

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
MARIE-PIER SMITH

LES RÔLES EXERCÉS PAR LES ENSEIGNANTES À L'ÉDUCATION
PRÉSCOLAIRE SOUTENANT LE DÉVELOPPEMENT DE LA MOTRICITÉ
GLOBALE DES ENFANTS DANS UN CONTEXTE DE JEU EXTÉRIEUR

MAI 2024

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

*À tous ceux qui sortent de leur zone de confort pour permettre aux enfants de réaliser
leurs premiers pas vers l'émerveillement.*

REMERCIEMENTS

Cette aventure à la maîtrise n'aurait pas été possible sans l'appui de plusieurs acteurs ayant contribué de près comme de loin à la rédaction de ce mémoire. Je tiens à les souligner et à les mettre en lumière dans cette section.

Je tiens à remercier mon directeur de maîtrise Mathieu Point. J'ai eu la chance d'être dirigée et guidée tout au long de ma maîtrise par un directeur à l'écoute, compréhensif et disponible à tout moment. Tes rétroactions et nos échanges m'ont permis de perfectionner autant mes écrits que mes interventions sur le terrain en tant qu'enseignante à l'éducation préscolaire. Merci pour la confiance que tu m'as accordée et les opportunités proposées tout au long de mon parcours qui m'ont permis de développer mes compétences professionnelles.

Je tiens à remercier les personnes qui ont bonifié mon expérience dans le cadre de cette maîtrise et avec qui j'ai pu vivre de bons moments et des échanges intéressants. Bien que mes cours de maîtrise aient eu lieu à distance en raison de la pandémie de Covid-19, je suis fière de dire que j'en ressors avec deux belles amitiés ayant teinté positivement mon parcours. Tout d'abord, je tiens à remercier particulièrement Antoine Dumaine. Merci, Antoine, pour ta bonne humeur constante, ta disponibilité et ton entraide. Je tiens également à remercier particulièrement Camille Robitaille, mon pilier dans ce parcours. Sans elle, je crois sincèrement que ce projet n'aurait jamais vu le jour. Il n'y a pas de mots pour t'exprimer à quel point je suis reconnaissante que nos chemins se soient croisés. Merci pour ton aide ponctuelle et tes encouragements qui m'ont permis de croire en moi durant tout ce projet. Merci pour tous ces fous rires, ton positivisme et ta présence. Je terminerai en soulignant que vos amitiés sont très précieuses à mes yeux.

Je tiens à remercier ceux qui m'entourent au quotidien, ma famille, en particulier mes parents et mon conjoint. Merci pour votre confiance et votre soutien inconditionnel durant ces années à la maîtrise. Merci pour vos multiples relectures de mes travaux et vos rétroactions toujours aussi positives les unes que les autres, même parfois avant de les avoir lus... Ces lectures biaisées m'ont permis d'avoir confiance et de croire en moi. Merci pour votre compréhension par rapport au choix qu'a été la maîtrise. Merci pour votre bienveillance constante qui a facilité cette route vers l'atteinte de mes objectifs. Un merci tout particulier aussi à mon papi et à ma mamie qui ont toujours porté un grand intérêt à toutes mes réalisations. Merci pour vos encouragements, vos services et votre présence constante. Finalement, un gros merci pour tout, je me considère très choyée de vous avoir près de moi au quotidien.

Je tiens à remercier l'ensemble des participantes ayant accepté de faire partie de ce projet de recherche. Merci d'avoir pris le temps de partager vos pratiques avec moi et pour la

confiance que vous m'avez accordée. Vous êtes des inspirations quotidiennes! Merci de faire la différence tous les jours auprès de nos tout-petits.

Je tiens à remercier Aimée Gaudette-Leblanc et Naomie Fournier Dubé d'avoir accepté d'évaluer ce mémoire. Merci de partager avec moi vos expertises respectives et d'amener à un autre niveau de réflexion dans l'élaboration de ce mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----|
| REMERCIEMENTS | iii |
| LISTE DES FIGURES | ix |
| LISTE DE TABLEAUX | x |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES | xi |
| RÉSUMÉ..... | 12 |
| INTRODUCTION..... | 13 |
| CHAPITRE I..... | 16 |
| PROBLÉMATIQUE | 16 |
| 1.1 Mise en contexte de l'éducation préscolaire au Québec | 16 |
| 1.2 Le développement moteur..... | 18 |
| 1.2.1 La motricité globale à l'éducation préscolaire..... | 20 |
| 1.2.2 Les habiletés motrices fondamentales..... | 21 |
| 1.3 Le jeu actif à l'éducation préscolaire | 23 |
| 1.3.1 L'environnement extérieur..... | 25 |
| 1.4 Les rôles de l'enseignante dans le jeu extérieur des enfants au préscolaire..... | 27 |
| 1.5 Le problème et la question de recherche..... | 31 |
| CHAPITRE II..... | 32 |
| CADRE CONCEPTUEL | 32 |
| 2.1 Le développement global de l'enfant au Québec..... | 32 |
| 2.1.1 Le domaine <i>Physique et moteur</i> | 34 |
| 2.1.2 Les saines habitudes de vie | 36 |
| 2.1.3 La motricité..... | 37 |
| 2.2 Le développement moteur..... | 41 |
| 2.2.1 L'évolution du développement moteur | 42 |
| 2.2.2 La motricité globale | 46 |
| 2.2.3 Le développement des habiletés motrices fondamentales..... | 47 |
| 2.4 Le jeu..... | 51 |

| | |
|--|----|
| 2.4.1 La définition du jeu | 52 |
| 2.5 Le jeu actif..... | 54 |
| 2.6. L'environnement physique, matériel et humain..... | 56 |
| 2.7 Les rôles de l'enseignante | 57 |
| 2.7.1 Les rôles de l'enseignante pour soutenir le jeu | 58 |
| 2.8 Les objectifs de la recherche | 63 |
| CHAPITRE III | 64 |
| MÉTHODOLOGIE..... | 64 |
| 3.1 La posture épistémologique | 64 |
| 3.2 Le type de recherche | 65 |
| 3.2.1 L'étude de cas multiple | 66 |
| 3.3 Les critères de sélection des cas..... | 68 |
| 3.3.1 Les considérations éthiques..... | 69 |
| 3.3.2 Le recrutement | 69 |
| 3.3.3 Les participantes..... | 70 |
| 3.4 Le déroulement de la collecte de données..... | 70 |
| 3.5 Les instruments de collecte de données | 72 |
| 3.5.1 L'observation | 73 |
| 3.5.2 L'entrevue semi-dirigée | 75 |
| 3.6 L'analyse thématique | 77 |
| CHAPITRE IV | 79 |
| RÉSULTATS | 79 |
| 4.1 La présentation des cas..... | 80 |
| 4.2 Les connaissances et les perceptions des enseignantes en lien avec la motricité globale de l'enfant..... | 83 |
| 4.3 Les rôles exercés par les enseignantes | 86 |
| 4.3.1 Non engagée..... | 87 |
| 4.3.2 Observatrice | 88 |
| 4.3.3 Observer pour mieux intervenir | 90 |

| | |
|--|-----|
| 4.3.4 Metteuse en scène | 92 |
| 4.3.5 Cojoueuse..... | 102 |
| 4.3.6 Leader de jeu..... | 104 |
| 4.3.7 Directrice et/ou redirectrice de jeu..... | 106 |
| 4.4 Les freins potentiels au développement de la motricité globale de l'enfant ayant une influence sur les rôles exercés par les enseignantes..... | 107 |
| 4.4.1 Les contraintes organisationnelles | 108 |
| 4.4.2 Le manque de soutien..... | 113 |
| 4.4.3 Les interventions dans le jeu des enfants | 117 |
| 4.4.4 L'environnement de jeu | 119 |
| 4.5 Les leviers visant à soutenir le développement de la motricité globale des enfants | 120 |
| CHAPITRE IV | 126 |
| DISCUSSION | 126 |
| 5.1 Les connaissances et les perceptions des enseignantes..... | 126 |
| 5.2 La posture enseignante..... | 129 |
| 5.3 Les rôles ayant un effet positif sur le développement de la motricité globale des enfants | 131 |
| 5.3.1 Le rôle d'observatrice..... | 132 |
| 5.3.2 Le rôle de metteuse en scène..... | 135 |
| 5.3.3 Le rôle de cojoueuse..... | 140 |
| 5.3.4 Le rôle de leader de jeu | 143 |
| 5.4 Les rôles ayant des effets limitants sur le développement de la motricité globale des enfants | 145 |
| 5.4.1 Le rôle non engagé..... | 146 |
| 5.4.2 Le rôle de directrice et/ou redirectrice de jeu..... | 147 |
| 5.5 Les freins potentiels limitant le développement de la motricité globale..... | 150 |
| 5.6 Les leviers visant à soutenir le développement de la motricité globale..... | 152 |
| CONCLUSION..... | 156 |
| RÉFÉRENCES..... | 164 |
| ANNEXE A | 179 |
| CERTIFICATION ÉTHIQUE | 179 |
| ANNEXE B..... | 180 |
| GRILLE D'OBSERVATION | 180 |
| ANNEXE C..... | 184 |

CANEVAS D'ENTREVUE..... 184

LISTE DES FIGURES

| | |
|--|----|
| Figure 1 : Les domaines de développement, compétences et axes de développement (MEQ, 2021) | 33 |
| Figure 2 : Le domaine physique et moteur (MEQ, 2021) | 35 |
| Figure 3 : Le modèle de contraintes de Newell (1986)..... | 45 |
| Figure 4 : Les transformations des activités motrices en fonction de l'âge (Rigal, 2003, p. 223) | 49 |
| Figure 5 : Les adaptations des rôles qui encouragent et qui soutiennent le jeu des enfants de Lemay et al. (2017) du continuum des rôles de Johnson et al. (2005)..... | 59 |

LISTE DE TABLEAUX

| | |
|---|----|
| Tableau 1 : Adaptation du tableau « Synthèse des composantes motrices et de leur évolution dans le temps chez des enfants de 2 à 9 ans » élaboré par Dugas et Point (2012, p. 22-24)..... | 38 |
| Tableau 2 : Présentation des cas..... | 81 |

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ASPC Agence de la santé publique du Canada

EPS Canada Éducation physique et santé Canada

ISQ Institut de la statistique du Québec

MEQ Ministère de l'Éducation du Québec

ONU Organisation des Nations unies

RÉSUMÉ

À l'éducation préscolaire, la place du jeu est essentielle afin de favoriser le développement global des enfants (MEQ, 2021; Raby et Charron, 2022). Afin de soutenir plus particulièrement le développement de la motricité globale des enfants, le jeu actif extérieur tend à rehausser leur niveau d'activité physique et leurs mouvements (ParticipACTION, 2022; Truelove et al., 2017;), contribuant ainsi au développement de cette composante du domaine *Physique et moteur*, tel qu'énoncé dans le programme-cycle à l'éducation préscolaire (MEQ, 2021). Néanmoins, l'enseignante¹ doit jouer différents rôles dans le cadre du jeu extérieur des enfants de manière à soutenir le développement de leur motricité globale (Davies, 1997; Johnson et al., 2005). L'étude présentée dans ce mémoire s'intéresse aux rôles exercés par les enseignantes à l'éducation préscolaire visant à soutenir le développement de la motricité globale des enfants dans un contexte de jeu extérieur. Pour ce faire, une étude de cas multiples à caractère exploratoire a été menée. Au total, six enseignantes à l'éducation préscolaire des régions de la Mauricie et du Centre-du-Québec ont participé à cette étude. Notons que la moitié des enseignantes œuvraient à la maternelle 4 ans et que l'autre moitié enseignait à la maternelle 5 ans. Une séance d'observation de la période de jeu extérieure ainsi qu'une entrevue semi-dirigée à la suite de cette séance ont été menées auprès de chacune des participantes. Les résultats de cette étude soutiennent que les rôles sont influencés par les postures enseignantes, c'est-à-dire leurs perceptions et leurs connaissances, notamment liées au développement de la motricité globale. De manière générale, nous avons constaté que le rôle d'observatrice est celui le plus présent et le plus discuté par les enseignantes durant une période de jeu à l'extérieur. Grâce à l'observation, elles peuvent recueillir des informations sur le développement de la motricité globale, c'est-à-dire des forces et des défis des enfants, ce qui guidera et orientera leurs interventions. Le rôle de metteuse en scène est d'ailleurs très présent chez les enseignantes, considérant qu'elles planifient, organisent, modifient et adaptent le matériel de jeu offert aux enfants avant, pendant et après la période de jeu, leur offrant des expériences motrices diversifiées. Le rôle de leader de jeu soutient et enrichit le jeu symbolique, présent dans le jeu actif des enfants, ce qui favorise l'engagement des enfants dans le déploiement de différents mouvements. Le rôle de cojoueuse, étant celui qui a été le moins observé et le moins discuté par les enseignantes, contribue toutefois de manière positive à la motivation des enfants, les encourageant ainsi à s'engager dans leur jeu. Puis, le rôle non engagé ainsi que le rôle de directrice et redirectrice de jeu semblent limiter le développement du plein potentiel moteur des enfants.

Mots-clés : rôles de l'enseignante, jeu actif, développement de la motricité globale, éducation préscolaire, environnement de jeu extérieur, étude de cas.

¹ L'utilisation du féminin sera employée dans ce texte, considérant que les femmes représentent la majorité des acteurs de l'éducation, et ce, sans discrimination.

INTRODUCTION

Le programme-cycle de l'éducation préscolaire soutient que la maternelle se doit d'être un lieu stimulant pour les enfants (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2021). Pour que l'intérêt et le goût de l'apprentissage des enfants soient présents, le jeu s'avère une avenue indispensable à envisager, notamment pour soutenir l'activité physique (MEQ, 2014; Raby et Charron, 2022). Plusieurs problèmes mondiaux liés, entre autres, à l'obésité infantile, aux facteurs de risques cardiovasculaires, aux retards développementaux, particulièrement de nature personnelle, se rattachant à un manque de sociabilité, de confiance en soi, et voire même de créativité (Bateson et Martin, 2013; De Lièvre et Staes, 2011; ParticipACTION, 2022; Truelove et al., 2017;), rendent la place accordée au développement de la motricité globale, plus précisément au mouvement, d'autant plus cruciale et déterminante dans la vie des jeunes enfants (Ignico, 1991). Ainsi, la mise en place de périodes de jeu actif devient particulièrement intéressante à exploiter pour permettre aux enfants de s'engager dans le plaisir dans une activité favorisant chez les enfants le maintien de saines habitudes de vie, mais aussi le développement d'habiletés motrices fondamentales (Timmons et al., 2007; MEQ, 2021). À ce propos, les habiletés motrices fondamentales se réfèrent aux assises du mouvement apprises durant le jeu actif des enfants et se perfectionnent tout au long de leur vie (Truelove et al., 2017).

Dans le but de soutenir ces habiletés motrices fondamentales, les enseignantes à l'éducation préscolaire sont amenées à favoriser des interventions visant à répondre aux

besoins des enfants et à alimenter leurs réflexions. Il apparaît essentiel de se pencher sur le soutien qu'offrent les enseignantes aux enfants dans le but de favoriser le développement de la motricité globale en contexte de jeu actif extérieur.

Le premier chapitre présente la problématique, mettant en lumière la nécessité de favoriser le développement de la motricité globale des enfants dans un contexte de jeu actif à l'extérieur. Il expose également les défis et les enjeux liés aux différents rôles joués par l'enseignante à l'éducation préscolaire visant à soutenir les enfants dans le développement de leurs habiletés motrices. Au terme de ce chapitre, il sera possible de retrouver la question de recherche. Ensuite, le deuxième chapitre, c'est-à-dire le cadre conceptuel, présente les concepts reliés aux thématiques abordées précédemment. À ce propos, les concepts de développement moteur des enfants d'âge préscolaire, de jeu, notamment actif, ainsi que des rôles exercés par les enseignantes visant à soutenir le jeu et la motricité globale des enfants seront mis de l'avant. Pour clore le chapitre, les objectifs de la recherche seront exposés. Par la suite, le troisième chapitre présentera les choix méthodologiques réalisés dans le cadre de cette recherche. La posture épistémologique de la chercheuse, le type de recherche choisi, le processus de sélection des cas, le déroulement et les instruments de collecte de donnée ainsi que la méthode d'analyse seront explicités. Le quatrième chapitre expose les résultats de la recherche. Ce chapitre présente un portrait des six cas retenus dans le cadre de cette recherche. Les résultats sont exposés en fonction des différents objectifs de la recherche. Ainsi, il est possible d'y retrouver les différents rôles joués par les enseignantes en fonction de ceux présentés par Johnson et al. (2005),

les freins potentiels et les leviers au développement de la motricité globale des enfants. Le cinquième chapitre met en lumière la discussion. Les résultats de la recherche seront donc discutés et mis en relation avec les écrits scientifiques. Finalement, une synthèse de la recherche sera présentée à la fin de ce mémoire, exposant également d'éventuelles pistes de recherche à explorer ainsi que les limites de l'étude.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre expose les raisons pour lesquelles le développement de la motricité globale est important, voire essentiel, pour les enfants d'âge préscolaire tout en mettant en lumière la complexité des rôles exercés par les enseignantes dans cette optique. Par ailleurs, il expose également la pertinence du contexte de jeu libre extérieur visant à soutenir le développement de la motricité globale. À la suite de la présentation de cette problématique, nous présenterons la question de recherche soulevée.

1.1 Mise en contexte de l'éducation préscolaire au Québec

Au Québec, le programme-cycle de l'éducation préscolaire, en vigueur depuis 2021, est prescrit aux enfants de quatre à six ans. Il s'inscrit dans une approche développementale visant à les soutenir dans leur développement global par l'entremise d'activités initiées par eux-mêmes (MEQ, 2021). Cette vision de l'éducation amène les enseignantes à accompagner les enfants dans leur développement et leurs apprentissages en respectant leur rythme, leurs besoins ainsi que leurs intérêts (Marinova et Drainville, 2019). De manière plus précise, le développement global fait référence au développement simultané de tous les domaines de l'enfant (Raby et Charron, 2016; Doyon et Lévesque, 2017; Bouchard, 2019). Comme présenté dans le programme-cycle, ces domaines font référence au développement d'ordre affectif, langagier, cognitif, social, physique et moteur (MEQ,

2021). Placés dans différents contextes ou situations, les enfants peuvent faire appel à plus d'un de ces domaines, considérant qu'ils sont interreliés et interdépendants (Pelletier, 2001; Bouchard, 2019).

À l'égard du programme de l'éducation préscolaire, nous pouvons constater que l'accessibilité à des jeux extérieurs de qualité et diversifiés, convenant à l'âge des enfants, est maintenant encouragée, et ce, sur une base quotidienne (MEQ, 2021). Également, on y indique que « [...] l'enfant devrait bénéficier chaque jour de deux périodes de 45 à 60 minutes de jeu libre, où il choisira avec qui et avec quoi il jouera » (MEQ, 2021, p. 9). De plus, la combinaison du jeu et de l'environnement extérieur contribue à l'augmentation du niveau d'activité physique chez le jeune enfant (Truelove et al., 2017). En faisant un lien avec l'un des domaines de développement présentés précédemment, le domaine *Physique et moteur* comprend le développement moteur des enfants, notamment leur motricité, soit leurs capacités physiques et leurs habiletés motrices ainsi que leurs saines habitudes de vie (MEQ, 2021). Ce domaine, qui favorise également l'activité physique, soutient les enfants de manière à être actifs et à prendre conscience de leur corps. Cela permet de développer, entre autres, de l'assurance ou encore de la confiance dans l'exécution de certains mouvements, ce qui les rend plus responsables et autonomes dans son quotidien (MEQ, 2021).

1.2 Le développement moteur

Lié au domaine *Physique et moteur* du programme-cycle (MEQ, 2021), le développement moteur fait référence à l'organisation et au contrôle des muscles volontaires (Rigal, 2003). Il est défini par la modification de comportements moteurs et l'évolution des patrons de mouvements (Rigal, 2009). Il s'agit de l'amélioration, en fonction de l'âge et de la pratique, des aptitudes et des performances motrices (Bouchard et Fréchette, 2011). Le développement moteur favorise l'acquisition et l'aisance des mouvements visant à traduire la pensée des enfants (Rigal, 2003). Considérant qu'il est relié à la réussite éducative et à l'engagement moteur, le développement moteur est essentiel aux apprentissages ultérieurs qui nécessiteront la coordination et la dextérité durant l'ensemble du parcours scolaire des enfants (Pagani et al., 2011). À ce sujet, Tremblay et al. (2012) soutiennent que l'activité physique est un levier intéressant visant à soutenir le développement de la motricité. Par ailleurs, elle semble également favoriser la composition corporelle, la santé métabolique et le développement social de l'enfant de manière soutenue (Tremblay et al., 2012).

À l'âge préscolaire, les recommandation en terme d'activité physique sont d'environ 180 minutes d'activité physique par jour (Lipnowski et al., 2012; Tremblay et al., 2012). Vers l'âge de 5 ans, il semble y avoir une progression où il est possible de constater qu'un minimum de 60 minutes d'activité physique d'intensité moyenne à élevée est visé (Truelove et al., 2017). Néanmoins, les résultats de l'enquête de statistique Canada

réalisée entre 2016 et 2017 indiquent que seulement 47 % des jeunes canadiens âgés de 5 à 11 ans atteignent les recommandations visant à cumuler au moins une heure d'activité physique d'intensité modérée à élevée tous les jours (Agence de la santé publique du Canada [ASPC], 2019). D'ailleurs, l'enquête québécoise sur « Le développement des enfants à la maternelle 2022 » révèle que 10,3 % des enfants sont vulnérables dans le domaine *Santé physique et bien-être*, tandis qu'il s'agissait de 9,5 % des enfants en 2012 (Institut de la statistique du Québec [ISQ], 2023). Notons que ce domaine se rapporte notamment à la motricité fine et globale, à la propreté et au développement physique général des enfants. En observant les statistiques, nous constatons que la situation est relativement similaire entre 2012 et 2022, considérant qu'une augmentation de 0,8% d'enfants sont vulnérables dans le domaine précédemment présenté. Toutefois, le portrait ne s'est pas amélioré en 10 ans, ce qui est quelque peu inquiétant. Considérant la relation significative qui existe entre l'activité physique et le développement moteur des enfants, ces résultats nous indiquent la nécessité de mieux soutenir et de favoriser le domaine *Santé physique et bien-être* d'autant plus que les recommandations canadiennes en matière d'activité physique ne sont pas atteintes pour une majorité des enfants (ASPC, 2019; Gouvernement du Québec, 2023). Alors que l'Office de la prévention des maladies et de la promotion de la santé américain recommande que les enfants d'âge préscolaire soient actifs tout au long de la journée pour favoriser leur croissance et leur développement, les plus récents résultats canadiens et québécois en matière d'activité physique ne semblent pas atteindre les recommandations minimales (ASPC, 2019; ISQ, 2023; U.S. Piercy et al., 2018).

Ainsi, la sollicitation du développement moteur par le biais de l'activité physique favorise une multitude de bienfaits, comme énumérés précédemment. Cela contribue également à la motricité globale ainsi qu'aux habiletés motrices fondamentales, étant essentielles afin de réaliser des tâches complexes (MEQ, 2021).

1.2.1 La motricité globale à l'éducation préscolaire

Se rapportant au développement moteur, la motricité globale sollicite la participation de l'ensemble du corps (Rigal, 2003). Étant associée aux mêmes bénéfices que le développement moteur, la motricité globale contribue positivement au développement de la coordination, de l'attention, de la mémoire ainsi que des fonctions exécutives (Fournier Dubé et al., 2021; Robinson et al., 2015). Elle permet également aux enfants de contrôler différentes parties de leurs corps, ce qui les amènent à pouvoir réaliser de manière autonome des tâches quotidiennes tel que l'habillage (Goodway et al., 2021).

Toutefois, selon Ignico (1991), les enfants qui ont de la difficulté à maîtriser leur motricité globale peuvent développer une vision négative de leur image de soi, ce qui a parfois des incidences sur le développement social. Brian et al. (2019) soutiennent également que cette difficulté peut être associée à un retard développemental et a des effets sur l'ensemble des domaines de développement évoqués précédemment. Tel que mentionné par Yogi et al. (2023), soutenir le développement motricité globale, dès le plus jeune âge, est essentiel comme il est associé positivement aux résultats moteurs, c'est-à-dire à la production et à l'exécution de mouvements.

Faisant partie intégrante de la motricité globale, le développement des habiletés motrices fondamentales tend à faire appel aux compétences motrices impliquant différentes parties du corps (Cheraghi et al., 2022; Dugas et Point, 2012). Il devient pertinent de se pencher sur ces habiletés motrices fondamentales, comme elles favorisent le développement d'apprentissages moteurs utiles pour les enfants jusqu'à l'âge adulte (Cheraghi et al., 2022).

1.2.2 Les habiletés motrices fondamentales

Les habiletés motrices fondamentales représentent des comportements moteurs. Ceux-ci sont associés à des mouvements de base qui contribuent au contrôle moteur et à sa participation au sein d'activités variées, entre autres, associées à l'équilibre, à la posture, à la préhension et à la position assise (Rigal, 1996). En guise d'exemples, Rigal (2003) soutient que la marche, la course, le saut, le lancer, l'attraper et le frapper sont des actions motrices associées aux habiletés motrices fondamentales.

Selon Dugas et Point (2012), le développement des habiletés motrices fondamentales est essentiel à l'âge préscolaire, considérant qu'il s'agit d'une période charnière permettant aux enfants d'acquérir les bases motrices. Grâce à la stimulation de ces mouvements, les enfants sont en mesure de développer des habiletés plus complexes leur permettant d'être physiquement actifs et de participer à des jeux ou à des sports (Cheraghi et al., 2022; Dugas et Point, 2012; Maïano et al., 2019). Le développement de ces habiletés est

également étroitement lié au développement socioémotionnel de l'enfant (Phillips et al., 2023). Lopes et al., (2022) ont réalisé une étude longitudinale visant à examiner la relation entre l'estime de soi ainsi que l'activité physique des enfants, contribuant au développement d'habiletés motrices. Les résultats de l'étude ont démontré que la perception de soi, liée à l'estime de soi, est associée à une meilleure coordination des mouvements. À l'adolescence, les enfants ayant des compétences motrices plus faibles ont une perception d'eux-mêmes plus faible, ce qui influence étroitement leur estime d'eux-mêmes. Il devient donc nécessaire de proposer aux enfants de moments où ils peuvent exercer leurs habiletés motrices fondamentales dans différents contextes dans le but de les amener à prendre davantage de risques et à s'engager avec persévérance dans des tâches motrices de plus en plus complexes tout en développant une vision positive de leurs compétences (Robinson, 2011).

Bien que les habiletés motrices fondamentales aient un impact sur le développement physique, affectif, social et cognitif des enfants, plusieurs équipes de recherche ont constaté qu'il s'agit de la sphère du développement moteur qui est la moins sollicitée chez les enfants à l'éducation préscolaire (Iivoren et Sääkslahti, 2014). C'est le cas de Dapp et al., (2021) qui soutiennent que certaines enseignantes favoriseront davantage le développement de la motricité fine des enfants par l'entremise d'activités de préécriture. Cela dit, ces choix pédagogiques influencent non seulement le comportement des enfants et leur niveau de sédentarité, mais ils compromettent aussi leur développement global, considérant que certaines parties du corps risquent d'être surdéveloppées alors que

d'autres risquent de s'atrophier par manque de sollicitation (April et al., 2013; Iivoren et Sääkslahti, 2014). De plus, le manque de formation liée au développement des habiletés motrices fondamentales, la surprotection des enfants ainsi que la place accordée au jeu libre nuisent aussi à la mise en place de situations de développement et d'apprentissage liées à cette sphère du développement moteur (Svanbäck-Laaksonen, 2023; Wick et al., 2017).

En somme, les avantages présentés précédemment suggérant que les habiletés motrices fondamentales améliorent les capacités motrices des enfants d'âge préscolaire, plusieurs contraintes semblent limiter le développement de ces habiletés (Iivoren et Sääkslahti, 2014). Or, le jeu semble être un médiateur intéressant à utiliser pour les favoriser, considérant qu'il offre aux enfants l'opportunité d'améliorer leurs habiletés motrices (Stodden et al., 2008).

1.3 Le jeu actif à l'éducation préscolaire

À l'éducation préscolaire, le jeu est un moyen privilégié permettant aux enfants de se développer des intérêts et des habiletés favorisant le développement de leur plein potentiel (MEQ, 2021; Taylor et al., 2020). Toutefois, ce temps de jeu ne semble pas respecté chez l'ensemble des enseignantes, comme le démontre l'étude de Marinova et al. (2020), qui témoigne à cet effet que la moitié des enseignantes de leur enquête prévoyait une période de jeu, alors que l'autre moitié en accordait deux, et ce, d'une durée approximative variant de 30 à 60 minutes par jour. Les périodes de jeu sont limitées, voire complètement

supprimées, pour laisser place à des types d'activités dirigées, des sorties, des fêtes scolaires ainsi que pour terminer ou reprendre du travail non terminé (Marinova et al., 2020). Pourtant, le programme-cycle de l'éducation préscolaire (2021) prescrit la mise en place de deux périodes de jeu d'environ 45 à 60 minutes chacune. De plus, le jeu à l'éducation préscolaire est bien plus qu'une récompense, il s'agit d'un moyen privilégié pour les enfants de se développer, de se mettre en action et de bouger (Lemay et al., 2019). En effet, le jeu, particulièrement celui de type actif, est un levier favorisant la découverte, l'expérience concrète soutenant les dimensions psychologiques et sociales des enfants et l'activité physique (ParticipACTION, 2020; Timmons et al., 2008). Pour les enfants d'âge préscolaire, la pratique de l'activité physique est associée à l'amélioration de la composition corporelle, à la santé métabolique et psychosociale et au développement moteur (Lipnowski et al., 2012; Tremblay et al., 2012).

Afin de faire une définition courte, Truelove et al. (2017) soutiennent, dans leur revue systématique, que le jeu actif se définit comme une forme d'activité physique qui fait appel au développement de la motricité globale, aux activités non structurées et libres dans un contexte extérieur. Lorsque les enfants s'adonnent à ce type d'activité, il est possible d'observer des comportements moteurs découlant, entre autres, des habiletés motrices fondamentales, tels que se balancer, grimper, sauter, courir, rouler, etc. Cependant, Timmons et al. (2007) ont constaté qu'en contexte d'éducation préscolaire, les moments de jeu actif sont brefs. En effet, on observe qu'au Québec, moins de 21 % des enfants ont

recours à ce type de jeu, et ce, durant une période de moins d'une heure et demie par jour (ParticipACTION, 2020).

Bien que la mise en place de moments accordés au jeu actif soit essentielle pour favoriser et soutenir le développement moteur des enfants à l'éducation préscolaire, il semble également important de réfléchir à l'environnement de jeu permettant d'offrir davantage d'opportunités (ParticipACTION, 2020; Timmons et al., 2007). À ce propos, le MEQ (2021) soutient que les environnements de qualité peuvent également amener les enfants à acquérir une confiance en soi, à se situer dans l'espace réel, à s'autoréguler, à interagir avec les pairs, à utiliser le vocabulaire relié au corps et aux mouvements ainsi qu'à soutenir le développement de son autonomie. Ces éléments jouent des rôles déterminant sur le développement de la motricité globale de l'enfant. Par ailleurs, en tenant compte de ces conséquences positives, LeMasters et al. (2023) ajoutent que les environnements de qualité liés à un contexte de jeu extérieur encouragent l'activité physique, le jeu risqué ainsi que les apprentissages issus des interactions entre les enfants et l'adulte. Il devient donc pertinent de se pencher sur les environnements de jeu extérieur à privilégier à l'éducation préscolaire en vue de soutenir le développement de l'enfant.

1.3.1 L'environnement extérieur

Comme souligné par Iivoren et Sääkslahti (2014), le développement de la motricité globale est notamment influencé par les exigences du mouvement, la biologie de l'enfant ainsi que l'environnement. C'est pourquoi plusieurs auteurs soutiennent que

l'environnement extérieur permet aux enfants de rencontrer une variété d'opportunités et de répondre à leurs besoins moteurs qui ne pourraient pas être satisfaits dans les locaux ou les classes (Burdette et Whitaker, 2005; Soderstrom et al., 2013; Truelove et al., 2017). Non seulement il permet d'éliminer les restrictions spatiales qu'imposent les locaux, mais il favorise l'activité physique ainsi que l'ajustement moteur au regard des obstacles rencontrés par les enfants (Burdette et Whitaker, 2005; Rigal, 1995). À ce propos, Rojo (2020) soutient que le jeu actif, en contexte extérieur, permet aux enfants de tester leurs capacités, leurs limites physiques ainsi que leur résilience. En cohérence avec les visées éducatives du programme-cycle de l'éducation préscolaire, les environnements extérieurs de jeu doivent permettre aux enfants de prendre des risques, et ce, en toute liberté (MEQ, 2021). À ce niveau, la prise de risque contribue au développement de comportements d'autoprotection, amenant ainsi les enfants à reconnaître, à ajuster ou encore à éviter les situations dangereuses ainsi qu'à développer des compétences leur permettant d'évaluer les risques, nécessaires à leur sécurité et leur santé (Hohmann et al., 2007; MEQ, 2021; Obee, et al., 2021). Il apparaît donc nécessaire de se pencher sur les environnements maximisant les bénéfices qui y sont associés (LeMasters et al., 2023).

Adapté en fonction de l'âge des enfants, l'environnement extérieur doit offrir des espaces de jeu leur permettant de rencontrer des défis ou encore d'affronter le risque, dans le but de sortir de leur zone de confort (Colella et Morano, 2011). Toutefois, la cour extérieure n'offre pas toujours ces avantages. À cet effet, Herrington et Nicholls (2007) soutiennent que certains modules et aires de jeu manquent de défis, de risques et freinent l'imagination

des enfants. Il est donc essentiel que les enseignantes proposent des environnements de qualité permettant d'influencer positivement l'expérience éducative des enfants par l'aventure et la découverte des lieux (Jutras, 2003). En ce sens, l'enseignante doit être en mesure de l'adapter aux besoins des enfants, notamment par l'ajout de petits équipements sur la cour extérieure (Hannon et Brown, 2008) ou encore de marques au sol (Cardon et al., 2009) qui favorisent un plus haut taux de participation active, physique et intensive de ces derniers. Ainsi, l'enseignante a le rôle de structurer l'environnement de manière à soutenir les situations de développement et d'apprentissage qui émergent dans le contexte de jeu extérieur des enfants (LeMasters et al., 2023).

1.4 Les rôles de l'enseignante dans le jeu extérieur des enfants au préscolaire

Bien que les rôles des enseignantes dans un contexte de jeu extérieur soient peu explorés dans les écrits scientifiques, nous savons que ces rôles sont influencés par leurs attitudes et leurs valeurs (Chen et Hamel, 2023) ou encore leurs croyances et leurs perceptions (McClintic et Petty, 2015). Ces facteurs, influençant leurs actions de manière positive ou négative, semblent avoir une incidence importante sur la place qu'accordent les enseignantes aux périodes de jeu se déroulant dans un contexte extérieur (McClintic et Petty, 2015). À ce propos, Van Dijk-Wesselius et al., (2020) en présentent quelques exemples. Entre autres, le manque de structure, la crainte de la perte de contrôle du groupe, le manque de confiance en soi des enseignantes en lien avec leur propre expertise en matière d'enseignement et d'apprentissage à l'extérieur sont des facteurs pouvant influencer leurs pratiques (Van Dijk-Wesselius et al., 2020).

Ces différents facteurs et les influences qui leurs sont associées ont aussi des retombées sur le niveau d'activité physique des enfants qui contribue également au développement de leur motricité globale (Coleman et Dymont, 2013). Toutefois, il existe peu d'informations sur les connaissances des enseignantes à l'éducation préscolaire au regard de la motricité globale, sur leurs perceptions et sur les rôles exercés pour favoriser le développement de cette compétence ainsi que sur les stratégies, représentant les freins et les leviers, qui sont essentielles pour la soutenir (Angeles et al., 2011). Ainsi, il est pertinent de réfléchir aux rôles des enseignantes visant à développer et à soutenir le développement de la motricité globale des enfants.

L'enseignante joue plusieurs rôles dans le cadre du jeu (Johnson et al., 2005), mais le défi est particulier avec les jeux actifs et extérieurs, considérant que nombre d'éléments peuvent représenter une contrainte ou une limite à l'exercice de ces rôles. À cet égard, la charge de travail, les conditions météorologiques, le manque d'espace et d'équipement, l'environnement de jeu, les structures de jeu, le manque d'encouragement et de soutien de la part du milieu scolaire ou encore des parents peuvent devenir des barrières à cette pratique éducative (Cleland et al., 2008; Dogan et Boz, 2019; Gagen et Getchell, 2006; McClintic et Petty, 2015). Celles-ci rendent complexes non seulement l'exercice de rôles, mais aussi leurs interventions visant à soutenir le développement de l'enfant. C'est pourquoi la perception et les connaissances liées aux bénéfices associés au jeu, notamment libre et actif, à l'environnement de jeu extérieur et à la prise de risque doivent être revues

et réfléchies préalablement par les enseignantes de manière à pallier ces défis à l'aide de différentes stratégies, tout en respectant leur propre seuil de tolérance vis-à-vis ces limites (Steiner et al., 2023).

En ce qui a trait aux rôles observés en contexte de jeu extérieur, celui d'observatrice semble être important pour recueillir des informations sur le développement global des enfants (Steiner et al., 2023). Celui de metteuse en scène semble être essentiel, notamment pour la planification de situations de développement et d'apprentissage ainsi que pour soutenir des capacités motrices des enfants (Dyment et Coleman, 2012; Lagacé et al., 2021). Le jeu actif requiert une préparation de l'adulte. L'enseignante doit prévoir du temps à son horaire afin de préparer l'équipement et l'espace de jeu (Dogan et Boz, 2019; McClintic et Petty, 2015). Également, l'adulte doit prévoir les contraintes ou encore les obstacles de l'environnement en fonction des caractéristiques individuelles des enfants qui influencent la production et le développement de mouvements (Gagen et Getchell, 2006). En d'autres termes, par la sélection de son environnement de jeu et la proposition de matériel, l'enseignante encourage les enfants à réaliser de plus grands mouvements (Lundy et Trawick-Smith, 2021). Or, l'importance de cette préparation et de cette planification peut contribuer à l'abandon du jeu extérieur (Mc Clintic et Petty, 2015).

D'autres rôles peuvent également être joués par l'enseignante (Johnson et al., 2005). Par exemple, elle doit privilégier un soutien adéquat permettant aux enfants de réaliser des apprentissages moteurs (MEQ, 2021). Robinson (2011) suggère que les enfants devraient

recevoir des rétroactions, des directions et des encouragements de la part de l'enseignante visant à améliorer leurs compétences motrices. Ce soutien se traduit par une éducation motrice visant à soutenir le développement et l'affinement des comportements moteurs (Paoletti, 1999). Cela dit, certaines enseignantes ne semblent pas en mesure de reconnaître le développement global des enfants en pratique et de le soutenir par le biais d'une éducation motrice de qualité (Dogan et Boz, 2019; Johnson et al., 2005). Considérant leurs préoccupations pour la sécurité, les enseignantes axent davantage leurs interventions sur la supervision plutôt que sur le soutien, ce qui les amène à dicter aux enfants les jeux à effectuer, à procéder à de nombreux arrêts ou encore à rediriger ces derniers vers des activités calmes (Logue et Harvey, 2010; McClintic et Petty, 2015; Svanbäck-Laaksonen, 2023).

D'autres obstacles peuvent aussi nuire à l'exercice des rôles exercés par les enseignantes. C'est le cas, notamment, de pressions qui peuvent provenir de parents, pour qui la performance scolaire est une valeur forte. Comme certains parents sont très axés sur le développement de la performance et l'acquisition de connaissances de leurs enfants (Johnson et al., 2005), ils remettent alors en question la pertinence du jeu, considérant qu'il ne laisse place qu'au plaisir, ce qui serait, selon eux, une perte de temps (Johnson et al., 2005; Lester et Russell, 2010). Ainsi, certains parents exercent une pression sur les enseignantes visant à bien préparer leurs enfants au primaire, ce qui les amène à mettre en place plus d'activités à caractère scolarisant (Dogan et Boz, 2019). Notons que cette préoccupation des parents provient de mauvaises représentations des besoins de l'enfant

influençant leur préparation à l'école. Conséquemment, cette tendance sociétale pose un certain regard critique sur les attentes des enseignantes à la fin de la maternelle, influençant les choix pédagogiques des enseignantes (Marinova et Drainville, 2019). De ce fait, cette réflexion influence négativement la mise en place du jeu extérieur à l'éducation préscolaire chez les enseignantes (Johnson et al., 2005).

1.5 Le problème et la question de recherche

Considérant la nécessité de développer la motricité globale des enfants à l'âge préscolaire (April et al., 2013), il apparaît essentiel que les enseignantes mettent à profit différents rôles dans leur pratique valorisant la place du jeu actif extérieur, sachant que cet environnement de jeu engage et motive ces derniers à exercer leur motricité et à développer leurs saines habitudes de vie (MEQ, 2021). Bien que les obstacles rencontrés par les enseignantes puissent nuire à la mise en place de telles pratiques éducatives (McClintic et Petty, 2015), les différents rôles exécutés par celles-ci peuvent non seulement optimiser le niveau d'activité physique des enfants, mais aussi le développement de leur motricité globale (Lagacé et al., 2021). En ce sens, il paraît pertinent de poser la question suivante : *Quels rôles jouent les enseignantes à l'éducation préscolaire en contexte de jeu extérieur en lien avec le développement de la motricité globale des enfants?*

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce deuxième chapitre présente le cadre conceptuel du projet de recherche. Il sera ainsi question des concepts liés au développement de la motricité globale. Ce concept sera, par la suite, mis en relation avec le jeu actif extérieur. Puis, les différents rôles qu'exercent les enseignantes afin de soutenir le développement de la motricité globale des enfants seront définis. Finalement, les objectifs de recherche seront présentés.

2.1 Le développement global de l'enfant au Québec

Le développement global est un concept universel étudié au niveau international (Abusleme-Allimant et al., 2023, Izumi-Taylor et al., 2023; Veldman et al., 2018; Viegas et al., 2023). Dans le cadre de la présente étude, le concept du développement global sera contextualisé au Québec afin de mieux cerner ce contexte particulier et considérant les pratiques du milieu exercées par les participantes québécoises.

Le programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2021) met en lumière la nécessité de favoriser le développement global des enfants. Cela signifie que les domaines physique et moteur, affectif, social, langagier et cognitif se traitent tous de manière synergique durant l'enfance et qu'ils ont tous une importance égale au sein du développement de l'enfant (figure 1) (MEQ, 2021). Il est possible de rattacher à chacun d'entre eux une

composante et deux axes de développement qui regroupent des éléments d'observations visibles chez les enfants. Par l'entremise de situations de développement et d'apprentissage, les différents domaines s'influencent et se renforcent mutuellement permettant ainsi aux enfants de développer des habiletés et de réaliser des apprentissages. Ainsi, les activités proposées doivent tenir compte de ces influences tout en respectant les capacités de compréhension des enfants, leurs besoins, leurs intérêts et leur culture.

DOMAINES DE DÉVELOPPEMENT, COMPÉTENCES ET AXES DE DÉVELOPPEMENT



Figure 1 : Les domaines de développement, compétences et axes de développement (MEQ, 2021)

En cohérence avec cette vision du développement global de l'enfant, en cohérence avec le programme-cycle (MEQ, 2021), Bouchard (2019) définit ce concept de la façon suivante:

Le développement global de 0 à 6 ans renvoie au développement simultané, intégré, graduel et continu de tous les domaines (neurologique, moteur, socioémotionnel, langagier et cognitif) qui le composent. Pour l'imaginer, il est possible d'évoquer un casse-tête où les pièces s'encastrent les unes dans les autres pour constituer un tout. De même, les divers domaines s'intègrent les uns aux autres pour former le développement global, qui s'inscrit dans la trajectoire de développement de l'enfant. (p.1-2)

Considérant cette définition, l'auteur soutient que le développement global est composé de différents domaines précis qui sont à l'origine de la création de l'unicité de la personne. Pelletier (2001) ajoute que le développement global est en fait « un processus progressif et continu de croissance simultanée de toutes les dimensions de la personne. Il sous-entend l'acquisition de connaissances, la maîtrise d'habiletés et le développement d'attitudes » (p. 10) qui influencent les domaines présentés précédemment. Les définitions de ces auteures, au regard du développement global, nous permettent de comprendre que le processus de développement de chaque enfant est un cheminement graduel et continu. Ainsi, le cycle préscolaire est une période importante qui permet aux enfants d'expérimenter et de mettre à profit leur développement global au regard des activités quotidiennes qui y sont proposées (MEQ, 2021).

2.1.1 Le domaine *Physique et moteur*

Le domaine *Physique et moteur*, étant un des cinq domaines de développement du programme-cycle à l'éducation préscolaire, soutient le développement physique et moteur

des enfants. Ce domaine « correspond à l'évolution des capacités physiques ou des habiletés motrices et perceptuelles et est influencé par des caractéristiques personnelles telles que la croissance, la maturité, la santé physique et le milieu de vie de l'enfant » (MEQ, 2021, p. 20). De manière plus spécifique, ce domaine est rattaché à deux axes de développement, soit la motricité et les saines habitudes de vie (figure 2).

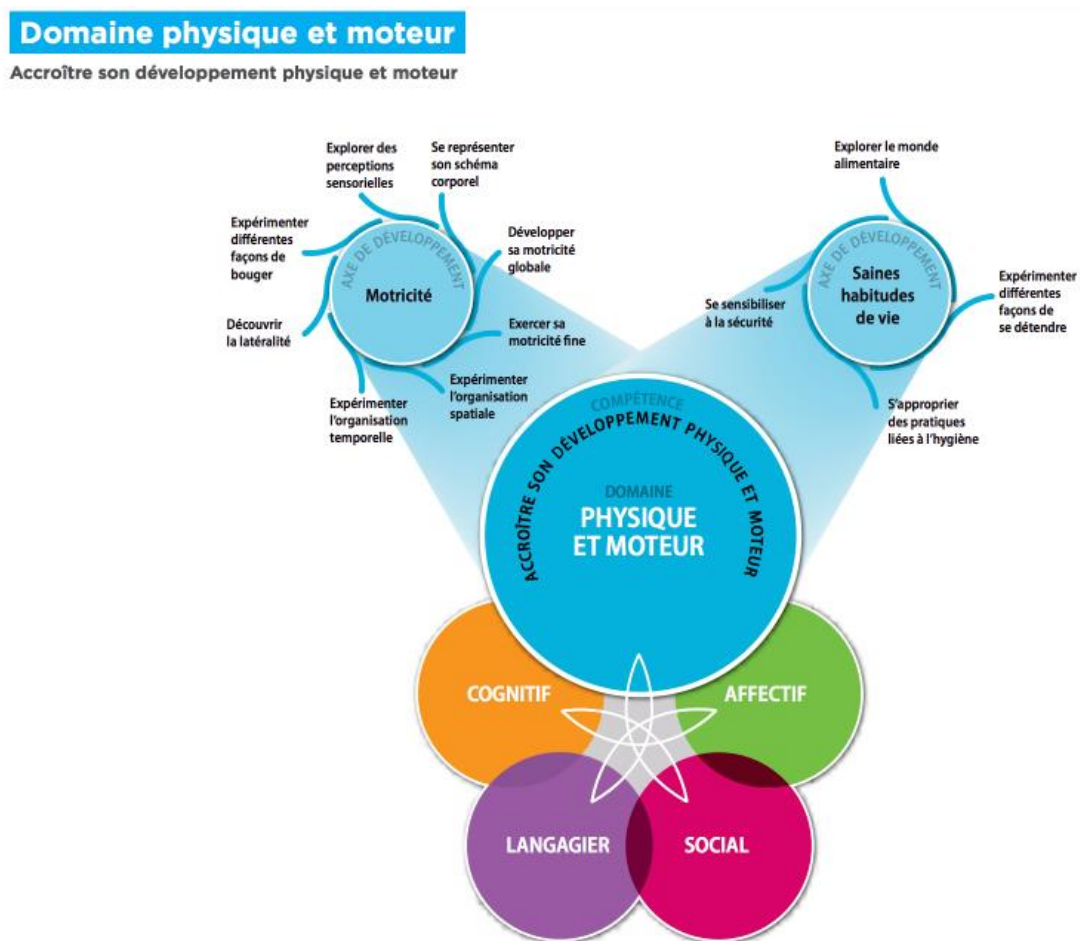


Figure 2 : Le domaine physique et moteur (MEQ, 2021)

2.1.2 Les saines habitudes de vie

L'un des axes de développements issu du domaine *Physique et moteur* est centré sur le développement des saines habitudes de vie. Selon le MEQ (2021), « les saines habitudes de vie font référence, entre autres, à l'ouverture et à la curiosité à l'égard d'une alimentation diversifiée, à l'importance d'une hygiène de vie personnelle de même qu'à la prévention et à la sécurité » (p. 18). Dans cette optique, Tremblay et al. (2012) ont étudié les caractéristiques mesurables de l'activité physique qui pouvaient être associées à l'amélioration de la santé chez les enfants de moins de cinq ans. Pour ces auteurs, l'activité physique est intimement liée à un développement sain. Les résultats de leur étude démontrent que l'augmentation de l'activité physique favorise le développement moteur des enfants. Ainsi, les auteurs soutiennent que pour favoriser la croissance chez les enfants et un développement sain, il importe de mettre en place « une variété d'activités dans divers environnements, des activités qui permettent de développer les habiletés motrices, une progression vers au moins 60 minutes de jeu actif à l'âge de cinq ans » (Tremblay et al., 2012, p. 362). Par ailleurs, ceux-ci précisent que plus les enfants ont recours à des activités physiques, plus cela entraîne des bienfaits chez eux. Ces bienfaits peuvent se caractériser par l'amélioration de la motricité, de la composition corporelle, de la santé métabolique et du développement social.

2.1.3 La motricité

L'axe de développement de la motricité s'inscrivant dans le domaine *Physique et moteur* correspond à « l'évolution des capacités physiques ou des habiletés motrices et perceptuelles et est influencé par des caractéristiques personnelles telles que la croissance, la maturité, la santé physique et le milieu de vie de l'enfant » (MEQ, 2021, p. 18). De manière plus précise, Rigal (2003) définit la motricité comme étant un « ensemble des fonctions qui produisent et assurent le déroulement des actes moteurs » (p. 638). Afin de bien comprendre cette définition, il est important de saisir la signification terminologique des actions motrices, qui font référence à « [la] réalisation d'un comportement moteur, d'un geste, d'un mouvement signifiant par un sujet en situation d'interaction ou d'apprentissage afin de résoudre une tâche particulière dans un environnement donné. » (Rigal, 2003, p. 629). À ce propos, Goodway et al. (2021) soutiennent que le mouvement, issu d'une action motrice, se traduit par « un changement observable d'une position issue de n'importe quelle partie du corps » (traduction libre, p. 411). Pour sa part, Paoletti (1999) propose une définition de la motricité qui regroupe bien l'ensemble des éléments soulevés. Il met de l'avant le caractère humain de la motricité en relation avec son environnement et les autres : « La motricité est synonyme de mobilité et renvoie à la capacité d'effectuer des mouvements dans le but de changer de position, de se déplacer, d'agir sur l'environnement ou d'interagir avec autrui » (Paoletti, 1999, p. 2). Ainsi, dans son ensemble, cet axe de développement tend à offrir à l'enfant des opportunités et des occasions lui permettant de mettre à profit sa motricité par l'entremise de situations de développement et d'apprentissage le rendant actif (MEQ, 2021).

Pour poursuivre, il est possible de décortiquer plus finement les différentes composantes de la motricité. Les composantes issues de ce concept sont le schéma corporel, la motricité globale, la motricité fine, l'organisation spatiale, l'organisation temporelle, la latéralité ainsi que les perceptions sensorielles (Lauzon, 2019). Ces composantes évoluent constamment, et ce, en fonction de l'une par rapport aux autres (Lauzon, 2019). À cet égard, Dugas et Point (2012) présentent une définition pour chacun des composantes de la motricité présentée précédemment en fonction des enfants de 2 à 9 ans. Dans le cadre de ce projet de recherche, nous proposons une adaptation sous forme de tableau synthèse (tableau 1). Cette adaptation nous est utile pour bien comprendre les concepts qui sont sous-jacents à la motricité.

Tableau 1 : Adaptation du tableau « Synthèse des composantes motrices et de leur évolution dans le temps chez des enfants de 2 à 9 ans » élaboré par Dugas et Point (2012, p. 22-24)

| Concept de la motricité | Définition |
|--------------------------------|--|
| Schéma corporel | Le schéma corporel est lié à la connaissance que l'on a de soi en tant qu'être corporel. C'est le corps connu, vécu et utilisé qui permet à l'enfant de connaître les limites dans l'espace et ses possibilités motrices et d'expressions. |
| Tonus musculaire | Le tonus musculaire est l'état de tension permanente et légère de certains muscles afin de s'opposer à l'action de la gravité sur le corps et il assure le maintien d'une position et varie selon les informations reçues par le système kinesthésique. Le tonus peut varier aussi en fonction de vécu émotionnel. |
| Contrôle de l'équilibre | Le contrôle de l'équilibre est une fonction sensori-motrice qui assure en permanence la stabilité dynamique de la posture. Le maintien de la posture suppose des ajustements permanents qui sont d'autant |

| | |
|---------------------------|---|
| | plus nécessaires lorsque le sujet est en mouvement et qui constituent l'équilibration. |
| Latéralité | La latéralité est liée à la préférence d'utilisation d'une des parties symétriques du corps : main, œil, oreille, jambe. |
| Dissociation-coordination | La dissociation, c'est la capacité à mobiliser que la(les) partie(s) du corps nécessaire(s) à la justesse et à la précision dans la réalisation de la tâche. La coordination, c'est l'enchaînement précis et structuré pour avoir une efficacité maximale dans l'action. |
| Organisation spatiale | L'organisation spatiale est liée à la capacité à se situer dans l'espace, à déterminer la position que l'on occupe par rapport à des repères et à ordonner correctement les différents éléments d'un tout. L'orientation spatiale est associée à la perception, et la structuration spatiale est associée à l'abstraction et au raisonnement. |
| Organisation temporelle | L'organisation spatiale est liée à la capacité à situer la succession des actions les unes par rapport aux autres, à définir un présent par rapport au passé et au futur, à saisir l'agencement des structures rythmiques, à évaluer la durée et la vitesse. |

De manière plus précise, l'évolution des composantes motrices se caractérise par son interaction entre des fonctions mentales et motrices des enfants (Lauzon, 2019). Elles affectent les actions corporelles de l'individu, c'est-à-dire sa façon de bouger, de se déplacer, de prendre, de manipuler un objet ou encore d'organiser les informations perçues par les sens en fonction de son corps en relation avec les objets, l'espace, le temps et le rythme (Lauzon, 2019). Cette évolution contribue à contrôler et à raffiner le mouvement tout en développant la perception et la connaissance du corps qui permet à l'enfant de mieux s'adapter à son milieu (Rigal, 2003; Lauzon, 2019). À long terme, le développement de la motricité renforce la maîtrise des gestes et la coordination, essentielles à l'écriture (Rigal, 2003).

Bien que le programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2021) utilise la terminologie « motricité », les écrits scientifiques en proposent d'autres afin de bien qualifier le concept. En fait, il existe, entre autres, le concept de la psychomotricité et du développement moteur. Tout d'abord, la psychomotricité fait référence à la cognition et à l'affectivité d'un individu, mises en relation avec le corps en mouvement ou au repos (Lauzon, 2019). À la lumière de cette définition, il est essentiel que l'enfant soit considéré dans sa globalité. Comme le souligne Lauzon (2020), « [...] l'[enfant] se définit avec son corps, ses pensées, ses émotions et ses sentiments. » (p. 6).

La psychomotricité peut être discutée au regard du développement moteur. Le développement moteur est un concept qui met de l'avant l'adaptation de ses actions à son environnement par le biais d'expériences (Blanchet et al., 2019). En fait, l'enfant est placé dans une position où « il n'agit pas seulement par rapport à lui-même, mais en fonction de son environnement » (Blanchet et al., 2019, p. 261). En ce sens, l'enfant joue un rôle actif au sein de son développement moteur. Ainsi, il doit être en mesure de prendre en considération le monde qui l'entoure tout en superposant l'ensemble de ces éléments, dits extérieurs, dans le but de planifier et d'émettre la réponse motrice la plus adaptée au contexte qui lui est présenté (Blanchet et al., 2019). Dans le but de faire la distinction entre le concept de la psychomotricité et celui du développement moteur, Rigal et al. (2010) soutiennent que le développement moteur tient davantage compte des transformations de comportements moteurs, c'est-à-dire que l'évolution d'habiletés motrices est visible à mesure que les enfants vieillissent, contrairement au développement psychomoteur qui est

davantage axé sur l'interaction entre les actions motrices et les fonctions cognitives. En considérant ces terminologies, celle du développement moteur, qui inclut la motricité globale, est retenue dans le cadre de ce mémoire, comme elle est adaptée à la réalité des enfants de trois à six ans, et ainsi, elle est cohérente avec l'âge préscolaire.

2.2 Le développement moteur

Heywood et Getchell (2014) définissent le concept du développement comme étant un processus constant de changement des capacités fonctionnelles, c'est-à-dire de vivre, de bouger et de travailler dans l'environnement. Ces auteurs soulignent aussi que le développement est relié à l'âge. Bien que l'on observe des comportements semblables en fonction de certains groupes d'âge, le développement est unique pour chaque individu. En ce sens, considérant que le développement dépend de différents domaines, soit physique, social, cognitif et psychologique, les résultats visibles de ce processus sont particuliers à chacun (Heywood et Getchell, 2014). Ainsi, le développement est en constante évolution et se réalise tout au long de l'existence de l'individu. Pour sa part, Rigal (1996) nous explique que le développement moteur se définit par « [...] l'apparition et l'évolution naturelle et continue des fonctions motrices propres à l'espèce et caractérisées par les modifications de la coordination ou des habiletés motrices liées à l'accroissement de l'âge de l'enfant et non pas à un apprentissage structuré ou organisé de l'adulte » (p. 146). En d'autres termes, le développement s'acquiert de façon naturelle, et ce, en fonction de la maturité et des expériences vécues par les enfants.

Afin de bien comprendre le concept du développement moteur, il importe de bien comprendre la terminologie des *habiletés motrices* qui font partie intégrante de celui-ci. Il s'agit de « la capacité acquise par apprentissage à atteindre des résultats fixés à l'avance avec un maximum de réussite et souvent un minimum de temps, d'énergie ou des deux » (Dugas et Point, 2012, p. 10). Comme le soulignent Dugas et Point (2012), l'acquisition d'habiletés motrices évolue progressivement et se réalise grâce à l'apprentissage. De manière cohérente, Rigal (2003) soutient que l'évolution des habiletés motrices « dépend de différents facteurs dont la maturation des processus nerveux d'intégration et l'aptitude à se concentrer sur la démonstration d'un mouvement, à le visualiser et à s'en souvenir » (p. 313). Autrement dit, les habiletés motrices sont une traduction observable des comportements de la motricité.

2.2.1 L'évolution du développement moteur

Dès la naissance, l'enfant est amené à générer des comportements et des modifications moteurs lui permettant de mettre à profit sa coordination et sa dissociation, c'est-à-dire sa capacité à exécuter des mouvements distincts (Lauzon, 2019; Rigal et al., 2010). Également, c'est à partir de ce moment que l'enfant adopte des comportements moteurs primaires, tels que maintenir son tonus, sa posture, sa préhension, son équilibre, demeurer assis ou encore marcher, et ce, jusqu'à environ 15 mois (Rigal et al., 2010). L'évolution et le contrôle de ces mouvements progressent de manière à émettre, au départ, une réponse motrice faible et globale vers une réponse plus forte, spécifique et organisée en fonction de l'interaction qui émane de l'environnement dans lequel est placé l'enfant, de sa

croissance et de sa maturation (Rigal, 1996). Ainsi, le développement moteur se traduit par l'apparition, l'évolution et l'adaptation des compétences motrices. Parlebas (2018) définit les compétences motrices de la façon suivante :

La notion de compétence motrice est très importante, car elle est le relais indispensable de la notion de conduite motrice. Elle s'appuie, d'une part sur une capacité d'attribuer un sens d'action à l'environnement de la situation concernée, d'autre part sur la maîtrise des opérations permettant d'agir avec efficacité dans le cadre de cette situation (Parlebas, 2018, p.89).

Toujours selon Parlebas (2018), les compétences motrices font référence à la capacité corporelle générale d'un individu. À cet effet, Goodway et al. (2021) définissent le concept de compétences motrices par la « maîtrise d'une compétence physique et d'un patron du mouvement qui active la participation dans l'activité physique » (traduction libre) (p. 411). Ainsi, celles-ci peuvent être réinvesties dans différentes sphères physiques. Ces compétences motrices du développement moteur s'acquièrent à différents moments durant l'enfance et se perfectionnent avec le temps, et ce, jusqu'à l'âge adulte (Rigal et al., 2010). Rigal (2003) soutient qu'entre deux et six ans, les enfants traversent une période sensible durant laquelle ils mettent à profit l'acquisition et l'adaptation d'habiletés motrices fondamentales. À partir de 2 ans, l'enfant est maintenant en mesure de sauter et de sautiller, de lancer et d'attraper un objet, de courir, de construire des tours, de dessiner, tout en acquérant de plus en plus d'autonomie dans l'exécution de ces mouvements.

Vers l'âge de six ans, l'ensemble des grands mouvements sont acquis chez la majorité des enfants. C'est pour cette raison que l'âge préscolaire est une période critique et importante pour le développement moteur (Sigmundsson et Haga, 2016). Puis, la période de

perfectionnement, vécue vers sept ans jusqu'à l'âge adulte, permet de peaufiner les comportements moteurs acquis précédemment. Ce stade de développement est essentiel afin d'améliorer les performances motrices des individus et de développer des habiletés se rapportant à la motricité fine et globale. Par ailleurs, c'est également à ce stade que l'individu accroît sa coordination motrice, ce qui améliorera la vitesse d'exécution et la précision de ses mouvements. Il devient ainsi plus facile pour l'individu de considérer les facteurs d'anticipation et de coïncidence, essentiels pour tout type d'activités motrices. Rigal (1996) définit ces facteurs comme étant des *capacités anticipatoires* qui s'acquièrent en fonction de nos expériences. De ce fait, cet auteur souligne que « plus nos expériences se diversifient, plus nous acquérons la possibilité d'associer des actions selon des séquences ordonnées et de prévoir les relations entre la fin d'une action et le début d'une autre » (Rigal, 2003, p. 313), ce qui permet d'affiner les actions motrices.

En fonction de sa croissance et des expériences vécues, l'enfant acquiert des mouvements de plus en plus complexes. Ainsi, pour réaliser de tels apprentissages moteurs, le développement moteur est un processus interagissant avec la maturation du système nerveux et l'environnement (Rigal, 1996). En cohérence avec cette définition du développement moteur, Heywood et Getchell (2014) soutiennent qu'il fait référence au développement des habiletés du mouvement. L'enfant est ainsi contraint à adapter ses mouvements à son environnement. Conséquemment, il est essentiel que l'environnement dans lequel est placé l'enfant soit stimulant afin qu'il soit en mesure de créer des

connexions neuronales favorisant ainsi l'apparition d'actions motrices (Dugas et Point, 2012).

À ce propos, le modèle de contraintes de Newell (1986) (figure 3) aborde la pertinence de l'environnement sur le développement moteur du jeune enfant, en y précisant qu'il existe une interaction entre l'individu, son environnement et la tâche qu'il désire accomplir. De manière plus précise, Newell (1986) définit les contraintes comme étant des caractéristiques individuelles, environnementales ou encore issues de la tâche qui encouragent ou découragent le mouvement. Le résultat de cette interaction et de cette dynamique entre les contraintes influence le mouvement. Considérant les différents changements vécus individuellement dans chaque contrainte, le modèle nous permet de constater les effets qu'elles ont sur l'ensemble d'entre elles.

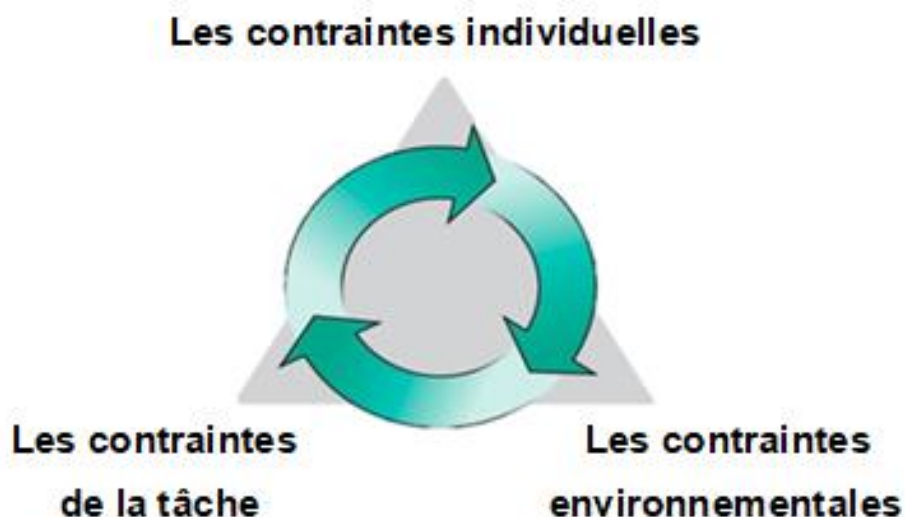


Figure 3 : Le modèle de contraintes de Newell (1986)

Dans le cadre de notre recherche, le modèle de contraintes de Newell (1986) s'avère pertinent, puisque les contraintes individuelles font référence aux capacités des enfants d'âge préscolaire, les contraintes environnementales font référence à l'environnement de jeu extérieur présélectionné par l'enseignante et les contraintes de la tâche font référence aux contraintes rencontrées dans le jeu libre de ces derniers. Ainsi, ces contraintes seront donc abordées plus en profondeur au fil du cadre conceptuel.

2.2.2 La motricité globale

S'inscrivant dans le développement moteur, selon Rigal (2003), la motricité globale « regroupe les activités motrices sollicitant la participation de l'ensemble du corps » (p. 180). En tenant compte du contexte de l'âge préscolaire des enfants, April et Charron (2013) ajoutent que la motricité globale leur permet également de bouger totalement ou en partie leur corps pour accomplir une variété d'actions. À ce propos, les autrices soutiennent qu'il est possible d'observer la motricité globale en action par des mouvements locomoteurs, où l'enfant est amené à réaliser un déplacement de tout son corps dans l'espace, par exemple marcher, grimper, courir ou ramper. Par ailleurs, il est possible d'observer certains mouvements non locomoteurs, faisant toujours partie de la motricité globale, qui impliquent plutôt des « changements de position de certains membres sans déplacement dans l'espace » (April et Charron, 2013, p. 24). En guise d'exemple, nous pourrions penser à un enfant qui se penche, qui s'assoit ou encore qui s'étire. De manière générale, le développement de la motricité globale à l'âge préscolaire

est essentiel comme elle permet à l'enfant « d'entrer en relation avec le monde des objets et des personnes » (p. 24), ce qui contribue à son épanouissement (April et Charron, 2013).

2.2.3 Le développement des habiletés motrices fondamentales

Rigal (2009) soutient que la motricité globale est liée au développement des habiletés motrices fondamentales. En effet, ces mouvements sollicitent plusieurs grands groupes musculaires du corps, tels que les jambes, le tronc et les bras. En cohérence avec cet auteur, Dugas et Point (2012) mentionnent que « l'acquisition de ces habiletés motrices fondamentales permet à l'enfant d'avoir les éléments de base qui lui permettront de maîtriser des habiletés motrices de plus en plus complexes dans les AP [activités physiques] de 4 à 9 ans » (p. 11). Dans le même ordre d'idées, ces auteurs considèrent qu'il est important de développer les habiletés motrices fondamentales comme elles émergent de manière marquée durant l'âge préscolaire de l'enfant. Ainsi, elles « forment les bases de l'apprentissage d'habiletés plus complexes durant les années suivantes » (Dugas et Point, 2012, p. 11). Les habiletés motrices fondamentales requièrent une force musculaire importante, d'où la nécessité de bien renforcer le contrôle et l'équilibre de ces grands muscles du corps (Rigal, 2003). Considérant l'âge des enfants, Dugas et Point (2012) soulignent que la mise en place de situations de développement et d'apprentissages agréables, stimulantes et pertinentes favorise le développement de compétences motrices qui influencent positivement l'éducation physique et à la santé des enfants.

Paoletti (1999) définit le concept des habiletés motrices fondamentales par des « comportements moteurs rudimentaires de la période postnatale [qui] vont amener l'enfant au niveau d'autonomie motrice nécessaire à un apprentissage sans heurt des autres formes d'actions » (p. 35). Le terme « fondamentale » est utilisé considérant que les comportements moteurs requis pour certains mouvements servent d'assises aux mouvements spécialisés (Paoletti, 1999). À cet effet, Gallahue et Donnelly (2003) définissent les mouvements spécialisés comme étant le développement de nouvelles compétences motrices qui sont transférables et applicables dans un large éventail de sports et d'activités et qui se développent de l'âge de sept ans jusqu'à l'adolescence, voire même jusqu'à l'âge adulte. En ce sens, ces auteurs soutiennent que les enfants peuvent développer des mouvements spécialisés si leurs habiletés motrices fondamentales, en lien avec le sport ou encore l'activité que ces derniers désirent accomplir, ont préalablement été acquises et maîtrisées.

De manière plus concrète, la figure 4 de Rigal (2003) présente une variété d'habiletés motrices fondamentales, soit la marche, la course, le lancer par-dessus d'épaule, le saut en longueur sans élan, le saut en hauteur en extension, l'attraper, le coup de pied à un ballon au sol, le frapper avec engin, le saut à cloche-pied, le dribble, le coup de pied de volée ou encore la roulade avant. Cette même figure indique aussi l'évolution du développement moteur en fonction de trois stades. Le stade initial se manifeste entre la

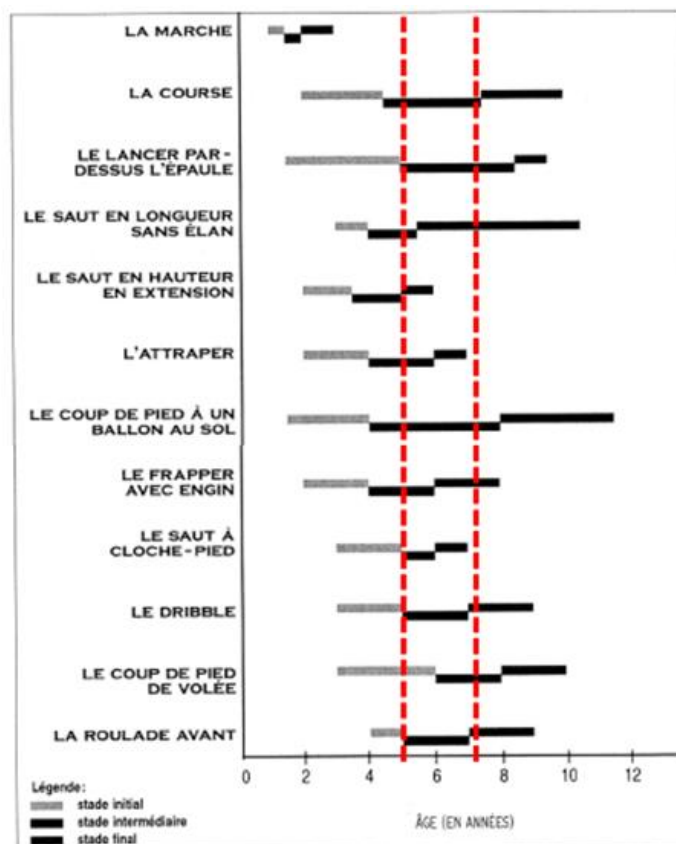


Figure 4 : Les transformations des activités motrices en fonction de l'âge (Rigal, 2003, p. 223)

naissance de l'enfant jusqu'à environ 15 mois. À ce stade, la marche est l'habileté motrice fondamentale la plus exercée à cet âge. On constate aussi que l'enfant développe son contrôle moteur, ce qui lui permet de mieux contrôler son tonus, son équilibre, sa posture, sa préhension ainsi que sa position assise. L'enfant sera aussi en mesure d'adapter ses mouvements en fonction des variations de l'environnement. Le stade intermédiaire, se déroulant vers l'âge préscolaire de l'enfant, est critique chez l'enfant, notamment en ce qui a trait à la maturation physique, neurologique et sociale (Dugas et Point, 2012). En ce sens, le pointillé rouge de la figure 4 met l'accent sur cette importance et le besoin crucial

de développer les habiletés motrices fondamentales chez les enfants durant cette période, c'est-à-dire vers l'âge de 5 à 7 ans. Puis, le stade final se poursuit durant les années suivant le stade antérieur. Les habiletés motrices fondamentales précédemment développées seront perfectionnées, ce qui permettra à l'enfant de réaliser des performances plus élevées.

De manière plus précise, Gallahue et Donnelly (2003) présentent trois grandes phases du développement des habiletés motrices fondamentales qui conduisent vers l'acquisition de mouvement spécialisés. La première phase et la deuxième phase, soit celles des mouvements réflexes (*Reflexive movement phase*) et des mouvements rudimentaires (*Rudimental movement phase*), sont essentiellement caractérisées par les premiers essais des bambins, de quatre mois à deux ans, quant à la réalisation d'une tâche physique. La troisième phase, c'est-à-dire celle du mouvement fondamental (*Fundamental movement phase*), apparaît et se développe chez l'enfant vers deux ans jusqu'à l'âge de sept ans. Cette phase est davantage axée vers l'acquisition du mouvement. Il s'agit de la période où l'enfant tend à maîtriser son équilibre, sa locomotion et ses compétences à manipuler. À cet effet, il est essentiel que l'enfant dispose de suffisamment de temps de pratique pour perfectionner ses mouvements, des encouragements ainsi que des interventions de l'adulte pour faciliter ses progrès et tendre vers l'acquisition de mouvements spécialisés. À ce propos, Paoletti (1999) soutient l'importance de maîtriser l'ensemble des stades du développement d'habiletés motrices fondamentales afin de réaliser des mouvements spécialisés tout en mettant en place des conditions adéquates :

[...] l'acquisition de ces comportements par l'enfant est jalonnée de stades précis, que l'accès à un nouveau stade pour un comportement moteur donné dépend de

la qualité et de la quantité des expériences motrices vécues par l'enfant et que la plupart de ces comportements peuvent être acquis dès l'âge de six ans si les conditions s'y prêtent. (p. 36)

Ces conditions, faisant référence à des expériences motrices, sont vécues pour la plupart des enfants à travers le jeu, notamment à travers le jeu libre.

2.4 Le jeu

Considérant l'importance du développement global chez les enfants d'âge préscolaire, le programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2021) présente la mise en action du développement par le jeu. En fait, le jeu est une des trois orientations à privilégier au cycle préscolaire permettant à la fois de favoriser le développement global de l'enfant et d'intervenir de manière préventive auprès de l'enfant tout en s'assurant de répondre à ses besoins. Le jeu est en fait une des stratégies qui permet à l'enfant d'apprendre. Par l'imitation, l'observation, l'expérimentation ou encore le questionnement, l'enfant sera en mesure de développer son plein potentiel et d'apprendre. Selon le MEQ (2021), le jeu permet à l'enfant de développer ses habiletés à entrer en relation avec les autres, à effectuer des choix, à prendre des décisions, à faire des découvertes, à imaginer des scénarios et à apprendre à se concentrer sans se laisser distraire. Il est placé dans une position qui l'amène à faire des conciliations ou à trouver des solutions. Par ailleurs, lors du jeu, l'enfant est amené à communiquer, à s'exprimer tout en étant en action, ce qui favorise chez lui l'ouverture sur le monde.

En cohérence avec ces visées éducatives du ministère de l'Éducation du Québec, l'article 31 de la *Convention relative aux droits de l'enfant* aborde le concept du jeu dans le même sens (Organisation des Nations unies [ONU], 1989). En fait, non seulement il importe de fournir à l'enfant un environnement offrant des possibilités d'activités ludiques et récréatives qui favorise le développement de sa créativité, mais il est aussi important d'y favoriser le jeu. À cet effet, le Comité des droits de l'enfant de l'ONU spécifie plus précisément que le jeu « stimule la motivation, l'activité physique et le développement des compétences [chez l'enfant]; de plus, l'immersion dans la vie culturelle enrichit les interactions autour du jeu » (ONU, 2013).

2.4.1 La définition du jeu

Il y a une variété de définitions permettant de qualifier le jeu. Il convient de présenter certaines d'entre elles qui font écho au contexte d'éducation préscolaire. Tout d'abord, pour Lauer (2011), le jeu est identifié comme étant un motivateur interne, une forme de liberté, de créativité et de spontanéité munie de règles mentales, plaisantes, non littérales et permettant à l'enfant d'être actif et engagé dans l'action.

Ensuite, selon les recherches de Bateson et Martin (2013), le jeu se définit grâce à cinq critères. Premièrement, le jeu est une source de plaisir. Il est possible de constater qu'il génère chez l'individu un comportement spontané et valorisant alimenté par la motivation intrinsèque de celui-ci. Deuxièmement, comme le jeu n'a pas de but et d'objectifs précis, l'individu, faisant office de joueur, est protégé des conséquences sérieuses de son

comportement. Troisièmement, les comportements visibles dans le jeu sont caractérisés par des actions, des réflexions combinées dans des situations de nouveauté. Il est aussi possible de percevoir des changements sociaux, notamment en ce qui a trait aux relations entre les joueurs. Par exemple, les rôles des joueurs peuvent s'alterner temporairement durant le jeu, c'est-à-dire que le rôle de l'individu dominant dans le jeu peut s'échanger entre les joueurs. Ainsi, les auteurs soutiennent que le jeu est « générateur de la nouveauté » (traduction libre) (Bateson et Martin, 2013, p. 12). Quatrièmement, les actions des joueurs et leurs réflexions se répètent. On remarque toutefois que les comportements semblent parfois incomplets ou encore exagérés comparativement à ceux de la réalité qu'il est possible d'observer chez les adultes. Or, le « jeu semble différent » (traduction libre) (Bateson et Martin, 2013, p. 12). Cinquièmement, le comportement du joueur est sensible aux conditions mises en place autour du jeu. Par conséquent, le jeu doit être exempt de toute source de stress. C'est pourquoi les auteurs soutiennent que le « jeu est un indicateur de bien-être » (traduction libre) (Bateson et Martin, 2013, p. 12).

Puis, pour Johnson et al. (2005), la définition du jeu est complexe à définir pour deux raisons. D'une part, le jeu est à la fois abstrait et fluide. Il ne constitue pas un objet concret, une place ou une action précise. Le jeu s'illustre ou s'exemplifie davantage par des émotions telles que l'amour ou encore la joie qui aussi le définit. D'autre part, le jeu possède plusieurs terminologies et formes. De manière plus précise, à la petite enfance, le rôle, les règles et les actions du jeu diffèrent d'une définition à l'autre. Tout en considérant que le rôle du jeu puisse différer en fonction des cultures, les auteurs soutiennent que la

vision européenne et américaine du concept est axée davantage sur le développement de l'enfant dans un contexte de liberté lui permettant de mettre à profit ses compétences, d'exercer un contrôle et un pouvoir sur ses actions favorisant le développement de l'autonomie et de l'indépendance. Ces orientations du jeu, cohérentes avec la vision du programme-cycle de l'éducation préscolaire au Québec, permettent à l'enfant de développer des habiletés et des compétences qui contribuent à sa réussite (MEQ, 2021).

2.5 Le jeu actif

Tout d'abord, Truelove et al. (2017) présentent une définition du jeu actif en tenant compte à la fois du développement moteur de l'enfant, tout en mettant en lumière la relation entre le jeu et l'activité physique. Ces auteurs soutiennent que le jeu actif, mettant en lumière l'activité physique, est lié aux mouvements moteurs, aux activités non structurées et libres permettant à l'enfant de faire des choix. Celui-ci prend majoritairement place dans un contexte de jeu à l'extérieur. Afin d'exemplifier le concept, ces auteurs soutiennent que des mouvements moteurs tels que « se balancer, grimper, tirer, se tenir en équilibre, sauter, rouler, courir et sautiller (traduction libre) » (Truelove et al., 2017, p. 162) sont visibles dans le jeu de type d'actif. Notons que ces mouvements renvoient aux habiletés motrices fondamentales, comme nous l'avons abordé précédemment.

Pour leur part, Johnson et al. (2005) présentent le concept du jeu physique s'inscrivant dans la perspective du jeu actif. En fait, cette forme de jeu physique a pour objectif d'encourager le développement moteur de l'enfant. De manière plus précise, le jeu

physique a des effets positifs sur le développement de la motricité fine et la motricité globale de l'enfant d'âge scolaire. Ainsi, par le biais d'activités et du jeu, l'enfant développe les grands et les petits muscles de son corps tout en peaufinant sa coordination et son équilibre. Aussi, les auteurs ajoutent que bien que ce type de jeu soit axé sur le développement physique et moteur de l'enfant, celui-ci est en mesure de développer ses habiletés cognitives essentielles à sa croissance. Au cycle préscolaire, ce jeu encourage l'enfant à courir, à faire des acrobaties, à grimper ou encore à se balancer. Tout comme les exemples soulevés par Truelove et al. (2017), ces mouvements sont également liés au développement d'habiletés motrices fondamentales.

Stagnitti et al. (2011) soutiennent que le jeu actif permet aux enfants de développer leurs habiletés motrices fondamentales de manière ludique et amusante. À la suite de la mise en place d'un programme de jeu actif, soit *The Active Play Program*, les résultats de leur recherche ont démontré que les enfants de moins de cinq ans ont amélioré leurs habiletés motrices fondamentales par la mise en place d'activités axées sur le jeu actif. Les chercheurs ont aussi constaté que le développement de ces compétences motrices a encouragé les enfants à s'engager davantage lors d'activités physiques. À cet effet, Logan et al. (2015) soutiennent qu'il existe une relation positive entre l'activité physique et le développement des habiletés motrices fondamentales. Ainsi, plus le jeune enfant a l'occasion d'être actif physiquement à la petite enfance, plus il est enclin à développer ses habiletés motrices fondamentales et de vivre une relation positive avec l'activité physique. (Truelove et al., 2017).

2.6. L'environnement physique, matériel et humain

En cohérence avec le programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2021), les enfants doivent bénéficier d'occasions leur permettant de mettre à profit le domaine *Physique et moteur*. Ils doivent pouvoir profiter de milieux extérieurs et naturels tout en utilisant du matériel varié contribuant ainsi à rehausser les expériences motrices diversifiées (MEQ, 2021). Par la mise en place d'activités quotidiennes, les enfants seront en mesure de développer leurs capacités physiques ainsi que les saines habitudes de vie (MEQ, 2021). De ce fait, le choix de l'environnement ainsi que des équipements et des matériaux mis en place doit tenir compte des objectifs développementaux visés tout en considérant les notions de sécurité et les intérêts des enfants (Johnson, et al., 2005).

À cet égard, selon Truelove et al. (2017), la notion de liberté, présente dans le jeu actif, transparaît de manière plus soutenue dans un environnement extérieur. Cet environnement doit permettre aux enfants de vivre des défis physiques, de manipuler et de fabriquer du matériel, d'être stimulés par leurs sens, de mettre à profit leur créativité et leur imagination, de vivre des interactions sociales et socioémotionnelles tout en ayant la possibilité de jouer (Children's Play Council, 2002). Il doit être sélectionné en fonction d'une distance raisonnable de la position initiale des enfants, c'est-à-dire, dans ce contexte, de l'école (Children's Play Council, 2002). Par ailleurs, Spencer et Wright (2014) soutiennent que la combinaison des équipements préfabriqués et naturels dans de grands espaces extérieurs favorise le développement du plein potentiel et d'un haut niveau d'activité physique.

De plus, il existe une relation entre le développement de l'enfant et le matériel, influençant directement ou indirectement son engagement dans une activité spécifique (Johnson et al., 2005). Le choix du matériel doit reposer sur le niveau de développement de l'enfant ainsi que sur le type de jeu dans lequel il choisit de s'engager. En fait, l'ajout d'équipements portatifs, tels que des cerceaux, des tunnels, des poutres, des cibles, des sacs de fèves et des ballons de diverses grandeurs, encourage davantage l'activité physique des enfants de trois à cinq ans (Hannon et Brown, 2008). Il permet aux enfants de « lire » l'environnement et d'interagir avec celui-ci de manière à générer des apprentissages moteurs (Tovey, 2007). Cette lecture permet aux enfants de reconnaître les différentes possibilités motrices qu'offrent l'environnement et l'équipement présent (Tovey, 2007). En guise d'exemple, la mise en place de cibles incite les enfants à y lancer des objets, favorisant ainsi le développement de cette habileté motrice fondamentale.

2.7 Les rôles de l'enseignante

Afin de mieux soutenir l'apprentissage des enfants, l'enseignante est amenée à jouer différents rôles au sein de leur jeu. En plus des rôles pour soutenir le jeu des enfants, l'enseignante est amenée à jouer des rôles spécifiques pour soutenir le développement de la motricité globale. Ces rôles seront abordés au sein du concept d'éducation motrice.

2.7.1 Les rôles de l'enseignante pour soutenir le jeu

Tout d'abord, Fesseha et Pyle (2016) soutiennent que le jeu est un outil efficace, notamment au préscolaire, pour favoriser le développement des enfants. Ils ajoutent aussi que l'adulte, soit l'enseignante, doit jouer certains rôles dans le but de soutenir les apprentissages dans le cadre du jeu. À ce propos, les enseignantes sont amenées à jouer différents rôles qui visent à créer un environnement riche et stimulant pour les enfants tout en offrant des pistes de réflexion et des alternatives au jeu. Comme souligné par Pyle et al., (2017), les enseignantes doivent être attentives et sensibles aux objectifs pédagogiques ainsi qu'aux formes de jeu afin de jouer les rôles les plus adaptés aux contextes de jeu des enfants. Ainsi, nous nous pencherons donc sur les différents rôles qui peuvent être exercés par les enseignantes dans le cadre du jeu.

Au sein du jeu, Johnson et al. (2005) soutiennent que les enseignantes jouent une variété de rôles menant à des interactions avec les enfants. Dans leurs recherches, les auteurs ont dégagé six rôles, qui forment un continuum variant d'une participation absente de l'adulte à une participation intense dans le jeu, tendant à le dominer. La figure 5 les présente. Il s'agit d'une adaptation de Lemay et al. (2017) du continuum des rôles de Johnson et al. (2005). Comme nous pouvons le voir dans la figure 5, les rôles présentés de chaque côté du continuum, soit le non-engagé et le directeur et/ou redirecteur de jeu, soutiennent peu le jeu des enfants, comme l'adulte propose un accompagnement caractérisé comme absent ou minimal à constant ou maximal. Or, au centre du continuum, les rôles proposés tendent

à enrichir la qualité du jeu des enfants (Johnson et al., 2005), voire à l'encourager et à le soutenir davantage (Lemay et al., 2019).

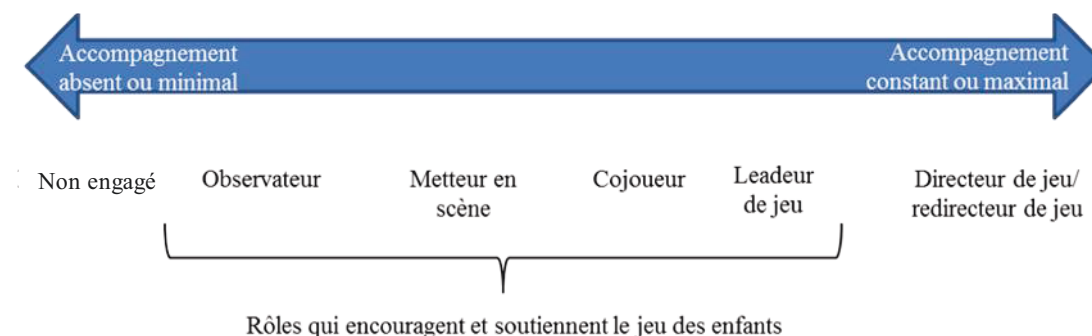


Figure 5 : Les adaptations des rôles qui encouragent et qui soutiennent le jeu des enfants de Lemay et al. (2017) du continuum des rôles de Johnson et al. (2005)

Nous proposons donc une brève définition de chacun de ces rôles susceptibles de soutenir davantage le développement global de l'enfant, selon Johnson et al. (2005). Le rôle d'observatrice amène l'enseignante à se positionner de manière à observer le jeu des enfants en réalisant des commentaires aux enfants à l'occasion. Ce rôle est principalement joué dans le but de recueillir des informations sur les enfants, leurs intérêts et sur le jeu engagé. Grâce à l'observation, les enseignantes sont en mesure de prendre des décisions éclairées sur le niveau d'accompagnement à offrir aux enfants en jouant les autres rôles, soit metteuse en scène, cojoueuse et leader de jeu.

Le rôle de metteuse en scène tend à aider les enfants à préparer leur jeu tout en offrant de l'assistance durant son déroulement. À ce propos, Lagacé et al. (2021) soutiennent que le rôle de metteuse en scène se définit par la planification variée, originale, fréquente et de

qualité des enseignantes. Il permet aux enfants de vivre des expériences physiques et motrices enrichissantes visant à soutenir leur développement. Ainsi, la planification doit tenir compte de l'organisation de l'environnement de jeu facilitant le développement de la motricité globale. Selon Dymont et Coleman (2012), l'un des autres rôles qui découlent de celui de la metteuse en scène serait celui de la supervision, qui apparaît durant l'action. Ces auteurs définissent ce concept par des balayages visuels de l'environnement afin d'éviter que les enfants ne se heurtent à des dangers potentiels. La supervision active est d'autant plus adaptée en contexte de jeu actif extérieur, puisqu'elle encourage l'enseignante à observer, à interagir au besoin dans le jeu des enfants, à fournir des opportunités d'activité physique tout en assurant la sécurité de l'environnement de jeu. Cela permet aux enfants de s'engager et de développer davantage leurs mouvements (Dymont et Coleman, 2012).

Ensuite, toujours selon Johnson et al. (2005), le rôle de cojoueuse amène les enseignantes à jouer un rôle au sein du jeu des enfants. Par l'entremise de rôles mineurs dans le jeu des enfants, elles peuvent saisir des occasions de développement et d'apprentissage. Puis, le rôle de leader de jeu tend à enrichir les situations de jeu en suggérant et en introduisant de nouveaux éléments ou des thèmes dans le jeu des enfants. Lemay et al. (2019) ajoutent que l'enseignante questionnera le scénario de jeu des enfants toujours dans le but de l'enrichir et de proposer, au besoin, son accompagnement.

2.7.2 L'éducation motrice

En tenant compte du besoin de favoriser et de développer la motricité globale de l'enfant, l'adulte doit être en mesure de proposer aux enfants une éducation motrice. Selon Paoletti (1999), l'éducation motrice est un concept faisant partie de l'éducation physique favorisant le développement physique et moteur de l'enfant par l'entremise d'activités diversifiées. De manière plus précise, cet auteur définit le concept de la façon suivante : « [...] l'éducation motrice [...] consiste essentiellement à favoriser l'émergence et l'affinement des comportements moteurs qui relèvent du contrôle postural, de la motricité globale et de la motricité manuelle de l'enfant. » (Paoletti, 1999, p. 14).

Pour Rigal et al., (2023), l'apprentissage issu de l'éducation motrice est caractérisé « [...] par une modification interne, volontaire, acquise et relativement stable du comportement, consécutive à un entraînement spécifique ou à l'expérience pour s'adapter à une situation ou à un environnement nouveau par un meilleur contrôle de l'action motrice. » (p.274). Ainsi, l'apprentissage a lieu, chez l'enfant, lorsqu'il est en mesure de résoudre un problème proposé par une situation nouvelle ou modifiée en y apportant ses propres solutions.

Komaini et al., (2021) abordent également le concept d'éducation motrice. Selon leur définition, l'apprentissage moteur n'est pas instantané pour le jeune enfant. Il s'agit plutôt d'un processus dans lequel l'enfant développe des compétences lui permettant de réaliser différents mouvements. Pour y parvenir, l'enseignante doit, tout d'abord, apporter une

attention particulière aux caractéristiques de l'enfant, c'est-à-dire qu'elle doit tenir compte, entre autres, de son unicité et de son environnement dans le but de proposer une éducation motrice adaptée à ce dernier. Qui plus est, cette éducation motrice doit tenir compte des différents stades de la motricité, définis précédemment (voir la section 2.2.1), pour mieux soutenir le développement de l'enfant selon ses propres capacités.

Afin de soutenir les enfants durant l'activité, Johnson et al. (2005) présentent le concept *Play-Debrief-Replay*, c'est-à-dire de jouer, de débriefer et de rejouer. Il s'agit de faire le bilan sur la situation de jeu et de rejouer. Ces interventions durant le jeu favorisent la prise de conscience des actions motrices déployées, permettant de renforcer les apprentissages réalisés. Ce concept se rapproche de celui de l'éducation motrice, considérant que les enfants sont amenés à réaliser des apprentissages moteurs. L'enseignante a alors un rôle important à jouer afin de soutenir le développement et l'apprentissage des enfants. Ainsi, elle peut intervenir durant le jeu afin de les faire réfléchir sur le jeu ainsi que sur les compétences motrices développées au cours de l'action. L'objectif de cette intervention est de renforcer les apprentissages réalisés. Par la suite, les enfants sont encouragés à poursuivre le jeu en mettant à profit les réalisations observées. À cet effet, Fournier Dubé et al. (2020) caractérisent ces interventions par des rétroactions visant à soutenir le développement de l'enfant. Ces dernières soutiennent que la rétroaction peut prendre la forme d'un commentaire verbal, d'une démonstration ou encore d'un réenseignement, dans la mesure où l'apprentissage n'a pas été précédemment acquis. De plus, il peut être intéressant, pour les enseignantes, de filmer les actions des enfants afin de mieux appuyer

leurs rétroactions (Fournier Dubé et al., 2020). Toutefois, les autrices précisent qu'il est essentiel que les enfants aient précédemment réalisé des expériences motrices avant d'offrir des rétroactions afin d'éviter de les déconcentrer ou encore de les surcharger cognitivement durant leurs apprentissages.

2.8 Les objectifs de la recherche

Au terme de ce chapitre, il est possible de retenir que le développement de la motricité globale, durant la période préscolaire, influence de manière significative leurs saines habitudes de vie ainsi que leur réussite éducative (Dugas et Point, 2012; Raby et Charron, 2016). Afin de bien soutenir les enfants dans le développement de telles habiletés motrices, qui seront nécessaires tout au long de leur vie, il apparaît que l'enseignante doit jouer différents rôles qui favoriseront leurs apprentissages (Dyment et Coleman, 2012). Ainsi, nous souhaitons, au regard de cette recherche, répondre aux objectifs suivants :

- 1) Dresser un portrait des connaissances et des perceptions des enseignantes à l'éducation préscolaire quant aux rôles à adopter afin de favoriser le développement de la motricité globale des enfants d'âge préscolaire.
- 2) Documenter les rôles exercés par les enseignantes à l'éducation préscolaire soutenant le développement de la motricité globale des enfants en contexte de jeu extérieur.
- 3) Comprendre les freins potentiels au développement de la motricité globale des enfants ayant une influence sur les rôles exercés par les enseignantes à l'éducation préscolaire.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre met en lumière les choix méthodologiques adoptés dans le cadre de cette étude portant sur les rôles exercés par les enseignantes à l'éducation préscolaire visant à favoriser le développement de la motricité globale de l'enfant. Cette section expose le type de recherche choisi ainsi que l'approche méthodologique utilisée, soit l'étude de cas multiples. Le déroulement de la recherche, les instruments de collecte de données ainsi que le processus d'analyse sont exposés, puis justifiés.

3.1 La posture épistémologique

Comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2012), la prise en compte de données existentielles de la recherche permet de mieux comprendre et de mieux contextualiser le phénomène étudié. Les données existentielles font référence aux connaissances déjà établies dans le domaine de recherche. Cette prise en compte des données de la recherche sert de levier pour faire interagir le réel avec les intentions de la recherche, ce qui nous a mené à orienter la présente étude vers une posture interprétative. D'ailleurs, la sélection de l'approche méthodologique s'est effectuée en tenant compte de cette posture. Elle s'est établie en fonction de trois grands auteurs s'intéressant à l'étude de cas, auteurs qui sont présentés dans le chapitre de Karsenti et Demers (2018). En fait, Yin (1994) s'inscrit dans le pôle positiviste de l'étude de cas, optique qui vise principalement à confirmer ou à infirmer une hypothèse. Stake (1995) se situe pour sa

part dans un pôle à la fois positiviste et interprétatif, soit mixte, optique qui vise souvent la généralisation de résultats. Puis, Merriam (1998) se positionne dans un pôle interprétatif, optique qui vise la compréhension d'un phénomène. Dans le cadre de cette recherche, c'est donc une perspective interprétative qui est mise de l'avant. Dans cette perspective, l'enseignante est perçue comme « un acteur/auteur compétent, réflexif et critique, et sa pratique éducative est vue comme une pratique sociale, effectuée en contexte » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018, p. 35). Ainsi, la subjectivité des enseignantes, c'est-à-dire leurs croyances ainsi que leurs présuppositions, tend à rencontrer le monde « objectif », considérant qu'elles agissent en tant que praticiennes engagées dans la recherche sous-entendant l'agir professionnel (Paillé et Mucchielli, 2012; Savoie-Zajc et Karsenti, 2018). Ainsi, le sens des actions posées par les enseignantes à l'éducation préscolaire a été analysé en s'appuyant sur la recension des écrits pour comprendre l'étude menée sur le terrain. Conséquemment, les données existentielles et les données expérientielles recueillies, faisant ici référence aux données recueillies sur le terrain par le biais de cette recherche, ont orienté la compréhension et l'interprétation des données de l'enquête (Paillé et Mucchielli, 2012).

3.2 Le type de recherche

Le type de recherche qui a été choisi dans le cadre de ce projet désirait se rapprocher de la réalité des enseignantes et mettre de l'avant leur voix. Ainsi, cette recherche a voulu « mettre en évidence la complexité des pratiques et les limites réelles que rencontrent les praticiens [enseignantes] dans l'exercice de leurs tâches » (Savoie-Zajc,

2018, p. 193). Considérant cette orientation méthodologique, cette recherche s'inscrit dans un devis qualitatif visant à explorer un phénomène (Fortin et Gagnon, 2016). L'étude s'est déroulée dans un contexte réel, ce qui nous a permis de comprendre non seulement les perspectives des enseignantes au regard du phénomène, c'est-à-dire des rôles qu'elles effectuent auprès des enfants pour soutenir le développement de la motricité globale, mais nous avons également pu nous intéresser aux interactions réalisées entre elles et les enfants, ce qui nous permettait de mieux explorer en profondeur le phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2018). Cette étude, à caractère exploratoire, a permis de décrire le phénomène dans un contexte réel, soit les pratiques mises en œuvre par les enseignantes à l'éducation préscolaire. Considérant les visées de la recherche et son devis qualitatif exploratoire, l'approche choisie pour mener celle-ci est une étude de cas.

3.2.1 L'étude de cas multiple

En tenant compte de la posture interprétative adoptée, de la question de recherche et des objectifs en découlant, c'est la perspective humaniste de l'étude de cas proposée par Merriam (1998) qui paraît la plus adaptée dans le cadre de cette recherche. Plus précisément, c'est l'étude de cas multiples qui est retenue. Selon Merriam (1998), l'étude de cas multiples contribue à mieux comprendre de façon générale un phénomène qui avait besoin d'être exploré. La recherche se concentre donc sur la description d'un aspect de la pratique éducative concrète et contextualisée, soit dans ce

contexte-ci, les rôles des enseignantes à l'éducation préscolaire favorisant le développement de la motricité globale des enfants dans un contexte de jeu extérieur. Cette perspective permet de découvrir et de comprendre la réflexion des acteurs nous permettant alors d'approcher le phénomène tel que vécu par ces derniers. Mettant aussi de l'avant une posture interprétative, Merriam (1998) soutient que l'étude de cas met à contribution l'expérience et la compréhension du chercheur. Par ailleurs, l'étude de cas multiples permet d'avoir recours à une certaine flexibilité dans la collecte des données ainsi que dans l'analyse choisie. Dans le cadre de notre recherche, cette flexibilité nous a permis de combiner à la fois l'utilisation de l'observation sur le terrain et l'entrevue semi-dirigée. Cette combinaison nous a été utile pour mettre en lumière les interactions significatives entre les deux types de données recueillies. Notons que la flexibilité de l'étude de cas multiples permet d'explorer un point d'intérêt peu analysé au Québec (Angeles et al., 2011).

À la lumière de ces informations, l'étude actuelle a retenu six cas pour explorer le phénomène. Dans cette étude, un cas correspond à une enseignante à l'éducation préscolaire. Martinson et O'Brien (2015) soutiennent qu'en cohérence avec une étude de cas multiples, la sélection de six à neuf cas s'avère pertinente afin d'obtenir une représentation adéquate du phénomène exploré. Par ailleurs, les auteurs précisent que les cas à considérer, dans une recherche, offrent des variations intéressantes, dont une expérience leur permettant d'intervenir dans des situations particulières ou encore un environnement caractéristique. Allant de pair avec les propos de Royer (2016),

l'échantillon retenu doit être intentionnel, riche et petit afin d'atteindre une profondeur dans la compréhension du phénomène. Pour ce faire, les cas ont été sélectionnés en fonction de critères de sélection précis (voir la section 3.2) dans le but d'obtenir des résultats variés et profonds afin de mieux interpréter et de mieux comprendre le phénomène (Dahl et al., 2020; Merriam, 1998; Royer, 2016).

3.3 Les critères de sélection des cas

Les participantes pour cette recherche ont été sélectionnées en fonction de leur accessibilité, c'est-à-dire que l'étude a privilégié un échantillonnage de disponibilité. Le choix des participantes s'est effectué en fonction des intentions de la recherche ainsi que des critères de sélection préétablis (Alexandre et Proulx, 2021; Dahl et al., 2020). Cette sélection s'est effectuée en fonction de quatre critères : (1) être titulaire d'un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire ainsi que de détenir un brevet d'enseignement; (2) être une enseignante titulaire d'une classe d'éducation préscolaire 4 ou 5 ans à temps plein; (3) avoir au moins cinq ans d'expérience à l'éducation préscolaire; (4) proposer des périodes de jeu extérieur d'au moins 45 minutes. Ces critères de sélection, s'appuyant sur la question de recherche, mettent en lumière des caractéristiques du phénomène étudié (Roy, 2016). Elles permettaient de structurer la sélection des participantes en fonction de critères communs plutôt qu'à représenter une population (Gagnon, 2012).

3.3.1 Les considérations éthiques

Considérant la participation directe d'enseignantes à l'éducation préscolaire dans le cadre de cette étude, une certification éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières a été émise le 16 décembre 2021 (CER 21-282-07.09) afin d'assurer la protection, les droits et la dignité des personnes impliquées dans ce projet (annexe A). Avant de réaliser la collecte de données, toutes les participantes ont signé le formulaire d'information et de consentement de l'étude. Ce document mettait en lumière les objectifs, la durée et la nature de leur participation, les risques et les inconvénients ainsi que les avantages et les bénéfices de leur implication dans cette étude. Comme mentionné dans ce document, les participantes étaient libres de se retirer à tout moment de l'étude, sans préjudice. Afin de préserver la confidentialité des participantes, des noms fictifs leur ont été attribués.

3.3.2 Le recrutement

Après l'obtention du certificat éthique de la recherche, une première vague de recrutement a eu lieu en contactant des conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire par courriel, à partir de janvier 2022, dans le but de recruter des participantes. Afin de s'assurer que les participantes répondent bien aux critères, une prise de contact téléphonique a été réalisée avec elles visant à préciser le niveau auquel elles enseignaient, leur expérience en tant qu'enseignante à l'éducation préscolaire et la fréquence à laquelle elles allaient jouer à l'extérieur avec leur groupe. Considérant

le manque de participantes répondant à l'ensemble des critères d'inclusion de la recherche et dans l'optique de sélectionner des cas plus représentatifs (Alexandre et Proulx, 2021), une deuxième vague de recrutement a été effectuée. Celle-ci s'est appuyée sur des contacts professionnels du milieu, ce qui a permis de compléter le recrutement des participantes. Précisons que ces participantes n'avaient pas de liens de dépendance envers la chercheuse, comme déclaré dans le certificat éthique. Les participantes sélectionnées ont été contactées à partir de février 2021. La recherche sur le terrain s'est effectuée à partir du mois de mars jusqu'au début du mois de mai 2021.

3.3.3 Les participantes

La recherche s'est effectuée dans la région administrative de la Mauricie et du Centre-du-Québec. Six enseignantes ont été retenues pour participer à cette recherche comme elles respectent l'ensemble des critères de sélection décrits plus tôt. Elles exercent la profession d'enseignantes à l'éducation préscolaire depuis une durée approximative de 5 à 25 ans. Trois d'entre elles enseignent à la maternelle 4 ans à temps plein et les trois autres enseignent à la maternelle 5 ans. Pour de plus amples précisions par rapport aux caractéristiques des cas, voir la section 4.1.

3.4 Le déroulement de la collecte de données

Dans le cadre de cette étude, l'observation a été la première étape visant à collecter des données. Les observations des participantes ont eu lieu dans leur environnement

extérieur respectif, soit la cour d'école ou le boisé environnant. Les participantes ont été observées durant une durée d'approximativement de 50 à 70 minutes, considérant qu'à l'éducation préscolaire, le temps prévu pour le jeu libre est d'environ de 45 à 60 minutes et que les rôles des enseignantes s'actualisent avant, pendant et après le jeu libre des enfants (Lemay et al., 2019; MEQ, 2021). En ce sens, l'observation a débuté dès la préparation au jeu extérieur de la participante jusqu'au retour en classe des enfants. Les moments d'observation ont été établis en fonction des heures de jeu extérieur habituellement proposées aux enfants. La deuxième étape a consisté à réaliser des entrevues semi-dirigées de 30 à 60 minutes avec chacune des participantes. Celles-ci ont eu lieu sur place, à l'école de la participante, dans son local de classe. Considérant les mesures sanitaires de la covid-19 en place à ce moment ou pour des raisons personnelles, certaines entrevues ont eu lieu à distance par l'entremise de l'application ZOOM.

En cohérence avec les propos sur l'étude de cas de Merriam (1998), l'objectif de l'observation, dans le cadre de cette étude, a été de recueillir des données observables de première main à propos des rôles exercés par les enseignantes à l'éducation préscolaire visant à soutenir le développement de la motricité globale de l'enfant en contexte de jeu extérieur. À ce niveau, notons que les enseignantes posaient des actions et des interventions visant à soutenir le développement global des enfants. Or, dans le cas de notre recherche, nous nous sommes penchés plus particulièrement sur les éléments liés au développement de la motricité globale. L'entrevue semi-dirigée a été

utilisée pour obtenir les données de seconde main quant au même objectif, c'est-à-dire que les enseignantes ont eu l'occasion, à ce moment, de préciser leur compréhension personnelle des rôles qu'elles exercent en déclarant leurs pratiques.

3.5 Les instruments de collecte de données

Dans le cadre de cette recherche, deux instruments de collecte de données ont été utilisés, soit la grille d'observation non participante et le canevas d'entrevue semi-dirigée. Ces deux instruments ont été construits à partir des concepts soulevés dans le cadre conceptuel de l'étude tout en tenant compte de la question et des objectifs de la recherche. L'observation permet « d'accéder directement aux pratiques » (Marcel et al., p. 157) des participantes et à leurs comportements, alors que l'entrevue semi-dirigée amène les participantes à expliciter et à objectiver leur expérience (Marcel et al., 2002). Ainsi, nous nous sommes à la fois intéressés aux pratiques effectives et déclarées des enseignantes afin de dresser un portrait plus juste des participantes et du phénomène étudié.

Le fait de jumeler ces deux types d'instruments contribue à la triangulation méthodologique (Karsenti et Demers, 2018; Merriam, 1998). En fait, la triangulation de données vise à croiser des résultats obtenus à partir de différents instruments de collecte de donnée de manière à assurer une compréhension en profondeur et valide du phénomène à l'étude (Dahl et al., 2020). Dans le cadre de cette étude de cas, les données générées par l'observation et l'entrevue semi-dirigée nous permettent de recueillir des

observations et des perceptions différentes des participantes quant au phénomène étudié. Cette méthode permet donc « au chercheur « d’asseoir » ses observations sur des bases plus solides » (Roy, 2016, p. 213), et ainsi, de combler les lacunes de chaque instrument utilisé.

3.5.1 L’observation

Afin de consigner les données, une grille d’observation a été réalisée par la chercheuse (annexe B). Cette grille a permis de faciliter l’observation à la fois des rôles exercés par les enseignantes à l’éducation préscolaire, et des manifestations d’habiletés motrices fondamentales représentant le développement de la motricité globale de l’enfant durant une période de jeu à l’extérieur. Ainsi, cette grille nous a permis de consigner à la fois le rôle de l’enseignante et son influence sur le mouvement de l’enfant.

Cette grille d’observation s’appuie sur les travaux de Davies (1997), de Johnson et al. (2005), de Lemay et al. (2017), de Fournier Dubé et al. (2020) ainsi que sur le MEQ (2021). Ces auteurs se sont notamment intéressés aux rôles exercés par les enseignantes à l’éducation préscolaire, et certains d’entre eux se sont intéressés également aux résultats de cette interaction sur le développement de la motricité globale de l’enfant. Dans le but de structurer l’observation, ces données ont été consignées en fonction de catégories. D’une part, les informations se référant à l’environnement physique ont été

consignées dans la première partie de la grille d'observation s'intitulant *Contexte d'observation*. D'autre part, les informations sur les participantes, leurs activités et leurs interactions avec les enfants ont été compilées dans la deuxième partie de la grille d'observation s'intitulant *Observations des rôles exercés par les enseignantes à l'éducation préscolaire en contexte de jeu extérieur en lien avec le développement de la motricité globale des enfants*. Considérant la complexité des rôles exercés par les enseignantes à l'éducation préscolaire, chaque rôle s'est vu attribuer des exemples de manifestations potentielles de telle sorte à identifier une variété d'éléments observables. En ce sens, la grille d'observation est donc un point de base permettant de mieux repérer les différentes catégories (Marcel, 2002).

Ajoutons également que la grille d'observation a été validée auprès d'un expert, soit la direction de recherche. Par ailleurs, afin de s'assurer que la grille d'observation ne soit pas sujette à interprétation, la direction de recherche a aussi participé à la prise de note lors de la séance d'observation de la première participante (Paillé et Mucchielli, 2021).

Durant l'ensemble des observations réalisées, la chercheuse a adopté une position d'observatrice non participante, c'est-à-dire qu'elle a observé les participantes de près afin de bien entrer en relation avec le phénomène (Merriam, 1998). Précisons que la chercheuse s'est abstenue de participer aux activités proposées par les participantes ou encore d'interagir avec les enfants du groupe. La chercheuse était donc placée dans une posture où elle « regarde » les interactions entre les participantes et les enfants sans

prendre part aux situations outre que par sa présence (Marcel et al., 2002). Pour des détails concernant la collecte des données dans les milieux, voir le tableau 2.

3.5.2 L'entrevue semi-dirigée

Les questions d'entrevue ont été construites en s'appuyant sur les éléments faisant partie du cadre conceptuel de manière à représenter la réalité des enseignantes qui vise à favoriser le développement de la motricité globale des enfants en contexte de jeu extérieur. L'entrevue semi-dirigée est guidée par un canevas d'entrevue (annexe C) regroupant une liste de questions préalablement établies. Cette liste permet d'obtenir des informations plus précises sur le phénomène vécu par les participantes.

Dans un premier temps, nous avons commencé à nous intéresser au profil de la participante. Nous avons donc recueilli des informations sur son identification (nom, codification et date de l'entrevue), sur son nombre d'années d'expérience en enseignement à l'éducation préscolaire, le cycle (4 ou 5 ans) où elle enseignait, la fréquence de jeu allouée aux enfants dans un contexte extérieur ainsi que la fréquence quotidienne et personnelle qu'elle alloue à des activités physiques ou encore à des jeux à l'extérieur (plein air/sport). Dans un deuxième temps, les questions posées nous ont permis de nous intéresser et de répondre plus spécifiquement aux objectifs de recherche. Ainsi, nous avons questionné les enseignantes sur leurs connaissances et sur leurs perceptions du développement de la motricité globale, sur les différents rôles joués

durant la période de jeu à l'extérieur ainsi que sur les freins potentiels découlant de ceux-ci. Des questions de relance ont été aussi planifiées afin d'explorer plus en profondeur les différentes thématiques à l'étude dans le cadre de cette recherche. Par exemple, à la question « Pouvez-vous me donner votre définition de la motricité globale ? », la question de relance « Pouvez-vous me donner des exemples concrets? » a été utilisée à quelques reprises afin d'amener les participantes à préciser leur pensée et à élaborer des liens plus signifiants entre leur définition de la motricité globale et ce qu'elles observent chez les enfants sur ce plan à l'éducation préscolaire. Également, notons que l'ordre des questions variait en fonction du discours des participantes. Cela nous a permis ainsi d'alimenter les discussions émergentes et les nouvelles idées sur le sujet, ce qui respecte la posture interprétative de la présente recherche (Merriam, 1998). Le canevas d'entrevue a d'abord été prétesté à l'aide d'une enseignante externe et validé auprès d'un expert du domaine. Afin d'accroître la fiabilité de l'analyse, l'entièreté de l'entrevue semi-dirigée a été enregistrée et transcrite fidèlement (Gagnon, 2012).

L'objectif de l'entrevue semi-dirigée est d'échanger avec les participantes sur des thèmes reliés au phénomène à l'étude tout en mettant en lumière, si tel était le cas, des situations issues de l'observation réalisée précédemment (Savoie-Zajc, 2018). En ce sens, il est important de spécifier que l'entrevue semi-dirigée a lieu après la séance d'observation. Ceci permet aux enseignantes d'appuyer et d'exemplifier leurs propos à l'aide de situations vécues durant la période de l'observation, ce qui permet à la

chercheuse et à la participante d'avoir des référents pour mieux comprendre leur réalité. À ce propos, Savoie-Zajc (2018) soutient que cette stratégie contribue à la crédibilité de la recherche, considérant que les propos des participantes dégagés durant l'entrevue ont été mis en confrontation avec leurs actions et leurs interventions posées précédemment durant la séance d'observation. Ainsi, cette stratégie de triangulation, visant à utiliser plusieurs modes de collecte de données, contribue à la crédibilité de la recherche ainsi qu'à une compréhension plus fine de la chercheuse des contextes de jeu extérieur.

3.6 L'analyse thématique

L'analyse thématique telle que définie par Paillé et Mucchielli (2021) a été utilisée. Les notes prises durant la séance d'observation ainsi que l'enregistrement de l'entrevue semi-dirigée ont été transcrits. À partir de ces transcriptions, il a été possible de procéder à une analyse thématique qui nous a permis de dégager des thèmes. Paillé et Mucchielli (2012) définissent le « thème » par un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans un extrait. Paillé et Mucchielli (2021) s'appuient sur Bardin (2013) pour compléter leur explication. Bardin (2013) explique qu'au fil de l'analyse, des unités de signification se dégagent « naturellement d'un texte analysé selon certains critères relatifs à la théorie qui guide la lecture » (p. 136). Dans le cadre de cette recherche, les unités de signification représentent des opinions, des croyances, des perceptions ou encore des connaissances issues des interventions et du discours des enseignantes. Nous avons pu procéder à une analyse thématique des données issues de

l'entrevue semi-dirigée et de l'observation nous permettant de repérer, dans le discours des enseignantes, des phrases qui constituent des « noyaux de sens » pouvant faire l'objet d'une analyse (Bardin, 2013).

Ensuite, nous avons procédé à un regroupement thématique des données issues de l'observation et de l'entrevue semi-dirigée, en fonction de chaque enseignante pour les mettre en commun. Notons que les données issues de l'observation ont été analysées de manière manuelle, alors que celles issues de l'entrevue semi-dirigée ont été analysées avec le logiciel Nvivo. Dans tous les cas, notre méthode d'analyse nous a permis de faire ressortir des unités de signification qui se réfèrent à des phrases ayant les mêmes idées, sujets ou thèmes, contribuant ainsi à une compréhension du phénomène plus approfondie (Paillé et Mucchielli, 2012). Cette thématisation nous a permis de raffiner les thèmes dégagés durant l'analyse, nous permettant de réaliser des regroupements plus pertinents et importants pour notre recherche. Notons que le codage de cette analyse inductive a été validée auprès d'un expert, soit la direction de recherche. La validation du codage nous a permis de dégager l'essentiel du contenu et de s'assurer de la justesse de l'interprétation des résultats (Paillé et Mucchielli, 2021).

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre met en lumière les résultats issus de la recherche portant sur les rôles exercés par les enseignantes à l'éducation préscolaire visant à soutenir le développement de la motricité globale dans un contexte de jeu extérieur. L'analyse thématique s'est effectuée à partir des données de recherche obtenues par des observations et des entrevues semi-dirigées réalisées auprès de six participantes.

Tout d'abord, chacun des cas sera présenté. Ensuite, les trois sections suivantes exposeront les résultats issus des objectifs de recherche, c'est-à-dire (1) dresser un portrait des connaissances et des perceptions des enseignantes à l'éducation préscolaire quant aux rôles à mettre en place afin de favoriser le développement de la motricité globale des enfants, (2) documenter les rôles exercés par les enseignantes à l'éducation préscolaire afin de soutenir le développement de la motricité globale des enfants en contexte de jeu extérieur et (3) comprendre les freins potentiels au développement de la motricité globale des enfants ayant une influence sur les rôles exercés par les enseignantes à l'éducation préscolaire. Il est important de prendre en considération que les résultats ont été organisés en fonction des objectifs de la recherche plutôt que des outils de collecte de données. En fait, dans le but de fournir des résultats plus complets aux différents objectifs, les résultats issus de l'observation et de l'entrevue semi-dirigée étaient nécessaires pour dégager des portraits fidèles des pratiques effectives et déclarées des participantes. À ce niveau, cette

méthode d'analyse inductive nous a permis de déceler les cohérences et les contradictions entre ce que les enseignantes déclarent faire, c'est-à-dire ce qui a été nommé durant l'entrevue semi-dirigée, et ce qu'elles font réellement, ce qui a pu être observé durant la séance d'observation (Dehon et Derobertmasure, 2015). Finalement, la dernière section exposera une catégorie ayant émergé de l'analyse des résultats, soit les leviers pouvant favoriser le développement de la motricité globale de l'enfant dans un contexte de jeu extérieur.

4.1 La présentation des cas

Comme mentionné précédemment, six cas ont été étudiés dans le cadre de cette recherche. Rappelons-nous qu'un cas correspond à une enseignante œuvrant à l'éducation préscolaire. Afin de conserver l'anonymat des participantes, des prénoms fictifs leur ont été attribués. Notons que la collecte de données s'est tenue dans des écoles de la Mauricie et du Centre-du-Québec, et ce, entre janvier et mai 2022. Afin de présenter les cas de cette recherche, le tableau 2 résume certaines informations à considérer pour mieux se situer dans le chapitre. Ces informations ont été recueillies durant l'entrevue semi-dirigée de manière à dégager un portrait de chacune des enseignantes. Le tableau 2 présente les éléments suivants : le cycle de l'éducation préscolaire auquel l'enseignante œuvre, le nom fictif attribué à l'enseignante, les années d'expérience en enseignement et en poste, le temps alloué au jeu extérieur, la fréquence ainsi que le moment de la journée des périodes de jeu et, finalement, les expériences personnelles en lien avec l'activité physique ainsi que les jeux extérieurs.

Tableau 2 : Présentation des cas

| Présentation des cas | | | |
|--|---|--|--|
| Enseignantes à la maternelle 4 ans | | | |
| | Cas 1 | Cas 2 | Cas 5 |
| Nom fictif attribué | Nancy | France | Sylvie |
| Expérience enseignement (ans) | 25 | 10 | 5 |
| Expérience en poste (ans) | 5 | 3 | 2 |
| Temps de jeu extérieur alloué (minutes) | 45 à 60 | 45 à 60 | 45 à 60 |
| Moment de la journée alloué au jeu extérieur | Avant-midi | Avant-midi (dès l'arrivée des enfants) | Avant-midi |
| Fréquence | Quotidienne | Quotidienne | Quotidienne |
| Expérience personnelle d'activité physique et de jeux extérieurs | Manifeste beaucoup d'intérêt pour les activités extérieures (expériences quotidiennes). Elle a un système musculosquelettique plus faible. Elle est amenée à faire des exercices de musculation et cardiovasculaires de manière soutenue et cela est réalisé à l'extérieur. | Manque de temps pour réaliser des sports sur le plan personnel. Les activités familiales sont un moteur qui l'amène à vivre des expériences physiques à l'extérieur. | Manifeste beaucoup d'intérêt pour les activités de plein air. Elle a recours des activités physiques de faible intensité telles que la marche. Les activités familiales sont un moteur qui l'amène à vivre des expériences physiques à l'extérieur, et ce, en contexte de plein air. |
| Enseignantes à la maternelle 5 ans | | | |
| | Cas 3 | Cas 4 | Cas 6 |
| Nom fictif attribué | Monique | Linda | Jeanne |
| Expérience enseignement (ans) | 20 | 14 | 24 |

| | | | |
|--|---|--|---|
| Expérience en poste (ans) | 18 | 10 | 20 |
| Temps de jeu extérieur alloué (minutes) | 20 | 45 à 60 | 45 à 60 |
| Moment de la journée alloué au jeu extérieur | Avant-midi (durant la récréation du primaire) | Avant-midi | Avant-midi et/ou après-midi |
| Fréquence | Quotidienne | Deux à trois fois par semaine | Quotidienne |
| Expérience personnelle d'activité physique et de jeux extérieurs | De manière sporadique, les activités familiales sont un moteur qui l'amène à vivre des expériences physiques à l'extérieur. En hiver, elle pratique des activités physiques à l'intérieur (Zumba). L'été, elle pratique quelques sports (ex. : vélo). | De manière sporadique, elle pratique quelques activités physiques de faible intensité (ex. : marche). Les activités familiales sont un moteur qui l'amène à vivre des expériences physiques à l'extérieur (ex. : vélo). Les weekends facilitent les expériences d'activités physiques. | Manifeste beaucoup d'intérêt pour les activités de plein air. Elle mentionne qu'elle n'est pas sportive, mais qu'elle apprécie les activités vécues en contexte de plein air (ex. : camping, randonnées). Elle mentionne aussi qu'elle est « tout le temps » à l'extérieur. |

Au regard du tableau 2, il est possible de constater que l'expérience en enseignement des enseignantes varie entre 5 et 25 ans. La majorité d'entre elles semble allouer de 45 à 60 minutes au jeu extérieur, outre le cas de Monique dont la durée du temps de jeu à l'extérieur se limite à 20 minutes. L'ensemble des enseignantes mentionnent allouer leur temps de jeu extérieur à un moment durant l'avant-midi. On constate que le cas de Jeanne semble varier. En fait, celle-ci met en pratique l'éducation en plein air, c'est-à-dire que la

majorité des situations d'apprentissage et de jeu ont lieu dans un contexte extérieur. C'est la raison pour laquelle ses périodes de jeu extérieur ont parfois lieu l'avant-midi et/ou l'après-midi, en fonction de la température extérieure. Pour la majorité des enseignantes, les périodes de jeu sont réalisées de manière quotidienne. Toutefois, il semblerait que Linda propose deux à trois périodes de jeu par semaine. Durant l'entrevue, elle précise que durant l'hiver, ce nombre de périodes de jeu diminue en fonction de la température et des suivis en orthopédagogie qui rendent les sorties à l'extérieur plus complexes pour elle. En ce qui concerne l'expérience personnelle des enseignantes, en ce qui a trait à l'activité physique et aux jeux extérieurs, on observe qu'ils varient d'une enseignante à l'autre. Les cas de Nancy, de Sylvie et de Jeanne semblent démontrer un intérêt particulier pour les activités extérieures. Monique et Linda semblent apprécier, de manière sporadique, les activités extérieures, alors que France semble tout simplement manquer de temps pour en réaliser.

4.2 Les connaissances et les perceptions des enseignantes en lien avec la motricité globale de l'enfant

Tout d'abord, nous nous sommes intéressés aux connaissances des enseignantes à l'éducation préscolaire en lien avec la motricité globale de l'enfant. Ces résultats sont également issus de l'entrevue semi-dirigée. Cela nous a permis de comprendre ce que les enseignantes tendent à observer et à soutenir chez les enfants lors des périodes de jeu extérieur, en ce qui a trait au développement de la motricité globale. Les résultats de cette analyse ont été tirés des entrevues semi-dirigées avec chacune d'entre elles.

À priori, il est possible de constater que, pour l'ensemble des cas, la motricité globale se définit par la mobilisation du corps pour réaliser une action. En ce sens, toutes les enseignantes reconnaissent que la motricité globale permet de solliciter l'ensemble des parties du corps. À ce propos, France soutient que la motricité globale se manifeste lorsqu'un enfant bouge « [...] pas juste une partie du corps là [mais] en totalité. » Afin d'exemplifier le concept, les autres enseignantes ont nommé des habiletés motrices fondamentales, liées au développement de la motricité globale de l'enfant, telles que grimper, sauter avec ou sans corde, courir, glisser, suivre un parcours, faire des jumping-jack, enjamber, monter une glissade et marcher. Linda propose même des exemples où elle est amenée à repérer des actions motrices, exercées par les enfants durant différents contextes de jeu : « [...] tout ce qui est parcours, danse aussi, tous les sports, gymnastiques, tout ce qui sollicite vraiment tout le corps je dirais, c'est de la motricité globale. »

Toujours dans le but de définir la motricité globale, il est possible de constater que certaines enseignantes l'associent à différents concepts moteurs. À cet effet, Nancy soutient que la motricité globale s'associe, entre autres, à la notion de temps, à la psychomotricité, à l'utilisation du corps dans l'espace, à la coordination, à l'équilibre, à la mise en action et à la prise de décision. Elle mentionne aussi que le développement de la motricité globale entraîne aussi le développement d'habiletés dans d'autres domaines:

C'est primordial, je pense. Parce que c'est là qu'on développe plein de notions, plein de concepts. Tsécomme il y en a qui jouaient avec des bâtons qui s'approchaient du visage. Évaluer les distances. Euh. Évaluer si mon cœur bat vite, si mon cœur bat lent. Euh. Évaluer si je cours vite ou si je marche lentement. Tsey,

il y a des notions mathématiques un petit peu qui rentre là-dedans dans la motricité globale. C'est ça qui va permettre plus tard à la motricité fine d'être plus solide, d'être plus stable.

Ainsi, il semble que les différents domaines de développement sont indissociables les uns des autres, notamment dans un contexte de jeu libre, actif et extérieur où l'on tend à soutenir le développement de la motricité globale de l'enfant.

Aussi, afin de bien expliquer et exemplifier le concept de la motricité globale, certaines enseignantes ont défini le concept de motricité fine, selon eux, afin de distinguer ces deux développements moteurs. C'est ce que l'on peut observer dans le cas de Nancy, qui précise que la motricité fine fait référence aux « gestes fins ». Toutefois, elle est consciente que la motricité globale ainsi que la motricité fine sont indissociables pour le développement global de l'enfant, comme elle précise que « [...] c'est la motricité globale qui va [la] développer, je pense, l'équilibre et la musculation du corps pour, pour faciliter la motricité fine aussi. »

Par ailleurs, l'importance du développement de la motricité globale ayant des effets sur les apprentissages ultérieurs des enfants et sur l'acquisition de la motricité fine semble être une vision partagée par toutes les enseignantes de l'étude. De manière plus précise, Sylvie et Jeanne soulèvent que la motricité globale est à la « base » des apprentissages à l'éducation préscolaire. À ce propos, Sylvie précise que « c'est la base dans notre développement global, le développement de la personne, l'individu c'est la base d'apprendre à développer ces fonctions motrices là, c'est important. ». Par ailleurs, elle

reconnait que ces apprentissages sont nécessaires dans les « déplacements de tous les jours » et pour acquérir des habiletés favorisant, par exemple, l'écriture. Pour Jeanne, le développement moteur permet aux enfants de se sentir compétents sur différents plans et de « raffiner leurs mouvements », leur permettant de développer différentes postures nécessaires tout au long de leur parcours scolaire : « C'est important parce que c'est la base pour permettre qu'ils soient capables d'être assis, par la suite au primaire, pis au secondaire, dans toutes leurs études, d'être capables d'être assis confortablement. [...] De [développer] leur tronc, leurs membres supérieurs, d'être capable euh d'écrire, de faire toutes tâches plus euh plus scolaires ».

D'un point de vue divergent, Monique reconnaît peu l'importance du développement de la motricité globale dès le cycle préscolaire lorsqu'elle mentionne : « Bien c'est ça qu'ils m'ont dit de faire! ». Dans cet extrait, le pronom « ils » fait sous-entendre une potentielle référence aux instances éducatives. À la suite d'une courte période de réflexion, elle mentionne que « [...] [la motricité globale] c'est bon parce que c'est sûr que ça va les [enfants] aider dans tous les futurs mouvements. Ça va les aider aussi pour la motricité fine éventuellement là. » Ses propos quant à ses connaissances et à ses perceptions se sont ensuite affinés en fonction du temps de réflexion alloué.

4.3 Les rôles exercés par les enseignantes

Dans le but de soutenir la motricité globale de l'enfant, les enseignantes à l'éducation préscolaire sont amenées à exercer des rôles en fonction de différentes opportunités de jeu

présentées dans un contexte extérieur. En fonction des observations réalisées sur le terrain et du discours des enseignantes, il a été possible de documenter les rôles exercés par celles-ci dans l'intention de mieux soutenir la motricité globale de l'enfant tout en considérant leurs connaissances et leurs perceptions initiales sur le concept. Comme nous l'avons présenté à la section 2.7, Lemay et al. (2019) mettent en lumière six rôles exercés par les enseignantes lors du jeu symbolique, soit celui de non engagée, de l'observatrice, de la metteuse en scène, la cojoueuse, la leader de jeu ainsi que la directrice et/ou la redirectrice de jeu. Rappelons-nous que l'enseignante non engagée ne propose aucun accompagnement de l'adulte pour les enfants. Le rôle d'observatrice a pour objectif d'observer et de prendre des notes activement, dans ce contexte, sur les réalisations motrices des enfants. L'enseignante metteuse en scène soutiendra la préparation et le déroulement du jeu. Placée dans le rôle de cojoueuse, l'enseignante prendra un rôle secondaire dans le jeu des enfants. La leader de jeu prendra un rôle plus important dans le jeu des enfants dans le but de soutenir un apprentissage particulier. Finalement, la directrice et/ou la redirectrice de jeu proposera un accompagnement constant aux enfants et cherchera à prendre le contrôle du jeu.

4.3.1 Non engagée

Durant les périodes de jeu, il a été possible d'observer que certaines enseignantes ont adopté un rôle non engagé. À ces moments, les enseignantes ne soutiennent pas le jeu des enfants et ne cherchent pas à favoriser le développement de la motricité globale de l'enfant. On remarque que certaines enseignantes marchent le périmètre de jeu en supervisant le

jeu des enfants, c'est-à-dire qu'en cohérence avec les propos de Lemay et al. (2019), l'adulte garde une distance entre lui et l'enfant ne lui permettant pas d'intervenir ou de saisir des occasions pour soutenir le développement moteur de l'enfant, mais plutôt pour le surveiller. En cohérence avec cette observation, nous avons constaté que ce rôle a été joué par Nancy durant les quinze premières minutes de la période de jeu extérieur. En ce sens, nous avons constaté qu'elle s'est dirigée vers la cour, elle a répondu aux questions des enfants concernant l'espace de jeu et elle les surveillait dans l'aire de jeu sur la cour et sur la butte de neige en gardant un œil sur leurs déplacements dans l'environnement. Une fois ce temps écoulé, Nancy a pris un rôle d'observatrice. Considérant qu'un enfant a besoin d'environ quinze minutes pour inventer un jeu (Point, 2021), la non-intervention de Nancy semblait justifiée à ce moment comme elle permettait ainsi aux enfants de réfléchir à leur jeu et de le planifier, ce qui favorise éventuellement l'apparition du jeu mature chez ces derniers. Or, dans l'ensemble, le rôle de non engagée réalisé par les enseignantes ne visait pas à soutenir le jeu des enfants d'une telle façon. Ce rôle semble avoir surtout été réalisé à de courts moments visant à ranger le matériel de jeu inutilisé des enfants afin de libérer l'environnement de jeu et d'assurer ainsi une sécurité des lieux.

4.3.2 Observatrice

Tout d'abord, il est possible d'observer que l'ensemble des enseignantes ont adopté une posture d'observatrice durant la période de jeu extérieur. À ce propos, il était possible de constater que certaines enseignantes établissaient un contact visuel avec les enfants jouant dans l'environnement de jeu préétabli. Elles s'intéressent à leur jeu et s'approchent d'eux

pour mieux observer leurs réalisations ou leurs actions motrices réalisées. À cet effet, les enseignantes suivaient physiquement les enfants, en fonction de leur emplacement de jeu, sans intervenir verbalement ou physiquement. À cet effet, Nancy reconnaît que son rôle, dans un cadre de jeu extérieur, est d'observer les enfants jouer dès le début de l'année scolaire : « La première étape que je fais c'est que je les regarde aller. [...] Et là, mon rôle, je pense que c'est de regarder, d'observer, pis d'apprendre d'eux aussi. » Par ailleurs, elle soutient que ce rôle lui permet de mieux identifier les défis moteurs des enfants pour mieux les soutenir ensuite dans un contexte de jeu ou une activité dirigée :

Je les observe et bon j'identifie qui a de la difficulté, par exemple, avec l'équilibre, qui a de la difficulté en coordination, en synergie croisée, euh... Tsey, j'observe... J'observe où ils sont rendus et j'vais tenter de les amener vers des activités où on va pouvoir développer ça.

Dans le même sens, Jeanne mentionne que l'observation des enfants en action dans le jeu extérieur lui permet de mieux connaître leur niveau de motricité. En ayant observé de manière plus approfondie les enfants en action, Jeanne peut éventuellement proposer des défis adaptés aux enfants, et ce, tout en respectant leur contexte de jeu ou leur scénario imaginé.

Toujours selon les propos de Jeanne, le rôle d'observatrice lui permet de mieux connaître les enfants de son groupe. Toutefois, comme pour les autres enseignantes, les observations réalisées de Jeanne ne semblent pas être consignées par une prise de note. L'observation en grande quantité et réalisée à plusieurs moments durant la période de jeu extérieur semble être un moyen pour retenir les forces et les défis moteurs de chaque enfant.

4.3.3 Observer pour mieux intervenir

Aussi, il est possible de constater que les six enseignantes se sont intéressées aux jeux des enfants en leur posant des questions sur ce qu'ils sont en train de faire et elles les encouragent à poursuivre leurs défis moteurs. En guise d'exemple, il était possible d'observer que Monique encourageait un enfant à grimper en haut d'un module tout en apportant un accompagnement verbal et physique en lui pointant où placer son pied dans la structure pour lui permettre d'atteindre le sommet. À ce propos, certaines enseignantes ont proposé un accompagnement moteur aux enfants en intervenant de façon verbale. Certaines ont réalisé des démonstrations visant à acquérir un mouvement. D'autres ont eu recours à modélisations afin de montrer aux enfants l'utilisation de certains équipements spécifiques. Par exemple, Monique a eu recours à des interventions verbales servant à accompagner l'enfant dans sa démarche visant à traverser les barreaux d'un module de jeu. En ce sens, elle lui a mentionné une stratégie lui permettant de réussir son défi moteur, soit « essaie de mettre une main à la fois » tout en l'encourageant et en dédramatisant la peur de tomber au sol. À la suite d'observations, Linda a eu recours à la démonstration et à la modélisation pour soutenir l'habileté de deux enfants à la corde à sauter. Dans cet extrait, Linda met bien de l'avant le rôle d'observatrice qui a dû être réalisé avant d'intervenir auprès de l'enfant en question. Comme nous pouvons le constater, Linda a proposé des stratégies à l'enfant dans le but de développer le mouvement ciblé :

Là j'ai observé que, dans le fond, ce qu'elle faisait c'est qu'elle sautait trop vite. Je l'ai invité à regarder les autres, je lui ai donné des conseils, je lui ai modélisé et là elle a réussi donc elle était fière, puis je pense qu'elle va le refaire la prochaine fois. Donc, nous c'est d'être là pour les amener plus loin là.

Par ailleurs, comme mis en lumière dans l'extrait, les interventions réalisées par les enseignantes visent à amener les enfants à reproduire ces mouvements dans d'autres contextes de jeu.

En s'appuyant sur le rôle d'observatrice, les enseignantes ont partagé la nécessité de développer une relation de proximité basée sur la confiance mutuelle entre l'adulte et l'enfant. À ce propos, Nancy affirme qu'il faut « apprendre à leur faire confiance » et il faut reconnaître que ces enfants sont « capables de s'évaluer [ou d'évaluer] » des situations qui ne les amènent pas « à se blesser ou [à se] nuire ». Elle met toutefois l'accent sur le fait qu'il est essentiel en tant qu'enseignante de se « mettre en alerte au cas il y aurait un besoin ». Pour France, cette relation de confiance permet aux enfants d'explorer le bois, soit son environnement de jeu, en toute sécurité. Ainsi, à certaines occasions, elle supervise le jeu des enfants sans intervenir. Durant l'entrevue, elle mentionne que le fait de se retirer est aussi une avenue intéressante à envisager, comme les enfants ont l'occasion d'essayer des choses sans être freinés par l'adulte :

[...] mais je pense aussi que c'est pas nécessairement tout le temps parler parce qu'y'a des fois où que quand t' observes, tu peux observer en étant plus retirée juste voir et analyser parce que quand on est direct, on freine leurs jeux où ils voulaient essayer quelque chose.

Ainsi, la non-intervention de l'adulte peut s'avérer pertinente. En guise d'exemple, il est possible de constater que cette enseignante observait à une certaine distance un enfant qui tentait de s'agripper à une branche pour traverser un petit étang d'eau. Considérant que France n'est pas intervenue, mais qu'elle avait un contact visuel avec l'enfant, celui-ci a

pu expérimenter une nouvelle habileté motrice avec confiance, ce qui a pu soutenir la prise de risque chez lui.

4.3.4 Metteuse en scène

Durant la période de jeu extérieur, il est possible de constater que l'ensemble des enseignantes ont joué un rôle de metteuse en scène à différentes occasions, soit avant, pendant et après le temps de jeu. Cette section sera séparée en fonction de ces trois temps afin de mettre en lumière les réflexions des enseignantes à ces différents moments qui ont tous une influence sur le développement de la motricité globale de l'enfant.

Tel qu'observé et soulevé durant les entrevues, la période de jeu extérieur demande aux enseignantes une certaine réflexion sur la sélection de l'environnement et du matériel de jeu. À ce propos, Nancy mentionne se questionner elle-même sur ces éléments avant sa période de jeu extérieur tout en ayant en tête le développement de la motricité globale de l'enfant : « L'endroit où on veut aller, le matériel qu'on veut utiliser, pourquoi on veut faire ça, pourquoi on veut aller là? Qu'est-ce qu'on cherche à travailler ou à développer? » Ainsi, ces thématiques seront analysées.

Tout d'abord, avant la période de jeu, certaines enseignantes ont eu une réflexion quant à la sélection de l'environnement de jeu le plus approprié et adapté pour les besoins des enfants. En guise d'exemple, Sylvie mentionne qu'à proximité de son école, il y a trois parcs qu'elle peut exploiter. Elle mentionne que la cour de son école offre une surface

asphaltée avec des marquages au sol et des paniers de basketball, un carré de sable, des structures de jeu, une butte gazonnée, une zone gazonnée ainsi que des buts de soccer. Elle exploite aussi le parc municipal près de l'école comme il offre beaucoup d'espace et un carré de sable. Les enfants ont aussi l'opportunité de réaliser des sports tels que le volleyball, le baseball ou encore le patinage, en fonction des différentes saisons. Puis, elle utilise un autre parc situé devant l'école, qui est destiné, selon elle, à un public de 4 ans et moins. Ce parc offre de petites structures de jeu, une pergola ainsi que des roches de différentes dimensions. Durant l'entrevue, Sylvie explique qu'elle utilisait le dernier parc décrit en début d'année comme elle sentait que « les enfants étaient plus à l'aise » avec celui-ci. Ainsi, il semblerait qu'il soit important de sélectionner l'environnement de jeu en tenant compte des capacités motrices des enfants. En fonction de l'amélioration motrice des enfants, Sylvie a pu varier son environnement de jeu en fonction des parcs qui s'offraient à elle. À cet effet, France soulève aussi la pertinence de varier les environnements de jeu. Durant l'entrevue, elle précise que varier les environnements de jeu favorise le développement de nouveaux mouvements chez les enfants :

Exemple qu'on est au parc, on fera pas les mêmes choses que si on va au bois. Pis si on est dans le sable, ils ne feront pas les mêmes mouvements et les mêmes choses. Donc, je pense que varier les endroits ça permet de varier la façon de faire la motricité.

Toujours en s'appuyant sur l'idée de varier son environnement de jeu, Jeanne soutient que cela permet d'encourager les enfants à explorer leur environnement physique tout en répondant à leur intérêt pour la découverte de ce qui les entoure.

Par ailleurs, la sélection de l'environnement de jeu s'accompagne parfois aussi de la planification d'activités. Par exemple, Jeanne mentionne, durant l'entrevue, qu'elle prévoit faire un feu durant l'une de ses sorties extérieures pour la fin de l'année. Toutefois, ce type d'activité demande à l'enseignante d'entrer en contact avec les services incendies de la municipalité afin de s'informer sur le protocole à engager pour s'assurer de réaliser le feu en toute sécurité, d'avertir les pompiers de l'activité en question et de les prévenir en cas d'accidents. Elle souligne l'importance de cette étape préalable aux sorties extérieures considérant que si « y'arriverait un incident, bin tsey c'est nous autres [les enseignantes] qui seraient blâmées ».

En amont, une réflexion est réalisée par les enseignantes en ce qui a trait à la sélection du matériel de jeu. Celle-ci se ressemble d'une enseignante à l'autre, mais quelques éléments sont réfléchis différemment. Avant le début de la période de jeu, il était possible de constater que Nancy n'avait apporté aucun matériel de jeu à l'extérieur. Toutefois, une fois à l'extérieur, les enfants avaient l'opportunité de jouer avec des matériaux naturels tels que des branches de différentes grandeurs, laissant place à leur créativité. En fait, nous avons observé que certains enfants lançaient des branches sur différentes cibles sur le mur de l'école afin de peaufiner leurs lancers. Nancy soutient que de permettre l'usage de matériaux naturels permet aux enfants d'« évaluer des distances ». D'ailleurs, elle soulève, durant l'entrevue, que les branches « s'approchaient du visage » des autres enfants, ce qui leur demandait aussi d'utiliser ces matériaux en tenant compte de leur sécurité et de celle des autres. Aussi, durant l'entrevue, elle mentionne apporter à certaines occasions du

matériel de jeu à l'extérieur grâce à l'achat d'un charriot lui permettant d'en transporter. Considérant les matériaux transportés à l'extérieur tels qu'un parachute, des tablettes à pinces et gourdes d'eau, il semble que le matériel ajouté soit davantage utilisé durant la saison estivale.

Dans le même ordre d'idées, France mentionne qu'elle amène rarement du matériel de jeu à l'extérieur, notamment lorsqu'elle prévoit aller dans le boisé près de l'école. Elle constate que les enfants en « [...] créent souvent, d'eux-mêmes ». Cela lui permet d'observer leur niveau de créativité et de voir où celle-ci les mènera. Ainsi, nous avons constaté que les enfants avaient recours à des matériaux naturels. En guise d'exemple, il a été possible d'observer que les enfants avaient construit un abri avec des branches de différentes tailles. Celui-ci était utilisé en guise de maison par les enfants. Les branches étaient utilisées aussi par les enfants pour explorer leur environnement de différentes formes : bâton de marche, machette pour écarter les feuilles sur le passage, construction ou encore crayon. Toutefois, France mentionne que lorsqu'elle utilise la cour d'école, elle prévoit une faible quantité de matériaux de jeu pour les enfants. Durant l'entrevue, elle mentionne que l'espace pour entreposer les matériaux de jeu extérieur est manquant. Par exemple, elle reconnaît la pertinence d'ajouter des pneus ou de planches de bois à l'environnement de jeu des enfants, laissant place à leur créativité et leur permettant de relever des défis moteurs, toutefois le manque d'espace pour entreposer ces matériaux pour éviter de pourrir à l'extérieur semble problématique.

Pour Monique, la sélection préalable des matériaux de jeu fait partie intégrante de la routine avant d'aller à jouer à l'extérieur. Avant d'aller à l'extérieur, elle mentionne toujours demander aux enfants : « Bon c'est ça à quoi tu vas jouer, quel matériel t'as besoin? ». Par la suite, les enfants sont libres de se servir des matériaux dans le dépôt de matériaux, juste avant la porte de l'extérieur. En fonction de leur demande, Monique distribue aussi du matériel étant rangé dans des bacs hors de la portée des enfants. Pour Monique, cette stratégie lui permet de s'assurer que les enfants joueront réellement avec les matériaux qu'ils auront choisis, comme la question qu'elle leur pose leur permet de planifier leur jeu. Monique mentionne qu'à l'occasion, les enfants sélectionnent des matériaux qui ne sont pas « appropriés », selon elle. Ces justifications semblent être liées aux différentes saisons. Afin de soutenir cette idée, elle mentionne par exemple que « quand y'a de la neige bin ils sortent pas les ballons... » ou encore « quand la neige est trop dure, on ne sort pas les traineaux. » Ainsi, l'enseignante semble voir un certain contrôle sur la sélection du matériel de jeu des enfants en dépit de leurs propositions.

Selon Linda, « il faut prévoir notre matériel [euh] en réfléchissant à notre intention ». En ce sens, elle mentionne sélectionner préalablement du matériel de jeu ou non en fonction de son intention éducative. En fait, il semblerait qu'elle choisit à l'occasion de n'apporter aucun matériel afin de soutenir la créativité des enfants dans le jeu symbolique. En guise d'exemple, elle soutient qu'en hiver, il lui arrive de n'apporter aucun matériel pour amener les enfants à se créer un monde polaire, amenant ainsi les enfants à inventer des personnages dans leurs jeux : « On n'avait rien amené, euh, on joue que les petits

morceaux de glace c'est nos poissons, on se fait un feu, on s'invente qu'on est une famille d'ours. » À l'inverse, il lui arrive à l'occasion d'apporter du matériel de jeu dans le but d'animer une activité. En guise d'exemple, elle soutient:

« Si on est carreaux, je vais plus amener mon bac, mais ça m'arrive d'animer des jeux là. Euh, comme euh *un, deux, trois soleils*, euh *quelle heure est-il, monsieur le loup*, ça m'arrive d'animer des jeux comme ça, donc je vais amener le matériel pour ce jeu-là dirigé. »

Lors de la séance d'observation, Linda avait présélectionné des matériaux de jeu préfabriqués tels que des cordes à sauter, des craies, des pelles et des voitures de différentes tailles pour la période de jeu. Durant l'entrevue, il est possible de constater qu'une réflexion entre le matériel de jeu et le développement moteur des enfants est amorcée préalablement à la période de jeu. En guise d'exemple, elle mentionne que les craies permettent non seulement de travailler la motricité fine, mais aussi la motricité globale en précisant qu'elle sollicite « l'épaule, le biceps, l'avant-bras, alors tout est sollicité dans la craie, le tonus aussi ». De plus, lors de l'entrevue, cette dernière mentionne sélectionner à l'occasion des « loose parts », c'est-à-dire des matériaux libres et polyvalents. Tel que défini par Linda, il s'agit de matériaux ouverts, polyvalents et naturels qui permettent aux enfants de soutenir leur jeu symbolique, considérant que les joueurs doivent déterminer la fonction des objets et qu'ils permettent de développer « de belles choses sur le plan de la motricité globale ». Par ailleurs, elle leur permet aussi d'utiliser des éléments naturels trouvés sur la cour d'école et les alentours tels que des pommes de pin, des glands ou encore des branches. Cela « les force à exploiter c'qu'y a devant eux », leur permettant ainsi de mettre à profit « la pensée abstraite » des enfants.

Pour Linda, la sélection du matériel de jeu des enfants s'accompagne aussi d'une trousse de premiers soins qui lui permet d'éviter d'interrompre le jeu des enfants pour des blessures mineures.

Pour Sylvie, la saison guide le choix du matériel sélectionné préalablement à la période de jeu. Par exemple, elle spécifie qu'en hiver, elle prévoit des matériaux tels que des « *crazy carpet* », des luges rondes, des petites planches avec une corde et des pelles. Elle mentionne que lors de la saison estivale, elle permet aux enfants d'apporter du matériel de jeu de la classe à l'extérieur tel que des bébés, des poussettes, des voitures, des tracteurs afin de bonifier son bac de jeu détenant des équipements portatifs. Toutefois, elle ne permet pas aux enfants de sortir des jeux qui contiennent de petits morceaux comme des Lego. Il semble que son matériel de jeu semble adapté en fonction de l'intérêt des enfants, considérant qu'elle soutient que si « les enfants adoraient ça [...] on sort ça ». D'ailleurs, elle mentionne que les enfants lui ont déjà demandé des jouets de cuisine pour le carré de sable présent dans la cour d'école. Afin de se procurer le matériel manquant, Sylvie a fait appel aux parents pour se procurer des outils de cuisine qui ne servaient plus.

Dans le même ordre d'idées, la présélection du matériel de jeu de Jeanne s'effectue « en fonction de ce que les enfants demandent ». Elle soutient que les enfants ont de l'intérêt pour des objets « récurrents », étant toujours présents dans son charriot, tels que des ballons, des cerceaux et des tunnels. Elle mentionne aussi y ajouter des loupes, des planches à écrire, des feuilles, des crayons ainsi qu'une bâche. La bâche est

particulièrement intéressante à utiliser pour que les enfants puissent demeurer « au sec » et isolés du froid lors des saisons plus fraîches ou humides. Par exemple, celle-ci est utilisée lors des jeux libres des enfants, des moments d'enseignement ou encore lors des détente. Certains livres sont aussi à la disposition des enfants afin qu'ils soient en mesure d'identifier des « oiseaux ou des plantes, des arbres ». D'un autre côté, lorsque Jeanne prévoit faire une expédition avec les enfants, elle prévoit ajouter à son charriot des « sacs pour ramasser des déchets », des bouteilles d'eau ainsi qu'une petite chaudière et du papier de toilette « pour permettre à des enfants qui auraient envie d'avoir ce qu'il faut à portée de main ».

Pendant la période de jeu à l'extérieur, plusieurs enseignantes ont proposé du matériel de jeu aux enfants. En fonction des occasions présentées, les enseignantes suggèrent du matériel de jeu afin de soutenir l'apparition de mouvements. Par exemple, durant la séance d'observation de Sylvie, nous avons constaté que deux enfants s'amusaient à suivre, à la marche et à la course, un papillon. Comme celui-ci s'est éloigné, les garçons sont demeurés assis dans le gazon. Sylvie leur a donc proposé de prendre un seau et leurs casquettes pour attraper d'autres papillons en leur disant d'aller observer plus loin sur le terrain de jeu, ce qui les a amenés à reprendre les mouvements moteurs précédemment énumérés. Ainsi, il semblerait que la proposition de matériel, considérant le jeu et le scénario des enfants, semble soutenir le niveau d'activité physique et du mouvement. Dans le même ordre d'idées, Linda a observé que deux filles tentaient de jouer au disque volant, mais cela ne fonctionnait pas en raison des grandes bourrasques présentes sur la cour

extérieure. Considérant que le niveau d'engagement moteur des enfants semblait diminuer en fonction de leurs lancers infructueux, Linda leur a proposé de sélectionner un autre matériel de jeu dans le bac en leur expliquant que celui choisi aujourd'hui n'était pas adapté au temps extérieur. En les accompagnant au bac et en faisant un bref éventail des matériaux de jeu qui s'offraient à elles, les deux filles ont sélectionné la corde à sauter. Ainsi, la proposition de matériaux de jeu semble encore une fois avoir maintenu un plus haut niveau d'activité physique et de mouvement chez les enfants.

Par ailleurs, certaines enseignantes ont ajouté du matériel de jeu à partir de ce qui avait été sélectionné par les enfants ou préalablement. L'ajout de ces matériaux avait pour but de répondre à une demande d'un enfant ou, comme l'a mentionné Jeanne, pour « susciter un intérêt » pour des matériaux nouveaux ou non utilisés. En guise d'exemple, Jeanne a observé que certains enfants ne savaient pas comment utiliser un équipement de jeu, soit un vire-vent. Afin de solliciter et d'encourager le niveau d'activité physique des enfants, elle les a incités à courir avec l'objet dans les mains pour découvrir la fonction de l'équipement de jeu en question. De cette façon, les enfants étaient physiquement actifs et engagés dans leur jeu qui laissait place à la pratique d'une habileté motrice, soit la course.

Aussi, certaines enseignantes ont été amenées à ajuster le matériel de jeu aux enfants, leur permettant ainsi de réaliser des mouvements moteurs adaptés au défi leur étant présenté. En guise d'exemple, Sylvie a observé qu'un enfant réalisait des tentatives de cordes à sauter. Toutefois, la longueur de la corde à sauter n'était pas adaptée à l'enfant. Ainsi,

Sylvie est donc intervenue en ajustant l'équipement à la grandeur de l'enfant tout en lui rappelant qu'il doit « sauter quand la corde arrive ». Cette intervention met non seulement en lumière l'ajustement du matériel de jeu, mais la rétroaction verbale sur l'utilisation de l'objet. Ceci a permis à l'enfant de mieux réfléchir sur son action motrice, soit le saut, et d'ajuster son mouvement à la corde à sauter.

À la suite de la période de jeu, certaines enseignantes ont soulevé, durant l'entrevue, la nécessité de réévaluer le matériel de jeu proposé à l'extérieur dans le but de mieux soutenir le développement moteur des enfants. En effet, Nancy mentionne faire un inventaire de sa « banque » de matériel à la suite de certaines périodes de jeu. En s'appuyant sur ces observations précédentes, Nancy « cible des choses plus spécifiques », c'est-à-dire qu'elle tient compte des besoins moteurs des enfants et des matériaux disponibles pour mieux soutenir les enfants durant les prochaines périodes de jeu. Elle mentionne également par la suite planifier d'éventuels achats ou commandes en fonction du matériel manquant. Dans le même ordre d'idées et dans le but de varier le matériel offert aux enfants tout en tenant compte de leurs intérêts, Sylvie questionne les enfants sur ce qu'ils aimeraient avoir comme matériaux. Elle peut donc prévoir du nouveau matériel de jeu pour la prochaine période de jeu extérieur. Si son école n'a pas les matériaux demandés par les enfants, Sylvie fait appel aux parents ou à la communauté pour lui fournir ce dont elle a besoin. En guise d'exemple, en fonction de l'intérêt des enfants, Sylvie s'est équipée de matériaux de cuisine en ayant recours à cette stratégie.

À la suite du jeu, seule Jeanne prévoit un moment d'arrêt en groupe afin que chaque enfant puisse partager ce qu'il a vécu durant la période de jeu extérieur. Elle soutient que cette stratégie permet aux enfants de s'intéresser aux idées des autres, et ainsi, de diversifier leurs jeux, ce qui semble aussi influencer la diversité des mouvements expérimentés par ceux-ci :

Parce que je trouve que c'est important justement qu'ils puissent euh partager parce que, comme en classe extérieure on est pu dans le tout le monde on fait la même affaire, comme ce qui arrive souvent à l'intérieur, bin là faut bien qu'ils sachent ce que les autres ont fait, ça développe absolument des belles idées pour euh pour les prochaines fois, pis ça diversifie les jeux parce que certains pourraient avoir tendance à jouer souvent à la même chose.

4.3.5 Cojoueuse

À certains moments précis, les enseignantes ont réalisé, durant la séance d'observation, des interventions se rapportant au rôle de cojoueuse. En fait, certaines enseignantes ont pris un rôle dans le jeu des enfants en fonction d'objectifs spécifiques adaptés aux contextes des enfants. Par exemple, Jeanne a pris un rôle de cliente dans un jeu de restaurant tant pour soutenir l'engagement des enfants dans leur jeu que pour observer leurs tentatives d'écriture lors de la prise de commandes du restaurant. Monique a pris un rôle de « maman » dans un jeu de famille en amenant les enfants à écrire leur prénom dans le sable. De plus, il a été possible de constater que Monique questionnait aussi les enfants qui étaient physiquement statiques pour savoir à quoi ils jouaient ou à quoi ils désiraient jouer. En guise d'exemple, nous avons observé que Monique a initié un jeu de la famille avec deux enfants qui n'étaient pas actifs. À ce moment, elle donne des rôles aux deux

enfants, soit ses enfants, et elle prend le rôle de maman. Elle leur demande de lui faire des recettes. Lorsqu'un autre enfant se joint au jeu, elle lui propose de devenir la gardienne des enfants, puis elle s'efface du jeu lorsqu'elle observe qu'ils se dirigent vers le module de jeu. Ainsi, il semblerait que le rôle de cojoueuse ait permis aux enfants inactifs d'initier un jeu, leur permettant ainsi de participer à des activités de motricité à faible intensité.

Linda, pour sa part, a pris part à la corde à sauter en la tournant. Elle chantait avec les enfants la comptine « crème glacée, limonade sucrée, quel est le nom de ton cavalier, A, B, C, [...] ». Elle profitait de cette occasion pour vérifier si les enfants arrivaient à associer la lettre sur laquelle ils avaient arrêté à un nom ayant ce même son. Par ailleurs, elle soutenait, par des interventions verbales, des moyens permettant aux enfants de réaliser adéquatement les sauts à la corde à sauter, comme mentionné précédemment dans la section 4.3.2.

Toutefois, le rôle de cojoueuse semble être celui qui est le moins mis de l'avant par les enseignantes. Durant l'entrevue, Jeanne mentionne qu'elle « joue rarement un rôle dans le jeu » et qu'elle adopte « rarement [le rôle de] cojoueuse ». Elle précise qu'elle n'a pas « besoin de s'immiscer dans le jeu, y' [les enfants] ont suffisamment d'idées » et qu'il est « beau de les voir dans leur scénario ». Ainsi, pour Jeanne, le rôle de cojoueuse n'est utilisé que si elle est interpellée par les enfants. Dans le même ordre d'idées, Linda a mentionné : « Quels rôles je joue moins? Des fois, j'embarque un petit peu dans le jeu, mais j'ai plus tendance à les laisser jouer leurs personnages entre eux. » Ainsi, prendre un

rôle dans le jeu des enfants, pour soutenir leur développement, semble être un obstacle rencontré par certaines enseignantes.

De surcroît, Sylvie partage aussi ce point de vue. Pour elle, ce rôle s'associe aussi au niveau d'activité physique de l'enseignante. Ainsi, dans un contexte de jeu actif à l'extérieur où l'on souhaite soutenir le développement moteur des enfants, y jouer un rôle actif de longue intensité peut devenir une barrière pour elle.

C'est que je suis pas une fille très sportive à la base. Quand je vois mes élèves qui vont jouer au soccer, disons, ça va m'arriver d'entrer dans le jeu, pour une courte période, pour un petit peu les motiver, mais peut-être que je pourrais le faire davantage, mais c'est pas dans ma nature, faque je le fais pas très souvent disons euh de m'intégrer dans une activité plus sportive.

Dans cet extrait, l'expérience personnelle d'activités physiques et de jeux extérieurs de l'enseignante semble teinter l'usage du rôle de cojoueuse.

4.3.6 Leader de jeu

Tout d'abord, il a été possible de constater que certaines enseignantes ont adopté un rôle de leader de jeu, notamment dans le but de questionner les enfants sur leurs scénarios visant à amener les enfants à planifier et à organiser eux-mêmes leur jeu. Par ailleurs, ces questions leur ont également permis de réaliser des propositions visant à enrichir les situations de jeu des enfants. Tout d'abord, il a été possible d'observer que les enseignantes posent plusieurs questions sur le jeu des enfants pour découvrir le

déroulement de leur jeu. À ce propos, Monique mentionne qu'elle questionne souvent les enfants afin de mieux comprendre leur jeu:

Je leur demande aussi à quoi qu'ils jouent parce que souvent, ils font juste courir pis on ne sait pas trop c'est quoi le jeu faque souvent avant de partir je leur demande : « À quoi tu vas jouer, pis c'est comment ça se joue ce jeu-là? » parce que souvent c'est des jeux qu'ils inventent dans leur tête.

En ce sens, il semblerait que de questionner le rôle joué par chacun des joueurs lui permet de mieux comprendre le jeu imaginé par les enfants et ainsi d'intervenir, s'il y a lieu, en respectant les règles préétablies par ceux-ci. Cet extrait fait référence à un moment de la séance d'observation qui mettait en lumière quatre garçons qui couraient sur le terrain gazonné. Les enfants s'amusaient à prendre des rôles de *Pokémon* où ils avaient à se pourchasser dans le but de se capturer. Toutefois, l'un d'entre eux a capturé un enfant, ce qui a créé une chute par terre. L'enseignante a alors demandé: « Comment on fait semblant de capturer les enfants? » Elle propose alors à ces derniers de lancer une balle sur les amis, en guise de *Pokeball* (référence au film *Pokémon*), afin de réaliser une « capture imaginaire ». En ce sens, l'enseignante a revu le rôle de chacun des joueurs avec l'ensemble des enfants en s'assurant de respecter le scénario imaginé par ces derniers, tout en proposant l'ajout d'un matériel ayant une référence symbolique au jeu. Cela met d'ailleurs en lumière le développement d'une nouvelle habileté motrice, soit le lancer.

Dans le même ordre d'idées, Jeanne et Linda soutiennent que l'invention de scénarios de jeu, proposés par l'adulte, favorise l'apparition de mouvements. À ce propos, Jeanne mentionne qu'en fonction de ses observations, elle cible les enfants les « moins moteurs »

et leur propose des défis découlant d'un scénario pour les encourager à réaliser des mouvements plus complexes pour eux :

Moi, j'observe aussi ceux qui sont moins moteurs euh bin euh dans notre euh, dans la la facilité que les enfants ont de s'imaginer toutes sortes de choses si par exemple à l'hiver je je leur lance le défi euh qui faut absolument qu'on se retrouve sur la montagne euh que le déneigeur nous fait dans la cour d'école pour X Y raisons parce qu'on s'invente un scénario, bin même mes moins moteurs se retrouvent euh comme euh imprégnés d'une... d'un contexte qui leur donne envie de grimper pis euh je trouve toujours ça bin beau de les voir s'entraider.

Dans cet extrait, il est possible de constater que la proposition d'un scénario semble imprégner les enfants dans la situation de jeu, rendant ainsi les défis moteurs attractifs pour les enfants qui éprouvent certaines difficultés motrices. En cohérence avec cette observation et le discours de Linda, il semblerait que le jeu symbolique soit un levier permettant l'apparition « d'actions spontanées ». Elle mentionne avoir proposé aux enfants de devenir des pirates sur la butte de l'école. À partir de cette proposition, elle avait observé que les enfants prenaient des rôles où ils avaient « tendance à grimper pour [par exemple] observer avec la longue-vue ». Ainsi, il semblerait que la proposition de scénarios, mettant en lumière le jeu symbolique, est un « un bel atout pour amener des gestes différents », selon Linda.

4.3.7 Directrice et/ou redirectrice de jeu

Au regard des interventions observées des enseignantes, il semblerait que le rôle de directrice et/ou de redirectrice de jeu semble limiter le développement de mouvement des enfants à certains égards. En fait, il est possible d'observer que ce rôle amène la majorité

des enseignantes à effectuer des rappels portant sur les limites de l'environnement de jeu, sur l'utilisation des matériaux de jeu ainsi que sur la sécurité. Toutefois, le niveau de tolérance par rapport à ces éléments, notamment en ce qui a trait au risque, semble varier d'une enseignante à l'autre. Durant la séance d'observation, nous avons constaté que France faisait des rappels concernant les limites du boisé, c'est-à-dire son environnement de jeu. Considérant la grande surface de jeu exploitée par France durant sa période de jeu, elle mentionne, durant l'entrevue, avoir instauré la règle suivante : « [...] si tu ne me vois pas, moi, je te vois pas, ça veut dire que tu es trop loin ». Cela lui a permis de diminuer ses rappels sur les limites de l'environnement de jeu. Par ailleurs, grâce à cette règle, elle considère que les enfants se sentent plus en sécurité en jouant, ce qui les amène à explorer davantage leur environnement et à réaliser de nouveaux mouvements. Toujours durant la séance d'observation, nous avons observé qu'un enfant a agrippé une branche d'arbre comme une liane pour sauter par-dessus un petit ruisseau. Ainsi, la posture de l'enseignante dans sa tolérance face au risque et à la sécurité semble favoriser et encourager l'apparition de nouveaux mouvements chez les enfants.

4.4 Les freins potentiels au développement de la motricité globale de l'enfant ayant une influence sur les rôles exercés par les enseignantes

Durant les séances d'observation et d'entrevue, il a été possible de constater que plusieurs éléments représentaient des freins potentiels au développement de la motricité globale de l'enfant, et ce, en fonction des rôles étant exercés par les enseignantes à l'éducation préscolaire. Il s'agit d'une thématique qui est ressortie durant l'analyse qui semble influencer de manière négative les rôles des enseignantes. Afin de structurer la

présentation de ces éléments, ceux-ci ont été regroupés selon quatre catégories : 1) les contraintes organisationnelles, 2) le manque de soutien, 3) les interventions dans le jeu des enfants et 4) l'environnement de jeu.

4.4.1 Les contraintes organisationnelles

Tout d'abord, certaines enseignantes ont soulevé, lors de leur entrevue, que les structures organisationnelles de l'école ne favorisent pas la mise en place de périodes de jeu extérieur, notamment en ce qui a trait aux horaires préétablis à l'éducation préscolaire. Par ailleurs, il semblerait que les règles d'école ainsi que l'utilisation du matériel de jeu complexifient ces périodes de jeu, ce qui a une influence sur les rôles que peuvent exercer les enseignantes.

La moitié des enseignantes a mentionné que l'horaire de l'éducation préscolaire, avait un impact sur le nombre de périodes dédiées au jeu extérieur, et représentait, pour elles, un frein. À ce propos, Linda mentionne que la gestion de l'horaire devient « difficile un petit peu », plus particulièrement lorsque certains enfants, dont cinq dans son groupe, ont des suivis en orthopédagogie au moment où la période de jeu extérieur était prévue. Elle soutient qu'elle ne peut pas « [...] être dehors pis dire à l'orthopédagogue de me les habiller pis de me les envoyer. Donc, euh, c'est un peu compliqué, mais si non j'essaie de trouver des façons quand même. » Elle mentionne que lorsque les enfants ont des suivis orthopédagogiques, le temps de jeu du groupe est alors limité à 30 minutes, et ce, en classe. On remarque que ces suivis ont lieu trois fois par semaine. Alors, les suivis

orthopédagogiques semblent avoir une incidence sur l'organisation de l'horaire et affectent ainsi le nombre de périodes et le temps accordé au jeu extérieur, ce qui a un effet sur les possibilités de développement de la motricité globale de l'enfant.

Également, Monique soutient que l'organisation de sa journée à l'éducation préscolaire ne lui permet pas de proposer davantage de temps au jeu extérieur. Lors de l'entrevue, elle mentionne qu'en fonction de sa routine et de son horaire type préétabli au cycle préscolaire, la mise en place d'un plus grand temps de jeu à l'extérieur ne « [...] rentre pas tant que ça là ». En fait, Monique alloue quotidiennement 20 minutes au jeu extérieur, soit le temps de jeu accordé aux récréations du primaire. Elle mentionne avoir été « habituée » à avoir une période de jeu de cette durée, ce qui l'a amenée à organiser ses journées en conséquence. Ainsi, elle mentionne qu'avec cette habitude, elle n'a « vraiment plus de temps » à accorder au jeu extérieur. Ainsi, il semblerait que le sentiment d'avoir un horaire surchargé à l'éducation préscolaire devient un frein en ce qui a trait au temps accordé au jeu extérieur.

Dans le même ordre d'idées, Nancy soutient que les attentes de la maternelle 5 ans, selon les milieux scolaires, sont très nombreuses. Elle soutient que les enfants ont « tellement de choses à faire » qu'il devient alors complexe « d'accommoder l'horaire pour avoir deux périodes de jeux libres, dont une période de grande motricité ». Ainsi, la mise en place de périodes de jeu ayant un effet considérable sur la motricité globale des enfants est difficile à instaurer en tenant compte des attentes dites scolarisantes des milieux.

Comme mentionné précédemment dans le rôle de directrice et/ou de redirectrice de jeu (section 4.3.6), l'instauration de règles sur l'usage de la cour d'école et de ses installations semble avoir un effet limitant le développement moteur des enfants. Par exemple, les inquiétudes de Linda quant à la sécurité des enfants, en cohérence avec les règles préétablies par l'école, étaient présentées de manière soutenue dans son discours lors de l'entrevue. En fait, il semblerait qu'elle reconnaisse bien l'importance de permettre aux enfants d'explorer et d'expérimenter librement des mouvements, or les règles de sécurité, notamment en ce qui a trait aux structures de jeu, l'amènent ainsi à limiter le développement moteur des enfants :

[...]je dois vraiment vraiment m'assurer de la sécurité quand même, ça je trouve ça vraiment important tout en laissant une certaine liberté de mouvement. J'veux pas seulement mettre des limites, mais je trouve ça important la sécurité parce que je suis en charge de ces enfants-là quand même, je peux pas les laisser par exemple aller euh debout sur le tunnel ou glisser cinq en même temps avec un accident en bas, donc euh y'a ça, mais je trouve ça important aussi de les amener plus loin de leur donner des défis, de vraiment là m'assurer que de voir une progression là.

De surcroît, elle met l'accent, durant l'entrevue, sur le fait qu'elle souhaite amener les enfants à réaliser des mouvements qui ne leur sont pas « permis ». Dans une optique de cohérence avec les ententes d'école, elle soutient qu'il est important que les adultes intervenant auprès des enfants interviennent « tous dans le même sens ». Ainsi, il semblerait que les mesures de sécurité établies par l'école influencent l'enseignante, l'amenant à adopter le rôle de directrice et/ou redirectrice de jeu de l'adulte. Or, comme observé dans le cas de France, il semblerait qu'une sécurité bien dosée favorise

l'exploration de l'environnement par les enfants et favorise la prise de risques. À ce propos, rappelons-nous que France présentait une certaine tolérance face au risque et à la sécurité, grâce à la mise en place d'une règle visant à amener les enfants à reconnaître, par eux-mêmes, les limites de l'espace de jeu en s'assurant de repérer l'enseignante en tout temps.

De plus, afin de respecter les règles préétablies par l'équipe-école, certaines enseignantes à l'éducation préscolaire appliqueront de manière intensive les règles de la cour d'école sans toutefois reconnaître leur pertinence. À cet égard, il est possible de constater que la moitié des enseignantes a mentionné que les enfants n'avaient pas le droit de monter la glissade de leur module de jeu. Or, ces mêmes enseignantes remettent en question ce choix-école, considérant qu'elles reconnaissaient que cette activité sollicite des habiletés motrices chez les enfants qui, lorsque répétées, peuvent se développer. Pour sa part, Sylvie met en doute ce choix lorsqu'il est exercé dans un cadre sécuritaire où le soutien de l'adulte est présent et où l'enseignement des tours de rôles a été exécuté. Ainsi, comme mentionné précédemment, il semblerait y avoir une incohérence entre les postures des enseignantes visant à soutenir et à encourager le développement de la motricité globale et les règles sur l'usage de la cour d'école, qui les amènent à intervenir en cohérence avec ce qui a été établi par l'équipe-école.

Bien que l'ensemble des enseignantes s'accordent sur la pertinence de la mise en place de matériaux de jeu, certains éléments entourant son organisation semblent avoir une retombée sur les opportunités développementales proposées aux enfants. D'une part,

Nancy et Sylvie soulèvent que le budget qui leur est accordé ne leur permet pas de faire l'achat d'un grand inventaire de matériaux de jeu. En fait, durant l'entrevue, Nancy mentionne « rêver d'avoir des draisiennes ». Cet ajout permettrait aux enfants de développer une nouvelle habileté motrice, soit l'apprentissage du vélo. Actuellement, cet apprentissage moteur ne peut pas être sollicité considérant que les installations et les matériaux de jeu proposés par le milieu n'offrent pas la possibilité de développer les habiletés liées au vélo, comme de pédaler, de contrôler son équilibre tout en maniant et en contrôlant un objet. Ainsi, le manque de budget alloué par les instances scolaires semble limiter, comme le mentionne Sylvie, « le développement du plein potentiel des enfants », c'est-à-dire la possibilité de développer un plus large éventail de mouvement, ce qui semble brimer aussi le développement global des enfants.

Dans un autre ordre d'idées, le manque de place pour entreposer le matériel de jeu semble être un enjeu important. Durant l'entrevue, France mentionne la pertinence d'ajouter du matériel de jeu peu coûteux pouvant encourager le développement moteur des enfants. À ce propos, elle soutient que l'ajout de pneus est intéressant pour le développement de certains mouvements, tels que tirer, pousser et sauter. Or, elle pose la question suivante : « oui les pneus, mais où tu les mets? ». Ainsi, malgré le fait que certaines enseignantes reconnaissent la pertinence de l'ajout de certains matériaux de jeu, le manque d'espace lié à l'entreposage de ceux-ci semble freiner leur mise en place.

4.4.2 Le manque de soutien

Le manque de soutien de la part de la direction, de l'équipe-école ou encore des parents semble constituer un frein quant à la mise en place et au déroulement de périodes de jeu extérieur pour plusieurs enseignantes.

Tout d'abord, le manque de soutien de la direction, notamment lorsque cet acteur ne reconnaît pas le potentiel de l'environnement extérieur en lien avec le développement moteur des enfants, semble influencer les rôles exercés par les enseignantes, représentant ainsi un frein. À ce propos, Nancy mentionne que la direction précédente de son école ne « supportait pas » ses périodes de jeu à l'extérieur. Elle mentionne même que la direction l'a rencontrée à cet effet afin qu'elles cessent. Nancy soutient qu'elle a dû défendre la pertinence du jeu extérieur à l'éducation préscolaire afin que la direction de son école approuve cette pratique : « [...] je pense qu'il faut, euh, se mettre un pied à terre puis dire bin moi c'est ma classe et, euh, c'est moi qui détermine comment ça se passe. » À ce propos, Nancy mentionne que cette discussion entre elle et sa direction a amené certaines de ses collègues à surveiller ses périodes de jeu à l'extérieur et les interventions qu'elle posait auprès des enfants, ayant pour effet l'augmentation de contraintes sur la cour d'école. Considérant ses interventions freinées par la direction de l'école, Nancy a dû trouver une solution pour les pallier dans le but d'offrir un développement optimal de la motricité globale des enfants. Ainsi, elle mentionne qu'elle fréquentait avec son groupe les différents parcs environnants, dont celui de la municipalité. Cette solution lui permettait de « contourner les contraintes », comme elle pouvait intervenir adéquatement

tout en encourageant la prise de risque chez les enfants, qui n'était pas permise sur la cour de son école.

Dans le même sens, le manque de soutien de la direction, notamment lorsque cet acteur ne reconnaît pas les capacités motrices des enfants à l'éducation préscolaire, semble pouvoir freiner le développement moteur de ces derniers. Dans le cas de Jeanne, bien que la direction de son école soutienne les expéditions extérieures, celle-ci n'encourageait pas les déplacements à pied. Pour Jeanne, la location d'un autobus pour les déplacements ne « [...] faisait pas de sens », puisqu'il s'agissait ici d'une belle occasion de solliciter une habileté motrice fondamentale, soit la marche. Elle mentionne que, considérant qu'elle était « [...] assez assurée, [qu'elle était] assez confiante aussi dans la capacité de [s]es enfants », Jeanne a pu amener la direction à changer sa décision sur les déplacements à la marche. Ainsi, il semblerait que de développer une vision commune sur les capacités motrices des enfants entre la direction et l'enseignante tend à atténuer les freins engendrés sur le développement moteur.

Le manque de soutien de l'équipe-école semble aussi freiner les enseignantes dans les rôles qu'elles exercent auprès des enfants, ce qui entraîne possiblement des répercussions sur le développement moteur des enfants. À cet effet, Nancy mentionne que la technicienne en éducation spécialisée de son école avait tendance à « surveiller [ce qu'elle] faisait » et qu'elle allait « avertir la direction » lors des périodes de jeu extérieur. Toujours selon Nancy, les « préjugés » des autres, notamment en ce qui a trait à la prise de risque,

semblent être perçus de manière négative par les autres acteurs scolaires. En guise d'exemple, Nancy explique qu'en hiver, les enfants s'amusaient à exercer leur équilibre en se mettant debout sur une balançoire. Ayant observé la situation, une éducatrice du service de garde a tenté d'intervenir. Or, l'enseignante l'a arrêtée en l'assurant qu'elle était présente et en contrôle de la situation, considérant qu'elle observait et encourageait les enfants dans leurs tentatives. Selon cet exemple, il semblerait que le fait de ne pas être intervenue lors d'une exécution d'un mouvement comportant un certain niveau de risque par un enfant a été critiqué par une de ses collègues. Ainsi, la perception et le regard des autres peuvent devenir un frein à la tolérance du risque. Dans le cas de Nancy, il semblerait que le manque de confiance entre les acteurs quant aux interventions réalisées, leur manque de connaissances liées aux apports du jeu extérieur, au développement moteur des enfants ainsi qu'à la prise de risque a entraîné, comme mentionné précédemment, des limitations quant à l'utilisation de la cour. Dans ce cas, le manque de soutien de l'équipe-école quant aux pratiques pédagogiques de l'enseignante a eu des effets limitants sur les rôles que celle-ci pouvait exercer.

Selon les enseignantes, le manque de soutien de parents affecte le développement de la motricité globale des enfants. La prise de risque encouragée par les enseignantes semble être critiquée à l'occasion par certains parents. À ce sujet, Sylvie souligne que certaines règles établies par l'école ne sont pas toujours respectées par les enseignantes qui désirent offrir aux enfants de nouvelles occasions susceptibles de soutenir différents mouvements moteurs. Toutefois, ces pratiques ne semblent pas toujours encouragées par les parents.

Dans l'extrait suivant, il est possible de comprendre que l'enseignante encourage les enfants à monter la glissade, considérant qu'il s'agit d'une occasion intéressante pour soutenir certaines habiletés motrices chez les enfants, dont le tonus, la préhension et l'habileté motrice fondamentale de grimper. Or, cette action comportant une certaine dose de risque ne semble pas pertinente pour certains parents; l'enjeu de sécurité semble primer sur des occasions de développer la motricité globale des enfants :

Y'a beaucoup de parents qui disent : « ah non non fais pas ça! », mais personnellement je trouve que c'est un super de beau moyen pour exploiter la motricité globale [...]

Dans le même ordre d'idées, Jeanne soutient que certains parents ont de la difficulté à saisir les occasions où favoriser le développement moteur de leurs enfants. Elle a observé que certaines tâches quotidiennes étaient réalisées par leurs parents, plutôt que par les enfants, ce qui peut être une contrainte au niveau du développement moteur:

Bin des enfants qui sont très peu résistants euh ou ou forts physiquement, tsey on leur fait tellement toute à leur place aujourd'hui les enfants, sont tellement servis, tsey sont tellement... on leur porte leur sac, moi à chaque fois que j'vois des parents venir conduire leurs enfants ou venir les chercher pis avoir le sac sur le dos, j'leur dit : « iii! C'est, vous manquez une belle occasion là de permettre à votre enfant de se développer », tsey pis c'est simple.

Cet extrait met en lumière la surprotection exercée par les parents pouvant avoir un impact sur le développement moteur de leurs enfants. Conséquemment, il semblerait que certains parents ne sont pas en mesure de reconnaître les occasions quotidiennes où exercer la motricité globale des enfants. Ainsi, le manque de connaissance des parents, en ce qui a trait au développement moteur des enfants d'âge préscolaire, pourrait diminuer la

confiance accordée aux enseignantes et à leurs interventions lors des périodes de jeu extérieures.

4.4.3 Les interventions dans le jeu des enfants

Durant l'entrevue, certaines enseignantes ont soulevé que l'intervention lors du jeu des enfants semblerait freiner le développement moteur des enfants à certains moments. À ce propos, France soutient que les interventions précoces ont tendance à diminuer le déploiement et l'exploration de certains mouvements, ce qui semble influencer négativement le développement moteur des enfants. Par ailleurs, France précise qu'il est complexe de développer cette capacité à « laisser aller » les enfants dans cette expérimentation du mouvement, et aussi de la développer en partenariat avec différents intervenants, tels que des techniciennes en éducation spécialisée :

Si on intervient trop précocement, sans les laisser loin, parce que j'ai faite aussi du travail avec euh mes deux TES [technicienne en éducation spécialisée], parce qu'au début, y'avait certains plats. « Non, on attend, on le laisse aller ». Donc, ça je me suis aperçue, [...] des fois, juste en observant, on a une idée, pis on veut leur en faire part, mais le fait d'aller intervenir dans leur jeu, on dirait que ça les freine, ça les bloque. Donc, c'est pour ça que je disais tantôt tsey les laisser aller pis au pire on se retire, quitte à le faire après là. On est sûres de pas les freiner, mais on peut faire un retour avec eux. Pis, c'est ça.

Ainsi, il semblerait qu'à certaines occasions, l'intervention précoce des enseignantes dans le jeu des enfants semble freiner, voire bloquer, la réalisation de certains mouvements. Selon les enseignantes, il semblerait que la rétroaction, à la suite de telles réalisations, soit une avenue intéressante à envisager dans le but de soutenir de manière optimale le développement moteur des enfants, contrairement à l'intervention.

Pour Monique, il semblerait qu'intervenir dans le jeu des enfants, dans l'intention de soutenir le développement moteur de ces derniers est un élément insécurisant, pouvant constituer un frein. Durant l'entrevue, elle mentionne : « On dirait que je sais trop comment les amener à...inventer des jeux... Peut-être que je manque d'idées là? » Durant la séance d'observation, il était possible d'observer que Monique questionnait beaucoup les enfants inactifs afin de connaître leur jeu et de rehausser leur niveau d'activité physique. Or, il semblerait qu'il soit plus complexe pour elle d'intervenir et de soutenir la motricité globale des enfants déjà engagés dans un jeu ou une action. En fonction du discours et des observations réalisées, il semblerait que bien que certaines enseignantes possèdent des connaissances sur le développement de la motricité globale des enfants et qu'elles sont en mesure de reconnaître des mouvements y étant associés (voir section 4.2), le soutenir de manière adaptée visant à répondre à la fois aux besoins et aux capacités de l'enfant ainsi qu'au contexte de jeu libre à l'extérieur peut s'avérer complexe.

Durant l'entrevue, Monique soutient qu'il est plus sécurisant d'organiser des jeux considérant qu'à ce moment, elle considère qu'elle « sait ce qu'est-ce qu'ils vont travailler ». Ainsi, il semblerait qu'il soit plus simple d'intervenir et de soutenir le développement d'un mouvement quand l'ensemble des enfants exercent le même au même moment. Or, en contexte de jeu libre, l'intervention apparaît plus complexe, considérant qu'un plus large éventail de mouvements est produit en même temps, complexifiant la tâche d'observation et de rétroaction de l'enseignante. La variété de

mouvements observés, notamment par cette enseignante, tend donc à représenter un frein plutôt que d'une occasion permettant de soutenir le développement unique de l'enfant. Ainsi, la capacité de l'adulte à percevoir le potentiel moteur découlant du jeu libre et extérieur semble représenter un défi d'envergure.

4.4.4 L'environnement de jeu

L'environnement de jeu peut représenter un frein quant au jeu extérieur considérant l'état physique des lieux ainsi que la variation des températures et du temps extérieur.

Pour l'ensemble des enseignantes, l'état physique de l'environnement de jeu semble freiner les sorties à l'extérieur. D'une part, l'environnement mouillé ou boueux semble notamment limiter les sorties de jeu à l'extérieur considérant les vêtements et les équipements des enfants peu adaptés à ces conditions.

Pour l'ensemble des enseignantes, les variations de température semblent limiter les sorties de jeu ou encore le temps alloué à l'extérieur. Par exemple, les temps de grands froids et la pluie amènent certaines enseignantes, comme France, à limiter le temps de jeu à l'extérieur à environ 20 minutes ou encore, comme Linda, à le supprimer entièrement de l'horaire.

Pour Jeanne, le vent semble être un facteur limitant certaines activités à l'extérieur. En guise d'exemple, elle mentionne, durant l'entrevue, que le vent va l'empêcher de réaliser

des activités qu'elle aurait « envie de faire » comme du découpage ou de l'assemblage de feuilles pour en faire de la classification. Ainsi, le vent semble être un facteur contraignant demandant à l'enseignante d'adapter ou de modifier ses activités.

4.5 Les leviers visant à soutenir le développement de la motricité globale des enfants

Durant l'entrevue, certaines enseignantes ont soulevé différents leviers visant à soutenir le développement de la motricité globale en contexte de jeu extérieur. Ces leviers ne sont pas les contrebalants des freins ayant été exposés dans la section précédente. Il s'agit d'autres propos ayant été soulevés par les enseignantes, notamment lors de l'entrevue semi-dirigée. Ainsi, les leviers abordés dans cette section touchent des thématiques nouvelles, telles que la gestion de classe, la maîtrise du programme-cycle du préscolaire, la collaboration des parents ainsi que la formation.

Premièrement, il semblerait qu'établir des « balises claires » favorise la gestion de classe et un meilleur déroulement des périodes de jeu extérieur au cycle préscolaire. À cet effet, France explique que les « balises » font référence à des règles établies entre elle et les enfants visant à les « laisser libres » tout en assurant une sécurité omniprésente. Afin d'y parvenir, elle mentionne délimiter des « secteurs » de jeu, c'est-à-dire qu'au début, lors des sorties de jeu extérieur, le périmètre de jeu est restreint et il s'agrandit en fonction du niveau de confiance des enfants en forêt et du déroulement de ces périodes. Par ailleurs, les repères visuels, tels que les limites du périmètre de jeu et l'école, utilisés dans ce cas

lors de situations urgentes par les enfants ayant des besoins divers leur permettent non seulement de se repérer dans l'espace avec assurance, mais aussi d'explorer seuls leur environnement de jeu. Cette stratégie permet à l'enseignante de connaître l'emplacement de tous les enfants lors de la période de jeu extérieur, ce qui semble la sécuriser et l'encourager à favoriser le jeu libre et risqué en contexte de jeu extérieur. De manière cohérente, il était possible d'observer que les enfants du groupe de France semblaient engager le plus de mouvements comportant un risque. Par exemple, nous avons observé que certains enfants tentaient de grimper aux arbres, de s'agripper à des branches, de courir avec des branches entre les mains ou encore sautaient par-dessus de petits ruisseaux. Ainsi, il semblerait que l'application de balises claires soit une avenue à envisager visant à renforcer le sentiment de sécurité et à favoriser conjointement le jeu risqué. Par ailleurs, l'établissement de balises claires semble permettre à Sylvie d'élargir et de varier ses environnements de jeu. Or, le potentiel de jeu qu'offre la cour d'école peut être un frein, notamment selon Sylvie. Durant l'entrevue, elle mentionne apprécier les écoles qui offraient, par exemple, des espaces gazonnés, des arbres ou encore des boisés visant particulièrement à y marcher. Selon elle, considérant que sa cour de jeu est largement asphaltée, Sylvie a donc repéré trois parcs avoisinants offrant ces éléments. En ce sens, il semblerait qu'un environnement offrant des espaces naturels l'encourage à exploiter l'environnement extérieur considérant ses bénéfices sur le développement moteur des enfants. Toutefois, elle mentionne commencer par un environnement connu des enfants, comme la cour d'école, où elle tend à présenter ses attentes en lien avec l'environnement

et la sécurité, puis elle varie son espace de jeu en fonction des défis qu'elle veut leur proposer.

Deuxièmement, dans le but de rassembler les enfants en vue d'une transition ou d'une situation comportant un danger, Jeanne soutient qu'établir un cri de ralliement lui permet de bien gérer la classe en contexte de jeu extérieur. Durant l'entrevue, elle mentionne que cette stratégie doit être maîtrisée par l'ensemble du groupe avant d'aller explorer davantage les environnements de jeu naturels à proximité de l'école :

[...] ils doivent être capables de faire ça avant qu'on sorte de la cour d'école parce que si par exemple dans un contexte autre que dans la cour d'école, moi-même comme adulte, je sens un danger ou je sens qu'il y'a quelque chose qui m'inquiète, bin j'crie le « oh hé », j'veux qu'ils s'en viennent vite.

Il semblerait que la maîtrise de cette stratégie crée un engouement chez les enfants, alimentant ainsi leur intérêt à découvrir ce qui les entoure. De son côté, il semblerait que l'enseignante développe sa confiance envers les enfants et sa tolérance par rapport aux situations de risque des enfants qui peuvent survenir en contexte de jeu extérieur.

Troisièmement, afin d'encourager les enfants à s'engager à effectuer des jeux libres et variés, Monique et Jeanne soutiennent qu'effectuer des retours, avant et après les situations de jeu, favorise aussi l'apparition de différents mouvements. Durant l'entrevue, Jeanne soutient qu'elle avait observé, autant dans un contexte intérieur qu'extérieur, que les enfants avaient tendance à jouer « à la même chose ». Elle mentionne qu'amener tous les enfants à partager le jeu qu'ils ont effectué durant la période « développe absolument

des belles idées pour les prochaines fois, ça diversifie les jeux [...] ». Selon Jeanne, le partage des idées ainsi que les interventions soutenues de l'adulte, visant à proposer des défis, « diversifi[ent] les possibilités » de mouvements, ce qui encourage ainsi le développement moteur des enfants. De manière cohérente, Monique soutient que cette stratégie permet aux enfants de mieux préparer et organiser leur période de jeu. Les enfants sont donc invités à expérimenter ou à réinvestir un plus large éventail de mouvement grâce à ses suggestions et celles des autres.

Selon l'ensemble des enseignantes, il semblerait que la collaboration des parents soit un levier particulièrement pertinent visant à soutenir le jeu extérieur. Une majorité des enseignantes semblent utiliser une plateforme de communication permettant aux parents d'être informés des sorties de jeu extérieur. Cela semble être notamment une avenue intéressante à envisager pour s'assurer que tous les enfants aient des vêtements adaptés aux températures extérieures. À ce propos, France mentionne que les parents sont informés de ces sorties extérieures dès le début de l'année, ce qui semble avoir un effet positif sur l'équipement adapté des enfants.

Dans le but de développer une vision commune sur le jeu extérieur avec les parents, Jeanne soutient qu'elle propose aux parents « des textes qui font la promotion des activités du jeu libre à l'extérieur ». Elle envoie aussi des documents et des vidéos susceptibles d'intéresser les parents à ce sujet. Comme elle le mentionne durant l'entrevue, il semble important de faire appel aux parents, puisqu'ils sont « un facteur de réussite ». Également,

elle mentionne qu'ils sont ses « premiers partenaires », qui fournissent non seulement des vêtements adaptés à leurs enfants, mais aussi des collations et des repas nutritifs permettant aux enfants d'avoir suffisamment « d'énergie » pour être actifs tout au long de leurs journées. En ce sens, il semblerait que la création d'une collaboration et d'un partenariat avec les parents soit un levier intéressant à exploiter afin de bien équiper les enfants et de développer leur croyance au potentiel du jeu extérieur.

Enfin, il semble que plus de la moitié des enseignantes s'entendent pour affirmer que les formations sont des leviers pertinents pour mieux maîtriser les concepts entourant les rôles à effectuer afin de favoriser le développement de la motricité globale des enfants dans un contexte de jeu extérieur. Tout d'abord, Nancy et Jeanne soutenaient que les formations et les partages entre les enseignantes sont pertinents afin d'obtenir des idées d'intervention, de jeu et d'activités à réaliser à l'extérieur avec les enfants.

Durant la période de collecte de données, il était possible de constater que l'ensemble des enseignantes de la maternelle 4 ans suivaient une formation sur le jeu actif et risqué en contexte scolaire. Durant l'entrevue, les concepts entourant la pertinence et le respect de règles à l'extérieur, la limitation d'interventions visant à éviter de freiner les enfants durant leur jeu, l'élargissement du périmètre de jeu ainsi que la reconnaissance de l'importance du jeu extérieur au cycle préscolaire sont ressortis dans le discours de certaines enseignantes. Pour Nancy, les formations lui ont permis d'échanger des idées avec les autres. Pour France, cela l'a amenée à se questionner davantage sur ses interventions et

sur les règlements mis en place lors du jeu extérieur. Pour Sylvie, la formation lui a permis de revoir la place accordée au jeu extérieur. En ce sens, il semblerait que les formations favorisent le développement d'une posture encourageant le jeu extérieur.

CHAPITRE IV

DISCUSSION

Ce chapitre expose les résultats saillants de la recherche tout en faisant des liens étroits avec les écrits scientifiques présentés précédemment dans le chapitre 2. Afin de discuter des résultats présentés précédemment, ce chapitre sera d'abord divisé en fonction des objectifs de recherche : (1) dresser un portrait des connaissances et des perceptions des enseignantes à l'éducation préscolaire quant aux rôles à adopter pour favoriser le développement de la motricité globale, (2) documenter les rôles exercés par les enseignantes à l'éducation préscolaire dans l'intention de soutenir le développement de la motricité globale des enfants, en contexte de jeu extérieur et (3) comprendre les freins potentiels au développement de la motricité globale des enfants ayant une influence sur les rôles exercés par les enseignantes à l'éducation préscolaire. Considérant que des thématiques émergentes sont ressorties lors des résultats, une section exposera les leviers pouvant favoriser le développement de la motricité globale des enfants. Puis, une synthèse répondant à la question de recherche sera mise en lumière.

5.1 Les connaissances et les perceptions des enseignantes

Dans un premier temps, en fonction du discours des enseignantes durant les entrevues semi-dirigées, il est possible de constater que la majorité des enseignantes avait une connaissance juste des concepts englobant le développement moteur et son importance à

l'éducation préscolaire. Joignant les définitions des concepts proposés précédemment, entre autres par Rigal (2003), Dugas et Point (2012) ou encore Parlebas (2018), l'ensemble des enseignantes ont spécifié que la motricité globale de l'enfant s'actualisait notamment grâce à la mobilisation de l'ensemble des parties du corps au profit d'un mouvement. Afin d'exemplifier la motricité globale, nous constatons que les enseignantes ont nommé des habiletés motrices fondamentales pouvant être observées dans une période de jeu libre à l'extérieur, comme grimper, sauter, courir, glisser, suivre un parcours, effectuer des jumping-jack, enjamber, monter une glissade ou encore marcher. Selon la figure 4 exposée dans le chapitre 2 mettant en lumière la *Transformation des activités motrices en fonction de l'âge* (Rigal, 2003, p. 223), nous constatons que les habiletés motrices fondamentales ayant été observées par les enseignantes durant les périodes de jeu libre à l'extérieur correspondent au stade de développement des enfants d'âge préscolaire. Ce constat semble ainsi appuyer, une fois de plus, les connaissances justes que détiennent les enseignantes sur le développement moteur des enfants. De surcroit, la majorité des enseignantes reconnaissent l'importance du développement de la motricité globale et mentionnent que celle-ci peut avoir des effets positifs notamment sur la motricité fine et les apprentissages ultérieurs des enfants au primaire. Comme souligné par Rigal (2003), la motricité fine s'acquiert par la coordination des mains, des yeux et plus spécifiquement du tronc, qui est sollicité dans le développement de la motricité globale.

Dans un deuxième temps, notre analyse nous amène à remarquer que les enseignantes qui avaient des connaissances plus justes des concepts avaient une perception plus positive de

la nécessité de favoriser le développement moteur des enfants à l'éducation préscolaire. Nous observons que les enseignantes qui avaient cette perception tendaient à allouer un temps et une fréquence au jeu extérieur supérieure à celles dont les connaissances se limitaient à de courts exemples. Par le fait même, nous constatons que les enseignantes qui avaient une expérience personnelle positive de l'activité physique et des jeux extérieurs percevaient mieux l'importance et la nécessité de favoriser des moments de jeux libres et actifs visant à soutenir le développement de la motricité globale. Rejoignant ce constat à l'idéologie de Stodden et al. (2008), les perceptions de l'individu par rapport à son développement moteur influencent sa relation avec l'activité physique. Qui plus est, Dymont et Coleman (2012) ont constaté, dans leurs recherches, que plus l'adulte est physiquement actif sur le plan personnel, plus la place accordée à l'activité physique, dans le cadre de son travail, sera grande et soutenue. Par ailleurs, McClintic et Petty (2015) soutiennent que les expériences à l'extérieur et en lien avec l'activité physique de l'enseignante contribuent au développement de ses croyances actuelles sur le jeu au cycle préscolaire en contexte extérieur. Ainsi, il semble cohérent de constater, dans le cadre de notre recherche, que les enseignantes ayant une perception positive de l'activité physique sont plus enclines à favoriser et à soutenir le développement moteur des enfants, plus précisément en proposant des périodes de jeu libre et actif à l'extérieur d'une plus grande durée, et ce, à une plus grande fréquence.

5.2 La posture enseignante

Tout d'abord, afin de répondre à la question de recherche, la présente étude s'est intéressée aux différents rôles joués par les enseignantes à l'éducation préscolaire. À ce propos, il semblerait que la posture de l'enseignante influence l'ensemble des rôles joués durant la période de jeu extérieur. Selon Lameul (2008), la notion de posture se définit ainsi : « Une posture est la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental. Façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions, elle exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification. » (p. 89). Deschryver et Lameul (2016) précisent que la posture enseignante est façonnée, entre autres, en fonction d'expériences personnelles et professionnelles, de croyances, d'intentions d'enseignement et d'apprentissage visant à orienter et à justifier ses actions. De manière plus précise, Bilton (2020) soutient que les attitudes de l'adulte, notamment face aux défis du contexte de l'extérieur, et les valeurs accordées au jeu, teintées de leurs expériences durant l'enfance, influencent cette posture. Au regard de la présente étude, nous avons constaté que la posture des participantes est influencée par leurs connaissances, leurs perceptions, leurs expériences personnelles de l'activité physique et des jeux extérieurs, ce qui semble avoir un effet déterminant sur les rôles exercés. En fonction des éléments ayant été observés dans le cadre de l'observation et des entrevues semi-dirigées, il semblerait que ces éléments, relevant de la posture, teintent les propos et les actions exercées par les enseignantes.

De manière plus précise, nous observons que la posture de l'enseignante peut être influencée par sa tolérance par rapport à la prise de risque. Les enseignantes qui avaient des connaissances plus approfondies sur le développement moteur comprenaient mieux l'importance de favoriser et d'accepter la prise de risque chez l'enfant. Notre analyse montre d'ailleurs que les enseignantes qui soutiennent la prise de risque semblent également avoir confiance en les capacités de l'enfant. Dans le même ordre d'idées, l'étude de Gehris et al. (2015) aborde également la relation de confiance établie entre l'enfant et l'enseignante, l'encourageant ainsi à tenter et à relever de nouveaux mouvements tout en ayant un plus haut niveau d'activité physique durant un contexte de jeu extérieur. Qui plus est, comme mentionné dans le chapitre précédent à la section 4.3.4, cette relation de confiance permet à l'adulte de reconnaître que l'enfant a la capacité de reconnaître et d'évaluer les réelles situations de danger. Selon Skarstein et Ugelstad (2020), il semblerait que cette relation se doit d'être basée sur la communication ainsi que la saisie mutuelle d'opportunités visant à enrichir les situations de développement et d'apprentissages. En ce sens, il semblerait que l'adulte, comme l'enfant, a un rôle important à jouer en contexte de jeu extérieur. En fait, comme ces auteurs le soulignent, les adultes doivent assumer une variété de rôles visant à soutenir les découvertes des enfants. Du côté des enfants, leur rôle est de reconnaître qu'ils ont parfois besoin de l'aide des adultes pour réaliser des découvertes significatives. À ce propos, nous notons que le discours de certaines enseignantes abordait cette relation de confiance en ce sens. En guise d'exemple, rappelons-nous qu'une enseignante laissait un enfant expérimenter l'habileté de s'agripper à un arbre tout en établissant un contact visuel avec l'enfant dans le but de le sécuriser

dans sa découverte. Bien que l'interaction entre l'enseignante et l'enfant soit peu élaborée dans cet exemple, la relation de confiance unissant les deux acteurs a favorisé la prise de risque et des tentatives de mouvements. Ainsi, la posture de l'enseignante, en contexte de jeu extérieur, semble être influencée par sa tolérance par rapport à la prise de risque ainsi que la relation de confiance établie entre elle et les enfants. Cette posture semble avoir un effet sur l'ensemble des rôles joués par les enseignantes et d'exercer, par le fait même, une influence sur le développement de la motricité globale des enfants tendant à l'encourager ou à le limiter.

5.3 Les rôles ayant un effet positif sur le développement de la motricité globale des enfants

Préalablement, nous avons observé que tous les rôles pouvaient être influencés par la posture de l'enseignante qui est façonnée par ses connaissances, ses perceptions, ses expériences personnelles de l'activité physique et des jeux extérieurs ainsi que par sa tolérance par rapport à la prise de risque. Nous précisons donc que cette sous-section met en lumière les rôles ayant des effets positifs sur le développement de la motricité globale des enfants tout en tenant en compte des constats énumérés précédemment.

Nous constatons que les rôles observés en contexte de jeu extérieur s'apparentent à ceux mis en lumière en contexte de jeu symbolique par Johnson et al. (2005). Toutefois, certaines manifestations de ces rôles comportent des nuances, considérant que l'étude a

été réalisée dans un contexte de jeu extérieur visant plus particulièrement à soutenir le développement de la motricité globale des enfants.

5.3.1 Le rôle d'observatrice

En s'appuyant sur les entrevues semi-dirigées et les observations réalisées, il était possible de constater que le rôle d'observatrice était celui le plus mis de l'avant par les enseignantes dans leur discours et celui le plus observé. De manière cohérente, Dogan et Boz (2019) ont également constaté que le rôle d'observatrice était celui le plus exercé en menant une étude auprès de 15 enseignantes à l'éducation préscolaire s'intéressant aux perceptions et aux pratiques des enseignantes durant les périodes de jeu extérieur. Dans le cadre de notre recherche, nous constatons qu'elles observaient les jeux des enfants, se déplaçaient sur l'ensemble du périmètre de jeu en respectant une certaine distance entre elles et les enfants de manière à pouvoir, au besoin, intervenir dans le jeu des enfants. Kallestad et Odegaard (2013) ont également réalisé ce constat dans leur étude. Toutefois, l'étude de Dogan et Boz (2019) soutient que les enseignantes jouent un rôle actif durant une période de jeu extérieur, alors que Kallestad et Odegaard (2013) ont observé, par leur étude qualitative descriptive, qu'elles étaient passives, mais elles assuraient une participation pouvant être interprétée comme présente. Au niveau de cette interprétation du rôle selon les résultats de recherche de Kallestad et Odegaard (2013), précisons que bien que les interventions des enseignantes semblent invisibles, comme elles ne participent pas nécessairement au jeu des enfants, leurs rôles, dans ce cas-ci celui de l'observatrice, leur permettent d'anticiper des éléments, comme des besoins ou encore des intérêts à soutenir. Cette

variation entre ces résultats de recherche peut nous permettre de comprendre qu'il semble y avoir des différences entre les enseignantes dans la prise du rôle d'observatrice. Selon nos observations, certaines enseignantes restent statiques à l'occasion pour observer et ne se déplacent dans le périmètre de jeu que si la situation de jeu requiert l'observation plus importante de l'adulte.

Au regard des résultats présentés précédemment, nous constatons que le rôle d'observatrice en contexte de jeu extérieur consiste principalement à dresser un portrait des forces et des défis moteurs de chaque enfant grâce à l'observation réalisée. Soutenant l'idée de Wood (2014), les périodes de jeu, dans ce cas-ci extérieures, permettent à l'enseignante d'observer et de documenter le développement des enfants. Ainsi, l'identification des défis moteurs des enfants dans le cadre du jeu extérieur permet à l'enseignante de réfléchir sur sa pratique et d'adopter les rôles les plus adaptés à la situation de jeu dans le but d'accompagner les enfants, et ce, en fonction de leurs différents besoins. En ce sens, Dogan et Boz (2019) ont également souligné que le rôle d'observatrice semblait accompagner et soutenir d'autres rôles visant, entre autres, à guider les enfants dans leur jeu plutôt que de diriger les enfants. À ce propos, Lemay et al. (2017), soutiennent que ces rôles font référence à celui d'observatrice, de metteuse en scène, de cojoueuse ou encore de leader de jeu. Selon Johnson et al. (2005), ces rôles sont reconnus comme étant les plus efficaces pour enrichir les situations de jeu des enfants. Dans le cadre de notre recherche, nous avons constaté que le rôle d'observatrice semble être essentiel, voire central aux autres rôles, considérant qu'une fois que le portrait moteur

des enfants est identifié, il semble possible de planifier des interventions dans le jeu des enfants en tenant compte de leurs besoins et de leurs intérêts. C'est d'ailleurs ce que Cashmore et Jones (2008) ont constaté dans leur étude. En fait, leurs résultats ont souligné que le jeu actif à l'extérieur permet aux enseignantes de mieux observer les intérêts et les comportements des enfants. À partir de leurs observations, les enseignantes sont en mesure de poser des interventions favorisant leur développement. Ces interventions peuvent être de donner des conseils aux enfants sur l'exécution d'habiletés motrices fondamentales, d'encadrer les jeux ou les sports exercés par les enfants, d'augmenter le degré de difficulté du jeu ou de l'activité de l'enfant en favorisant l'acquisition de certaines compétences motrices et de proposer des suggestions. Ainsi, il est possible de constater que ces interventions découlent des autres rôles abordés précédemment par Lemay et al. (2017) et qui seront discutés au fil de cette section. Par ailleurs, Lemay et al. (2019) reconnaissent d'ailleurs que l'observation est un déclencheur du processus d'intervention éducative, c'est-à-dire que par le jeu, l'enseignante peut recueillir des informations sur l'enfant de manière à planifier des interventions en conséquence. Cette description du rôle d'observatrice corrobore nos observations et le discours des enseignantes de la recherche, qui soutient que l'observation permet de dégager un portrait des enfants visant à mieux planifier et à mieux organiser les interventions à réaliser dans le jeu des enfants tout en y jouant un rôle adapté à leurs besoins et à leurs intérêts.

5.3.2 Le rôle de metteuse en scène

Selon Skarstein et Ugelstad (2020), il semblerait que l'environnement de jeu extérieur à lui seul n'est pas suffisant pour générer le mouvement. Il dépend de contraintes environnementales et individuelles. L'enseignante a donc un rôle de facilitatrice et d'organisatrice du jeu ayant pour objectif de maximiser le potentiel de l'environnement de jeu afin que l'environnement de jeu rencontre les besoins des enfants et l'expérience de mouvements. Prenant appui sur les données recueillies, nous constatons que le discours des enseignantes met bien en lumière la nécessité de réfléchir préalablement à la sélection de l'environnement de jeu et du matériel tout en en proposant et en ajustant au cours de la période de jeu dans le but de soutenir le développement moteur des enfants. Bien que ces interventions aient été observées sur le terrain, il semblerait que les réflexions des enseignantes et leurs interventions ne tiennent pas nécessairement compte des besoins moteurs des enfants. En ce sens, notre observation nous a permis de constater que les enseignantes vont effectivement sélectionner des environnements et du matériel de jeu soutenant le mouvement. Or, ces matériaux sont principalement réfléchis et sélectionnés dans le but d'amener les enfants à bouger, c'est-à-dire à augmenter leur niveau d'activité physique d'une intensité moyenne à élevée. Dans le même sens, Tovey (2007) et Hannon et Brown (2008) soutiennent que l'ajout de matériaux portatifs tend effectivement à encourager le niveau d'activité physique et permet de générer des apprentissages moteurs. Dans le cadre de notre recherche, nous constatons que les enseignantes offrent et proposent du matériel utile pour encourager le mouvement pour l'ensemble du groupe en fonction de leur âge. Or, ni les observations ni les entrevues ne nous ont permis de

documenter la prise en compte de l'unicité et des besoins moteurs ciblés des enfants. Ainsi, les enseignantes qui proposaient du matériel de jeu avaient tendance à en apporter sans nécessairement faire des propositions qui visaient un soutien spécifique au développement moteur. Cette observation corrobore une étude menée par Gagen et Getchell (2006) ayant soulevé la problématique que certaines enseignantes ont tendance à soutenir le mouvement plutôt que son éducation, comme nous observons dans le cas de cette recherche avec l'ajout de matériaux à l'environnement de jeu. Ces autrices soutiennent que la sélection de l'environnement et l'ajout de matériaux influencent effectivement la production et le développement moteur des enfants. Néanmoins, dans un contexte d'éducation préscolaire, il importe de sélectionner du matériel approprié aux besoins des enfants afin qu'ils soient en mesure de réaliser des apprentissages moteurs de manière efficace exerçant une influence positive sur leur développement moteur. Or, comme le soulèvent Gagen et Getchell (2006), il apparaît que certaines enseignantes n'ont pas suffisamment de connaissances sur le développement moteur leur permettant d'intervenir adéquatement, et ce, plus spécifiquement à l'âge préscolaire. Ces résultats portent à croire que des connaissances encore plus fines pourraient être requises en ce qui concerne plus particulièrement les habiletés motrices fondamentales et l'adaptation de matériaux effectuée au cours de la période de jeu pour mieux les soutenir de manière individualisée.

Afin d'apporter un complément à l'idée précédente, mentionnons que Gagen et Getchell (2006), ayant analysé l'importance des contraintes sur le développement de la motricité globale des enfants selon une perspective écologique, ont soulevé que le manque de

formation de certaines enseignantes les amène à s'appuyer sur leurs expériences passées pour intervenir et soutenir le développement d'habiletés motrices ou sportives. Ainsi, ce mode de pensée pourrait influencer certaines enseignantes à vouloir planifier le développement d'une habileté motrice précise en mettant à la disponibilité des enfants un matériel de jeu. Ce constat réalisé dans l'étude de Gagen et Getchell (2006) a été observé dans le cadre de notre recherche chez certaines enseignantes qui offraient, par exemple, une corde à sauter aux enfants dans le but d'acquérir le saut. Selon les autrices, il apparaît important que l'enseignante tienne compte du contexte de jeu pour soutenir l'acquisition d'une habileté motrice. Ainsi, considérant que l'expérience d'apprentissage, dans ce cas-ci une situation de jeu, influence le mouvement de l'enfant, il semble important que les enseignantes soutiennent son développement moteur en y ajoutant du matériel de jeu adapté. Selon Stevens-Smith (2004), il existe un lien positif entre l'activité physique et l'apprentissage. Selon cette autrice, les enseignantes qui reconnaissent cette relation sont en mesure d'offrir aux enfants une éducation motrice plus complète. Il semble donc essentiel que les enseignantes soient en mesure de préalablement reconnaître et de comprendre cette relation, le contexte de jeu des enfants et les habiletés motrices dans le but de mieux intervenir auprès des enfants.

Selon LeMasters et Vandermaas-Peeler (2023), il semblerait également que la sélection de l'environnement de jeu, découlant de l'organisation d'une période de jeu extérieur, a un effet sur le développement moteur de l'enfant. En fait, bien que les enseignantes semblent apprécier l'usage de modules de jeu, notamment ceux accessibles sur la cour

d'école, ils offrent de faibles opportunités et défis moteurs, contrairement à un environnement de jeu naturel (LeMasters et Vandermaas-Peeler, 2023). Comme souligné par Storli et Hagen (2010) et constaté durant la séance d'observation, les modules de jeu permettront aux enfants d'être physiquement actifs durant une durée limitée, ce qui contribue peu au développement de la motricité globale. Par ailleurs, d'après les propos de Pica (2011), il semblerait que les enseignantes soient conscientes que les modules de jeu à eux seuls sont insuffisants pour favoriser le développement moteur des enfants. À ce sujet, nous observons que les enseignantes participantes de notre recherche sont également conscientes de cet élément dans leur discours. En fait, nous constatons que certaines d'entre elles semblent vouloir varier l'environnement et les espaces de jeu des enfants dans le but de leur offrir la possibilité de développer différents mouvements qui ne pourraient être satisfaits que par le parc-école, voire les modules de jeu. Comme souligné par l'auteure et observé sur le terrain, les enseignantes offriront des matériaux et des équipements de jeu permettant aux enfants d'effectuer d'autres mouvements que de simplement monter et de descendre une structure de jeu. Par ailleurs, elles mentionnent être conscientes que la proposition et l'ajustement du matériel durant la période de jeu permettent aux enfants de découvrir et d'expérimenter différentes possibilités motrices. Cette réflexion sur les matériaux de jeu coïncide avec les écrits de Blanchet et al. (2019), soutenant l'intérêt et le développement moteur des enfants.

Aussi, toujours selon Blanchet et al. (2019), la sélection d'un environnement de jeu offrant davantage d'espaces naturels serait à promouvoir, considérant ses retombées positives sur

le développement cognitif, social et moteur. Les résultats de notre recherche indiquent que les enseignantes qui avaient recours à ce type d'environnement observaient davantage de mouvements que celles qui utilisaient les modules de jeu de leur cour d'école. C'est d'ailleurs ce qu'ont observé Dymont et O'Connell (2013) dans leurs recherches. En fait, ils ont constaté que les espaces naturels offrent des endroits variés où les enfants ont la possibilité, entre autres, de sauter, de sauter et de courir. Il s'agit également d'habiletés motrices ayant été observées de manière plus marquée chez les enfants du groupe de France, qui fréquentent un environnement de jeu naturel. Par ailleurs, Fjørtoft et Sageie (2000) ont réalisé une étude s'intéressant aux possibilités offertes par un environnement de jeu naturel près d'une classe de maternelle en Norvège. Ces auteurs ont constaté que la relation entre l'espace et le jeu a un impact sur le développement moteur des enfants. En fait, comme nous l'avons constaté durant la séance d'observation, la maîtrise et le contrôle de certains mouvements sont requis par la situation de jeu des enfants, ce qui semble contribuer intrinsèquement au développement de leur motricité globale, comme ils sont sollicités par leur environnement ainsi que par l'interaction avec les autres dans le jeu. Toutefois, l'utilisation d'un environnement de jeu naturel peut représenter une contrainte dans la mesure où celui-ci n'est pas à proximité de l'école. D'après le Children's Play Council (2002), l'environnement de jeu doit être sélectionné en fonction d'une distance raisonnable de l'école. En contrepartie, il a été observé que les enfants semblaient aussi apprécier se déplacer d'un environnement de jeu à l'autre dans le but de passer du temps dans un plus large éventail d'espaces diversifiés (Children's Play Council, 2002). Les enfants sont ainsi en mesure d'explorer différents environnements tout en rencontrant une

variété de stimulations, de défis, ce qui peut contribuer au développement d'habiletés. Contrairement à ce qui précède, selon McClintic et Petty (2015), certaines enseignantes ne sont pas en mesure de reconnaître les bénéfices et le potentiel d'un environnement de jeu extérieur et naturel. Dans le cas de notre recherche, cela semble avoir une incidence sur la sélection de l'environnement de jeu choisi. Toutefois, l'accessibilité à un tel environnement et le déplacement d'un groupe d'enfants semblent pouvoir devenir contraignants pour certaines enseignantes, notamment parce que le temps accordé au jeu est plutôt de courte durée (Ihmeideh et Al-Qaryouti, 2016). Ainsi, si le temps alloué au jeu ne prend pas en compte le déplacement des enfants, le temps accordé au jeu extérieur est davantage limité.

5.3.3 Le rôle de cojoueuse

Durant la séance d'observation, nous avons constaté que la majorité des enseignantes avaient tendance à prendre peu le rôle de cojoueuse. De manière plus précise, le rôle de cojoueuse semble être peu utilisé pour favoriser le développement de la motricité globale des enfants. Selon les observations recueillies dans le cadre de notre recherche, il semblerait que ce rôle joué par les enseignantes est moins axé sur le développement de la motricité globale des enfants. Nous constatons qu'il tend plutôt à axer et à soutenir l'écriture et l'apprentissage de lettres grâce au jeu extérieur. En fait, durant notre observation, nous avons constaté que certaines enseignantes avaient pris des rôles dans le jeu des enfants pour les amener à écrire des mots, par exemple dans le sable avec un bâton ou sur des tablettes avec un crayon, ou à associer les sons aux mots en récitant des

comptines. Dans ces exemples, nous constatons que la principale intention des enseignantes était de solliciter davantage le développement langagier de l'enfant. Comme l'observe Bouchard (2019), ce rôle semble être un levier favorisant le développement de différentes habiletés tant sur le plan « neurologique, moteur, socioémotionnel, langagier et social » (p. 1). Toutefois, dans le cadre de notre recherche ayant pour objectif de documenter les rôles exercés par les enseignantes visant à soutenir le développement de la motricité globale de l'enfant, nous constatons que les observations réalisées sur le terrain portant sur le rôle de cojoueuse sollicitaient les habiletés associées à certains axes de développement, tels que la motricité fine, l'organisation spatiale, le tonus ou encore la dissociation-coordination, plus particulièrement lors de l'apprentissage de l'écriture par différents médiums. Cela dit, ces interventions ne semblent pas soutenir le niveau d'activité physique d'intensité moyenne à élevée des enfants comme ils déployaient des mouvements de façon sédentaire, c'est-à-dire sans déplacements dans l'espace. À ce propos, l'étude de Tsuda et al. (2020) a examiné la façon dont les habiletés motrices fondamentales et la perception de la compétence physique chez les enfants d'âge préscolaire influencent l'activité physique et les comportements sédentaires durant une période de jeu libre, principalement réalisée à l'extérieur. Les résultats de cette étude ont démontré que les jeux et les activités qui requièrent la locomotion, c'est-à-dire de se mouvoir dans l'espace, et qui font appel à la perception de la compétence physique favorisent de manière significative l'activité physique d'intensité moyenne à élevée. En revanche, le contrôle d'objets, encouragé par les enseignantes prenant le rôle de cojoueuse dans le cadre de notre recherche, est associé à une faible intensité d'activité physique.

Selon les résultats de Jang et al., (2022), le contrôle d'objets, lié au développement des habiletés motrices fondamentales, requiert davantage d'aspects techniques du corps dans la mesure où l'enfant est amené à interagir avec un objet. Son attention et son autorégulation sont alors fortement sollicitées durant l'action. Toutefois, dans le cadre de notre recherche, le contrôle d'objets semble plutôt être lié au développement de la motricité fine contribuant plutôt aux activités d'émergence de l'écrit que du développement de la motricité globale.

Comme soulevé dans les résultats, il semblerait que le rôle de cojoueuse soit influencé par le niveau d'activité physique réalisé par l'enseignante. Ainsi, nous avons remarqué que seules les enseignantes ayant des expériences positives d'activité physique avaient tendance à prendre un rôle de cojoueuse dans le jeu des enfants. Durant l'entrevue, une enseignante mentionne qu'elle prend un rôle à l'occasion dans le jeu des enfants, et ce, durant une courte durée, pour motiver les enfants à bouger davantage. À ce propos, les résultats de l'étude menée par Gehris et al. (2015) indiquent que les enfants sont beaucoup plus motivés et incités à bouger lorsque les enseignantes bougent également. Selon les données recueillies lors du focus group, il semblerait que les enseignantes considèrent qu'être un modèle durant le jeu contribue aux expériences motrices des enfants. Selon les observations réalisées sur le terrain, les interventions des enseignantes allaient en ce sens, c'est-à-dire qu'elles prenaient un rôle dans le jeu des enfants afin de les motiver à bouger dans le but de participer au développement de leur motricité globale. Selon leur discours, leurs intentions étaient d'alimenter le jeu des enfants, en prenant un rôle issu de leur jeu,

tout en réalisant des démonstrations quant aux équipements, aux jeux et aux sports choisis. En revanche, selon nos observations, ces moments de très courte durée tendent plutôt à encourager l'engagement moteur des enfants sans soutenir de manière significative leur développement moteur. Ce constat rejoint les résultats de l'étude menée par Davies (1997) ainsi que celle de Dogan et Boz (2019) qui indiquent que bien que les enseignantes soient actives durant les périodes de jeu extérieures, elles sont rarement observées en train de jouer avec les enfants. Les résultats de Davies (1997) ont plutôt souligné que les enseignantes avaient plutôt tendance à poser des questions, à suggérer des résolutions de problèmes et à offrir des ressources aux enfants, ce qui semble également avoir été observé dans le cadre de notre recherche pour le rôle de cojoueuse. De manière cohérente, les résultats de Dogan et Boz (2019) indiquent que 90% des jeux, en contexte de jeu libre extérieur, sont initiés par les enfants. À ce niveau, on observe que les enseignantes sont plutôt amenées à jouer des rôles visant à faciliter ou encore guider les enfants. Bref, nous considérons que le rôle de cojoueuse semble encourager les enfants à se mobiliser et à se mettre en action, ce qui pourrait, éventuellement, favoriser le développement de sa motricité globale. Afin de soutenir ce constat, notons précédemment que Sylvie avait initié un jeu de soccer pour encourager les enfants à être actifs, ce qui contribue au développement de différentes habiletés tel que la course et le contrôle d'objets.

5.3.4 Le rôle de leader de jeu

Dans le contexte de jeu extérieur observé, nous constatons que le rôle de leader de jeu est utilisé de manière à questionner le jeu des enfants dans le but d'enrichir leurs situations

de jeu et de favoriser l'apparition de nouveaux ou d'une variété de mouvements. D'après Brougère (1997), le jeu favorise l'engagement de l'enfant tout en satisfaisant son besoin de mouvement. De manière cohérente, nous avons constaté que les propositions réalisées par les enseignantes, tenant compte du scénario de jeu, avaient davantage d'effets positifs sur les mouvements des enfants. Ainsi, le niveau d'engagement des enfants dans la situation de jeu semble devenir un levier les encourageant à accepter les propositions réalisées par les enseignantes. Afin d'appuyer cette idée, rappelons-nous qu'une enseignante avait questionné et analysé le scénario de jeu des enfants dans le but de proposer, dans ce cas-ci, l'ajout d'un matériel de jeu. Cela les avait donc encouragés à réaliser des mouvements, c'est-à-dire des lancers et de la course. Précisons que les propositions des enseignantes peuvent être aussi uniquement verbales. Les enfants ont alors la liberté de les accepter ou de les refuser. Dans le cadre de cette recherche, elles ont pour objectif d'encourager et de soutenir le mouvement tout en respectant le scénario de jeu des enfants.

Dans le même ordre d'idées, nous observons que la proposition de défis, prenant appui dans un contexte de jeu symbolique extérieur, est un levier d'engagement intéressant pour les enfants, notamment pour ceux rencontrant des difficultés motrices. Nos observations nous ont permis de constater que le jeu extérieur mettait en lumière le jeu symbolique. C'est d'ailleurs ce que Palmer et al. (2022) ont soulevé dans leur étude. En fait, ils ont constaté que le jeu libre était un levier pertinent pour soutenir l'activité physique et le jeu symbolique. Dans le même ordre d'idées, Point (2020) soutient que l'environnement de

jeu extérieur permet aux enfants de participer à un plus large éventail de scénarios issus du jeu symbolique. Selon Johnson et al. (2005), le jeu symbolique progresse et s'organise en fonction de l'âge de l'enfant. Il permet entre autres à l'enfant de s'engager dans des séquences de jeu plus complexes et de poser des actions qui ont du sens pour lui. Selon nos observations et le discours des enseignantes, il semblerait que le jeu symbolique réalisé à l'extérieur semble rendre l'activité physique, liée au développement de la motricité globale, attrayante pour les enfants, notamment pour ceux présentant des difficultés. Comme mentionné par deux enseignantes ayant pris le rôle de leader de jeu pendant la période d'observation, proposer des défis moteurs s'inscrivant dans le scénario de jeu et le respectant favorise les actions spontanées chez les enfants et la réalisation de différents gestes. À la lumière des études abordées précédemment et en cohérence avec nos observations, il semblerait que le jeu symbolique à l'extérieur tient compte du niveau moteur de chaque enfant, ce qui permet à l'enseignante de leur proposer des défis adaptés à leurs capacités tout en étant engagés dans une action ayant du sens pour eux.

5.4 Les rôles ayant des effets limitants sur le développement de la motricité globale des enfants

Nous constatons que deux rôles semblent avoir des effets limitant le développement de la motricité globale des enfants, soit celui non engagé et celui de directrice/redirectrice de jeu. Dans cette section, nous observerons comment ces deux rôles sont exercés dans un contexte de jeu extérieur ainsi que leurs effets sur le développement de la motricité globale des enfants.

5.4.1 Le rôle non engagé

Tout d'abord, nous observons que le rôle non engagé est peu adopté en contexte de jeu extérieur. Nous avons observé que les enseignantes qui prenaient ce rôle avaient tendance à marcher le périmètre de jeu en assurant une surveillance, mais en n'offrant aucun accompagnement aux enfants. Cette observation du rôle rejoint également celle de Davies (1997) ainsi que celle de Dymont et Coleman (2012) : certaines enseignantes auraient tendance à regarder les enfants jouer de manière statique et à n'intervenir que si les enfants sont placés dans une situation comportant un risque plutôt que de les amener à s'engager à réaliser des mouvements significatifs dans leur jeu. Nous constatons également que les enseignantes semblaient ranger le matériel au cours de la période de jeu afin d'assurer une certaine sécurité des lieux. Nos observations de ce rôle corroborent celles de Lemay et al. (2019), soutenant que dans ce rôle, l'adulte n'est pas « positionné pour accompagner le développement et les apprentissages d'enfants qui pourraient, par exemple, s'engager dans des jeux répétitifs qui stagnent ou qui sont stéréotypés » (p. 60). De manière cohérente, Jerebine et al. (2022) ont constaté que dans un contexte de jeu extérieur, le manque d'engagement de l'enseignante contribue à l'augmentation de conflits entre les enfants, ce qui contraint l'apparition du jeu actif. Comme aucun accompagnement n'est proposé aux enfants, le rôle non engagé ne semble pas avoir de retombées significatives sur le développement de la motricité globale. Tel que souligné dans les résultats à la suite de nos observations, le rôle non engagé est davantage axé sur le rangement du matériel de jeu et la surveillance permettant de proposer aux enfants un environnement de jeu sécuritaire.

En outre, nous constatons que le développement moteur des enfants ne semble pas pris en compte dans ce rôle.

5.4.2 Le rôle de directrice et/ou redirectrice de jeu

À certains égards, il semblerait que le rôle de directrice et/ou redirectrice de jeu limite le développement de la motricité globale des enfants. Nous avons observé que ce rôle tend à limiter les enfants quant à l'utilisation de certains matériaux ou encore du module de jeu, par exemple monter une glissade peut être une activité pouvant être interdite par certaines enseignantes. Également, nous constatons que certaines enseignantes qui prennent le rôle de directrice et/ou de redirectrice de jeu vont restreindre le périmètre de jeu, ce qui influence la possibilité de réaliser des mouvements comportant une dose de risque. À ce propos, Dymont et Coleman (2012), ayant réalisé une étude visant à connaître les perceptions de 16 enseignantes à l'éducation préscolaire sur les rôles exercés en contexte de jeu extérieur, ont également constaté que la supervision et la mise en place de mesures de sécurité sont très présentes. En guise d'exemple, les auteurs soutiennent que les enseignantes considèrent qu'elles doivent demeurer à l'affût de tout élément pouvant représenter un risque de danger, veiller à la protection des enfants, notamment en s'assurant que les matériaux de jeu ne sont pas brisés, et faire respecter les restrictions de hauteur des modules de jeu. Nous observons que les perceptions des enseignantes discutées dans l'étude de Dymont et Coleman (2012) font écho au discours et aux observations réalisés dans le cadre de notre recherche. Nous constatons que la préoccupation des enseignantes pour la sécurité et pour faire respecter les règles établies

par l'école en matière d'utilisation des modules de jeu étaient les éléments ayant le plus ressortis dans nos résultats. Comme précisé par ces auteurs et constaté dans le cadre de notre étude, ces interventions tendent à limiter les opportunités d'activité physique des enfants. Considérant que l'activité physique est nécessaire pour soutenir le développement moteur des enfants, les restrictions et le manque d'occasions briment également le jeu des enfants (Dyment et Coleman, 2012).

De plus, nous constatons que la posture de l'enseignante, en ce qui a trait notamment à sa tolérance au risque, semble avoir un effet sur ce rôle. En fait, nous avons constaté que les enseignantes qui avaient une tolérance plus faible par rapport au risque avaient tendance à limiter le développement de la motricité globale des enfants à cause de leurs interventions soutenues durant la période de jeu. À ce propos, Gyllencreutz et al. (2020) ont réalisé une étude visant à explorer les situations à risque de blessure chez les enfants de 6 à 12 ans durant une période de jeu. Ils se sont entre autres questionnés sur les perceptions de risque et les stratégies préventives déployées par les enseignantes. Les résultats de leur recherche ont mis de l'avant que la perception du risque est construite à partir des expériences et de la représentation sociale des enseignantes, qui est influencée par leurs croyances, leurs connaissances, leurs interactions avec les autres et même avec les médias, guidant ainsi leurs actions et leurs fonctions dans le jeu. Ainsi, cette perception positive ou négative du risque peut amener les enseignantes à encourager le jeu en y apposant toutefois des limites. En parallèle avec notre recherche, nous constatons également que plus une situation comporte de risques, plus les interventions des

enseignantes tendent à limiter le jeu dans le but de limiter les blessures, compte tenu de leur niveau de tolérance par rapport au risque est faible. Ce constat est d'ailleurs cohérent avec celui de Jerebine et al. (2022), dans la mesure où nous constatons également que les interventions visant à contrôler le jeu des enfants, où les enseignantes tendent à renforcer la sécurité et les règles de jeu, peuvent avoir des effets limitant le jeu actif de ces derniers, ayant par le fait même des influences sur leur développement moteur. Selon nos observations, la sécurité est davantage mise de l'avant par les enseignantes que par les enfants, notamment parce que les blessures ne sont pas associées au jeu risqué. Comme Sandseter et Beate (2007) le soulèvent dans les résultats de leur recherche, la perception du risque diffère d'un adulte à un enfant. Ces auteurs proposent 6 catégories du jeu risqué, soit « 1) jouer avec des hauteurs, 2) jouer avec de grandes vitesses, 3) jouer avec des matériaux dangereux, 4) jouer près d'éléments dangereux 5) jouer de façon turbulente et 6) jouer en explorant seul » (traduction libre) (p.237). Nous constatons que les enseignantes tendent à intervenir auprès des enfants réalisant ces différentes catégories du jeu risqué. En fait, durant nos observations et en cohérence avec les entrevues semi-dirigées, nous pouvons remarquer que certaines enseignantes vont limiter les enfants qui, par exemple, grimpent inadéquatement les modules de jeu, qui tentent d'explorer plus loin que le périmètre de jeu proposé par l'adulte ou encore qui jouent avec des branches, considérant le risque de blessure perçu par ces dernières. Or, comme l'ont souligné Sandseter et Beate (2007), le jeu risqué est, pour l'enfant, une activité attrayante et excitante, d'autant plus qu'il s'agit d'un levier permettant de pratiquer et d'améliorer ses compétences motrices dans le but de développer, entre autres, la force musculaire,

l'endurance et la qualité squelettique de l'enfant (Sandseter et Kennair, 2011). Ainsi, il semblerait que la posture de l'enseignante influence le rôle de directrice et/ou redirectrice de jeu, plus particulièrement en ce qui a trait à la prise de risque.

5.5 Les freins potentiels limitant le développement de la motricité globale

Dans le chapitre précédent, nous avons constaté que plusieurs éléments pouvaient représenter un frein potentiel au développement de la motricité globale des enfants à l'éducation préscolaire (voir section 4.4). Ces éléments avaient été regroupés sous les thèmes suivants : les contraintes organisationnelles, le manque de soutien, l'intervention dans le jeu ainsi que l'environnement de jeu. Dans le cadre de la discussion, nous aborderons conjointement le thème des contraintes organisationnelles et celui de l'environnement de jeu.

Tout d'abord, nous observons que les contraintes organisationnelles, ayant pour objectif de régir les règles et l'horaire au cycle préscolaire et dans un milieu scolaire, semblent restreindre le temps accordé au jeu à l'extérieur et l'amplitude de mouvements pouvant être générés par les enfants. Nous observons que certaines enseignantes aimeraient davantage accepter la prise de risque chez les enfants, mais les règles établies par l'école en ce qui a trait à la cour et les modules de jeu, les freine dans cette promotion du risque. C'est aussi ce que LeMasters et Vandermaas-Peeler (2023) ont observé dans leur étude. En fait, les résultats de leurs questionnaires et leurs focus groupes indiquent que certaines enseignantes sont conscientes des bénéfices associés à la prise de risque chez les enfants

et aimeraient l'implanter dans un contexte de jeu extérieur, mais des enjeux structurels viennent interférer dans ces intentions.

De plus, nous avons observé que le manque de soutien, plus spécifiquement de la direction, de l'équipe-école ainsi que des parents, pouvait avoir un effet sur la posture des enseignantes par rapport à leur tolérance au risque. En effet, nous constatons que leur influence peut les amener à limiter le temps accordé au jeu ou encore l'environnement de jeu exploité. Principalement, nous constatons, par les propos des enseignantes durant l'entrevue, que le manque de connaissances de ces acteurs au regard de la motricité globale d'un enfant d'âge préscolaire semble pouvoir affecter négativement les interventions et les choix pédagogiques réalisés par l'enseignante. Or, McClintic et Petty (2015) soutiennent qu'il est essentiel que ces acteurs, plus particulièrement les directions et l'équipe-école dans le cadre de notre étude, reconnaissent les bénéfices y étant associés tout en reconnaissant que l'enseignante joue, en contexte de jeu extérieur, des rôles facilitant l'éducation, dans ce cas-ci du développement moteur des enfants. Entre autres, ils devraient être en mesure de reconnaître que la réduction de directives contribue à l'apparition de différents comportements (McClintic et Petty, 2015). Dans le cadre de notre recherche, nous constatons que les enseignantes aspirent à une plus grande confiance de la part de ces acteurs, leur permettant ainsi de mieux intervenir auprès des enfants de manière à soutenir leur développement moteur. À ce propos, il semblerait qu'encourager et soutenir les périodes de jeu extérieur, soutenir la réduction de contraintes, notamment sur l'utilisation de l'ensemble de la cour d'école, tout en développant une vision commune

sur la prise de risque entre tous les acteurs serait tout indiqué pour favoriser la mise en place d'occasions permettant aux enfants d'exercer différents mouvements.

Puis, nous avons constaté que les interventions réalisées par les enseignantes ayant pour objectif de soutenir le développement moteur des enfants avaient parfois tendance à avoir l'effet opposé. En cohérence avec nos observations et l'étude de Davies (1997), les enseignantes reconnaissent réaliser des interventions inutiles pouvant brimer le jeu libre des enfants et leurs choix dans le jeu. De surcroît, ces interventions semblent avoir pour objectif d'assurer un certain niveau de sécurité et d'accompagnement, ce qui vient toutefois en contradiction avec la prise de risque de l'enfant, ce qui peut avoir des retombées limitantes sur le développement de la motricité globale.

5.6 Les leviers visant à soutenir le développement de la motricité globale

Durant l'analyse des résultats, nous avons constaté qu'une nouvelle thématique a émergé en lien avec les leviers soutenant le développement moteur des enfants. Notons que l'opposé des éléments ayant été soulevés dans la section 4.4, portant sur les freins potentiels au développement de la motricité globale de l'enfant ayant une influence sur les rôles exercés par les enseignantes, peut être perçu comme un levier. Par exemple, nous abordons, dans la sous-section 4.4.2, le manque de soutien de la part de la direction d'école. Ainsi, l'opposé de cette thématique serait de percevoir l'appui de la direction d'école comme un levier. Compte tenu de cette perspective positive et inversée de chacun des freins, nous avons choisi de présenter que les thématiques ayant émergé dans les résultats

en lien avec les leviers visant à soutenir le développement de la motricité globale des enfants. Dans cette section, nous aborderons plus précisément et conjointement la gestion de classe, la maîtrise du programme à l'éducation préscolaire ainsi que les formations.

En fait, nous avons constaté que certains éléments découlant de la gestion de classe en contexte de jeu extérieur, dont l'établissement de balises claires, l'instauration d'un cri de ralliement et la mise en place de retours sur les situations de jeu, semblaient favoriser un déroulement plus optimal des périodes de jeu tout en ayant des effets positifs sur le développement de la motricité globale des enfants. Il semblerait également que ces interventions favorisent l'apparition plus marquée de mouvements, d'activités physiques et de prises de risque chez les enfants. Ainsi, la mise en place d'éléments de gestion de classe clairs semble limiter les interventions inutiles des enseignantes qui tendent à freiner le développement de la motricité globale des enfants. Toutefois, pour les mettre en pratique, il semblerait que l'enseignante doive bien maîtriser le programme-cycle à l'éducation préscolaire pour être en mesure d'intervenir de manière à saisir toutes les occasions et les opportunités visant à soutenir le développement de la motricité globale des enfants. À ce propos, la formation semble être un levier permettant d'aider les enseignantes à reconnaître le potentiel de l'environnement extérieur et ses effets sur le développement de la motricité globale des enfants. De manière cohérente, les résultats de l'étude de Wen et al. (2011) indiquent que les formations permettent aux enseignantes de renforcer les liens entre leurs croyances et leurs pratiques, faisant référence à la reconnaissance du potentiel de l'environnement extérieur abordé précédemment ainsi qu'à

leurs propres expériences, et leur pratique, visant à mieux soutenir le développement moteur des enfants. D'après leur étude, les formations permettent aussi aux enseignantes d'intervenir adéquatement auprès des enfants de manière à soutenir des connaissances plus spécifiques. Cetken-Aktas et Sevimli-Celik (2021) ajoutent que les formations sur l'importance du jeu risqué permettent de mieux sélectionner des environnements de jeu qui offrent des opportunités de développement intéressantes. De plus, ces auteurs soutiennent que, durant ces formations, les rôles des enseignantes devraient être discutés et abordés en profondeur afin de valoriser la prise de risque et l'aventure dans le jeu des enfants. Ce constat fait d'ailleurs écho aux propos des enseignantes de maternelle 4 ans qui, lors de notre recherche, suivaient une formation sur le jeu risqué. Elles avaient soulevé l'importance de celle-ci, considérant qu'elles étaient en mesure de reconnaître la pertinence de la prise de risque chez les enfants ainsi que les rôles et les interventions à privilégier dans un contexte de jeu extérieur. En s'appuyant sur les propos de ces auteurs et au regard de la présente recherche, les formations sur l'importance du jeu extérieur à l'éducation préscolaire et le développement de la motricité globale semblent être tout indiquées pour guider les interventions des enseignantes.

La collaboration établie entre les parents et l'enseignante semble aussi être un levier pertinent à exploiter pour faciliter le déroulement des périodes de jeu à l'extérieur. D'emblée, nous constatons que les enseignantes ont soulevé durant l'entrevue semi-dirigée qu'informer les parents sur ce en quoi consistent les périodes de jeu en contexte extérieur permet, entre autres, (1) de développer une relation de confiance entre le parent

et l'enseignant et (2) de renforcer la posture de l'enseignante, ce qui semble avoir des effets positifs sur ses actions et ses interventions. À ce propos, Cashmore et Jones (2008) soutiennent que les échanges d'informations entre les partenaires permettent de demeurer conscients des avantages quant au jeu extérieur et ses retombées sur le développement global de l'enfant. Dans le cadre de notre recherche, il s'agit aussi de renseigner les parents sur le développement moteur et le jeu actif, notamment parce que, toujours selon Cashmore et Jones (2008), les parents tendent à encourager les interventions des enseignantes qui visent à soutenir la littératie, c'est-à-dire les apprentissages liés à la lecture et à l'écriture, plutôt que les habiletés motrices. Notons également que Dietze et Kashin (2019) ajoutent que les parents exercent une influence sur les expériences, les choix et l'attitude des enseignantes et des enfants. Il semble donc essentiel que l'enseignante établisse une relation de confiance entre elle et les parents. Comme mentionné dans le discours d'une enseignante, il semblerait que la collaboration des parents soit un facteur de réussite permettant d'encourager et de faciliter les sorties de jeu à l'extérieur, notamment en fournissant des vêtements adaptés aux températures extérieures, en proposant du matériel de jeu usagé et encore en soutenant la prise de risque des enfants.

CONCLUSION

En conclusion, la présente étude soutient que les enseignantes à l'éducation préscolaire jouent différents rôles, dans l'intention de soutenir le développement de la motricité globale des enfants dans un contexte de jeu extérieur. Afin d'appuyer ce constat, une synthèse de notre recherche sera exposée. Puis, les avenues intéressantes à investiguer ainsi que les limites méthodologiques de la recherche seront proposées.

Tout d'abord, la problématique a exposé la nécessité de favoriser le développement de la motricité globale de l'enfant, et ce, dès la petite enfance. Ce chapitre mettait également en lumière la pertinence du jeu, notamment en contexte extérieur, comme étant un levier intéressant à exploiter pour soutenir le développement moteur de l'enfant. Par ailleurs, les différents rôles joués par l'adulte et les influences significatives, qu'elles ont sur le développement de mouvements des enfants, ont également présentés. Le chapitre s'est clos en exposant la question de recherche. Le chapitre suivant, soit le cadre conceptuel, met de l'avant les définitions de ces concepts soulevés précédemment. Au terme de ce chapitre, les objectifs de recherche sont exposés. Rappelons-nous qu'ils visent à dresser un portrait des connaissances et des perceptions des enseignantes, à documenter les rôles qu'elles exercent et à comprendre les freins potentiels de ceux-ci sur le développement de la motricité globale des enfants. Afin d'atteindre ces objectifs, nous avons réalisé une étude de cas auprès de six enseignantes à l'éducation préscolaire. Grâce à une séance d'observation d'une période de jeu à l'extérieur ainsi qu'à une entrevue semi-dirigée avec

chacune des enseignantes participantes, nous avons pu recueillir des données nous permettant de répondre à notre question de recherche. Nous avons ensuite réalisé une analyse thématique (Paillé et Muchielli, 2021) à l'aide du logiciel NVivo.

Au regard des résultats et de la discussion, nous avons constaté que les six rôles présentés par Johnson et al. (2005) semblaient se manifester chez l'ensemble des enseignantes à l'éducation préscolaire ayant participé à cette recherche. Nous constatons que les actions et les interventions, découlant des rôles des enseignantes, sont influencées par la posture de l'enseignante. En fait, il semblerait que les enseignantes qui accordent plus d'importance au développement moteur dans leur vie personnelle et professionnelle sont plus enclines à encourager la prise de risque tout en établissant une relation de confiance avec les enfants, le mouvement et le jeu extérieur (Dyment et Coleman, 2012; Gehris et al., 2015; McClintic et Petty, 2015; Skarstein et Ugelstad, 2020). Le rôle ayant été le plus observé et discuté par les enseignantes est celui de l'observatrice. Ce rôle semble crucial, considérant qu'il permet de documenter et de recueillir des informations sur le développement moteur des enfants, qu'il permet à l'enseignante de jouer différents rôles tenant compte des forces et des défis moteurs de chaque d'enfant. Le rôle de metteuse en scène permet de planifier, d'organiser, de modifier et d'adapter le matériel de jeu proposé aux enfants ainsi que l'environnement permettant de soutenir leur développement moteur en leur offrant des occasions de développer une variété de mouvements. Bien que le rôle de cojoueuse ait été peu observé et discuté par les enseignantes, il semblerait que ce rôle ait des effets positifs sur la motivation des enfants, les encourageant à s'engager dans leur

jeu. Nous constatons que les enseignantes qui sont davantage actives tendent à motiver les enfants dans la réalisation de divers mouvements (Gehris et al., 2015). De son côté, le rôle de leader de jeu tend à soutenir et à enrichir le jeu symbolique des enfants dans le but de favoriser le mouvement. En contrepartie, nous constatons que les rôles de non engagé et de directrice ou redirectrice de jeu semblent limiter le développement global des enfants, ce qui est également cohérent avec les écrits de Johnson et al. (2005). En ce sens, l'étude a également dégagé certains freins potentiels limitant le développement de la motricité globale des enfants, tels que les contraintes organisationnelles, le manque de soutien, l'intervention dans le jeu ainsi que l'environnement de jeu.

À l'inverse, l'étude s'est aussi intéressée aux différents leviers visant à soutenir le développement de la motricité globale des enfants. Nous pensons que la mise en place d'une gestion de classe tenant compte du contexte extérieur favorise le déroulement des périodes de jeu. La maîtrise du programme-cycle à l'éducation préscolaire semble permettre aux enseignantes de saisir toutes les occasions de développement et d'apprentissages. Les formations semblent contribuer à la valorisation de la prise de risque et de l'aventure dans le jeu des enfants. La création d'un partenariat de collaboration entre les parents et l'enseignante semble aussi faciliter les sorties de jeu à l'extérieur. Il serait donc pertinent de se pencher plus en profondeur sur ces différents leviers dans le cadre d'éventuelles recherches afin de documenter les pratiques gagnantes à envisager pour faciliter le déroulement des périodes de jeu à l'extérieur.

Bref, la présente étude a permis de comprendre que les enseignantes jouent différents rôles durant la période de jeu extérieur des enfants. Il demeure que certaines enseignantes ont de la difficulté à intervenir de manière adéquate respectant ainsi les capacités de l'enfant, son jeu et son développement (Dogan et Boz, 2019). Il serait pertinent de continuer à étudier ce phénomène tout en s'intéressant aux retombées de ces pratiques.

À ce propos, il serait pertinent d'étudier plus en profondeur la place de la posture de l'enseignante et son influence dans l'adoption de différents rôles dans le jeu extérieur visant à soutenir le développement de la motricité globale chez les enfants. Comme nous l'avons vu dans la présente étude, la posture de l'enseignante influence les actions et les interventions réalisées à l'extérieur et dans le cadre du jeu. En ce sens, il serait intéressant de mieux comprendre la relation qui unit la posture de l'enseignante aux rôles exercés et ses effets sur le développement de la motricité globale des enfants. Qui plus est, il serait pertinent de documenter l'effet des formations continues, liées notamment au développement de la motricité globale chez les enfants, au jeu extérieur et à la prise de risque tout en mettant en lumière les leviers présentés dans le cadre de ce mémoire, sur la posture de l'enseignante. Cette avenue de recherche nous permettrait de reconnaître la pertinence et la nécessité de prendre en compte la posture de l'enseignante et ses besoins visant à mieux soutenir et à favoriser le développement de la motricité globale des enfants. Puis, il serait nécessaire de mener une étude de plus grande envergure sur les rôles d'observatrice, de metteuse en scène, de cojoueuse et de leader de jeu, joués par les enseignantes du Québec, considérant qu'il s'agit des rôles, dans le cadre de ce mémoire,

qui soutenaient davantage le développement de la motricité globale des enfants dans un contexte de jeu extérieur.

Finalement, il est possible de constater que cette étude comporte certaines limites. Tout d'abord, rappelons-nous que notre recherche s'est intéressée aux portraits des enseignantes à l'éducation préscolaire réalisant des rôles dans un contexte de jeu extérieur visant à soutenir le développement moteur des enfants. Considérant le choix de l'approche méthodologique, c'est-à-dire l'étude de cas, nous nous sommes intéressés à des informations subjectives et partielles (Roy, 2016). Toutefois, nous avons pris la précaution de sélectionner six participantes afin de dégager un portrait réaliste et intéressant des vécus des enseignantes. Dans le but de valider nos résultats, cette étude pourrait faire l'objet d'éventuelles recherches plus approfondies.

Par ailleurs, une autre limite de l'étude de cas serait la représentativité de la population (Roy, 2016) et la généralisation des résultats (Karsenti et Demers, 2018). Or, Merriam (1998) perçoit plutôt l'étude de cas qualitative comme étant un point de départ où la recherche est orientée vers la découverte d'interactions et de concepts. Cette vision s'applique bien à la réalité de cette recherche visant à soulever les différents rôles qui émergent chez les enseignantes visant à soutenir le développement moteur des enfants. Notons également que l'objectif de notre recherche n'était pas de généraliser les résultats à l'ensemble de la population. C'est la raison pour laquelle nous avons sélectionné des cas qui rencontraient des critères de sélection préétablis en fonction des objectifs de notre

recherche dans le but de recueillir des données pouvant contribuer au potentiel de transférabilité des résultats dans un contexte similaire.

En ce qui a trait aux méthodes de collecte de données, nous pouvons constater que l'entrevue semi-dirigée et l'observation pourraient également faire l'objet de limites. Au regard de l'entrevue semi-dirigée, les réponses fournies par les participantes pouvaient être teintées de libertés qui introduisent des biais dans les résultats. Toutefois, nous avons posé des questions ouvertes, élaborées à partir de thèmes, visant à obtenir des réponses personnelles répondant à nos objectifs de recherche. Qui plus est, nous avons rigoureusement retranscrit les propos des enseignantes et procédé à une analyse thématique en sélectionnant que les informations pertinentes et intéressantes à notre recherche (De Saint-André et al., 2010). Dans la mesure où les propos des participantes s'écartaient des questions de l'entrevue, nous nous sommes assurés de leur demander des clarifications ou de se recentrer sur le sujet afin de s'assurer de récolter des informations pertinentes (De Saint-André et al., 2010). Selon Merriam (1998), l'observation peut apporter des changements dans les activités des participantes, ce qui rend la réalité atypique. Afin de contrer cette limite, nous nous sommes assurés d'observer les participantes durant une durée d'environ une heure afin de dégager un portrait plus riche et complet des interventions pouvant être réalisées par les enseignantes durant une période de jeu à l'extérieur. Nous avons également élaboré une riche description de nos observations, ce qui nous a permis d'obtenir un portrait réaliste des situations de jeu à l'extérieur. Dans le cas de l'entrevue dirigée comme dans celui de l'observation, la

chercheuse doit établir une certaine flexibilité et une proximité avec les participants pour recueillir ses données (Alexandre et Proulx, 2021). Cette relation peut toutefois influencer la désirabilité sociale des participants, créant ainsi un biais dans les résultats. Pour éviter cela, nous avons rappelé aux participantes qu'aucune réponse n'était attendue et que nous nous intéressions à leur point de vue ou aux actions posées contribuant ou limitant le développement de la motricité globale des enfants.

Également, le fait que la chercheuse soit elle-même une enseignante à l'éducation préscolaire pourrait représenter une limite. Toutefois, comme déclaré dans la demande de certification éthique, les participantes ayant un lien de dépendance avec la chercheuse n'ont pas été retenues dans le cadre de cette recherche. Ainsi, les écoles fréquentées par la chercheuse n'ont pas été retenues afin d'éviter d'obtenir des résultats de recherche biaisés.

En ce qui a trait aux participantes, nous avons constaté, durant l'entrevue semi-dirigée que l'ensemble des enseignantes, qui enseignaient à la maternelle 4 ans, participaient actuellement à une formation sur le jeu actif et risqué en contexte scolaire se déroulant sur cinq séances durant l'année. Cette formation continue a donc pu influencer et orienter leurs actions, durant l'observation, et leurs réponses, durant l'entrevue semi-dirigée, en fonction des thématiques ayant été présentées dans le cadre de leur formation. Or, selon Renard et Derobertmeasure (2019), la formation est un levier déterminant permettant d'offrir des services de qualité et de favoriser l'innovation tout en tenant compte des

évolutions des compétences professionnelles des systèmes éducatifs. Ainsi, nous considérons qu'il ne s'agit pas d'une limite, mais d'un élément à prendre en considération dans le cadre de cette étude.

RÉFÉRENCES

- Abusleme-Allimant, R., Hurtado-Almonacid, J., Reyes-Amigo, T., Yáñez-Sepúlveda, R., Cortés-Roco, G., Arroyo-Jofré, P. et Páez-Herrera, J. (2023). Effects of Structured and Unstructured Physical Activity on Gross Motor Skills in Preschool Students to Promote Sustainability in the Physical Education Classroom. *Sustainability*, 15(13), 10167. <https://doi.org/10.3390/su151310167>
- Agence de la santé publique du Canada (ASPC). (2018). *Conseils sur l'activité physique pour les enfants (5 à 11 ans)*. Gouvernement du Canada. <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/publications/vie-saine/conseils-activite-physique-enfants-5-a-11-an s.html>
- Alexandre, M. et Proulx, N. (2021). L'étude de cas. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications* (p.615-648). Presses de l'Université du Québec.
- Angeles, L., Bigras, N. et Bouchard, C. (2011). *L'échange de connaissances en petite enfance : comment mettre à profit les expertises des chercheurs et des praticiens*. Presses de l'Université du Québec.
- Appell, J.-R. (2014). La place de l'adulte dans le jeu de l'enfant. *Spirale*, 70(2), 173–173. <https://doi.org/10.3917/spi.070.0173>
- April, J. et Charron, A. (2012). *L'activité psychomotrice au préscolaire : des activités nécessaires pour soutenir le développement global de l'enfant*. Chenelière éducation.
- April, J., Charron, A. et Lanaris, C. (2013). Le développement psychomoteur au cœur de la réussite éducative. *Revue préscolaire*, 51(2), 17-22. <https://aepqkiosk.milibris.com/reader/8e490ad5-e64a-4ba6-afc0858110d7d2b9?Origin=%2Frevue-prescolaire%2Frevue-prescolaire%2Fn512-2013>
- Ball, D. J., Gill, T. et Spiegel, B. (2008). *Managing risk in play provision: implementation guide*. The Department for Children, Schools and Families (DCSF) and the Department for Culture, Media and Sport (DCMS).
- Bardin, L. (2013). Le codage. Dans L. Bardin (dir.), *L'analyse de contenu* (p. 134-149). Presses Universitaires de France.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative: usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>

- Bateson, P. P. G. et Martin, P. (2013). *Play, playfulness, creativity and innovation*. Cambridge University Press.
- Bilton, H. (2020). Values stop play? Teachers' attitudes to the early years outdoor environment. *Early Child Development and Care*, 190(1), 12-20. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1653548>
- Blanchet, M., Cadoret, G., et Bouchard, C. (2019). L'action motrice pour apprendre et se développer. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2e éd., p.103-134). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. et Fréchette, N. (2011). *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs*. Presses de l'Université du Québec.
- Brian, A., Pennell, A., Taunton, S., Starrett, A., Howard-Shaughnessy, C., Goodway, J. D., Wadsworth, D., Rudisill, M. 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, 1609-1618. <https://link.springer.com/article/10.1007/s40279-019-01150-5>
- Brougère, G. (1997). Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 119, 47-56. <http://www.jstor.org/stable/41200719>
- Burdette, HL et Whitaker, RC. (2005). Resurrecting Free Play in Young Children: Looking Beyond Fitness and Fatness to Attention, Affiliation, and Affect. *Arch Pediatr Adolesc Med*.159(1), 46-50. <https://doi.org/10.1001/archpedi.159.1.46>
- Canadian Society for Exercise Physiology. (2021). *Canadian 24 hour movement guideline for children and youth: An Integration of Physical Activity, Sedentary Behaviour, and Sleep*. https://csepguidelines.ca/wp-content/themes/csep2017/pdf/Canadian24HourMovementGuidelines2016_2.pdf
- Cashmore, A. W. et Jones, S. C. (2008). Growing Up Active: A Study Into Physical Activity in Long Day Care Centers. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(2), 179-191. <https://doi.org/10.1080/02568540809594654>
- Ceciliani, A. et Bortolotti, A. (2013). Outdoor Motor Play: Analysis, Speculations, Research Paths. *CEPS Journal*, 3(3), 65-86. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=8263

- Cetken-Aktas, S. et Sevimli-Celik, S. (2021) Examining opportunities for risky play in preschool outdoor play areas. *International Journal of Play*, (10)3, 285-301. <https://doi.org/10.1080/21594937.2021.1959227>
- Chen, K. et Hamel, E. E. (2023). Toddler play preferences and the teacher's role in the outdoor play environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(3), 376–398. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2108095>
- Cheraghi, F., Shokri, Z., Roshanaei, G. et Khalili, A. (2022). Effect of age-appropriate play on promoting motor development of preschool children. *Early Child Development & Care*, 192(8), 1298–1309. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1871903>
- Children's Play Council. (2002). *More Than Swings and Roundabouts: Planning for Outdoor Play*. National Children's Bureau. <http://site.ebrary.com/id/10570526>
- Cleland, V., Crawford, D., Baur, L. et al. (2008). A prospective examination of children's time spent outdoors, objectively measured physical activity and overweight. *Int J Obes* (32), 1685–1693. <https://doi.org/10.1038/ijo.2008.171>
- Collela, D. et Morano, M. (2011). Gross motor development and physical activity in kindergarten age children. *International Journal of Pediatric Obesity*, 6(s2) 33-36. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3109/17477166.2011.613661>
- Dapp, L. C., Gashaj, V. et Roebbers, C. M. (2021). Physical activity and motor skills in children: A differentiated approach. *Psychology of Sport & Exercise*, 54. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.101916>
- Davies, M. (1997). The Teacher's Role in Outdoor Play: Preschool Teachers' Beliefs and Practices. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 1, 10–20. <https://eric.ed.gov/?id=ED408059>
- Dehon, A. et Derobertmeasure, A. (2015). Entre pratiques effectives et pratiques déclarées. Dans De Lièvre, B, Braun, A. et Lahaye, W. (Éds). *La professionnalisation des enseignants en formation initiale*. Revue éducation et formation, e-303, 25-25. <https://hdl.handle.net/20.500.12907/34941>
- De Lièvre, B. et Staes, L. (2011). *Psychomotricité au service de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte : notions et applications pédagogiques* (5e éd.). DeBoeck.
- De Saint-André, M. D., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159–176. <https://doi.org/10.7202/1017288ar>

- Deschryver, N. et Lameul, G. (2016). Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire. *Revue Internationale De Pédagogie De L'Enseignement Supérieur*, <https://journals.openedition.org/ripes/1151#tocto2n1>
- Dietze, B. et Kashin, D. (2019). Perceptions That Early Learning Teachers Have about Outdoor Play and Nature. *LEARNing Landscapes*, 12(1), 91-105. <https://doi.org/10.36510/learnland.v12i1.981>
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (4e ed., p.85-108). Presses de l'Université de Montréal.
- Dogan, S. A. et Boz, M. (2019). An Investigation of Pre-school Teachers' Views and Practices About Pre-school Outdoor Play. *Ilkogretim Online*, 18(2), 681–697. https://www.researchgate.net/profile/MenekseBoz/publication/332952908_Okul_Oncesi_Ogretmenlerinin_Dis_Mekan_Oyunlari_Hakkindaki_Gorusleri_ve_Uygulamalarinin_Incelenmesi/links/5ee26224a6fdcc73be70fd16/Okul-Oencesi-Oegretmenlerinin-Dis-Mekan-Oyunlari-Hakkindaki-Goeruesleri-ve-Uygulamalarinin-Incelenmesi.pdf
- Doyon, D. et Lévesque, J-F. (2017). Porter attention à l'enfant et à son développement. *Revue Préscolaire*, 55(1), 6-9. <https://aepqkiosk.milibris.com/reader/38245604-b6dc-43bb-8697-c7ed6253f8d3?Origin=%2Frevue-prescolaire%2Frevue-prescolaire%2Fn55-1-2017>
- 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 l'Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada.
- Dyment, J. et Coleman, B. (2012). The intersection of physical activity opportunities and the role of early childhood educators during outdoor play: Perceptions and reality. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(1), 90–98. <https://doi.org/10.1177/1836939112037001>
- Dyment, J. et O'Connell, T.S. (2013). The Impact of Playground Design on Play Choices and Behaviors of Pre-School Children. *Children's Geographies*, 11(3), 263–280. <https://doi.org/10.1080/14733285.2013.812272>
- Eastman, W. (1997). Active living: physical activities for infants, toddlers, and preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 24(3), 161–164. <https://doi.org/10.1007/BF02353273>

- Éducation physique et santé du Canada (EPS Canada). (2024). *Littératie physique : La littératie physique est un parcours qui mène les enfants, les jeunes et tous à acquérir les connaissances, les habiletés et les attitudes requises s'adonner à une large gamme d'activités*. <https://eps-canada.ca/perfectionnement-professionnel/litteratie-physique>
- Elkind, D. (2007). *The power of play: Learning what comes naturally*. Da Capo Lifelong Books.
- Fesseha, E. et Pyle, A. (2016). Conceptualising play-based learning from kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 361–377. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1174105>
- Fjørtoft, I. et Sageie, J. (2000). The natural environment as a playground for children: landscape description and analyses of a natural playscape. *Landscape and Urban Planning*, 48(1), 83–97. [https://doi.org/10.1016/S0169-2046\(00\)00045-1](https://doi.org/10.1016/S0169-2046(00)00045-1)
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Chenelière Éducation.
- 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. <https://aepqkiosk.milibris.com/reader/9d1311ef-ccb-4df1-af16-ebc7f44582ae?Origin=%2Frevue-prescolaire%2Frevue-prescolaire%2Fn584-2020>
- Fournier Dubé, N., Hébert, M-H., Letscher, S. et St-Jean, C. (2021). Pratiques évaluatives et aisance des enseignantes : témoigner du cheminement des enfants au regard de la motricité globale à l'éducation préscolaire 5 ans. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 12(2). <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/73023>
- 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.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche : guide de réalisation*. Presses de l'Université du Québec.
- Gallahue, D. L. et Donnelly, F. C. (2003). *Developmental physical education for all children* (4e éd.). Human Kinetics.

- Gehris, J. S., Gooze, R. A. et Whitaker, R. C. (2015). Teachers' perceptions about children's movement and learning in early childhood education programmes. *Child: Care, Health and Development*, 41(1), 122–31. <https://doi.org/10.1111/cch.12136>
- Goodway, J., Ozmun, J. C. et Gallahue, D. L. (2021). Understanding motor development: infants, children, adolescents, adults (8e éd.). Jones & Bartlett Learning.
- Gyllencreutz, L., Rolfsman, E., Frånberg, G.-M. et Saveman, B.-I. (2020). Injury Risks during Outdoor Play among Swedish Schoolchildren: Teachers' Perceptions and Injury Preventive Practices. *Education 3-13*, 48(1), 1–11. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1551912>
- Hannon, J. C. et Brown, B. B. (2008). Increasing preschoolers' physical activity intensities: an activity-friendly preschool playground intervention. *Preventive Medicine*, 46(6), 532–6. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2008.01.006>
- Helen Tovey. (2007). *Playing Outdoors: Spaces and Places, Risk and Challenge*. Open University Press.
- Herrington, S. et Nicholls, J. (2007). Outdoor play spaces in canada: the safety dance of standards as policy. *Critical Social Policy*, 27(1), 128–138. <https://doi.org/10.1177/0261018307072210>
- Hohmann, M., Proulx, M., Weikart, D. P. et Bourgon, L. (2007). *Partager le plaisir d'apprendre : guide d'intervention éducative au préscolaire* (2e éd). Gaëtan Morin.
- Ignico, A. A. (1991). Effects of a competency-based instruction on kindergarten children's gross motor development. *Physical Educator*, 48(4), 188–191.
- Ihmeideh, F. M. et Al-Qaryouti, I. A. (2016). Exploring kindergarten teachers' views and roles regarding children's outdoor play environments in Oman. *Early Years: Journal of International Research and Development*, 36(1), 81–96. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1077783>
- Iivonen, S. et Sääkslahti, A. K. (2014). Preschool children's fundamental motor skills: a review of significant determinants. *Early Child Development and Care*, 184(7), 1107–1126. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.837897>
- Iivonen, S., Sääkslahti, A. et Nissinen, K. (2011). The development of fundamental motor skills of four- to five-year-old preschool children and the effects of a preschool physical education curriculum. *Early Child Development and Care*, 181(3), 335–343. <https://doi.org/10.1080/03004430903387461>

- Institut de la statistique du Québec (ISQ). (2023). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2022 : Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Gouvernement du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-developpement-enfants-maternelle-2022.pdf>
- International Physical Literacy Association (IPLA). (2016). *Defining physical literacy*. <https://www.physical-literacy.org.uk/blog/defining-physical-literacy/>
- Ivrendi, A. (2020) Early childhood teachers' roles in free play. *Early Years*, 40(3), 273-286 <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1403416>
- Izumi-Taylor, S., Li, Y. et Ro, Y. (2023). Promoting preschoolers' gross motor development through literature and movement activities. *The Dragon Lode*, 41(2), 16-20.
- Jang, Y. et Hong, Y.-J. (2022). The relationship between children's temperament and fundamental movement skills mediated by autonomy and self-regulation. *Early Child Development & Care*, 192(8), 1217–1228. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1858819>
- Jerebine, A., Fitton-Davies, K., Lander, N., Eyre, E. L. J., Duncan, M. J. et Barnett, L. M. (2022). All the fun stuff, the teachers say, 'that's dangerous!' hearing from children on safety and risk in active play in schools: a systematic review. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 19(1), 72–72. <https://doi.org/10.1186/s12966-022-01305-0>
- Johnson, J. E., Christie, J. F. et Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Pearson Education.
- Kallestad, J. H. et Ødegaard, E. E. (2013). Children's activities in Norwegian kindergartens. Part 1: an overall picture. *Cultural-Historical Psychology*, 9(4), 74–82. https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2481381/kip_2013_4_kallestad.pdf?sequence=2
- Karsenti, T. et Demers, S. (2018). L'étude de cas. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.) *La recherche en éducation: étapes et approches* (p.289-316). Presses de l'Université de Montréal.
- Kemple, K. M., Oh, J., Kenney, E. et Smith-Bonahue, T. (2016). The power of outdoor play and play in natural environments. *Childhood education*, 92(6), 446-454. <https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1251793>

- Komaini, A., Hidayat, H., Kiram, Y. et Mario, D. T. (2021). Motor Learning Measuring Tools: A Design and Implementation Using Sensor Technology for Preschool Education. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 15(17). <https://doi.org/10.3991/ijim.v15i17.25321>
- Lagacé, É., April, J. et Maïano, C. (2021). Les pratiques éducatives favorisant le développement physique et moteur de l'enfant. *Revue préscolaire*, 59(1), 30-32. <https://aepqkiosk.milibris.com/reader/001f13ee-d85c-4292-b89f-5ba95313ae34>
- Lauzon, F. (1990). *L'éducation psychomotrice : Source d'autonomie et de dynamisme*. Presses de l'Université du Québec.
- Lauzon, F. et Godin, F. (2019). *L'éducation psychomotrice : source d'autonomie et de dynamisme* (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- LeMasters, A. C. et Vandermaas-Peeler, M. (2023). Exploring Outdoor Play: A Mixed-Methods Study of the Quality of Preschool Play Environments and Teacher Perceptions of Risky Play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 23(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/14729679.2021.1925564>
- Lemay, L. Bouchard, C. et Bigras, N. (2017). Le jeu comme contexte pour soutenir le développement et les apprentissages des enfants : valorisé, mais méconnu et sous-utilisé : Partie 2. Les éditions Passe-Temps. <https://pasetemps.com/blogue/jeu-developpement-apprentissage-des-enfants-n3760>
- Lemay, L., Bouchard, C. et Landry, S. (2019). Jouer, apprendre et se développer. Dans C. Bouchard (dir), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (p.37-75). Presses de l'Université du Québec.
- Lipnowski, S., LeBlanc, C. M. et Société canadienne de pédiatrie et Comité d'une vie active saine et de la médecine sportive. (2012). Une vie saine et active: des directives en matière d'activité physique chez les enfants et les adolescents. *Paediatrics and Child Health*, 17(4), 211-212. <https://doi.org/10.1093/pch/17.4.211>
- Logan, S. W., Kipling Webster, E., Getchell, N., Pfeiffer, K. A. et Robinson, L. E. (2015). Relationship Between Fundamental Motor Skill Competence and Physical Activity During Childhood and Adolescence: A Systematic Review. *Kinesiology Review*, 4(4), 416–426. <https://doi.org/10.1123/kr.2013-0012>
- Logue, M. et Harvey, H. (2010). Preschool Teachers' Views of Active Play. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(1), 32–49. <https://doi.org/10.1080/02568540903439375>

- Lundy, A. et Trawick-Smith, J. (2021). Effects of Active Outdoor Play on Preschool Children's on-Task Classroom Behavior. *Early Childhood Educ J.* 49, 463–471. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01086-w>
- Maïano, C., Hue, O. et April, J. (2019). Effects of motor skill interventions on fundamental movement skills in children and adolescents with intellectual disabilities: a systematic review. *Journal of Intellectual Disability Research*, 63(9), 1163–1179. <https://doi.org/10.1111/jir.12618>
- Marcel, J-F., Olry, P., Rothier-Bautzer É. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française De Pédagogie*, 138(138), 135–170. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2872>
- Marinova, K. et Drainville, R. (2019). La pression ressentie par les enseignantes à adopter des pratiques scolarisantes pour les apprentissages du langage écrit à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(3), 605-634. <https://www.jstor.org/stable/26891578>
- Martinson, K. et C. O'Brien (2015). Conducting case studies. Dans J. S. Wholey, H.P. Hatry et K. E. Newcomer (dir). *Handbook of practical program evaluation* (4e éd., p.163-181). Jossey-Bass.
- McClintic, S. et Petty, K. (2015). Exploring Early Childhood Teachers' Beliefs and Practices About Preschool Outdoor Play: A Qualitative Study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(1), 24–43. <https://doi.org/10.1080/10901027.2014.997844>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2e éd.). Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2021). *Programme de formation de l'école québécoise : Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pf_eq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Obee, P., Sandseter, E. B. H. et Harper, N. J. (2021). Children's use of environmental features affording risky play in early childhood education and care. *Early Child Development & Care*, 191(16), 2607–2625. <https://doi.org/10.1080 /03004430.2020.1726904>
- Organisation des Nations unies (ONU). (1989). *Convention internationale relative aux droits de l'enfant*. <http://www.unicef.fr/userfiles/50154.pdf>.

- Organisation des Nations Unies (ONU). (2013). Convention relative aux droits de l'enfant. https://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2FPPrICAqhKb7yhsqkirKQZLK2M58RF%2F5F0vFw58qKy0NsTuVUIOzAukKt5LbSRRVUBmkkRv8vXxwZpcxVSL2Bmv8p5g%2BIzk6zsK%2FDuEN9E0A4zFdg8IsO4vCc&fbclid=IwAR2DsqqhZ6OYhLuztr52SKofsOxK_IWdh8p0W5tDkN9hxi_r3TTShC0F4J8_aem_AQ4kk8TZrRXO7y392YhtPsync-8vkEXs2eJZNk07b7hP141rsUCb5MXJSR9hqAgcpB1hngyh3jg_LHQyjVwp2Yp4s
- 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*, 1-12. https://val-de-reuil.circonscription.ac-normandie.fr/IMG/pdf/fascicule_reussite_scol_fr.pdf
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). L'analyse thématique. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 269-357). Armand Colin.
- Palmer, K. K., Farquhar, J. M., Chinn, K. M. et Robinson, L. E. (2022). Are Gross Motor Skill Interventions an Equitable Replacement for Outdoor Free Play Regarding Children's Physical Activity? *American Journal of Health Promotion*, 36(4), 643–650. <https://doi.org/10.1177/08901171211063261>
- Paoletti, R. (1999). *Éducation et motricité de l'enfant de deux à huit ans*. Gaëtan Morin.
- Parlebas, P. (2018). Une pédagogie des compétences motrices. *Acciónmotriz* (20), 89-96. <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/117>
- ParticipACTION. (2020). *L'édition 2020 du Bulletin sur l'activité physique chez les jeunes de ParticipACTION*. <https://www.participaction.com/fr/la-science/2020-bulletin-des-enfants-et-des-jeunes/>
- ParticipACTION. (2022). *Édition 2022 du Bulletin de l'activité physique chez les enfants et les jeunes de ParticipACTION*. <https://www.participaction.com/fr/la-science/bulletin-des-enfants-et-des-jeunes/>
- Pelletier, D. (2001). *L'activité-projet : le développement global en action*. Modulo.

- Phillips, M., Tsuda, E. et Wyant, J. (2023). Promoting Motor Skill Development and Social-Emotional Learning among Preschoolers in Physical Education. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 94(3), 29–34. <https://doi.org/10.1080/07303084.2022.2156941>
- Pica, R. (2011). Taking Movement Education Outdoors. *Young Children*, 66(4), 58–59.
- Piercy, K. L., Troiano, R. P., Ballard, R. M., Carlson, S. A., Fulton, J. E., Galuska, D. A. et Olson, R. D. (2018). *The physical activity guidelines for Americans*. *Jama*, 320(19), 2020-2028. https://health.gov/sites/default/files/2019-09/Physical_Activity_Guidelines_2nd_edition.pdf
- Pyle, A., DeLuca, C. et Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play - based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*, 5(3), 311-351. <https://doi.org/10.1002/rev3.3097>
- Raby, C. et Charron, A. (2016). *Intervenir au préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant* (2^e éd.). Éditions CEC.
- Raby, C. et Charron, A. (2022). *Intervenir à l'éducation préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant* (3^e éd.). Les Éditions CEC.
- Renard, F. et Derobertmeasure, A. (2019). Quelle cohérence et quelle pertinence de la formation continue destinée aux enseignants ? Analyse de l'offre de formation dans un réseau d'enseignement en Belgique francophone. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 93–119. <https://doi.org/10.7202/1066599ar>
- Rigal, R. (1996). *Motricité humaine : fondements et applications pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Rigal, R. (2003). *Motricité humaine : fondements et applications pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Rigal, R. (2009). *L'éducation motrice et l'éducation psychomotrice au préscolaire et au primaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Rigal, R., Nader, L. A., Bolduc, G. et Chevalier, N. (2010). *L'éducation motrice et l'éducation psychomotrice au préscolaire et au primaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Robinson, L. E. (2011). The relationship between perceived physical competence and fundamental motor skills in preschool children. *Child: care, health and development*, 37(4), 589-596. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2010.01187.x>

- 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. <https://doi.org/10.1007/s40279-015-0351-6>
- Rajo, S. (2020). Jeu libre, risqué et nature : un triptyque développemental gagnant. *Revue préscolaire*, (58)4, 30-31. <https://aepqkiosk.milibris.com/reader/9d1311ef-ccb-4df1-af16-ebc7f44582ae?origin=%2Frevue-prescolaire%2Frevue-prescolaire%2Fn584-2020>
- Roy, S. (2016). L'étude de cas. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6e éd., p.197-221). Presses de l'Université du Québec.
- Royer, C. (2016). Parmi les questions posées par l'utilisation des méthodes qualitatives: qu'est-ce que la profondeur. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 18, 17-26. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/HS-18/rq-hs-18-numero-complet.pdf#page=22
- Sandberg, A., Lillvist, A., Sheridan, S. et Williams, P. (2012). Play competence as a window to preschool teachers' competence. *International Journal of Play*, 1(2), 184-196. <https://doi.org/10.1080/21594937.2012.693385>
- Sandseter, E. B. H. (2009). Affordances for risky play in preschool: the importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 439–446. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0307-2>
- Sandseter, E. B. H. et Kennair, L. E. O. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology*, 9(2), 257–284. <https://doi.org/10.1177/2F147470491100900212>
- Sandseter, H. et Beate, E. (2007). Categorising risky play—how can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237–252. <https://doi.org/10.1080/13502930701321733>
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd., p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative-interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Éds), *Introduction à la recherche en éducation* (4e éd., p.85-108). Presses de l'Université de Montréal.




- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2018). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Presses de l'Université de Montréal.
- Sigmundsson, H. et Haga, M. (2016). Motor competence is associated with physical fitness in four- to six-year-old preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(3), 477–488. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1164411>
- Skarstein, T. H. et Ugelstad, I. B. (2020). Outdoors as an arena for science learning and physical education in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(6), 923–938. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1836590>
- Soderstrom, M., Boldemann, C., Sahlin, U., Mrtensson, F., Raustorp, A., et Blennow, M. (2013). The quality of the outdoor environment influences childrens health - a cross-sectional study of preschools. *Acta Paediatrica*, 102(1), 83–91. <https://doi.org/10.1111/apa.12047>
- Spencer, K. H. et Wright, P. M. (2014). Quality Outdoor Play Spaces for Young Children. *Young Children*, 69(5), 28–34. Stagnitti, K., Malakellis, M., Kenna, R., Kershaw, B., Hoare, M. et Silva-Sanigorski, A. (2011). Evaluating the feasibility, effectiveness and acceptability of an active play intervention for disadvantaged preschool children: A pilot study. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(3), 66–72. <https://doi.org/10.1177/183693911103600309>
- Steiner, A., Karabon, A. et Litz, L. (2023). Eliminate Barriers to Risk Taking in Outdoor Play. *Teaching Young Children*, 16(3), 8–10.
- Steven-Smith, D. (2004). Movement and learning: A valuable connection. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 18(1), 10–11. <https://doi.org/10.1080/08924562.2004.10591106>
- Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Roberton, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C. et Garcia, L. E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, 60(2), 290–306. <https://doi.org/10.1080/00336297.2008.10483582>
- Storli, R., et Hagen, T. (2010). Affordances in outdoor environments and children's physically active play in pre-school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 445–456. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.525923>
- Svanbäck-Laaksonen, M. (2023). Teachers' pedagogical work with children's fundamental motor skills in early childhood education centres. *Journal of Early Childhood Education Research*, 12(1), 102-125. <https://journal.fi/jecer/article/view/116514/76578>

- Taylor, M. E. et Boyer, W. (2020). Play-Based Learning: Evidence-Based Research to Improve Children's Learning Experiences in the Kindergarten Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 48(2), 127–133. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00989-7>
- Timmons, B. W., Naylor, P. J. et Pfeiffer, K. A. (2007). L'activité physique des enfants d'âge préscolaire - somme et méthode? *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 32(S2F), S136-S149. <https://doi.org/10.1139/H07-166>
- Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors: Spaces and Places, Risk and Challenge*. Open University Press.
- Tremblay, M. S., Gray, C., Babcock, S., Barnes, J., Bradstreet, C. C., Carr, D., Chabot, G., Choquette, L., Chorney, D., Collyer, C., Herrington, S., Janson, K., Janssen, I., Larouche, R., Pickett, W., Power, M., Sandseter, E. B., Simon, B. et Brussoni, M. (2015). Position statement on active outdoor play. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(6), 6475–505. <https://doi.org/10.3390/ijerph120606475>
- Tremblay, M. S., LeBlanc, A. G., Carson, V., Choquette, L., Connor Gorber, S., Dillman, C., Duggan, M., Gordon, M. J., Hicks, A., Janssen, I., Kho, M. E., Latimer-Cheung, A. E., LeBlanc, C., Murumets, K., Okely, A. D., Reilly, J. J., Spence, J. C., Stearns, J. A., et Timmons, B. W. (2012). Directives canadiennes en matière d'activité physique pour la petite enfance (enfants âgés de 0 à 4 ans). *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 37(2), 357–369. <https://doi.org/10.1139/h2012-026>
- Truelove, S., Vanderloo, L. M. et Tucker, P. (2017). Defining and measuring active play among young children: a systematic review. *Journal of Physical Activity and Health*, 14(2), 155–166. <https://doi.org/10.1123/jpah.2016-0195>
- Tsuda, E., Goodway, J. D., Famelia, R. et Brian, A. (2020). Relationship Between Fundamental Motor Skill Competence, Perceived Physical Competence and Free-Play Physical Activity in Children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 91(1), 55–63. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1646851>
- Van Dijk-Wesselius, J. E., Van den Berg, A. E., Maas, J. et Hovinga, D. (2020). Green schoolyards as outdoor learning environments: Barriers and solutions as experienced by primary school teachers. *Frontiers in Psychology*, 10, 484511. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02919>
- Veldman, S. L., Jones, R. A., Santos, R., Sousa-Sá, E., Pereira, J. R., Zhang, Z. et Okely, A. D. (2018). Associations between gross motor skills and physical activity in

- Australian toddlers. *Journal of science and medicine in sport*, 21(8), 817-821.
<https://doi.org/10.1016/j.jsams.2017.12.007>
- Viegas, Â. A., Mendonça, V. A., Pontes Nobre, J. N., Souza Morais, R. L. D., Fernandes, A. C., Oliveira Ferreira, F. D., ... Rodrigues Lacerda, A. C. (2023). Associations of physical activity and cognitive function with gross motor skills in preschoolers: Cross-sectional study. *Journal of Motor Behavior*, 55(6), 564–579.
<https://doi.org/10.1080/00222895.2021.1897508>
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K. et Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104-112. <https://doi.org/10.1111/mbe.12015>
- Wen, X., Elicker, J. G. et McMullen, M. B. (2011). Early childhood teachers' curriculum beliefs: Are they consistent with observed classroom practices?. *Early education & development*, 22(6), 945-969. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.507495>
- Whitehead, M. (2017). *Physical illiteracy*. <https://www.physical-literacy.org.uk/physical-illiteracy/>
- Wick, K., Leeger-Aschmann, C. S., Monn, N. D., Radtke, T., Ott, L. V., Rebholz, C. E., Cruz, S., Gerber, N., Schmutz, E. A., Puder, J. J., Munsch, S., Kakebeeke, T. H., Jenni, O. G., Granacher, U. et Kriemler, S. (2017). Interventions to Promote Fundamental Movement Skills in Childcare and Kindergarten: A Systematic Review and MetaAnalysis. *Sports Medicine*, (47) 2045–2068.
<https://doi.org/10.1007/s40279-017-0723-1>
- Wood, L. D. (2014). Holding on to Play: Reflecting on Experiences as a Playful K-3 Teacher. *Young Children*, 69(2), 48–56.
<https://www.jstor.org/stable/ycyoungchildren.69.2.48>
- Yogi, B. N., & Devkota, B. (2023). Bioecological factors associated with gross motor skills of preschool children. *Early Child Development and Care*, 193(15/16), 1700–1713. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2273797>

ANNEXE A

CERTIFICATION ÉTHIQUE

| | |
|---|---|
| 3873 | |
|  | |
| CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS | |
| En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant : | |
| Titre : | Les rôles exercés par les enseignantes à l'éducation préscolaire favorisant le développement de la motricité globale des enfants dans un contexte de jeu extérieur |
| Chercheur(s) : | Marie-Pier Smith Département des sciences de l'éducation |
| Organisme(s) : | Aucun financement |
| N° DU CERTIFICAT : | CER-21-282-07.09 |
| PÉRIODE DE VALIDITÉ : | Du 16 décembre 2021 au 16 décembre 2022 |
| En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à : <ul style="list-style-type: none">- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche. | |
|  Me Richard LeBlanc Président du comité |  Fanny Longpré Secrétaire du comité |
| <i>Décanat de la recherche et de la création</i> | Date d'émission : 16 décembre 2021 |

ANNEXE B

GRILLE D'OBSERVATION

Grille d'observation des rôles exercés par les enseignantes à l'éducation préscolaire en contexte de jeu extérieur en lien avec le développement de la motricité globale des enfants

Participant # observé

| Contexte d'observation | |
|----------------------------|--------------|
| Éléments observables | Observations |
| Température | |
| Nombre d'enfants | |
| Terrain de jeu | |
| Structure de jeu | |
| Équipement/matériel ajouté | |

| | |
|-------|--|
| | |
| Autre | |

| Observations des rôles exercés par les enseignantes à l'éducation préscolaire en contexte de jeu extérieur en lien avec le développement de la motricité globale des enfants | | |
|--|---|--------------------------------|
| Rôles | Exemples de manifestations potentielles des rôles | Observations sur l'enseignante |
| Non engagé | Range le matériel en cours de route | |
| | Prépare l'environnement pour l'activité suivante | |
| | Surveillance (garde un œil sur les enfants) | |
| Observatrice | Instaure une proximité avec les enfants | |
| | Accompagne les enfants (intervention éducative) grâce à | |

| | | |
|-------------------|--|--|
| | <p>des commentaires visant à soutenir le jeu et le développement moteur de manière :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbale • Par des démonstrations • Par modélisation | |
| Metteuse en scène | <p>Préparation de l'environnement au jeu extérieur</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sélection préalable de l'environnement de jeu • Ajout d'équipements portatifs | |
| | <p>Soutien le déroulement du jeu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fournit du matériel • Fournit le matériel demandé par les enfants • Réarrangement de l'équipement | |
| Cojoueur | <p>Engagement de l'enseignante dans le jeu des enfants</p> | |
| | <p>Encourage l'expérimentation</p> | |

| | | |
|-----------------------------------|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Soutien la prise de risque | |
| | Prend un rôle issu du contexte de jeu des enfants | |
| Leader de jeu | <p>Enrichit les situations de jeu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionne les enfants • Propose des équipements • Propose des solutions aux conflits rencontrés | |
| | A recours à des démonstrations de jeux (utilisation du matériel) | |
| Directrice ou redirectrice de jeu | <p>Dicte ce que les enfants doivent faire</p> <p>Dicte aux enfants ce qu'ils ne doivent pas faire</p> <p>Effectue des rappels concernant les règles de jeu</p> <p>Effectue des rappels concernant les règles de sécurité</p> | |

*Cette grille d'observation a été inspirée, entre autres, de Lemay et al. (2017).

ANNEXE C

CANEVAS D'ENTREVUE

Canevas d'entrevue

Présentation du déroulement

Nous allons débiter avec les questions touchant votre profil. Par la suite, nous allons aborder les questions entourant les rôles que vous exercez en contexte de jeu extérieur ainsi que les freins potentiels que vous pouvez rencontrer lorsque vous souhaitez soutenir le développement de la motricité globale des enfants en contexte de jeu extérieur.

Au cours de l'entretien, nous reviendrons sur quelques observations effectuées plus tôt afin d'avoir votre point de vue sur les rôles que vous avez exercés lors de situations spécifiques. Vous pourrez ainsi vous baser sur ce que vous avez effectué durant cette séance d'observation ainsi que sur votre expérience personnelle afin de répondre aux questions.

En tout temps, vous êtes invité(e)s à proposer des suggestions ou à donner vos commentaires.

N'hésitez surtout pas à demander des éclaircissements si une question vous semble moins claire, si vous avez une quelconque interrogation ou si vous préférez mettre fin à l'entretien.

PROFIL DU OU DE LA PARTICIPANT(E)

Identification du ou de la participant(e)

Nom du ou de la participant(e) :

Codification : _____

Date : _____

Nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant(e)

5 ans : _____

Entre 5 et 10 ans : _____

Entre 10 et 15 ans : _____

Entre 15 et 20 ans : _____

20 ans et plus : _____

Vous enseignez auprès des enfants de la maternelle 4 ou 5 ans?

De manière hebdomadaire, à quelle fréquence avez-vous recours au jeu libre en contexte de jeu extérieur durant une durée approximative de 45 à 60 minutes?

Une fois par semaine : _____

Deux fois par semaine : _____

Trois fois par semaine : _____

Quatre fois par semaine : _____

Tous les jours : _____

Autre : _____

Est-ce que c'est la même chose tout au long de l'année? _____

Si non, à quelle fréquence avez-vous recours au jeu extérieur durant l'année?

Précisez aussi la durée de temps approximative qui est consacrée au jeu extérieur à ces moments.

Avez-vous recours personnellement à des activités physiques ou encore à des jeux à l'extérieur dans votre quotidien (plein air/sport)?

Question 1

Pouvez me donner votre définition de la motricité globale ?

*Relance : Pouvez-vous me donner des exemples concrets?

*Relance : Pourquoi doit-on la développer dès le préscolaire?

La définition que nous vous proposons est celle-ci :

La motricité globale fait référence aux différentes actions motrices qui sollicitent l'ensemble du corps (Rigal, 2003). Elles permettent aux enfants d'être physiquement actifs, de participer à des jeux et des sports tout en ayant des retombées positives sur la réussite éducative des enfants (Dugas et Point, 2012; Maïano et al., 2019). En guise d'exemple, il s'agit de développer la capacité physique et les habiletés motrices des enfants, notamment en ce qui a trait à la courir, le lancer, le saut, l'attraper et le frapper (MEQ, 2021).

Question 2

Au quotidien avec les enfants de votre classe, comment soutenez-vous le développement de la motricité globale des enfants?

Question 3

Selon vous, quels rôles doivent jouer les enseignantes à l'éducation préscolaire durant le jeu des enfants, et ce, en contexte de jeu extérieur?

*Relance : Quels rôles jouez-vous et lesquels vous ne jouez pas durant le jeu des enfants en contexte de jeu extérieur? Et pourquoi?

*Relance : Est-ce que vous considérez qu'il y a des rôles plus importants spécifiquement pour le développement de la motricité globale?

Question 4

Quels sont les éléments à prévoir avant et après une période de jeu en contexte extérieur?

*Relance : Comment sélectionnez-vous le matériel et les équipements de jeux des enfants?

*Relance : Et ce, par rapport au développement moteur?

Question 5

Selon vous, quels sont les freins potentiels au développement de la motricité globale des enfants découlant des rôles exercés par les enseignantes à l'éducation préscolaire?

*Relance : Qu'est-ce qui pourrait freiner les enfants de votre classe à développer leur motricité globale ?

*Relance : Selon vous, qu'est ce qui pourrait constituer un frein dans vos pratiques par rapport au développement de la motricité globale des enfants?

*Relance : Est-ce que d'autres facteurs liés aux rôles que vous effectuez afin de soutenir le développement de la motricité globale des enfants en contexte de jeu extérieur vous apparaissent comme importants ?

Question 6

Avez-vous d'autres éléments à nous partager que nous n'avons pas abordé durant l'entrevue quant aux rôles ou au développement de la motricité globale

