉCRITS.....	41
2.6.1 ÉVALUATION AU PRÉSCOLAIRE.....	42
2.6.1.1 ÉVALUATION DE L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT INTÉGRÉE AU JEU SYMBOLIQUE : ÉTUDE DE CAS SUR LES PRATIQUES D'ENSEIGNANTES AU PRÉSCOLAIRE (DRAINVILLE, 2017).....	42
2.6.1.2 INTÉGRATION DE LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION ET DES TIC MOBILES (IPAD) AU PRÉSCOLAIRE (JOUNI,2018).....	42
2.6.1.3 PRATIQUES ÉVALUATIVES D'ENSEIGNANTES DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE : PORTRAIT D'UNE COMMISSION SCOLAIRE QUÉBÉCOISE (ROY, 2013).....	43
2.6.2 ÉVALUATION EN ÉPS.....	44
2.6.2.1 PERCEPTIONS ET ATTENTES D'ÉLÈVES DU PRIMAIRE EN REGARD DE L'ÉVALUATION EN ÉPS (GRENIER ET BEAUDOIN, 2012).....	44
2.6.2.2 PORTRAIT DES PRATIQUES ÉVALUATIVES DÉCLARÉES PAR DES ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ AU PRIMAIRE (MONFETTE ET GRENIER, 2015).....	44
2.6.3 ÉVALUATION DE LA MOTRICITÉ GLOBALE.....	45
2.6.3.1 TEST OF GROSS MOTOR DEVELOPMENT-3 (TGMD-3) WITH THE USE OF VISUAL SUPPORTS FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER : VALIDITY AND RELIABILITY (ALLEN ET AL., 2017).....	45
2.6.3.2 SCHOOL PHYSICAL ACTIVITY PROGRAMMING AND GROSS MOTOR SKILLS IN CHILDREN (BURNS ET AL., 2017).....	45
2.6.3.3 THE EFFECT OF AGE, SEX AND OBESITY ON FUNDAMENTAL MOTOR SKILLS AMONG 4 TO 6 YEARS-OLD CHILDREN (VAMEGHI, SHAMS ET DEHKORDI, 2013).....	46
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE.....	47
3.1 INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES.....	47
3.2 COLLECTE DES DONNÉES.....	50

3.3 ÉCHANTILLON	50
3.4 PLAN D'ANALYSE	51
3.5 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	51
CHAPITRE 4 : RÉSULTATS	52
4.1 PRATIQUES ÉVALUATIVES À L'ÉGARD DE LA MOTRICITÉ GLOBALE.....	52
4.2 CONNAISSANCE, AISANCE ET DIFFICULTÉS EN LIEN AVEC L'ÉVALUATION DE LA MOTRICITÉ GLOBALE	67
4.3 FORMATIONS REÇUES ET BESOINS DE FORMATIONS EN LIEN AVEC L'ÉVALUATION DE LA MOTRICITÉ GLOBALE	73
CHAPITRE 5 : DISCUSSION	76
5.1 PRATIQUES ÉVALUATIVES À L'ÉGARD DE LA MOTRICITÉ GLOBALE.....	76
5.1.1 OBJETS D'ÉVALUATION EN LIEN AVEC L'ÉVALUATION DE LA MOTRICITÉ GLOBALE	76
5.1.2 CONTEXTES OÙ SE DÉROULE L'ÉVALUATION DE LA MOTRICITÉ GLOBALE	78
5.1.3 MATÉRIELS UTILISÉS LORS DE L'ÉVALUATION DE LA MOTRICITÉ GLOBALE	79
5.1.4 PRATIQUES RECOMMANDÉES EN ÉVALUATION DE LA MOTRICITÉ GLOBALE.....	79
5.1.5 OUTILS UTILISÉS AFIN D'ÉVALUER LA MOTRICITÉ GLOBALE.....	80
5.1.6 COLLABORATIONS AFIN D'ÉVALUER LA MOTRICITÉ GLOBALE	81
5.1.7 ACTIONS POSÉES LORS DE DÉFIS SUR LE PLAN DE LA MOTRICITÉ GLOBALE.....	82
5.1.8 COMMUNICATIONS OFFICIELLES ET IMPORTANCE ACCORDÉE À LA MOTRICITÉ GLOBALE ET FINE	83
5.2 CONNAISSANCES, AISANCE ET DIFFICULTÉS EN LIEN AVEC L'ÉVALUATION DE LA MOTRICITÉ GLOBALE	84
5.2.1 CONNAISSANCES EN LIEN AVEC L'ÉVALUATION DE LA MOTRICITÉ GLOBALE.....	84
5.2.2 AISANCE EN LIEN AVEC L'ÉVALUATION DE LA MOTRICITÉ GLOBALE	84
5.2.3 DIFFICULTÉS EN LIEN AVEC L'ÉVALUATION DE LA MOTRICITÉ GLOBALE	85

5.3 FORMATIONS REÇUES ET BESOINS DE FORMATION EN LIEN AVEC L'ÉVALUATION DE LA MOTRICITÉ GLOBALE	86
5.3.1 FORMATIONS REÇUES	86
5.3.2 BESOINS DE FORMATION	86
CONCLUSION	87
ANNEXE I	92
ANNEXE II	101
ANNEXE III	104
ANNEXE IV	106
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	108

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : DÉPLACEMENTS OU MOUVEMENTS DE LOCOMOTION ÉVALUÉS CHEZ LES ENFANTS	53
TABLEAU 2 : MOUVEMENTS D'ÉQUILIBRATION OU DE NON LOCOMOTION ÉVALUÉS CHEZ LES ENFANTS	55
TABLEAU 3 : ACTIONS DE MANIPULATION OU DE TRANSMISSION DE FORCE ÉVALUÉES CHEZ LES ENFANTS	56
TABLEAU 4 : CONTEXTES OÙ SE DÉROULE L'ÉVALUATION DE LA MOTRICITÉ GLOBALE	57
TABLEAU 5 : MATÉRIELS UTILISÉS LORS DE L'ÉVALUATION DE LA MOTRICITÉ GLOBALE ...	59
TABLEAU 6 : PRATIQUES RECOMMANDÉES EN ÉVALUATION	61
TABLEAU 7 : OUTILS DE CONSIGNATION UTILISÉS LORS DE L'ÉVALUATION DE LA MOTRICITÉ GLOBALE.....	62
TABLEAU 8 : COLLABORATIONS LORS DE L'ÉVALUATION DE LA MOTRICITÉ GLOBALE	63
TABLEAU 9 : ACTIONS POSÉES LORSQUE DES DÉFIS SONT CONSTATÉS SUR LE PLAN DE LA MOTRICITÉ GLOBALE.....	64
TABLEAU 10 : MOMENTS OÙ LA COMPÉTENCE « AGIR AVEC EFFICACITÉ DANS DIFFÉRENTS CONTEXTES SUR LE PLAN SENSORIEL ET MOTEUR » EST NOTÉE AU BULLETIN	65
TABLEAU 11 : IMPORTANCE ACCORDÉE À LA MOTRICITÉ GLOBALE DANS L'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE « <i>AGIR AVEC EFFICACITÉ DANS DIFFÉRENTS CONTEXTES SUR LE PLAN SENSORIEL ET MOTEUR</i> ».....	66
TABLEAU 12 : IMPORTANCE ACCORDÉE À LA MOTRICITÉ FINE DANS L'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE « <i>AGIR AVEC EFFICACITÉ DANS DIFFÉRENTS CONTEXTES SUR LE PLAN SENSORIEL ET MOTEUR</i> ».....	66
TABLEAU 13 : CONNAISSANCES À L'ÉGARD DE L'ÉVALUATION DE LA MOTRICITÉ GLOBALE	67
TABLEAU 14 : RAISONS QUI EXPLIQUENT LE NIVEAU DE CONNAISSANCES DES ENSEIGNANTES	68
TABLEAU 15 : CONNAISSANCES DES TESTS NORMÉS POUR ÉVALUER LA MOTRICITÉ GLOBALE CHEZ LES ENFANTS.....	69
TABLEAU 16 : AISANCE À ÉVALUER LA MOTRICITÉ GLOBALE CHEZ LES ENFANTS	70

TABLEAU 17 : RAISONS QUI EXPLIQUENT LE NIVEAU D' AISANCE DES ENSEIGNANTES	71
TABLEAU 18 : FACTEURS SUSCEPTIBLES DE RENDRE DIFFICILE L'ÉVALUATION DE LA MOTRICITÉ GLOBALE DES ENFANTS	72
TABLEAU 19 : NOMBRE DE COURS SUIVIS À L'UNIVERSITÉ PORTANT SUR L'ÉVALUATION DE LA MOTRICITÉ GLOBALE.....	73
TABLEAU 20 : NOMBRE DE FORMATIONS SUIVIES PORTANT SUR L'ÉVALUATION DE LA MOTRICITÉ GLOBALE.....	74
TABLEAU 21 : BESOINS DE FORMATION EXPRIMÉS PAR LES ENSEIGNANTES.....	75

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : AGIR DANS DIFFÉRENTS CONTEXTES SUR LE PLAN SENSORIEL ET MOTEUR.....	28
FIGURE 2 : LA MOTRICITÉ GLOBALE	30
FIGURE 3 : LE JEU ET LES MILIEUX DE PRATIQUE	32
FIGURE 4 : DÉMARCHE ÉVALUATIVE.....	35
FIGURE 5 : LÉGENDE D'APPRÉCIATION AU PRÉSCOLAIRE	38
FIGURE 6 : SCHÉMA DE CONCEPTS.....	40

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

BEASS	Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale
BEPEP	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire
CM	Compétence motrice
CSPAP	Comprehensive school physical activity program
ÉPS	Éducation physique et à la santé
FMS	Fundamental movement skills
IMC	Indice de masse corporelle
LIP	Loi sur l'Instruction publique
MÉES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MÉLS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MÉQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OMS	Organisation mondiale de la Santé
OSUSIGMA	Ohio State University Scale of Intra Gross Motor Assessment
PFÉQ	Programme de formation de l'école québécoise
TGMD	Test of Gross Motor Development
TIC	Technologies de la communication et de l'information
TSA	Trouble du spectre de l'autisme

INTRODUCTION

Au Québec, l'éducation préscolaire 5 ans est offerte pour tous depuis 1997 (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES], 2017a). La maternelle n'est pas obligatoire, mais 98 % des enfants éligibles y participent à temps complet (MÉES, 2017a). Cette transition entre la maison ou le milieu de garde et le milieu scolaire est très importante dans la vie d'un enfant (Simard, Tremblay et Audet, 2018). Elle permet entre autres à l'enfant de se développer globalement dans un environnement encadré. En ce sens, l'enseignante a pour mandat de faire évoluer l'enfant à travers une pédagogie par le jeu. En plus, elle a une responsabilité vis-à-vis le jugement de son niveau de compétence, tout au long de l'année scolaire, par rapport aux attentes du *Programme d'éducation préscolaire* (Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2001a). L'enseignante évalue donc l'enfant de manière globale à travers les compétences prescrites par le ministère (MÉQ, 2001a). Le développement moteur n'échappe pas à ce processus. Ainsi, l'enseignante du préscolaire doit porter un jugement sur le développement des habiletés motrices plus précisément en ce qui concerne la présente étude, le niveau de motricité globale de l'enfant. Il est donc à propos de se questionner sur les pratiques évaluatives des enseignantes d'éducation préscolaire 5 ans à l'égard de la motricité globale.

Des chercheurs se sont intéressés aux pratiques évaluatives au préscolaire (ex. : Brind'Amour, 2018 ; Drainville, 2017 ; Roy, 2013), aux pratiques évaluatives en éducation physique et à la santé (ex. : Grenier et Beaudoin, 2012 ; Monfette et Grenier, 2015), ainsi qu'à l'évaluation des habiletés motrices fondamentales à l'aide de tests normés (ex. : Allen, Bredero, Van Damme, Ulrich et Simons, 2017 ; Burns, Fu, Hannon et Brusseau, 2017) sans toutefois aborder précisément l'évaluation, par l'enseignante d'éducation préscolaire, de la motricité globale des enfants. Ce qui nous permet de constater, qu'à notre connaissance, il n'existe pas d'études sur le sujet. En ce sens, la présente étude conduite à l'aide d'un

questionnaire autorapporté propose de documenter les pratiques évaluatives des enseignantes du préscolaire 5 ans à l'égard de la motricité globale chez les enfants.

La problématique de la recherche exposée dans le premier chapitre permet de constater l'importance de la motricité globale au préscolaire en plus d'y faire des liens avec l'évaluation. La question, l'objectif ainsi que la pertinence de la recherche sont par la suite présentés.

Le cadre conceptuel et théorique présenté au deuxième chapitre constitue l'assise de l'étude. Le chapitre expose d'abord la compétence *Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur* (MÉQ, 2001a), ensuite la motricité globale, l'approche par le jeu ainsi que la démarche évaluative pour finalement clore avec une mise en perspective d'une recension des écrits.

Les choix méthodologiques sont détaillés au troisième chapitre, en plus d'expliquer des éléments concernant l'instrument de collecte des données, la collecte des données, l'échantillon de participantes, le plan d'analyse et les considérations éthiques.

Les résultats exposés au chapitre quatre permettent de connaître les pratiques évaluatives des enseignantes sondées à l'égard de la motricité globale des enfants. De plus, leurs connaissances en ce qui a trait à l'évaluation de la motricité globale, leur aisance à la pratiquer et les difficultés rencontrées, leurs besoins de formation ainsi que leurs formations initiales et continues reçues par le passé sont exposés.

Dans le dernier chapitre, en plus de tentatives d'explications, des liens sont tissés avec des éléments issus de la recherche scientifique et les assises ministérielles du domaine dans le but d'expliquer les résultats obtenus.

Enfin, les limites de la présente étude, les retombées ainsi que les recommandations sont formulées à la fin du mémoire.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Le chapitre de la problématique met en perspective le problème de recherche, le contexte ainsi que les limites liées au manque de connaissances relatives aux pratiques évaluatives des enseignantes du préscolaire 5 ans en ce qui concerne la motricité globale. Des indications concernant l'activité physique et le développement des habiletés motrices de base à l'âge préscolaire, la question, l'objectif et la pertinence de la recherche sont apportées ci-après.

1.1 ACTIVITÉ PHYSIQUE ET DÉVELOPPEMENT DES HABILÉTÉS MOTRICES DE BASE À L'ÂGE PRÉSCOLAIRE

Le concept de santé dans son ensemble représente un enjeu planétaire. Selon l'Organisation mondiale de la Santé [OMS] (1997, p. 1), la santé est « un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ». Par ailleurs, toujours selon l'OMS (2010), la sédentarité serait l'un des principaux facteurs de risque des maladies de type cardiovasculaire ou métabolique non transmissibles.

D'une part, le niveau de motricité globale durant l'enfance prédit une plus grande participation à l'activité physique (Okely, Booth et Patterson, 2001 ; Robinson, Wadsworth et Peoples, 2012), une meilleure condition physique (Stupar et al., 2017), un poids santé (Graf et al., 2004 ; Logan et Getchell 2010) et la prévention des maladies liées au surpoids (Colella et Morano, 2011 ; Logan, Robinson, Wilson et Lucas, 2012). L'activité physique pratiquée en bas âge peut aussi limiter le risque de développer des maladies telles que l'obésité ou le diabète de type 2 (Colella et Morano, 2011). Par ailleurs, au plan scolaire, selon les études

de Grissmer, Grimm, Aiyer, Murrah et Steele (2010) et Pagani, Fitzpatrick, Belleau, et Janosz, (2011), la motricité globale est essentielle à la maternelle et a un impact sur la réussite scolaire subséquente.

D'autre part, les deux recherches de Williams et ses collègues, en 2009, ont montré que la faible pratique régulière d'activités physiques chez les enfants d'âge préscolaire constitue un problème grandissant. Par exemple, au Canada, dans les 30 dernières années, les taux d'obésité ont presque triplé chez les enfants et les jeunes (Gouvernement du Canada, 2019; Sedlak et al. 2015), puisque « 30 % des enfants de 2 à 17 ans sont en surpoids ou obèses » (Gouvernement du Canada, 2017). De plus, aux États-Unis, l'augmentation d'enfants en surpoids et les traitements infructueux des cas d'obésité infantile, dans les dernières années, montrent que la prévention, en bas âge, peut être une solution afin de limiter les impacts négatifs sur le plan de la santé publique et des répercussions futures (Williams, Jean Carter, Kibbe et Dennison, 2009a ; Williams et al., 2009b).

Malgré la promotion des effets positifs de l'activité physique sur la santé à court et à long terme, plusieurs enfants d'âge préscolaire bougent moins de 60 minutes par jour (Tucker, 2008) alors que la recommandation de l'OMS (2010) indique que « les enfants et jeunes gens âgés de 5 à 17 ans devraient accumuler au moins 60 minutes par jour d'activité physique d'intensité modérée à soutenue ». Contradictoirement, la revue systématique des écrits de Tucker (2008) indique que seulement 54 % des enfants d'âge préscolaire sont suffisamment actifs.

Finalement, la place qu'occupe l'activité physique au Québec et au Canada (Tremblay et al., 2010) s'inscrit dans la dynamique actuelle occidentale de sédentarité, malgré la mise en place de politiques gouvernementales qui visent l'augmentation de la pratique d'activités physiques à l'école (MÉES, 2017b ; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport [MÉLS], 2006). Or, bien que cette problématique est multifactorielle et ne repose pas uniquement sur le milieu scolaire, l'activité physique peut pallier ce problème afin de limiter la propagation de la pandémie d'obésité qui augmente depuis trois décennies

(Tremblay et al., 2010). Notamment, la pratique quotidienne d'activités physiques de l'enfant permet de bonifier son développement moteur.

1.1.1 PRATIQUES PÉDAGOGIQUES D'ACTIVITÉS PHYSIQUES ET MOTRICITÉ GLOBALE À L'ÉCOLE

La pratique d'activités physiques chez la population d'âge préscolaire comporte de multiples dimensions (Sallis, Prochaska et Taylor, 2000). Dans le contexte de l'éducation préscolaire, la croissance et la maturité physique de l'enfant sont influencées par les occasions de pratiques et les environnements qu'il côtoie (Colella et Morano, 2011). Les caractéristiques de l'environnement physique (ex. : eau, terre, gazon, gymnase) et les normes sociales (ex. : galoper au lieu de marcher pour se rendre à la voiture) influencent l'acquisition ou la pratique d'un mouvement (Gagen et Getchell, 2006). L'école est un milieu qui peut par conséquent favoriser l'implantation de programmes d'éducation à la santé, incluant la pratique d'activités physiques et de saines habitudes de vie (Stice, Shaw et Marti, 2006).

Puis, selon Burns et ses collègues (2017), les enfants devraient, durant la journée, accumuler la moitié des minutes actives recommandées pendant les heures de classe. Gagen et Getchell (2006) ajoutent que, tout comme les apprentissages scolaires, les tâches d'éducation aux mouvements doivent être planifiées par les enseignantes en fonction d'objectifs spécifiques. Le milieu scolaire peut aussi élargir son spectre d'influence en dehors de l'institution. À titre d'exemple, l'école peut mettre en place des projets afin de valoriser le transport actif et limiter le temps passé devant les écrans (Harris, Kuramoto, Schulzer et Retallack, 2009).

Malgré que l'éducation motrice soit une stratégie positive en ce qui concerne l'acquisition et l'amélioration des habiletés motrices de base (Logan et al., 2012), l'enseignement de l'éducation physique et à la santé [ÉPS] n'est pas une matière obligatoire pour les enfants du préscolaire. La décision d'inclure cette matière dans l'horaire revient à la

direction de l'école et au conseil d'établissement (MÉLS, 2011). De plus, selon la *Politique de l'activité physique, du sport et du loisir*, les recommandations visent à ce que les jeunes âgés entre 6 et 17 ans soient actifs « au moins 60 minutes par jour à intensité moyenne ou élevée (soit 420 minutes par semaine) » (MÉLS, 2017). Or, aucun changement n'a à ce jour été apporté afin de modifier le nombre d'heures d'ÉPS dans les écoles primaires et pour les enfants du préscolaire malgré le fait que « la prévention des maladies chroniques et des saines habitudes de vie constitue une priorité gouvernementale » (Dugas et Point, 2012, p. 5).

Enfin, en fonction des choix des écoles (Gouvernement du Québec, 2019), le rôle de l'éducateur physique est d'accompagner les enfants du préscolaire dans la pratique d'activités physiques de manière hebdomadaire. De leur côté, les enseignantes du préscolaire ont un rôle quotidien. Elles ont donc un plus grand pouvoir d'action sur l'acquisition et la mise en place d'activités visant le développement de la motricité globale chez les enfants de leur classe. Ainsi, les pratiques pédagogiques des enseignantes d'éducation préscolaire peuvent contribuer à la pratique des habiletés motrices de base puisqu'elles sont presque en permanence avec les enfants.

1.1.2 PRATIQUES PÉDAGOGIQUES AU PRÉSCOLAIRE AU PLAN MOTEUR

Les habiletés éducatives et pédagogiques de l'enseignante en ce qui a trait à l'éducation aux mouvements ont un impact positif sur la santé globale de l'enfant (Logan et al., 2012 ; Mirzeoglu, Altay et Agca, 2017) et sur la pratique d'activités physiques subséquentes (Hinkley, Crawford, Salmon, Okely et Hesketh, 2008). Ainsi, l'implantation d'un programme peut permettre aux enfants plus jeunes d'augmenter significativement leur niveau de motricité globale (Burns et al., 2017 ; Logan et al., 2012 ; Stupar et al., 2017) et leur condition physique (Stupar et al., 2017).

L'objectif premier de l'éducation préscolaire est le développement global de l'enfant (Morin, 2001) à travers six compétences prescrites par le *Programme d'éducation préscolaire* (MÉQ, 2001a).

Les services d'éducation préscolaire ont pour but de favoriser le développement intégral de l'élève par l'acquisition d'attitudes et de compétences qui faciliteront la réussite de ses parcours scolaire et personnel et de lui permettre de s'intégrer graduellement dans la société (Loi sur l'Instruction publique, [LIP] chapitre I-13.3, a. 447.)

Le Conseil canadien sur l'apprentissage (2010, p. 7) définit le développement global en fonction des habiletés, des aptitudes et des motivations « à socialiser, à apprendre, à devenir autonome, à avoir de l'empathie, à bouger, à développer leur curiosité, etc. ». Pour ce faire, l'enseignante d'éducation préscolaire utilise les activités ludiques. La pédagogie par le jeu inspire les pratiques éducatives. Selon Gagen et Getchell (2004), ainsi que Paley (2009), le jeu est essentiel pour l'enfant. Ainsi, les activités ludiques sont en interrelations entre les occasions qu'offrent l'environnement et le développement efficient des habiletés motrices.

Le développement global de l'enfant s'effectue par le biais du développement de l'encéphale et des connexions synaptiques ou neuronales qui s'y opèrent (Rigal, 2003). Ainsi, la densité des connexions dépend de la stimulation précoce (Rigal, 2003). Un élagage par la mort programmée des neurones (apoptose ou neuroplasticité) s'effectue en fonction de l'activité motrice de l'enfant entre la première et la neuvième année de vie (Rigal, 2003). Malgré que de nouvelles découvertes sur la neuroplasticité permettent d'affirmer que l'être humain peut apprendre diverses actions motrices tout au long de sa vie, la période optimale de développement des habiletés motrices de base reste au début de l'enfance (Dayan et Cohen, 2011). Cette période doit donc privilégier et favoriser une pluralité d'activités motrices afin que l'enfant conserve le plus de connexions synaptiques actives (Rigal, 2003). Or, il est possible de soutenir que l'encadrement offert aux enfants d'âge préscolaire est multiple et peu spécifique (Rigal, 2003) et que les connaissances et les compétences des enseignantes sont limitées (Mirzeoglu et al., 2017). Il s'avère ainsi primordial de mettre à la

disposition des enseignantes une formation adaptée concernant la motricité globale afin d'offrir des séances qui favorisent le développement global de l'enfant (Estevan et al., 2018 ; Gagen et Getchell, 2006 ; Mirzeoglu et al., 2017).

Dès lors, l'enseignante d'éducation préscolaire est une actrice centrale dans la création de conditions favorables au développement moteur des enfants. En plus, elle relève chez eux des manifestations afin d'observer et d'évaluer la motricité globale. Les informations colligées permettent, entre autres, de prévenir les lacunes et de cibler les forces et défis des enfants (MÉQ, 2001a).

1.1.3 IMPORTANCE DE L'ÉVALUATION AU PRÉSCOLAIRE

L'évaluation au préscolaire permet de relever les progrès de l'enfant dans le but de favoriser sa transition vers l'enseignement primaire (Conseil supérieur de l'éducation, 1987), de prévenir ses lacunes (MÉQ, 1981) et de cibler ses défis pour mieux l'accompagner (Hébert, Boudreau, Mélançon, Frenette et Laflamme, 2017) et de limiter sa vulnérabilité (Simard et al., 2018). En effet, selon une étude menée par Simard et ses collègues (2018) sur le développement des enfants à la maternelle, 27,7 % des enfants au préscolaire sont vulnérables, dans au moins un domaine de développement suivant : santé physique et bien-être, compétences sociales, maturité affective, développement cognitif et langagier, et habiletés de communication et connaissances générales (Simard et al., 2018). Ainsi, le contexte de la maternelle conduit l'enseignante à dépister les difficultés afin d'adapter les interventions pédagogiques (MÉQ, 1981). De plus, depuis 2001, le ministère de l'Éducation (2001a) a prescrit un triple mandat dans son programme. En effet, il souhaite,

« faire de la maternelle un rite de passage qui donne le goût de l'école ; favoriser le développement global de l'enfant en le motivant à exploiter l'ensemble de ses potentialités ; et 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. » (MÉQ, 2001a, p 52)

Dans le but de porter un jugement sur les six compétences de l'éducation préscolaire, l'enseignante s'appuie sur des critères d'évaluation et des attentes à la fin de l'éducation préscolaire présentés dans le *Programme de formation de l'école québécoise* [PFÉQ] prescrit en 2001 (MÉQ, 2001a). Celui-ci agit à titre de référence afin de planifier la mise en place et l'évaluation d'activités éducatives qui permettent le développement global de l'enfant. L'enseignante est donc responsable du développement moteur de l'enfant et de son évaluation, par l'entremise de la Compétence 1 *Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur*. Or, de nombreuses enseignantes de l'éducation préscolaire se sentent démunies et redoutent l'évaluation (Pérusset, 2008) tout comme la mise en pratique de la motricité globale des enfants (Dugas et Point, 2012).

Ces appréhensions peuvent s'expliquer par le manque d'exhaustivité des différents documents ministériels prescriptifs au préscolaire. L'analyse du *Programme d'éducation préscolaire* (MÉQ, 2001a) et du *Cadre d'évaluation des apprentissages* (MÉLS, 2011) nous amène à constater qu'aucune grille d'évaluation prescriptive et qu'aucun critère de réussite pouvant offrir aux enseignantes des manifestations observables sur la motricité de l'enfant ne sont disponibles. En effet, le libellé du *Programme d'éducation préscolaire* indique seulement pour la motricité globale « Les actions de motricité globale (ex. : courir, lancer, ramper, sauter, glisser, grimper) » (MÉQ, 2001a, p 67). En somme, dans la présente recherche nous tenterons de documenter les pratiques évaluatives des enseignantes afin de connaître comment elles procèdent pour évaluer la motricité globale chez les enfants,

1.2 OBJECTIF, QUESTION, ET PERTINENCE DE LA RECHERCHE

La recension des écrits a fait ressortir plusieurs recherches concernant les pratiques évaluatives au préscolaire (ex. : Drainville, 2017 ; Jouni, 2018 ; Roy, 2013), l'éducation physique et à la santé (ex. : Grenier et Beaudoin 2012 ; Hay et Penney, 2009 ; Monfette et Grenier, 2015), ainsi que l'évaluation des habiletés motrices de base à l'aide de tests normés

(ex. : Allen et al., 2017 ; Burns et al., 2017 ; Vameghi, 2013). En somme, l'élagage de la littérature scientifique permet de constater, qu'à notre connaissance, il n'existe pas d'études à l'égard de l'évaluation, par les enseignantes titulaires, de la motricité globale des enfants qui fréquentent les milieux préscolaires. De cette constatation a émané la question de recherche suivante : *Quelles sont les pratiques évaluatives des enseignantes d'éducation préscolaire 5 ans en ce qui concerne la motricité globale des enfants ?*

En ce sens, l'objectif de recherche est de documenter les pratiques évaluatives des enseignantes du préscolaire au regard de la motricité globale dans le contexte de la classe. La démarche consiste à connaître les composantes de la motricité globale qui sont évaluées, les contextes dans lesquels se déroulent l'évaluation, le matériel utilisé et les collaborateurs lors de l'évaluation. De plus, les éléments de difficulté, les connaissances des enseignantes, leur aisance, ainsi que leurs besoins de formations sont également explorés.

Il est important de rappeler que l'évaluation des habiletés motrices au préscolaire favorise les chances de réussite scolaire (Grissmer et al., 2010 ; Pagani et al., 2011), prévient la vulnérabilité de l'enfant dans le domaine moteur (Simard et al., 2018), favorise le déploiement de l'encéphale et des connexions synaptiques ou neuronales (Rigal, 2003) et limite toutes les conséquences possibles sur le développement global de l'enfant. Pour toutes ces raisons, l'enseignante se doit de cibler les lacunes et les défis de l'enfant (Durand et Chouinard, 2012 ; Hébert et al., 2017 ; MÉQ, 1981, 2001a). Par ailleurs, les connaissances et les compétences dans le domaine moteur des praticiens sont limitées (Dugas et Point, 2012 ; Grissmer et al., 2010 ; Pagani et al., 2011), ce qui peut contribuer à l'accroissement de la vulnérabilité des enfants du préscolaire (Simard et al., 2018). De plus, il est pertinent de se questionner sur le rôle des enseignantes à l'égard de leur implication en lien avec l'évaluation de la motricité globale. L'enfant se présente dans le milieu scolaire avec ses expériences individuelles et ses besoins (Simard et al., 2018). De surcroît, les enseignantes d'éducation préscolaire doivent prendre en compte cette vulnérabilité dans tous les domaines de développement, notamment le domaine de la santé physique et du bien-être. En somme, cette recherche peut certainement offrir de nouvelles pistes de réflexion. De plus, elle

permettra certainement d'enrichir les programmes universitaires de formation des enseignantes du préscolaire concernant l'évaluation de la motricité globale par l'avancement des connaissances dans le champ de l'éducation à l'égard des pratiques évaluatives.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Ce chapitre explicitera les fondements et les assises de la recherche, précisément la compétence *Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur*, la motricité globale, l'approche par le jeu, ainsi que la démarche évaluative, pour finalement clore avec la recension des écrits et un rappel de l'objectif de recherche. Il sera également possible d'observer les liens entre les différents concepts schématisés.

2.1 COMPÉTENCE AGIR AVEC EFFICACITÉ DANS DIFFÉRENTS CONTEXTES SUR LE PLAN SENSORIEL ET MOTEUR

La compétence du PFÉQ, « *Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur* » (MÉQ, 2001a, p. 54) comprend trois composantes : « Élargir son répertoire d'actions » ; « Adapter ses actions aux exigences de l'environnement » ; « Reconnaître des façons d'assurer son bien-être » (MÉQ, 2001a, p. 55). Durant l'année scolaire, l'enseignante doit porter un jugement sur l'état de développement de la compétence chez les enfants. Quatre critères d'évaluation sont libellés dans le *Programme d'éducation préscolaire* (MÉQ, 2001a, p. 55) : « Exécution de diverses actions de motricité globale » ; « Exécution de diverses actions de motricité fine » ; « Ajustement de ses actions en fonction de l'environnement » ; « Reconnaissance d'éléments favorisant le bien-être (santé et sécurité) ». Toutefois, il ne fournit pas à l'enseignante les manifestations observables ou encore les critères de réussite (voir figure 1), comme le préconisent Durand et Chouinard (2012) et Laurier, Tousignant et Morissette (2005).



Figure 1 : Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur (MÉQ, 2001a, p. 55)

Au terme de l'année scolaire, l'enseignante doit porter un jugement sur le niveau de développement de la compétence des enfants en se référant aux attentes à la fin de l'éducation préscolaire. Par conséquent, cela suggère une aisance et une acquisition par les enfants de mouvements qui réfèrent aux habiletés motrices. Elles doivent donc être apprises et renforcées afin que l'enseignante puisse juger du développement de la compétence en plus d'observer le progrès de l'enfant à travers le processus évaluatif.

2.2 MOTRICITÉ GLOBALE : DÉFINITIONS

La motricité globale est définie de façon différente par les chercheurs. Les assises théoriques se recoupent tout en utilisant des termes distincts.

D'une part, le terme utilisé est celui de la compétence motrice [CM]. Il désigne un concept large qui comprend le niveau de compétence des mouvements fondamentaux tels que locomoteurs et le contrôle d'objets (Gallahue, Ozmun et Goodway, 2012). La CM permet

à l'enfant d'être actif au quotidien (Estevan et al., 2018). Par ailleurs, lorsque l'enfant grandit, il est à même de maîtriser des actions motrices plus complexes (Dugas et Point, 2012, Estevan et al., 2018).

D'autre part, Okely (2001) et Mirzeoglu et ses collègues (2017) utilisent la notion d'habileté motrice fondamentale (Fundamental movement skills [FMS]). Précisément, ils réfèrent aux habiletés motrices de base d'un point de vue moteur. Mirzeoglu et ses collègues (2017) classent les FMS en trois catégories : la gestion du corps, les mouvements locomoteurs et les actions de manipulation.

Haywood et Getchell (2009), de leur côté, utilisent le terme *actions motrices* qui comprend le contrôle des objets et les compétences locomotrices. Ces auteurs n'abordent pas la notion d'équilibration.

Par ailleurs, selon April et Charron (2013, p. 24), la motricité globale est « l'ensemble des mouvements du corps qui vont permettre de bouger et de se déplacer librement ou en partie ». De son côté, Paoletti (1999, p. 57) définit la motricité globale comme un « ensemble de comportements moteurs qui font appel à plusieurs parties du corps ou à tout le corps ». Il ajoute qu'elle comprend des actions de locomotion, de changement de positions et de transmission de force.

Pour Ulrich (2013), la locomotion permet à l'individu de se déplacer d'un point à un autre. Elle comprend les actions de la course, des sauts et du galop. Le contrôle de l'objet induit le transport, l'interception ou la projection d'objets. Dans leurs définitions, April et Charron (2013) et Ulrich (2013) n'abordent pas la notion d'équilibration.

Bref, il y a certainement des éléments de définition qui se recoupent, mais il y a aussi parfois des distinctions entre les différentes définitions de la motricité globale. Pour la présente étude, la définition de la motricité globale de l'auteur Paoletti (1999) apparaît comme étant la plus exhaustive et complète. De plus, les trois catégories suivantes : déplacement ou mouvement de locomotion, mouvement d'équilibration ou de non-locomotion et action de manipulation ou de transmission de force (voir figure 2), sont

retenues. Ces catégories distinctes expliquent de manière synthétisée la définition de la motricité globale et recourent l'ensemble des visions théoriques. Elles s'inspirent des catégories retenues par Dugas et Point (2012) dans leur recherche.

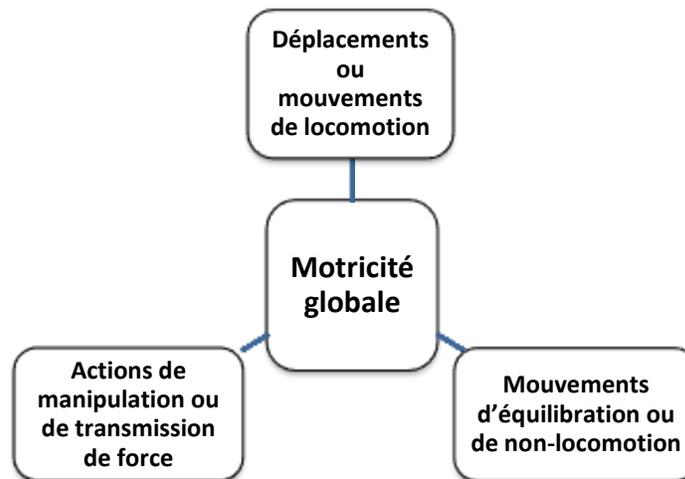


Figure 2 : La motricité globale

2.3 APPROCHE PAR LE JEU

Le développement précoce de la motricité globale influence positivement le plaisir de bouger, la pratique d'activités physiques et les compétences motrices (Loprinzi, Davis et Fu, 2015). D'un point de vue ministériel, le MÉQ (2001a) expose l'importance des activités éducatives par le jeu, à l'aide de matériels variés, à l'éducation préscolaire. Toujours selon le PFÉQ, la motricité globale est mise en place à travers divers contextes éducatifs comme « des jeux moteurs et sensoriels, des activités artistiques et des activités à l'extérieur de la classe ou de l'école (gymnase, parc et cour d'école) » (MÉQ, 2001a, p. 54). À travers des activités physiques et sportives comme les jeux actifs, l'enfant « bouge, explore l'espace qui

l'entoure et manipule divers objets. Il découvre les diverses réactions et possibilités de son corps, et se sensibilise à l'importance d'en prendre soin et d'agir en toute sécurité » (MÉQ, 2001a, p. 54). Les activités éducatives par le jeu, organisées ou spontanées, ont une place centrale au préscolaire. Lors de ces tâches, « l'enfant s'exprime, expérimente, construit ses connaissances, structure sa pensée et élabore sa vision du monde » (MÉQ, 2001a, p. 52). Il est donc prescrit d'y prévoir une place prioritaire et surtout importante dans le quotidien scolaire de l'enfant (MÉQ, 2001a). Or, les tâches ludiques tendent à diminuer dans les classes au préscolaire dans les dernières années pour faire place aux enseignements systématiques et passifs (April, Charron et Lanaris, 2013).

D'un point de vue théorique, scientifique et clinique, le jeu permet à l'enfant de se développer aux plans cognitif, physique, social et émotionnel (Dugas et Point, 2012 ; Hinkley et al., 2008). Marinova (2011) détaille la place du jeu dans le contexte éducatif au préscolaire. Pour elle, le jeu est un symbole de culture, un vecteur d'apprentissage et motive l'enfant dans son parcours scolaire. Il procure du plaisir et exige un effort afin de persévérer. Cette étroite relation entre plaisir et efforts diminue les risques qu'il échoue, puisqu'il peut s'ajuster et moduler ses actes à tout moment. Le jeu contribue à une bonne estime de soi, au plaisir de réussir et à l'assiduité scolaire (Marinova, 2011). Enfin, la figure 3 suivante expose et explicite les liens entre le jeu (libre ou dirigé) et les divers milieux de pratique et ultimement d'évaluation dans le contexte de l'éducation préscolaire.

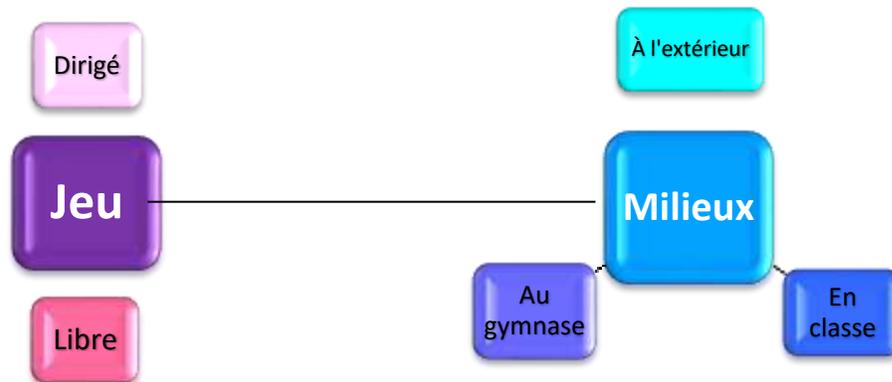


Figure 3 : Le jeu et les milieux de pratique

En plus de favoriser le jeu, l’enseignante d’éducation préscolaire peut noter des manifestations afin d’observer et d’évaluer la motricité globale. La section suivante décrit la démarche évaluative.

2.4 ÉVALUATION

Rappelons que l’évaluation dans le contexte de la présente étude concerne les pratiques évaluatives des enseignantes du préscolaire 5 ans à l’égard de la motricité globale. Une pratique dite évaluative est un processus propre à l’enseignante autant dans la prise d’informations que dans le jugement et la décision qui relève « d’une façon d’agir empirique ou d’un savoir-faire méthodologique » (Nizet, Leroux, Deaudelin, Béland et Goulet, 2016, p. 6).

L’évaluation des compétences, centrée sur l’apprentissage et sur la mobilisation des ressources, est à la base du processus évaluatif (Durand et Chouinard, 2012). L’évaluation est un acte balisé de valeurs (instrumentales et fondamentales) et normée par des

prescriptions. Elle est un jugement de l'apprentissage à un moment précis en fonction des données recueillies qui permet d'apprécier la performance ou le développement de la compétence de l'enfant (Lafortune, 2006 ; Laurier et al., 2005 ; MÉQ, 2003). De plus, selon Lafortune (2006, p. 22), le processus d'évaluation « suppose la collecte d'informations à l'aide de différents moyens, la justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et le partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation. »

Le jugement de l'enseignante doit donc être balisé afin d'être « crédible » (MÉQ 2002) par des conditions d'évaluation justes et équitables, ainsi qu'une instrumentation valide et fidèle (Laurier et al., 2005). Le processus évaluatif est un outil et une démarche à suivre pour l'enseignante.

En plus des normes et valeurs liées à l'évaluation, l'aide à l'apprentissage (en cours d'apprentissage) et la reconnaissance de la compétence (en fin d'apprentissage) représentent les deux fonctions identifiées comme étant « évaluatives » (MÉQ, 2001a, 2002). L'aide à l'apprentissage permet, comme son libellé l'indique, d'informer tous les acteurs concernés des forces et des défis de l'enfant. Il peut alors s'ajuster en cours d'apprentissage (MÉQ, 2002).

Pour ce faire, il est souhaitable que l'enseignante effectue une ou plusieurs rétroactions afin que l'enfant puisse s'améliorer et progresser. Selon Schmidt et Debû (1993), la rétroaction renvoie à l'ensemble des informations que l'enfant peut recevoir en retour de sa prestation motrice. On parle de rétroaction intrinsèque lorsque l'information est issue de la pratique même, et de rétroaction extrinsèque (ex. : effectuée de manière verbale ou sous forme de rétroaction vidéo) lorsque l'information est apportée par une tierce personne. Les auteurs indiquent que sans rétroaction, il n'y a pas d'apprentissage. La rétroaction permet entre autres d'améliorer la persistance de l'enfant dans l'effort, et aurait de ce fait une incidence indirecte sur l'apprentissage.

La reconnaissance de la compétence s'effectue à l'aide de critères spécifiques en fonction des résultats attendus (MÉQ, 2001a). Au préscolaire, la reconnaissance de la compétence se réalise à la fin de l'année scolaire (Fleury, 2010). L'enseignant juge ainsi si l'enfant répond aux exigences du *Programme d'éducation préscolaire* (Fleury, 2010). La décision est réalisée en fonction des évaluations individuelles malgré que l'enfant effectue des apprentissages à l'aide de ses pairs (Fleury, 2016).

2.4.1 DÉMARCHE ÉVALUATIVE

L'évaluation des compétences au préscolaire peut s'effectuer en cours d'apprentissage ou en fin d'apprentissage, de manière spontanée ou formelle, à travers diverses tâches (MÉQ, 2002), en tout temps (Fleury, 2010 ; MÉQ, 2001a) et de manière continue (MÉQ, 2001a).

Selon le Ministère de l'Éducation (MÉQ, 2001a), le concept de compétence représente « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (MÉQ, 2001a, p. 4). Pour Louis (1999), une compétence et les ressources qu'elle mobilise s'évaluent à travers quatre étapes distinctes : (1) l'identification du but de l'évaluation et du type d'information à rechercher, (2) la collecte de l'information, (3) l'interprétation de l'information, (4) le jugement par rapport à la justesse et à la pertinence de l'information et la prise de décisions appropriées. La communication (5), soit la dernière étape est présentée par Laurier et ses collègues (2005) comme étant la divulgation de la décision prise à l'étape précédente. Aussi, ce processus évaluatif amène l'enseignante à juger des apprentissages de l'enfant en plus de détailler ses forces et défis (Durand et Chouinard, 2012).

Enfin, le processus continu et planifié présenté à la figure 4 présente nos choix conceptuels en fonction du jugement sur le développement d'une compétence (Durand et Chouinard, 2012) :

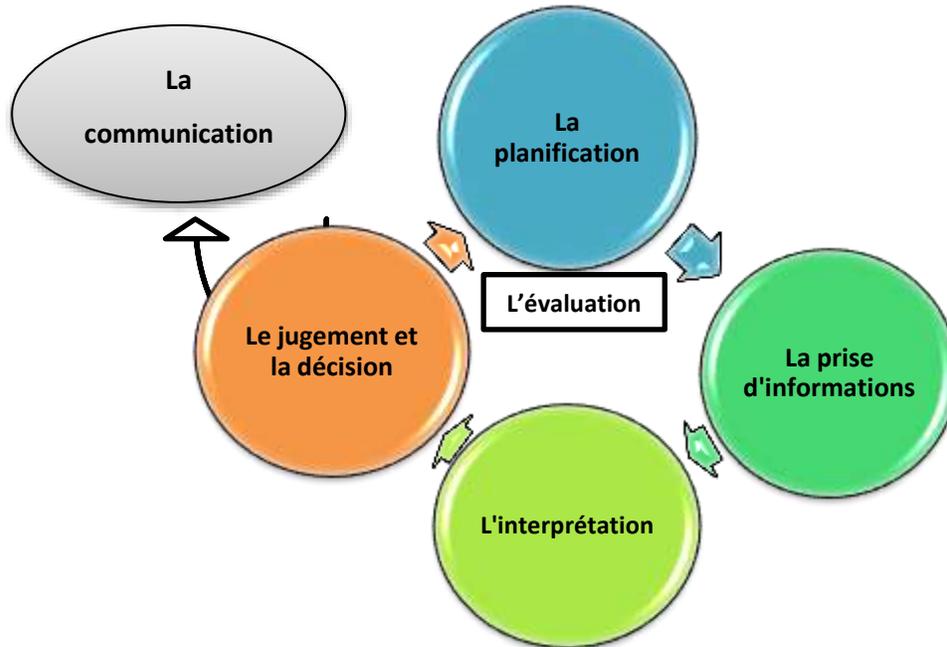


Figure 4 : Démarche évaluative (inspirée de Durand et Chouinard, 2012, p. 104)

2.4.1.1 PLANIFICATION

La planification est l'assise de l'évaluation. Cette première étape de la démarche évaluative assure une cohérence entre les apprentissages et l'appréciation de ceux-ci. En ce sens, par souci de cohérence des modalités et des normes de l'évaluation, la planification s'opère entre les collègues (Durand et Chouinard, 2012). De plus, des rencontres ponctuelles sont souhaitables afin d'assurer un suivi adéquat des apprentissages (MÉQ, 2002).

L'enseignante a par contre la liberté pédagogique de planifier de manière autonome les situations d'apprentissage et d'évaluation qu'elle met en place dans sa classe (MÉQ, 2002). De plus, elle prévoit les critères d'évaluation ainsi que les éléments qui lui permettront de colliger des informations pertinentes et suffisantes en lien avec le développement des compétences (Durand et Chouinard, 2012). Finalement, elle doit tenir compte des différences individuelles des enfants lors de toutes les étapes de la démarche évaluative (MÉQ, 2002).

2.4.1.2 PRISE D'INFORMATION

La deuxième étape de la démarche d'évaluation est la prise d'informations. Elle renvoie aux éléments observables et aux outils de collecte de données préalablement planifiés lors de l'étape précédente (Durand et Chouinard, 2012). Tel que mentionné dans le *Référentiel des compétences professionnelles des enseignants* (MÉQ, 2001b), ainsi que dans le *Cadre de référence de l'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire* (MÉQ 2002), les performances de l'enfant représentent des indices du développement de leurs compétences.

Pour ce faire, l'enseignante a recours à plusieurs outils de collecte et de consignation des données afin de collecter et de conserver des preuves de l'atteinte ou non d'une compétence donnée : une photo, une vidéo, un dessin d'enfant, une grille d'évaluation, une grille d'observation, une liste de vérification, un test normé, le portfolio de l'enfant, son agenda, un cahier personnel en sont des exemples (Hébert et al., 2017, MÉQ, 2002).

2.4.1.3 INTERPRÉTATION

L'interprétation amène l'enseignante à analyser les données recueillies lors de l'étape précédente. Selon Durand et Chouinard (2012, p. 299), cette troisième étape « consiste à donner un sens aux données recueillies afin de porter un jugement de qualité et de prendre des décisions adéquates ». Pour ce faire, l'enseignante compare « les résultats ou les processus utilisés par un élève avec ce qui est attendu dans le Programme de formation » (MÉQ, 2002, p. 17).

Contrairement au parcours scolaire du primaire (six années scolaires divisées en trois cycles), le préscolaire permet à l'enfant de développer ses compétences durant une seule et unique année scolaire (Roy, 2013). En cours d'année scolaire, l'interprétation s'effectue à l'aide des critères d'évaluation, par exemple « exécution de diverses actions de motricité

globale » (MÉQ, 2001a, p. 55). À la fin de l'année, l'enseignante s'appuie les attentes de la fin du préscolaire (MÉQ, 2002), par exemple « l'enfant, placé dans des situations de classe variées et comportant des défis réels, a un répertoire d'actions plus vaste » (MÉQ, 2001a, p. 55). Enfin, l'enseignante doit donner un sens aux preuves parfois intangibles en fonction de ce que l'enfant effectue et la manière dont il exécute la tâche (Fleury, 2016), puisque les preuves écrites et matérielles se font rares dans le contexte du préscolaire.

2.4.1.4 JUGEMENT ET DÉCISION

Le jugement et la décision forment un tout (Durand et Chouinard, 2012 ; Laurier et al., 2005) et représentent la quatrième étape de la démarche évaluative. A priori, cette étape demande à l'enseignante de juger dans quelle mesure l'enfant a développé ses compétences (Durand et Chouinard, 2012). Ensuite, elle doit décider des dispositifs et des actions à planifier afin d'assurer un développement optimal des compétences de l'enfant (Fleury, 2010).

En ce sens, les décisions de nature pédagogique effectuées quotidiennement permettent par exemple de réguler l'apprentissage (Durand et Chouinard, 2012 ; O'Connor, 2012). De plus, en cours d'année, le jugement donne une indication du degré de développement des compétences de l'enfant (Fleury, 2010). Parallèlement, les décisions de nature administrative certifient, en fin d'année scolaire, que l'enfant répond aux attentes et qu'il est en mesure de passer à l'étape suivante (Fleury, 2010 ; MÉQ, 2003).

2.4.1.5 COMMUNICATION

La transmission des résultats, suite au jugement et à la décision, s'effectue lors de la cinquième et dernière étape de la démarche évaluative (Durand et Chouinard, 2012). Les

moyens de transmission officiels ou non informent les parents des progrès de leur enfant en plus de cerner les forces et les défis (Durand et Chouinard, 2012).

Les moyens de transmission officiels prescrits par la *Loi sur l'instruction publique* (Gouvernement du Québec, 2019), comme la première communication (au plus tard le 15 octobre) et le bulletin scolaire (au plus tard le 20 novembre, le 15 mars et le 10 juillet), permettent entre autres de constater la progression de l'enfant. La rencontre tripartite, le portfolio, les appels téléphoniques, les courriels, les mots à l'agenda ou encore les productions annotées sont des exemples des partages non officiels d'informations. Or, ces deux formes d'informations sont liées. En effet, le bulletin doit ainsi être transmis avec un ajout quelconque d'informations supplémentaires informelles (Fleury, 2010)

Par ailleurs, lorsque l'enseignante du préscolaire remplit le bulletin de l'enfant, elle doit inscrire une note sous forme de cote et non un pourcentage comme dans le bulletin scolaire du primaire par exemple (Gouvernement du Québec, 2019). Elle doit juger à l'aide de lettres (voir figure 5) de quelle manière l'enfant se développe en cours d'année et de quelle manière il répond aux attentes du programme en fin d'année scolaire (Hébert et al., 2017).

Voici les légendes qui seront employées à cet effet :

Cote	Bulletins 1 et 2	Bulletin 3
A	L'élève se développe très bien.	L'élève dépasse les attentes du programme.
B	L'élève se développe adéquatement.	L'élève répond aux attentes du programme.
C	L'élève se développe avec certaines difficultés.	L'élève répond partiellement aux attentes du programme.
D	L'élève éprouve des difficultés importantes.	L'élève ne répond pas aux attentes du programme.

Il est à noter que la cote **B** est donnée à l'enfant qui progresse ou qui a progressé comme il se doit dans le développement de ses compétences.

Figure 5 : Légende d'appréciation au préscolaire (Hébert et al., 2017, p. 3)

2.5 SCHÉMA DE CONCEPTS

Les assises théoriques (l'éducation préscolaire, la motricité globale, le jeu et l'évaluation) exposées dans le cadre conceptuel et théorique sont considérées comme étant interreliées, interdépendantes et connectées dans un rapport de réciprocité dans le cadre de l'élaboration de la présente recherche. La mise en valeur de la schématisation des concepts clés est pertinente afin de résumer et comprendre les liens qui unissent le choix des assises. Le schéma suivant (voir figure 6) permet de visualiser les liens entre les concepts en plus de comprendre ceux qui les unissent. En résumé, on retrouve dans le haut du schéma, la compétence développée dans le *Programme d'éducation préscolaire* puis en dessous l'élément central de la recherche, extrait de celui-ci, la motricité globale. L'évaluation du niveau de motricité globale de l'enfant y est effectuée par le biais du processus évaluatif exposé. Enfin, la prise d'informations réalisée dans le processus est souhaitée dans différents contextes ludiques.

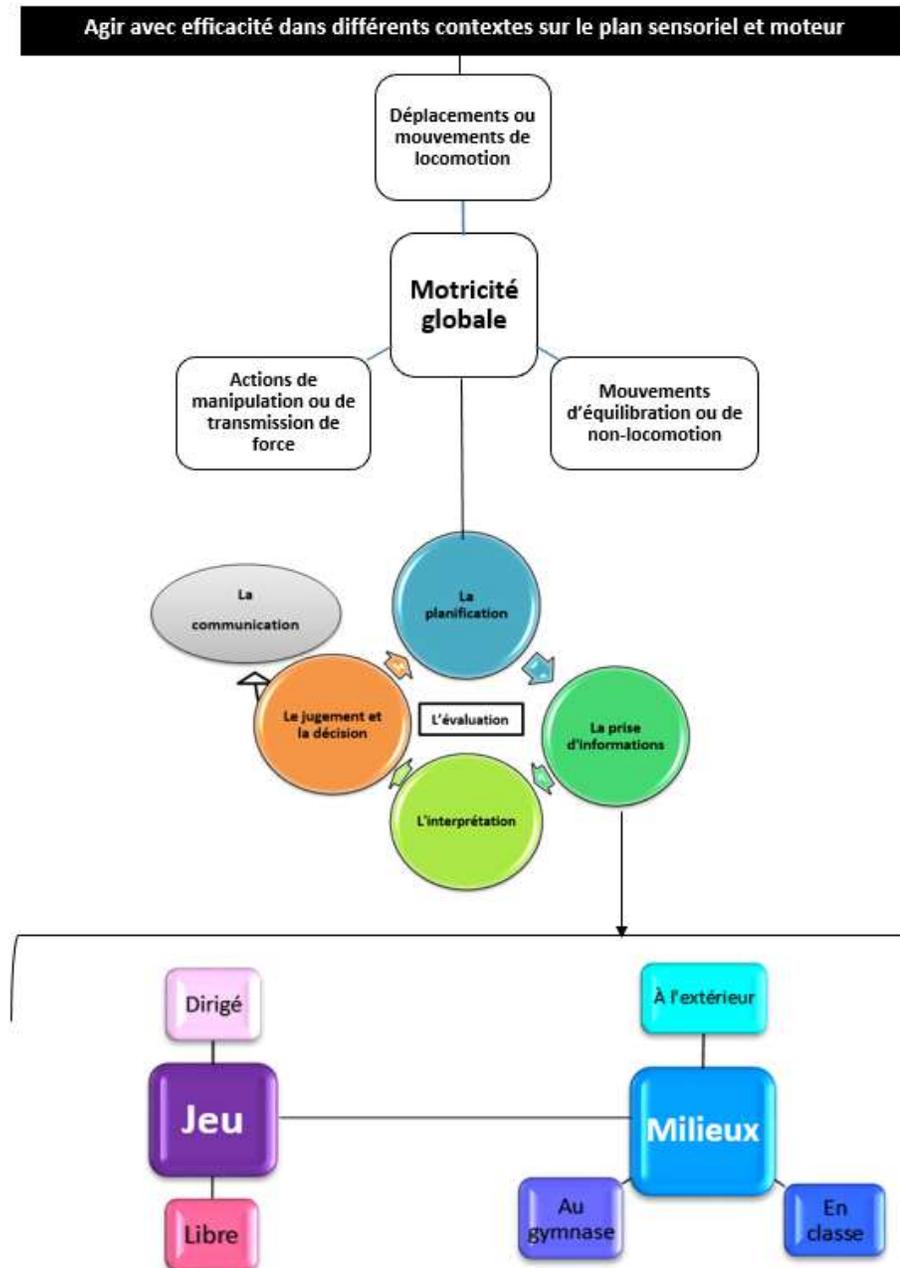


Figure 6 : Schéma de concepts

Enfin, ce schéma de concepts est inspiré de plusieurs recherches (ex. : April et Charron, 2013 ; Dugas et Point, 2012 ; Durand et Chouinard, 2012) portant sur la démarche évaluative et le développement moteur de l'enfant. Or, il faut rappeler le manque de connaissance concernant l'évaluation de la motricité globale, par l'enseignante titulaire, au préscolaire 5 ans. Les différents thèmes abordés dans cette recherche tels que la motricité globale, les pratiques évaluatives et l'éducation préscolaire seront soulevés dans la prochaine section qui met en lumière les différents écrits recensés.

2.6 RECENSION DES ÉCRITS

La recension des écrits à l'aide des mots-clés présentés sous forme de tableau à l'*annexe III*, nous permet de constater, qu'à notre connaissance, il n'existe pas d'études à l'égard de l'évaluation, par les enseignantes titulaires, de la motricité globale des enfants qui fréquentent les milieux préscolaires.

C'est pourquoi la prochaine section présente des recherches empiriques sur les pratiques évaluatives au préscolaire en général (ex. : Drainville, 2017 ; Jouni, 2018 ; Roy, 2013), en éducation physique et à la santé (ex. : Grenier et Beaudoin, 2012 ; Monfette et Grenier, 2015) ainsi que sur l'évaluation des habiletés motrices de base à l'aide de tests normés (ex. : Allen et al., 2017 ; Burns et al., 2017). L'ensemble des écrits recensés seront résumés en débutant par ceux traitant des pratiques évaluatives dans le contexte de l'éducation préscolaire.

2.6.1 ÉVALUATION AU PRÉSCOLAIRE

2.6.1.1 ÉVALUATION DE L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT INTÉGRÉE AU JEU SYMBOLIQUE : ÉTUDE DE CAS SUR LES PRATIQUES D'ENSEIGNANTES AU PRÉSCOLAIRE (DRAINVILLE, 2017)

Le mémoire de Drainville (2017) expose les pratiques évaluatives utilisées par les enseignantes (n=12) au préscolaire concernant l'émergence de l'écrit et le jeu symbolique. Cette recherche qualitative, par étude de cas, décrit les pratiques évaluatives et la mise en œuvre de celles-ci, identifie les avantages et les limites perçus en plus d'y dégager des conditions favorables des pratiques évaluatives en lien avec l'émergence de l'écrit à l'aide du jeu symbolique au préscolaire. Les résultats montrent que les moyens préconisés lors de l'évaluation sont : l'observation dans le jeu, l'examen des connaissances à l'aide de tests concernant le nom et le son des lettres. Les avantages et les désavantages de l'intégration du jeu symbolique dans la classe ne sont pas unanimes pour l'ensemble des participantes. Ils dépendent notamment des perceptions de l'évaluation et du contexte de la classe.

2.6.1.2 INTÉGRATION DE LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION ET DES TIC MOBILES (IPAD) AU PRÉSCOLAIRE (JOUNI, 2018)

La recherche d'approche qualitative (étude de cas) de Jouni (2018) décrit l'ajout des technologies de l'information et de la communication [TIC] mobiles (iPad) aux pratiques évaluatives quotidiennes, d'une enseignante du préscolaire (n=1). Pour ce faire, un dispositif de formation est mis en place par l'étudiante-chercheuse afin de l'accompagner. De plus, des cercles pédagogiques avec d'autres enseignantes sont organisés dans le but d'y développer ses pratiques évaluatives à l'aide des TIC.

Les résultats de la recherche montrent que l'enseignante favorise l'utilisation de la tablette lors de certaines étapes de la démarche d'évaluation (la prise d'informations, le jugement et la décision, et la communication). De plus, il ressort que l'évaluation informelle est davantage utilisée au préscolaire que l'évaluation formelle. Finalement, il est possible de soulever qu'afin d'influencer les pratiques innovantes telles que l'utilisation des TIC en évaluation, il est important de combiner la pratique réflexive (individuelle) aux échanges de groupe.

2.6.1.3 PRATIQUES ÉVALUATIVES D'ENSEIGNANTES DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE : PORTRAIT D'UNE COMMISSION SCOLAIRE QUÉBÉCOISE (ROY, 2013)

La recherche de Roy (2013) a permis de décrire les pratiques évaluatives des enseignantes du préscolaire (n=27) de manière générale. L'analyse des résultats issus du questionnaire autorapporté a permis de révéler que les enseignantes interrogées planifient davantage « les compétences, attitudes, comportements, démarches et stratégies à évaluer » que « les outils, les critères et les moments d'évaluation ». Elles ont recours à des stratégies (observations quotidiennes, productions, portfolios, entrevues, grilles d'observations, photos, séquences vidéo) variées, construites plus que fournies, afin de recueillir l'information nécessaire à l'interprétation. Elles déclarent également utiliser des critères d'évaluation afin de déterminer le degré d'amélioration de l'enfant plutôt que de le comparer aux autres enfants dans des tâches semblables. Finalement, l'utilisation du bulletin est préconisée lors d'évaluations formelles.

Au point suivant, il sera question de présenter les recherches concernant l'évaluation en ÉPS.

2.6.2 ÉVALUATION EN ÉPS

2.6.2.1 PERCEPTIONS ET ATTENTES D'ÉLÈVES DU PRIMAIRE EN REGARD DE L'ÉVALUATION EN ÉPS (GRENIER ET BEAUDOIN, 2012)

Grenier et Beaudoin (2012) ont décrit l'évaluation en ÉPS en fonction des perceptions et des attentes d'élèves du primaire (n=30), soit 18 filles et 12 garçons âgés de 10 à 12 ans. Les entrevues semi-dirigées dévoilent l'aspect motivationnel de l'évaluation dans leur participation dans le cours d'ÉPS. Ils sont également conscients que l'évaluation ne mesure pas simplement leurs performances. Selon eux, le processus évaluatif peut fluctuer positivement ou négativement en fonction de l'effort, la participation et le comportement. De plus, d'après eux, l'évaluation est continue. Finalement, la note inscrite au bulletin est difficilement explicable par les élèves. Ils ne sont pas en mesure d'associer la réalisation effectuée et le résultat inscrit.

2.6.2.2 PORTRAIT DES PRATIQUES ÉVALUATIVES DÉCLARÉES PAR DES ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ AU PRIMAIRE (MONFETTE ET GRENIER, 2015)

Monfette et Grenier (2015) ont décrit, à l'aide d'un questionnaire d'enquête, les pratiques évaluatives d'enseignants (n=327) en lien avec l'évaluation authentique. En fonction des résultats obtenus, il est possible d'affirmer que les pratiques des enseignants répondent à la plupart des caractéristiques (simple ou complexe, signifiante, appropriation, contextes, produit, critères) de l'évaluation authentique. Toutefois, les enseignants auraient avantage à augmenter les similarités des tâches d'évaluation avec celles de la vie courante.

2.6.3 ÉVALUATION DE LA MOTRICITÉ GLOBALE

2.6.3.1 TEST OF GROSS MOTOR DEVELOPMENT-3 (TGMD-3) WITH THE USE OF VISUAL SUPPORTS FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER : VALIDITY AND RELIABILITY (ALLEN ET AL., 2017)

Allen et ses collègues (2017) ont adapté le protocole d'évaluation du test de motricité globale (Test of Gross Motor Development [TGMD]-3) en fonction des besoins et des limitations liés à un trouble du spectre de l'autisme [TSA] (n=14). Pour ce faire, ils ont modifié le TGMD en ajoutant un support visuel (pictogramme) afin d'accommoder et surtout augmenter la compréhension des tâches. Les chercheurs ont été en mesure de montrer que cet ajout assure tout autant la validité que la fiabilité du protocole de passation. Cette étude montre que les performances motrices en fonction de l'âge des enfants ayant un TSA sont moindres que les enfants en développement typique. En contrepartie, l'inclusion d'un support visuel améliore les performances des enfants présentant un TSA au test (TGMD-3).

2.6.3.2 SCHOOL PHYSICAL ACTIVITY PROGRAMMING AND GROSS MOTOR SKILLS IN CHILDREN (BURNS ET AL., 2017)

Burns et ses collègues (2017) ont examiné l'effet de la mise en place du programme Comprehensive school physical activity program [CSPAP] durant toute l'année scolaire sur la motricité globale des enfants de la première à la sixième année du primaire en fonction du sexe (406 filles et 553 garçons) et de l'âge (9.1 ± 1.5 ans) dans cinq écoles. Pour ce faire, le TGMD-3 est utilisé afin de tester la motricité globale des enfants (n=959) à la première et à la 36^e semaine d'intervention. De plus, les mesures anthropométriques sont prises afin de comparer cette variable aux habiletés motrices globales. Les résultats rapportent que l'implantation du CSPAP durant 36 semaines permet aux enfants plus jeunes (filles et garçons confondus) d'augmenter significativement leur niveau de motricité globale.

2.6.3.3 THE EFFECT OF AGE, SEX AND OBESITY ON FUNDAMENTAL MOTOR SKILLS AMONG 4 TO 6 YEARS-OLD CHILDREN (VAMEGHI, SHAMS ET DEHKORDI, 2013)

De leur côté, Vameghi et ses collègues (2013) ont observé l'effet de l'âge, du sexe (200 filles et 200 garçons) et de l'obésité sur les compétences motrices fondamentales d'enfants (n=400) âgés entre 4 et 6 ans. Les compétences motrices de base sont testées à l'aide du *Ohio State University Scale of Intra Gross Motor Assessment* [OSUSIGMA]. De plus, l'indice de masse corporelle [IMC] est calculé afin de définir à quelle catégorie l'enfant testé appartient (normal, surpoids ou obésité). Le test OSUSIGMA permet de constater que les garçons ont de meilleures habiletés motrices de base en général que les filles, dans les deux groupes d'âge. Les garçons se démarquent également dans les catégories de saut, d'échelles d'agilité et du contrôle de l'objet. Les enfants (garçons et filles) ayant un IMC au-dessus de la norme (obésité) ont des habiletés motrices de base inférieures aux enfants qui ont un IMC correspondant à un taux normal.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre explicite les choix méthodologiques qui ont été faits en vue de documenter les pratiques évaluatives des enseignantes du préscolaire 5 ans en ce qui a trait à la motricité globale des enfants. Des indications concernant l'instrument de collecte des données, la collecte des données, l'échantillon de participantes, le plan d'analyse et les considérations éthiques seront apportées ci-après.

3.1 INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES

Afin de répondre au questionnement et à l'objectif de la présente recherche, l'approche quantitative de type descriptive simple est préconisée. La recherche descriptive s'oriente, selon Fortin et Gagnon (2016) autour de renseignements sur les caractéristiques d'une population ou des phénomènes. Toujours selon les mêmes auteurs, l'enquête expose les éléments nouveaux d'un objet de recherche peu étudié. Ainsi, la présente recherche, dite descriptive, vise à documenter les pratiques évaluatives d'une population ciblée.

Devant l'absence d'un instrument de collecte de données portant sur le sujet même de l'évaluation de la motricité globale des enfants du préscolaire 5 ans, un questionnaire qui permet de documenter les pratiques des enseignantes a dû être élaboré par l'étudiante-chercheuse. Ce questionnaire s'inspire du dépouillement du corpus de 11 sources scientifiques provenant de mémoires, d'articles et de thèses (Bih, 1998 ; Brewer, 2006 ;

Brind'Amour, 2018 ; Gehrke, 2003 ; Hanes, 2010 ; LeGresley, 2008 ; Monfette et Grenier, 2015 ; Monney, 2014 ; Mouele, 2017 ; Ramoo, 2014 ; Roy, 2013).

Le choix d'un questionnaire autorapporté comme instrument de collecte de données pour la présente étude s'explique par diverses raisons. D'abord, il permet de collecter des données auprès d'un grand nombre de répondants, et ce, dans un court laps de temps (Lapalme, Tougas et Letarte, 2018). Peu coûteux, il offre par ailleurs une latitude aux participants quant aux choix du moment et du lieu de passation (Lamoureux, 2000 ; Lapalme, Tougas et Letarte, 2018). Qui plus est, le contact entre les répondants et le chercheur est limité, voire absent, ce qui assure l'anonymat et la discrétion dans la démarche de passation du questionnaire (Lamoureux, 2000). Enfin, il est à noter que le questionnaire autorapporté a souvent été l'instrument de collecte de données privilégié dans des études du même type visant à documenter les pratiques évaluatives d'enseignants (Bih, 1998 ; Brind'Amour, 2018 ; LeGresley, 2008 ; Mouele, 2017 ; Ramoo, 2014 ; Roy, 2013).

Afin d'élaborer le questionnaire, plusieurs étapes se sont succédé. D'abord, une trentaine de questions à choix multiples, de type *Likert*, à réponses courtes et à réponses élaborées ont été rédigées, de manière autonome, par l'étudiante-chercheuse. Celles-ci ont ensuite été bonifiées et améliorées en fonction des commentaires et suggestions émis par la direction et la codirection de recherche. Ces étapes initiales ont mené à une première version du questionnaire.

Par la suite, trois enseignantes du préscolaire ne faisant pas partie de l'échantillon ont été sollicitées afin d'aider à bonifier les choix de réponses des questions à choix multiples du questionnaire (ex. : Quels déplacements ou mouvements de locomotion évaluez-vous chez les enfants de votre classe ? Veuillez cocher toutes les cases qui s'appliquent à votre situation. [] Marcher [] Courir [] Ramper...). Pour ce faire, elles ont reçu par courriel la série de questions sous une forme ouverte (c'est-à-dire, sans choix de réponses) et ont été invitées à y répondre. Leurs réponses ont permis d'affirmer ou d'infirmer que les choix de réponses élaborés par l'étudiante-chercheuse (ex. : marcher, courir, ramper) concordent avec la

réalité des enseignantes du préscolaire, et d'en ajouter de nouveaux. Une seconde version du questionnaire a ainsi pu être produite à la suite de cette étape.

Puis, cette nouvelle version du questionnaire a été validée par une équipe d'experts de forme et de contenu composée de deux professeurs universitaires (en mesure et évaluation et en motricité) et de trois enseignantes du préscolaire. Pour ce faire, ils ont été invités à se prononcer sur la clarté et la pertinence de chacune des questions à l'aide d'une grille d'appréciation, et à proposer des pistes de solutions aux questions problématiques ou de nouvelles questions. Les commentaires et suggestions de l'équipe d'experts ont permis la bonification et la modification du questionnaire afin d'en arriver à une version finale qui a été informatisée par l'étudiante-chercheuse sur la plateforme *Googleform*.

Enfin, afin de compléter le processus d'élaboration du questionnaire, trois enseignantes volontaires du préscolaire l'ont rempli en ligne, dans le but de partager à l'étudiante-chercheuse des commentaires quant à leur expérience de passation (durée, convivialité web, clarté des consignes d'administration, etc.). Au terme de cette préexpérimentation, aucun commentaire négatif n'a été formulé par les enseignantes.

Disponible pour consultation à l'*annexe I*, le questionnaire dans sa version finale comprend un total de 25 questions à choix multiples, de type *Likert*, à réponses courtes et à réponses élaborées. Les questions 1 à 12 interrogent les pratiques évaluatives des enseignantes du préscolaire à l'égard de la motricité globale des enfants (objets et contextes d'évaluation, matériels utilisés, etc.). Les questions 13, 14, 15 et 16 abordent, quant à elles, leurs connaissances en ce qui a trait à l'évaluation de la motricité globale, leur aisance à la pratiquer et les difficultés rencontrées. De leur côté, les questions 17, 18 et 19 font état des besoins de formation des enseignantes à ce chapitre et des formations initiales et continues reçues par le passé. Enfin, des questions de nature sociodémographique (questions 20 à 25) viennent clore le questionnaire (genre et âge de la répondante, années d'expérience, etc.).

3.2 COLLECTE DES DONNÉES

Une commission scolaire de l'Est-du-Québec a été choisie comme milieu de collecte de données. L'environnement hétérogène de sa carte scolaire est formé uniquement d'écoles primaires et secondaires du secteur public. Les participantes ciblées pour la présente étude représentent l'ensemble des 51 enseignantes du préscolaire 5 ans, réparties dans 17 écoles du territoire de la commission scolaire. Pour rejoindre lesdites enseignantes et les inviter à prendre part à l'étude, les services éducatifs de la commission scolaire ont été sollicités afin de leur transmettre le questionnaire par courriel, via un lien web, ainsi qu'une lettre de présentation de l'étude (voir *annexes I et II*). Un rappel a par la suite été effectué aux enseignantes deux jours avant la fin de ladite collecte.

3.3 ÉCHANTILLON

Les participantes à la présente étude sont 16 enseignantes du préscolaire 5 ans, ce qui porte le taux de réponses à 31,4 %. Le genre féminin compose en totalité l'échantillon. Les enseignantes détiennent une expérience en enseignement qui varie de 2 à 33 ans (moyenne de 17,3 ans). En ce qui concerne l'expérience à l'éducation préscolaire, elle se situe entre 1 et 30 ans (moyenne de 9,81 ans). Quatorze répondantes sont titulaires d'un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire [BEPEP], L'une des enseignantes a étudié au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale [BEASS], alors qu'une autre détient un baccalauréat en mathématiques et informatique (en plus d'un certificat en enseignement). À l'intérieur de leurs classes, on compte un minimum de neuf enfants et un maximum de 20 (moyenne de 15,7 enfants). Sept enseignantes sont âgées de 41 à 50 ans, quatre de 31 à 40 ans, trois de 51 à 60 ans, une de 20 à 30 ans et une autre, de plus de 60 ans.

3.4 PLAN D'ANALYSE

Deux sortes d'analyses ont été conduites par l'étudiante-chercheuse dans le cadre de la présente étude. Dans un premier temps, des analyses descriptives (fréquences, pourcentages et moyennes) ont été effectuées sur les données recueillies à partir des questions à choix multiples, de type *Likert* et à réponses courtes du questionnaire. Le logiciel SPSS (version 25) a été utilisé à cette fin. Par la suite, les propos partagés par les répondantes aux questions à réponses élaborées ont été rassemblés dans le logiciel Word afin d'en extraire les similitudes et d'en dégager des tendances.

3.5 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Préalablement à la collecte des données, le certificat d'éthique exigé par le Comité d'éthique à la recherche de l'Université du Québec à Rimouski a été obtenu (CÉR-106-778). Il est possible de le consulter à l'*annexe IV*.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Le présent chapitre expose les résultats obtenus à l'aide de l'instrument de collecte des données, auquel ont répondu 16 enseignantes du préscolaire 5 ans d'une commission scolaire de l'Est-du-Québec. Divisé en trois sections, il présentera, dans un premier temps, les résultats aux questions qui interrogent les pratiques évaluatives des enseignantes à l'égard de la motricité globale des enfants (Q1 à Q12). Ensuite, leurs connaissances en ce qui a trait à l'évaluation de la motricité globale, leur aisance à la pratiquer et les difficultés rencontrées seront explicitées (Q13 à Q16). Finalement, les besoins de formation des enseignantes à ce chapitre ainsi que les formations initiales et continues reçues par le passé seront détaillés (Q17 à Q19).

4.1 PRATIQUES ÉVALUATIVES À L'ÉGARD DE LA MOTRICITÉ GLOBALE

Le tableau 1 présente les déplacements ou mouvements de locomotion évalués chez les enfants. Les résultats montrent que toutes les enseignantes (100 %) évaluent la marche et la course. De plus, la majorité d'entre elles a déclaré évaluer les déplacements ou mouvements suivants : descendre (93,7 %) et monter les marches (93,7 %), sauter sur un pied (87,5 %), grimper (68,8 %), se déplacer en saut de grenouille (62,5 %), gambader (56,3 %), ramper (56,3 %) et glisser (56,3 %). La moitié des enseignantes (50,0 %) a par ailleurs indiqué évaluer les enfants se balancer, contourner des obstacles et danser. En revanche, moins nombreuses sont celles qui ont déclaré les évaluer franchir des obstacles (43,7 %), galoper (31,3 %), effectuer une roulade avant (31,3 %), se déplacer en position de l'ours (31,3 %) et du crabe (18,8 %), sauter en longueur sans élan (12,5 %) et avec élan (12,5 %),

sauter à la corde (12,5 %) et effectuer une roue latérale (6,7 %). Dans la rubrique « autre », une enseignante a indiqué évaluer les enfants lors d'activités cycliques, telles que le ski de fond et la raquette à neige. Finalement, aucune enseignante n'a indiqué évaluer la roulade arrière (0,0 %).

Tableau 1

Déplacements ou mouvements de locomotion évalués chez les enfants (n=16)*

	Oui		Non	
	n	%	n	%
Marcher	16	100	0	0,0
Courir	16	100	0	0,0
Gambader (en alternance sur chaque pied)	9	56,3	7	43,7
Galoper (un pied devant l'autre)	5	31,3	11	68,7
Se déplacer en position de l'ours (en appui sur les mains et les pieds en position ventrale)	5	31,3	11	68,7
Se déplacer en position du crabe (en appui sur les mains et les pieds en position dorsale)	3	18,8	13	81,2
Se déplacer en sauts de grenouille	10	62,5	6	37,5
Ramper	9	56,3	7	43,7
Sauter sur un pied	14	87,5	2	12,5
Sauter en longueur sans élan	2	12,5	14	87,5
Sauter en longueur avec élan	2	12,5	14	87,5
Sauter à la corde	2	12,5	14	87,5

Effectuer une roulade avant	5	31,3	11	68,7
Effectuer une roulade arrière	0	0,0	16	100
Effectuer une roue latérale	1	6,3	15	93,7
Glisser	9	56,3	7	43,7
Se balancer	8	50,0	8	50,0
Grimper	11	68,8	5	31,2
Contourner des obstacles	8	50,0	8	50,0
Franchir des obstacles	7	43,7	9	56,3
Danser	8	50,0	8	50,0
Descendre les marches	15	93,7	1	6,3
Monter les marches	15	93,7	1	6,3
Autre	1	6,3	15	93,7

*plusieurs réponses possibles

De son côté, le tableau 2 montre que les mouvements d'équilibration ou de non-locomotion, tels que se tenir sur un pied à la fois (93,7 %) et s'accroupir (81,3 %), sont évalués par les enseignantes dans une grande proportion. La majorité d'entre elles a de plus déclaré évaluer chez les enfants les sauts en étoile (62,5 %) et groupés (56,3 %). Un faible pourcentage d'enseignantes a confié évaluer les enfants en train de maintenir la planche ventrale (18,8 %), d'effectuer le pont (18,8 %), de maintenir la planche dorsale (6,3 %) et d'effectuer la chandelle (6,3 %). Aucune enseignante (0,0 %) n'a révélé évaluer les mouvements suivants : s'équilibrer sur une surface en mouvement et effectuer un grand écart. Enfin, l'une d'entre elles a déclaré n'évaluer aucun mouvement d'équilibration ou de non-locomotion chez les enfants.

Tableau 2

Mouvements d'équilibration ou de non locomotion évalués chez les enfants (n=16)*

	Oui		Non	
	n	%	n	%
Se tenir sur un pied à la fois	15	93,7	1	6,3
S'accroupir	13	81,3	4	18,7
Maintenir la planche ventrale	3	18,8	13	81,2
Maintenir la planche dorsale	1	6,3	15	93,7
Effectuer la chandelle (épaules au sol et jambes dans les airs)	1	6,3	15	93,7
Effectuer le pont	3	18,8	13	81,2
Effectuer un grand écart	0	0,0	16	100
S'équilibrer sur une surface en mouvement (ex : ballon, planche et rouleau, etc.)	0	0,0	16	100
Sauter de manière groupée	9	56,3	7	43,7
Sauter en étoile (<i>jumping jack</i>)	10	62,5	6	37,5
Autre	0	0,0	16	100

*plusieurs réponses possibles

Le tableau 3 révèle, pour sa part, les actions de manipulation ou de transmission de force évaluées chez les enfants par les enseignantes sondées. Les actions d'attraper (87,5 %) et de lancer un objet (81,3 %) sont évaluées en très forte majorité. Viennent ensuite celles qui consistent à faire rouler un objet (56,3 %) et à le botter (50,0 %). Qui plus est, très peu d'enseignantes ont déclaré évaluer les enfants lorsqu'ils effectuent les actions suivantes : dribbler devant soi un objet du pied ou de la main par petits coups successifs (25,0 %), faire tourner un cerceau autour de son corps (25,0 %), frapper un objet à l'aide d'un outil (18,8 %) et faire tourner un ballon à l'aide de ses mains autour de son corps (12,5 %). L'action de jongler (6,3 %) n'a été rapportée que par une seule répondante. Finalement, deux enseignantes (12,5 %) ont déclaré ne pas évaluer les actions de manipulation ou de transmission de force chez les enfants.

Tableau 3

Actions de manipulation ou de transmission de force évaluées chez les enfants (n=16)*

	Oui		Non	
	n	%	n	%
Attraper un objet (ex. : balle, ballon, poche, etc.)	14	87,5	2	12,5
Lancer un objet	13	81,3	3	18,7
Botter un objet	8	50,0	8	50,0
Jongler	1	6,3	15	93,7
Dribbler devant soi un objet du pied ou de la main, par petits coups successifs	4	25,0	12	75,0
Faire rouler un objet	9	56,3	7	43,7
Faire tourner un ballon à l'aide de ses mains autour de son corps	2	12,5	14	87,5

Faire tourner un cerceau autour de son corps	4	25,0	12	75,0
Frapper un objet à l'aide d'un outil (ex. : bâton, raquette, etc.)	3	18,8	13	81,2
Autre	0	0,0	16	100

*plusieurs réponses possibles

Comme le montre le tableau 4, les enseignantes évaluent la motricité globale des enfants dans divers contextes. D'abord, toutes les enseignantes (100 %) ont déclaré évaluer lors des jeux libres à l'extérieur dans des milieux aménagés. Plus de la moitié d'entre elles évalue les enfants lors des activités dirigées (93,7 %) et des jeux libres dans la classe (87,5 %), des déplacements dans l'école (87,5 %), de l'habillage au vestiaire (87,5 %), des activités dirigées au gymnase (87,5 %) et à l'extérieur dans des milieux aménagés (75,0 %), des jeux libres au gymnase (68,8 %) et des transitions dans la classe (62,5 %). Dans une moindre mesure, certaines enseignantes évaluent également la motricité globale des enfants dans les contextes suivants : les ateliers au gymnase (43,7 %) et dans la classe (37,5 %), les jeux libres à l'extérieur dans les milieux naturels (25,0 %) et les activités dirigées dans les milieux naturels (18,8 %).

Tableau 4

Contextes où se déroule l'évaluation de la motricité globale (n=16)*

	Oui		Non	
	n	%	n	%
Lors des jeux libres dans la classe	14	87,5	2	12,5
Lors des activités dirigées dans la classe	15	93,7	1	6,3

Lors des ateliers dans la classe	6	37,5	10	62,5
Lors des transitions dans la classe	10	62,5	6	37,5
Lors des déplacements dans l'école	14	87,5	2	12,5
Lors des jeux libres au gymnase	11	68,8	5	31,2
Lors des activités dirigées au gymnase	14	87,5	2	12,5
Lors des ateliers au gymnase	7	43,7	9	56,3
Lors de l'habillage au vestiaire	14	87,5	2	12,5
Lors des jeux libres à l'extérieur dans des milieux aménagés (ex. : terrain de la cour d'école, modules de jeux, etc.)	16	100	0	0,0
Lors des jeux libres à l'extérieur dans des milieux naturels (ex. : sentiers, bois, forêt, etc.)	4	25,0	12	75,0
Lors des activités dirigées à l'extérieur dans des milieux aménagés (ex. : terrain de la cour d'école, modules de jeux, etc.)	12	75,0	4	25,0
Lors des activités dirigées à l'extérieur dans des milieux naturels (ex. : sentiers, bois, forêt, etc.)	3	18,8	13	81,2
Autre	0	0,0	16	100

*plusieurs réponses possibles

Lorsqu'interrogées au sujet du matériel utilisé pour évaluer la motricité globale des enfants (voir tableau 5), une forte proportion d'enseignantes a déclaré se servir du module de jeux extérieurs (93,7 %), d'une marche (87,5 %), d'un cerceau (81,3 %) et d'une balle (81,3 %). De surcroît, le ballon (75,0%), le tapis (75,0 %), le sac de sable (75,0 %), la chaise (56,3 %), la ligne au sol (56,3 %) et la projection de vidéos (56,3 %) sont utilisés par une majorité d'enseignantes. Un plus petit nombre d'entre elles a déclaré utiliser le foulard (50,0 %), la marelle (43,7 %), le banc (43,7 %) et la planche à roulettes (31,3 %). Très peu se servent du bâton (18,8 %), de la quille (12,5 %), du matériel de jonglerie (12,5 %) et de

l'espalier (12,5 %). Finalement, aucune enseignante (0,0 %) n'utilise la planche d'équilibration, la LÜ (aire de jeu interactive) et le vélo comme matériel pour évaluer la motricité globale des enfants.

Tableau 5
Matériels utilisés lors de l'évaluation de la motricité globale (n=16)*

	Oui		Non	
	n	%	n	%
Quille	2	12,5	14	87,5
Ballon	12	75,0	4	25,0
Bâton	3	18,8	13	81,2
Sac de sable	12	75,0	4	25,0
Cerceau	13	81,3	3	18,7
Tapis	12	75,0	4	25,0
Planche d'équilibration	0	0,0	16	100
Banc	7	43,7	9	56,3
Planche à roulettes	5	31,3	11	68,7
Matériel de jonglerie (ex. : diabolo, bâton-fleur, etc.)	2	12,5	14	87,5
Balle	13	81,3	3	18,7
Foulard	8	50,0	8	50,0
Espalier	2	12,5	14	87,5
Marelle	7	43,7	9	56,3

Marche	14	87,5	2	12,5
Vélo	0	0,0	16	100
Chaise	9	56,3	7	43,7
Ligne au sol	9	56,3	7	43,7
Module de jeux extérieurs	15	93,7	1	6,3
Projection de vidéos	9	56,3	7	43,7
LÜ (aire de jeu interactive)	0	0,0	16	100
Autre	0	0,0	16	100

*plusieurs réponses possibles

À la question 6 du questionnaire, les enseignantes ont été invitées à se prononcer sur une série d'affirmations qui reprend des pratiques recommandées en évaluation. Comme le rapporte le tableau 6, l'ensemble des enseignantes ou une très forte majorité d'entre elles a déclaré être *tout à fait en accord* ou *plutôt en accord* avec les quatre affirmations suivantes : mes évaluations sont en lien avec ce que j'ai enseigné (100 %) et le *Programme de formation de l'école québécoise* (100 %), et mes évaluations permettent de déceler les forces et les défis des enfants (93,8 %) et d'ajuster mon enseignement et mes interventions auprès des enfants (93,8 %).

Tableau 6
Pratiques recommandées en évaluation (n=16)

	Tout à fait en accord		Plutôt en accord		Plutôt en désaccord		Tout à fait en désaccord	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Mes évaluations sont en lien avec ce que j'ai enseigné.	7	43,7	9	56,3	0	0,0	0	0,0
Mes évaluations sont en lien avec le <i>Programme de formation de l'école québécoise</i> (MÉQ, 2001a).	12	75	4	25,0	0	0,0	0	0,0
Mes évaluations permettent de déceler les forces et les défis des enfants.	10	62,5	5	31,3	1	6,2	0	0,0
Mes évaluations permettent d'ajuster mon enseignement et mes interventions auprès des enfants.	10	62,5	5	31,3	1	6,2	0	0,0

Le tableau 7 permet de constater les outils utilisés pour consigner les informations recueillies au sujet de la motricité globale des enfants. Plus de la moitié des enseignantes a affirmé avoir recours à la grille d'évaluation (62,5 %), au cahier personnel de consignation (62,5 %) et au portfolio de l'enfant (56,3 %). La moitié d'entre elles utilise la liste de vérification (50,0 %). Peu d'enseignantes emploient la photo (25,0 %), la vidéo (18,8 %), le dessin d'enfant en action (6,3 %) et l'agenda de l'enfant (6,3 %). Enfin, il est à noter que les tests normés ne sont pas utilisés par les enseignantes sondées (0,0 %).

Tableau 7**Outils de consignation utilisés lors de l'évaluation de la motricité globale (n=16)***

	Oui		Non	
	n	%	n	%
Photo	4	25,0	12	75,0
Vidéo	3	18,8	13	81,2
Dessin d'enfant en action	1	6,3	15	93,7
Grille d'évaluation	10	62,5	6	37,5
Liste de vérification	8	50,0	8	50,0
Test normé (ex. : TMGD, OSUSIGMA, Peabody, Bruininks, MABC, etc.)	0	0,0	16	100
Portfolio de l'enfant	9	56,3	7	43,7
Agenda de l'enfant	1	6,3	15	93,7
Cahier personnel de consignation	10	62,5	6	37,5
Autre	0	0,0	16	100

*plusieurs réponses possibles

Le tableau 8 montre que plusieurs enseignantes ont déclaré collaborer avec l'enseignant d'éducation physique et à la santé (81,3 %) et avec l'enfant lui-même (75,0 %) au moment d'évaluer la motricité globale. On peut également y constater que la moitié des enseignantes a affirmé faire équipe avec l'éducateur(trice) spécialisé(e) (50,0 %) et que peu d'entre elles collaborent à cet effet avec les parents de l'enfant (31,3 %), l'enseignante de l'équipe-niveau (25,0 %), l'ergothérapeute (18,8 %), l'orthopédagogue (12,5 %) et les pairs

de l'enfant (6,3 %). Enfin, aucune enseignante (0,0 %) n'a mentionné faire appel au psychoéducateur ou à la psychoéducatrice pour aider à évaluer la motricité globale des enfants.

Tableau 8
Collaborations lors de l'évaluation de la motricité globale (n=16)*

	Oui		Non	
	n	%	n	%
Enseignant(e) d'éducation physique et à la santé	13	81,3	3	18,7
Enseignant(e) de l'équipe-niveau	4	25,0	12	75,0
Ergothérapeute	3	18,8	13	81,2
Orthopédagogue	2	12,5	14	87,5
Éducateur(trice) spécialisé(e)	8	50,0	8	50,0
Psychoéducateur(trice)	0	0,0	16	100
Parents de l'enfant	5	31,3	11	68,7
Enfant lui-même	12	75,0	4	25,0
Pairs de l'enfant	1	6,3	15	93,7
Autre	0	0,0	16	100

*plusieurs réponses possibles

À la suite de l'évaluation, lorsque les enseignantes sondées constatent qu'un enfant éprouve des défis sur le plan de la motricité globale (voir tableau 9), une forte majorité d'entre elles informe les parents des besoins et capacités de leur enfant (87,5 %) et demande l'aide de l'enseignant en éducation physique et à la santé (75,0 %). Dans une moindre mesure, la

rétroaction de groupe (56,3 %), la rétroaction individuelle (50,0 %) et une demande d'aide auprès d'un(e) spécialiste ou d'un(e) professionnel(le) de la santé (50,0 %) figurent aussi parmi les actions posées.

Tableau 9

Actions posées lorsque des défis sont constatés sur le plan de la motricité globale (n=16)*

	Oui		Non	
	n	%	n	%
J'offre une rétroaction à l'enfant de manière individuelle.	8	50,0	8	50,0
J'offre une rétroaction à l'ensemble du groupe afin que tous les enfants puissent en bénéficier.	9	56,3	7	43,7
J'informe les parents des besoins et capacités de leur enfant.	14	87,5	2	12,5
Je demande l'aide de l'enseignant(e) en éducation physique et à la santé.	12	75,0	4	25,0
Je demande l'aide d'un(e) spécialiste ou d'un(e) professionnel(le) de la santé (ex. : ergothérapeute, médecin, etc.).	8	50,0	8	50,0
Autre	0	0,0	16	100

*plusieurs réponses possibles

À la question 10 du questionnaire, il a été demandé aux enseignantes de rapporter le ou les moments où la compétence « *Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur* » (MÉQ, 2001a) est notée au bulletin des enfants. Comme le montre le tableau 10, elle l'est davantage au premier (100 %) et au troisième bulletin (87,5 %), qu'au deuxième (25,0 %).

Tableau 10

Moments où la compétence « *Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur* » est notée au bulletin (n=16)*

	Oui		Non	
	n	%	n	%
Au premier bulletin	16	100	0	0,0
Au deuxième bulletin	4	25,0	12	75,0
Au troisième bulletin	14	87,5	2	12,5

*plusieurs réponses possibles

Le tableau 11 permet d'observer dans quelle mesure les enseignantes sondées accordent de l'importance à la motricité globale dans l'évaluation de la compétence « *Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur* » (MÉQ, 2001a). Il en ressort que plusieurs d'entre elles (93,7 %) y accordent *beaucoup* ou *assez* d'importance.

Tableau 11

Importance accordée à la motricité globale dans l'évaluation de la compétence « *Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur* » (n=16)

	n	%
Aucune	0	0,0
Peu	1	6,3
Assez	6	37,4
Beaucoup	9	56,3

En parallèle, le tableau 12 rapporte le degré d'importance qu'accordent les enseignantes à la motricité fine dans l'évaluation de la compétence « *Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur* » (MÉQ, 2001a). Toutes les enseignantes (100 %) ont affirmé y accorder *beaucoup* ou *assez* d'importance.

Tableau 12

Importance accordée à la motricité fine dans l'évaluation de la compétence « *Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur* » (n=16)

	n	%
Aucune	0	0,0
Peu	0	0,0
Assez	2	12,5
Beaucoup	14	87,5

4.2 CONNAISSANCE, AISANCE ET DIFFICULTÉS EN LIEN AVEC L'ÉVALUATION DE LA MOTRICITÉ GLOBALE

Aux questions 13 à 16 du questionnaire, les enseignantes ont été invitées à se prononcer sur leurs connaissances en ce qui a trait à l'évaluation de la motricité globale chez les enfants, leur aisance à la pratiquer et les difficultés rencontrées.

Tout d'abord, le tableau 13 expose les réponses des enseignantes à la question suivante : comment qualifieriez-vous vos connaissances en ce qui concerne l'évaluation de la motricité globale à l'éducation préscolaire ? Il est possible d'y remarquer que plus de la moitié des enseignantes (66,7 %) déclare avoir d'*excellentes* ou de *bonnes* connaissances, tandis que les autres (33,3 %) déclarent avoir des connaissances *passables*.

Tableau 13

Connaissances à l'égard de l'évaluation de la motricité globale (n=15)

	n	%
Faibles	0	0,0
Passables	5	33,3
Bonnes	9	60,0
Excellentes	1	6,7

Parmi les 15 enseignantes ayant répondu à la question, neuf d'entre elles se sont prononcées sur les raisons qui expliquent leurs connaissances à l'égard de l'évaluation de la motricité globale (voir tableau 14). Le niveau de connaissances « excellentes ou bonnes » chez les enseignantes s'explique, entre autres, par les formations reçues (n=2). À ce chapitre,

l'une d'entre elles a précisé qu'elle a « [...] lu beaucoup sur le sujet et [...] suivi une formation [...] » (enseignante 1). L'expérience avec les enfants du préscolaire a également été soulevée comme justification (n=3) : « [...] j'ai assez d'expérience en enseignement au préscolaire, je crois être en mesure de constater si les enfants ont des difficultés ou pas sur le plan moteur. » (enseignante 6). À l'opposé, le manque de formations (n=2) ainsi que les contraintes liées au temps (n=2) expliquent le niveau de connaissances « passables » des enseignantes. En effet, comme l'ont rapporté certaines d'entre elles : « Il me manque de formation à ce sujet. » (enseignante 14) et « [II] manque de temps afin de bien planifier chaque période. » (enseignante 13).

Tableau 14

Raisons qui expliquent le niveau de connaissances des enseignantes (n=9)

Connaissances excellentes ou bonnes	Nombre d'enseignantes
Formations reçues	2
Expérience	3
Connaissances passables	Nombre d'enseignantes
Contraintes liées au temps	2
Manque de formations	2

De façon plus spécifique, il a été demandé aux enseignantes de se prononcer sur leurs connaissances à l'égard de différents tests normés pour évaluer la motricité globale chez les enfants. Il est possible de constater au tableau 15 que la très grande majorité d'entre elles (93,8 %) n'en connaît aucun, tandis qu'une enseignante a déclaré connaître le test Peabody (6,2 %).

Tableau 15
Connaissances des tests normés pour évaluer la motricité globale chez les enfants
(n=16)*

	Oui		Non	
	n	%	n	%
TMGD (<i>Test of Gross Motor Development</i>)	0	0,0	16	100
TMGD-2	0	0,0	16	100
TMGD-3	0	0,0	16	100
OSUSIGMA	0	0,0	16	100
Peabody	1	6,3	15	93,6
BOTMP	0	0,0	16	100
MABC	0	0,0	16	100
Autre	0	0,0	16	100

*plusieurs réponses possibles

Au tableau 16, il est possible de constater l'aisance des enseignantes à évaluer la motricité globale chez les enfants. La forte majorité des répondantes considère son aisance comme *bonne* (75,0 %). Quatre d'entre elles (25,0 %) l'évaluent comme *passable* ou *faible*.

Tableau 16
Aisance à évaluer la motricité globale chez les enfants (n=16)

	n	%
Faible	1	6,3
Passable	3	18,7
Bonne	12	75,0
Excellente	0	0,0

Dix enseignantes se sont avancées sur les raisons qui expliquent leur niveau d'aisance à évaluer la motricité globale (voir tableau 17). Parmi les enseignantes qui ont qualifié leur aisance de bonne, trois raisons principales sont ressorties : l'une d'entre elles se dit suffisamment sensibilisée et informée à ce sujet, trois avouent détenir une expérience suffisante et de bonnes connaissances en ce qui a trait aux éléments à observer chez les enfants et deux bénéficient du soutien d'un autre intervenant. À cet effet, une enseignante a rapporté qu'elle demande « [...] l'avis à l'enseignant en éducation physique et à la santé au besoin ou [...] à d'autres intervenants. » (enseignante 4). Parmi les enseignantes sondées, d'autres ont affirmé considérer leur aisance à évaluer comme passable ou faible. Ce que certaines (n=2) ont expliqué par le fait que le *Programme d'éducation préscolaire* n'est pas suffisamment explicite. En effet, comme l'avance une enseignante : « Les composantes, les attentes de fin de cycle et les critères du programme sont [généraux] un peu « vagues »... Ça rend la tâche intuitive, ce qui rend inconfortable l'évaluation. » (enseignante 3). Enfin, deux enseignantes ont soulevé le manque de formations comme étant à la base de leur inconfort comme le rapporte l'une d'entre elles : « Il y a peu de formations offertes pour cette compétence. Je crois que j'ai eu une seule formation en 12 ans au préscolaire. » (enseignante 9).

Tableau 17

Raisons qui expliquent le niveau d'aisance des enseignantes (n=10)

Aisance bonne	Nombre d'enseignantes
Enseignante sensibilisée et informée	1
Expérience et bonnes connaissances des éléments observables	3
Collaboration possible avec un autre intervenant	2
Aisance passable ou faible	Nombre d'enseignantes
Tâche intuitive / manque d'exhaustivité du programme	2
Manque de formations	2

Enfin, plusieurs facteurs susceptibles de rendre difficile l'évaluation de la motricité globale ont été identifiés par les enseignantes (voir tableau 18). Parmi ceux-ci, plus de la moitié des enseignantes a souligné le manque d'espace dans la classe (87,5 %), le manque de disponibilité du gymnase (68,8 %), le nombre d'enfants dans la classe (68,8 %) et le manque de matériel (56,3 %). Certaines enseignantes ont par ailleurs ajouté à ces sources de difficulté les enjeux liés à la sécurité (43,7 %), le manque de temps (37,5 %), le risque de blessures (25,0 %), le manque d'installations à l'extérieur (25,0 %) et leur manque de connaissances concernant la motricité globale (18,8 %). Finalement, une enseignante a inscrit dans « Autre » que « La pression du milieu scolaire pour qu'on accorde de plus en plus de temps aux activités dites scolaires (français et maths) au détriment des activités motrices. » est susceptible de rendre difficile l'évaluation de la motricité globale.

Tableau 18
Facteurs susceptibles de rendre difficile l'évaluation de la motricité globale des enfants (n=16)*

	Oui		Non	
	n	%	n	%
Les enjeux liés à la sécurité	7	43,7	9	56,3
Le risque de blessures	4	25,0	12	75,0
Le manque d'espace dans la classe	14	87,5	2	12,5
Le manque de temps	6	37,5	10	62,5
Le manque de matériel	9	56,3	7	43,7
Le manque de disponibilité du gymnase	11	68,8	5	31,2
Le manque d'installations à l'extérieur	4	25,0	12	75,0
Le nombre d'enfants dans la classe	11	68,8	5	31,2
Votre manque de connaissances concernant la motricité globale	3	18,8	13	81,2
Autre	1	6,3	15	93,7

*plusieurs réponses possibles

4.3 FORMATIONS REÇUES ET BESOINS DE FORMATIONS EN LIEN AVEC L'ÉVALUATION DE LA MOTRICITÉ GLOBALE

La dernière partie du questionnaire a permis de connaître les différentes formations reçues par les enseignantes sondées et leurs besoins de formation à l'égard de l'évaluation de la motricité globale des enfants.

Au tableau 19, il est possible d'observer que, lors de leur formation universitaire, une forte majorité d'enseignantes (75,0 %) n'a suivi aucun cours portant sur l'évaluation de la motricité globale. À l'opposé, une minorité d'enseignantes a suivi un cours (12,5 %) ou deux (12,5 %).

Tableau 19

Nombre de cours suivis à l'université portant sur l'évaluation de la motricité globale (n=16)

	n	%
Un cours	2	12,5
Deux cours	2	12,5
Plus de deux cours	0	0,0
Je n'ai suivi aucun cours	12	75,0

Lors des deux dernières années (voir tableau 20), une grande proportion des enseignantes (78,6 %) n'a pas suivi de formation portant sur l'évaluation de la motricité globale, tandis que trois d'entre elles en ont reçu une (21,4 %).

Tableau 20**Nombre de formations suivies portant sur l'évaluation de la motricité globale (n=14)**

	n	%
Une formation	3	21,4
Deux formations	0	0,0
Plus de deux formations	0	0,0
Je n'ai suivi aucune formation	11	78,6

À la fin du questionnaire, les enseignantes ont eu la possibilité d'indiquer leurs besoins de formation dans le domaine de l'évaluation de la motricité globale à l'éducation préscolaire. Dix d'entre elles se sont exprimées à cet effet (voir tableau 21). Parmi celles-ci, cinq enseignantes souhaiteraient suivre une formation sur la motricité globale qui pourrait notamment prendre la forme d'« [...] un rafraîchissement sur le développement de la motricité globale des enfants du préscolaire [plus précisément] ce qu'il faut observer et développer. » (enseignante 6). Quelques enseignantes (n=4) ont par ailleurs mentionné qu'elles n'ont pas accès à une banque d'activités ou d'outils de référencements suffisants. Ainsi, pour l'une d'entre elles, il serait intéressant d'« [...] avoir une progression des apprentissages [plus exhaustive] dans cette compétence ainsi qu'un recueil d'activités pour la développer et l'évaluer. » (enseignante 3) et d'être, en conséquence, formées à ces nouveaux outils. Finalement, une enseignante a manifesté le besoin d'obtenir de l'information sur « [...] la motricité globale et fine [en fonction] des tests [normés]. » (enseignante 11).

Tableau 21
Besoins de formation exprimés par les enseignantes (n=10)

	Nombre d'enseignantes
Formation sur la motricité globale	5
Formation sur les activités à effectuer et à évaluer	4
Formation sur les tests normés	1

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Le présent chapitre est consacré à l'interprétation des résultats de la recherche dont l'objectif était de documenter les pratiques évaluatives des enseignantes du préscolaire 5 ans en ce qui a trait à la motricité globale des enfants. Il se divise en trois sections principales : 1) les pratiques évaluatives à l'égard de la motricité globale, 2) les connaissances, l'aisance et les difficultés en lien avec celles-ci et 3) les formations reçues et les besoins de formation des enseignantes. À plusieurs endroits du texte, des liens seront tissés avec des éléments issus de la recherche scientifique et les assises ministérielles du domaine. Parce que très peu d'études ont été menées sur le sujet même du mémoire, des tentatives d'explications seront également apportées pour certains résultats.

5.1 PRATIQUES ÉVALUATIVES À L'ÉGARD DE LA MOTRICITÉ GLOBALE

5.1.1 OBJETS D'ÉVALUATION EN LIEN AVEC L'ÉVALUATION DE LA MOTRICITÉ GLOBALE

Dans le *Programme d'éducation préscolaire* (MÉQ, 2001a, p. 67), le ministère de l'Éducation donne des exemples de mouvements et d'actions liés à la motricité globale à travailler et, par conséquent, à évaluer chez les enfants : « ex. : courir, lancer, ramper, sauter, glisser, grimper ». Il était donc attendu que les enseignantes interrogées déclarent les évaluer en tout ou en partie. Les résultats ont en effet montré qu'une majorité d'enseignantes évalue ces mouvements et actions dans les proportions suivantes : courir (100 %), lancer (81,3 %), ramper (56,3 %), sauter en étoile (62,5 %), glisser (56,3 %) et grimper (68,8 %).

Par ailleurs, il est intéressant de souligner que les enseignantes ont su enrichir la liste d'exemples proposés par le MÉQ (2001a) en déclarant évaluer 33 autres mouvements et actions chez les enfants (19 mouvements de locomotion, six mouvements de non-locomotion et huit actions de manipulation). Ce résultat rejoint les propos d'Hébert et de ses collègues (2017) qui soulignent l'importance d'évaluer les compétences des enfants à plusieurs reprises et dans plusieurs contextes pour garantir la fiabilité des jugements.

Malgré cela, il est regrettable de constater qu'une enseignante parmi les 16 a rapporté ne pas évaluer les mouvements de non-locomotion chez les enfants, tandis que les actions de manipulation ne sont pas évaluées par deux de ses collègues. Il est primordial, en effet, de tenir compte des trois sphères de la motricité globale (locomotion, non-locomotion et manipulation), puisque l'enfant peut, par exemple, être un excellent grimpeur sans pour autant être en mesure de lancer une balle ou de sauter comme une grenouille (Vameghi et al., 2013). Des différences peuvent également être observées entre les sexes ou la composition corporelle des enfants (Vameghi et al., 2013).

Enfin, notons que les enseignantes sondées évaluent davantage les enfants lors de mouvements (locomotion et non-locomotion) et actions facilement observables, notamment lorsqu'ils marchent et courent, lancent, attrapent et se tiennent en équilibre sur un pied. À l'opposé, peu d'enseignantes ont déclaré évaluer les enfants lorsqu'ils effectuent des mouvements et des actions plus complexes (ex. : jongler, frapper un objet à l'aide d'un outil, botter un objet, dribbler). Ce qui pourrait s'expliquer par des connaissances absentes ou limitées des mouvements et des actions plus complexes, dû à un manque de formation initiale et continue des enseignantes ou à la simplicité des documents mis à leur disposition.

5.1.2 CONTEXTES OÙ SE DÉROULE L'ÉVALUATION DE LA MOTRICITÉ GLOBALE

Plusieurs auteurs, dont Hébert et ses collègues (2017), s'entendent sur l'importance d'évaluer les enfants dans plusieurs contextes. Ce qui concorde avec les résultats de la présente recherche. De façon plus spécifique, les enseignantes sondées ont indiqué préconiser aussi bien des moments où l'enfant est autonome (jeux libres, déplacements, habillage et transitions) que des activités dirigées dans la classe et au gymnase. Cependant, les ateliers sont peu exploités par les enseignantes. Ce qui est étonnant, puisque la mise en place d'ateliers permet d'observer rapidement et facilement toutes les sphères de la motricité globale, en plus d'offrir plusieurs possibilités en fonction des niveaux d'habiletés distincts des enfants (ex. : lancer un foulard ou une balle, marcher ou courir, sauter les pieds joints ou sur un pied). Enfin, les résultats ont fait ressortir, qu'en général, les enseignantes évaluent moins la motricité globale des enfants dans les milieux naturels (ex. : sentiers, bois, forêt) que dans les milieux aménagés (ex. : terrain de la cour d'école, modules de jeux). Toutefois, comme le mentionnent Gagen et Getchell (2006), les environnements de jeux aménagés à l'extérieur limitent les enfants dans les possibilités d'agir et de bouger, d'où l'importance, pour les enseignantes, d'évaluer aussi les enfants en milieux naturels. En ce sens, selon Bouchard (2019, p. 286), les activités en nature offrent « un répertoire d'activités motrices variées et ludiques au cours desquelles l'enfant peut explorer et faire plusieurs découvertes, voire apprendre et se développer ». En effet, une pratique variée, donc dans les différents milieux, est plus efficace afin de soutenir l'acquisition motrice qu'une pratique répétitive (Schmidt et Debû, 1993). Ainsi, un enfant a plus de chance de s'améliorer s'il exécute des sauts par exemple dans différents milieux que s'il répète le même mouvement plusieurs fois, dans un même contexte (Bouchard, 2019).

5.1.3 MATÉRIELS UTILISÉS LORS DE L'ÉVALUATION DE LA MOTRICITÉ GLOBALE

Les résultats de la recherche ont fait ressortir que les enseignantes interrogées utilisent une variété de matériels pour évaluer la motricité globale des enfants. Ce qui rejoint les intentions du ministère de l'Éducation (MÉQ, 2001a) qui encourage la mise en place d'activités ludiques à l'aide de matériels variés. Cependant, il est regrettable de constater que les actions de manipulation et les mouvements (locomotion et non-locomotion) nécessitant de l'espace et du matériel spécialisé ou plus dispendieux disponible au gymnase (espalier, planche à roulettes, matériel de jonglerie, quille, vélo, etc.) sont moins préconisés par les enseignantes sondées. Tout comme l'ont fait ressortir dans leur étude Mirzeoglu et ses collègues (2017), elles prônent davantage des activités motrices qui requièrent du matériel simple et facilement accessible (module de jeux extérieur, marche, ballon, sac de sable, tapis, balle, etc.).

5.1.4 PRATIQUES RECOMMANDÉES EN ÉVALUATION DE LA MOTRICITÉ GLOBALE

Lorsqu'interrogées sur les pratiques recommandées en évaluation de la motricité globale, en concomitance avec celles qu'elles mettent en place, toutes les enseignantes ont déclaré être *tout à fait en accord* ou *plutôt en accord* avec les affirmations « Mes évaluations sont en lien avec ce que j'ai enseigné » et « Mes évaluations sont en lien avec le *Programme de formation de l'école québécoise* ». Ces résultats sont en adéquation avec les recommandations du ministère de l'Éducation à l'effet que les évaluations doivent être conformes aux programmes d'études et liées à ce qui a été enseigné (MÉQ, 2003)

Par ailleurs, presque toutes les enseignantes ont révélé être *tout à fait en accord* ou *plutôt en accord* avec les affirmations voulant que leurs évaluations permettent de noter les forces et les défis des enfants, et d'ajuster leur enseignement et leurs interventions auprès de ceux-ci. Cette découverte est liée aux propos d'Hébert et de ses collègues (2017), de Durand

et Chouinard (2012) et d'O'Connor (2012) qui indiquent que l'évaluation doit servir, entre autres, à cibler les forces et les défis de l'enfant pour mieux l'accompagner en apportant notamment des ajustements à l'enseignement (Durand et Chouinard, 2012 ; O'Connor, 2012).

5.1.5 OUTILS UTILISÉS AFIN D'ÉVALUER LA MOTRICITÉ GLOBALE

D'après la *Loi sur l'instruction publique* (Gouvernement du Québec, 2019), c'est aux enseignantes que revient le choix des outils pour évaluer. Dans le cadre de la recherche, il s'est avéré que toutes les enseignantes ont recours à au moins un médium afin de consigner leurs observations qui, selon Fleury (2016, p. 227), sont des « indices » du développement de la compétence de l'enfant. Plus de la moitié des enseignantes (62,5 %) ont en effet confié se servir d'un cahier personnel de consignation et d'une grille d'évaluation. Ce résultat est légèrement plus élevé que celui obtenu dans la recherche de Forgette-Giroux, Simon et Bercier-Larivière (1996) où 44 % des enseignantes utilisent l'observation structurée ou formelle à l'aide de grille d'observation ou d'une liste de vérification afin d'évaluer les enfants.

Qui plus est, parce que l'enseignante constate l'action motrice de l'enfant en temps réel, il est surprenant que le quart ou moins des enseignantes utilisent les outils technologiques (photo ou vidéo) à des fins de consignation. Jouni (2018) rapporte pourtant que l'utilisation de la tablette facilite les pratiques évaluatives quotidiennes des enseignantes du préscolaire.

Enfin, les résultats ont montré que les tests normés sont ni connus ni utilisés par les enseignantes sondées afin de mesurer le niveau d'habiletés motrices des enfants. Ces tests, comme le TMGD-3 et le OSUSIGMA, permettent pourtant de juger précisément de la compétence motrice de l'enfant en fonction de son âge et, surtout, de déceler les aspects de

la motricité globale à travailler (Ulrich, 2013). Serait-il pertinent de former les enseignantes à de tels tests dans les universités québécoises afin qu'elles en viennent à les utiliser ?

5.1.6 COLLABORATIONS AFIN D'ÉVALUER LA MOTRICITÉ GLOBALE

Comme attendu par le ministère de l'Éducation (MÉQ, 2003), la plupart des enseignantes sondées ont déclaré collaborer directement avec l'enseignant d'ÉPS et avec les enfants lors de l'évaluation de la motricité globale. Au sujet de l'enseignant en ÉPS, Gregorc, Mesko, Videmsek et Stihec (2012) soutiennent qu'il se veut une ressource en mesure de compenser le manque de connaissances et de compétences des enseignantes en ce qui a trait au développement physique et moteur de l'enfant. Du côté des enfants, la pratique de l'autoévaluation dans la classe du préscolaire est bénéfique, car elle permet de les responsabiliser dans leurs apprentissages (MÉQ, 2002).

En contrepartie, il est surprenant de constater que les enseignantes collaborent peu avec les parents afin de porter un jugement sur le développement des habiletés motrices de base de l'enfant. Les forces et les lacunes perçues par ceux-ci peuvent en effet être une source riche d'informations pour l'enseignante (Estevan et al., 2018). Collaborateurs de première ligne, les parents pourraient être sollicités, par exemple, afin de dresser une liste des habiletés motrices déjà explorées par leur enfant à des moments précis de l'année ou avant son arrivée au préscolaire.

Enfin, il est regrettable que très peu d'enseignantes sondées fassent appel aux autres acteurs qui gravitent autour des enfants (les pairs de l'enfant, l'enseignante de l'équipe niveau, etc.) au moment d'évaluer la motricité globale. Parce que l'évaluation s'effectue dans l'action et qu'un adulte seul ne peut observer tous les enfants au même moment, le fait de collaborer avec d'autres acteurs pourrait faciliter de beaucoup la tâche de l'enseignante.

5.1.7 ACTIONS POSÉES LORS DE DÉFIS SUR LE PLAN DE LA MOTRICITÉ GLOBALE

L'enseignante se doit de cibler les lacunes et les défis des enfants (Durand et Chouinard, 2012 ; Hébert et al., 2017 ; MÉQ, 1981, 2001a). Une fois ciblés, la mise en place d'actions favorisant la régulation des apprentissages est recommandée (MÉQ, 2003). À cet effet, les résultats de recherche ont montré que les enseignantes sondées informent en majorité les parents des besoins et capacités de leur enfant et demandent l'aide de l'enseignant d'ÉPS lorsqu'elles constatent des défis. Il est vrai que ces acteurs peuvent intervenir afin de contribuer efficacement au développement moteur de l'enfant. Tel que le mentionnent Dayan et Cohen (2011) et Rigal (2003), la période de la petite enfance doit privilégier une pluralité d'activités motrices de qualité dans le but d'augmenter les chances de créer et conserver des connexions synaptiques actives. Ce à quoi peuvent contribuer les parents et l'enseignant d'ÉPS.

Les résultats de la recherche ont par ailleurs fait ressortir que les rétroactions de groupe et individuelles sont peu utilisées par les enseignantes lorsque des défis sont constatés chez les enfants. Ce constat a de quoi surprendre, puisque Schmidt et Debû (1993) précisent qu'au niveau moteur, sans rétroaction extrinsèque, il n'y a pas d'apprentissage. Bien que l'enfant puisse ajuster et moduler ses actes de manière intrinsèque dans le jeu (Marinova, 2011), il peut difficilement réguler ses actions à l'extérieur de celui-ci si l'enseignante n'intervient pas auprès de lui de manière directe (verbale) ou indirecte (vidéo) pour lui faire connaître ses défis et la source de ceux-ci. Selon Roy (2013), le jeune âge de l'enfant pourrait expliquer la réticence de l'enseignante à lui divulguer les résultats de l'évaluation.

Enfin, il est également étonnant de constater que seulement 50 % des enseignantes sondées demandent de l'aide à un spécialiste ou à un professionnel de la santé lorsqu'elles perçoivent un ou plusieurs éléments moteurs dysfonctionnels chez l'enfant. Elles auraient pourtant tout intérêt à s'y référer, car le professionnel de la santé, comme un médecin, peut diagnostiquer chez l'enfant un retard moteur ou une pathologie motrice, tandis que

l'ergothérapeute peut proposer un plan d'intervention et aider à le mettre en place. Peut-être confient-elles aux parents de l'enfant la tâche de demander de l'aide ?

5.1.8 COMMUNICATIONS OFFICIELLES ET IMPORTANCE ACCORDÉE À LA MOTRICITÉ GLOBALE ET FINE

Au dire de Durand et Chouinard (2012), le bulletin scolaire permet, entre autres, d'observer la progression d'un élève d'une étape à l'autre. Dans ce contexte, il est étonnant que la grande majorité des enseignantes interrogées ne note pas à tous les bulletins la compétence « *Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur* » (MÉQ, 2001a), privilégiant plutôt les premier et troisième bulletins. Serait-il pertinent qu'elles évaluent minimalement, à chacune des étapes, la compétence des enfants à l'aide d'un test normé afin d'observer leur progression ascendante ou descendante et de savoir ainsi où et comment intervenir ? Malgré l'absence de notes au deuxième bulletin, il est probable qu'elles mettent en place des démarches d'évaluation formative auprès des enfants comme le recommande le ministère de l'Éducation (MÉQ, 2002).

Par ailleurs, il a été possible de remarquer une différence entre l'importance qu'accordent les enseignantes aux motricités globale et fine dans l'évaluation de la compétence « *Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur* » (MÉQ, 2001a). En effet, 93,7 % des enseignantes ont affirmé accorder *beaucoup* (56,3 %) ou *assez* (37,4 %) d'importance à la motricité globale, tandis que ce pourcentage s'élève à 100 % dans le cas de la motricité fine (*Beaucoup* : 87,5 % ; *Assez* : 12,5 %). Ce décalage entre les motricités globale et fine pourrait-il s'expliquer par le fait que cette dernière soit plus facilement évaluable à l'intérieur des murs de la classe avec du matériel facile d'accès (crayon, ciseaux, etc.) ? L'importance pour les enfants de bien savoir utiliser un crayon en vue de la première année du primaire y est peut-être également pour quelque chose.

5.2 CONNAISSANCES, AISANCE ET DIFFICULTÉS EN LIEN AVEC L'ÉVALUATION DE LA MOTRICITÉ GLOBALE

5.2.1 CONNAISSANCES EN LIEN AVEC L'ÉVALUATION DE LA MOTRICITÉ GLOBALE

Dans la présente recherche, deux enseignantes sur trois ont considéré *excellentes* ou *bonnes* leurs connaissances concernant l'évaluation de la motricité globale. Ce qui a du bon, car Mirzeoglu et ses collègues (2017) avancent qu'une enseignante éclairée est davantage habilitée à planifier et à mettre en place des activités impliquant la motricité globale. En contrepartie, ils soutiennent que des connaissances et des compétences limitées peuvent engendrer chez l'enseignante un sentiment d'efficacité personnelle diminué. En plus des formations reçues, l'expérience a également été soulevée par certaines enseignantes interrogées comme élément justifiant l'acquisition des connaissances. En effet, il est possible de penser que les années passées par les enseignantes à observer la compétence motrice d'enfants a pu enrichir leurs bassins de connaissances dans le domaine.

5.2.2 AISANCE EN LIEN AVEC L'ÉVALUATION DE LA MOTRICITÉ GLOBALE

Il est rassurant de constater que la plupart des enseignantes interrogées considèrent comme *bonne* leur aisance à évaluer la motricité globale des enfants. Ce qu'elles ont expliqué, entre autres, par la collaboration avec les autres enseignantes ou les professionnels, comme le souhaite le ministère de l'Éducation (MÉQ, 2003). À l'opposé, 25,0 % des enseignantes ont estimé leur aisance à évaluer comme *passable* ou *faible*. Riethmuller, Jones et Okely (2009) révèlent à ce sujet que le manque d'aisance peut conduire à une certaine résistance, voire à une fermeture, quant à la mise en place d'activités favorisant le développement d'habiletés motrices chez les enfants. Cette fermeture s'expliquerait par un sentiment d'efficacité personnelle diminué chez les praticiennes. Fait intéressant à signaler, Plouffe et ses collaborateurs (2011) ajoutent qu'une formation et un accompagnement offerts

par un spécialiste peuvent augmenter le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes en matière d'éducation à la santé. En serait-il de même en ce qui a trait à l'aisance à évaluer la motricité globale ? Quelques enseignantes interrogées ont en effet justifié par un manque de formation leur inconfort à évaluer la motricité globale des enfants.

5.2.3 DIFFICULTÉS EN LIEN AVEC L'ÉVALUATION DE LA MOTRICITÉ GLOBALE

Les enseignantes ont eu à se prononcer sur les facteurs susceptibles de rendre difficile l'évaluation de la motricité globale chez les enfants. Parmi ceux-ci, il est étonnant, mais rassurant à la fois, que seulement quelques enseignantes considèrent comme un frein leur manque de connaissances à l'égard de la motricité globale, puisque Mirzeoglu et ses collègues (2017) l'indiquent comme l'un des principaux facteurs limitants. Ils ajoutent que l'environnement physique contraignant de la classe et l'accès limité au matériel sont également susceptibles de rendre difficile la mise en place d'activités motrices au préscolaire. Dans le cadre de la présente recherche, un nombre considérable d'enseignantes ont également lié ces éléments à la difficulté de l'évaluation.

Bien que les facteurs soulevés par Mirzeoglu et son équipe (2017) aient été rapportés par les enseignantes sondées, d'autres sont venus se greffer à cette liste. En effet, plusieurs enseignantes ont rapporté le manque de disponibilité du gymnase et le nombre d'enfants dans la classe comme sources majeures de difficulté. Finalement, peu d'enseignantes ont avancé que les enjeux liés à la sécurité et le risque de blessures rendent difficile l'évaluation. Riethmuller et Getchell (2006) soulignent à cet effet que l'accent mis sur la sécurité est parfois un frein à la mise en place d'activités visant le développement de la motricité globale, bien que Dugas et Point (2012) suggèrent que l'enseignement de la notion du risque doit être préconisé chez les enfants.

5.3 FORMATIONS REÇUES ET BESOINS DE FORMATION EN LIEN AVEC L'ÉVALUATION DE LA MOTRICITÉ GLOBALE

5.3.1 FORMATIONS REÇUES

Logan et ses collègues (2012) ont émis l'hypothèse que les acteurs qui gravitent autour des enfants du préscolaire n'ont peut-être pas la formation requise d'un point de vue pédagogique et conceptuel. Ils notent que les enseignantes ont moins tendance, dans ce contexte, à mettre en place des activités ou à intervenir sur le plan moteur. Cette supposition s'est avérée juste, puisque trois enseignantes sondées sur quatre ont mentionné n'avoir suivi aucun cours universitaire portant sur l'évaluation de la motricité globale, ni activité de formation continue au cours des deux dernières années. Ce qui est regrettable, car Mirzeoglu et ses collaborateurs (2017) avancent que la participation à une formation ayant pour thème l'éducation aux mouvements augmente les connaissances des participants et contribue à la qualité des activités réalisées en classe. De ce fait, il est à penser qu'une formation sur le thème de l'évaluation de la motricité globale puisse, elle aussi, contribuer à la mise en place d'une évaluation de qualité.

5.3.2 BESOINS DE FORMATION

Dix enseignantes ont partagé des besoins de formation dans le domaine de l'évaluation de la motricité globale, allant d'une formation générale dans le domaine aux formations spécifiques sur les tests normés. Ce qui cadre bien avec les propos d'Estevan et de ses collègues (2018) qui recommandent d'offrir une formation plus pointue sur la motricité globale aux acteurs qui gravitent autour des enfants, dont les enseignantes. Il est primordial en effet pour celles-ci de développer des compétences professionnelles en la matière, car bien que l'enseignant d'ÉPS soit mieux formé pour le faire de par sa formation, c'est à elles que revient la tâche d'évaluer la motricité globale des enfants (MÉQ, 2001a).

CONCLUSION

Dans un premier temps, la conclusion met de l'avant une synthèse des résultats obtenus en lien avec l'objectif de la présente recherche qui est de documenter les pratiques évaluatives des enseignantes du préscolaire 5 ans à l'égard de la motricité globale des enfants. Ensuite, quelques recommandations sont formulées en ce qui a trait aux pratiques et aux formations des enseignantes. Finalement, les limites méthodologiques de la recherche ainsi que des pistes pour les futures recherches sont énoncées.

Tout d'abord, la mise en contexte des résultats permet de constater que la majorité des enseignantes évalue un ensemble de mouvements (locomotion et non-locomotion) et d'actions peu complexes. Certaines préconisent même la locomotion à la non-locomotion et à la manipulation. Les jeux libres à l'extérieur dans des milieux aménagés ainsi que les activités dirigées en classe, à l'aide de matériels simples comme le module de jeux ou la marche, sont prônés par plusieurs enseignantes. En règle générale, elles observent davantage l'enfant lorsqu'il exécute des actions de manière autonome. Enfin, l'évaluation de la motricité globale s'effectue davantage dans les environnements extérieurs de proximité que dans les milieux naturels.

Qui plus est, l'analyse des pratiques autodéclarées permet de conclure que la majorité des enseignantes évalue ce qui est enseigné et se réfère aux documents ministériels. Elles perçoivent généralement l'évaluation comme étant régulatrice en mentionnant qu'elles repèrent, grâce à elle, les forces et les défis des enfants, tout en ajustant leurs enseignements et leurs interventions auprès d'eux. Afin de repérer les manifestations de la compétence motrice globale, un très grand nombre d'enseignantes sondées a recours à la grille d'évaluation et au cahier personnel de consignation plus qu'aux autres outils (non technologiques et technologiques). De plus, les résultats de la recherche ont montré que les tests normés de motricité globale sont méconnus des enseignantes.

Dans l'acte, en majorité, elles collaborent plus fréquemment avec l'enseignant d'éducation physique et à la santé qu'avec tout autre acteur gravitant autour de l'enfant. À la suite d'une évaluation, lorsqu'elles décèlent une lacune motrice chez l'enfant, elles interpellent d'abord l'enseignant d'éducation physique et à la santé et le parent. Cependant, très peu d'enseignantes utilisent la rétroaction de groupe ou individuelle. Enfin, les spécialistes étant en mesure de diagnostiquer les besoins particuliers de l'enfant sont à peine sollicités.

Par ailleurs, la communication des résultats des évaluations s'effectue davantage lors des premier et troisième bulletins. En ces occasions, elles accordent légèrement plus d'importance à la motricité fine qu'à la motricité globale lors de l'évaluation de la compétence « *Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur* » (MÉQ, 2001a).

En ce qui a trait aux connaissances en lien avec la motricité globale, les deux tiers des enseignantes affirment que leurs connaissances sont *excellentes* ou *bonnes*, ce qu'elles justifient par les formations reçues et l'expérience acquise. À l'opposé, celles qui considèrent leurs connaissances comme étant *passables* justifient leur réponse par le manque de temps et de formations. Puis, l'aisance des enseignantes à évaluer la motricité globale des enfants est généralement qualifiée de *bonne*, notamment en raison de leur expérience en enseignement et de la collaboration possible avec d'autres intervenants. En contrepartie, les quelques enseignantes qui qualifient leur aisance de *passable* ou *faible* l'expliquent par le manque de formation et par des agirs pédagogiques intuitifs.

Ensuite, les facteurs les plus susceptibles de rendre l'évaluation de la motricité globale difficile, selon les enseignantes sondées, sont les suivants : le manque de disponibilité du gymnase, le nombre d'enfants dans la classe, l'environnement physique de la classe et l'accès limité au matériel.

Finalement, les participantes n'ont généralement suivi aucun cours universitaire ni aucune formation au cours des deux dernières années portant directement sur l'évaluation de la motricité globale. En ce sens, les enseignantes mentionnent un besoin de formation en lien avec la motricité globale en général, les activités possibles (banque de jeux et de mouvements) ainsi que les tests normés.

RECOMMANDATIONS POUR LA PRATIQUE ET LA FORMATION

La mise en perspective des résultats de la recherche permet de dégager des recommandations intéressantes. Tout d'abord, il serait important de favoriser l'enseignement et l'évaluation de toutes les sphères de la motricité globale (locomotion, non-locomotion et manipulation) chez les enfants. Pour ce faire, un test normé pourrait être administré en début et en fin d'année scolaire afin de diagnostiquer les forces, les défis et les acquis de l'enfant. En considérant l'évaluation de la motricité globale sur un continuum, il serait possible d'effectuer une passation formative du même test en mi-année dans le but d'ajuster les interventions auprès de l'enfant et surtout, de lui apporter des rétroactions. Ces différentes passations pourraient être effectuées en collaboration avec l'enseignant d'éducation physique et à la santé, car il est à même d'observer et d'identifier les mouvements et les actions des enfants de par sa formation et son expérience.

Ensuite, sachant qu'une pluralité d'activités favorise le développement des connexions synaptiques (Rigal, 2003), il est primordial d'offrir aux enfants des occasions de pratique quotidienne, et ce, dans divers milieux. À cet effet, il serait intéressant d'élargir les environnements d'évaluation en dehors des murs intérieurs et extérieurs de l'école, parce que l'évaluation en pleine nature permet d'observer les mouvements et les actions de l'enfant, mais surtout ses ajustements en fonction des contraintes de l'environnement (Bouchard, 2019) Ainsi, l'enseignante pourrait observer l'enfant se mouvoir de manière libre (sans restriction) et surtout sans contrainte

Au sujet des rétroactions à l'enfant sur ses forces et ses défis, nous recommandons que l'enseignante assure une supervision active tout en effectuant des rétroactions individuelles ou de groupe dans l'action selon les modalités suivantes : attendre que l'enfant ait effectué cinq à vingt expériences du mouvement ou de l'action (dans la même séance) avant d'effectuer la rétroaction (Schmidt, Lange et Young, 1990) et, une fois l'expérimentation des mouvements et des actions complétée, attendre quelques secondes à quelques minutes avant d'effectuer une intervention auprès de l'enfant (Swinnen, Schmidt, Nicholson et Shapiro, 1990). Par ailleurs, il est important que l'enfant ne soit pas perturbé ou déconcentré durant l'intervalle de temps entre le mouvement ou l'action et la rétroaction, car l'efficacité pourrait être détériorée (Moore et Marteniuk, 1986).

Qui plus est, puisque le nombre d'enfants à observer dans la classe peut représenter une difficulté pour les enseignantes, nous encourageons ces dernières à filmer les enfants en action. La mise en place d'outils technologiques peut en effet favoriser l'utilisation de la rétroaction en plus de laisser une trace tangible du développement moteur de l'enfant dans le temps. La vidéo pourrait être transmise en temps réel, présentée lors de la rencontre tripartite avec l'enfant et les parents ou envoyée à un spécialiste.

Finalement, il serait pertinent pour le MÉES, les universités ainsi que les commissions scolaires d'offrir des formations adéquates et adaptées aux enseignantes du préscolaire, en lien avec le développement et l'évaluation de la motricité globale des enfants.

LIMITES MÉTHODOLOGIQUES

Malgré les précautions prises lors de la présente recherche, cette étude comporte tout de même quelques limites méthodologiques. D'abord, l'échantillon restreint d'enseignantes répondantes ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des commissions scolaires du Québec. De plus, le questionnaire autorapporté a permis d'observer de manière indirecte les pratiques évaluatives des enseignantes. En ce sens, des entrevues individuelles ou des

groupes de discussion ainsi que de l'observation directe en classe auraient pu bonifier les résultats obtenus par le questionnaire. Par ailleurs, il est possible que certaines enseignantes aient répondu de façon biaisée (désirabilité sociale), puisque l'étudiante-chercheuse est une employée de la commission scolaire sondée. Finalement, les choix de réponses proposés aux enseignantes dans le questionnaire ont pu être limitatifs par rapport à leurs pratiques réelles ou les inciter à répondre.

LES PROPOSITIONS POUR LES RECHERCHES FUTURES

Les pratiques évaluatives étant peu documentées (Brind'Amour, 2018 ; Roy, 2013), il convient de mettre de l'avant quelques recommandations pour les futures recherches. Tout d'abord, il serait pertinent d'étendre la collecte des données à l'ensemble des commissions scolaires du Québec dans le but de dégager des ressemblances et des différences dans les pratiques évaluatives à l'égard de la motricité globale des enfants. À cet effet, en plus de l'administration d'un questionnaire autorapporté, des entrevues ou des discussions de groupe pourraient être conduites avec des enseignantes. Une formation pourrait par ailleurs être offerte à un nombre plus restreint d'enseignantes afin d'observer de quelle manière leurs pratiques évaluatives se modifient à la suite de cette formation. Une trousse évaluative, inspirée du contenu de la formation, pourrait par la suite être mise à la disposition de l'ensemble des enseignantes du préscolaire.

ANNEXE I

QUESTIONNAIRE

Questionnaire

1-Quels déplacements ou mouvements de locomotion évaluez-vous chez les enfants de votre classe ?

* Veuillez cocher toutes les cases qui s'appliquent à votre situation

- Marcher
- Courir
- Gambader (en alternance sur chaque pied)
- Galoper (un pied devant l'autre)
- Se déplacer en position de l'ours (en appui sur les mains et les pieds en position ventrale)
- Se déplacer en position du crabe (en appui sur les mains et les pieds en position dorsale)
- Se déplacer en sauts de grenouille
- Ramper
- Sauter sur un pied
- Sauter en longueur sans élan
- Sauter en longueur avec élan
- Sauter à la corde
- Effectuer une roulade avant
- Effectuer une roulade arrière
- Effectuer une roue latérale
- Glisser
- Se balancer
- Grimper
- Contourner des obstacles
- Franchir des obstacles
- Danser
- Descendre les marches
- Monter les marches
- Autre (précisez) : _____

2-Quels mouvements d'équilibration ou de non-locomotion évaluez-vous chez les enfants de votre classe ?

* Veuillez cocher toutes les cases qui s'appliquent à votre situation

- Se tenir sur un pied à la fois
- S'accroupir
- Maintenir la planche ventrale
- Maintenir la planche dorsale
- Effectuer la chandelle (épaules au sol et jambes dans les airs)
- Effectuer le pont
- Effectuer un grand écart
- S'équilibrer sur une surface en mouvement (ex : ballon, planche et rouleau, etc.)
- Sauter de manière groupée

Sauter en étoile (*jumping jack*)

Autre (précisez) : _____

3-Quelles actions de manipulation ou de transmission de force évaluez-vous chez les enfants de votre classe ?

* Veuillez cocher toutes les cases qui s'appliquent à votre situation

Attraper un objet (ex : balle, ballon, poche, etc.)

Lancer un objet

Botter un objet

Jongler

Dribbler devant soi un objet du pied ou de la main, par petits coups successifs

Faire rouler un objet

Faire tourner un ballon à l'aide de ses mains autour de son corps

Faire tourner un cerceau autour de son corps

Frapper un objet à l'aide d'un outil (ex : bâton, raquette, etc.)

Autre (précisez) : _____

4-Dans quels contextes évaluez-vous la motricité globale des enfants de votre classe ?

* Veuillez cocher toutes les cases qui s'appliquent à votre situation

Lors des jeux libres dans la classe

Lors des activités dirigées dans la classe

Lors des ateliers dans la classe

Lors des transitions dans la classe

Lors des déplacements dans l'école

Lors des jeux libres au gymnase

Lors des activités dirigées au gymnase

Lors des ateliers au gymnase

Lors de l'habillage au vestiaire

Lors des jeux libres à l'extérieur dans des milieux aménagés (ex : terrain de la cour d'école, modules de jeux, etc.)

Lors des jeux libres à l'extérieur dans des milieux naturels (ex : sentiers, bois, forêt, etc.)

Lors des activités dirigées à l'extérieur dans des milieux aménagés (ex : terrain de la cour d'école, modules de jeux etc.)

Lors des activités dirigées à l'extérieur dans des milieux naturels (ex : sentiers, bois, forêt, etc.)

Autre (précisez) : _____

5-Quels matériels utilisez-vous pour évaluer la motricité globale des enfants de votre classe ?

* Veuillez cocher toutes les cases qui s'appliquent à votre situation

- Quille
- Ballon
- Bâton
- Sac de sable
- Cerceau
- Tapis
- Planche d'équilibration
- Banc
- Planche à roulettes
- Matériel de jonglerie (ex : diabolo, bâton-fleur, etc.)
- Balle
- Foulard
- Espalier
- Marelle
- Marche
- Vélo
- Chaise
- Ligne au sol
- Module de jeux extérieurs
- Projection de vidéos
- LÜ (aire de jeu interactive)
- Autre (précisez) : _____

6- Indiquez votre degré d'accord avec les affirmations suivantes?

	Tout à fait en accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
Mes évaluations sont en lien avec ce que j'ai enseigné.				
Mes évaluations sont en lien avec le <i>Programme de formation de l'école québécoise</i> (MÉQ, 2001a).				
Mes évaluations permettent de déceler les forces et les défis des enfants.				
Mes évaluations permettent d'ajuster mon enseignement et mes interventions auprès des enfants.				

7-Comment consignez-vous les informations que vous recueillez au sujet de la motricité globale des enfants de votre classe ?

* Veuillez cocher toutes les cases qui s'appliquent à votre situation

- Photo
- Vidéo
- Dessin d'enfant en action
- Grille d'évaluation
- Liste de vérification
- Test normé (ex : TMGD, OSUSIGMA, Peabody, Bruininks, MABC, etc.)
- Portfolio de l'enfant
- Agenda de l'enfant
- Cahier personnel de consignation
- Autre (précisez) : _____

8-Avec qui collaborez-vous pour évaluer la motricité globale des enfants de votre classe ?

* Veuillez cocher toutes les cases qui s'appliquent à votre situation

- Enseignant(e) d'éducation physique et à la santé
- Enseignant(e) de l'équipe-niveau
- Ergothérapeute
- Orthopédiste
- Éducateur(trice) spécialisé(e)
- Psychoéducateur(trice)
- Parents de l'enfant
- Enfant lui-même
- Pairs de l'enfant
- Autre (précisez) : _____

9-À la suite de l'évaluation, que faites-vous si vous constatez qu'un enfant éprouve des défis sur le plan de la motricité globale ?

* Veuillez cocher toutes les cases qui s'appliquent à votre situation

- J'offre une rétroaction à l'enfant de manière individuelle.
- J'offre une rétroaction à l'ensemble du groupe afin que tous les enfants puissent en bénéficier.
- J'informe les parents des besoins et capacités de leur enfant.
- Je demande l'aide de l'enseignant(e) en éducation physique et à la santé.
- Je demande l'aide d'un(e) spécialiste ou d'un(e) professionnel(le) de la santé (ex : ergothérapeute, médecin, etc.).
- Autre (précisez) : _____

10-Dans votre classe, à quel(s) moment(s) la compétence «Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur» (MÉQ, 2001a) est-elle notée au bulletin ?

* Veuillez cocher toutes les cases qui s'appliquent à votre situation

- Au premier bulletin
- Au deuxième bulletin
- Au troisième bulletin

11-Dans quelle mesure accordez-vous de l'importance à la motricité globale dans l'évaluation de la compétence «Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur» (MÉQ, 2001a) ?

- Aucune
- Peu
- Assez
- Beaucoup

12-Dans quelle mesure accordez-vous de l'importance à la motricité fine dans l'évaluation de la compétence « Agir avec efficacité sur le plan sensoriel et moteur » (MÉQ, 2001a) ? La motricité fine «est le produit de mouvements fins et minutieux qui font appel au contrôle des petits muscles» (April et Charron, 2013, p. 28).

- Aucune
- Peu
- Assez
- Beaucoup

13-Selon vous, quels sont les facteurs susceptibles de rendre difficile l'évaluation de la motricité globale des enfants ?

* Veuillez cocher toutes les cases qui s'appliquent à votre situation

- Les enjeux liés à la sécurité
- Le risque de blessures
- Le manque d'espace dans la classe
- Le manque de temps
- Le manque de matériel
- Le manque de disponibilité du gymnase
- Le manque d'installations à l'extérieur
- Le nombre d'enfants dans la classe
- Votre manque de connaissances concernant la motricité globale
- Autre (précisez) : _____

14-Comment qualifieriez-vous vos connaissances en ce qui concerne l'évaluation de la motricité globale à l'éducation préscolaire ?

- Faibles
- Passables
- Bonnes
- Excellentes

Pourquoi?

15-Quels sont les différents tests normés que vous connaissez pour évaluer la motricité globale chez les enfants ?

* Veuillez cocher toutes les cases qui s'appliquent à votre situation

- TMGD (*Test of Gross Motor Development*)
- TMGD-2
- TMGD-3
- OSUSIGMA
- Peabody
- BOTMP
- MABC
- Autre (précisez): _____

16-Comment qualifieriez-vous votre aisance à évaluer la motricité globale chez les enfants de votre classe ?

- Faible
- Passable
- Bonne
- Excellente

Pourquoi ?

17-Lors de votre formation universitaire, avez-vous suivi des cours portant sur l'évaluation de la motricité globale ?

- Un cours
- Deux cours
- Plus de deux cours
- Je n'ai suivi aucun cours

18-Lors des deux dernières années, avez-vous suivi des formations portant sur l'évaluation de la motricité globale ?

- Une formation
- Deux formations
- Plus de deux formations
- Je n'ai suivi aucune formation

19-Quels seraient vos besoins de formation dans le domaine de l'évaluation de la motricité globale à l'éducation préscolaire ?

20-Combien y a-t-il d'enfants dans votre classe cette année ?

_____ enfants

21-Quel est votre genre ?

- Masculin
- Féminin
- Autre

22-Quel est votre âge ?

- Entre 20 et 30 ans
- Entre 31 et 40 ans
- Entre 41 et 50 ans
- Entre 51 et 60 ans
- Plus de 60 ans

23-Quel diplôme de niveau baccalauréat détenez-vous ?

- Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP)
- Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale (BEASS)
- Baccalauréat en enseignement secondaire (BES)
- Baccalauréat en éducation physique et à la santé (BEPS)
- Autre (précisez): _____

24-Combien d'années d'expérience détenez-vous à titre d'enseignant(e) tout niveau scolaire confondu ?

_____ ans

25-Combien d'années d'expérience détenez-vous à titre d'enseignant(e) à l'éducation préscolaire ?

_____ ans

Merci d'avoir pris le temps de répondre. Votre collaboration est très précieuse pour mon projet de recherche !

ANNEXE II

LETTRE DE PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

Les pratiques évaluatives d'enseignant(e)s du préscolaire à l'égard de l'évaluation de la motricité globale chez les enfants

Objet : Participation à une étude portant sur les pratiques évaluatives d'enseignant(e)s du préscolaire à l'égard de la motricité globale.

Mot de la chercheuse :

Je me nomme Naomie Fournier Dubé, nouvellement enseignante à la Commission scolaire des Phares. Je suis aussi étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation, à l'Université du Québec à Rimouski, au Campus de Rimouski. Je poursuis mes études afin de parfaire mes connaissances et compétences, en plus de vivre une expérience de recherche. Lors de mon insertion professionnelle, j'ai constaté plusieurs éléments qui m'ont amené à me questionner notamment en lien avec l'évaluation de la motricité globale des enfants au préscolaire, en contexte de la classe. À ce stade-ci, c'est uniquement à titre de chercheuse que je sollicite votre aide. Veuillez être assuré(e)s que vos réponses sont totalement anonymes et confidentielles. Nous ne serons pas en mesure de vous identifier, et ce, d'aucune façon.

Contexte de l'étude :

L'acquisition de la motricité globale chez les enfants peut être influencée par les habiletés individuelles ainsi que les limitations au sens large. Les acteurs qui gravitent autour de l'enfant ont une responsabilité vis-à-vis son développement global et de sa santé. Depuis l'arrivée de la réforme en 2001, les élèves sont évalués sur le plan moteur, au préscolaire, par l'enseignant(e) titulaire qui possède des compétences évaluatives liées avec les matières scolaires. Il est pertinent de se questionner sur la responsabilité des enseignants concernant leur implication en lien avec l'évaluation de la motricité globale. Cette recherche aura certainement des retombées auprès des enseignant(e)s et de leurs pratiques liées à la mise en œuvre de l'évaluation de la motricité chez les élèves en plus d'inférer de nouvelles connaissances. Il sera possible de repositionner la place de l'activité motrice au préscolaire et l'activité physique en contexte de classe. Il apparaît cohérent et pertinent de s'intéresser aux pratiques évaluatives des enseignant(e)s du préscolaire à l'égard de la motricité globale.

Objectif de l'étude :

Cette étude nous permettra de documenter les pratiques évaluatives des enseignant(e)s du préscolaire, concernant la motricité globale, en contexte de la classe.

Afin de remplir le questionnaire vous devez :

1. Être l'enseignant(e) titulaire d'une classe de maternelle 5 ans depuis la rentrée scolaire de 2018 ;
2. Évaluer la motricité globale chez les enfants de votre classe.

À titre indicatif, la motricité globale est « l'ensemble des mouvements du corps qui vont permettre de bouger et de se déplacer librement ou en partie » (April et Charron, 2013, p. 24). Précisément, elle permet à l'enfant d'effectuer des déplacements, de se tenir en équilibre et de manipuler des objets.

Si vous acceptez de participer à cette étude, voici ce que cela implique de répondre au questionnaire qui comprend 25 questions:

- Une vingtaine de minutes devrait suffire à le compléter.
- Il ne s'agit pas de vérifier vos connaissances sur le sujet, mais plutôt d'obtenir des informations relatives à vos pratiques d'évaluation réelles à l'égard de la motricité globale des enfants de votre classe.
- Notez qu'il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses. Aucune question n'est obligatoire.

Les conclusions générales ainsi que les informations vous amèneront peut-être à réfléchir sur vos pratiques évaluatives au regard de la motricité globale chez les élèves. Les résultats de la recherche vous seront transmis par les services éducatifs de votre commission scolaire. De plus, un résumé de recherche (ex. Revue préscolaire) sera remis aux participants.

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous vous retirez de la recherche, les données de recherche vous concernant et qui auront été recueillies au moment de votre retrait seront détruites. Aucune indemnité n'est offerte dans le cadre de ce projet. De plus, puisque l'étudiante-chercheuse travaille à la Commission scolaire qui participe à l'étude la confidentialité des sources de données ne peut être garantie compte tenu de l'échantillon visé par l'étude. Toutes les informations que vous fournirez demeureront confidentielles. Pour y parvenir, un numéro de code sera attribué à votre dossier, l'accès à cette liste de codes et aux données sera limité à l'étudiante-chercheuse.

Cette recherche a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQAR (Numéro de certificat : CER-106-778)

Veillez noter que «Google Form» est une société de sondage en ligne hébergée aux États-Unis et donc soumise aux lois américaines. Toutes les réponses à l'enquête seront stockées et pourraient être accessibles aux États-Unis en vertu du US Patriot Act qui permet aux autorités d'avoir accès aux dossiers des fournisseurs de services Internet. Si vous choisissez de participer à l'enquête, vous comprenez que vos réponses aux questions seront stockées et accessibles aux États-Unis.

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Naomie Fournier Dubé, au courriel suivant naomie.fournierdube@uqar.ca (étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation sous la direction de Sylvain Letscher (Sylvain.Letscher@uqar.ca), professeur à l'Université du Québec à Rimouski, et Marie-Hélène Hébert (marie-helene.hebert@teluq.ca), professeure à la TELUQ).

**Merci beaucoup de votre précieuse participation,
Naomie Fournier Dubé (étudiante-chercheuse)**

J'atteste que j'ai lu et compris l'information au sujet du projet de recherche « Enquête sur les pratiques évaluatives d'enseignant(e)s du préscolaire à l'égard de l'évaluation de la motricité globale chez les enfants ». Le fait de compléter et d'envoyer le présent questionnaire est l'équivalent de ma signature et signifie que je consens à participer à ce projet. Oui Non

ANNEXE III

JUSTIFICATION DE LA DÉMARCHE DE RECENSION DES ÉCRITS

Justification de la démarche de recension des écrits

Pour ce faire, la recension d'écrits réalisée sur l'évaluation, le préscolaire, la motricité globale relève les publications tant dans les milieux anglophones que francophones. Les revues francophones telles que *Mesure et évaluation en éducation* et la *Revue préscolaire* ont été dépouillées. Les recherches à partir des bases de données telles que Google Scholar, ERIC, EBSCO, SCOPUS, Taylor & Francis, etc. De plus, les alertes ont permis la réception des nouvelles publications, selon les mots-clés suivants :

Concept 1	Concept 2	Concept 3
Motricité globale	Enfant d'âge préscolaire	Évaluation
Développement moteur	Éducation préscolaire	Compétences évaluatives
Habiletés motrices	Enseignant du préscolaire	Pratiques évaluatives
Éducation motrice	Maternelle	
Psychomotricité	Tout Petits	

Concept 1 (anglais)	Concept 2 (anglais)	Concept 3 (anglais)
Gross motor	Preschool children	Assessment
Motor developement	Preschool education	Evaluative competencies
Motor skills ou abilities	Preschool teacher	Educational skills
Motor education	Kindergarten	
Psychomotor skills	Toddlers	

Les caractères en **gras** représentent les principaux mots-clés sélectionnés. Les bases de données universitaires donnant accès à plusieurs types de documentations tels des mémoires de maîtrise, des thèses de doctorat, des revues académiques, des livres ont été également consultés.

ANNEXE IV

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Titulaire du projet :	Naomie Fournier-Dubé
Unité de recherche :	Maitrise en éducation
Direction de recherche :	Sylvain Letscher
Titre du projet :	Enquête sur les pratiques évaluatives d'enseignant(e)s du préscolaire à l'égard de l'évaluation de la motricité globale chez les enfants.

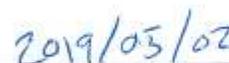
Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec la personne titulaire de ce certificat, que le présent projet de recherche prévoit que les êtres humains qui y participent seront traités conformément aux principes de l'*Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* ainsi qu'aux normes et principes en vigueur dans la *Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32)*.

Réservé au CÉR

No de certificat :	CÉR-106-778
Période de validité du certificat :	Du 29 avril 2019 au 28 avril 2020



Pietro Luciano Buono, président par intérim du CÉR-UQAR



Date

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allen, K. A., Bredero, B., Van Damme, T., Ulrich, D. A. et Simons, J. (2017). Test of Gross Motor Development-3 (TGMD-3) with the Use of Visual Supports for Children with Autism Spectrum Disorder: Validity and Reliability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(3), 813-833. doi : 10.1007/s10803-016-3005-0
- April, J. et Charron, A. (2013). *L'activité psychomotrice au préscolaire : des activités nécessaires pour soutenir le développement global de l'enfant*. Montréal, Québec : Éditions CEC.
- April, J., Charron, A. et Lanaris, C. (2013). Le développement psychomoteur au cœur de la réussite éducative. *Revue préscolaire*, 51(2), 17-22.
- Bih, N. H. (1998). *Les pratiques évaluatives des enseignants camerounais en éducation physique et sportive au secondaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval.
- Bouchard, C. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brewer, D. M. (2006). *The association between the occupational stress of early childhood teachers and their beliefs and practices concerning the assessment of young children*. (Thèse de doctorat inédite). Université du North Carolina at Charlotte.
- Brind'Amour, A. (2018). *Enquête sur les pratiques évaluatives d'enseignantes de 1^{re} année du primaire à l'égard de la compétence à lire de leurs élèves*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Rimouski.
- Burns, R. D., Fu, Y., Hannon, J. C. et Brusseau, T. A. (2017). School physical activity programming and gross motor skills in children. *American Journal of Health Behavior*, 41(5), 591-598. doi : 10.5993/AJHB.41.5.8
- Colella, D. et Morano, M. (2011). Gross motor development and physical activity in kindergarten age children. *International Journal of Pediatric Obesity*, 33-36. doi : 10.3109/17477166.2011.613661
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2010). *Bilan de l'apprentissage tout au long de la vie au Canada: Progrès ou excès de confiance?* Repéré à <http://www.capres.ca/enseignement-et-apprentissage/formation-a-distance-et-formation-continue/bilan-de-lapprentissage-tout-au-long-de-la-vie-au-canada-progres-ou-exces-de-confiance/>
- Conseil supérieur de l'éducation (1987). *L'éducation préscolaire : Un temps pour apprendre*. Québec, Canada : Conseil supérieur de l'éducation.

- Dayan, E. et Cohen, L. G. (2011). Neuroplasticity subserving motor skill learning. *Neuron*, 72(3), 443-454. doi : 10.1016/j.neuron.2011.10.008.
- Drainville, R. (2017). *L'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique: étude de cas sur les pratiques d'enseignantes au préscolaire*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Dugas, C. et Point, M. (2012). *Portrait du développement moteur et de l'activité physique au Québec chez les enfants de 0 à 9 ans. Rapport de recherche*. Repéré à https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC996/F142972850_Rapport_final_VersionF_vrier_2012final.pdf
- Durand, M.-J., et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages : De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal, Québec : Éditions Marcel Didier.
- Estevan, I., Molina-García, J., Bowe, S. J., Álvarez, O., Castillo, I. et Barnett, L. M. (2018). Who can best report on children's motor competence: Parents, teachers, or the children themselves ? *Psychology of Sport and Exercise*, 34, 1-9. doi : 10.1016/j.psychsport.2017.09.002
- Fleury, C. (2010). L'évaluation des compétences au préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir au préscolaire. Pour favoriser le développement global de l'enfant*, (1^{re} édition, pp. 221-232) Anjou, Canada : Les Éditions CEC.
- Fleury, C. (2016). L'évaluation des compétences au préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir au préscolaire. Pour favoriser le développement global de l'enfant*. (2^{ème} édition, pp. 224-233). Anjou, Canada : Les Éditions CEC.
- Forgette-Giroux, R., Simon, M. et Bercier-Larivière, M. (1996). Les pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe : perceptions des enseignantes et des enseignants. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 384-395.
- Gagen, L. et Getchell, N. (2004). Combining theory and practice in the gymnasium "constraints" within an ecological perspective. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(5), 25-30.
- Gagen, L. et Getchell, N. (2006). Using 'Constraints' to Design Developmentally Appropriate Movement Activities for Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 227-232. doi : 10.1007/s10643-006-0135-6
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C. et Goodway, J. D. (2012). Development of Fundamental Movement Manipulation Skills. *Understanding motor development*, 194.

- Gehrke, L. E. (2003). *Assessment practices in preschool settings: A study of the assessment practices of university cooperating teachers in preschool settings*. (Thèse de doctorat inédite). Université du Minnesota.
- Gouvernement du Canada (2017). *Lutter contre l'obésité au Canada – Taux d'obésité et d'excès de poids juvénile au Canada*. Ottawa. Repéré à <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/publications/vie-saine/taux-obesite-exces-poids-juvenile-canadiens.html>
- Gouvernement du Canada (2019). *Obésité juvénile*. Gouvernement du Canada : Ottawa. Repéré à <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/obesite-juvenile/obesite-juvenile.html>
- Gouvernement du Québec (2019). Loi sur l'instruction publique. L.R.Q., c. I-13.3. [en ligne]. Repéré à <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>
- Graf, C., Koch, B., Kretschmann-Kandel, E., Falkowski, G., Christ, H., Coburger, S., ... et Predel, H. G. (2004). Correlation between BMI, leisure habits and motor abilities in childhood (CHILT-project). *International journal of obesity*, 28(1), 22.
- Gregorc, J., Mesko, M., Videmsek, M. et Stihec, J. (2012). Human resource factors as an element of the quality implementation of motor activities in kindergartens. *Kineziologija*, 44(1), 73-82.
- Grenier, J. et Beaudoin, C. (2012). Perceptions et attentes d'élèves du primaire en regard de l'évaluation en éducation physique et à la santé. *Canadian Journal of Education*, 35(4).
- Grissmer, D., Grimm, K. J., Aiyer, S. M., Murrah, W. M. et Steele, J. S. (2010). Fine motor skills and early comprehension of the world: Two new school readiness indicators. *Developmental Psychology*, 46(5), 1008-1017. doi : 10.1037/a0020104
- Hanes, B. M. (2010). *Perceptions of Early Childhood Assessment among Early Childhood Educators*. New-York: ProQuest LLC.
- Harris, K. C., Kuramoto, L. K., Schulzer, M. et Retallack, J. E. (2009). Effect of school-based physical activity interventions on body mass index in children: a meta-analysis. *Canadian Medical Association Journal*, 180(7), 719-726. doi : 10.1503/cmaj.080966
- Hay, P. et Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389-405. doi : 10.1177/1356336X09364294
- Haywood, K. et Getchell, N. (2009). *Life span motor development*. Windsor: Human Kinetics.

- Hébert, M.-H., Boudreau, M., Mélançon, J., Frenette, É. et Laflamme, D. (dir.) (2017). *L'évaluation au préscolaire : des outils pour ma classe*. Québec, Québec : Université TÉLUQ.
- Hinkley, T., Crawford, D., Salmon, J., Okely, A. D. et Hesketh, K. (2008). Preschool Children and Physical Activity: A Review of Correlates. *American journal of preventive medicine*, 34(5), 435-441.
- Jouni, A. (2018) *Intégration de la démarche d'évaluation et des TIC mobiles (iPad) au préscolaire* Mémoire de maîtrise en éducation-Mesure et évaluation. Université de Montréal.
- Lafortune, L. (2006). Exercice et développement du jugement professionnel, Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise. Aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences, Fascicule 3, [Document inédit, MELS-UQTR]. Repéré à www.uqtr.ca/accompagnement-recherche sous la rubrique « Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise ».
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Laval, Canada : Éditions Études Vivantes.
- Lapalme, M., Tougas, A.-M. et Letarte, M.-J. (2018). *Recherches qualitatives et quantitatives en sciences humaines et sociales*. Montréal, Québec : Éditions JFD.
- Laurier, M. D., Tousignant, R. et Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Montréal, Québec : Éditions Gaëtan Morin.
- LeGresley, S. (2008). *Comparaison des pratiques d'évaluation formative selon le niveau enseigné et le nombre d'années d'expérience des enseignantes et enseignants du District scolaire 9 au Nouveau-Brunswick* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Moncton.
- Logan, W. S. et Getchell, N. (2010). The relationship between motor skill proficiency and body mass index in children with and without dyslexia: A pilot study. *Research quarterly for exercise and sport*, 81(4), 518-523. doi : 10.1080/02701367.2010.10599713
- Logan, S. W., Robinson, L. E., Wilson, A. E. et Lucas, W. A. (2012). Getting the fundamentals of movement: a meta-analysis of the effectiveness of motor skill interventions in children. *Child: Care, Health and Development*, 38(3), 305-315. doi : 10.1111/j.1365-2214.2011.01307.x
- Lopez, L. M. (2017). *Évaluations formative et certificative des apprentissages : enjeux pour l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck (Pédagogie et Formation).

- Loprinzi, P. D., Davis, R. E. et Fu, Y.-C. (2015). Early motor skill competence as a mediator of child and adult physical activity. *Preventive medicine reports*, 2, 833-838. doi : 10.1016/j.pmedr.2015.09.015
- Louis, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages, théorie et pratiques*. Québec, Québec : Études vivantes.
- Marinova, K. (2011). Jeu et apprentissages au préscolaire. *Québec français*, (162), 64-65.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES] (2017a). *Questions et réponses*. Gouvernement du Québec : Québec. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/services-de-garde/questions-et-reponses/>
- Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur [MÉES] (2017b). Politique de l'activité physique, du sport et du loisir, Au Québec, on bouge ! Gouvernement du Québec : Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/loisir-sport/Politique-FR-v18_sans-bouge3.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MÉLS] (2006). *Au primaire dès septembre 2006, 90 minutes additionnelles qui font toute une différence*. Gouvernement du Québec : Québec .Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/au-primaire-des-septembre-2006-90-minutes-additionnelles-qui-font-toute-une-difference/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MÉLS] (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec : Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_prescolaire_2011.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MÉLS] (2013). Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire.: Gouvernement du Québec : Québec. Repéré à <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/I-13.3,%20r.%208>
- Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ] (1981). *Programme d'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec : Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ] (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Gouvernement du Québec : Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ] (2001b). La formation à l'enseignement- Les orientations-Les compétences professionnelles. Gouvernement du Québec : Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ] (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire. Cadre de référence*. Gouvernement du Québec : Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ] (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Gouvernement du Québec : Québec.
- Mirzeoglu, A. D., Altay, F. et Agca, S. S. (2017). Views, Achievements and Implementation of Preschool Teachers Regarding Movement Education Workshop. *Journal of Education and Training Studies*, 5(6), 202-213. doi : 10.11114/jets.v5i6.2344
- Morin, J. (2001). Le bulletin de la maternelle. *Revue préscolaire*. 39(3), 6-9.
- Monfette, O. et Grenier, J. (2015). Portrait des pratiques évaluatives déclarées par des enseignants d'éducation physique et à la santé au primaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 38(2), 1-28.
- Monney, N. (2014). *Les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages chez des finissants d'un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP)*. (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.
- Moore, S. P., et Marteniuk, R. G. (1986). Kinematic and electromyographic changes that occur as a function of learning a time-constrained aiming task. *Journal of Motor Behavior*, 18(4), 397-426.
- Mouele, P. (2017). *L'intégration des pratiques évaluatives des apprentissages: analyse de besoins de formation continue chez les enseignants gabonais du primaire (cas de l'évaluation sommative)*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval.
- Nizet, I., Leroux, J. L., Deaudelin, C., Béland, S. et Goulet, J. (2016). Bilan de pratiques évaluatives des apprentissages à distance en contexte de formation universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(2). Repéré à <https://journals.openedition.org/ripes/1073>
- O'Connor, K. (2012). *15 solutions pour améliorer nos pratiques évaluatives*. Montréal, Québec : Pearson ERPI.
- Okely, A. D., Booth, M. L. et Patterson, J. W. (2001). Relationship of physical activity to fundamental movement skills among adolescents. *Medicine and science in sports and exercise*, 33(11), 1899-1904.

- Organisation Mondiale de la Santé [OMS] (1997). *Strategies for the prevention of blindness in national programmes: a primary health care approach*. Genève, Suisse : British medical association.
- Organisation Mondiale de la Santé [OMS] (2010). *Stratégies de prévention de l'obésité de l'enfant dans la population : rapport d'un forum et d'une réunion technique de l'OMS*, Genève, Suisse.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Belleau, L., et Janosz, M. (2011). Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle. *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 10 ans*. Québec: Institut de la statistique du Québec.
- Paley, V. G. (2009). *A child's work: The importance of fantasy play*. London : Presses de l'Université de Chicago.
- Paoletti, R. (1999). *Éducation et motricité : l'enfant de deux à huit ans*. Montréal, Québec : Éditions Gaétan Morin.
- Pérusset, C. (2008). L'évaluation à l'éducation préscolaire. *Revue préscolaire*, 46(3), 16-23.
- Plouffe, G., Otis, J. et Bizzoni-Prévieux, C. (2011). CAP-Santé et autoefficacité des enseignants en éducation à la santé. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 14(2), 97-115.
- Ramoo, L. D. L. (2014). *Documenter les façons de faire d'enseignants de la 6^e année du primaire dans toutes les étapes de la démarche d'évaluation*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal
- Riethmuller, A. M., Jones, R. A. et Okely, A. D. (2009). Efficacy of interventions to improve motor development in young children: a systematic review. *Pediatrics*, 124(4), 782-792. doi : 10.1542/peds.2009-0333
- Rigal, R. (2003). *Motricité Humaine Fondements et Applications Pédagogiques - Tome 2 : Développement Moteur* (Vol. 3). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Robinson, L. E., Wadsworth, D. D. et Peoples, C. M. (2012). Correlates of school-day physical activity in preschool students. *Research quarterly for exercise and sport*, 83(1), 20-26. doi : 10.1080/02701367.2012.10599821

- Roy, A. M. (2013). *Les pratiques évaluatives d'enseignantes de l'éducation préscolaire : portrait d'une commission scolaire québécoise*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Rimouski.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J. et Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and science in sports and exercise*, 32(5), 963-975.
- Schmidt, R. A. et Debû, B. (1993). *Apprentissage moteur et performance*. Paris, France : Vigot.
- Schmidt, R. A., Lange, C. et Young, D. E. (1990). Optimizing summary knowledge of results for skill learning. *Human movement science*, 9(3-5), 325-348. doi : 10.1016/0167-9457(90)90007-Z
- Simard, M., Tremblay, M-È. et Audet, N. (2018). Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives. Québec: Institut de la statistique du Québec. Repéré à <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/developpement-enfants-maternelle-2017.pdf>
- Stice, E., Shaw, H. et Marti, C. N. (2006). A meta-analytic review of obesity prevention programs for children and adolescents: the skinny on interventions that work. *Psychological bulletin*, 132(5), 667. doi : 10.1037/0033-2909.132.5.667
- Stupar, D., Popovic, B., Romanov, R., Jankovic, M., Jezdimirovic, T. et Medjedovic, B. (2017). The Effects of Specific Exercise Program on Anthropometric Characteristics and Motor Abilities of Preschool Children. *Efectos del Programa de Ejercicios Específicos sobre las Características Antropométricas y las Habilidades Motrices de los Niños de Edad Preescolar.*, 35(3), 1050-1057. doi : 10.4067/S0717-95022017000300038
- Swinnen, S. P., Schmidt, R. A., Nicholson, D. E. et Shapiro, D. C. (1990). Information feedback for skill acquisition: Instantaneous knowledge of results degrades learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16(4), 706.
- Tucker, P. (2008). The physical activity levels of preschool-aged children: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 547-558. doi : 10.1016/j.ecresq.2008.08.005

- Tremblay, M. S., Shields, M., Laviolette, M., Craig, C. L., Janssen, I. et Gorber, S. C. (2010). Condition physique des enfants et des jeunes au Canada : résultats de l'Enquête canadienne sur les mesures de la santé de 2007-2009. *Rapports sur la santé*, 21(1), 7. Repéré à http://www.rsfs.ca/opFichier/stat_canada_jeunes_IVKyxTiB7yHJ_10138.pdf
- Ulrich, D. A. (2013). The test of gross motor development-3 (TGMD-3): Administration, scoring, and international norms. *Spor Bilimleri Dergisi*, 24(2), 27-33.
- Vameghi, R., Shams, A. et Dehkordi, P. S. (2013). The effect of age, sex and obesity on fundamental motor skills among 4 to 6 years-old children. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 29(2), 586-589. doi : 10.12669/pjms.292.3069
- Williams, C. L., Jean Carter, B., Kibbe, D. L. et Dennison, D. (2009a). Increasing Physical Activity in Preschool: A Pilot Study to Evaluate Animal Trackers. *Journal of Nutrition Education & Behavior*, 41(1), 47-52. doi : 10.1016/j.jneb.2008.03.004
- Williams, H. G., Pfeiffer, K. A., Dowda, M., Jeter, C., Jones, S. et Pate, R. R. (2009b). A Field-Based Testing Protocol for Assessing Gross Motor Skills in Preschool Children: The Children's Activity and Movement in Preschool Study Motor Skills Protocol. *Measurement in Physical Education & Exercise Science*, 13(3), 151-165. doi : 10.1080/10913670903048036