

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
KATHLEEN C.DURAND

ÉTUDE DES EFFETS D'UN DISPOSITIF DE  
FORMATION-ACCOMPAGNEMENT SUR LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ  
PERSONNELLE DES ENSEIGNANTS DU PRÉSCOLAIRE FACE À  
L'ACQUISITION DES HABILETÉS MOTRICES CHEZ LEURS ÉLÈVES

AVRIL 2015

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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 ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.



## AVANT-PROPOS ET REMERCIEMENTS

Étant ergothérapeute et superviseure à la Clinique multidisciplinaire en santé (CMS) de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) auprès de la clientèle enfant, la possibilité de m'insérer dans le projet de recherche actuellement mené par la clinique en collaboration avec la Commission scolaire de l'Énergie (CSDÉ) s'est avérée une occasion enrichissante remplie d'opportunités. Choisir de réaliser un mémoire de recherche à ce moment-ci de ma carrière s'explique par un désir de dépassement personnel et professionnel. Cet accomplissement n'aurait pu être possible sans la contribution de plusieurs personnes dont je tiens à souligner l'implication.

Premièrement, je tiens à remercier infiniment les membres de mon équipe de recherche. Ma directrice de recherche, Mme Noémi Cantin, erg., Ph. D. professeure au Département d'ergothérapie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour ses conseils, sa foi en mes capacités ainsi que pour l'opportunité de travailler au sein de la Clinique multidisciplinaire en santé de l'UQTR. Ma codirectrice de recherche, Mme Nancy Gaudreau, Ph. D. professeure au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, pour ses conseils, ses encouragements et sa rigueur scientifique.

Deuxièmement, je tiens à remercier ma famille. Mes parents, qui ont toujours été là durant mon parcours scolaire me menant à la profession d'ergothérapeute et qui sont toujours présents à cette nouvelle étape de ma vie. Pour leur soutien constant, leurs encouragements chaleureux et la fierté qu'ils me témoignent. Mon

conjoint, pour son soutien, son écoute et sa disponibilité tout au long du processus, et sans qui ce projet d'envergure n'aurait pu être possible! Je le remercie de me permettre d'être qui je suis, une femme passionnée qui aime se dépasser et réaliser ses rêves! Merci à mes enfants qui m'inspirent et m'incitent à devenir chaque jour une meilleure maman!

Enfin, je tiens à remercier la Commission scolaire de l'Énergie (Shawinigan, Québec) pour la commandite du projet de recherche-action « L'ergothérapie va à la maternelle », ainsi que l'Ordre des ergothérapeutes du Québec (OEQ) pour l'octroi de la bourse de recherche Anne-Lang-Étienne 2013 pour mon projet de maîtrise.

## TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS ET REMERCIEMENTS .....	i
LISTE DES FIGURES.....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS .....	vii
RÉSUMÉ .....	viii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE .....	4
1.1    Le préscolaire : une année de transition importante .....	4
1.2    Développement professionnel pour les enseignants du préscolaire .....	7
1.3    Accompagnateur à considérer : l'ergothérapeute en milieu scolaire....	11
CHAPITRE II – CADRE CONCEPTUEL .....	14
2.1    Importance des habiletés motrices préscolaires .....	14
2.2    Accompagnement personnalisé pour les enseignants du préscolaire .	19
2.3    Apport de l'ergothérapeute en milieu scolaire comme accompagnateur.	21
2.4    Le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant.....	24
Question et objectif de la recherche.....	28
CHAPITRE III - MÉTHODOLOGIE.....	30
3.1    Devis.....	30
3.2    Participants .....	31
3.3    Procédure : formation-accompagnement .....	33
3.4    Collecte de données .....	36
3.4.1    Questionnaire de la CMS.....	36
3.4.2    Échelle d'autoefficacité de l'enseignant.....	37
3.4.3    Entrevue individuelle .....	38
3.5    Démarche d'analyse des données .....	39
3.5.1    Données quantitatives .....	39

3.5.2	Données qualitatives .....	41
CHAPITRE IV - RÉSULTATS .....		42
4.1	Effets perçus de la formation-accompagnement .....	42
4.1.1	Données quantitatives.....	42
4.1.2	Données qualitatives.....	43
4.2	Effets perçus sur le SEP des enseignantes.....	44
4.2.1	Effets perçus sur le SEP quant à l'identification des élèves à risque dans l'acquisition des habiletés motrices préscolaires .....	46
4.2.2	Effets perçus sur le SEP quant à la mise en place de stratégies ...	47
4.3	Autres résultats .....	49
4.3.1	Attitude des enseignantes et de la direction .....	49
4.3.2	Manque de formation spécialisée des enseignants du préscolaire	49
4.3.3	Charge de travail et manque de temps .....	50
4.3.4	Hétérogénéité dans l'acquisition des habiletés motrices .....	50
CHAPITRE V - DISCUSSION .....		52
5.1	Solution gagnante pour combler un manque de formation spécialisée	52
5.2	Ergothérapeute en milieu scolaire comme accompagnateur .....	56
5.3	Développement du SEP vers un changement de pratique.....	58
5.4	Limites de l'étude .....	61
5.5	Retombées sociales et scientifiques .....	62
5.6	Avenues de recherches futures.....	63
Conclusion.....		65
Références .....		67
APPENDICE A - Information sur les participants .....		79
APPENDICE B - Lettre d'information/consentement (expérimental).....		80
APPENDICE C - Lettre d'information/consentement (groupe témoin) .....		84
APPENDICE D - Questionnaire de la CMS.....		88
APPENDICE E - Échelle d'autoefficacité de l'enseignant.....		90
APPENDICE F - Canevas d'entrevue semi-structurée .....		91

**LISTE DES FIGURES**

Figure 1. Le programme d'éducation préscolaire au Québec.....	15
Figure 2. Compétence 1 - Agir avec efficacité sur le plan sensoriel et moteur .....	16
Figure 3. Procédure utilisée pour la formation-accompagnement .....	35

**LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1. Nombre d'années d'expérience des participants.....	33
Tableau 2. Qualités psychométriques de l'échelle d'autoefficacité.....	45
Tableau 3. Résultats à l'échelle d'autoefficacité pour chacun des groupes.....	45

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

<b>ACE</b>	Association canadienne des ergothérapeutes
<b>CMS</b>	Clinique multidisciplinaire en santé de l'UQTR
<b>CSDÉ</b>	Commission scolaire de l'Énergie (Shawinigan, Québec)
<b>CSÉ</b>	Conseil supérieur de l'Éducation
<b>DSP</b>	Direction de la santé publique
<b>MELS</b>	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
<b>MEQ</b>	Ministère de l'Éducation du Québec (avant février 2005)
<b>MFA</b>	Ministère de la Famille
<b>MSSS</b>	Ministère de la Santé et des Services sociaux
<b>OEQ</b>	Ordre des ergothérapeutes du Québec
<b>PFEQ</b>	Programme de formation à l'éducation québécoise
<b>REMS</b>	Regroupement des Ergothérapeutes du Milieu scolaire
<b>SEP</b>	Sentiment d'efficacité personnelle
<b>UQTR</b>	Université du Québec à Trois-Rivières

## RÉSUMÉ

### **Introduction**

Le préscolaire, ou la maternelle, est une année de transition importante où les habiletés préscolaires, dont plusieurs habiletés motrices, sont acquises. Bien que les enseignants aient un rôle important à jouer dans le développement des habiletés motrices, ils expriment se sentir peu outillés et compétents face aux élèves accusant des retards dans ce domaine. Les ergothérapeutes en milieu scolaire ont les habiletés nécessaires afin d'outiller et d'accompagner les enseignants du préscolaire dans l'acquisition de connaissances et la mise en pratique de celles-ci.

### **Objectif**

Documenter les effets perçus par 15 enseignants du préscolaire, ayant participé à un atelier de formation et trois rencontres d'accompagnement offerts par une ergothérapeute en milieu scolaire, sur leur sentiment d'efficacité personnelle quant à l'acquisition des habiletés motrices préscolaires de leurs élèves.

### **Méthode**

Un devis de recherche de type quasi expérimental avec un groupe témoin utilisant une cueillette mixte de données (qualitatives et quantitatives) a été utilisé pour cette partie du projet de recherche-action « L'ergothérapie va à l'école ». Un atelier de formation et trois rencontres d'accompagnement s'appuyant sur la théorie du sentiment d'efficacité personnel de Bandura (2007) ont été élaborés et offerts aux enseignants du préscolaire. Les effets perçus sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants à identifier ces élèves à risque et à mettre en place des stratégies auprès d'eux ont été mesurés par un questionnaire (à trois moments) et une entrevue individuelle.

## Résultats

Les propos recueillis auprès des enseignants ont permis de souligner une augmentation de leur niveau de connaissances et de documenter les effets favorables perçus sur leur sentiment d'efficacité personnelle à la suite de la formation-accompagnement.

### Retombées pour la pratique

Les effets favorables rapportés par les enseignants permettent de démontrer la collaboration positive qui s'est établie entre l'enseignant et l'ergothérapeute en milieu scolaire. Bien que les enseignants se sentent plus outillés à la suite de la collaboration avec l'ergothérapeute en milieu scolaire, ils souhaitent continuer d'avoir recours à ce professionnel dans leur milieu.

**Mots-clés:** sentiment d'efficacité personnelle, enseignants du préscolaire, accompagnement, ergothérapie en milieu scolaire

**Keywords:** *self-efficacy, preschool teachers, collaboration, school-based occupational therapy*

## INTRODUCTION

L'arrivée au préscolaire, communément appelé la maternelle au Québec, est l'une des transitions importantes de la vie d'un enfant. Les enfants arrivent à l'école avec leur bagage individuel de connaissances, de compétences et d'habiletés, développées, entre autres, au contact de leur environnement (Beavers, 2009; Vachha & Adams, 2009). Cette année de transition permet la continuité du développement des habiletés préscolaires, entamé à la garderie chez la plupart des enfants. Toutefois, pour certains enfants, l'augmentation des exigences fait ressortir des difficultés jusqu'alors jamais rencontrées.

Dans le cadre du projet de recherche-action « L'ergothérapie va à l'école » réalisé à la Clinique multidisciplinaire en santé (CMS) de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) au cours de l'année scolaire 2012-2013, en collaboration avec la Commission scolaire de l'Énergie (CSDÉ), le principal besoin identifié par des enseignants du préscolaire était un besoin de formation continue portant sur l'acquisition des habiletés motrices préscolaires, soit le positionnement assis, le coloriage, le découpage et les habiletés de pré-écriture.

Une vaste étude réalisée en Ontario en 2011-2012 (Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP), 2012; Gagnon & Bisson, 2012; Gaudreau, Royer, Beaumont, & Frenette, 2012b) a montré que l'accompagnement est une modalité intéressante à explorer afin de favoriser le développement professionnel des enseignants. Accompagner le personnel enseignant dans l'implantation de nouvelles

pratiques n'est par contre pas toujours simple, puisque l'accompagnement s'inscrit dans une démarche de transition vers de nouveaux apprentissages et de nouvelles méthodes de travail. Plusieurs études soutiennent que la collaboration avec un formateur-accompagnateur possédant les connaissances sur un sujet donné est une solution pratique et envisageable pour l'école (Barnes & Turner, 2001; Fairbairn & Davidson, 1993; Kennedy & Stewart, 2011).

La recherche a par ailleurs démontré que le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de l'enseignant influence de manière significative ses pratiques collaboratives et ses interventions en classe (Gaudreau, 2013). Ce sentiment influence l'interprétation des situations vécues sur les plans émotionnel, physiologique, cognitif et comportemental. Pour bien accompagner un enseignant dans sa mission éducative auprès des élèves présentant des besoins particuliers, il s'avère essentiel de reconnaître que le SEP influence les pratiques éducatives et la motivation à persévérer malgré les difficultés.

Ainsi, l'accompagnement du personnel enseignant par un accompagnateur qualifié sur un sujet bien particulier apparaît être une avenue intéressante à la fois pour favoriser le développement des compétences professionnelles et le SEP chez les enseignants du préscolaire. Toutefois, malgré le nombre important d'études portant sur le SEP des enseignants, peu d'écrits mettent en relation un dispositif de formation-accompagnement et le développement du SEP chez les enseignants du préscolaire.

L'étude menée en 2013-2014 dans le cadre de ce mémoire s'inscrit dans le projet global « L'ergothérapie va à l'école » et vise plus particulièrement à documenter les effets perçus d'une formation-accompagnement offerte par une ergothérapeute en milieu scolaire sur le développement du SEP des enseignants du préscolaire et sur leurs connaissances et leur savoir-faire en matière d'identification et d'intervention auprès des élèves présentant un délai d'acquisition des habiletés motrices préscolaires. Considérant le besoin de formation continue des enseignants et l'influence du SEP dans leur pratique éducative, il y a lieu d'explorer le dispositif de formation-accompagnement comme activité de développement professionnel auprès des enseignants (Gaudreau, 2013).

Le premier chapitre de ce mémoire situera la problématique étudiée en illustrant l'importance de la maternelle dans le développement global et le cheminement scolaire d'un enfant, en mettant à jour les connaissances des enseignants quant à l'acquisition des habiletés motrices nécessaires au préscolaire, et en élaborant le rôle de l'ergothérapeute comme formateur-accompagnateur auprès des enseignants. Le deuxième chapitre se penchera sur le cadre conceptuel sur lequel l'étude s'est basée. Il explorera les différentes sources d'efficacité personnelle influençant une personne et les stratégies d'accompagnement à privilégier auprès d'un enseignant en développement professionnel. Ensuite, le troisième chapitre présentera la méthodologie utilisée pour cette étude. Le quatrième chapitre exposera quant à lui les résultats obtenus, et enfin, le cinquième et dernier chapitre consistera en la discussion à la suite de l'étude menée.

## CHAPITRE I – PROBLÉMATIQUE

### 1.1 Le préscolaire : une année de transition importante

L'arrivée au préscolaire est l'une des transitions importantes de la vie d'un enfant âgé de cinq ans. Le passage du milieu familial ou du milieu de garde vers l'école marque le début de la scolarisation (Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ), 2012; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2010). L'environnement de l'enfant s'élargit, les interactions sociales se multiplient et les attentes d'autonomie augmentent (Bouchard, 2010; Ferland, 2004; MELS, 2010; Pagani, Fitzpatrick, Belleau, & Janosz, 2011). Considérant que les enfants arrivent au préscolaire avec des histoires personnelles et familiales uniques, ainsi qu'une diversité de connaissances, de compétences et d'habiletés, développées, entre autres, au contact de leur environnement, il est naturel qu'un groupe d'enfants en début de parcours scolaire soit hétérogène quant à ses connaissances, ses compétences et ses habiletés (Cantin, Bouchard & Bigras, 2012; MELS, 2006; Ministère de la Famille (MFA), 2014; Moisan, 2013). En effet, plusieurs études démontrent l'impact que peut avoir l'environnement d'un enfant sur son développement au cours de ses premières années de vie (Kurtz, 2010; Ministère de l'Éducation (MEQ), 2003; Vachha & Adams, 2009).

L'éducation préscolaire favorise le développement global de l'enfant, soit le développement psychomoteur, affectif, social, langagier et cognitif, en le motivant à exploiter l'ensemble de ses potentialités (MELS, 2006). Le préscolaire devient ainsi un lieu privilégié où l'enfant découvre le plaisir d'apprendre et établit les fondements de

ses apprentissages futurs. La variété et la richesse de ses expériences lui permettent de poursuivre le développement de sa maturité scolaire en vue de son passage à la première année du primaire (MFA, avec la collaboration du MELS et du ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS), 2014).

La maturité scolaire est définie comme étant « le degré de préparation des enfants pour l'école » (Agence de santé et des services sociaux de Montréal, 2008). Cinq domaines y sont considérés, soit la santé physique et le bien-être, la compétence sociale, la maturité affective, le développement cognitif et langagier, et les habiletés de communication. Une enquête de la Direction de santé publique (DSP) de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (2008) révèle que, selon une mesure de la maturité scolaire, 35 % des enfants montréalais sont vulnérables au moment de leur entrée à l'école et risquent, à divers égards, d'éprouver des difficultés ultérieurement dans leur cheminement scolaire. Ainsi, bien que pour certains enfants l'année préscolaire ne marque que la continuité du développement naturel de la maturité scolaire, pour d'autres, l'augmentation des exigences fait ressortir des difficultés jusqu'à présent jamais rencontrées. Certaines études démontrent en effet que la maturité scolaire d'un enfant à son entrée au préscolaire est l'un des facteurs pouvant prédire son succès scolaire, et qu'une intervention précoce en cas de difficultés peut contribuer à contrer l'effet potentiellement négatif de celles-ci (Institut national de santé publique du Québec (INSPQ), 2014; MEQ, 1999; Pagani et coll., 2011).

L'un des domaines de maturité scolaire qui a été exploré dans les recherches est le développement des habiletés motrices de l'enfant. Plusieurs habiletés motrices importantes sont acquises lors des six premières années de vie de l'enfant, de la marche à l'écriture (Bouchard, 2010; Case-Smith & O'Brien, 2010; Ferland, 2004; Paoletti, 1999). Ces habiletés motrices, qui serviront à l'enfant durant son parcours scolaire, sont acquises et peaufinées tout au cours de l'année préscolaire (MELS, 2006). Certains auteurs rapportent que les enfants dont l'acquisition d'habiletés motrices est plus lente sont susceptibles de vivre des difficultés scolaires dès leur entrée au préscolaire (Connor-Kuntz & Dummer, 1996; Lemelin & Boivin, 2007; Pagani et coll., 2011). Il est donc pertinent de s'y attarder le plus tôt possible, puisque ces difficultés risquent de perdurer tout au long de leur parcours scolaire si aucune intervention n'est mise en place (Blank, Smits-Engelsman, Polatajko, & Wilson, 2012).

Étant donné leur présence soutenue auprès des élèves en classe au quotidien, les enseignants du préscolaire sont les personnes les plus susceptibles de pouvoir repérer les élèves à risque de présenter un délai dans l'acquisition de leurs habiletés motrices affectant leur réussite scolaire (Bouchard, 2010; Marr, Cermak, Cohn, & Henderson, 2003; MELS, 2006). L'importance de reconnaître les enfants à risque précocement dans leur parcours scolaire et d'intervenir efficacement afin d'éviter l'accumulation de difficultés est largement reconnue dans les écrits (Bibeau, Desrochers, Dunberry, Glazer, Parent, & Simard, 2000; Bouchard, 2010; Read, 2000). Toutefois, les enseignants rapportent ne pas se sentir suffisamment compétents et

outilés pour repérer les élèves à risque dans leur classe puis les accompagner dans l'acquisition de leurs habiletés motrices.

## **1.2 Besoin de développement professionnel pour les enseignants du préscolaire**

Lors de l'étude des besoins réalisée par la Clinique multidisciplinaire en santé de l'UQTR en 2012-2013, dans le cadre du projet de recherche-action « L'ergothérapie va à l'école », le besoin prioritaire identifié par la Commission scolaire de l'Énergie était de soutenir la transition des élèves au préscolaire. Le constat formulé était la faible maturité scolaire rencontrée chez plusieurs enfants en début d'année scolaire, notamment dans les domaines de l'autonomie et de l'acquisition des habiletés motrices. Les enseignants rapportaient alors se sentir parfois dépassés par la grande diversité observée quant au niveau d'habiletés chez leurs élèves à leur entrée au préscolaire, et souhaitaient recevoir de la formation continue sur ce sujet.

Une recension des écrits n'a relevé aucune étude explorant spécifiquement les connaissances et le savoir-faire des enseignants quant aux habiletés motrices et au niveau d'autonomie attendus des élèves au préscolaire. De même, en consultant les curriculums des différentes universités québécoises, il semble qu'aucun cours obligatoire traitant de l'acquisition des habiletés motrices ne soit offert dans la formation initiale des enseignants en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Certains cours portant sur le développement du langage ou le développement socio-affectif de l'enfant sont offerts, mais le développement moteur de l'enfant fait quant à lui peu partie

de la formation universitaire actuelle des enseignants. Ainsi, étant donné que plusieurs des habiletés développées au préscolaire sont de nature motrice (Bouchard, 2010; Case-Smith & O'Brien, 2010; MFA, 2014; Paoletti, 1999), et que ce domaine d'étude n'est pratiquement pas traité dans le cursus de la formation initiale des enseignants, il n'est pas étonnant que ceux-ci expriment le besoin de recevoir de la formation continue sur le sujet.

Les écrits soulignent que la majorité des enseignants reconnaissent le développement professionnel continu comme une nécessité afin de développer leurs compétences en cours d'emploi (Capra & Arpin, 2008; Savoie-Zajc, Peters, Mercier, Desmarais, Lemay, & Loranger, 2011). Typiquement, lorsque les enseignants choisissent des activités de formation continue, ils cherchent à résoudre une problématique vécue dans leur classe et à développer leurs compétences spécifiques sur le sujet (Beavers, 2009; Holyoke & Larson, 2009). À cet effet, plusieurs formules de développement professionnel s'offrent aux enseignants désirant parfaire leurs connaissances et compétences, par exemple des ateliers de formation, des rencontres d'accompagnement, des rencontres individuelles, des périodes d'observation en classe ou des discussions de cas (CFORP, 2012; Gagnon & Bisson, 2012; Gaudreau, Royer, Beaumont, & Frenette, 2012b). Le choix de la modalité de l'activité de formation continue en lien avec l'objectif ciblé par celle-ci devient alors essentiel et l'information présentée doit être adaptée et utile au groupe (Beavers, 2009; O'Toole & Essex, 2012). L'une des formules les plus souvent retenues et offertes est celle de l'atelier de formation. Un atelier de formation consiste habituellement en une activité de transfert

de connaissances sur un sujet déterminé. L'objectif principal est qu'un expert sur un sujet transmette ses connaissances à un auditoire intéressé (INSPQ, 2009; Tardif, 1999). Un atelier de formation s'avère pertinent quand l'objectif est d'outiller les enseignants, comme l'a démontré l'étude de Chiu et ses collègues (Chiu, Heidebrecht, Wehrmann, Sinclair, & Reid, 2008). Cette étude a permis d'évaluer l'impact d'un atelier de formation offert à trois groupes d'enseignants sur leur niveau de connaissances quant à l'acquisition des habiletés motrices. Chaque groupe participait à un atelier de formation d'environ deux heures et demie portant sur le développement des habiletés de motricité fine. Les participants devaient compléter une échelle d'évaluation avant l'atelier, après celui-ci et un mois plus tard. Les résultats obtenus révèlent une amélioration significative du niveau de connaissances des trois groupes d'enseignants, mais plus particulièrement des enseignants du préscolaire. Toutefois, l'étude rapporte que les enseignants en veulent davantage et que les ateliers de formation ne s'avèrent pas être suffisants pour assurer la pérennité.

D'autres auteurs vont dans le même sens et ajoutent que les enseignants apprennent davantage par la pratique, en reliant leurs connaissances antérieures à de nouvelles informations, et en s'interrogeant et réfléchissant aux problèmes qu'ils rencontrent (Capra & Arpin 2008; Lafortune, 2008; Vella, 2002). Ces auteurs suggèrent que le transfert de connaissances est amorcé par un atelier de formation, mais qu'il peut être complété avec l'ajout d'un dispositif d'accompagnement à la suite de cet atelier. Dans notre étude, ce choix s'est avéré judicieux afin de répondre aux besoins des enseignants qui désirent de la formation continue sur un sujet bien particulier. En

effet, c'est avec du soutien et de l'accompagnement que les enseignants s'engagent activement dans la recherche de moyens pour favoriser l'apprentissage et la réussite éducative de leurs élèves (Gaudreau, 2013). Un accompagnement est réussi lorsqu'il favorise la mobilisation des ressources personnelles et professionnelles d'un enseignant tout en étant à l'écoute de son vécu, de ses besoins, de ses connaissances et de ses expériences (Paul, 2004; St-Germain, 2012). Ce style d'accompagnement vise à soutenir l'enseignant dans ses apprentissages et la mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques (Gagnon & Bisson, 2012; Gaudreau, 2013; Lafortune, 2009). Plus spécifiquement, le soutien d'un accompagnateur qualifié peut contribuer au développement des connaissances (savoir), à susciter la réflexion sur les attitudes (savoir-être) et à mettre en place de nouvelles stratégies d'intervention (savoir-faire) chez ces enseignants, ce qui a pour effet de favoriser le développement de leurs compétences professionnelles ainsi qu'un sentiment d'efficacité personnelle (SEP) plus élevé chez ces derniers (Bandura, 2007; Durand, 2006; Gaudreau, 2013). Gaudreau (2013) et Bandura (2007) soutiennent qu'il ne faut pas négliger le SEP lors des activités de formation continue puisqu'il est un puissant stimulant pour le développement personnel et professionnel de l'enseignant. Le sentiment d'efficacité personnelle d'un enseignant, c'est-à-dire ses croyances envers ses capacités, joue ainsi un rôle important et influence sa motivation, ses choix, ses comportements et sa persévérance face aux difficultés rencontrées dans sa pratique auprès des élèves présentant des besoins diversifiés et particuliers (Gaudreau, 2013).

Étant donné ses connaissances sur le développement moteur de l'enfant et ses habiletés d'accompagnateur acquises en cours de formation, l'ergothérapeute s'avère un accompagnateur à considérer pour offrir le type d'accompagnement souhaité par les enseignants du préscolaire concernant l'acquisition des habiletés motrices préscolaires (Bibeau et coll., 2000).

### **1.3 Un accompagnateur à considérer : l'ergothérapeute en milieu scolaire**

Dans plusieurs provinces canadiennes, l'ergothérapeute fait partie de l'équipe-école qui promeut l'engagement de l'enfant dans ses activités quotidiennes et ses tâches scolaires, et ce, dans l'environnement spécifique qu'est l'école (Association canadienne des ergothérapeutes (ACE), 2002; Villeneuve, 2009). L'ergothérapeute est également perçu comme un consultant pouvant soutenir et outiller les enseignants et le personnel scolaire (Ordre des ergothérapeutes du Québec (OEQ), 2009). La formation initiale des ergothérapeutes leur permet d'intervenir afin de minimiser l'impact des difficultés d'un enfant à risque sur sa participation aux activités quotidiennes à l'école. Par ses connaissances du développement de l'enfant, sur les plans affectif, cognitif et moteur, mais aussi considérant l'interaction dynamique de l'enfant dans le contexte de ses activités et de son environnement physique, social, culturel et institutionnel, l'ergothérapeute offre une perspective différente dans le milieu scolaire. Il favorise ainsi un travail de collaboration, de même qu'une approche interdisciplinaire à la résolution de problématiques parfois bien complexes (OEQ, 2009; Regroupement des Ergothérapeutes du Milieu scolaire (REMS), 2007).

L'utilité et l'efficacité de l'ergothérapie en milieu scolaire sont démontrées et reconnues par plusieurs auteurs (ACE, 2002; Case-Smith, 2002; Fairbairn & Davidson, 1993; King, McDougall, Tucker, Griztan, Malloy-Miller, Alambets, & Gregory, 1999). Par exemple, en Saskatchewan, l'ajout de services d'ergothérapie en milieu scolaire a été une des solutions mises en place lorsqu'il a été constaté que 30 % des enfants accusaient des retards dans une ou plusieurs sphères de développement lors de leur entrée au préscolaire (Public Health Observatory, 2012). Considérant le nombre important de besoins en ergothérapie, un choix novateur a été fait quant au modèle de prestation de services, soit utiliser une approche de collaboration avec l'enseignant dans la classe, et ce, de façon hebdomadaire. La présence de l'ergothérapeute dans la classe permettait d'observer la participation réelle de l'élève dans l'accomplissement de ses activités scolaires et dans l'actualisation de son rôle d'étudiant, et ce, toujours en collaboration avec l'enseignant. De plus en plus de chercheurs recommandent d'établir une étroite relation de collaboration et d'accompagnement entre les ergothérapeutes et les enseignants dans la routine de la classe (Missiuna, Pollock, Levac, Campbell, Sagahian, Benett, & Russell, 2012; Villeneuve, 2009), au lieu d'opter pour une intervention individuelle. Cette façon de faire constitue une manière de maximiser l'efficacité et la pertinence de l'ergothérapeute en milieu scolaire (Bayona, McDougall, Tucker, Nichols, & Mandich, 2006; Dreiling & Bundy, 2003; Sayers, 2008; Villeneuve, 2009).

Ainsi, l'ergothérapeute est un partenaire intéressant à considérer afin de combler le manque exprimé par les enseignants. L'étude menée à la Commission

scolaire de l'Énergie est novatrice à cet égard. D'une part, l'acquisition des habiletés motrices est identifiée comme étant un des facteurs reliés à la réussite scolaire des élèves, et ce, dès leur entrée au préscolaire (Connor-Kuntz & Dummer, 1996; Lemelin & Boivin, 2007; Pagani et coll., 2011); d'autre part, les enseignants du préscolaire se sentent peu compétents et outillés pour faire face à ce genre de difficultés dans leur classe. Il est alors pertinent de se demander si un dispositif de formation-accompagnement aura des effets sur le sentiment d'efficacité des enseignants du préscolaire au regard de la prévention et de l'intervention dans l'acquisition des habiletés motrices chez leurs élèves?

La problématique et la pertinence de l'étude ayant été développées, il importe maintenant de spécifier, dans la prochaine section, le cadre conceptuel et d'exposer les principaux concepts qui guident la réflexion dans ce mémoire.

## CHAPITRE II – CADRE CONCEPTUEL

Avant d'aborder la méthode utilisée pour atteindre les objectifs de la recherche, il importe de définir le cadre conceptuel et les différents concepts utilisés dans la présente étude. Ainsi, l'importance des habiletés motrices préscolaires dans le développement de l'enfant, la formation-accompagnement comme modalité de développement professionnel chez l'enseignant, le rôle de l'accompagnateur et l'apport de l'ergothérapeute en milieu scolaire au Québec seront explicités. Enfin, le concept de sentiment d'efficacité personnelle (SEP), tel que présenté par Bandura (2007) et répandu dans les recherches récentes sur le SEP en éducation et en psychopédagogie, sera présenté afin d'appuyer la discussion des résultats.

### 2.1 L'importance des habiletés motrices préscolaires dans le développement

Le programme d'éducation préscolaire, composé de six compétences intimement liées, vise le développement global de l'enfant (Figure 1) (MELS, 2006). La première compétence, « Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur », traite du développement psychomoteur chez l'enfant.

Figure 1. Le programme d'éducation préscolaire au Québec.

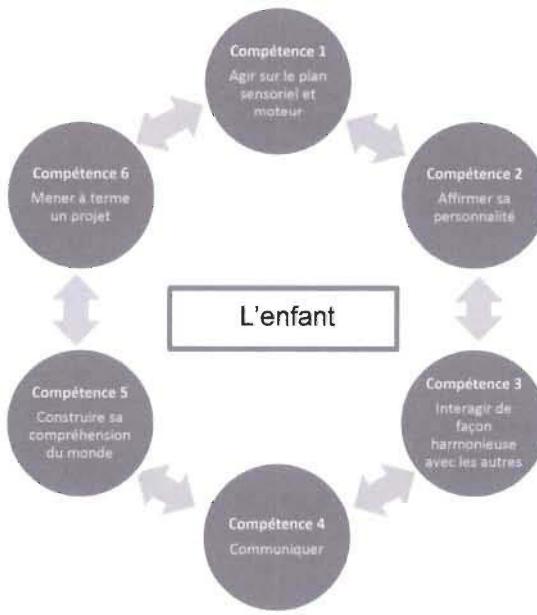


Figure 1. Éducation préscolaire. Adapté de MELS (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire.* Québec : Gouvernement du Québec. p. 53

Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/primaire/>

L'enfant d'âge scolaire passe de 30 à 60 % de son temps à l'école à réaliser des activités en classe qui sollicitent ses habiletés motrices (Marr et coll., 2003). Certaines des habiletés motrices attendues chez les enfants de cinq ans incluent des actions de motricité globale (ex. : courir, lancer, ramper, sauter, glisser, grimper), des actions de motricité fine (ex. : découper, tracer, colorier, coller, plier, modeler, déchirer), des jeux corporels et sensoriels (ex. : sauts à la corde, jeux de balle) et des jeux d'assemblage (ex. : casse-tête, blocs). Cette compétence, « Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur », se développe plus particulièrement au

moment des jeux moteurs en classe, des activités artistiques (bricolage, coloriage, découpage, dessin) et lors des activités extérieures (gymnase, parc, cour d'école). Par exemple, en manipulant des ciseaux avec précision ou en sautant à la corde, l'enfant apprend à coordonner ses mouvements et à agir efficacement sur le plan sensoriel et moteur (Figure 2). En classe, l'enfant est placé dans des situations variées comportant des défis adaptés par l'enseignant, ce qui l'amène graduellement à développer ses habiletés motrices et à acquérir une aisance dans ses gestes et mouvements, le préparant ainsi à faire son entrée au primaire et à poursuivre sa scolarisation de manière satisfaisante (MELS, 2006).

Figure 2. Compétence 1 – Agir avec efficacité sur le plan sensoriel et moteur.

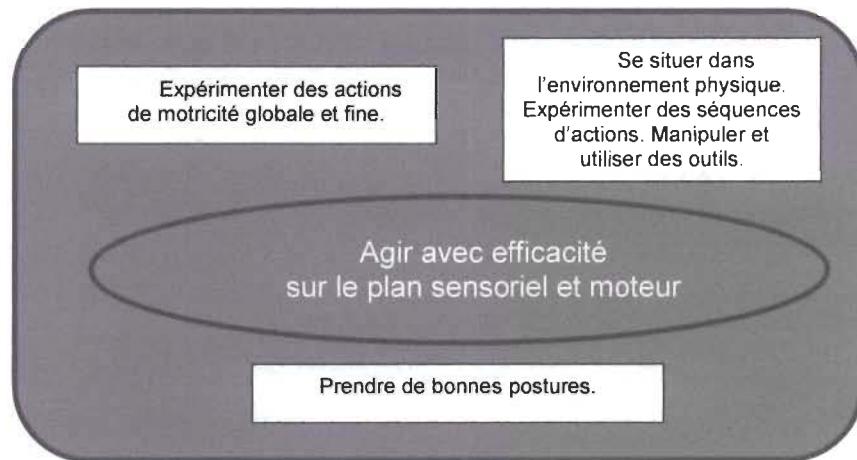


Figure 2. Compétence 1 dans le Programme d'éducation préscolaire - Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur. Adapté de MELS (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire.* Québec : Gouvernement du Québec. p.55 Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/primaire/>

Même s'ils ont le même âge chronologique, les enfants ont des rythmes de développement et d'apprentissage qui leur sont propres, compte tenu de la présence de facteurs biologiques et environnementaux divers. Toutefois, selon plusieurs auteurs, les enfants suivent relativement la même séquence de développement, sauf en cas de retard ou de trouble (Bouchard, 2008; Kurtz, 2010; Paoletti, 1999). Pour prévenir l'apparition d'un retard, l'enseignant doit observer les enfants dès le début de l'année scolaire, afin de déterminer le niveau de développement des enfants et d'ainsi adapter progressivement son enseignement à leur progression tout au long de l'année (Bouchard, 2008). L'enfant qui présente un manque d'expérimentation ou un délai dans l'acquisition de ces habiletés devient « à risque », c'est-à-dire qu'il peut rapidement perdre l'intérêt envers ce type de tâches, se décourager et perdre son estime personnelle, ce qui peut nuire à sa réussite scolaire ultérieure (Bibeau et coll., 2000; Hant & Shepherd, 2008; MFA, 2014; Pagani et coll., 2011). Selon Mandich, Polatajko et Rodgers (2003), il est important pour un enfant de posséder les mêmes habiletés, voire de meilleures, que celles de ses pairs afin de développer son estime de soi et son sentiment d'appartenance dans son milieu scolaire. Dans le même sens, Bouchard (2010) affirme qu'en se développant sur le plan moteur, l'enfant développe sa confiance en soi et, par le fait même, son autonomie.

Selon une étude réalisée en 2011 par Pagani et ses collègues pour l'Institut de la statistique du Québec, les habiletés motrices de l'enfant sont liées au développement de ses autres dimensions : la dimension affective par l'autonomie que ces habiletés motrices lui confèrent, la dimension intellectuelle par l'exploration et l'adaptation à

l'environnement, et la dimension cognitive par le rendement ultérieur en écriture et en lecture (MFA, 2014). Il est important que l'enfant acquière ces habiletés motrices en début de scolarisation, mais il arrive que les enseignants et les parents soient parfois réticents à demander de l'aide tôt dans le parcours scolaire de l'enfant. Une approche préventive, au lieu d'une approche interventionniste, visant l'identification d'enfants à risque devient alors pertinente afin de contrer l'accumulation de difficultés réelles, l'apparition d'un retard dans le fonctionnement de l'enfant, et les impacts secondaires pouvant y être reliés (Kurtz, 2010).

Pour l'acquisition de la compétence « Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur », le programme d'éducation préscolaire repose sur les compétences professionnelles de l'enseignant. Celui-ci doit tenir compte du bagage individuel de compétences de chaque enfant pour l'inciter à avancer à son propre rythme, au fil des apprentissages. Le rôle de l'enseignant est de guider l'enfant en lui proposant des activités adaptées à son âge ainsi que de renseigner les parents sur les multiples facettes du développement de l'enfant (MELS, 2006). Toutefois, lors de l'étude réalisée à la Commission scolaire de l'Énergie en 2012-2013, les enseignants affirmaient ne pas savoir à quel moment demander de l'aide et ne pas se sentir suffisamment compétents pour intervenir dans le processus d'acquisition de ces habiletés spécifiques que représentent les habiletés motrices. À la suite d'une recension des écrits, une formation et un accompagnement ont été élaborés et adaptés pour les enseignants du préscolaire afin de mieux les outiller quant à l'acquisition des habiletés motrices de leurs élèves.

## **2.2 De l'accompagnement personnalisé pour les enseignants du préscolaire**

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que les adultes présentent des particularités d'apprenants qui leur sont propres (Beavers, 2009; Capra & Arpin, 2008; Chatziefstathiou & Phillips, 2011) et possèdent une façon particulière de réaliser de nouveaux apprentissages (Chatziefstathiou, 2011; Corder, 2008; Holyoke & Larson, 2009; Marchand, 1997). En effet, l'éducation aux adultes est influencée par des caractéristiques propres aux individus, dont leur âge, leur genre, leur classe sociale, leurs expériences d'apprentissage antérieures, leurs valeurs et préférences, leur motivation, leurs styles d'apprentissage et leurs compétences individuelles (Chatziefstathiou, 2011; Corder, 2008; Marchand, 1997). Plusieurs auteurs soulignent que les adultes apprennent par l'action et par l'interaction avec leurs pairs (Knowles, 1984; Vella, 2002). Il est essentiel qu'ils aient l'occasion d'essayer, d'évaluer, de modifier et de réessayer. Il est tout aussi important qu'ils puissent relier leurs connaissances antérieures aux nouvelles, et qu'ils réfléchissent aux problèmes qu'ils rencontrent (Capra & Arpin, 2008). Ainsi, les adultes changent graduellement par les réflexions faites sur leurs pratiques (Bandura, 2007; Gauthier, 2011).

Dans le contexte scolaire, Gagnon et Bisson (2012) définissent l'accompagnement comme une relation de partage, d'échange et de communication qui s'établit, dans le temps, entre une personne-ressource (accompagnateur) et un enseignant. L'accompagnement s'inscrit dans une démarche comprenant un ensemble de conseils personnalisés, d'outils et de dispositifs de soutien auprès de l'enseignant. L'accompagnement vise à répondre à des besoins de développement professionnel en

vue de soutenir l'enseignant dans le développement de ses compétences en cours d'emploi. Plusieurs études soulignent que l'accompagnement permet de réaliser des apprentissages et d'adopter de nouvelles pratiques chez les enseignants (CFORP, 2012; Gagnon & Bisson, 2012; Gaudreau, 2013; Government of Alberta, 2011; Lafortune, 2008). Ce type de développement professionnel offre la possibilité d'un travail de collaboration entre les enseignants et les intervenants. Pour atteindre une telle relation, l'accompagnement doit tenir compte des particularités de l'apprenant adulte. Lorsqu'un accompagnement est taillé sur mesure, il s'avère plus efficace et peut amener des effets à plusieurs niveaux, tels l'amélioration des pratiques pédagogiques, l'amélioration du rendement des élèves et l'enrichissement de la culture de l'école (CFORP, 2012; Government of Alberta, 2011).

Une relation de collaboration permet à l'enseignant de cheminer en s'interrogeant sur ses choix ainsi que son identité professionnelle (Beavers, 2009; Capra & Arpin, 2008; Gagnon & Bisson, 2012). Cette relation se développe selon la qualité du lien établi entre les deux personnes et la présence de l'accompagnateur. L'accompagnateur choisi doit être qualifié tant sur le plan du contenu que pour interagir afin de développer des relations positives avec les enseignants et favoriser le changement. CFORP (2012) mentionne que l'accompagnateur ne doit pas être perçu comme un expert ou celui qui pourrait évaluer les pratiques. La personne qui accompagne doit représenter une aide, un soutien à l'apprentissage, et quelqu'un qui ne possède pas toutes les solutions. Quelques auteurs s'entendent même pour dire que la personne exerçant la fonction d'accompagnateur doit être en mesure d'adopter

une « posture » d'accompagnement en équilibre entre trois rôles : 1) guider (accompagner, orienter, encadrer), 2) soutenir (motiver, rassurer, aider), 3) outiller l'enseignant (CFORP, 2012; Government of Alberta, 2011; Paul, 2004). Ainsi, l'accompagnateur doit être un agent de changement qui respecte et modélise des principes, des attitudes et certaines compétences (Gagnon & Bisson, 2012; Government of Alberta, 2011). Lors des rencontres d'accompagnement, l'accompagnateur travaille en étroite collaboration avec les enseignants afin de déterminer leurs besoins pédagogiques, d'encourager la réflexion, de résoudre des problèmes, de modeler, d'observer et de préparer conjointement la mise en place de stratégies en classe, favorisant ainsi leur développement professionnel (CFORP, 2012; Government of Alberta, 2011). Au préscolaire, l'ergothérapeute peut devenir un partenaire intéressant pour faciliter la transition des élèves vers la scolarisation et l'acquisition d'habiletés motrices préscolaires.

### **2.3 L'apport de l'ergothérapeute en milieu scolaire comme accompagnateur**

L'ergothérapie au Canada, en particulier au Québec, représente une profession de taille modeste qui est souvent peu connue en dehors des milieux spécialisés de réadaptation et des services pour les personnes ayant des incapacités (Bibeau et coll., 2000). Tout de même, dans plusieurs provinces canadiennes, les ergothérapeutes sont présents dans les milieux scolaires depuis plus de trente ans (Mongrain, 2012). L'organisation et la prestation des services d'ergothérapie varient grandement d'une province à l'autre, selon la coordination des budgets entre les ministères de la Santé et de l'Éducation, les commissions scolaires, les écoles ainsi que les administrateurs

scolaires (Mongrain, 2012). En effet, selon la loi constitutionnelle canadienne de 1867 (article 93), il revient à la législature de chaque province de décréter des lois relatives à l'éducation. Par exemple, dans plusieurs provinces comme l'Ontario, l'Alberta et la Colombie-Britannique, une coordination des services existe entre le ministère de la Santé et celui de l'Éducation, ce qui permet l'inclusion des services d'ergothérapie comme services éducatifs complémentaires dans le milieu scolaire. Par contre, au Québec, ces services d'ergothérapie ne sont pas inclus et relèvent plutôt d'une décision prise au niveau des commissions scolaires ou des écoles. Il existe toutefois une entente de complémentarité entre les deux ministères, le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) et le MELS (Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 2002). Depuis quelques années, l'ergothérapie en milieu scolaire commence à voir le jour au Québec (Mongrain, 2012). Cependant, peu d'ergothérapeutes travaillent présentement dans ces milieux (Lebeuf, 2012) en raison, entre autres, d'une pénurie de ressources et d'un manque de familiarité du rôle de cette profession dans un contexte non médical (Bibeau et coll., 2000).

Traditionnellement, les ergothérapeutes en milieu scolaire offraient des interventions individuelles, hors de la classe, reproduisant ainsi le modèle d'intervention dominant dans le milieu de la santé. Plus récemment, les données probantes dans le domaine rapportent que des formes variées de collaboration (consultation, *coaching*, co-enseignement) sont de plus en plus utilisées (Missiuna et coll., 2012; Sayers, 2008). En effet, les enseignants perçoivent une augmentation de l'efficacité des services d'ergothérapie ainsi que l'atteinte de meilleurs résultats scolaires chez leurs élèves

dans ce nouveau type d'approche de collaboration (Case-Smith & Cable, 1996; Kemmis & Dunn, 1996; Nochajski, 2001; Shasby & Schneck, 2011).

En milieu scolaire, l'ergothérapeute assume un rôle novateur qui est de collaborer avec les différents membres de la communauté que représente l'école pour promouvoir la vision d'une société prônant l'égalité des chances et la santé, et prévenir l'apparition de difficultés (Townsend & Polatajko, 2013). Une telle collaboration et le travail d'équipe impliquent que les divers professionnels connaissent mutuellement leurs rôles et la possibilité de leur contribution dans les différentes problématiques. En effet, connaître ce que peuvent apporter les autres disciplines est une prémissse importante du travail de collaboration (Case-Smith & Cable, 1996; Nochajski, 2001; Wehrmann, Chiu, Reid, & Sinclair, 2006). Pour les ergothérapeutes, il s'agit alors de s'approprier les programmes éducatifs et les approches utilisées en classe (Bose & Hinojosa, 2008; Fairbairn & Davidson, 1993; Hutton, 2009; Villeneuve, 2009).

Plus spécifiquement, le rôle de l'ergothérapeute en milieu scolaire consiste à soutenir les élèves pour qu'ils participent pleinement à leur vie scolaire, ce qui s'éloigne du rôle traditionnel de services de réadaptation offerts en milieu de santé (Cantin, 2013). Quelques études, comme celle de Barnes et Turner (2001), présentent le rôle de l'ergothérapeute en adoptant le point de vue des enseignants qui ont reçu des services d'ergothérapie dans leurs classes. Ceux-ci soulignent que la présence de l'ergothérapeute en classe a contribué à développer les habiletés motrices, prérequisées et nécessaires aux autres apprentissages académiques, de leurs élèves, et que la collaboration ergothérapeute-enseignant a été bénéfique pour développer

des objectifs communs et pour mettre en œuvre des stratégies ciblées auprès des élèves à risque.

Certains auteurs se sont penchés sur l'impact réel que peut avoir l'accompagnement dans un contexte de développement professionnel. Au-delà de l'impact sur les connaissances de l'enseignant, certains proposent que l'influence de plusieurs facteurs sur le sentiment d'efficacité personnel (SEP) de l'enseignant serait la clé pouvant mener à un changement de pratique (Bandura, 2007; Gaudreau et coll., 2012a). Il est donc intéressant, à cette étape-ci, de s'attarder à une description plus précise de ces facteurs pouvant influencer le SEP chez l'enseignant impliqué dans une démarche d'accompagnement.

## **2.4 Le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant**

Les relations entre le SEP des enseignants, leurs pratiques pédagogiques et la réussite des élèves ont suscité un intérêt croissant chez les chercheurs au cours des vingt dernières années. Des recherches s'appuyant sur les concepts théoriques de l'efficacité personnelle de Bandura (2007) ont permis de mieux comprendre les facteurs influençant les enseignants en matière d'intervention auprès des élèves présentant des besoins particuliers (Gaudreau, 2013; Gaudreau et coll., 2012a; Palmer, 2011; Powell-Moman & Brown-Schild, 2011). Bien qu'elle ait été élaborée il y a plus de trente ans, la théorie d'autoefficacité développée par Bandura (2007) est souvent utilisée dans les études auprès des enseignants, car les croyances d'efficacité personnelle des

enseignants sont fortement liées à la nature et à la qualité de leurs interventions en classe, notamment auprès des élèves à risque de présenter des difficultés.

Le SEP a d'abord été introduit par Bandura (1986). Ce concept correspond à la perception d'un individu quant à sa capacité de réaliser une action dans un contexte donné et quant à son sentiment que l'action posée produira le résultat escompté (Bandura, 2007; Gaudreau, 2013; Gauthier, 2011). Le SEP est un concept bidimensionnel composé de croyances et d'attentes. C'est dans la croyance, vraie ou fausse, que l'individu développe sa capacité ou non d'atteindre un objectif fixé. Les attentes quant aux résultats sont représentées par le jugement de l'individu sur les conséquences probables découlant de ses performances. Ainsi, les attentes positives de résultats incitent la personne à agir, alors que les attentes négatives la démobilisent. Par exemple, une personne avec un niveau élevé d'habiletés et de connaissances peut ne pas être efficace dans ses actions si son SEP est faible et interfère sur sa capacité de poser des actions pour parvenir à ses buts (Bandura, 2007).

Le SEP teinte aussi la force de nos décisions, notre persévérance, l'évaluation de nos actes avant d'agir, notre vulnérabilité au stress, nos engagements et la nature de nos choix (Bandura, 2007). De nombreux écrits scientifiques recensés dans l'ouvrage de Bandura (2007) révèlent l'influence majeure des croyances d'efficacité personnelle sur la plupart des actions humaines, parce qu'elles influencent de manière importante la motivation, les choix et la persévérance. Pour Bandura (2007), il existe quatre sources d'efficacité personnelle chez un individu : 1) l'expérience antérieure de maîtrise; 2) l'expérience vicariante; 3) la persuasion verbale; 4) les expériences

physiologiques et psychologiques. Chacune de ces sources d'efficacité personnelle est explicitée ci-dessous.

Les expériences de maîtrise personnelle constituent la source la plus influente d'informations sur l'efficacité d'un individu. Toutes les expériences, positives ou négatives, contribuent à la construction des croyances quant à l'efficacité personnelle. Pour l'enseignant, c'est la somme des expériences vécues en classe qui l'amène à porter un jugement sur ses capacités (Bandura, 2007). Lorsqu'il vit des expériences de succès dans un contexte donné, son SEP s'accroît et, à l'inverse, lorsqu'il vit des expériences d'échecs, son SEP diminue (Bandura, 2007). L'accompagnement de l'enseignant doit donc lui permettre de vivre des expériences lui permettant de développer sa confiance en soi et en ses capacités, ainsi que sa motivation à réaliser de nouveaux apprentissages et à persévéérer pour surmonter les obstacles.

Les expériences vicariantes d'une personne influencent son SEP lorsqu'elle évalue ses capacités en se comparant aux autres et lorsqu'elle apprend par l'observation de ses pairs (Bandura, 2007). Selon cet auteur, voir des modèles semblables à soi réussir à surmonter avec succès des difficultés jugées importantes permet aussi d'accroître la confiance en son propre potentiel. C'est en ce sens que l'accompagnateur, ici l'ergothérapeute en milieu scolaire, peut faciliter les partages d'expériences avec d'autres enseignants en organisant, par exemple, des rencontres d'échanges sur un sujet donné.

La persuasion verbale, quant à elle, permet de renforcer les croyances d'efficacité personnelle des enseignants en les suggérant qu'ils possèdent les capacités nécessaires à la réussite de certaines activités. Bandura (2007) souligne qu'une personne persuadée qu'elle peut réussir dans un contexte donné a plus de chances de réaliser et de maintenir ses efforts, surtout si elle possède peu d'expériences antérieures ou si elle doute de ses capacités. C'est pourquoi l'accompagnateur doit avoir confiance dans les capacités de l'enseignant, l'encourager à atteindre les buts fixés et lui fournir de la rétroaction positive, ce qui aura des effets sur le SEP de l'enseignant et l'incitera à en faire davantage.

Bandura (2007) mentionne également que vivre un sentiment de bien-être physique et psychologique favorise le développement du SEP chez la personne. En effet, si un enseignant présente un niveau de stress élevé devant une situation donnée, il ne sera pas enclin à persévérer et risque de douter de ses capacités à réussir. L'accompagnateur doit alors observer et être à l'écoute de ce type de réaction chez l'enseignant afin de l'aider à apprendre à gérer ses actions et ses pensées, de manière à limiter les effets indésirables liés aux expériences physiologiques et émotionnelles négatives.

Enfin, selon Gaudreau (2013), il est très important de porter une attention particulière au développement du SEP de l'enseignant lors d'activités de développement professionnel. En effet, il semble que plus les enseignants présentent de fortes croyances d'efficacité personnelle, plus ils sont ouverts à expérimenter de

nouvelles stratégies d'intervention dans leur classe, surtout auprès des élèves à risque. Ils sont aussi plus enclins à persévérer lorsqu'ils rencontrent des obstacles.

Bien que quelques recherches aient étudié les effets de l'accompagnement sur la pratique des enseignants au cours des dernières années, une recension exhaustive des écrits a relevé peu d'études s'attardant aux effets de la formation-accompagnement sur le SEP des enseignants (CFORP, 2012; Gagnon & Bisson, 2012; Gaudreau, 2013). L'accompagnement des enseignants amenant des changements de pratiques pédagogiques doit tenir compte de quatre composantes : 1) les activités de formation et d'accompagnement, 2) la contribution du formateur et accompagnateur, 3) la contribution des pairs et 4) les observations et l'autoévaluation de l'enseignant (Bissonnette & Richard, 2010; Gaudreau, 2013; Le Fevre, 2014; Reeves, 2010). Les changements apportés aux pratiques des enseignants les amènent graduellement à se sentir plus à l'aise, plus efficaces et plus compétents, influençant par le fait même leur SEP (Bandura, 2007).

### **Question et objectif de la recherche**

Il est pertinent de poser la question de recherche suivante : À la suite d'une formation-accompagnement, quels sont les effets perçus par les enseignants du préscolaire sur leur SEP à a) identifier les élèves à risque dans leur classe et b) intervenir et mettre en place des stratégies pour soutenir l'acquisition des habiletés motrices chez ces élèves.

Par conséquent, cette recherche vise à documenter les perceptions des enseignants des effets d'un dispositif de formation-accompagnement. Considérant le lien entre le SEP et les changements de pratiques des enseignants, il est particulièrement intéressant de se pencher sur l'impact de la formation-accompagnement sur leur SEP.

## CHAPITRE III – MÉTHODOLOGIE

### 3.1 Devis

Cette partie de l'étude s'insère dans le projet global de recherche-action « L'ergothérapie va à l'école » de Noémi Cantin, professeure et chercheuse au Département d'ergothérapie et directrice pédagogique de la Clinique multidisciplinaire en santé de l'UQTR (volet ergothérapie) amorcée en 2012-2013, en collaboration avec la Commission scolaire de l'Énergie. Cette partie de la recherche-action, réalisée en 2013-2014, vise à documenter les effets d'une formation-accompagnement offerte par une ergothérapeute en milieu scolaire sur le SEP des enseignants du préscolaire en ce qui a trait à leur habileté à identifier et intervenir auprès d'élèves à risque d'accuser un délai dans l'acquisition d'habiletés motrices préscolaires. Bien qu'il s'agisse d'un projet global de recherche-action, un devis de recherche de type quasi expérimental avec un groupe témoin utilisant une collecte de données mixtes (qualitatives et quantitatives) a été utilisé pour ce mémoire.

Selon Dolbec et Clément (2000) et Guay et Prud'Homme (2011), la recherche-action vise habituellement l'acquisition de nouvelles habiletés d'intervention conduisant à un changement de pratique. Ce changement de pratique est soutenu par l'engagement actif du chercheur dans le milieu, ainsi que par son étroite collaboration avec les participants à la recherche. Cette implication permet ainsi au chercheur de développer une meilleure compréhension de la problématique et d'accompagner les participants dans l'identification d'une solution pertinente pour eux. Le chercheur reste

cependant, en tant que scientifique, le garant d'une certaine objectivité. Il lui faut donc dissocier son influence personnelle de l'objet qu'il a pour mission d'évaluer. Cette approche s'arrime donc parfaitement avec l'objectif de la présente étude.

L'étudiante-chercheuse a collaboré tout au long du processus de recherche avec le personnel d'écoles de la Commission scolaire de l'Énergie (CSDÉ), et ce, depuis le début du projet en 2012-2013. Cette implication lui a permis de développer une bonne compréhension des besoins des enseignants par rapport à l'acquisition des habiletés motrices préscolaires chez les élèves et de formuler des solutions ayant le potentiel de répondre aux besoins identifiés.

### **3.2 Participants**

Afin de recruter des participants à l'étude (groupe expérimental), les enseignants titulaires de 27 classes préscolaires, situées dans 12 écoles de la CSDÉ desservies par la CMS de l'UQTR, ont dans un premier temps été approchés pour participer au projet de formation-accompagnement. La directrice adjointe aux services éducatifs (jeunes) a présenté le projet aux directeurs des 12 écoles desservies par la CMS, qui, à leur tour, ont présenté le projet à leurs enseignants. Étant donné la taille limitée de la population d'échantillonnage et le caractère exploratoire de ce projet, tous les enseignants souhaitant participer au projet et répondant aux critères d'inclusion ont été recrutés. Pour participer à la formation-accompagnement, les enseignants devaient d'abord enseigner au préscolaire dans l'une des écoles de la CSDÉ recevant des services d'ergothérapie de la CMS. De plus, ils devaient accepter de participer à

l'atelier de formation, d'une durée de 150 minutes, traitant de l'acquisition des habiletés motrices préscolaires chez les élèves, puis remplir les questionnaires avant et après l'atelier de formation, participer aux trois rencontres d'accompagnement offertes par l'ergothérapeute en classe, remplir un autre questionnaire et, enfin, participer à une courte entrevue individuelle à la fin de l'accompagnement. En tout, 17 des 27 enseignants préscolaires admissibles ont accepté de participer au projet de recherche. Cependant, deux n'ont pu être joints au moment du post-accompagnement et ont dû être retirés de la présente étude. Un total de 15 participants composent donc le groupe expérimental (Appendice A pour plus de détails).

Un certificat éthique a été obtenu par le comité d'éthique de la recherche avec les êtres humains (CEREH) de l'UQTR, #CER-13-193-06.14, le 9 septembre 2013 (Appendice B). Les parents des élèves des enseignants participant au projet ont été informés du projet par une lettre rédigée par la directrice adjointe aux services éducatifs de la commission scolaire. Les enseignants étaient libres de participer ou non au projet de recherche sans que les services offerts par la CMS soient affectés. Ils ont également été avisés qu'il était possible de se retirer en tout temps.

Dans un deuxième temps, les enseignants de 18 classes préscolaires situées dans 8 écoles de la Commission scolaire de l'Énergie ne recevant pas de services de la CMS ont été approchés afin de former un groupe témoin. La directrice adjointe aux services éducatifs (jeunes) a présenté le projet aux directeurs de ces 8 écoles, qui ont à leur tour présenté le projet à leurs enseignants. Pour les enseignants du groupe témoin, les seuls critères d'inclusion étaient qu'ils enseignent au préscolaire dans l'une des

8 écoles de la Commission scolaire de l'Énergie et qu'ils ne reçoivent pas de services d'ergothérapie de la CMS. Une dizaine d'enseignants ont accepté de remplir une section du questionnaire de fin de projet portant sur la mesure du SEP.

Un certificat éthique supplémentaire a été obtenu afin de pouvoir recueillir les données des participants d'un groupe témoin #CER-14-200-08-02.02 le 21 mars 2014 (Appendice C). Les enseignants étaient libres de participer ou non au projet de recherche. Ils ont également été avisés qu'il était possible de se retirer en tout temps de l'étude.

Tous les participants du groupe expérimental et du groupe témoin sont de sexe féminin. Le Tableau 1 présente le nombre d'années d'expérience des participantes. Toutes les données recueillies sont disponibles dans l'Appendice A.

Tableau 1. *Nombre d'années d'expérience des participants*

Années d'expérience			
Groupe	Moyenne	Médiane	Étendue
Expérimental (n = 15)	10,87	10	0 à 30 ans
Témoin (n = 10)	8,8	6,5	0 à 25 ans

### 3.3 Procédure : formation-accompagnement

Le dispositif de formation-accompagnement mise en place consistait en un atelier de formation en groupe de 150 minutes, pouvant accueillir de 15 à 20 participants, et trois rencontres individuelles d'accompagnement en classe, d'une durée approximative d'une heure chacune, une fois par mois. L'atelier de formation « L'acquisition des habiletés motrices préscolaires chez les élèves » a eu lieu au début

de l'année scolaire, soit en septembre 2013. L'objectif de l'atelier de formation était d'augmenter le niveau de connaissances des enseignantes quant à la progression typique d'acquisition des habiletés motrices préscolaires chez les élèves du préscolaire. L'information présentée visait à outiller les enseignantes afin qu'elles puissent identifier les élèves à risque et qu'elles puissent mettre en place des stratégies d'intervention dans leur classe. Les habiletés motrices suivantes ont été ciblées puisqu'elles sont les plus souvent documentées comme étant des éléments-clés du développement moteur : la posture assise en classe, la tenue du crayon et son utilisation, la tenue du ciseau et son utilisation ainsi que l'apprentissage de l'écriture (Bouchard, 2008; Case-Smith & O'Brien, 2010; Kurtz, 2010; Paoletti, 1999). Cinq thématiques spécifiques ont été abordées durant l'atelier : 1) l'acquisition des habiletés motrices globales; 2) l'acquisition de l'autonomie; 3) l'acquisition de la prise et du contrôle du crayon; 4) l'acquisition de la prise aux ciseaux et des habiletés au découpage; 5) l'acquisition des habiletés au coloriage et des habiletés de pré-écriture. Des activités d'intégration, de nombreuses photographies et images, des extraits vidéo ainsi que des vignettes cliniques ont été présentés aux participantes tout au long de l'atelier afin de favoriser les échanges, solliciter la participation et le partage d'expériences, et d'ainsi maximiser la rétention de l'information. La Figure 3 présente la démarche réalisée dans le cadre de cette formation-accompagnement.

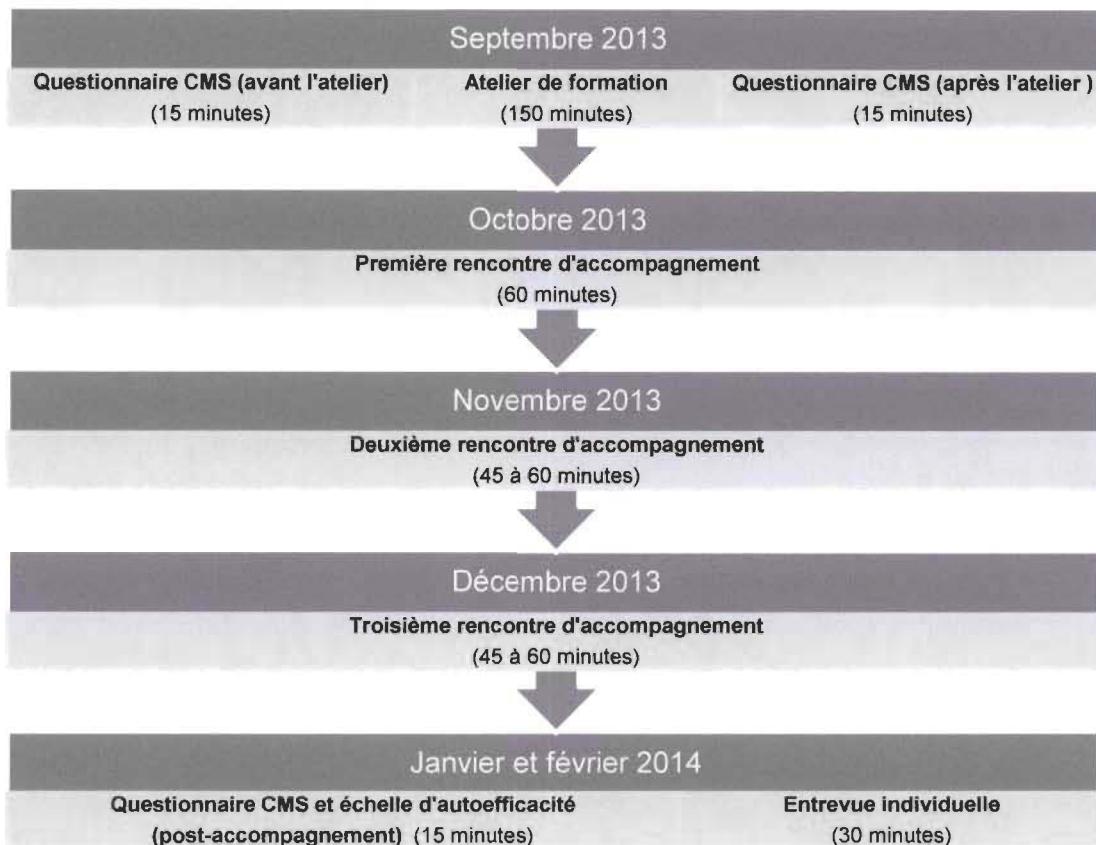


Figure 3. Procédure utilisée pour la formation-accompagnement.

À la suite de l'atelier de formation, l'étudiante-chercheuse a accompagné individuellement chaque enseignante dans sa démarche de mise en œuvre des connaissances et des stratégies nouvelles quant à l'acquisition d'habiletés motrices préscolaires des élèves. Trois rencontres d'accompagnement ont été offertes à toutes les enseignantes, de septembre à décembre 2013, à une fréquence d'environ une fois par mois. Au cours de la première rencontre, la chercheuse a collaboré à l'animation d'une activité ludique en classe au cours de laquelle les habiletés motrices préscolaires ont été mises en évidence (ex. : un bricolage pour lequel les élèves devaient colorier,

découper et écrire leur prénom). Cette première rencontre a permis à l'enseignante d'identifier où se situait son groupe quant aux habiletés motrices préscolaires en début d'année scolaire. À la fin de la rencontre, l'enseignante a pu identifier, en collaboration avec la chercheuse, des stratégies à mettre en place afin de favoriser l'acquisition des habiletés motrices préscolaires des élèves de son groupe, incluant ceux plus à risque d'accuser un délai d'ici la prochaine rencontre. Deux autres rencontres d'accompagnement ont eu lieu afin d'assurer un suivi auprès de l'enseignante et la soutenir dans l'évaluation de l'efficacité des stratégies mises en place en classe, l'ajustement de celles-ci ou le choix de nouvelles stratégies, au besoin. Pour chaque enseignante, les trois rencontres d'accompagnement personnalisées se sont déroulées dans la classe, à l'exception d'une seule qui, à sa demande, a bénéficié d'un suivi téléphonique en guise de troisième suivi.

### **3.4 Collecte de données**

Trois moyens ont été utilisés afin de recueillir les données du groupe expérimental : le questionnaire de la CMS, une échelle d'autoefficacité et une entrevue individuelle semi-dirigée. Pour le groupe témoin, seulement le questionnaire de la CMS et l'échelle d'autoefficacité ont été employés.

#### **3.4.1 Questionnaire de la CMS**

Le questionnaire de la CMS, élaboré en 2013 par Noémi Cantin, professeure et chercheuse au Département d'ergothérapie et directrice pédagogique de la CMS, avait comme objectif de recueillir un portrait général du participant et de son niveau de

connaissances sur l'acquisition des habiletés motrices préscolaires chez les élèves. De façon plus précise, trois questions de ce questionnaire ont été retenues dans le cadre de ce mémoire, puisqu'elles demandent aux participants d'évaluer leur perception quant à leur niveau de connaissances (savoir) et leur niveau d'habileté (savoir-faire) en ce qui a trait à l'identification et la mise en place de stratégies auprès des élèves présentant des difficultés à acquérir des habiletés motrices. Une échelle de Likert à dix niveaux allant de « pas du tout » à « élevé » a été utilisée dans ce questionnaire (Appendice D). La clarté des énoncés et des échelles du questionnaire a été validée auprès de dix enseignantes de niveaux préscolaire, primaire et secondaire ne participant pas au projet. À la suite des commentaires reçus, des précisions ont été apportées à l'échelle afin d'augmenter la validité de contenu de l'outil (Fortin, 2010). Ce questionnaire a été passé à trois reprises : avant l'atelier de formation (septembre 2013), après l'atelier de formation (septembre 2013) et après l'accompagnement (janvier-février 2014).

### **3.4.2 Échelle d'autoefficacité de l'enseignant**

Une recherche exhaustive a été faite afin de choisir un questionnaire qui permettrait d'évaluer le SEP des enseignantes à favoriser l'acquisition des habiletés motrices préscolaires de leurs élèves à la suite de la formation-accompagnement. En l'absence d'un questionnaire validé et répondant aux besoins de cette étude, un questionnaire maison a été construit en s'appuyant sur les fondements de la théorie d'efficacité personnelle de Bandura (2007). Cette échelle d'autoefficacité comprend 19 énoncés et il est complété par une question à développement visant à recueillir un

complément d'information. Le format retenu pour l'échelle est celui de type Likert à six niveaux, allant de « tout à fait en désaccord » à « tout à fait en accord ». Il s'agit du type d'échelle le plus fréquemment utilisé pour mesurer des attitudes, des croyances ou des opinions (DeVellis, 2012). De plus, ce type d'échelle exige une formulation des énoncés de manière déclarative, ce que recommande aussi Bandura (2007) pour l'élaboration d'une échelle de mesure du SEP. Les énoncés devaient permettre d'évaluer le SEP des enseignantes quant à leur savoir (ex. : Je connais les étapes d'acquisition des habiletés motrices préscolaires des enfants âgés entre 4 et 6 ans.), leur savoir-être (ex. : Je me sens prête à favoriser l'acquisition des habiletés motrices préscolaires chez les élèves de ma classe.) et leur savoir-faire (ex. : Je suis capable d'identifier les élèves plus à risque dans ma classe.) à la suite de l'accompagnement reçu (Appendice E). Toutefois, cette échelle a été développée au courant de l'automne 2013, après que l'atelier de formation ait eu lieu. Ainsi, l'échelle d'autoefficacité n'a pu être remplie par les participantes avant la formation-accompagnement, ce qui a rendu nécessaire l'ajout d'un groupe témoin aux fins de comparaison. L'échelle a été remise aux participantes des groupes témoin et expérimental après la formation-accompagnement (janvier-février 2014).

### **3.4.3 Entrevue individuelle**

Un canevas d'entrevue semi-structurée a été développé afin d'une part de recueillir des données qualitatives permettant de documenter la perception des enseignantes du groupe expérimental quant aux effets de la formation-accompagnement sur le développement de leurs compétences et, d'autre part,

d'évaluer sommairement leur sentiment d'efficacité personnelle par rapport à leur capacité à favoriser l'acquisition des habiletés motrices préscolaires des élèves (apprentissages réalisés et changements de pratiques perçus). Ce canevas compte cinq questions ouvertes et s'inspire des concepts de la théorie d'efficacité personnelle de Bandura (2007) (Appendice F). Cette entrevue individuelle, d'une durée approximative de trente minutes, a été réalisée après la fin de la formation-accompagnement, soit au cours des mois de janvier et février 2014. Une assistante de recherche a été formée par l'étudiante-chercheuse pour réaliser cette tâche. Concrètement, la chercheuse a écouté la première entrevue avec l'assistante de recherche afin de s'assurer que le vocabulaire utilisé ainsi que la formulation des questions respectaient bien le canevas d'entrevue planifié. Les entrevues ont toutes été réalisées par la même assistante de recherche, sur le lieu de travail de chaque enseignante. Ces entrevues individuelles ont été enregistrées puis transcrrites afin de permettre l'analyse des données par la chercheuse. La précision des résultats obtenus lors des entrevues individuelles a été assurée par l'enregistrement audio et la transcription des propos des participantes lors des entrevues menées par l'assistante de recherche.

### **3.5 Démarche d'analyse des données**

#### **3.5.1 Données quantitatives**

Les données quantitatives recueillies à l'aide du questionnaire de la CMS auprès du groupe expérimental ( $n = 15$ ) ont été analysées à l'aide du progiciel SPSS version 22 en utilisant des tests de rang de Wilcoxon pour échantillons associés (seuil

de signification = 0,05) puisque l'échantillon était de taille réduite. Cette procédure permet de comparer les médianes du groupe à l'étude, et ce, en deux temps (avant et après la formation-accompagnement). L'intention de ces analyses était de comparer 1) la perception des enseignants quant à leur niveau de connaissances avant et après la formation-accompagnement; 2) leur SEP à identifier des élèves à risque; 3) leur SEP à mettre en place de stratégies en classe auprès de ces élèves, et ce, afin d'évaluer la présence de différences significatives postérieurement à la formation-accompagnement.

Les données obtenues à l'aide de l'échelle d'autoefficacité ont été analysées à l'aide de tests *t* pour échantillons indépendants afin de comparer les moyennes du groupe expérimental ( $n = 15$ ) à ceux du groupe témoin ( $n = 10$ ). Des tests non paramétriques *U* de Mann-Whitney pour échantillons indépendants permettant de comparer les rangs moyens entre les groupes ont aussi été faits pour valider les résultats des tests *t* puisque les échantillons sont petits. Le but de cette analyse est d'évaluer la présence d'une différence entre les SEP des enseignantes ayant reçu ou non la formation-accompagnement à la fin du projet.

Par contre, comme l'échelle a été créée spécifiquement pour cette étude et n'a pas été validée, une analyse factorielle exploratoire avec rotation « varimax » a été réalisée préalablement à ces analyses. L'analyse factorielle est une technique statistique multivariée souvent utilisée en sciences humaines et sociales pour examiner la validité de construit de l'instrument de mesure utilisé. Bien que l'objectif de ce mémoire n'était pas d'élaborer ou de valider une échelle de mesure du SEP, il a été

utile d'utiliser cette technique afin de confirmer que les différentes dimensions ciblées par les 19 énoncés de l'échelle se regroupaient et étaient liées entre elles, mesurant bel et bien les mêmes construits (Fortin, 2010; Portney & Watkins, 2009). Les moyennes des affirmations se regroupant dans chacune des dimensions ont été utilisées lors de la comparaison entre le groupe expérimental et témoin ( $n = 25$ ).

### **3.5.2 Données qualitatives**

En plus de l'analyse quantitative, une analyse de contenu descriptive a été utilisée pour l'analyse des données qualitatives recueillies auprès des enseignantes du groupe expérimental ( $n = 15$ ). Ces données documentent les effets qui ressortent du discours des enseignants après la formation-accompagnement. La méthode d'analyse proposée par Paillé et Mucchielli (2012) a été utilisée pour qu'émergent les thèmes contenus dans les verbatim des entrevues avec les participantes et leurs réponses aux questions ouvertes des questionnaires. Plus particulièrement, ces thèmes ont été relevés, classifiés et hiérarchisés selon un système de codification de couleur. La validation de l'interprétation des données a été possible grâce à l'analyse externe des données par une tierce personne, la directrice de recherche de l'étude. Enfin, l'assistante de recherche a contacté à nouveau chacune des participantes afin de valider l'interprétation des propos et des thèmes relevés par la chercheuse (Paillé & Mucchielli, 2012).

## CHAPITRE IV – RÉSULTATS

Le but de l'étude visait à documenter les effets perçus par des enseignantes du préscolaire d'un dispositif de formation-accompagnement offert par une ergothérapeute en milieu scolaire et portant sur l'acquisition des habiletés motrices préscolaires chez les élèves. Les résultats générés par l'étude sont divisés en deux sections. Ces dernières présentent les effets d'un tel dispositif sur le SEP des enseignants du préscolaire à 1) identifier des élèves à risque de présenter un délai dans l'acquisition des habiletés motrices préscolaires; 2) mettre en place des stratégies d'intervention auprès de ces élèves, dans la classe.

### 4.1 Effets perçus de la formation-accompagnement

#### 4.1.1 Données quantitatives

Les résultats obtenus à la suite des analyses de Wilcoxon réalisées sur les données recueillies avec le questionnaire de la CMS avant l'atelier de formation et après l'accompagnement individualisé, révèlent des changements significatifs chez les enseignantes ( $n = 15$ ) quant à leur niveau de connaissances sur l'acquisition des habiletés motrices ( $p = 0,024$ ), leur capacité à identifier les élèves à risque ( $p = 0,026$ ) et leur capacité perçue à mettre en place des stratégies auprès de ces élèves ( $p = 0,006$ ). Ces résultats suggèrent que l'objectif de transmission et de partage de connaissances ciblé par la formation-accompagnement a été atteint et que la formation-accompagnement a été pertinente. Les résultats des analyses des données qualitatives recueillies lors des entrevues convergent dans le même sens.

#### 4.1.2 Données qualitatives

Après la formation-accompagnement, toutes les enseignantes rapportent une augmentation de leur niveau de connaissances quant aux habiletés motrices que les élèves du préscolaire doivent acquérir. Elles soulignent aussi l'importance de l'expertise de l'accompagnatrice, ici l'ergothérapeute. À titre d'exemples, quelques extraits (verbatim) sont présentés ci-dessous afin d'appuyer les résultats énoncés dans cette section, comme pour ces trois participantes ayant rapporté que « La formation a vraiment beaucoup aidé parce qu'elle nous a montré toutes les étapes du développement. On est maintenant capable de voir vers quelle étape ils sont rendus. » (010), « Avant on s'acharnait pour que ce soit parfait, mais là on s'acharne sur les bonnes choses [...] maintenant on suit les étapes du développement. » (013) et « J'ai beau être une enseignante d'expérience, y'a des choses que j'savais pas, elle m'a donné des trucs. » (003)

Les enseignantes suggèrent qu'une relation de collaboration s'est établie entre l'accompagnatrice et elles, et que ce ne sont pas uniquement des services de consultation qui ont été mis en place. En effet, les enseignantes soulignent le partage de connaissances (transmission de savoir-faire) lors des rencontres d'accompagnement en classe, la relation de collaboration qui s'est établie et les qualités essentielles que doit posséder un accompagnateur dans ce type d'offre de service, comme dans les exemples suivants : « Oui, on a eu la formation, mais les rencontres en classe, ça c'était plus concret (...) mes élèves étaient à l'action. Lors de la formation, j'avais posé des questions (...) oui ça répond, mais c'est pas comme le

voir. » (008), « À partir du moment où elle m'a donné des pistes pour remarquer, là j'ai vu plein de choses. » (012), « Quand on voyait les enfants faire concrètement en classe [...] elle faisait des liens avec ce qu'elle nous avait montré en formation. » (014), « Elle m'a confirmé que c'était très bien, elle m'a dit qu'elle trouvait que j'm'étais adaptée au niveau du groupe, puis je trouvais qu'elle me confirmait que l'activité que j'avais choisie était bien adaptée. » (007), « On s'était fait comme un plan ensemble [...]. La grille de travail où on s'mettait des objectifs ou elle me suggérait des choses selon les observations qu'on avait faites, moi j'me basais là-dessus pour pouvoir ensuite préparer mes activités. » (007), « L'accompagnement, c'était très fort [...]. Elle nous a bien expliqué les choses. » (014), « J'ai aimé qu'elle se mette au même niveau que nous, j'la sentais pas hautaine. J'la sentais aidante et ouverte. Y'avait pas de question niaiseuse avec elle. » (006) et « J'trouve que c'est rassurant pour un enseignant, pis ça devient complémentaire, on peut faire plus avancer l'enfant. » (015)

#### **4.2 Effets perçus sur le SEP des enseignantes**

L'analyse factorielle des données recueillies à partir de l'échelle d'autoefficacité sur le SEP des enseignantes (groupe expérimental et groupe témoin) ( $n = 25$ ), fait ressortir trois dimensions (D) : D1) SEP à favoriser l'acquisition des habiletés motrices préscolaires chez les élèves (9 items) (items 1, 2, 5, 8, 9, 10, 11, 16, 18); D2) SEP à adapter les lieux et les tâches pour les élèves en difficulté (5 items) (items 3, 4, 6, 15, 17); D3) SEP à demander et recevoir de l'aide (3 items) (items 12, 14, 19). À la suite des analyses de fiabilité réalisées sur les trois dimensions identifiées, les items 7 et 13 ont été retirés afin d'assurer une meilleure cohérence interne de l'instrument de

mesure. Les coefficients élevés des deux premières dimensions démontrent qu'elles représentent bien les données contenues dans l'échelle. Le Tableau 2 présente les moyennes, écarts-types et coefficients de consistance interne alpha obtenus pour chacune des dimensions de l'échelle.

Tableau 2. Qualités psychométriques de l'échelle d'autoefficacité

Dimensions	Nombre d'items	Moyenne (écart-type)	Alpha de Cronbach
D1	9	42,4 (8,6)	0,94
D2	5	24,1 (3,9)	0,84
D3	3	15,6 (2,6)	0,78

Afin de vérifier la présence de différences significatives entre le SEP des enseignantes du groupe expérimental et celui des enseignantes du groupe témoin, des tests *t* pour groupes indépendants ont été réalisés afin de comparer les moyennes obtenues pour chacune des dimensions évaluées dans l'échelle d'autoefficacité. Les résultats présentés au Tableau 3 révèlent que les enseignantes qui ont reçu la formation-accompagnement de l'ergothérapeute (groupe expérimental) présentent un SEP plus élevé que celles qui n'en ont pas bénéficié (groupe témoin).

Tableau 3. Résultats à l'échelle d'autoefficacité pour chacun des groupes

Dimensions	Groupe expérimental	Groupe témoin	t	Sig..
			Moyenne (écart-type)	
D1	5,22 (5,30)	3,94 (0,96)	4,292**	0,000
D2	5,13 (0,74)	4,38 (0,68)	2,588*	0,016
D3	5,38 (0,70)	4,97 (1,08)	1,158	0,259

\* : significatif  $\alpha \leq 0,05$ ; \*\* : significatif  $\alpha \leq 0,01$

Le nombre de participants à la recherche étant petit, des tests non paramétriques du U de Mann-Whitney sur échantillons indépendants ont aussi été réalisés. Ces tests ont confirmé la présence de différences significatives entre les SEP des participantes des deux groupes pour les deux premières dimensions de l'échelle. Par conséquent, les résultats suggèrent que les enseignantes qui ont bénéficié de la formation et de l'accompagnement de l'ergothérapeute présentent un SEP significativement plus élevé que ceux qui n'en ont pas bénéficié pour favoriser l'acquisition des habiletés motrices préscolaires des élèves (D1) et adapter les lieux et les tâches pour les élèves en difficulté (D2). Aucune différence significative entre les deux groupes n'est relevée concernant leur SEP à demander et obtenir de l'aide (D3).

#### **4.2.1 Effets perçus sur le SEP quant à l'identification des élèves à risque dans l'acquisition des habiletés motrices préscolaires**

La majorité des enseignantes participant à ce projet se sentent à présent plus efficaces pour identifier (observer, dépister) les élèves présentant un délai dans l'acquisition de leurs habiletés motrices préscolaires en classe. Les enseignantes témoignent être en mesure de repérer plus aisément les signes (ou symptômes) qui les ont amenées et aidées à identifier les difficultés présentes chez leurs élèves, comme dans les citations suivantes : « J'suis capable de plus voir, de plus détecter les choses à travailler, les élèves qui ont des petites lacunes. On est plus capable, on est plus en mesure d'identifier des problèmes. » (012), « Avant c'était quelque chose que je regardais plus ou moins (...) j'me disais bien qu'ils allaient évoluer chacun à leur rythme pis qu'ils vont débloquer un jour. » (005), « Maintenant j'veo la façon qu'ils sont assis,

qu'ils découpent, la façon qu'ils posent leurs bras sur la table (...) Y'a plein de signes qui peuvent m'aider. » (005), « Elle donnait des p'tits défis à travailler à chaque rencontre. Cela nous permettait de voir ceux qui étaient capables de se corriger facilement, ceux qui avaient plus de difficulté et ça nous permettait de voir la progression. » (012), « J'étais plus alerte avec ces enfants-là (...) mais là j'me sens plus outillée pour faire de la prévention. » (013)

Une seule enseignante mentionne ne pas avoir remarqué d'augmentation significative de son SEP quant à l'identification des élèves. Elle se considérait déjà en mesure de le faire, puisqu'elle enseigne depuis plus de trente ans dans un milieu défavorisé où les élèves présentent de nombreux besoins et reçoivent du soutien de professionnels.

#### **4.2.2 Effets perçus sur le SEP quant à la mise en place de stratégies**

Toutes les enseignantes de l'étude disent se sentir à présent mieux préparées et plus efficaces pour intervenir et mettre en place les stratégies apprises lors de la formation et des rencontres d'accompagnement de l'ergothérapeute en milieu scolaire. Elles rapportent être en mesure de mettre en place des stratégies auprès de tous les élèves de leur classe, même ceux qui présentent un délai d'acquisition des habiletés motrices attendues pour cet âge. Les enseignantes considèrent que c'est le point où l'augmentation du SEP est le plus significatif, étant donné le peu de formation antérieure reçue sur le sujet. Les propos de certaines participantes illustrent bien cette affirmation : « Maintenant j'ves changer mon regard par rapport à mes outils de

travail. » (005), « Ça m'a permis de me réajuster aussi, parce que moi des fois j'avais tendance à donner des bricolages qui étaient un p'tit peu difficile, là ça m'a amenée à me questionner. » (007), « Y'a plein de trucs simples au niveau de la motricité fine que je mets en place et que j'utilise. Des trucs que je pouvais tout de suite mettre en place. » (009), « Ça a changé ma façon d'faire, dans le choix des ateliers, de l'activité, des matériaux, dans mes exigences. [...] J'me sens plus habile, plus efficace parce que je veux qu'ça change! Avant je voulais que ça change, mais j'avais pas d'moyens. » (008) et « J'ai pu appliquer les stratégies à l'ensemble de mes élèves, pas seulement à ceux qui étaient plus ciblés, pis je vais pouvoir continuer à chaque fois. » (010)

Quelques enseignantes ont toutefois souligné le besoin de recevoir des services durant une année scolaire supplémentaire afin de pouvoir consolider les apprentissages acquis et les stratégies mises en place, comme dans les extraits suivants : « Oui, mais on pourrait m'en donner encore. » (003), « J'me sens plus outillée pour aider les enfants, mais avec les problématiques qu'on vit présentement [...] l'année prochaine, ça peut être d'autres affaires. » (003) et « Avec des cas nouveaux, j'veais pas me sentir si en confiance, mais avec des cas similaires oui! » (006)

Ainsi se termine la présentation des principaux résultats de cette étude qui visait à documenter les effets perçus d'une formation-accompagnement sur le SEP des enseignants du préscolaire relativement à l'acquisition des habiletés motrices chez leurs élèves. L'atteinte des objectifs de la formation-accompagnement a été démontrée et les particularités de l'accompagnement présentées. Les effets de la formation-

accompagnement sur le SEP des enseignants à identifier et à mettre en place de stratégies (interventions) auprès des élèves de préscolaire ont également été détaillés.

### **4.3 Autres résultats**

Les résultats secondaires présentés dans cette section sont des thèmes ayant émergé lors de l'analyse qualitative des entrevues individuelles des participants.

#### **4.3.1 Attitude des enseignantes et de la direction**

Le grand intérêt, l'ouverture et la motivation des enseignantes et de la direction de ces écoles sont des sujets récurrents à la lecture du verbatim des entrevues. L'intérêt indéniable pour des services d'ergothérapie en milieu scolaire, comme le projet d'accompagnement qui a été vécu, a été mentionné à maintes reprises par la majorité des enseignantes rencontrées. Une meilleure connaissance du rôle et des responsabilités de l'ergothérapeute a eu comme effet d'augmenter le désir de collaborer au quotidien avec ce professionnel.

#### **4.3.2 Manque de formation spécialisée des enseignants du préscolaire**

Selon la majorité des enseignantes, leur formation universitaire en enseignement n'est pas suffisante et suffisamment spécifique en ce qui a trait aux besoins de l'enseignant du préscolaire côtoyant des élèves accusant un délai dans l'acquisition de leurs habiletés motrices, soit pour l'identification précoce de ces élèves ou pour la mise en place de stratégies d'interventions spécifiques pour ceux-ci. Les

enseignantes ont généralement peu d'expérience avec ces enfants et possèdent peu ou pas de formation spécialisée sur le sujet.

#### **4.3.3 Charge de travail et manque de temps**

Les enseignantes du préscolaire rapportent qu'elles ont beaucoup d'élèves à observer et qu'elles doivent intervenir auprès de plusieurs d'entre eux. L'horaire est chargé et ne comporte aucune période libre. Ces conditions limitent le temps passé avec un élève présentant des besoins particuliers, de même que la possibilité de répondre à ses besoins spécifiques (ex. : adaptation de tâches). Le manque de temps est également relevé par les enseignantes, puisqu'elles mentionnent avoir des ressources professionnelles à l'école, mais ne pas pouvoir les utiliser efficacement. De très brefs et rares moments sont consacrés à la discussion, l'échange et l'observation de ces élèves avec des intervenants de l'école, ce qui s'avère être insuffisant.

#### **4.3.4 Hétérogénéité dans l'acquisition des habiletés motrices**

Lorsque les élèves ne requièrent pas d'interventions particulières, le programme de l'éducation préscolaire peut être appliqué et les enseignantes se sentent compétentes. Toutefois, lorsqu'un ou des élèves présentent un léger délai d'acquisition des habiletés motrices et présentent des besoins particuliers qui nécessitent de l'adaptation (tâches, matériel, environnement), les enseignantes se sentent moins outillées, moins compétentes et souhaitent avoir le soutien d'un « expert ». Ce contexte répond avec justesse aux compétences de l'ergothérapeute en milieu scolaire. En effet, les enseignantes corroborent l'efficacité des services d'une ergothérapeute en milieu

scolaire à la suite de la formation-accompagnement qu'elles ont reçue au cours de l'année scolaire 2013-2014. La majorité des participantes soulignent qu'elles se sentiront plus compétentes et outillées au début de la prochaine année scolaire pour intervenir auprès de cas similaires. Toutefois, elles mentionnent que pour les « nouveaux cas » d'élèves, elles souhaiteraient toujours avoir recours au soutien d'une ergothérapeute en milieu scolaire.

## CHAPITRE V – DISCUSSION

Le préscolaire est une année de transition importante durant laquelle les enfants poursuivent leur développement global et raffinent l'acquisition de leurs différentes habiletés au contact de leur environnement, de leurs pairs et selon les expériences vécues. Les enseignants mentionnent se sentir souvent dépourvus face à des élèves accusant un retard dans l'acquisition des habiletés motrices et ne pas toujours se sentir assez outillés pour les aider. Ce mémoire visait à documenter les effets d'un dispositif de formation-accompagnement animée par une ergothérapeute en milieu scolaire sur le SEP des enseignants du préscolaire quant à leur habileté à soutenir l'acquisition des habiletés motrices chez leurs élèves.

Dans cette section, une comparaison des principaux résultats obtenus et de ceux produits par des études similaires est d'abord faite, notamment en ce qui a trait aux effets perçus par les enseignants de la collaboration d'un ergothérapeute en milieu scolaire. Les limites et forces de la recherche sont par la suite présentées. Finalement, les retombées pour la pratique et les avenues de recherche pour les deux domaines, l'éducation et l'ergothérapie, sont abordées.

### 5.1    **Une solution pour combler un manque de formation spécialisée**

Les résultats obtenus dans cette étude ont permis de montrer que les enseignantes avaient de l'intérêt pour le développement professionnel et la formation continue, mais plus particulièrement pour l'ajout de nouvelles connaissances sur un sujet bien particulier et utile à leur pratique, l'acquisition des habiletés motrices

préscolaires. Au cours des dernières années, plusieurs auteurs, dont Beavers (2009) et l'Institut national de santé publique du Québec (2009) se sont intéressés aux modalités de développement professionnel chez l'enseignant et l'importance de répondre à ce besoin exprimé. Le choix de la modalité de l'activité de formation continue devient alors essentiel et l'information présentée doit être adaptée et utile au groupe. L'une des formules les plus souvent retenues et offertes est celle de l'atelier de formation, car elle consiste en une activité de transfert de connaissances par un expert sur un sujet déterminé à un auditoire intéressé. Toutefois, comme l'ont rapporté les participantes de cette recherche, l'ajout d'une modalité de formation continue, comme l'accompagnement, est souhaitable afin d'amener le développement professionnel et les changements dans la pratique quotidienne. À cet effet, durant les dernières années, plusieurs auteurs ont écrit sur l'accompagnement comme étant une modalité de formation continue prometteuse et à privilégier (Capra & Arpin, 2008; CFORP, 2012; Lafortune, 2008).

L'enseignant est considéré comme la personne responsable de favoriser le développement global des élèves de sa classe à leur arrivée au préscolaire (Bouchard, 2010; MELS, 2006). Toutefois, les enseignantes ont mentionné se sentir peu outillées pour favoriser l'acquisition des habiletés motrices de leurs élèves, ne pas avoir suffisamment d'expérience auprès d'élèves accusant des retards et posséder peu ou pas de formation spécialisée sur le sujet. Le même constat a été fait dans quelques études où il y a eu une collaboration efficace vécue entre un enseignant et un ergothérapeute dans le milieu scolaire (Chiu et coll., 2008; Barnes & Turner, 2001;

Reid, Chiu, Sinclair, Wehrmann, & Naseer, 2006; Kemmis et Dunn, 1996). L'étude de Chiu et ses collègues (2008) a clairement signalé le besoin de formation exprimé par les enseignants après un atelier de formation offert par un ergothérapeute dans leur école concernant le développement des habiletés de motricité fine. Les enseignants mentionnaient vouloir davantage de contenu à la suite de l'atelier, et même sur d'autres sujets relevant du développement moteur. L'étude de Reid et collègues (2006) démontrait, quant à elle, que les enseignants étaient plus outillés et plus capables d'identifier des élèves à risque d'accuser un retard de motricité fine après avoir obtenu des services de l'ergothérapeute offerts dans leur école. Les études de Kemmis et Dunn (1996) et de Barnes et Turner (2001) révélaient quant à elles un apport positif du service d'ergothérapie aux connaissances de l'enseignant et à sa pratique lorsque l'ergothérapeute collaborait avec lui, puisque cela lui permettait de relier les interventions mises en place aux objectifs académiques poursuivis et à la réussite scolaire de plusieurs élèves de la classe.

Les enseignantes ayant participé rapportent qu'elles se sentent plus outillées après leur participation à l'atelier de formation et aux rencontres d'accompagnement offerts par l'ergothérapeute. Le modèle de prestation de service implanté comprenant l'atelier de formation jumelé à des rencontres d'accompagnement, en collaboration avec l'enseignante dans la classe, semble être un modèle prometteur dans le développement du SEP chez les enseignants. En ce sens, ce résultat s'appuie sur les conclusions émises par d'autres auteurs qui soulignaient l'efficacité du modèle axé sur la collaboration en classe comparativement au modèle de prestation de services directs

au près d'un élève (Villeneuve, 2009; Sayers, 2008). L'objectif et la visée du modèle de formation-accompagnement se rapprochent aussi du modèle *Partnering for change* (Missiuna et coll., 2012). Ce modèle de prestation de service met l'accent sur le déploiement d'un partenariat entre l'enseignant et l'ergothérapeute en classe afin de répondre aux besoins du milieu. L'objectif de ce modèle est de développer les capacités des enseignants ayant des élèves présentant des besoins particuliers afin de fournir un environnement supportant et adapté. Ces auteurs proposent une approche progressive pour l'enseignant et une réponse aux besoins exprimés, soit de répondre à un plus grand nombre d'enfants présentant des besoins similaires dans un groupe, et ce, le plus tôt possible. Une meilleure connaissance du développement de l'enfant et une identification plus précoce permettent d'éviter l'apparition de plusieurs conséquences secondaires, soit une accumulation de difficultés chez l'élève à risque, une atteinte à son estime personnelle ainsi qu'une détérioration de sa performance scolaire (Missiuna et coll., 2012). Sayers (2008) présente quant à lui une recension de dix écrits sur le sujet. Le constat de l'auteur est que pour les ergothérapeutes en milieu scolaire, il apparaît que l'approche de collaboration est aussi efficace sur la performance attendue de l'élève que peut l'être l'approche directe. Les enseignants soulignent d'une part leur satisfaction par rapport aux services reçus en collaboration avec l'ergothérapeute, et ce, dans leur contexte réel de classe et, d'autre part, que la mise en place de stratégies dans leur quotidien en a été facilitée. Ces résultats sont identiques à ceux obtenus dans notre recherche. Toutefois, une barrière soulignée par plusieurs enseignantes au cours de cette recherche est le manque de temps afin que les deux professionnels puissent discuter davantage après l'accompagnement en

classe. Ce sont plutôt des discussions informelles et brèves qui avaient lieu, comme rapporté par Nocajski (2001) et Huang, Peyton, Hoffman et Pascua (2011), ce qui s'avérait parfois insuffisant pour certaines enseignantes.

## **5.2 L'apport de l'ergothérapeute en milieu scolaire comme accompagnateur**

L'analyse des propos recueillis chez les participantes à cette recherche ont permis de dégager l'importance que le formateur-accompagnateur soit hautement qualifié sur le sujet pour lequel il est appelé à faire de la formation et de l'accompagnement. Par ses connaissances sur le développement moteur, l'ergothérapeute s'avère être tout indiqué pour soutenir et accompagner les enseignants dans l'identification des élèves à risque et l'intervention auprès d'eux (OEQ, 2009). La présente recherche a permis de démontrer le rôle que l'ergothérapeute en milieu scolaire peut jouer comme accompagnateur, et de valider que les enseignants apprécient cette collaboration. Ces constats ont également été faits dans d'autres recherches. D'une part, l'étude publiée par Jackman et Stagnitti (2007) soulignait que peu d'enseignants savaient que l'ergothérapeute était outillé pour répondre aux besoins de ce type d'enfants, même si tous les participants mentionnaient qu'ils utiliseraient le service s'il était présent dans leur milieu. D'autre part, des études soulignent que la collaboration avec l'ergothérapeute en milieu scolaire, en tant qu'accompagnateur, est très appréciée par les enseignants (Kennedy & Stewart, 2012; Sayers, 2008; Shasby & Schneck, 2011; Villeneuve, 2009).

Plusieurs auteurs se sont aussi penchés sur l'influence des caractéristiques propres à l'accompagnateur sur la relation de collaboration. Ainsi, la personnalité de l'accompagnateur et la posture d'accompagnement qu'il adopte s'avèrent des éléments qui ont une influence sur l'enseignant en processus de changement et de développement professionnel (Barnes & Turner, 2001; CFORP, 2012; Lafortune, 2008; Paul, 2004; St-Germain, 2012). Les participantes ont apprécié le type d'approche utilisée par l'accompagnatrice, soit la consultation en collaboration. Cette donnée était prévisible, puisque cette forme d'accompagnement avait déjà été jugée positivement dans d'autres recherches (Kennedy & Stewart, 2012; Sayers, 2008; Shasby & Schneck, 2011; Villeneuve, 2009). Par ailleurs, malgré la motivation des enseignantes ayant participé au projet et l'augmentation de leur niveau de connaissances après la formation-accompagnement, celles-ci soulignent la nécessité d'avoir encore recours à un « expert » sur le sujet. Cette conclusion est également présentée dans les études de Collins & Crabb (2010) et Villeneuve & Shulna (2012). Ainsi, considérant le faible nombre d'ergothérapeutes œuvrant dans le milieu scolaire au Québec, il paraît important pour les ergothérapeutes de mieux faire connaître leur rôle dans ce domaine et de plaider pour que les enseignants reçoivent le soutien dont ils ont besoin lorsqu'ils doivent intervenir auprès des enfants ayant des besoins particuliers au regard de l'acquisition des habiletés motrices préscolaires. Cahill, Holt et Cassidy (2008) soulignent pour leur part que les ergothérapeutes ont un apport important dans les services de prévention, et ce, en collaborant avec l'enseignant ou tout autre intervenant de l'école. L'ergothérapeute peut répondre aux besoins de la communauté qu'est l'école, une classe, un petit groupe d'élèves ou un élève en particulier.

### **5.3 Le développement du SEP vers un changement de pratique**

Les effets perçus par les enseignants sont évidemment teintés par leurs propres connaissances, leurs expériences antérieures, leur intérêt à apprendre, leur motivation et leurs expériences physiologiques et psychologiques vécues. Bandura (2007) et Gaudreau (2013) suggèrent d'exploiter les quatre sources d'efficacité personnelle dans les activités de formation-accompagnement afin d'obtenir les effets positifs souhaités sur le SEP des enseignants. Dans la présente étude, le dispositif de formation-accompagnement proposé a permis l'exploitation de plusieurs sources d'efficacité personnelle en faisant vivre aux enseignants des expériences de succès, en les orientant par la persuasion verbale et en étant à l'écoute de leurs sentiments. Toutefois, l'une des sources d'efficacité personnelle, soit le partage des expériences avec ses collègues (expériences vicariantes), a été peu utilisée par les participantes au cours de cette recherche, et ce, pour plusieurs raisons, notamment le peu de disponibilité des enseignantes en dehors des rencontres d'accompagnement et la présence occasionnelle de l'ergothérapeute pour les soutenir au besoin. Les résultats obtenus à l'échelle d'autoefficacité convergent dans le même sens que ces propos, puisqu'ils révèlent l'absence de différence significative entre les deux groupes concernant leur SEP à demander et obtenir de l'aide s'ils en ressentent le besoin (D3). Même si cette source d'efficacité personnelle ne faisait pas partie des objectifs à l'étude, il serait intéressant de la considérer dans des recherches à venir. En effet, selon l'étude de Baker (2005), plus les croyances d'efficacité sont fortes chez les enseignants, plus ils ont tendance à demander conseil et l'aide de leurs collègues. Aussi, plus les enseignants se sentent soutenus dans leur pratique, plus ils ont tendance à modifier

leurs façons d'intervenir auprès des élèves présentant des besoins particuliers dans leur classe (Baker, 2005).

Depuis les dernières années, les chercheurs s'intéressent de plus en plus aux effets du SEP chez les enseignants, de même qu'au changement de pratique s'y rapportant (Gaudreau, 2013; Gaudreau et coll., 2012a; Le Fevre, 2014; Reeves, 2010). Bandura (2007) rappelle qu'une personne ayant un niveau élevé de connaissances peut ne pas être efficace dans ses interventions si son SEP est faible, ce qui interfère sur sa capacité à poser les actions au moment opportun. Dans la présente recherche, les effets perçus par les enseignantes sur leur SEP sont favorables dans deux des trois dimensions évaluées (D1 et D2; voir sous 4.2). Plus spécifiquement, les enseignantes mentionnent se sentir plus efficaces pour identifier les élèves accusant un délai dans l'acquisition de leurs habiletés motrices, ainsi que pour intervenir et mettre en place des stratégies auprès de ces élèves. Il est intéressant de relever que plusieurs enseignantes rapportent même un début de changement dans leur pratique pour aider leurs élèves à acquérir les habiletés motrices attendues à leur âge. CFORP (2012) mentionne à cet effet que durant un accompagnement, les enseignants et les accompagnateurs apprennent à partir de leur réflexion individuelle aussi bien que collective sur la pratique. Gaudreau et ses collègues (2012b) indiquent que l'autoévaluation de l'enseignant, basé sur les résultats des élèves et les rétroactions de leurs pairs, influence également le SEP de l'enseignant en processus de changement. Ces auteurs, s'appuyant sur les travaux de Ross et Bruce (2007), ont même développé un modèle de processus de changement de pratique chez l'enseignant en formation ou

en développement professionnel. Selon ce modèle, l'enseignant se base sur ses observations et sur les résultats de ses élèves afin d'évaluer s'il y a atteinte ou non de ses objectifs pédagogiques (Ross & Bruce, 2007). Ce jugement influence son degré de satisfaction ainsi que ses actions réalisées. Les changements observés graduellement et les efforts fournis par l'enseignant semblent alors contribuer à une transformation de sa pratique pédagogique. Gaudreau et ses collègues (2012a) citent plusieurs études où il est démontré que les enseignants ayant un SEP élevé sont plus ouverts aux nouvelles idées et à expérimenter de nouvelles façons d'intervenir en classe. Ils suggèrent même que les enseignants s'investissent davantage auprès d'élèves en difficulté et persévèrent lorsqu'ils rencontrent des obstacles dans leur pratique. Baker (2005) ajoute que le SEP semble jouer un rôle dans l'inclusion et la réussite des élèves à risque dans leur fonctionnement à l'école étant donné qu'il influence l'attitude de l'enseignant vis-à-vis des élèves en difficulté. On peut ainsi affirmer que les enseignants se sentent graduellement plus à l'aise, plus efficaces et plus compétents lorsqu'ils s'engagent dans un processus de formation-accompagnement, ce qui a pour effet de rehausser leur SEP et ainsi amener des changements dans leur pratique. Enfin, comme ces auteurs (Baker, 2005; Gaudreau et coll., 2012a; Ross & Bruce, 2007), Bandura (2007) souligne l'importance et l'influence du formateur-accompagnateur ainsi que des pairs dans le développement du SEP et du changement de pratique chez l'enseignant.

#### **5.4 Limites de l'étude**

Bien que cette étude contribue à l'avancement des connaissances dans les domaines de l'éducation et de l'ergothérapie, elle comporte tout de même certaines limites. Il faut d'abord rappeler que cette étude, de nature exploratoire, a été menée dans le contexte scolaire québécois (écoles de la Commission scolaire de l'Énergie, Shawinigan), dans le cadre de la recherche-action amorcée par la Clinique multidisciplinaire en santé de l'Université du Québec à Trois-Rivières en 2012-2013. La méthode utilisée pour sélectionner les écoles, soit au choix de la directrice adjointe des services éducatifs de la commission scolaire, peut avoir amené un biais de sélection lors du recrutement. Il en est de même pour la participation volontaire, l'intérêt et la motivation des enseignantes à participer à ce projet de recherche novateur. Ces éléments s'avèrent être des biais favorables dans le mode de recrutement. Une réserve demeure également étant donné la petite taille de l'échantillon d'enseignants recruté pour le groupe expérimental ( $n = 15$ ) et le groupe témoin ( $n = 10$ ). Cette condition limite la mise en évidence des effets attendus et la généralisation des résultats à d'autres contextes. Toutefois, cette étude étant exploratoire, il était essentiel d'établir la présence de résultats positifs auprès d'un échantillon volontaire avant de se lancer dans d'autres étapes d'évaluation du dispositif. De plus, ces limites ne semblent pas avoir influencé l'analyse des résultats puisque les thèmes émergeant étaient récurrents et avaient atteint le point de saturation, et que les résultats des analyses quantitatives ont été validés par l'analyse des données qualitatives recueillies.

Il est par ailleurs possible que des erreurs liées à l'outil de mesure aient été introduites à l'analyse des résultats en raison de l'utilisation d'un questionnaire non validé de la CMS déjà en place, ainsi que l'échelle d'autoefficacité élaborée et utilisée dans le cadre de cette étude exploratoire. De plus, l'absence de l'échelle d'autoefficacité en début de processus n'a pas permis d'évaluer et de comparer le groupe expérimental avant et après l'accompagnement. Par contre, l'ajout d'un groupe témoin pour l'analyse post-accompagnement, ainsi que l'utilisation d'analyses factorielles pour vérifier la validité de construit de l'outil utilisé ont servi à la chercheuse afin de limiter l'impact sur les résultats.

L'absence de données sociodémographiques (ex. : âge des participants, niveau de formation universitaire) sur le questionnaire de la CMS rend également l'analyse des données et la transférabilité plus limitées. En effet, les années d'expérience, l'âge des participants, ou encore leur formation professionnelle pourrait avoir biaisé les résultats. Toutefois, les résultats obtenus sont homogènes, et les groupes expérimental et témoin ont généré des thèmes similaires, ce qui porte à croire que l'impact de ces variables était ici minimal.

## **5.5 Retombées sociales et scientifiques**

Les retombées des résultats de ce projet pour les enseignants du préscolaire et les ergothérapeutes œuvrant en milieu scolaire sont nombreuses. D'une part, les enseignantes soulignent maintenant mieux connaître le rôle et les responsabilités de l'ergothérapeute en milieu scolaire et savoir à quel moment il est possible de s'y référer

pour les soutenir auprès des élèves accusant des retards. Villeneuve (2009) fait valoir la nécessité d'impliquer la direction d'école afin de mettre en place des moments fixes de discussion entre l'enseignant et un professionnel pour qu'ils échangent et évaluent conjointement leurs pratiques, et ce, afin de promouvoir un changement de pratiques, de part et d'autre. D'autre part, l'ergothérapeute en milieu scolaire reconnaît l'importance de bien connaître ce milieu ainsi que le programme éducatif afin de soutenir efficacement les enseignants dans leur milieu. Il est essentiel que l'ergothérapeute connaisse bien les meilleures approches à mettre en place selon le type de milieu dans lequel il intervient. Il est aussi important qu'il fasse la promotion de son rôle dans les écoles ainsi que des effets bénéfiques qui découlent de ce type de service de prévention offert auprès de la communauté scolaire. Le projet qui a été mené permet justement de faire la promotion du rôle novateur de l'ergothérapie en milieu scolaire auprès des enseignants et du milieu scolaire québécois.

## **5.6 Avenues de recherches futures**

À la lumière des résultats obtenus et des limites soulevées précédemment, plusieurs pistes intéressantes émergent pour des recherches futures. Premièrement, l'engagement prolongé de la chercheuse-formatrice permettrait de mieux examiner la prégnance des habiletés développées par les participantes au terme de ce type de dispositif de recherche-formation-accompagnement. Deuxièmement, il pourrait être intéressant d'implanter le dispositif à plus grande échelle, soit d'augmenter la taille de l'échantillon de participants à l'étude, afin de pouvoir transférer les résultats obtenus. Troisièmement, il serait important de documenter et d'évaluer l'effet d'autres variables

pouvant influencer les résultats, par exemple l'âge des participants, leur sexe, leur niveau de formation spécialisée sur le sujet et le niveau de favorisation du milieu. Quatrièmement, selon les écrits scientifiques consultés sur le sujet et les conclusions de cette étude, il serait important d'ajouter une activité de formation sollicitant davantage les expériences vicariantes chez les enseignants, soit par des périodes d'observation ou d'échanges entre pairs, ou par l'ajout d'une communauté d'apprentissage professionnel (CAP). Des auteurs rédigeant sur le sujet proposent effectivement que l'accompagnement offre davantage d'activités d'analyse réflexive aux enseignants sur leur pratique en cours, que ce soit par l'utilisation d'un journal de bord ou par l'ajout d'une CAP (CFORP, 2012; Savoie-Zajc et coll., 2011). Ces avenues s'avèreraient intéressantes à explorer afin de maximiser les effets sur le SEP des enseignants et leur changement de pratique. Cinquièmement, il est certain qu'une validation de l'échelle d'autoefficacité élaborée et utilisée dans le cadre de cette recherche est nécessaire dans un objectif de généraliser ce modèle de formation-accompagnement. Sixièmement, l'évaluation de la contribution du dispositif de formation-accompagnement par rapport à l'augmentation du SEP chez l'enseignant, mais plus spécifiquement par rapport au changement de pratique en découlant, serait une autre avenue de recherche intéressante à explorer. En résumé, des avenues de recherches futures peuvent être envisagées pour les deux professions, soit l'enseignement et l'ergothérapie.

## CONCLUSION

Les classes d'aujourd'hui offrent de nombreux défis aux enseignants des écoles québécoises. Considérant que la préparation des enseignants à soutenir l'acquisition des habiletés motrices préscolaires chez leurs élèves s'avère insuffisante, il est important d'offrir des activités de formation continue sensibles au vécu des enseignants et capables de répondre à leurs besoins. De plus, compte tenu de l'influence majeure du sentiment d'efficacité personnelle sur la capacité des enseignants à transférer dans leur pratique les nouvelles stratégies d'intervention, il y a lieu d'exploiter au maximum les différentes sources d'efficacité personnelle dans les activités de formation continue et d'accompagnement des enseignants.

Ce mémoire avait pour but de présenter une partie du projet de recherche « L'ergothérapie va à l'école », soit une formation-accompagnement offerte par une ergothérapeute en milieu scolaire et les effets perçus par les enseignants du préscolaire sur leur SEP quant à l'acquisition des habiletés motrices chez leurs élèves, que ce soit pour les identifier plus préocurement dès leur entrée au préscolaire ou pour intervenir auprès d'eux de façon plus efficace et au moment opportun. Il apparaissait nécessaire de soutenir le développement professionnel des enseignants du préscolaire éprouvant des difficultés avec ces aspects de leur travail en proposant et en élaborant un dispositif de formation-accompagnement adapté à leurs besoins.

Le rôle de formateur-accompagnateur se doit d'être axé sur la collaboration et le développement de relations professionnelles, et de s'appuyer sur l'analyse de données

probantes. L'objectif ultime est l'amélioration des pratiques. Cette formule de formation-accompagnement proposée a permis aux enseignants du préscolaire de vivre le développement professionnel souhaité en cours d'emploi, tout en s'avérant utile et pertinent dans leur pratique. La formation-accompagnement constitue une formule intéressante et prometteuse pour augmenter le niveau de connaissances des enseignants sur un sujet particulier et pour favoriser leur SEP quant à leurs capacités, ce qui peut amener un changement de pratique éducative. Les résultats de cette étude sont positifs et laissent entrevoir des retombées intéressantes pour une collaboration enseignant-ergothérapeute dans le milieu scolaire québécois.

## RÉFÉRENCES

- Association canadienne des ergothérapeutes. (2002). *L'ergothérapie est efficace en milieu scolaire. Sommaire de la revue de littérature*. Repéré le 2012-09-08 à <http://www.caot.ca/default.asp?pageid=3610>
- Agence de santé et des services sociaux de Montréal. (2008). *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais. Rapport régional*. Montréal, Canada : Repéré à [http://publications.santemontreal.qc.ca/uploads/tx\\_asssmpublications/1911-6853-FEV2008.pdf](http://publications.santemontreal.qc.ca/uploads/tx_asssmpublications/1911-6853-FEV2008.pdf)
- Baker, P. H. (2005). Managing student behavior: How ready are the teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33(3), 51-64.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2007). *Autoefficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : De Boeck.
- Barnes, K. J., & Turner, K. D. (2001). Team collaborative practices between teachers and occupational therapists. *American Journal of Occupational Therapy*, 55(1), 83-89.
- Bayona, C. L., McDougall, J., Tucker, M. A., Nichols, M., & Mandich, A. (2006). School-Based Occupational Therapy for Children with Fine Motor Difficulties: Evaluating Functional Outcomes and Fidelity of Services. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 26(3), 89-110.
- Beavers, A. (2009). Teachers as learners: implications of adult education for professional development. *Journal of College Teaching and Learning*, 6(7), 25-30.
- Bibeau, A., Desrochers, S., Dunberry, J., Glazer, P., Parent, L., & Simard, L. (2000). L'ergothérapie en milieu scolaire. *Ergothérapie Express* (septembre), 8-9.

- Bissonnette, S., & Richard, M. (2010). Les modalités d'efficacité de la formation continue. *Vivre le Primaire, AQEP*, 23(3), 24-36.
- Blank, R., Smits-Engelsman, B., Polatajko, H., & Wilson, P. (2012). European Academy for Childhood Disability (EACD): Recommendations on the definition, diagnosis and intervention of developmental coordination disorder (long version). *Developmental Medicine & Child Neurology*, 54, 54-93.
- Bose, P., & Hinojosa, J. (2008). Reported experiences from occupational therapists interacting with teachers in inclusive early childhood classrooms. *American Journal of Occupational Therapy*, 62(3), 289-297.
- Bouchard, C. (2008). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. (2010). Le développement global de l'enfant au préscolaire. Dans C. Charron & A. Raby (Éds), *Intervenir au préscolaire : Pour favoriser le développement global de l'enfant* (pp. 21-24). Montréal, Canada : CEC.
- Cahill, S. M., Holt, C., & Cassidy, M. (2008). Collaborating with Teachers to Support Student Achievement Through Early Intervening Services. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 1(3-4), 263-270. doi: 10.1080/19411240802589288
- Cantin, G., Bouchard, C., & Bigras, N. (2012). Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 38(3), 469-482.
- Cantin, N. (2013). L'habilitation occupationnelle: six exemples. Exemple de pratique : habiliter à la compétence scolaire. Dans E. Townsend & H. Polatajko (Éds), *Habiliter à l'occupation : faire avancer la perspective ergothérapique de la santé, du bien-être et de la justice par l'occupation* (pp. 226-229). Ottawa, Canada : CAOT.
- Capra, L., & Arpin, L. (2008). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.

- Case-Smith, J. (2002). Effectiveness of school-based occupational therapy interventions on handwriting. *The American Journal of Occupational Therapy*, 56, 17-25.
- Case-Smith, J., & Cable, J. (1996). Perceptions of occupational therapists regarding service delivery models in school-based practice. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 16, 23-44.
- Case-Smith, J., & O'Brien, J. (2010). *Occupational Therapy for Children* (6e éd.). Maryland Heights, MO: Mosby Elsevier.
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2012). *Guide en accompagnement : outil pratique pour les accompagnatrices et les accompagnateurs à qui revient la tâche de la mise en œuvre de l'accompagnement dans les écoles de langue française*. Ottawa, Canada: Éditions Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP).
- Chatziefstathiou, E., & Phillips, N. (2011). From pedagogy to adult training: a comparative research on the roles of the educator-school teacher and the adult trainer. *Canadian Center of Science and Education*, 3(1), 101-109.
- Chiu, T., Heidebrecht, M., Wehrmann, S., Sinclair, G., & Reid, D. (2008). Improving teacher awareness of fine motor problems and occupational therapy: education workshops for preservice teachers, general education teachers and special education teachers in Canada. *International Journal of Special Education*, 23(3), 30-38.
- Collins, A., & Crabb, C. (2010). Early Childhood Intervention and School-Based Occupational Therapy: Building Blocks to Success. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 3(2), 168-178. doi: 10.1080/19411243.2010.491017
- Connor-Kuntz, F., & Dummer, G. (1996). Teaching across the curriculum: Language-enriched physical education for preschool children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 302-315.

Conseil supérieur de l'éducation. (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité desservices : avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Gouvernement du Québec.

Repéré à <http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0477.pdf>

Corder, N. (2008). *Learning to teach adults* (2<sup>e</sup> éd.). New York, NY: Routledge.

Daigneault, G., & Leblanc, J. (2002). *Des idées plein la tête : exercices axés sur le développement cognitif et moteur*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.

DeVellis, R. F. (2012). *Scale development. Theory and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.

Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. (2002). *Les services complémentaires éducatifs essentiels à la réussite*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Dolbec, A., & Clément, J. (2000). La recherche-action. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 199-224). Sherbrooke, Canada : CRP.

Dreiling, D. S., & Bundy, A. C. (2003). A Comparison of Consultative Model and Direct-Indirect Intervention With Preschools. *American Journal of Occupational Therapy*, 57, 566-569.

Durand, T. (2006). L'alchimie de la compétence. *Revue française de gestion*, 1(160), 261-292.

Fairbairn, M. L. G., & Davidson, I. F. W. (1993). Teachers' perceptions of the role and effectiveness of occupational therapists in schools. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 60(4), 185-191.

Ferland, F. (2004). *Le développement de l'enfant au quotidien. Du berceau à l'école primaire*. Montréal, Canada : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.

- Fortin, M. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal, Canada : Chenelière.
- Gagnon, C., Bisson, J. (2012, Mai). *Les nouveaux enseignants en FP : s'en occuper pour mieux les retenir!* Communication présentée au Colloque TRÉAQFP, Montréal.
- Gaudreau, N. (2013). Soutenir la mise en œuvre de nouvelles pratiques éducatives par l'accompagnement des enseignants et le développement de leur sentiment d'efficacité personnelle. Dans M. Doucet & J. Pharand (Éds), *Accompagnement, enseignement et apprentissage : quand les émotions s'en mêlent*. Québec, Canada : Les Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C., & Frenette, É. (2012a). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C., & Frenette, É. (2012b). Gestion positive des situations de classe : un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en difficulté*, 1(1), 85-115.
- Gauthier, M. M. (2011). *Le mentorat : Les perceptions des enseignants débutants dans un contexte scolaire francophone minoritaire* (Thèse doctorale, Université d'Ottawa, Ontario, Canada).
- Government of Alberta. (2011). *L'accompagnateur pédagogique dans les écoles albertaines*. Repéré à <http://education.alberta.ca/media/6652100/rolefr.pdf>
- Guay, M.-H., & Prud'Homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 183-211). Montréal, Canada : Renouveau pédagogique.
- Hanft, B., & Shepherd, J. (2008). *Collaborating for student success. A guide for school-based occupational therapy*. Bethesda, MD: AOTA.

Holyoke, L., & Larson, E. (2009). Engaging the adult learner generational mix. *Journal of Adult Education*, 38(1), 12-21.

Huang, Y., Peyton, C. G., Hoffman, M., & Pascua, M. (2011). Teacher Perspectives on Collaboration with Occupational Therapists in Inclusive Classrooms: A Pilot Study. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 4(1), 71-89. doi: 10.1080/19411243.2011.581018

Hutton, E. (2009). Occupational therapy in mainstream primary schools: an evaluation of a pilot project. *British Journal of Occupational Therapy*, 72(7), 308-313.

Institut national de santé publique du Québec. (2009). *Animer un processus de transfert de connaissances : bilan des connaissances et outil d'animation*. Gouvernement du Québec. Repéré à [http://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1012\\_AnimerTransfertConn\\_Bilan.pdf](http://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1012_AnimerTransfertConn_Bilan.pdf)

Institut national de santé publique du Québec. (2014). *Les conditions de succès des actions favorisant le développement global des enfants : état des connaissances*. Gouvernement du Québec.

Jackman, M., & Stagnitti, K. (2007). Fine motor difficulties: The need for advocating for the role of occupational therapy in schools. *Australian Occupational Therapy Journal*, 54(3), 168-173. doi: 10.1111/j.1440-1630.2006.00628.x

Kemmis, B. L., & Dunn, W. (1996). Collaborative Consultation: The Efficacy of Remedial and Compensatory Interventions in School Contexts. *The American Journal of Occupational Therapy*, 50(9), 709-717. doi: 10.5014/ajot.50.9.709

Kennedy, S., & Stewart, H. (2011). Collaboration between occupational therapists and teachers: Definitions, implementation and efficacy. *Australian Occupational Therapy Journal*, 58(3), 209-214. doi: 10.1111/j.1440-1630.2011.00934.x

Kennedy, S., & Stewart, H. (2012). Collaboration with teachers: A survey of South Australian occupational therapists' perceptions and experiences. *Australian Occupational Therapy Journal*, 59(2), 147-155. doi: 10.1111/j.1440-1630.2012.00999.x

- King, G., McDougall, J., Tucker, M. A., Gritzan, J., Malloy-Miller, T., Alambets, P., & Gregory, K. (1999). An evaluation of functional, school-based therapy services for children with special needs. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 19, 5-29.
- Knowles, M. (1984). *The Adult Learner: A Neglected Species* (3<sup>e</sup> éd.). Houston: Gulf Publishing.
- Kurtz, L. A. (2010). *Le développement des habiletés motrices : comprendre et aider les enfants ayant des difficultés de coordination*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Lafortune, L. (2008). *Guide pour l'accompagnement professionnel d'un changement*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2009). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Le Fevre, D. M. (2014). Barriers to implementing pedagogical change: The role of teachers' perceptions of risk. *Teaching & Teacher Education*, 38(56-64). doi: 10.1016/j.tate.2013.11.007
- Lebeuf, M.-È. P. (2012). *L'approche CO-OP en milieu scolaire, une option réaliste?* (essai, Université du Québec à Trois-Rivières). Répéré à <http://depot-e.uqtr.ca/4499/1/030314340.pdf>
- Lemelin, J. P., & Boivin, M. (2007). Mieux réussir dès la première année : l'importance de la préparation à l'école. *Institut de la statistique du Québec*, 4(2).
- Mandich, A., Polatajko, H., & Rodgers, S. (2003). Rites of passage: Understanding participation of children with developmental coordination disorder. *Human Movement Science*, 22(4-5), 583-595.
- Marchand, L. (1997). *L'apprentissage à vie : La pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*. Montréal, Canada : Chenelière/McGraw-Hill.

Marr, D., Cermak, S., Cohn, E. S., & Henderson, A. (2003). Fine Motor Activities in Head Start and Kindergarten Classrooms. *The American Journal of Occupational Therapy*, 57(5), 550-557. doi: 10.5014/ajot.57.5.550

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/primaire/>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Guide pour une première transition scolaire de qualité : services de garde et école*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. (1999). *Une école adaptée à tous les élèves : prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation. Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/publications/EPEPS/Formation\\_jeunes/Adaptation\\_scolaire/politi00F.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/politi00F.pdf)

Ministère de l'Éducation. (2003). *Programme d'intervention pour favoriser la réussite scolaire dans les milieux défavorisés*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de la Famille (avec la collaboration du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et du ministère de la Santé et des Services sociaux). (2014). *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : une vision partagée pour des interventions concertées*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de la Famille. (2014). *Gazelle et Potiron, Cadre de référence pour créer des environnements favorables à la saine alimentation, au jeu actif et au développement moteur en service de garde éducatif à l'enfance*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à [http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/guide\\_gazelle\\_potiron.pdf](http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/guide_gazelle_potiron.pdf)

Missiuna, C., Pollock, N., Levac, D., Campbell, W., Sahagian Whalen S., Bennett, S. & Russell, D. (2012). Partnering for Change: An innovative school-based occupational therapy service delivery model for children with developmental coordination disorder. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 79(1), 41-50. doi: 10.2182/cjot.2012.79.1.6

- Moisan, M. (2013). *Garder le cap sur le développement global des jeunes enfants : l'importance des mots utilisés pour parler de l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle*. Gouvernement du Québec.
- Mongrain, A.-A. (2012). *L'ergothérapie en milieu scolaire d'un océan à l'autre* (essai, Université du Québec à Trois-Rivières). Répéré à <http://depot-e.uqtr.ca/4501/1/030314325.pdf>
- Murata, N. M., & Tan, C. A. (2009). Collaborative Teaching of Motor Skills for Preschoolers with Developmental Delays. *Early Childhood Education Journal*, 36(6), 483-489.
- Nochajski, S. M. (2001). Collaboration between team members in inclusive educational settings. *Occupational Therapy in Health Care*, 15(3/4), 101-112.
- O'Toole, S., & Essex, B. (2012). The adult learner may really be a neglected species. *Australian Journal of Adult Learning*, 52(1), 183-191.
- Ordre des ergothérapeutes du Québec. (2009). *L'ergothérapie en milieu scolaire*. Répéré à <http://www.oeq.org/publications/documents-professionnels.fr.html>
- Pagani, L., Fitzpatrick, C., Belleau, L., & Janosz, M. (2011). Prédire la réussite scolaire des enfants de 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* (Vol. 6). Québec : Institut de la statistique du Québec. Repéré à : [http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/pdf/publications/feuillet/fascicule\\_reussite\\_scol\\_fr.pdf](http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/pdf/publications/feuillet/fascicule_reussite_scol_fr.pdf)
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand-Colin.
- Palmer, D. (2011). Sources of efficacy information in an inservice program for elementary teachers. *Science Education*, 95(4), 577-600. doi: 10.1002/sce.20434

Paoletti, R. (1999). *Éducation et motricité de l'enfant de deux à huit ans*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris, France : Éditions L'Harmattan.

Portney, L. G., & Watkins, M. P. (2009). *Foundations of Clinical Research: Applications to Practice*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education inc.

Powell-Moman, A. D., & Brown-Schild, V. B. (2011). The influence of a two-year professional development institute on teacher self-efficacy and use of inquiry-based instruction. *Science Educator*, 20(2), 47-53.

Public Health Observatory, Population and Public Health, Saskatoon Health Region, & Saskatchewan Population Health and Evaluation Research Unit. (2012). *Healthy Families + Healthy Communities = Healthy Children. Executive Summary - Highlights and Recommendations*. Repéré à [https://spx-wfe-prod.saskatoonhealthregion.ca/locations\\_services/Services/Health-Observatory/Documents/Reports-Publications/Healthy\\_Families\\_Healthy\\_Communities\\_Exec\\_Summ\\_FINAL\\_WEB.pdf](https://spx-wfe-prod.saskatoonhealthregion.ca/locations_services/Services/Health-Observatory/Documents/Reports-Publications/Healthy_Families_Healthy_Communities_Exec_Summ_FINAL_WEB.pdf)

Read, J. (2000). Yukon Child Development Centre: early intervention for improved outcomes and stronger families. *Education Canada*, 39(4), 40-42.

Reeves, D. B. (2010). *Transforming professional development into student results*. Alexandria, Virginia: ASCD.

Regroupement des Ergothérapeutes du Milieu Scolaire (REMS). (2007). Au-delà de la réadaptation : l'ergothérapeute à l'école. Repéré à [http://www.fppe.qc.ca/index\\_doc/ergotherapie.pdf](http://www.fppe.qc.ca/index_doc/ergotherapie.pdf)

Reid, D., Chiu, T., Sinclair, G., Wehrmann, S., & Naseer, Z. (2006). Outcomes of an Occupational Therapy School-Based Consultation Service for Students with Fine Motor Difficulties. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 73(4), 215-224. doi: 10.1177/000841740607300406

- Ross, J. A., & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, 101, 50-60.
- Savoie-Zajc, L., Peters, M., Mercier, M., Desmarais, C., Lemay, I. & Loranger, L. (2011). L'accompagnement pour soutenir l'émergence des communautés d'apprentissage et promouvoir la collaboration professionnelle : des compétences à développer. Dans L. Portelance, C. Borges & C. Pharand (Éds), *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*. (pp. 63-81). Québec, Canada : PUQ.
- Sayers, B. R. (2008). Collaboration in School Settings: A Critical Appraisal of the Topic. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 1(2), 170-179. doi: 10.1080/19411240802384318
- Shasby, S., & Schneck, C. (2011). Commentary on Collaboration in School-Based Practice: Positives and Pitfalls. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 4(1), 22-33. doi: 10.1080/19411243.2011.573243
- St-Germain, M. (2012). L'accompagnement d'enseignantes et d'enseignants en contexte de changement au collégial : les stratégies d'une conseillère pédagogique. Dans L. St-Pierre (Éd.), *La formation continue et l'accompagnement du personnel enseignant du collégial. Quelques leçons tirées de l'innovation et de la recherche* (pp. 133-158). Montréal, Canada : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal, Canada : Logiques.
- Townsend, E., & Polatajko, H. (2013). *Habiliter à l'occupation: faire avancer la perspective ergothérapique de la santé, du bien-être et de la justice par l'occupation* (2<sup>e</sup> éd.). Ottawa, Canada : CAOT.
- Vachha, B., & Adams, R. (2009). Implications of family environment and language development: comparing typically developing children to those with spina bifida. *Child: Care, Health & Development*, 35(5), 709-716. doi: 10.1111/j.1365-2214.2009.00966.x

- Vella, J. (2002). *Learning to Listen, Learning to Teach: The Power of Dialogue in Educating Adults* (éd. rév.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Villeneuve, M. (2009). A critical examination of school-based occupational therapy collaborative consultation. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 76, 206-218.
- Villeneuve, M., & Shulna, L. (2012). Learning together for effective collaboration in school-based occupational therapy practice. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 79(5), 293-302.
- Wehrmann, S., Chiu, T., Reid, D., & Sinclair, G. (2006). Evaluation of Occupational Therapy School-Based Consultation Service for Students with Fine Motor Difficulties. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 73(4), 225-235. doi: 10.2182/cjot.05.0016

## APPENDICE A

### Informations sur les participants

Informations sur les participants (groupe expérimental (n = 15))

Identifiant	Nombre d'années d'expérience
001	5
002	25
003	20
004	1
005	10
006	0 (5 mois)
007	15
008	2
009	2
010	4
011	2
012	14
013	23
014	10
015	30

Informations sur les participants (groupe témoin (n = 10))

Identifiant	Nombre d'années d'expérience
001	8
002	2
003	5
004	25
005	17
006	6
007	2
008	16
009	7
010	0 (2 mois)

## APPENDICE B

## **Lettre d'information et formulaire de consentement (groupe expérimental)**



## **Soutenir les enseignants dans le développement des préalables scolaires chez les élèves de la maternelle**

Chercheur responsable: Noémi Cantin, erg., Ph. D.

Département d'ergothérapie, Pavillon de la santé, Université du Québec à Trois-Rivières, C.P. 500, 3351 boulevard des Forges, Trois-Rivières, Québec, G9A 5H7  
Téléphone : 819 376-5011 poste 3749 Courriel : Noemi.Cantin@uqtr.ca

Cette lettre a pour but de vous informer quant à un projet de recherche auquel vous pourriez participer et pour lequel nous avons besoin de votre consentement. Les renseignements donnés dans cette lettre d'information visent à vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre participation pour que vous puissiez prendre une décision éclairée. Nous vous demandons donc de lire cette lettre attentivement et de poser toutes les questions que vous souhaitez avant d'accepter ou non de participer au projet.

## Objectifs

Ce projet veut déterminer dans quelle mesure l'atelier de formation s'adressant aux enseignants de la maternelle auquel vous avez choisi d'assister peut contribuer à l'acquisition de connaissances quant à l'identification d'enfants à risque de présenter des difficultés dans le développement de leurs habiletés préscolaires, et quant à la mise en place de stratégies simples et pratiques pouvant aider ces enfants. Ce projet prévoit la participation de 10 enseignants provenant d'écoles de la Commission scolaire de l'Énergie. Vous êtes libre d'accepter ou non de participer à ce projet et avez la possibilité de vous retirer du projet en tout temps.

## Participation

Votre participation à ce projet de recherche ne change en rien les services que vous recevrez de l'ergothérapeute dans le cadre de l'offre de service de la Clinique multidisciplinaire en santé de l'UQTR. L'offre de service prévoit votre participation à l'atelier de formation, en plus de trois rencontres d'accompagnement visant l'identification d'élèves à risque, la mise en place de stratégies, et un retour sur l'efficacité des stratégies.

Votre consentement à participer au projet de recherche nous permet d'utiliser les données recueillies habituellement lors de nos activités cliniques, c'est-à-dire ici vos réponses à un questionnaire (papier ou en ligne) d'environ 15 minutes qui sera

administré avant et après la formation. Sur le questionnaire, nous vous demanderons de nous dire si vous vous sentez compétent quand vient le temps d'identifier les élèves à risque de vivre des difficultés quant au développement de leurs habiletés préscolaires. Vous pourrez aussi évaluer votre sentiment d'efficacité personnelle vis-à-vis la mise en place de stratégies visant à supporter l'élève. À la fin du projet de recherche, en janvier 2014, vous serez à nouveau invité à remplir le questionnaire. Votre consentement à participer implique aussi que nous pourrons consulter et analyser les notes évolutives que vous aurez gardées tout au cours du projet, ainsi que celles de l'ergothérapeute.

Finalement, si vous choisissez de participer au projet de recherche, la seule différence notable sera votre participation à un groupe de discussion d'environ 60 minutes qui sera planifié selon votre horaire en janvier 2014. Ce groupe sera animé par la chercheuse responsable et il sera question de votre satisfaction quant aux services offerts.

#### **Avantages découlant de votre participation**

Votre participation à ce projet contribuera à l'avancement des connaissances quant au rôle de l'ergothérapeute en milieu scolaire et à l'évaluation de la pertinence et de l'utilité de notre offre de service aux enseignants de la maternelle.

#### **Risques, inconvénients, inconforts**

Aucun risque ou inconfort n'est associé à la participation à cette étude. Le temps additionnel consacré au projet est le seul inconvénient, soit un groupe de discussion d'une durée d'environ 60 minutes.

#### **Compensation financière**

Aucune compensation financière n'est accordée.

#### **Participation volontaire**

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Le refus de participer au projet de recherche n'aura aucun impact sur votre travail ou sur les services offerts par la Clinique multidisciplinaire en santé de l'UQTR. Vous êtes entièrement libre d'accepter ou non d'y participer et de vous retirer en tout temps, sans préjudice et sans avoir à fournir d'explication. Vous n'avez qu'à en aviser la chercheuse verbalement ou par écrit. À ce moment, tous les documents vous concernant seront détruits.

La chercheuse se réserve également la possibilité de retirer un participant en lui fournissant des explications sur cette décision, s'il est jugé que c'est dans son intérêt.

#### **Confidentialité**

Les données recueillies au cours de cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. La confidentialité sera assurée en utilisant un code de lettre et de chiffres pour vous identifier. Les résultats de la recherche seront diffusés sous forme de rapports, d'articles et de communications, mais ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies (audio, électroniques et papier) et les formulaires de consentement seront conservés sous clé à l'Université du Québec à Trois-Rivières et la chercheuse responsable sera la seule personne à y avoir accès. Toutefois, le comité d'éthique de la recherche peut revoir les dossiers de recherche dans le cadre de sa fonction de suivi. Les documents seront détruits cinq ans après la fin du projet (déchiquetage). Ils ne seront pas utilisés à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

### **Responsabilité**

En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits légaux et vous ne libérez pas les chercheurs ou les institutions impliqués de leurs responsabilités légales et professionnelles.

### **Information**

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Noémi Cantin au 819 376-5011, poste 3749, ou par courrier électronique : Noemi.Cantin@uqtr.ca. La chercheuse responsable répondra au meilleur de sa connaissance à toutes les questions des participants à propos du projet de recherche. Si vous le désirez, vous pourrez également demander à la chercheuse responsable d'être informé des publications ou communications des résultats de la recherche.

### **Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche**

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-13-193-06.14 a été émis le 9 septembre 2013.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, au Décanat de la recherche et de la création, par téléphone 819 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

---

### **Engagement de la chercheuse**

Moi, Noémi Cantin, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains. J'atteste que tous les termes du présent formulaire ont été expliqués au participant, avoir répondu au meilleur de ma connaissance à ses questions et lui avoir souligné la possibilité de se retirer à tout moment du projet de recherche. Je m'assure que le participant recevra une copie de la lettre d'information et du formulaire de consentement.

### **Consentement du participant**

Je, \_\_\_\_\_, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet sur l'utilisation d'un atelier de formation s'adressant aux enseignants pour favoriser une bonne position assise chez les élèves du primaire. Je comprends l'information qui m'a été communiquée pour que je puisse donner un consentement éclairé. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir aux implications de ma décision. Je comprends que la participation à la recherche est entièrement volontaire. Je comprends que je peux décider de me retirer du projet en tout temps, sans aucune pénalité.

**J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche.**

Participant :	Chercheuse :
Signature :	Signature :
Date :	Date :

## APPENDICE C

## **Lettre d'information et formulaire de consentement (groupe témoin)**



## **Soutenir les enseignants dans le développement des préalables scolaires chez les élèves de la maternelle**

**Chercheur responsable: Noémi Cantin, erg., Ph. D.**

Département d'ergothérapie, Pavillon de la santé, Université du Québec à Trois-Rivières, C.P. 500, 3351 boulevard des Forges, Trois-Rivières, Québec, G9A 5H7  
Téléphone : 819 376-5011 poste 3749 Courriel : Noemi.Cantin@uqtr.ca

Cette lettre a pour but de vous informer quant à un projet de recherche auquel vous pourriez participer et pour lequel nous avons besoin de votre consentement. Les renseignements donnés dans cette lettre d'information visent à vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre participation pour que vous puissiez prendre une décision éclairée. Nous vous demandons donc de lire cette lettre attentivement et de poser toutes les questions que vous souhaitez avant d'accepter ou non de participer au projet.

## Objectifs

Ce projet veut déterminer dans quelle mesure un atelier de formation et de l'accompagnement offerts par un ergothérapeute en milieu scolaire s'adressant aux enseignants de la maternelle peuvent contribuer à l'acquisition de connaissances quant à l'identification d'enfants à risque de présenter des difficultés dans le développement de leurs habiletés préscolaires, et quant à la mise en place de stratégies simples et pratiques pouvant aider ces enfants.

Afin d'enrichir notre analyse des données, nous souhaitons recueillir un groupe d'environ 10 enseignants provenant d'écoles de la Commission scolaire de l'Énergie et n'ayant pas reçu des services de l'ergothérapeute. Vous êtes libre d'accepter ou non de participer à ce projet et avez la possibilité de vous retirer du projet en tout temps.

## Participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste à remplir un questionnaire au meilleur de vos connaissances concernant d'éventuels services d'accompagnement d'un ergothérapeute à la maternelle.

Votre consentement à participer au projet de recherche nous permet d'utiliser les données recueillies, c'est-à-dire ici vos réponses à un questionnaire (papier) d'environ 15 minutes qui vous sera remis par la direction de votre école. Sur le questionnaire, nous vous demanderons de nous dire si vous vous sentez compétent quand vient le temps d'identifier les élèves à risque de vivre des difficultés quant au développement

de leurs habiletés préscolaires. Vous pourrez aussi évaluer votre sentiment d'efficacité personnelle vis-à-vis de la mise en place de stratégies visant à supporter l'élève.

#### **Avantages découlant de votre participation**

Votre participation à ce projet contribuera à l'avancement des connaissances quant au rôle de l'ergothérapeute en milieu scolaire et à l'évaluation de la pertinence et de l'utilité de notre offre de service aux enseignants de la maternelle.

#### **Risques, inconvénients, inconforts**

Aucun risque ou inconfort n'est associé à la participation à cette étude. Le temps consacré au projet est le seul inconvénient, soit répondre à un questionnaire d'une durée d'environ 15 minutes.

#### **Compensation financière**

Aucune compensation financière n'est accordée.

#### **Participation volontaire**

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Le refus de participer au projet de recherche n'aura aucun impact sur votre travail. Vous êtes entièrement libre d'accepter ou non d'y participer et de vous retirer en tout temps, sans préjudice et sans avoir à fournir d'explication. Vous n'avez qu'à en aviser la chercheuse verbalement ou par écrit. À ce moment, tous les documents vous concernant seront détruits.

La chercheuse se réserve également la possibilité de retirer un participant en lui fournissant des explications sur cette décision, s'il est jugé que c'est dans son intérêt.

#### **Confidentialité**

Les données recueillies au cours de cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. La confidentialité sera assurée en utilisant un code de lettre et de chiffres pour vous identifier. Les résultats de la recherche seront diffusés sous forme de rapports, d'articles et de communications, mais ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies et les formulaires de consentement seront conservés sous clé à l'Université du Québec à Trois-Rivières et la chercheuse responsable sera la seule personne à y avoir accès. Toutefois, le comité d'éthique de la recherche peut revoir les dossiers de recherche dans le cadre de sa fonction de suivi. Les documents seront détruits cinq ans après la fin du projet (déchiquetage). Ils ne seront pas utilisés à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

**Responsabilité**

En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits légaux et vous ne libérez pas les chercheurs ou les institutions impliqués de leurs responsabilités légales et professionnelles.

**Information**

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Noémi Cantin au 819 376-5011, poste 3749, ou par courrier électronique : [Noemi.Cantin@uqtr.ca](mailto:Noemi.Cantin@uqtr.ca). La chercheuse responsable répondra au meilleur de sa connaissance à toutes les questions des participants à propos du projet de recherche. Si vous le désirez, vous pourrez également demander à la chercheuse responsable d'être informé des publications ou communications des résultats de la recherche.

**Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche**

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-13-193-06.14 a été émis le 9 septembre 2013.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, au Décanat de la recherche et de la création, par téléphone 819 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique [CEREH@uqtr.ca](mailto:CEREH@uqtr.ca).

Numéro du certificat : CER-14-200-08-02.02

Certificat émis le 21 mars 2014

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

---

### **Engagement de la chercheuse**

Moi, Noémi Cantin, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains. J'atteste que tous les termes du présent formulaire ont été expliqués au participant, avoir répondu au meilleur de ma connaissance à ses questions et lui avoir souligné la possibilité de se retirer à tout moment du projet de recherche. Je m'assure que le participant recevra une copie de la lettre d'information et du formulaire de consentement.

### **Consentement du participant**

Je, \_\_\_\_\_, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet d'accompagnement par un ergothérapeute en milieu scolaire s'adressant aux enseignants de la maternelle pour favoriser le développement des habiletés préscolaires chez les élèves. Je comprends l'information qui m'a été communiquée pour que je puisse donner un consentement éclairé. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir aux implications de ma décision. Je comprends que la participation à la recherche est entièrement volontaire. Je comprends que je peux décider de me retirer du projet en tout temps, sans aucune pénalité.

**J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche.**

Participant :	Chercheuse :
Signature :	Signature :
Date :	Date :

## APPENDICE D

### Questionnaire de la CMS



#### **SOUTENIR L'ACQUISITION DES HABILETÉS MOTRICES PRÉSCOLAIRES CHEZ LES ÉLÈVES**

##### **INFORMATIONS GÉNÉRALES**

- Combien d'années d'expérience avez-vous en éducation au préscolaire? \_\_\_\_\_
  - Avez-vous déjà reçu de la formation sur le développement des préalables scolaires? Oui  Non   
Si oui, précisez (par ex., durant vos études, par de la formation continue, etc.).
- 

##### **SECTION I : SAVOIR**

1. Sur l'échelle numérique ci-dessous (1 étant « pas du tout » et 10 « élevé »), évaluez votre niveau de connaissances actuel quant au développement des préalables scolaires réliés au développement moteur chez les enfants à la maternelle 5 ans.

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

2. Pouvez-vous nommer des préalables scolaires réliés au développement moteur?
- 
- 

##### **SECTION II : SAVOIR-ÊTRE**

3. Vous sentez-vous prêt à intervenir efficacement auprès des élèves présentant un délai dans l'acquisition de leurs **préalables scolaires moteurs** au sein de votre classe? Oui  Non   
4. Si oui, évaluez votre niveau sur l'échelle numérique ci-dessous (1 étant « pas du tout » et 10 « élevé »).

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

##### **SECTION III : SAVOIR-FAIRE**

5. Dans votre classe, avez-vous identifié un ou des enfants qui présentent des difficultés dans l'acquisition des préalables scolaires moteurs? Oui  Non   
6. Si oui, combien? \_\_\_\_\_

7. Quels **signes** vous ont amené à soupçonner et identifier de telles difficultés chez ces enfants?

---

---

8. Si vous avez répondu **oui** à la question n° 5, considérez-vous que votre participation à ce projet de recherche (activités de formation et accompagnement) a contribué à votre habileté à identifier ces élèves? Oui  Non

9. Sur l'échelle numérique ci-dessous (1 étant « pas du tout » et 10 « élevé »), évaluez votre niveau de compétence actuel pour identifier les difficultés présentes (préalables scolaires moteurs) chez les enfants que vous côtoyez.

---

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

10. Sur l'échelle numérique ci-dessous (1 étant « pas du tout » et 10 « élevé »), évaluez votre niveau de compétence actuel pour mettre en place des stratégies en classe visant à favoriser le développement des préalables scolaires moteurs.

---

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

11. Pouvez-vous nommer des stratégies que vous avez mises en place?

---

---

**APPENDICE E**  
**Échelle d'autoefficacité de l'enseignant**

90

	Considérant <u>l'acquisition des préalables scolaires moteurs des élèves de ma classe :</u>	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
<b>1</b>	Je connais les étapes d'acquisition des préalables moteurs scolaires des enfants âgés entre 4 et 6 ans.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	Je suis en mesure de favoriser la progression dans l'acquisition des préalables moteurs scolaires chez les élèves de ma classe.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>3</b>	Je me sens capable d'adapter des tâches pour des élèves présentant plus de difficultés que leurs pairs.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>4</b>	J'aménage physiquement ma classe afin de mieux tenir compte des besoins spécifiques de ces élèves.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>5</b>	Je connais les ressources pouvant m'aider à soutenir adéquatement les élèves (soutien de collègues, référence professionnelle, formation continue, etc.).	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>6</b>	Je possède un répertoire de stratégies me permettant d'intervenir efficacement auprès de ces élèves.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>7</b>	Je considère que certains élèves arrivent à la maternelle avec un délai ou un retard dans l'acquisition des préalables scolaires moteurs.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>8</b>	Je me sens prête à identifier les élèves présentant un délai d'acquisition dans les préalables scolaires moteurs.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>9</b>	Je me sens prête à favoriser l'acquisition des préalables scolaires moteurs chez les élèves de ma classe.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>10</b>	Je sens que les stratégies que j'ai mises en place auprès de ma classe ont été efficaces pour favoriser l'acquisition des préalables scolaires moteurs.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>11</b>	Je considère que les élèves présentant un délai d'acquisition, ou étant à risque, ont des besoins spécifiques auxquels je peux répondre.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>12</b>	Je considère que je suis bien soutenue par le personnel professionnel de mon école (orthopédagogue, psychologue) dans les démarches que j'entreprends pour soutenir les besoins spécifiques de mes élèves.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>13</b>	Je suis capable d'identifier les élèves plus à risque quant à l'acquisition des préalables scolaires moteurs.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>14</b>	Je me sens à l'aise de recourir aux ressources disponibles, si le besoin se présente.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>15</b>	Je suis en mesure d'adapter certaines tâches pour les élèves de ma classe présentant plus de difficultés.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>16</b>	Je mets en place des activités favorisant l'acquisition des préalables scolaires moteurs chez mes élèves.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>17</b>	Je suis capable d'aménager physiquement ma classe en tenant compte des besoins spécifiques des élèves.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>18</b>	Je suis capable de mettre en place différentes stratégies pour favoriser l'acquisition des préalables scolaires moteurs des élèves de ma classe.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>19</b>	Je demande conseil ou de l'aide à mes collègues-enseignants et/ou au personnel professionnel de mon école, si j'en ressens le besoin.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>

## APPENDICE F

### Canevas d'entrevue semi-structurée

#### Questions à l'enseignant à la suite des rencontres d'accompagnement

1. Concernant l'**accompagnement** que vous avez reçu de l'ergothérapeute en milieu scolaire :
  - a) Quelles ont été les forces (éléments marquants) de l'accompagnement (trois rencontres en classe)?
 

---

 b) Quels sont les points à améliorer à la formule d'accompagnement offerte?
 

---
2. Vous **sentez-vous plus outillés** pour identifier des élèves à risque à la suite de la formation et de l'accompagnement donnés par l'ergothérapeute? Oui Non
 

---
3. Vous **sentez-vous plus efficace** pour identifier des élèves à risque à la suite de la formation et de l'accompagnement offerts par l'ergothérapeute? Oui Non
 

---
4. Vous **sentez-vous plus efficace** pour intervenir et mettre en place des stratégies auprès de ces élèves pour favoriser l'acquisition de leurs préalables scolaires moteurs? Oui Non
 

---
5. Est-ce que l'accompagnement reçu **a contribué** à modifier certaines de vos pratiques :
  - a) Au sein de votre classe? \_\_\_\_\_
  - b) Auprès des élèves présentant un délai d'acquisition de leurs préalables scolaires moteurs? \_\_\_\_\_

**Commentaires :** \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_