

# Pratiques évaluatives et aisance des enseignantes : Témoigner du cheminement des enfants au regard de la motricité globale à l'éducation préscolaire 5 ans

Naomie Fournier Dubé, Université du Québec à Rimouski, Canada  
Sylvain Letscher, Université du Québec à Rimouski, Canada  
Marie-Hélène Hébert, TÉLUQ, Canada  
Charlaine St-Jean, Université du Québec à Rimouski, Canada

*Résumé : Le contenu de ce texte résulte d'une étude sur les pratiques évaluatives conduites par des enseignantes afin de témoigner du cheminement des enfants au regard de la motricité globale, à l'éducation préscolaire 5 ans. Les résultats montrent que les enseignantes documentent un ensemble de comportements moteurs peu complexes, lorsque les enfants sont autonomes. La documentation s'opère principalement à l'aide d'un outil de recueil et de consignation comme une grille ou un cahier personnel de consignation, et davantage dans des environnements de proximité que dans des milieux naturels à l'extérieur de l'école. En général, les enseignantes qualifient comme « bonne » leur aisance à documenter la motricité globale des enfants.*

*Mots-clés : Témoigner du cheminement des enfants, Pratiques évaluatives, Outil de recueil et de consignation, Enseignantes, Motricité globale, Développement moteur, Enfants d'âge préscolaire 5 ans, Compétence*

*Abstract : The content of this text is the result of a study on the assessment practices carried out by teachers to document the child's progress in gross motor skills in preschool education at age 5. The results show that the teachers document a set of motor behaviours that are not very complex when the child is independent. Documentation was mainly done using a collection and recording tool such as a grid or a personal record book, and more in close environments than in natural environments outside the school. In general, teachers rated their comfort with documenting children's gross motor skills as 'good'.*

*Keywords : Assessment practices, Educational materials, Teachers, Gross motor skills, Motor development, Preschool children 5 years old, Competence*

## Problématique

La motricité globale<sup>1</sup> est un élément important de la santé actuelle et future des enfants (Robinson et al., 2015). Elle est positivement associée à la pratique d'activités physiques (Jones et al., 2020), à l'attention, à la mémoire ainsi qu'aux fonctions exécutives, à l'âge préscolaire (Tompsonski et al., 2015). Or, il est possible de constater que de nombreux enfants ne sont compétents au regard de la motricité globale (Brian et al., 2019), puis ne parviennent pas à l'acquérir en l'absence d'un apprentissage ou d'une activité plus ciblée (Jiménez-Díaz et al., 2019).

À l'âge préscolaire, bien que les parents soient les premiers responsables (Blanchet et al., 2019), le milieu éducatif a également un rôle de premier plan pour favoriser la santé des enfants (Tremblay et al., 2010). Dès lors, dans le contexte de l'éducation préscolaire, la pédagogie par le jeu contribue au développement de la motricité globale. Elle offre ainsi aux enfants une liberté afin de courir, ramper, manipuler différents objets, sauter, pourchasser ou se faire pourchasser (Burns et al., 2017). Le contexte ludique contribue également à l'observation et la documentation de la motricité globale, dans le but de témoigner de leurs cheminements (Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2021).

Cela dit, témoigner du cheminement des enfants au regard de la motricité globale revient aux enseignantes<sup>2</sup> (MÉQ, 2021). Pour ce faire, elles disposent d'une autonomie pédagogique quant à l'interprétation et à l'opérationnalisation des différentes balises ministérielles (Pyle et DeLuca, 2013). Pour réaliser cette tâche, l'observation est préconisée afin de cibler, par exemple, les habiletés des enfants, leurs apprentissages, leurs progressions développementales (MÉQ, 2021).

Or, à la suite de leurs observations, des auteurs dénotent un malaise chez les enseignantes lorsque vient le temps d'évaluer, de manière générale (Fontaine et al., 2012). Il peut s'expliquer par le fait que plusieurs d'entre elles n'ont suivi qu'un seul cours universitaire ayant pour thème l'évaluation des apprentissages (Fontaine et al., 2012), très

1 Est un « ensemble de comportements moteurs qui font appel à plusieurs parties du corps ou à tout le corps » (Paoletti, 1999, p. 57).

2 Puisque la très grande majorité des enseignantes du préscolaire sont des femmes, le féminin sera employé.

peu ou pas au regard de l'éducation préscolaire (April et al., 2015), ou par le nombre insuffisant de formations continues offertes sur l'évaluation (Fontaine et al., 2013) et l'observation à l'éducation préscolaire.

Dès lors, ce malaise fait-il écho également dans le contexte de l'éducation préscolaire ? À cet égard, la recension des écrits n'a permis d'identifier aucune étude qui jumelle les pratiques évaluatives des enseignantes de l'éducation préscolaire à celui de la motricité globale des enfants à l'âge de 5 ans, en contexte québécois. En ce sens, il paraît pertinent de documenter les pratiques évaluatives d'enseignantes à l'éducation préscolaire 5 ans ainsi que leur aisance, lorsque vient le temps de témoigner du cheminement des enfants au regard de la motricité globale (MÉQ, 2021).

## Objectif de l'étude et question de recherche

L'objectif de mieux connaître les pratiques des enseignantes à l'éducation préscolaire conduit à formuler la question suivante : *Quelles sont les pratiques évaluatives des enseignantes à l'éducation préscolaire 5 ans afin de témoigner du cheminement des enfants au regard de la motricité globale ?* La démarche d'enquête consiste à documenter les comportements moteurs ciblés par des enseignantes à l'éducation préscolaire 5 ans, les contextes d'observation, puis les outils de recueil et de consignation utilisés par celles-ci. De plus, l'aisance des enseignantes à documenter la motricité globale est également explorée.

## Cadre de référence

La motricité globale se définit comme un « ensemble de comportements moteurs qui font appel à plusieurs parties du corps ou à tout le corps » (Paoletti, 1999, p. 57). Elle nécessite une force, de l'équilibre, du tonus (Rigal et al., 2009), de la coordination, de la dissociation, de l'inhibition (April et Charron, 2013), ainsi que l'activation simultanée des grands groupes musculaires (Colella et Morano, 2011). La motricité globale se manifeste dans l'action lorsque les enfants courent, sautent, grimpent, nagent, donnent des coups de pied, lancent, etc. (Burns et al., 2017).

Bien que le *Programme-cycle d'éducation préscolaire* fournit quelques exemples de comportements moteurs comme « courir, lancer, sauter, attraper, frapper » (MÉQ, 2021, p. 21), plusieurs autres existent (voir tableau 1), et ils peuvent être classés en trois catégories : locomotion, non-locomotion et manipulation (Stodden et al., 2008). La première comprend les comportements de locomotion qui permettent à l'individu de se déplacer d'un point à un autre (Goodway et al., 2019). La deuxième catégorie regroupe les comportements de non-locomotion qui contribuent aux changements de position sans déplacement ou à la conservation de l'équilibre (Goodway et al., 2019). Enfin, la troisième catégorie renferme les comportements de manipulation qui se manifestent par le transport, l'interception ou la projection d'objets (Goodway et al., 2019).

**Tableau 1.** Catégories liées à la motricité globale

Catégories	Exemples de comportements
<b>Locomotion</b>	Se déplacer en position de l'ours, grimper, gambader, galoper, descendre les marches, nager, etc.
<b>Non-locomotion</b>	Se tenir sur un pied à la fois, s'accroupir, s'équilibrer sur une surface en mouvement, etc.
<b>Manipulation</b>	Botter un objet, jongler, faire rouler un objet, lancer, dribler, etc.

Afin d'évaluer le niveau de motricité globale des enfants, plusieurs outils valides d'un point de vue méthodologique, puis reconnus internationalement, sont disponibles et largement utilisés dans la littérature scientifique (Allen et al., 2017). Cependant, dans le contexte de l'éducation préscolaire, ces outils sont considérés comme limitatifs parce qu'ils nécessitent, entre autres, du matériel particulier, une formation afin de les administrer et sont chronophages (Cools et al., 2009). Standardisés, ceux-ci s'éloignent de la conviction profonde (Santi et al., 2009) du *Programme-cycle d'éducation préscolaire* qui a pour assise le développement global et la mise en œuvre « d'interventions préventives pour répondre » aux besoins individuels des enfants (MÉQ, 2021, p. 1).

Ainsi, pour témoigner du cheminement des enfants, quant au développement de leurs compétences, des pratiques évaluatives sont conduites au regard d'un processus complexe (Fontaine et al., 2013) qui nécessite d'abord que l'enseignante observe les enfants, de manière planifiée ou spontanée (Provencher et Bouchard, 2019), dans une multitude de contextes, tels que les jeux libres, les activités dirigées, les activités de routine et de transition (Hébert et al., 2017) et à l'extérieur de l'école (ex. : activités physiques en pleine nature). L'enseignante y documente des éléments d'observation tels que des manifestations quotidiennes liées à la motricité globale (Gullo et Hughes, 2011). Ces éléments d'observation peuvent être consignés dans plus d'un outil de recueil et de consignation comme une grille, un cahier personnel de consignation, un portfolio, l'agenda des enfants, une liste de vérification ou à l'aide d'une photo, d'une vidéo ou encore d'un dessin des enfants en action (Fournier Dubé, 2019). De plus, afin de bonifier les éléments d'observation documentés, l'enseignante peut échanger avec ses collègues (ex. : enseignant d'éducation physique et à la santé [ÉPS]) dans l'objectif de documenter « des éléments complémentaires témoignant du cheminement [des enfants] dans un contexte différent de la classe » (MÉQ, 2021, p. 10).

En somme, bien que le vocable *observation* soit parfois préféré à celui de *pratiques évaluatives* à l'éducation préscolaire, ce dernier est employé dans cet article dans la mesure où il décrit un processus plus large (Provencher et Bouchard, 2019) qui inclut la collecte d'informations auprès des enfants (l'observation), l'interprétation de ces informations au regard du programme de formation, l'identification de leurs forces et de leurs défis ainsi que la communication de ces derniers aux enfants et à leurs parents (Lemay et al., 2018).

## Méthodologie

Dans l'intention de répondre à l'objectif du mémoire de maîtrise duquel cet article est tiré (Fournier Dubé, 2019) qui était de documenter les pratiques évaluatives des enseignantes, l'approche quantitative de type descriptive simple a été préconisée.

Devant l'absence d'un instrument de collecte de données qui permet de documenter les pratiques évaluatives des enseignantes, lorsque vient le temps de témoigner du cheminement des enfants au regard de la motricité globale, un questionnaire autorapporté qui permet de répondre à l'objectif de l'étude a été élaboré. Au terme des étapes d'élaboration, de validation auprès d'une équipe d'experts et de préexpérimentation, la version finale du questionnaire a été mise en ligne puis transmise aux enseignantes par l'entremise des services éducatifs d'un centre de services scolaire de l'Est-du-Québec. Elle comprend un total de 25 questions à choix multiples, de type *Likert*, à réponses courtes et à réponses élaborées. Dans le cadre de cet article, les réponses de 16 enseignantes de l'éducation préscolaire, aux questions 1 à 3 (comportements moteurs documentés), 4 (contextes d'observation), 7 (outils de recueil et de consignation) et 16 (aisance des enseignantes) ont été utilisées.

Parmi les répondantes, quatorze d'entre elles sont titulaires d'un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. L'une des enseignantes a étudié au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale, 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).

Deux sortes d'analyses ont été conduites 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. Dans un deuxième temps, les propos partagés par les répondantes aux questions à réponses élaborées ont été rassemblés puis analysés par codage et catégorisation (Paillé et Muchielli, 2021).

## Résultats

### Pratiques des enseignantes

#### *Comportements moteurs documentés*

Tout d'abord, en ce qui concerne la catégorie de la locomotion (voir tableau 2), les résultats montrent que toutes les enseignantes sondées (100 %) documentent la marche et la course. De plus, la majorité d'entre elles a déclaré

documenter les 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 documenter les comportements liés à la motricité globale des enfants lorsqu'ils se balancent, contournent des obstacles et dansent. En revanche, moins nombreuses sont celles qui ont déclaré documenter les mouvements suivants : 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 documenter des activités cycliques, telles que le ski de fond et la raquette à neige. Finalement, aucune enseignante n'a indiqué documenter le comportement de la roulade arrière (0,0 %).

**Tableau 2.** Éléments d'observation liés à la locomotion documentés par les enseignantes (n=16)\*

	Oui	
	n	%
Marcher	16	100
Courir	16	100
Descendre les marches	15	93,7
Monter les marches	15	93,7
Sauter sur un pied	14	87,5
Grimper	11	68,8
Se déplacer en sauts de grenouille	10	62,5
Gambader (en alternance sur chaque pied)	9	56,3
Ramper	9	56,3
Glisser	9	56,3
Se balancer	8	50,0
Contourner des obstacles	8	50,0
Danser	8	50,0
Franchir des obstacles	7	43,7
Galoper (un pied devant l'autre)	5	31,3
Effectuer une roulade avant	5	31,3
Se déplacer en position de l'ours (en appui sur les mains et les pieds en position ventrale)	5	31,3
Se déplacer en position du crabe (en appui sur les mains et les pieds en position dorsale)	3	18,8
Sauter en longueur sans élan	2	12,5
Sauter en longueur avec élan	2	12,5
Sauter à la corde	2	12,5
Effectuer une roulade arrière	0	0,0
Effectuer une roue latérale	1	6,3
Autre	1	6,3

\*plusieurs réponses possibles

Par ailleurs, il est possible d'affirmer que, dans la catégorie de la non-locomotion (voir tableau 3), se tenir sur un pied à la fois (93,7 %) et s'accroupir (81,3 %) sont documentés par les enseignantes dans une grande proportion. La majorité d'entre elles a de plus déclaré documenter les sauts en étoile (62,5 %) et groupés (56,3 %). Un faible pourcentage d'enseignantes a confié documenter le maintien de la planche ventrale (18,8 %), du pont (18,8 %), de la planche dorsale (6,3 %) et de la chandelle (6,3 %). Aucune enseignante (0,0 %) n'a révélé documenter les mouvements suivants : s'équilibrer sur une surface en mouvement et effectuer un grand écart. Enfin, l'une d'entre elles a déclaré ne documenter aucun comportement de non-locomotion.

**Tableau 3.** Éléments d'observation liés à la non-locomotion documentés par les enseignantes (n=15)\*

	Oui	
	n	%
Se tenir sur un pied à la fois	15	93,7
S'accroupir	13	81,3
Sauter en étoile (jumping jack)	10	62,5
Sauter de manière groupée	9	56,3
Maintenir la planche ventrale	3	18,8
Effectuer le pont	3	18,8
Maintenir la planche dorsale	1	6,3

Effectuer la chandelle (épaules au sol et jambes dans les airs)	1	6,3
S'équilibrer sur une surface en mouvement (ex. : ballon, planche et rouleau, etc.)	0	0,0
Effectuer un grand écart	0	0,0
Autre	0	0,0

\*plusieurs réponses possibles

Puis, concernant la troisième catégorie qui regroupe les comportements liés à la manipulation, l'attrapé (87,5 %) et le lancer d'un objet (81,3 %) sont documentés en très forte majorité par les enseignantes sondées. Viennent ensuite faire rouler (56,3 %) et botter (50,0 %) un objet. Qui plus est, très peu d'enseignantes ont déclaré documenter les comportements moteurs suivants : 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 documenter la catégorie de la manipulation.

**Tableau 4.** Éléments d'observation liés à la manipulation documentés par les enseignantes (n=14)\*

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

\*plusieurs réponses possibles

#### Contextes d'observation

Au sujet des contextes (voir tableau 5) dans lesquels les enseignantes observent les comportements moteurs au regard de l'axe de développement de la motricité globale, toutes (100 %) ont déclaré observer les enfants lorsqu'ils jouent librement à l'extérieur dans des milieux aménagés. Plus de la moitié d'entre elles ont indiqué observer 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 observent 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 5.** Contextes où se déroule l'observation de la motricité globale (n=16)\*

	Oui	
	n	%
Lors des jeux libres à l'extérieur dans des milieux aménagés (ex. : terrain de la cour d'école, modules de jeux, etc.)	16	100
Lors des activités dirigées dans la classe	15	93,7
Lors des jeux libres dans la classe	14	87,5
Lors des déplacements dans l'école	14	87,5
Lors de l'habillage au vestiaire	14	87,5
Lors des activités dirigées au gymnase	14	87,5
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

Lors des jeux libres au gymnase	11	68,8
Lors des transitions dans la classe	10	62,5
Lors des ateliers au gymnase	7	43,7
Lors des ateliers dans la classe	6	37,5
Lors des jeux libres à l'extérieur dans des milieux naturels (ex. : sentiers, bois, forêt, etc.)	4	25,0
Lors des activités dirigées à l'extérieur dans des milieux naturels (ex. : sentiers, bois, forêt, etc.)	3	18,8
Autre	0	0,0

\*plusieurs réponses possibles

### Outils de recueil et de consignation

En ce qui concerne les outils de recueil et de consignation (voir tableau 6) utilisés, plus de la moitié des enseignantes a affirmé avoir recours à une grille d'évaluation (62,5 %), au cahier personnel de consignation (62,5 %) et au portfolio des enfants (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 des enfants en action (6,3 %) et l'agenda des enfants (6,3 %). Enfin, il est à noter que les tests normés (ex. : *Test of Gross Motor Development-3*) de motricité globale ne sont pas utilisés par les enseignantes sondées (0,0 %).

**Tableau 6.** Outils de recueil et de consignation utilisés afin de documenter la motricité globale (n=16)\*

	Oui	
	n	%
Grille d'évaluation	10	62,5
Cahier personnel de consignation	10	62,5
Portfolio de l'enfant	9	56,3
Liste de vérification	8	50,0
Photo	4	25,0
Vidéo	3	18,8
Dessin d'enfant en action	1	6,3
Agenda de l'enfant	1	6,3
Test normé (ex. : TMGD, OSUSIGMA, Peabody, Bruininks, MABC, etc.)	0	0,0
Autre	0	0,0

\*plusieurs réponses possibles

### Aisance des enseignantes

Par ailleurs, la forte majorité des enseignantes considère son aisance (voir tableau 7) à documenter la motricité globale des enfants comme « bonne » (75,0 %). Quatre d'entre elles (25,0 %) l'évaluent comme « passable ou faible ». Dix enseignantes ont émis des commentaires sur les raisons qui expliquent leur niveau d'aisance à documenter la motricité globale des enfants. D'abord, celles qui ont affirmé avoir une « bonne » aisance l'attribuent au fait qu'elles ont de l'expérience et de bonnes connaissances des éléments d'observation à documenter (n=3), peuvent collaborer avec un autre intervenant (n=2), puis sont sensibilisées et informées quant aux éléments d'observation à documenter (n=1). À l'inverse, les enseignantes qui ont mentionné avoir une aisance « passable ou faible » l'expliquent par le fait que documenter la motricité globale des enfants est un agir intuitif causé par le manque d'exhaustivité du programme (n=2) ainsi que par le manque de formation (n=2).

**Tableau 7.** Raisons qui expliquent le niveau d'aisance des enseignantes (n=10)

Bonne aisance	Nombre d'enseignantes
Expérience et bonnes connaissances des éléments d'observation	3
Collaboration possible avec un autre intervenant (ex. : enseignant en ÉPS)	2
Enseignante sensibilisée et informée	1
Aisance passable ou faible	Nombre d'enseignantes
Tâche intuitive / manque d'exhaustivité du programme	2

Manque de formations	2
----------------------	---

## Discussion

### Pratiques des enseignantes

#### *Comportements moteurs documentés*

Dans le *Programme d'éducation préscolaire*<sup>3</sup> (MÉQ, 2001), le ministère de l'Éducation du Québec donne des exemples de comportement moteurs liés à la motricité globale à travailler et, par conséquent, à documenter chez les enfants : « ex. : courir, lancer, ramper, sauter, glisser, grimper » (p. 67). Il était donc attendu que les enseignantes sondées déclarent les documenter. Les résultats montrent en effet qu'elles les documentent 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 (2001) en déclarant évaluer 33 autres comportements. Ce résultat rejoint les propos d'Hébert et ses collaborateurs (2017) qui soulignent l'importance de collecter des informations, à plusieurs reprises, afin de documenter les éléments d'observation avec fiabilité.

Cependant, force est de constater qu'une enseignante parmi les 16 a rapporté ne pas documenter la catégorie de la non-locomotion, tandis que la catégorie de la manipulation n'est pas documentée par deux enseignantes. Il est primordial, en effet, de tenir compte des trois catégories de comportements moteurs liés à la motricité globale (locomotion, non-locomotion et manipulation), puisque sans enseignement ou intervention ciblée, les enfants ne les acquièrent pas (Jiménez-Díaz et al., 2019). Enfin, notons que les enseignantes sondées documentent des comportements peu complexes, notamment lorsque les enfants marchent, courent, lancent, attrapent et se tiennent en équilibre sur un pied. À l'opposé, peu d'enseignantes ont déclaré documenter la motricité globale des enfants lorsqu'ils effectuent des comportements plus complexes (ex. : jongler, frapper un objet à l'aide d'un outil, botter un objet, dribbler). Un tel constat peut s'expliquer par le fait que les enseignantes peuvent avoir une connaissance limitée des mouvements ou des actions plus complexes causée par le manque de formation initiale au regard de l'éducation préscolaire, et par le fait même l'éducation motrice (April et al., 2015) et d'activités de formation continue afin de les aider à documenter la motricité globale des enfants (Fontaine et al., 2013).

#### *Contextes d'observation*

Plusieurs auteurs, dont Hébert et ses collaborateurs (2017), s'entendent sur l'importance de recueillir des informations dans de nombreux contextes. Ce qui concorde avec les résultats de la présente étude qui ont révélé que les enseignantes sondées préconisent aussi bien des moments où les enfants sont autonomes (jeux libres, déplacements, habillage et transitions) que des activités dirigées dans la classe et au gymnase. De plus, les résultats ont fait ressortir qu'en général, les enseignantes observent moins les comportements moteurs liés à 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). Pourtant, 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'utiliser aussi les activités en pleine nature. Puisque les enfants à l'éducation préscolaire se développent en explorant, en manipulant, en faisant des essais-erreurs, en touchant, en bougeant, il serait intéressant de laisser les enfants dans un environnement qui permettrait cette liberté (Blanchet et al., 2019).

#### *Outils de recueil et de consignation*

Dans le cadre de l'étude, il s'est avéré que toutes les enseignantes ont recours à au moins un outil de recueil et de consignation afin de conserver les informations recueillies au sujet de la motricité globale des enfants. Plus de la moitié d'entre elles a en effet confié se servir d'un cahier personnel de consignation et d'une grille. Cependant, parce qu'elles documentent les comportements moteurs des enfants en temps réel, il est surprenant que le quart ou moins des enseignantes utilise les outils technologiques (photo ou vidéo) à des fins de consignation. Jouni (2018) rapporte pourtant que l'utilisation de la tablette facilite la cueillette des manifestations quotidiennes des enfants à l'éducation

<sup>3</sup> Ce programme est cité puisque la recherche a été menée en 2019.

préscolaire. Enfin, il est intéressant de constater que les enseignantes n'emploient pas les tests normés existants, qui s'éloignent de la conviction profonde de l'éducation préscolaire qui permet le développement holistique des enfants (Santi et al., 2009), afin de documenter les comportements moteurs liés à la motricité globale des enfants.

### *Aisance des enseignantes*

Il est possible de constater que la plupart des enseignantes sondées considèrent comme « *bonne* » leur aisance à documenter la motricité globale des enfants. Ce qu'elles ont expliqué, entre autres, par la collaboration avec un autre intervenant (ex. : enseignant d'éducation physique et à la santé) comme le souhaite le ministère de l'Éducation (MÉQ, 2021) et le proposent Fournier Dubé et ses collaborateurs (2020). À l'opposé, le quart des enseignantes a estimé leur aisance à documenter la motricité globale des enfants comme « *passable* » ou « *faible* ». Celles-ci considèrent la tâche intuitive, puis dénotent un manque d'exhaustivité du programme. Riethmuller et ses collaborateurs (2009) révèlent à ce sujet que le manque d'aisance de l'enseignante peut conduire à une certaine résistance, voire à une fermeture, quant à la mise en place d'activités favorisant le développement de la motricité globale chez les enfants. 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 documenter la motricité globale des enfants ? Quelques enseignantes sondées ont en effet justifié par un manque de formation leur inconfort à documenter les catégories des comportements moteurs liés de la motricité globale des enfants.

## **Conclusion**

Plusieurs éléments de la littérature scientifique viennent appuyer, mais également confronter, les pratiques évaluatives lorsque vient le temps de témoigner du cheminement des enfants au regard de la motricité globale. L'étude a contribué à documenter les comportements moteurs des enfants ciblés par les enseignantes, les contextes d'observation, les outils de recueil et de consignation utilisés, puis leur aisance à la tâche.

De cette mise en perspective des résultats, il est possible de dégager des recommandations à l'attention des enseignantes à l'éducation préscolaire. Tout d'abord, il serait important de favoriser l'enseignement des activités qui développent les compétences motrices et la documentation de toutes les catégories de comportements moteurs liés à la motricité globale (locomotion, non-locomotion et manipulation) chez les enfants.

Ensuite, sachant que de nombreux enfants ne sont compétents au regard de la motricité globale (Brian et al., 2019), puis ne parviennent pas à l'acquérir en l'absence d'un enseignement ou d'une intervention ciblée (Jiménez-Díaz et al., 2019), il est primordial d'offrir aux enfants des occasions de pratique quotidienne, et ce, dans divers milieux et contextes. À cet effet, il serait intéressant d'élargir les contextes d'intervention et d'observation dans les milieux en pleine nature afin d'observer les comportements moteurs des enfants, et leurs ajustements en fonction des contraintes de l'environnement (Blanchet et al., 2019). Ainsi, l'enseignante pourrait observer les enfants se mouvoir de manière libre (sans restriction).

Cette étude contribue aux connaissances actuelles sur les pratiques d'enseignantes afin de témoigner du cheminement des enfants au regard de la motricité globale, à l'éducation préscolaire 5 ans, mais comporte tout de même quelques limites méthodologiques. D'abord, l'échantillon restreint de 16 répondantes ne permet pas d'extrapoler les résultats à l'ensemble des centres de services scolaires du Québec. De plus, le questionnaire autorapporté a permis de décrire de manière indirecte les pratiques des enseignantes. Compte tenu de ces limites, il convient de mettre de l'avant quelques suggestions pour de futures recherches comme étendre la collecte des données à l'ensemble des centres de services scolaires du Québec, dans le but de dégager des ressemblances et des différences dans les pratiques qui favorisent la motricité globale des enfants. En plus de l'administration d'un questionnaire autorapporté aux enseignantes, des entrevues ou des discussions de groupe pourraient être conduites avec certaines d'entre elles ainsi que des observations en classe afin de documenter les pratiques déclarées.

## RÉFÉRENCES

- 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.
- April, J. et Charron, A. (2013). *L'activité psychomotrice au préscolaire : des activités nécessaires pour soutenir le développement global de l'enfant*. Éditions CEC.
- April, J., Larouche, H. et Boudreau, M. (2015). La mission éducative de la maternelle vue par de futures enseignantes. *Psychologie préventive*, 48, 11-23.
- Brian, A., Pennell, A., Taunton, S., Starrett, A., Howard-Shaughnessy, C., Goodway, J. D., ... et Stodden, D. (2019). Motor competence levels and developmental delay in early childhood: A multicenter cross-sectional study conducted in the USA. *Sports Medicine*, 49(10), 1609-1618.
- Blanchet, M., Cadoret, G. et Bouchard, C. (2019). *L'action motrice pour apprendre et se développer*. Dans Bouchard, C. (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs*. Presses de l'Université du Québec.
- 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.
- Colella, D. et Morano, M. (2011). Gross motor development and physical activity in kindergarten age children. *International Journal of Pediatric Obesity*, 33-36.
- Cools, W., De Martelaer, K., Samaey, C. et Andries, C. (2009). Movement skill assessment of typically developing preschool children: A review of seven movement skill assessment tools. *Journal of sports science & medicine*, 8(2), 154-168.
- Fontaine, S., Kane, R. G., Duquette, O. et Savoie-Zajc, L. (2012). New teachers' career intentions: Factors influencing new teachers' decision to stay or to leave the profession. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(4), 353-378.
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A. (2013). L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages. *Éducation et francophonie*, 41(2), 10-34.
- Fournier Dubé, N. (2019). *Les pratiques évaluatives d'enseignantes titulaires à l'égard de l'évaluation de la motricité globale chez les enfants du préscolaire 5 ans*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Rimouski.
- Fournier Dubé, N., Hébert, M.-H. et Letscher, S. (2020). Observer et réguler les apprentissages sur le plan de la motricité globale. *Revue Préscolaire* 58 (4), 9-11.
- 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.
- Goodway, J. D., Ozmun, J. C. et Gallahue, D. L. (2019). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults*. Jones & Bartlett Learning.
- Gullo, D. F. et Hughes, K. (2011). Reclaiming kindergarten: Part I. Questions about theory and practice. *Early Childhood Education Journal*, 38(5), 323-328.
- Hébert, M.-H., Boudreau, M., Mélançon, J., Frenette, É. et Laflamme, D. (dir.) (2017). *L'évaluation au préscolaire : des outils pour ma classe*. Université TÉLUQ.
- Jiménez-Díaz, J., Chaves-Castro, K. et Salazar, W. (2019). Effects of different movement programs on motor competence: a systematic review with meta-analysis. *Journal of physical activity and health*, 16(8), 657-666.
- Jones, D., Innerd, A., Giles, E. L. et Azevedo, L. B. (2020). Association between fundamental motor skills and physical activity in the early years: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Sport and Health Science*. 1(11), 1-12.
- Jouni, A. (2018) *Intégration de la démarche d'évaluation et des TIC mobiles (iPad) au préscolaire*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal.
- Lemay, L., Cantin, G., Lemire, J. et Bouchard, C. (2018). Conception and validation of the Quality of educators' observation and planning practices scale (QEOPPS). *Early Years*, 1-17.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2021). *Programme-cycle d'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales-5e éd.* Armand Colin.
- Paoletti, R. (1999). *Éducation et motricité : l'enfant de deux à huit ans*. Éditions Gaétan Morin.
- 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.

- Provencher, S. et Bouchard, C. (2019). *Observer le développement global de chaque enfant*. Dans Bouchard, C. (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs*. Presses de l'Université du Québec.
- Pyle, A. et DeLuca, C. (2013). Assessment in the kindergarten classroom: An empirical study of teachers' assessment approaches. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 373-380.
- 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.
- Rigal, R., Abi Nader, A., Bolduc, G. et Chevalier, N. (2009). *L'éducation motrice et l'éducation psychomotrice au préscolaire et au primaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Robinson, L. E., Stodden, D. F., Barnett, L. M., Lopes, V. P., Logan, S. W., Rodrigues, L. P. et D'Hondt, E. (2015). Motor competence and its effect on positive developmental trajectories of health. *Sports medicine*, 45(9), 1273-1284.
- Santi, K. L., Foorman, B. R., York, M. et Francis, D. J. (2009). The timing of early reading assessment in kindergarten. *Learning Disability Quarterly*, 32(4), 217-227.
- Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Robertson, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C. et Garcia, L. E. (2008). Developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, 60, 290-306.
- Tomporowski, P. D., McCullick, B., Pendleton, D. M. et Pesce, C. (2015). Exercise and children's cognition: the role of exercise characteristics and a place for metacognition. *Journal of Sport and Health Science*, 4(1), 47-55.
- 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. [http://www.rsfs.ca/opFichier/stat\\_canada\\_jeunes\\_IVKyxTiB7yHJ\\_10138.pdf](http://www.rsfs.ca/opFichier/stat_canada_jeunes_IVKyxTiB7yHJ_10138.pdf)