

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DES ÉDUCATEURS ET ÉDUCATRICES PHYSIQUES EN LIEN AVEC
L'ENSEIGNEMENT DES HABILITÉS MOTRICES FONDAMENTALES À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

PAR

ÉLISABETH LAGACÉ

MÉMOIRE PRÉSENTÉ AU DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION COMME EXIGENCE
PARTIELLE DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

MARDI 2 AOÛT 2022

© Lagacé 2022

TABLE DES MATIÈRES

Liste des tableaux.....	4
Liste des abréviations, des sigles et des acronymes.....	5
Sommaire.....	6
Remerciements.....	7
Chapitre I : Problématique.....	10
1.1 Importance de la pratique d'AP pour le développement des HMF à la petite enfance.....	10
1.1.1 Place du développement des HMF à l'éducation préscolaire.....	11
1.2 État des lieux sur les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques pour le développement des HMF chez les enfants de l'éducation préscolaire.....	13
1.2.1 Relations entre le niveau de connaissance sur les HMF et les compétences professionnelles de l'acte d'enseigner.....	15
1.2.2 Relations entre l'orientation de valeur et les compétences professionnelles de l'acte d'enseigner.....	16
1.3 Question et objectifs de recherche.....	18
Chapitre II : Cadre théorique.....	19
2.1 Posture théorique : perspective socioconstructiviste.....	19
2.2 Compétences professionnelles de l'acte d'enseigner.....	20
2.3 Orientation de valeur.....	23
2.4 Habiletés motrices fondamentales (HMF).....	26
Chapitre III : Méthodologie.....	30
3.1 Posture méthodologique.....	30
3.2 Devis méthodologique et types de recherche.....	30
3.3 Recrutement et description des répondants.....	30
3.4 Instrument de mesure.....	33
3.4.1 Questionnaire sur les compétences professionnelles, le niveau de connaissances des HMF et l'orientation de valeur des éducateurs et éducatrices physiques.....	33
3.5 Plan d'analyse.....	35
3.5.1 Premier objectif.....	35
3.5.2 Deuxième objectif.....	36
3.5.3 Troisième objectif.....	36
3.6 Limites méthodologiques.....	37

Chapitre IV : Résultats de la recherche.....	39
4.1 Objectif 1 : Décrire les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques à l'éducation préscolaire.....	39
4.1.1 Décrire les compétences professionnelles.....	40
4.1.2 Effet prédictif des caractéristiques sociodémographiques sur les compétences professionnelles.....	42
4.2 Objectif 2 : Étudier l'effet prédictif des connaissances sur les HMF sur les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques.....	44
4.2.1 Niveau de connaissance sur les HMF.....	44
4.2.2 Effets prédictifs du niveau de connaissances en lien avec les HMF sur les compétences professionnelles.....	45
4.3 Objectif 3 : Étudier l'effet prédictif de l'orientation de valeur des éducateurs sur leurs compétences professionnelles.....	47
4.3.1 Cohérence interne pour les cinq orientations de valeur.....	48
4.3.2 Effets prédictifs de l'orientation de valeur sur les compétences professionnelles.....	48
Chapitre V : Discussion.....	51
5.1 Synthèse des résultats et constats.....	51
5.1.1 Compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner (objectif 1).....	52
5.1.2 Caractéristiques sociodémographiques et compétences professionnelles en lien avec l'enseignement (objectif 1).....	56
5.1.3 Niveau de connaissances sur les HMF et compétences professionnelles.....	60
5.1.4 Orientation de valeur et compétences professionnelles.....	61
5.2 Contribution à l'avancement des connaissances.....	62
5.2.1 Retombées théoriques.....	63
5.2.2 Retombées pour la pratique.....	63
5.2.3 Retombées pour la formation.....	64
Chapitre VI : Conclusion.....	65
Références.....	66
Appendice A.....	87
Appendice B.....	88
Appendice C.....	90
Appendice D.....	101

Liste des tableaux

Tableau 1	Orientation de valeur des éducateurs et éducatrices physiques (Pasco et al., 2012 ; Pasco et al., 2008)p.24
Tableau 2	Statistiques descriptives et résultats des tests de χ^2 pour les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire.....p.41
Tableau 3	Effets prédictifs des caractéristiques sociodémographiques sur les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire (N. = 50).....p.43
Tableau 4	Effets prédictifs du niveau de connaissance des catégories de HMF sur les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire (N. = 31).....p.46
Tableau 5	Effets prédictifs du niveau de connaissance des exemples de HMF sur les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire (N. = 31).....p.46
Tableau 6	Effets prédictifs du niveau global de connaissance des HMF sur les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire (N. = 31).....p.47
Tableau 7	Effets prédictifs de la responsabilisation sociale sur les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire (N. = 14).....p.49
Tableau 8	Effets prédictifs du processus d'apprentissage et de la maîtrise de la discipline sur les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire (N. = 14).....p.50

Liste des abréviations, des sigles et des acronymes

AP	Activité(s) physique(s)
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
ÉPS	Éducation physique et à la santé
FÉÉPEQ	Fédération des éducatrices et éducateurs physiques du Québec
HMF	Habilité(s) motrice(s) fondamentale(s)
IBM	International Business Machines Corporation
ISQ	Institut de la statistique du Québec
MÉES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MÉQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MFA	Ministère de la Famille du Québec
NASPE	National Association for Sport and Physical Education
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OMS	Organisation mondiale de la santé
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
SA	Situation(s) d'apprentissage
VOI	<i>Value Orientation Inventory</i>

Sommaire

Ce mémoire a comme objet la description des compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des habiletés motrices fondamentales (HMF) à l'éducation préscolaire au regard, uniquement, des compétences de l'acte d'enseigner (concevoir, piloter, porter un jugement et gérer le groupe-classe). Il s'agit aussi d'étudier la relation entre elles, le niveau de connaissance sur les HMF et l'orientation de valeur de l'individu. Un questionnaire en ligne a été utilisé pour collecter les données. L'échantillon est composé de 50 éducateurs et éducatrices physiques qui enseignent tous l'éducation physique aux enfants de la maternelle 4 et/ou 5 ans dans les écoles francophones du Québec. Les données ont servi à décrire les compétences professionnelles en lien avec l'enseignement des HMF au vu de la fréquence à laquelle elles sont utilisées par les éducateurs et éducatrices physiques à l'éducation préscolaire. Elles se trouvent parfois dans l'approche de transmission des savoirs et parfois dans l'approche de production. Les résultats obtenus révèlent qu'il n'y aurait pas de relation significative entre le niveau de connaissance sur les HMF et les compétences professionnelles. Les résultats montrent aussi qu'il n'y aurait que quelques relations significatives entre l'orientation de valeur et les compétences professionnelles. Ainsi, le devis quantitatif a permis de brosser le portrait des compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire et de constater que le niveau de connaissance sur les HMF et l'orientation de valeur ne sont pas les éléments qui permettent le plus d'expliquer les choix pédagogiques qui sont faits.

Mots clés : compétences professionnelles, éducation physique, habiletés motrices fondamentales, éducation préscolaire.

Remerciements

Ce mémoire, entamé en 2019, n'a pas eu un parcours tranquille. En plus de la complexité qu'on connaît aux études de deuxième cycle, la pandémie a amené son lot supplémentaire d'embûches. J'ai toutefois fait des rencontres mémorables et inspirantes, des personnes sans qui je n'aurais pas pu terminer cette aventure.

Je souhaite lancer des fleurs très particulièrement à ma directrice, Johanne April, qui s'est retrouvée sur mon chemin complètement par hasard, mais qui m'a permis de retrouver ma voie. J'ai complètement été submergée par sa passion pour le monde de l'éducation préscolaire. J'aimerais aussi remercier mon co-directeur, Christophe Maïano, qui grâce à son aplomb et son amour des chiffres m'a montré ce que voulait réellement dire le mot « rigueur ». Ce duo fut mon moteur motivationnel. Ils m'ont aidée à arriver à terme, mais ils m'ont aussi donné la piqure pour la recherche.

J'aimerais lancer de multiples fleurs à mon Chéri qui, à maintes reprises, m'a remise sur le droit chemin et m'a motivée à donner « le petit coup de plus » pour surmonter les épreuves et compléter toutes les étapes liées au dépôt de mon mémoire. Premier lecteur et cobaye, j'espère qu'il prendra le temps, à tête reposée, de constater le travail auquel je suis arrivée avec ses précieux conseils et son soutien inconditionnel. Merci à vous trois, merci.

La petite enfance est un moment charnière pour le développement des habiletés motrices fondamentales (HMF) (Hardy et al., 2010). Selon plusieurs auteurs, lorsqu'elles sont acquises durant l'enfance, elles sont prédictives d'un mode de vie actif (Barnett et al., 2008b), contribuent à la pratique d'activité physique (AP) et influencent même le type d'activités pratiqué par l'enfant (Stodden et al., 2008). Au Québec, plusieurs acteurs scolaires peuvent contribuer au développement des HMF, dont les éducateurs et éducatrices physiques¹ qui font partie du paysage éducatif.

Au fil des ans, leur rôle a grandement évolué. L'arrivée de la maternelle 4 ans à l'éducation préscolaire, bien qu'il s'agisse d'un cycle scolaire facultatif (Éducaloi, 2021), amène son lot d'ajustements, pour ces promoteurs de l'AP, et plus spécifiquement au regard de leurs compétences professionnelles auprès des très jeunes enfants. Ainsi, ce mémoire s'intéresse plus spécifiquement aux compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire afin d'expliquer ce qui sous-tend leurs choix et leurs actions pédagogiques face à de nouveaux défis.

Le premier chapitre présente les éléments de problématique liés aux compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire et se termine par une question générale de recherche et trois objectifs. Le deuxième chapitre détaille ma posture théorique et permet de décrire et définir les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques au regard de l'acte d'enseigner (concevoir, piloter, porter un jugement et gérer le groupe-classe), l'orientation de valeur qui vient guider les choix et les actions pédagogiques et les HMF. Le troisième chapitre, quant à lui, apporte des précisions sur les choix méthodologiques, partant du devis

¹ L'écriture inclusive proposée par la communauté de pratique en équité, diversité et inclusion (EDI) du réseau de l'Université du Québec (2021) est utilisée dans ce mémoire. Ainsi, vous pourrez remarquer l'abandon du masculin générique et l'utilisation de doublets complets.

méthodologique et du type de recherche, passant par le recrutement et l'instrument de mesure, en terminant avec le plan d'analyses. Le quatrième chapitre présente les résultats qui répondent aux trois objectifs de la recherche. D'abord, les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques sont décrites, puis la nature de la relation entre elles et le niveau de connaissance sur les HMF et, finalement, avec l'orientation de valeur est étudiée. Le cinquième chapitre vise à discuter des résultats afin d'en apprécier leur signification en lien avec les trois objectifs, en plus de prendre soin de souligner les limites méthodologiques et les retombées pratiques et théoriques de cette recherche. Le sixième et dernier chapitre permet de conclure ce mémoire en rappelant ses limites et les opportunités pour de recherches futures.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre aborde la problématique en positionnant, d'abord, l'importance de la pratique d'AP ainsi que de ses nombreux bienfaits pour le développement des HMF chez les enfants de la maternelle 4 et 5 ans. Ensuite, sa place à l'éducation préscolaire est circonscrite, puis le lecteur est guidé vers la question et les objectifs de ce mémoire qui porte sur les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire au regard de l'acte d'enseigner.

1.1 Importance de la pratique d'AP pour le développement des HMF à la petite enfance

Durant la petite enfance, l'augmentation de pratique d'AP, en quantité, en variété et en intensité, est positivement associée à de meilleures HMF (Timmons et al., 2012) et vice-versa (Barnett et al., 2008a). Quand on parle d'AP, il est question de tous les mouvements faits par le corps entraînant une dépense d'énergie (OMS, 2020) qui est d'intensité faible à élevée. Cette utilisation des muscles a des bienfaits pour la santé (Poitras et al., 2016) et a une relation de réciprocité avec les HMF : être actif améliore la capacité à contrôler et à coordonner son centre de gravité, les habiletés locomotrices et la posture, et vice-versa (Stodden et al., 2008). Les expériences motrices permettent à l'enfant, entre autres, d'affiner sa coordination (Barnett et al., 2016) et de développer ses fonctions motrices comme la locomotion et l'équilibre. Au-delà des bienfaits liés au développement des HMF, on sait que l'AP pratiquée pendant l'enfance est positive et déterminante pour les autres aspects du développement (Bailey, 2006 ; Donnelly et al., 2016 ; Eime et al., 2013 ; Landry et Driscoll, 2012 ; Lubans et al., 2016 ; Poitras et al., 2016), qu'il s'agisse de la dimension affective, physique et motrice, sociale et morale ou cognitive et langagière (MFA, 2014b).

Toutefois, même si les auteurs reconnaissent les bénéfices de la pratique d'AP, le niveau de pratique des jeunes enfants reste inquiétant, ce qui peut éventuellement affecter le développement de leurs HMF (Brockman et al., 2011). En effet, malgré les recommandations de Tremblay et al. (2016) quant à la pratique d'AP, en 2017, seulement le tiers des enfants québécois âgés entre 3 et 6 ans atteignaient les 60 minutes d'AP minimales par jour (Observatoire des tout-petits, 2017). Ce constat est aussi vrai en contexte scolaire : sur les 25 heures passées à l'école, à la maternelle, moins d'une heure par semaine est accordée à des activités d'intensité modérée à élevée au profit d'activités sédentaires (Pate et al., 2008). Ainsi, 11 % des enfants de la maternelle sont vulnérables dans le domaine de la santé physique et sont limités au regard de leur motricité (ISQ, 2019). En effet, l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle de Simard et al. (2018) souligne que ces enfants ont moins de chances de faire preuve de coordination, de travailler avec autonomie et d'être capable d'attendre leur tour. Alors, sachant l'importance des HMF pour le développement global du jeune enfant et l'état alarmant du niveau de pratique spécifiquement à l'école, quelle est la place du développement des HMF dans le curriculum de l'éducation préscolaire ?

1.1.1 Place du développement des HMF à l'éducation préscolaire

Pour développer ses HMF, l'enfant doit vivre des expériences motrices multiples et variées à chaque jour et plusieurs fois par jour (Tremblay et al., 2016). Toutefois, à l'éducation préscolaire, contrairement aux niveaux primaire et secondaire, les cours d'éducation physique et à la santé (ÉPS) ne sont pas obligatoires (MÉQ, 2006 ; MÉES, 2020 ; MÉQ, 2021). Par ailleurs, à l'éducation préscolaire, aucune loi n'oblige l'offre de cours d'ÉPS par un éducateur et une éducatrice physique ni de cadre à respecter pour la durée, la fréquence et le contenu des séances (Légis Québec, 2019).

Pourtant, on sait qu'au-delà de la quantité d'expériences motrices proposées, l'acquisition des HMF est influencée par l'encadrement d'un intervenant compétent et spécifiquement formé (Gallahue et Cleland-Donnelly, 2007). En effet, on sait que les enfants améliorent davantage leurs HMF quand ils sont encadrés par des personnes spécifiquement formées dans le domaine (Wick et al., 2017), comme des éducateurs et éducatrices physiques. De plus, le domaine physique et moteur fait partie des compétences motrices à développer chez l'enfant par l'enseignante titulaire de la classe et il est également prescrit dans le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MÉQ, 2021). Cependant, l'enseignante titulaire n'est pas formée pour mettre en place des activités qui développent les HMF. De leur côté, les éducateurs et éducatrices physiques reçoivent une formation qui les rend aptes à intervenir auprès des enfants de l'éducation préscolaire, mais sans programme spécifique auquel se référer (MÉQ, 2006). En effet, les éducateurs et éducatrices physiques ont le mandat de développer de l'efficacité motrice, en plus de favoriser l'acquisition de connaissances, d'attitudes et de comportements nécessaires à une gestion judicieuse de la santé et du bien-être chez l'apprenant (MÉQ, 2006). Toutefois, leur programme de référence, le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) en ÉPS (MÉQ, 2006), s'adresse aux élèves du 1^{er} au 3^e cycle du primaire et il n'y a pas d'équivalence pour les enfants du cycle préscolaire. Ainsi, au-delà des attentes mentionnées dans les programmes et le manque de formation initiale spécifique sur les jeunes enfants reçue par les éducateurs et éducatrices physiques, comment se portent leurs compétences professionnelles et comment font-ils pour contribuer au développement des HMF des enfants de l'éducation préscolaire malgré tout ?

1.2 État des lieux sur les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques pour le développement des HMF chez les enfants de l'éducation préscolaire

Au Québec, c'est à l'université que les éducateurs et éducatrices physiques se familiarisent avec les compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de leur future profession. En effet, pour obtenir leur droit d'enseigner, ils doivent compléter une formation universitaire de premier cycle qui vise à les rendre professionnels de l'enseignement de la discipline, soit l'ÉPS, et non des spécialistes de la discipline (MÉQ, 2006). Toutefois, malgré le fait que le Référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante ait fait peau neuve en 2020 (MÉQ, 2020), le PFEQ, sur lequel est basée la formation initiale des éducateurs et éducatrices physiques, est le même depuis 2006. De plus, ces derniers ont vécu l'implantation de la maternelle quatre ans (MÉES, 2017) et la mise sur pied du Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MÉQ, 2021) sans y être spécifiquement inclus ni formés. On peut d'ailleurs constater l'absence ou la présence très limitée de formation sur les caractéristiques et les besoins propres aux enfants de l'éducation préscolaire dans la formation initiale (Université de Montréal, 2021 ; Université de Sherbrooke, 2020 ; Université du Québec à Chicoutimi, 2021 ; Université du Québec à Montréal, 2019 ; Université du Québec à Trois-Rivières, 2012 ; Université Laval, 2021). De surcroît, après l'entrée sur le marché du travail, en plus des nombreux défis institutionnels (Barroso et al., 2005 ; Hyndman, 2017), organisationnels (Barroso et al., 2005 ; Hyndman, 2017), curriculaires et individuels (Barroso et al., 2005 ; Hyndman, 2017), les éducateurs et éducatrices physiques mentionnent aussi un manque de formation continue adaptée à leurs besoins (Turcotte et al., 2011).

En plus du manque de formation initiale et continue, l'absence de programme en ÉPS à l'éducation préscolaire (MÉQ, 2006) laisse une grande latitude quant à ce qui devrait être enseigné par les éducateurs et éducatrices physiques à l'éducation préscolaire et à la manière de le faire (Laker, 2002). En fait, on sait que les curriculums prescrits offrent des balises communes pour uniformiser les choix didactiques et pour donner une ligne directrice à l'ensemble des éducateurs et éducatrices physiques (Oh et Graber, 2019) dans la conception et le pilotage des situations d'apprentissage (SA), le jugement du degré de développement de l'enfant et la gestion du groupe-classe pour favoriser le développement des HMF. En l'absence d'outils de référence, les choix et priorités des praticiens et praticiennes sont déterminés par leur orientation de valeur qui oriente leurs convictions et, ultimement, leurs compétences professionnelles (Pasco et al., 2008).

Ceci étant dit, très peu d'études s'intéressent aux compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques spécifiquement avec les enfants de l'éducation préscolaire. En effet, bien que le développement des HMF soit fréquemment étudié chez les enfants et adolescents, très peu d'études s'intéressent, d'une part, aux enfants d'âge préscolaire (Dudley et al., 2011 ; Engel et al., 2018 ; Lai et al., 2014 ; Logan et al., 2011 ; Wick et al., 2017) et, d'autre part, aux éducateurs et éducatrices physiques du milieu scolaire québécois spécifiquement formés pour accomplir cette tâche (Truelove, 2020). Pourtant, ce n'est pas par manque d'effectifs, puisque, depuis 2020, le cycle préscolaire inclut la maternelle quatre et cinq ans (MÉES, 2020), ce qui représente plus de 104 000 enfants au secteur public (MÉQ, 2021). Ainsi, on a très peu d'informations sur la manière dont les éducateurs et éducatrices physiques planifient et pilotent les SA pour les enfants de 4 et 5 ans, portent un jugement sur leur degré de développement et gèrent le mode de fonctionnement du groupe-classe.

Plus spécifiquement, au regard de ce qui précède, on sait que les éducateurs et éducatrices physiques adoptent davantage une approche transmissive et disciplinaire, notamment à cause de l'orientation du PFEQ (Pasco et al., 2012). On sait aussi qu'ils utilisent les mêmes stratégies pédagogiques pour tous les cycles d'enseignement, même si on sait que les jeunes enfants apprennent différemment (Larouche et al., 2019). Alors, il apparaît pertinent de se questionner sur ce qu'ils mettent en place (compétences professionnelles), sur leurs fondements théoriques (connaissances) et sur leurs croyances profondes (orientation de valeur) pour favoriser le développement des HMF des enfants de la maternelle. Plus spécifiquement, il est essentiel de savoir comment, malgré tous ces manques, ils conçoivent les SA, comment ils les font vivre aux enfants (piloter), comment ils constatent les progrès de chacun d'eux (porter un jugement) et comment ils assurent un climat propice (gérer le groupe-classe) au développement des HMF de chacun (MÉQ, 2001).

1.2.1 Relations entre le niveau de connaissance sur les HMF et les compétences professionnelles de l'acte d'enseigner

D'un côté, on sait que les éducateurs et éducatrices physiques qui développent le plus efficacement les HMF chez les enfants maîtrisent le concept en plus d'avoir une grande connaissance de la pédagogie (Cohen et al., 2012). Ils peuvent ainsi mieux ajuster leur approche pédagogique aux besoins de l'enfant (Ayvazo et Ward, 2011 ; Shulman, 1987). Ainsi, dans la phase de conception, les éducateurs et éducatrices physiques qui connaissent bien les HMF peuvent adapter le contenu (tâche et matériel) aux besoins de l'enfant (Tapin, 2015). Dans la phase de pilotage, c'est d'ailleurs la qualité de l'encadrement et des rétroactions données par les éducateurs et éducatrices physiques qui est déterminante pour le développement des HMF (Martin et al., 2009).

On sait aussi que les éducateurs et éducatrices physiques qui connaissent les HMF adaptent mieux les attentes aux capacités de l'enfant lorsqu'ils portent un jugement sur le degré de développement et qu'ils gèrent les affects (sentiment de confiance et d'estime de soi) selon l'enfant devant eux (Tapin, 2015). Pour ce faire, ils doivent tenir compte des acquis antérieurs pour modifier la tâche au regard de l'approche pédagogique choisie et permettre à l'enfant de se développer à son rythme (Tomlinson, 2004 ; Tomlinson et Sousa, 2013). Il serait intéressant de voir la relation qui existe entre le niveau de connaissance des éducateurs et éducatrices physiques sur les HMF et les compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner.

1.2.2 Relations entre l'orientation de valeur et les compétences professionnelles de l'acte d'enseigner

On sait que l'orientation de valeur des éducateurs et éducatrices physiques influence l'approche adoptée pour enseigner les HMF, car, chaque individu, en adhérant à certaines valeurs, adopte des conceptions philosophiques qui serviront de fondement aux décisions pédagogiques (Pasco et al., 2012). Selon les auteurs, il existe deux positions principales qui s'opposent l'une à l'autre : les éducateurs et éducatrices physiques qui privilégient l'apprentissage de la discipline et ceux qui se concentrent sur le développement de l'enfant. Ceux qui se concentrent sur le développement de l'enfant (approche développementale) misent sur son autonomie (*auto-actualisation* ; AA), son adaptation à l'environnement (*intégration écologique*; IÉ) ou son insertion sociale (*responsabilisation sociale* ; RS) (Pasco et al., 2012). Ceux qui croient dans la maîtrise des HMF (approche disciplinaire) misent sur la maîtrise des fondements de la discipline (*maitrise de la discipline* ; MD) et les différentes manières de transmettre les savoirs disciplinaires à l'enfant (*processus d'apprentissage* ; PA) (Pasco et al., 2008).

Plus spécifiquement, les éducateurs et éducatrices physiques qui valorisent la transmission de savoirs à l'enfant, tel que proposé dans le PFEQ en ÉPS, ont moins tendance à concevoir des activités centrées sur les besoins de l'enfant, car ils misent sur le contenu à enseigner. Dans le cas contraire, ceux qui adoptent des valeurs visant la construction des savoirs par la découverte de l'environnement par l'enfant sont davantage sensibles au fait de concevoir et d'ajuster la tâche aux besoins de l'enfant, car il occupe une place centrale dans les orientations pédagogiques (Marinova et al., 2020). Il serait d'ailleurs intéressant de voir la relation qui existe entre le niveau de connaissance des éducateurs et éducatrices physiques sur les HMF et les compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner.

Alors, considérant l'importance du développement des HMF à l'éducation préscolaire et le manque d'occasions de pratique à l'école ; considérant le manque de formation initiale et continue des éducateurs et éducatrices physiques sur les HMF et les enfants de 4 et 5 ans ; considérant les compétences professionnelles, le niveau de connaissance des HMF et l'orientation de valeur des éducateurs et éducatrices physiques, qu'est-ce qui fait en sorte qu'ils enseignent les HMF à l'éducation préscolaire malgré tout ?

1.3 Question et objectifs de recherche

Les compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner sont-elles reliées au niveau de connaissance des HMF et à l'orientation de valeur des éducateurs et éducatrices physiques quand il s'agit d'enseigner les HMF à l'éducation préscolaire ?

- **Objectif 1** : Décrire les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire au regard de l'acte d'enseigner (concevoir, piloter, porter un jugement et gérer le groupe-classe).
- **Objectif 2** : Étudier l'effet prédictif des connaissances sur les HMF sur les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire au regard de l'acte d'enseigner (concevoir, piloter, porter un jugement et gérer le groupe-classe).
- **Objectif 3** : Étudier l'effet prédictif de l'orientation de valeur sur les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire au regard de l'acte d'enseigner (concevoir, piloter, porter un jugement et gérer le groupe-classe).

CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE

Maintenant que les nombreux éléments entourant la problématique ont été détaillés, il est important de définir et de décrire les différents concepts théoriques mobilisés dans cette recherche. D'abord, l'adoption de la perspective socioconstructiviste sera expliquée, puis les compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner, l'orientation de valeur des éducateurs et éducatrices physiques et les HMF seront abordées sous la perspective socioconstructiviste.

2.1 Posture théorique : perspective socioconstructiviste

La perspective socioconstructiviste, issue du courant humaniste, place l'enfant comme l'acteur principal de son apprentissage, actif dans la construction de ses connaissances (Pelletier, 2011). Le regard est donc porté sur ses besoins, ses valeurs, son potentiel, ses sentiments, sa créativité, sa capacité à faire des choix (Thomas et Michel, 1994), puis à son rythme et à sa manière d'apprendre (MÉES, 2017). Cette perspective mise aussi sur l'unicité de l'enfant (Samson, 2015), sur le fait qu'il agit, pense et apprend en s'appropriant son environnement tout en se transformant à son contact (Morin, 2007). À l'éducation préscolaire, l'enfant a déjà son propre répertoire d'habiletés qu'il faut considérer au regard de chacun des domaines de son développement (April et al., 2018). La perspective socioconstructiviste, centrée sur le développement de l'enfant, suppose des approches éducatives intégrées, dont l'approche développementale. Cette dernière est soutenue par plusieurs principes pédagogiques, dont le développement global de l'enfant dans le respect de son rythme, ses besoins et ses intérêts (MFA, 2014a). Par exemple, le développement de la dimension physique et motrice peut influencer la dimension affective par l'autonomie gagnée avec ces nouvelles habiletés, la dimension cognitive par l'adaptation à son environnement et la dimension sociale par le jeu avec ses pairs (Haywood et Getchell, 2001).

Selon cette posture, à l'éducation préscolaire, les éducateurs et éducatrices physiques se doivent d'agir à titre de guides, de médiateurs, de facilitateurs et d'interlocuteurs. Leur plus grand défi est, sans doute, de trouver un équilibre entre porter un regard centré sur les besoins de l'enfant, ses intérêts et sa manière d'appréhender le monde et fournir un cadre d'apprentissage structurant au développement des HMF (OCDE, 2007), notamment en contexte de jeu pour susciter l'initiative de l'enfant (Krasimira et Drainville, 2019). Les éducateurs et éducatrices physiques ne doivent pas faire exception et peuvent jouer un rôle déterminant dans le développement global de l'enfant. C'est dans cette perspective que les compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner, les HMF et l'orientation de valeur des éducateurs et éducatrices physiques à l'éducation préscolaire seront abordées.

2.2 Compétences professionnelles de l'acte d'enseigner

Les compétences professionnelles se définissent d'abord comme des aptitudes qui se déploient en contexte professionnel réel, car elles s'y enracinent et s'y concrétisent dans les situations diverses auxquelles l'individu est confronté au quotidien (Altet, 2002). Elles sont mobilisées et régulées par l'individu pour faire face à une tâche donnée, dans une situation déterminée (Coulet, 2011), pour les fins de la recherche, dans l'enseignement des HMF. Les compétences professionnelles s'appuient sur un ensemble de ressources, comme les connaissances et les croyances, et se manifestent par des actions réussies, efficaces et efficaces (MÉQ, 2020). Elles s'arriment avec le contexte social et scolaire, notamment par la capacité des éducateurs ou éducatrices physiques à adapter leurs interventions aux besoins et aux caractéristiques des enfants (MÉQ, 2020).

Depuis 2020, le Référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante (MÉQ, 2020) liste 13 compétences essentielles pour assurer la qualité des interventions auprès de l'enfant. Dans le cadre de ce mémoire, tel que présentées à l'appendice A, seules les compétences reliées au champ 1, c'est-à-dire les compétences spécialisées au cœur du travail fait avec et pour l'enfant (MÉQ, 2020), seront abordées. Dans ce mémoire, l'appellation des compétences professionnelles est issue des recommandations de la table de travail sur l'éducation préscolaire (2019) pour qu'elles soient le plus représentatives possible de la réalité du jeune enfant. Ainsi, à la maternelle 4 et 5 ans, ces compétences s'appuient sur la capacité des éducateurs et éducatrices physiques à « concevoir des SA variées » (compétence 3), à « piloter des SA » (compétence 4), à « porter un jugement sur le degré de développement des compétences des enfants ou leur cheminement » (compétence 5) et à « planifier, organiser et gérer le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage, le développement global et la socialisation de l'enfant » (compétence 6), quatre compétences professionnelles anciennement reliées à l'acte d'enseigner (MÉQ, 2001). Même si elles sont interreliées, il est possible de décrire distinctement en quoi consiste chacune d'elles.

La conception consiste essentiellement à concevoir et à organiser des SA en tenant compte de l'hétérogénéité du groupe (MÉQ, 2020). Ainsi, dans cette phase de planification, les éducateurs et éducatrices physiques doivent préciser, sélectionner et organiser les objectifs d'apprentissage, prévoir des activités clairement rédigées, des ressources et des activités alternatives, puis choisir des défis appropriés aux capacités et intérêts des enfants (Gauthier et al., 1997). Dans le cadre du développement des HMF, voici des exemples de la manière dont cette compétence professionnelle peut s'actualiser chez les éducateurs et éducatrices physiques : *proposer des activités variées qui ne sont pas identiques pour tous et amener l'enfant à réinvestir ses connaissances antérieures.*

Le pilotage de SA préalablement réfléchies repose sur la capacité à interagir avec le groupe et à s'ajuster aux intérêts, aux besoins et aux perspectives des enfants. Essentiellement, dans la phase de pilotage, les éducateurs et éducatrices physiques interviennent pour favoriser la réussite de l'enfant (Le Bot, 2014) par des rétroactions rapides et la présentation d'un contenu signifiant. À l'éducation préscolaire, les contextes mis en place doivent être variés, issus du monde de l'enfant, en lien avec son développement global, ses besoins et les compétences visées par le Programme-cycle (MÉQ, 2020). Dans le cadre du développement des HMF, voici des exemples de la manière dont cette compétence professionnelle peut s'actualiser chez les éducateurs et éducatrices physiques : *faire la démonstration des mouvements et accompagner l'enfant sans transmettre les connaissances auparavant.*

Le jugement du degré de développement de l'enfant, quant à lui, se divise en deux, car il peut servir d'aide à l'apprentissage ou de reconnaissance des compétences (MÉQ, 2003). Dans cette compétence, les éducateurs et éducatrices physiques utilisent leur jugement et diverses observations dans de multiples contextes pour situer l'enfant dans son développement (MÉQ, 2020) et ajuster l'environnement offert pour qu'il soit ordonné, stimulant et favorable à l'apprentissage (Desbiens, 2002). Dans le cadre du développement des HMF, voici des exemples de la manière dont cette compétence professionnelle peut s'actualiser chez les éducateurs et éducatrices physiques : *évaluer l'enfant à différents moments dans l'année pour consigner sa progression et accorder à l'erreur une place positive et constructive.*

La gestion du groupe-classe, elle, regroupe les mesures conçues, organisées et réalisées pour et avec l'enfant pour établir, maintenir ou restaurer un climat favorisant le développement de ses HMF (Gaudreau, 2017), notamment en ce qui concerne la gestion du temps, de l'espace et des relations avec et entre les enfants (MÉQ, 2020). C'est d'ailleurs la qualité de l'encadrement et des rétroactions qui sera déterminante dans la phase de pilotage

pour le développement des HMF (Martin et al., 2009). À noter que, dans le cadre de ce mémoire, le terme « gestion du groupe-classe » fait référence à la compétence professionnelle du Référentiel des compétences (MÉQ, 2020) en contexte d'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire. Dans ce cas-ci, on parle de mettre en place un environnement favorable au développement des HMF. Dans le cadre du développement des HMF, voici des exemples de la manière dont cette compétence professionnelle peut s'actualiser chez les éducateurs et éducatrices physiques : *encourager l'enfant à avoir du plaisir en éducation physique et encourager l'enfant qui a de la difficulté et féliciter celui qui réussit.*

2.3 Orientation de valeur

L'orientation de valeur se définit comme des principes fondateurs ou des références qui orientent les convictions et les comportements des individus (Reboul, 1992 ; Guillot, 2000), et dans le cadre de ce mémoire comme finalité qui motive les choix et les priorités pédagogiques des éducateurs et éducatrices physiques, en fonction du temps, des ressources disponibles et des contenus à enseigner (Pasco et al., 2008). L'orientation de valeur à propos du rôle des éducateurs et éducatrices physiques dans le développement de l'enfant varie : certains voient l'ÉPS comme l'enseignement de sports, d'autres l'utilisent comme prétexte pour le développement global de l'enfant, alors que d'autres misent sur l'aspect santé de la pratique d'AP (Philpot et Smith, 2011). Selon Jewett et al. (1995), il existe cinq orientations de valeur susceptibles d'influencer leur réceptivité aux programmes et leur mise en œuvre (Pasco et al., 2012) : *maitrise de la discipline* (MD), *processus d'apprentissage* (PA), *autoactualisation* (AA), *responsabilisation sociale* (RS) et *intégration écologique* (IÉ) (Jewett et Bain, 1985).

De plus, ces orientations de valeur peuvent être scindées en deux groupes qui traduisent la perception du rôle des éducateurs et éducatrices physiques et de leur place dans le curriculum à l'éducation préscolaire (Pasco et al., 2008) en plus de guider leurs actions pédagogiques (Goldberger et al., 2012). Dans le premier groupe, l'éducation physique est perçue comme une discipline académique dont il faut maîtriser les savoirs, tandis que dans le deuxième, l'éducation physique est vue comme une manière de se centrer sur le développement de l'enfant pour lui permettre d'être mieux préparé à la vie future (Allison et Thorpe, 1997). À l'éducation préscolaire, l'approche privilégiée devra permettre à l'enfant de développer ses HMF dans un contexte naturel et signifiant, plus près de son quotidien, et qui respecte davantage ses caractéristiques, ses intérêts et ses besoins individuels (Atencio et al., 2014 ; Renshaw et al., 2010). Les cinq orientations de valeur, leurs caractéristiques et leur groupe associé sont présentés dans le tableau 1.

Tableau 1

Orientation de valeur des éducateurs et éducatrices physiques (Pasco et al., 2012 ; Pasco et al., 2008)

Orientation de valeur	Caractéristiques	Groupe
Maitrise de la discipline (MD)	<ul style="list-style-type: none"> - Contenu appuyé sur la science (physiologie) - Connaissances techniques et tactiques de l'AP et sportive pratiquée 	Reproduction (Goldberger et al., 2012)
Processus d'apprentissage (PA)	<ul style="list-style-type: none"> - Résolution de problèmes - Apprendre à apprendre - Utilisation de son bagage individuel - Objectivation de la méthode utilisée pour apprendre 	Approche disciplinaire (Allison et Thorpe, 1997)
Responsabilisation sociale (RS)	<ul style="list-style-type: none"> - Importance des interactions sociales entre les enfants - Utilisation de la coopération et du travail d'équipe - Priorisation des besoins sociaux contre les besoins individuels 	Production et création de nouvelles connaissances (Goldberger et al., 2012)
Intégration écologique (IÉ)	<ul style="list-style-type: none"> - Équilibre entre l'enfant, le contenu disciplinaire et l'environnement - Mobilisation des ressources disponibles - Développement de domaines interreliés 	Approche Développementale (Marinova et al., 2020)
Autoactualisation (AA)	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomie de l'enfant - Développement des potentialités de l'enfant 	

Les deux premières orientations de valeur (MD et PA) se situent dans une approche de transmission par les éducateurs ou éducatrices physiques (Gesuale, 2016) et de reproduction du savoir par l'enfant, alors que les trois autres (RS, IÉ et AA) sont centrées sur les besoins et les fondements à l'éducation préscolaire permettant à l'enfant de faire des choix et de faire valoir ses compétences (Goldberger et al., 2012). En éducation physique, le fait d'adopter l'approche par production et de placer l'enfant au centre de son apprentissage demande de développer certaines compétences professionnelles, comme la capacité à planifier des projets pédagogiques différents et à réfléchir les contenus en conséquence (Roux-Perez, 2004).

Comme mentionné dans la problématique, les éducateurs et éducatrices physiques sont formés pour être des professionnels de l'enseignement de la discipline (MÉQ, 2006), raison pour laquelle les compétences professionnelles et l'orientation de valeur qui vient les teinter ont été mises en lumière en premier. Maintenant, qu'en est-il de la discipline, c'est-à-dire des compétences que ces derniers souhaitent développer chez l'enfant ? Dans le cadre de cette recherche, quand il sera question du contenu à l'honneur en ÉPS à l'éducation préscolaire, il s'agira des HMF. Les prochains paragraphes poseront les grandes lignes de ce concept qui a grandement évolué dans le temps.

2.4 Habiletés motrices fondamentales (HMF)

Les HMF se définissent comme des mouvements coordonnés du corps impliquant de grands muscles du tronc, des bras et des jambes (Clark, 1994) qui permettent à l'enfant de découvrir son environnement. Elles sont fondamentales, car elles sont préalables aux habiletés motrices spécialisées (Dugas et Point, 2012). Elles constituent les assises nécessaires à la pratique d'AP et sportives tout au long de la vie (Logan et al., 2017). Elles obéissent à un schéma d'organisation commun à tous les enfants, se développent par stades successifs, sans être hiérarchiques (Doucet, 2016), et devraient, idéalement, être maîtrisées avant l'adolescence (Gallahue et al., 2012). Ces stades ne sont que des repères, car ils peuvent être décalés dans le temps selon le potentiel et le vécu de chaque enfant (Dugas et Point, 2012).

Les HMF se divisent en deux principales catégories, soit les habiletés locomotrices (capacité de se déplacer du point A au point B) (Haywood et Getchell, 2005) et les habiletés de contrôle d'objet (manipulation) (Gallahue et Ozmun, 2006 ; Paoletti, 1999 ; Ulrich, 2000). D'autres auteurs y ajoutent le contrôle postural (Clark, 2007) ou l'équilibre (Gallahue et al., 2012), car ils les considèrent comme des habiletés à part entière (Rudd et al., 2015). D'ailleurs, Hulteen et al. (2018) sont d'avis que l'appellation « habiletés motrices fondamentales » ne représente pas adéquatement l'éventail d'habiletés nécessaires pour préparer l'enfant à la pratique d'AP et sportive. Ils proposent le terme « *foundational motor skills* », ou fondations, pour désigner les patrons moteurs à la base des autres habiletés motrices plus complexes qui influencent la capacité de l'enfant à être physiquement actif. Aussi, la maîtrise de ces habiletés facilite la pratique d'AP, mais le fait d'avoir quelques difficultés avec l'une d'entre elles n'est pas nécessairement synonyme d'inactivité physique chez l'enfant (González-Sicilia Fernández, 2019).

Les HMF sont décrites par plusieurs auteurs. D'abord, pour Ulrich (2000), instigateur du *Test of Gross Motor Development*, il en existe 12, réparties également en deux catégories, soit les habiletés locomotrices (courir, sauter, sauter en longueur, faire des pas chassés, galoper et sauter sur une jambe) et les habiletés de contrôle d'objet (lancer par-dessus, lancer par-dessous, botter, frapper avec un bâton à deux mains, dribler et attraper). Plusieurs auteurs adhèrent à ce modèle, notamment par l'utilisation du *Test of Gross Motor Development* pour évaluer les HMF des enfants avec quelques modifications dans l'appellation des habiletés testées sans en changer la nature (Cliff et al., 2009).

Gallahue et al. (2012) ont cette même répartition des HMF avec deux habiletés locomotrices de plus : la marche et le gambadé. Ils ajoutent aussi une troisième catégorie qui concerne l'équilibre statique et dynamique, soit la capacité à avoir le contrôle de sa musculature en opposition à la gravité (Iivonen et Sääkslahti, 2014), comme l'équilibre sur un pied et la marche sur une ligne. Rudd et al. (2015) considèrent aussi cette troisième catégorie, car ils reconnaissent la légitimité des habiletés de stabilité, ainsi que la nécessité de les enseigner et de les pratiquer. Pour eux, l'équilibre se résume en trois habiletés : la rotation latérale sur soi-même au sol (*logroll*), le berceau au sol (*rock*) et la planche inversée (*reverse plank*).

À partir du modèle de Gallahue et al. (2012), le modèle de Dugas et Point (2012) ajoute la catégorie « Autres habiletés » pour désigner ces mouvements qui sont autant non-locomoteurs que non-manipulatoires et ainsi obtenir. Ces derniers classent les habiletés précédentes sous la bannière de la « motricité globale ». Pour eux, les HMF sont une progression logique d'habiletés qui apparaissent d'abord sous forme approximative, puis qui sont progressivement maîtrisées selon trois stades : initial, intermédiaire et final (Haywood et Getchell, 2001).

Finalement, Hulteen et al. (2018) développent un modèle qui suit la tendance de Dugas et Point avec l'apprentissage d'habiletés motrices dans un ordre logique, mais innove en considérant les caractéristiques individuelles de l'enfant (condition physique, poids, flexibilité, force musculaire, perception de la compétence physique), ses préférences de pratique d'AP et la culture dans laquelle il évolue. Ainsi, de nouvelles HMF apparaissent comme la nage et le déplacement à vélo. D'autres habiletés sont considérées, car la liste ne s'arrête pas aux mouvements de base qui mènent à des disciplines sportives. Ainsi, dans la liste, on trouve la capacité à faire un *push-up*, un *squat* et un développé au-dessus de la tête, tous des mouvements fonctionnels qui faciliteront la réalisation de tâches quotidiennes et qui mèneront, éventuellement, vers la pratique d'AP.

L'appendice B compare les HMF selon les auteurs retenus et les quatre catégories mentionnées précédemment. Certains auteurs délimitent spécifiquement le moment auquel les HMF devraient être développées (Ulrich, 2000 ; Gallahue et al., 2012 ; Rudd et al., 2015 ; Dugas et Point, 2012), mais les âges proposés ne servent que de repères, car il y a une grande variabilité entre les potentialités des enfants et les occasions d'apprentissage offertes. D'autres auteurs préfèrent se situer dans un continuum (Cliff et al., 2009 ; Hulteen et al., 2018). Dans ce cas, les HMF se trouvent entre les habiletés rudimentaires et les habiletés motrices spécialisées. À noter que, dans le cadre de ce mémoire, le modèle d'Hulteen (2018) est le cadre de référence quand il est question d'HMF. En cohérence avec l'approche développementale proposée à l'éducation préscolaire, ce dernier prend aussi en considération l'unicité de l'enfant, qu'il s'agisse de sa culture, de ses intérêts ou de ses caractéristiques physiques et psychologiques. L'unicité de l'enfant et des éducateurs et éducatrices physiques influence l'enseignement lui-même et leurs interactions (Dunkin et Biddle, 1974).

Dans une perspective socioconstructiviste, le rôle des éducateurs et éducatrices physiques est d'offrir une adéquation entre le développement des HMF et la manière d'apprendre de l'enfant. L'objectif est de lui permettre de développer son plein potentiel (Doucet, 2016), en plus de l'accompagner et le soutenir dans ses apprentissages (CSE, 2012; MFA, 2014b). Les éducateurs et éducatrices physiques devraient être des guides qui favorisent les initiatives de l'enfant en offrant de nombreuses occasions de faire des choix, en proposant des défis réalistes et en s'assurant que ce dernier développe ses HMF (Paoletti, 1999). Toutefois, ces derniers ne sont pas nécessairement formés pour le faire (MÉQ, 2006) et leur système de valeurs n'est pas toujours cohérent avec cette visée (Pasco et al., 2012).

CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, il est d'abord question de la posture, puis du devis méthodologique et des types de recherche utilisés pour répondre aux trois objectifs de ce mémoire. Par la suite, les stratégies mises de l'avant pour atteindre les objectifs poursuivis sont présentées : (1) décrire les compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner (objectif 1); (2) évaluer l'effet prédictif du niveau de connaissance des HMF sur les compétences professionnelles (objectif 2); et (3) évaluer l'effet prédictif de l'orientation de valeur sur les compétences professionnelles (objectif 3). Finalement, il est question du recrutement des répondants, de l'instrument de mesure et du plan d'analyses des données.

3.1 Posture méthodologique

La posture méthodologique adoptée dans le cadre de ce mémoire est de nature positiviste, car il a été choisi d'étudier les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire en tentant de les mesurer pour les expliquer (Piron, 2005) en les observant à une certaine distance. Dans ce cas-ci, le paradigme explicatif est mis à l'honneur pour expliquer la réalité humaine par des relations de prédiction, c'est-à-dire d'expliquer comment les compétences professionnelles varient en fonction de divers éléments à déterminer (Charmillot, 2021).

3.2 Devis méthodologique et types de recherche

Pour répondre aux trois objectifs de recherche, un devis quantitatif est utilisé et une posture explicative est adoptée pour identifier les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques, puis mettre en évidence les effets prédictifs des niveaux de connaissances sur les HMF et de l'orientation de valeur.

Il s'agit d'une recherche de type descriptive, prédictive, et exploratoire. Elle est descriptive puisqu'elle vise à décrire les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire (objectif 1) selon leurs caractéristiques sociodémographiques (Fortin et Gagnon, 2016).

Elle est prédictive, car elle cherche à explorer la nature des relations existantes entre des variables pour lesquelles on ignore encore si elles peuvent être associées les unes aux autres (Fortin, 2010). Il s'agit donc de mettre en évidence l'existence ou l'absence d'effet prédictif (Pelletier et al., 2000) : (a) du niveau de connaissance des HMF sur les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques à l'éducation préscolaire (objectif 2) ; et (b) de l'orientation de valeur sur les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques à l'éducation préscolaire (objectif 3). Enfin, cette recherche est aussi exploratoire, puisqu'elle vise à décrire un sujet peu documenté jusqu'à présent (Bouchard, 1998 ; Fortin, 2010).

3.3 Recrutement et description des répondants

Le recrutement s'est déroulé du 1^{er} février au 11 mars 2022 à travers la province de Québec pour, ultimement, atteindre 115 répondants au questionnaire en ligne. À la suite de l'obtention de l'autorisation éthique de l'Université du Québec en Outaouais et afin de recruter un maximum de répondants, un premier envoi du questionnaire a été fait par courriel le 1^{er} février 2022 à la FÉÉPEQ (2020) et à plusieurs conseillers et conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire ou en ÉPS de centres de services scolaires de la province du Québec. Ainsi, au total, près de 44 acteurs clés du milieu ont reçu le courriel d'invitation à participer à la collecte de données et ont pu le transférer, s'ils le désiraient, aux éducateurs et éducatrices physiques de leur région respective.

Dans un deuxième temps, le lien vers le questionnaire a été rendu disponible sur huit réseaux de discussion professionnelle sur *Facebook* à la mi-février 2022. Dans un troisième temps, une relance de l'invitation à remplir le questionnaire a été faite par courriel aux 44 personnes et organismes précédemment contactés pour rappeler la date de clôture du 11 mars 2022.

Au total, 115 personnes ont répondu au questionnaire, mais seulement 50 éducateurs et éducatrices physiques à l'éducation préscolaire ont été retenus pour constituer l'échantillon. Pour être considérés, ces derniers devaient répondre à certains critères afin d'uniformiser les éléments liés à la formation initiale et au contexte de pratique ; ainsi, ils devaient enseigner l'éducation physique à la maternelle 4 et/ou 5 ans dans une école francophone de la province de Québec et avoir complété un baccalauréat en enseignement de l'ÉPS. Parmi les 50 répondants retenus, il y a une proportion presque égale d'hommes (54,0 %) et de femmes (46,0 %), ce qui permet d'analyser les réponses des répondants en fonction de leur genre. Ceci justifie aussi l'utilisation des doublets complets dans ce mémoire pour souligner la présence des deux genres dans la profession. La totalité des répondants a complété un baccalauréat en éducation physique entre 1986 et aujourd'hui (100,0 %). Par ailleurs, la quasi-totalité des répondants enseigne à temps plein (94,0 %). Il est intéressant de noter qu'en moyenne, les répondants ont 10,67 années d'expérience d'enseignement auprès des enfants de la maternelle spécifiquement. Parmi ces 50 répondants, 100 % ont complété la section sur les informations sociodémographiques et les questions relatives aux compétences professionnelles en lien avec l'enseignement des HMF, 62,0 % ont répondu aux questions relatives aux connaissances sur les HMF, et 28,0 % ont complété la section sur l'orientation de valeur en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire.

3.4 Instrument de mesure

Un seul instrument de mesure a été utilisé auprès des éducateurs et éducatrices physiques à l'éducation préscolaire afin de répondre aux trois objectifs de cette recherche. Au préalable, le contenu des énoncés et des échelles de réponse utilisé dans le questionnaire a été testé auprès de quatre éducateurs et éducatrices physiques à l'éducation préscolaire.

3.4.1 Questionnaire sur les compétences professionnelles, le niveau de connaissances des HMF et l'orientation de valeur des éducateurs et éducatrices physiques

Le questionnaire a été rempli en ligne sur la plateforme LimeSurvey. Ce dernier incluait 170 questions et énoncés subdivisés en cinq sections présentées intégralement à l'appendice C. La première section, en conformité avec la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains (Université du Québec en Outaouais, 2021), décrivait les objectifs de la recherche, informait le répondant sur son implication et visait à recueillir son consentement éclairé à répondre au questionnaire. La deuxième section avait 14 questions qui visaient à recueillir les principales caractéristiques sociodémographiques des répondants, soit leur genre, leur statut professionnel, la formation initiale reçue et le nombre d'années d'expérience en enseignement de l'éducation physique à l'éducation préscolaire. La troisième section permettait de recueillir des informations sur les compétences professionnelles reliées à l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire au regard de l'acte d'enseigner. Les 39 questions et énoncés de cette section étaient inspirés et adaptés pour utiliser le vocabulaire propre à l'éducation préscolaire (par exemple : élève = enfant) en cohérence avec Gesuale (2016) et St-Jean et al. (2019). Les répondants ont été invités à situer chacun des énoncés reliés à l'acte d'enseigner et à indiquer à quelle fréquence ils les utilisaient avec les enfants de l'éducation préscolaire. Pour ce faire, une échelle de fréquence de type Likert, allant de 1 pour jamais à 4 pour toujours, a été utilisée.

La quatrième section comprenait 26 questions et énoncés sur le niveau de connaissances des répondants en lien avec les HMF. Ces derniers devaient nommer deux catégories de HMF et huit exemples de HMF. À l'aide du cadre théorique d'Hulteen et al. (2018), les réponses exactes ont été cumulées pour obtenir trois scores pour chaque répondant : les sous-scores pour le niveau de connaissances des catégories de HMF et pour le niveau de connaissances des exemples de HMF et le score global avec les deux sous-scores combinés.

La cinquième et dernière section concernait l'orientation de valeur en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire. Celle-ci a été évaluée à partir de la version francophone (Banville et al., 2000) du *Value Orientation Inventory (VOI)* (Ennis et Chen, 1993). Pour les besoins de la présente recherche, les énoncés ont été adaptés à l'éducation préscolaire en utilisant le vocabulaire qui lui est propre. Le *VOI* permet de mesurer les conceptions philosophiques liées à l'enseignement des HMF et de classer les répondants selon cinq orientations de valeur distinctes (Pasco et al., 2012) : la *maitrise de la discipline*, l'*autoactualisation*, le *processus d'apprentissage*, la *responsabilisation sociale* et l'*intégration écologique*. Cette section du questionnaire se déclinait en 18 ensembles présentant chacun 5 énoncés, pour un total de 90, que les répondants devaient classer par ordre de priorité de 1 à 5, 1 étant l'énoncé le moins important et 5 étant le plus important. Avec ce classement effectué pour les 18 ensembles, un score pour chaque orientation de valeur du *VOI* a été obtenu en additionnant les points associés au classement de chacun des énoncés. Ainsi, les répondants ont obtenu un score pour chacune des cinq orientations de valeur, ce qui permettait d'identifier la plus dominante pour chacun d'eux.

3.5 Plan d'analyse

Les prochains paragraphes visent à préciser le plan d'analyse pour atteindre les trois objectifs de la recherche. Les réponses obtenues à toutes les sections du questionnaire ont été analysées statistiquement à l'aide de la version 28 du logiciel SPSS (IBM, 2021).

3.5.1 Premier objectif

Dans un premier temps, pour répondre au premier objectif, les données récoltées grâce à la deuxième et troisième section du questionnaire (données sociodémographiques et compétences professionnelles) ont été analysées de manière quantitative. Pour ce qui concerne les 22 énoncés relatifs aux compétences professionnelles en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire, des analyses descriptives ont été réalisées à l'aide du logiciel SPSS afin d'établir la distribution des réponses. Au regard de la répartition pour les quatre choix de fréquence proposés et afin d'éviter la présence de fréquence orpheline, les réponses obtenues ont été regroupées en deux types de fréquence : *Jamais-parfois* et *Souvent-toujours*. Dans un premier temps, les réponses fournies par les répondants pour chacune des compétences professionnelles ont été converties en pourcentages. Par la suite, des tests de χ^2 ont été réalisés pour comparer statistiquement les fréquences de réponse obtenues entre les catégories Jamais-parfois et Souvent-toujours. Le seuil de significativité a été fixé à $p \leq 0,05$.

Dans un deuxième temps, des régressions logistiques (Fortin et Gagnon, 2016) ont été utilisées pour vérifier si le genre, le nombre d'années d'expérience spécifiquement avec les enfants de l'éducation préscolaire, le fait d'avoir eu une formation sur les HMF et le fait d'avoir eu une formation sur les enfants de l'éducation préscolaire avaient un effet prédictif sur les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques. Le seuil de significativité a été fixé à $p \leq 0,05$.

3.5.2 Deuxième objectif

Le deuxième objectif consistait à vérifier si le niveau de connaissances des HMF prédisait les compétences professionnelles au regard de l'acte d'enseigner (concevoir et piloter des SA, porter un jugement et gérer le groupe-classe) en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire. D'abord, trois scores ont été établis pour chacun des répondants en cumulant le nombre de réponses exactes dans la quatrième section du questionnaire (connaissances sur les HMF selon le cadre théorique d'Hulteen et al. (2018) : niveau de connaissances sur les catégories de HMF, sur les exemples de HMF et les deux scores combinés. Le détail de ces scores sont d'ailleurs présentés à l'appendice D. Ensuite, des régressions logistiques ont été réalisées pour vérifier si les trois scores obtenus pour le niveau de connaissances sur les HMF prédisaient les compétences professionnelles au regard de l'acte d'enseigner des éducateurs et éducatrices physiques avec les enfants de l'éducation préscolaire. Pour ce faire, les réponses obtenues avec la troisième section du questionnaire (compétences professionnelles) ont été utilisées. Le seuil de significativité a été fixé à $p \leq 0,05$.

3.5.3 Troisième objectif

Le troisième objectif consistait à vérifier si l'orientation de valeur des éducateurs et éducatrices physiques prédisait significativement les compétences professionnelles au regard de l'acte d'enseigner (concevoir, piloter, porter un jugement et gérer le groupe-classe) en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire. Dans un premier temps, la cohérence interne (Alpha de Cronbach ou α) de chacune des dimensions de la version française du *VOI* (Banville et al., 2000) a été calculée. Ici, il s'agissait de la *maitrise de la discipline* (MD), de l'*autoactualisation* (AA), du *processus d'apprentissage* (PA), de la *responsabilisation sociale* (RS) et de l'*intégration écologique* (IÉ).

Dans un deuxième temps, le score moyen de chacune des dimensions a été calculé à l'aide du logiciel SPSS. Dans un troisième temps, des régressions logistiques ont été réalisées pour vérifier si les scores obtenus aux différentes dimensions du *VOI* par les éducateurs et éducatrices physiques prédisaient leurs compétences professionnelles au regard de l'acte d'enseigner (concevoir, piloter, porter un jugement et gérer le groupe-classe) en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire. Le seuil de significativité a été fixé à $p \leq 0,05$. Ainsi, cette démarche empruntant un devis quantitatif a permis de répondre à la question générale et aux trois objectifs de la recherche.

3.6 Limites méthodologiques

Les résultats du présent mémoire doivent être modérés en regard de plusieurs limites. Premièrement, l'échantillon recruté était de convenance et de faible effectif. Par conséquent, il est impossible de généraliser les résultats obtenus (Fortin et Gagnon, 2016) à l'ensemble des éducateurs et des éducatrices physiques à l'éducation préscolaire au Québec. Néanmoins, il est intéressant d'en apprendre plus sur les caractéristiques sociodémographiques des éducateurs et éducatrices physiques, notamment la représentativité des genres, leur formation initiale et la variété de formation continue reçue.

Le contexte de COVID-19 a certainement eu un impact dans le taux de participation, mais aussi sur les réponses des répondants. En effet, même s'il était mentionné de faire abstraction des mesures sanitaires, la fréquence à laquelle les éducateurs et éducatrices physiques ont pu mettre certaines compétences professionnelles en pratique a certainement été affectée. Avec les restrictions sanitaires et la pénurie d'enseignants, les choix pédagogiques que les éducateurs et éducatrices physiques ont faits à l'automne 2021 sont peut-être moins représentatifs de leurs connaissances sur les HMF et leur orientation de valeur.

En fait, en temps normal, plusieurs mentionnent éprouver de la difficulté à développer leurs compétences liées à la conception, la gestion du groupe-classe et le jugement du degré de développement de l'enfant (Girouard-Gagné et Paré, 2015 ; Martin et al., 2019). Fort est à parier que la situation ne s'améliore pas quand l'enseignement à distance, en distanciation, en plein air et en limitation de matériel est de mise (Caron et al., 2020).

Bien que toutes les sections du questionnaire aient été bâties à partir de questionnaires utilisés dans le cadre d'autre projet de recherche (Gesuale, 2016 ; St-Jean et al., 2019), seulement les énoncés de la section 5 sur l'orientation de valeur, issus du *VOI*, ont été validés (Banville, 2000). De plus, il est important de noter qu'ils ont été validés auprès d'éducateurs et éducatrices physiques du secondaire et que, pour l'utiliser avec des acteurs de l'éducation préscolaire, une adaptation libre a été utilisée. Il est donc possible que certains énoncés ne soient pas adaptés à la réalité des éducateurs et éducatrices physiques qui œuvrent à la maternelle. De plus, on ne sait pas si les énoncés mesurent réellement les compétences qu'ils supposent mesurer. Il est important, ici, de comprendre que le questionnaire permet de rapporter la perception des répondants sur leurs compétences professionnelles.

Néanmoins, ces limites s'inscrivent dans des composantes habituelles d'une telle démarche de recherche. Elles n'affectent en aucun cas la pertinence d'avoir réalisé cette recherche, ses résultats ou ses retombées futures, car le certificat éthique a été respecté à la lettre pour assurer la qualité des données récoltées. Étant de nature exploratoire, la découverte de limites méthodologiques est, en elle-même, un avancement pour les connaissances.

Chapitre IV : Résultats de la recherche

Dans ce chapitre, les résultats sont présentés dans l'ordre annoncé dans le chapitre précédent pour répondre aux trois objectifs de ce mémoire. La première section aborde les analyses descriptives sur les compétences professionnelles et les caractéristiques sociodémographiques des éducateurs et éducatrices physiques à l'éducation préscolaire afin de répondre au premier objectif de recherche. Les deux autres sections exposent les régressions logistiques pour établir l'effet prédictif, d'abord, du niveau de connaissance des HMF, puis de l'orientation de valeur des éducateurs et éducatrices physiques sur leurs compétences professionnelles à l'éducation préscolaire. Il est important de mentionner que seulement les résultats qui permettent de répondre aux trois objectifs de la recherche sont présentés. Sans amoindrir l'intérêt des questions et énoncés laissés de côté, l'espace disponible pour présenter les résultats, puis argumenter leur impact dans les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques n'est pas suffisant. Le tout pourra, toutefois, être abordé dans le cadre d'articles et de projets de recherche subséquents.

4.1 Objectif 1 : Décrire les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques à l'éducation préscolaire

Rappelons que les compétences professionnelles observées dans le cadre de ce mémoire sont uniquement celles reliées à l'acte d'enseigner (MÉQ, 2001), soit la conception et le pilotage de SA, le jugement sur le degré de développement de l'enfant et la gestion du groupe-classe (Table de travail sur l'éducation préscolaire, 2019).

4.1.1 Décrire les compétences professionnelles

Les fréquences de réponses obtenues pour chacune des compétences professionnelles et les résultats du test de χ^2 sont présentés dans le tableau 2. Les fréquences de réponses sont significativement différentes pour la quasi-totalité des compétences professionnelles, excepté pour les suivantes (voir le tableau 2) : *inciter l'enfant à choisir ses propres démarches et stratégies pour trouver la réponse aux situations motrices proposées, amener l'enfant à faire des liens avec son quotidien, inviter l'enfant à verbaliser les stratégies utilisées dans l'activité et évaluer l'enfant à différents moments dans l'année pour consigner sa progression.*

Plus spécifiquement, comme le montre le tableau 2, les éducateurs et éducatrices physiques rapportent, significativement, moins fréquemment *inviter l'enfant à participer à la planification des activités, accompagner l'enfant sans transmettre les connaissances auparavant, demander à l'enfant d'évaluer lui-même son travail, et inviter l'enfant à exprimer ses préférences, ses facilités et ses difficultés.* À l'inverse, les éducateurs et éducatrices physiques rapportent, significativement, très fréquemment *proposer des activités variées qui ne sont pas identiques pour tous, utiliser l'enseignement actif (dirigé) pour transmettre les connaissances à l'enfant, viser une exécution adéquate des HMF par l'enfant, encourager l'enfant à avoir du plaisir en éducation physique, apprendre à l'enfant à devenir habile pour qu'il ait du plaisir dans la pratique d'AP et sportive, amener l'enfant à réinvestir ses connaissances antérieures, répéter à l'enfant ce qu'il doit faire pendant l'activité, encourager l'enfant qui a de la difficulté et féliciter celui qui réussit, souligner les erreurs commises par l'enfant pour qu'il les corrige, faire la démonstration des mouvements et utiliser une variété de matériel.*

Tableau 2

Statistiques descriptives et résultats des tests de χ^2 pour les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire

	Compétence professionnelle	N.	Fréquence des réponses		χ^2	χ^2	
			Jamais-Parfois	Souvent-Toujours		ddl	p
Valoriser l'erreur	Porter un jugement	47	4,3 %	95,7 %	39,34	1	< 0,001*
Offrir de la variété	Concevoir	49	30,6 %	69,4 %	7,37	1	0,007*
Planifier avec l'enfant	Concevoir	50	94,0 %	6,0 %	38,72	1	< 0,001*
Diriger l'enseignement	Piloter	50	12,0 %	88,0 %	28,88	1	< 0,001*
Accompagner	Piloter	50	64,0 %	36,0 %	3,92	1	0,048*
Parfaire l'exécution	Piloter	50	24,0 %	76,0 %	13,52	1	< 0,001*
Miser sur le plaisir	Gérer le groupe-classe	50	4,0 %	96,0 %	42,32	1	< 0,001*
Outiller l'enfant	Gérer le groupe-classe	50	8,0 %	92,0 %	35,28	1	< 0,001*
Viser l'autonomie	Gérer le groupe-classe	50	44,0 %	56,0 %	0,72	1	0,396
Référer au quotidien	Concevoir	50	42,0 %	58,0 %	1,28	1	0,258
Réinvestir les savoirs	Concevoir	50	32,0 %	68,0 %	6,48	1	0,011*
Répéter	Gérer le groupe-classe	50	8,0 %	92,0 %	35,28	1	< 0,001*
Encourager	Gérer le groupe-classe	50	2,0 %	98,0 %	46,08	1	< 0,001*
Corriger	Piloter	50	26,0 %	74,0 %	11,52	1	< 0,001*
Démontrer	Piloter	50	8,0 %	92,0 %	35,28	1	< 0,001*
Varié le matériel	Concevoir	50	4,0 %	96,0 %	42,32	1	< 0,001*
Verbaliser les stratégies	Porter un jugement	49	49,0 %	51,0 %	0,02	1	0,886
S'autoévaluer	Porter un jugement	50	78,0 %	22,0 %	15,68	1	< 0,001*
S'exprimer	Porter un jugement	50	64,0 %	36,0 %	3,92	1	0,048*
Évaluer les progrès	Porter un jugement	50	46,0 %	54,0 %	0,32	1	0,572

Notes. HMF = habiletés motrices fondamentales ; χ^2 = khi carré ; ddl = degrés de liberté ; * = résultat significatif.

4.1.2 Effet prédictif des caractéristiques sociodémographiques sur les compétences professionnelles

Le tableau 3 présente les résultats des tests de régressions logistiques visant à étudier l'effet prédictif de l'expérience, de la formation sur les HMF, de la formation spécifique sur l'éducation préscolaire et du genre des éducateurs et éducatrices physiques sur leurs compétences professionnelles en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire. Ces résultats sont le fruit de la nature exploratoire de cette recherche, car ils ont émergé au cours de la phase d'analyse des données. Ils se sont avérés plus qu'intéressants et ils ont obtenu un espace dans le chapitre consacré aux résultats. Comme démontré dans le tableau 3, seulement quatre résultats sont significatifs. Ainsi, la formation à l'éducation préscolaire prédit significativement et positivement le fait de *souligner les erreurs commises par l'enfant pour qu'il les corrige*. Plus spécifiquement, les résultats montrent que les éducateurs et éducatrices physiques ayant reçu une formation sur l'éducation préscolaire ont 8 fois plus de chance que les autres de fréquemment *souligner les erreurs commises par l'enfant pour qu'il le corrige*.

De plus, le fait d'*inviter l'enfant à exprimer ses préférences, ses facilités et ses difficultés* est significativement et positivement prédit par l'expérience, la formation sur les HMF et le genre. En d'autres mots, les résultats montrent que les éducateurs et éducatrices physiques qui ont reçu une formation sur les HMF ont 7 fois plus de chance que les autres de fréquemment *inviter l'enfant à exprimer ses préférences, ses facilités et ses difficultés*. Ceux et celles qui ont un nombre élevé d'années d'expérience avec les enfants de l'éducation préscolaire ont plus de chance de fréquemment utiliser la stratégie d'autoréflexion. Aussi, les résultats montrent que les femmes ont plus de chance de fréquemment avoir recours à cette pratique.

Tableau 3

Effets prédictifs des caractéristiques sociodémographiques sur les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire (N. = 50)

	R ² de	Hosmer et Lemeshow			Experience			Formation sur les HMF			Formation sur l'éducation préscolaire			Genre		
	Nagelkerke	χ^2	ddl	p	B	p	RC	B	p	RC	B	p	RC	B	p	RC
Valoriser l'erreur	0,39	1,16	7	0,992	-0,15	0,276	0,86	2,32	1 000	10,19	-21,19	0,998	0,00	-1,32	0,494	0,27
Offrir de la variété	0,03	11,40	8	0,180	-0,01	0,892	0,99	-0,31	0,726	0,74	0,64	0,435	1,89	-0,27	0,679	0,76
Planifier avec l'enfant	0,14	3,56	7	0,829	-0,03	0,745	0,97	18,60	0,999	1,20 x 10 ⁸	0,46	0,736	1,59	-0,74	0,582	0,48
Diriger l'enseignement	0,11	7,41	7	0,388	0,02	0,735	1,02	-1,41	0,274	0,24	1,79	0,152	5,98	0,44	0,637	1,55
Accompagner	0,14	11,31	8	0,185	-0,01	0,848	0,99	-1,39	0,128	0,25	0,33	0,690	1,39	-0,90	0,185	0,41
Parfaire l'exécution	0,08	8,42	7	0,297	0,05	0,353	1,05	-0,01	0,995	0,99	-0,55	0,520	0,58	0,64	0,369	1,90
Miser sur le plaisir	0,50	0,72	6	0,994	0,16	0,361	1,17	-19,93	0,998	0,00	19,36	0,998	2,56 x 10 ⁸	-18,00	0,998	0,00
Outiller l'enfant	0,56	0,52	7	0,999	-0,16	0,075	0,85	-16,60	0,999	0,00	-0,61	0,695	0,55	19,42	0,998	2,7 x 10 ⁸
Réinvestir les savoirs	0,07	2,96	7	0,889	-0,01	0,839	0,99	-0,04	0,969	0,97	0,17	0,832	1,18	0,95	0,149	2,59
Répéter	PB	PB	PB	PB	PB	PB	PB	PB	PB	PB	PB	PB	PB	PB	PB	PB
Encourager	0,65	0,00	6	1	0,28	0,375	1,32	-19,95	0,998	0,00	19,81	0,998	4,02 x 10 ⁸	18,80	0,998	1,46 x 10 ⁸
Corriger	0,52	2,39	8	0,967	-0,08	0,134	0,93	-20,96	0,998	0,00	2,09	0,036*	8,11	1,36	0,165	3,88
Démontrer	0,32	2,17	7	0,950	-0,12	0,124	0,89	-16,50	0,999	0,00	-2,34	0,176	0,10	0,39	0,773	1,48
Varié le matériel	0,28	3,03	8	0,933	0,30	0,266	1,35	17,21	0,998	0,30 x 10 ⁸	-17,14	0,998	0,00	0,27	0,860	1,31
S'autoévaluer	0,08	3,59	8	0,892	-0,03	0,560	0,97	-0,99	0,347	0,37	0,98	0,315	2,67	0,10	0,896	1,10
S'exprimer	0,21	10,46	8	0,234	-0,09	0,057	0,91	1,94	0,051*	6,95	-1,06	0,192	0,35	-1,36	0,056	0,26

Notes. HMF = habiletés motrices fondamentales ; RC = rapport de cote ; B = coefficient bêta non standardisé ; χ^2 = khi carré ; ddl = degrés de liberté ; PB = problème dans l'estimation des résultats ; * = résultat significatif.

4.2 Objectif 2 : Étudier l'effet prédictif des connaissances sur les HMF sur les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques

L'intention de cet objectif de recherche était de mesurer l'effet prédictif du niveau de connaissance des HMF sur les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire. En d'autres mots, est-ce qu'un niveau élevé de connaissance des HMF prédit significativement la fréquence à laquelle les éléments reliés à la conception et au pilotage de SA, au jugement sur le degré de développement de l'enfant et à la gestion du groupe-classe sont mis en place par les répondants ?

4.2.1 Niveau de connaissance sur les HMF

Pour cet objectif, le niveau de connaissances des répondants à propos des HMF a d'abord été établi en leur demandant de nommer deux catégories et huit exemples d'habiletés et de mouvements qu'ils considéraient comme étant fondamentaux. Ainsi, selon la catégorisation d'Hulsteen et al. (2018), le niveau de connaissance en lien avec les HMF des éducateurs et éducatrices physiques œuvrant à l'éducation préscolaire est, en moyenne, de 71,0 % pour les catégories et de 61,7 % pour les habiletés nommées individuellement. En cumulant les deux résultats, le score total moyen des répondants est de 63,5 %. Il faut noter que 25,8 % des répondants ont obtenu un score de niveau de connaissance global de 50 % et moins, dont 6,5 % n'ont pas été en mesure de nommer aucune bonne réponse. Il est intéressant de mentionner qu'en moyenne, les répondants ont estimé leur niveau de connaissance global sur les HMF à 73,4 %, soit 10 % supérieur à ce qui a été calculé à partir des données recueillies.

Pour les catégories, 74,2 % des répondants ont nommé la locomotion, 51,6 % la manipulation d'objet et seulement 16,1 % l'équilibre. Pour les exemples de HMF, la course est la réponse la plus fréquemment donnée (87,1 %), suivie par le lancer (74,2 %), le saut (74,2 %) et l'attrapé (71,0 %). Il est intéressant de noter que les répondants sont plusieurs à avoir nommé des habiletés qui ne font pas partie des HMF selon la catégorisation d'Hultheen et al. (2018), notamment la marche (25,8 %), le rampage (45,2 %) et la grimpe (32,3 %). Les réponses données par les répondants de même que la répartition des sous-scores et du score cumulatif sont présentées à l'appendice D.

4.2.2 Effets prédictifs du niveau de connaissances en lien avec les HMF sur les compétences professionnelles

Les tableaux 4, 5 et 6 présentent les résultats des tests de régressions logistiques visant à étudier l'effet prédictif du niveau de connaissance des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec les HMF sur les réponses données dans la troisième section du questionnaire (compétences professionnelles). Pour répondre au deuxième objectif de cette recherche, il faut trouver la relation entre le niveau de connaissance sur les HMF et la fréquence à laquelle les éléments reliés à la conception et au pilotage de SA, au jugement porté sur le degré de développement de l'enfant et à la gestion du groupe-classe sont mis en place par les répondants. Le tableau 4 se concentre sur le niveau de connaissance sur les catégories de HMF, le tableau 5 sur le niveau de connaissance des exemples de HMF et le tableau 6, sur le niveau global de connaissance sur les HMF. On remarque dans ces trois tableaux qu'aucun résultat n'est statistiquement significatif. Ainsi, le niveau de connaissance, qu'il soit uniquement sur les catégories de HMF et les HMF ou combinées, ne prédit pas significativement les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire.

Tableau 4

Effets prédictifs du niveau de connaissance des catégories de HMF sur les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire (N. = 31)

	R ² de	Hosmer et Lemeshow			B	p	RC
	Nagelkerke	χ^2	ddl	p			
Valoriser l'erreur	0,05	11,62	1	< 0,001	0,66	0,541	1,925
Offrir de la variété	0,03	0,54	1	0,464	-0,43	0,430	0,654
Planifier avec l'enfant	0,07	0,19	1	0,660	-0,71	0,360	0,491
Diriger l'enseignement	0,13	0,00	1	1	-17,11	0,999	0,000
Accompagner	0,01	1,02	1	0,313	0,16	0,749	1,172
Parfaire l'exécution	0,06	0,65	1	0,419	-0,65	0,297	0,522
Miser sur le plaisir	0,08	0,00	1	1	-15,92	0,999	0,000
Outils l'enfant	0,08	0,00	1	1	-15,00	0,999	0,000
Réinvestir les savoirs	0,04	0,59	1	0,441	-0,54	0,388	0,584
Répéter	0,08	0,00	1	1	-15,92	0,999	0,000
Encourager	0,08	0,00	1	1	-15,92	0,999	0,000
Corriger	0,00	0,41	1	0,520	-0,13	0,840	0,879
Démontrer	0,07	0,19	1	0,660	0,71	0,360	2,037
Varié le matériel	0,08	0,00	1	1	-15,92	0,999	0,000
S'autoévaluer	0,10	0,44	1	0,508	-0,79	0,179	0,455
S'exprimer	0,00	0,24	1	0,621	-0,08	0,873	0,927

Notes. RC = rapport de cote ; B = coefficient bêta non standardisé ; χ^2 = khi carré ; ddl = degrés de liberté.

Tableau 5

Effets prédictifs du niveau de connaissance des exemples de HMF sur les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire (N. = 31)

	R ² de	Hosmer et Lemeshow			B	p	RC
	Nagelkerke	χ^2	ddl	p			
Valoriser l'erreur	0,033	3,41	3	0,333	0,25	0,592	1,29
Offrir de la variété	0,011	2,12	3	0,548	-0,12	0,635	0,89
Planifier avec l'enfant	0,263	2,83	3	0,497	-0,62	0,074	0,54
Diriger l'enseignement	0,001	0,94	3	0,816	-0,04	0,910	0,96
Accompagner	0,023	4,80	3	0,187	-0,17	0,481	0,85
Parfaire l'exécution	0,011	3,57	3	0,301	-0,13	0,643	0,88
Miser sur le plaisir	0,106	0,87	3	0,832	-0,99	0,452	0,37
Outils l'enfant	0,001	2,84	3	0,417	-0,04	0,95	0,96
Réinvestir les savoirs	0,136	4,72	3	0,194	-0,63	0,159	0,54
Répéter	0,033	3,54	3	0,316	0,26	0,585	1,30
Encourager	0,106	0,87	3	0,832	-0,99	0,452	0,37
Corriger	0,082	2,47	3	0,480	-0,52	0,301	0,60
Démontrer	0,001	5,88	3	0,118	-0,04	0,928	0,96
Varié le matériel	0,106	0,87	3	0,832	-0,99	0,452	0,37
S'autoévaluer	0,112	7,70	3	0,053	-0,39	0,161	0,68
S'exprimer	0,003	2,88	3	0,411	-0,06	0,811	0,95

Notes. RC = rapport de cote ; B = coefficient bêta non standardisé ; χ^2 = khi carré ; ddl = degrés de liberté.

Tableau 6

Effets prédictifs du niveau global de connaissance des HMF sur les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire (N. = 31)

	R ² de Nagelkerke	Hosmer et Lemeshow			B	p	RC
		χ^2	ddl	p			
Valoriser l'erreur	0,04	3,90	4	0,420	0,21	0,545	1,23
Offrir de la variété	0,02	1,72	4	0,788	-0,12	0,533	0,89
Planifier avec l'enfant	0,22	4,01	4	0,405	-0,42	0,103	0,66
Diriger l'enseignement	0,02	3,36	4	0,500	-0,16	0,650	0,86
Accompagner	0,01	5,28	4	0,260	-0,07	0,689	0,94
Parfaire l'exécution	0,03	6,52	4	0,164	-0,15	0,475	0,86
Miser sur le plaisir	0,12	0,77	4	0,942	-0,90	0,475	0,41
Outiller l'enfant	0,01	3,95	4	0,413	-0,15	0,800	0,86
Réinvestir les savoirs	0,11	6,43	4	0,169	-0,39	0,195	0,68
Répéter	0,01	9,14	4	0,058	0,08	0,845	1,08
Encourager	0,12	0,77	4	0,942	-0,90	0,475	0,41
Corriger	0,05	2,42	4	0,659	-0,25	0,418	0,78
Démontrer	0,01	3,58	4	0,465	0,08	0,779	1,09
Varié le matériel	0,12	0,77	4	0,942	-0,90	0,475	0,41
S'autoévaluer	0,13	5,59	4	0,232	-0,30	0,139	0,74
S'exprimer	0,00	4,02	4	0,404	-0,04	0,818	0,96

Notes. RC = rapport de cote ; B = coefficient bêta non standardisé ; χ^2 = khi carré ; ddl = degrés de liberté.

4.3 Objectif 3 : Étudier l'effet prédictif de l'orientation de valeur des éducateurs et éducatrices physiques sur leurs compétences professionnelles

En cohérence avec le type prédictif de cette recherche, l'intention de cet objectif était de vérifier l'effet prédictif de l'orientation de valeur sur les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques. En d'autres mots, est-ce que l'orientation de valeur prédit la fréquence à laquelle les éléments reliés à la conception et au pilotage de SA, au jugement porté sur le degré de développement de l'enfant et à la gestion du groupe-classe sont mis en place par les répondants ?

4.3.1 Cohérence interne pour les cinq orientations de valeur

Au préalable, avec les réponses obtenues grâce à la cinquième section du questionnaire (orientation de valeur), une analyse de cohérence interne a été menée auprès des différentes échelles d'orientation de valeur du *VOI* (Ennis et Chen, 1993 ; Banville et al., 2000) librement adapté pour être fidèle au vocabulaire propre à l'éducation préscolaire. L'échelle RS présente une cohérence interne satisfaisante ($\alpha = 0,827$). Par ailleurs, les résultats de la cohérence interne relatifs à l'échelle PA montrent une cohérence interne acceptable ($\alpha = 0,716$), si l'on retire le douzième énoncé. Par la suite, cet énoncé a aussi été exclu du calcul pour le score moyen obtenu par les éducateurs et éducatrices physiques pour PA. De plus, MD, quant à elle, devient satisfaisante ($\alpha = 0,714$) si on exclut trois énoncés du calcul. De leur côté, la cohérence interne des échelles IÉ ($\alpha = 0,336$) et de AA ($\alpha = 0,368$) sont médiocres. Par conséquent, ces échelles ne sont pas utilisées pour les tests de régressions logistiques.

4.3.2 Effets prédictifs de l'orientation de valeur sur les compétences professionnelles

Le tableau 7 présente les résultats des tests de régressions logistiques visant à étudier l'effet prédictif de RS, et le tableau 8 celui de PA et de MD sur les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire. Comme le montre le tableau 7, il n'y a qu'une seule relation significative entre RS et la compétence professionnelle visant à *inviter l'enfant à exprimer ses préférences, ses facilités et ses difficultés* reliée au jugement sur le degré de développement de l'enfant (Table de travail sur l'éducation préscolaire, 2019).

Plus spécifiquement, les résultats montrent que les éducateurs et éducatrices physiques rapportant des niveaux élevés de responsabilisation sociale, ont 15 fois plus de chance que les autres de vouloir amener très fréquemment l'enfant à *exprimer ses préférences, ses forces et ses difficultés en termes de pratique d'AP et sportive*.

Tableau 7

Effets prédictifs de la responsabilisation sociale sur les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire (N. = 14)

	R ² de Nagelkerke	Responsabilisation sociale			B	p	RC
		Hosmer et Lemeshow χ^2	ddl	p			
Offrir de la variété	0,04	13,47	8	0,097	-0,55	0,456	0,58
Planifier avec l'enfant	0,00	7,06	8	0,530	-0,06	0,953	0,94
Diriger l'enseignement	0,00	8,62	7	0,281	0,17	0,865	1,18
Accompagner	0,00	5,40	8	0,714	-0,11	0,853	0,9
Parfaire l'exécution	0,01	5,20	7	0,635	0,29	0,671	1,34
Miser sur le plaisir	0,01	9,28	8	0,319	-0,31	0,822	0,73
Outiller l'enfant	0,03	5,26	7	0,629	0,59	0,646	1,81
Réinvestir les savoirs	0,06	4,88	7	0,675	0,64	0,362	1,89
Répéter	PB	PB	PB	PB	PB	PB	PB
Encourager	PB	PB	PB	PB	PB	PB	PB
Corriger	0,09	5,98	8	0,649	-0,83	0,280	0,43
Démontrer	0,03	5,26	7	0,629	0,59	0,646	1,81
Varié le matériel	0,07	7,28	7	0,401	0,86	0,495	2,37
S'autoévaluer	0,14	8,37	7	0,301	1,09	0,204	2,96
S'exprimer	0,45	6,18	7	0,518	2,71	0,050*	14,95
Évaluer	0,13	5,07	8	0,750	-0,97	0,193	0,38

Notes. RC = rapport de cote ; B = coefficient bêta non standardisé ; χ^2 = khi carré ; ddl = degrés de liberté ; PB = problème dans l'estimation des résultats ; * = résultat significatif.

Le tableau 8 présente les résultats des tests de régressions logistiques visant à étudier l'effet prédictif de PA et de MD sur les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire. Ainsi, il est possible de constater que, selon nos résultats, il n'y a pas de relation significative entre ces orientations de valeur et les compétences professionnelles reliées à l'acte d'enseigner (concevoir, piloter, porter un jugement et gérer le groupe-classe).

Tableau 8

Effets prédictifs du processus d'apprentissage et de la maîtrise de la discipline sur les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire (N. = 14)

	Processus d'apprentissage							Maîtrise de la discipline						
	R ² de Nagelkerke	Hosmer et Lemeshow χ^2	ddl	p	B	p	RC	R ² de Nagelkerke	Hosmer et Lemeshow χ^2	ddl	p	B	p	RC
Offrir de la variété	0,02	11,98	7	0,101	-0,44	0,636	0,64	0,27	8,45	8	0,391	1,95	0,096	7,05
Planifier avec l'enfant	0,16	5,88	7	0,554	-1,77	0,237	0,17	0,02	12,21	7	0,094	-0,48	0,683	0,62
Diriger l'enseignement	0,39	7,51	7	0,378	-3,6	0,120	0,03	0,00	8,88	7	0,261	-0,03	0,977	0,97
Accompagner	0,04	6,13	7	0,524	-0,66	0,426	0,52	0,00	8,67	8	0,371	0,00	1 000	1,00
Parfaire l'exécution	0,34	10,51	8	0,231	2,52	0,064	12,39	0,00	12,17	8	0,144	0,08	0,919	1,08
Miser sur le plaisir	0,00	5,87	7	0,555	-0,27	0,884	0,77	0,02	5,47	8	0,707	0,64	0,702	1,89
Outiller l'enfant	0,13	6,01	8	0,646	1,73	0,382	5,64	0,01	9,58	8	0,296	0,29	0,856	1,33
Autonomie	0,02	10,99	8	0,202	0,48	0,554	1,6	0,00	2,02	7	0,959	-0,03	0,968	0,97
Quotidien	0,05	6,54	8	0,59	0,73	0,382	2,07	0,06	12,45	7	0,087	-0,64	0,368	0,53
Réinvestir les savoirs	0,01	4,88	8	0,771	0,28	0,743	1,33	0,03	6,92	7	0,438	-0,45	0,531	0,64
Répéter	PB	PB	PB	PB	PB	PB	PB	PB	PB	PB	PB	PB	PB	PB
Encourager	PB	PB	PB	PB	PB	PB	PB	PB	PB	PB	PB	PB	PB	PB
Corriger	0,05	11,96	7	0,102	-0,75	0,437	0,47	0,12	5,70	8	0,681	1,09	0,242	2,97
Démontrer	0,13	6,01	8	0,646	1,73	0,382	5,64	0,01	9,58	8	0,296	0,29	0,856	1,33
Varier le matériel	0,00	5,87	7	0,555	-0,27	0,884	0,77	0,00	9,23	7	0,237	-0,18	0,904	0,84
Verbaliser	0,00	8,31	7	0,306	-0,08	0,924	0,93	0,04	3,28	6	0,774	-0,52	0,460	0,60
S'autoévaluer	0,00	12,49	7	0,086	-0,22	0,820	0,8	0,04	6,70	7	0,461	-0,60	0,507	0,55
S'exprimer	0,09	5,27	7	0,627	-985	0,262	0,37	0,09	7,42	7	0,386	-0,85	0,271	0,43
Évaluer	0,02	6,38	8	0,605	0,47	0,569	1,60	0,11	11,63	8	0,168	0,97	0,223	2,63

Notes. RC = rapport de cote ; B = coefficient bêta non standardisé ; χ^2 = khi carré ; ddl = degrés de liberté ; PB = problème dans l'estimation des résultats.

Ainsi, les résultats obtenus à partir de données récoltées par le questionnaire en ligne sur les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire ont permis de fournir des éléments de réponse aux trois objectifs de ce mémoire de recherche.

CHAPITRE V : DISCUSSION

Le chapitre précédent a présenté une analyse descriptive et prédictive des résultats obtenus concernant les caractéristiques sociodémographiques, le niveau de connaissance sur les HMF et l'orientation de valeur des éducateurs et éducatrices physiques pour connaître leurs effets prédictifs sur les compétences professionnelles en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire. Maintenant, ce chapitre vise à discuter les résultats afin d'en apprécier leurs significations et de pousser la réflexion plus loin sur ce qui les explique. Le chapitre s'organise en trois sections rappelant chacune, dans l'ordre, les trois objectifs de cette recherche, soit la description des compétences professionnelles, l'étude de l'effet prédictif des connaissances sur les HMF et de l'orientation de valeur sur ces dernières, en synthétisant ses résultats et les constats qu'il est possible d'en tirer.

5.1 Synthèse des résultats et constats

Ce mémoire poursuit trois objectifs. D'abord, il est s'agit de décrire les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire au regard de l'acte d'enseigner (concevoir, piloter, porter un jugement et gérer le groupe-classe) (objectif 1). Ensuite, on veut étudier les effets prédictifs de certaines de leurs caractéristiques sociodémographiques (objectif 1), du niveau de connaissances en lien avec les HMF (objectif 2) et de l'orientation de valeur (objectif 3) sur les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire.

5.1.1 Compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner (objectif 1)

Cette première section concerne le premier objectif de la recherche. Elle vise donc à décrire les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire au regard de l'acte d'enseigner (concevoir, piloter, porter un jugement et gérer le groupe-classe).

Les résultats présentés dans le tableau 2 ne montrent pas de différences significatives en ce qui concerne les fréquences de réponses obtenues (catégorie *Jamais-parfois* comparée à *Souvent-toujours*) pour la conception, c'est le fait d'*amener l'enfant à faire des liens avec son quotidien* ; pour le pilotage, c'est le fait de *démontrer les mouvements* pour assurer la bonne compréhension de la tâche à faire ; pour le jugement sur le degré de développement, c'est le fait d'*évaluer l'enfant à différents moments dans l'année pour consigner sa progression* ; et pour la gestion du groupe-classe, c'est le fait d'*apprendre à l'enfant à choisir ses propres démarches et stratégies pour trouver la réponse aux situations motrices proposées*. Dans le cadre de cette recherche, il n'y a pas de différence significative dans la fréquence des réponses données, mais il y avait peu d'énoncés pour chacune des compétences. Toutefois, une absence de différence significative pourrait s'expliquer par le fait que les éducateurs et éducatrices physiques aient une approche davantage transmissive, notamment à cause de l'orientation de la formation initiale basée sur le PFEQ (MÉQ, 2006).

Pour les prochains paragraphes, les compétences professionnelles de l'acte d'enseigner, soit la conception et le pilotage de SA, le jugement du degré de développement de l'enfant et la gestion du groupe-classe, seront présentées séparément pour mieux saisir ce qui les prédit. Comme mentionné précédemment, leur appellation spécifique pour l'éducation préscolaire est préférée (Table de travail sur l'éducation préscolaire, 2019) à celle du Référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante (MÉQ, 2020).

Compétence 3 : Concevoir des SA

La conception est une compétence clé de l'acte d'enseigner en éducation physique, car elle est l'assise du pilotage de SA, du jugement porté sur le degré de développement de l'enfant et de la gestion du groupe-classe. Les progrès de l'enfant sont d'ailleurs obtenus grâce à des interventions bien pensées et appropriées à son développement (Rink, 2006). À ce sujet, les répondants mentionnent très fréquemment *utiliser une variété de matériel, amener l'enfant à réinvestir ses connaissances antérieures, proposer des activités variées qui ne sont pas identiques pour tous et apprendre à l'enfant à devenir habile pour qu'il ait du plaisir dans la pratique d'AP et sportive*. En indiquant adopter ces pratiques, les éducateurs et éducatrices physiques indiquent tenir compte des acquis antérieurs de l'enfant et de ses intérêts pour modifier la tâche, puis permettre à chacun de réussir à son rythme et de développer son plein potentiel tel que constaté par Tomlinson (2004) et Tomlinson et Sousa (2013).

En contrepartie, selon les résultats obtenus, les répondants rapportent moins fréquemment *inviter l'enfant à participer à la planification des activités*, ce qui va à l'encontre des recommandations pour favoriser le développement des HMF de l'enfant à l'éducation préscolaire (MFA, 2014a). Dans ce cas-ci, les éducateurs et éducatrices physiques semblent se trouver davantage dans une approche de reproduction des savoirs (Goldberger et al., 2012). D'ailleurs, ces résultats semblent confirmer ce qui est rapporté par Truelove (2020) au sujet des éducateurs et éducatrices physiques qui se butent à plusieurs obstacles lors de la conception de SA pour les enfants de l'éducation préscolaire qui vont au-delà de ce qu'ils croient devoir enseigner. Il semblerait que ce soit davantage le matériel et les installations disponibles qui soient prioritairement considérés aux dépens des intérêts et des besoins de l'enfant.

Ce tiraillement entre l'approche par production et par reproduction des savoirs pourrait s'expliquer par le décalage entre l'orientation de valeur du Programme-cycle de l'éducation préscolaire, axée sur l'approche développementale (MÉQ, 2021), et les priorités des éducateurs et éducatrices physiques sur le terrain (Pasco et al., 2012). De plus, la formation initiale des éducateurs et éducatrices physiques s'inscrit dans une approche davantage transmissive de l'adulte vers l'enfant (Allison et Thorpe, 1997), soit l'approche disciplinaire, causée par l'orientation du PFEQ en ÉPS (MÉQ, 2006).

Compétence 4 : Piloter des SA

Il faut rappeler que le pilotage est une compétence professionnelle qui repose sur la capacité de la personne à interagir avec le groupe et à s'ajuster aux intérêts, aux besoins et aux perspectives des enfants (Le Bot, 2014). Essentiellement, dans la phase de pilotage, les éducateurs et éducatrices physiques rapportent poser des actions pédagogiques et intervenir pour favoriser le développement des HMF de l'enfant (Le Bot, 2014) par des rétroactions rapides et la présentation d'un contenu signifiant et adapté à son rythme. D'un côté, les résultats dans le tableau 2 indiquent que les répondants rapportent moins fréquemment *accompagner l'enfant sans transmettre les connaissances auparavant*. D'un autre côté, les répondants rapportent aussi très fréquemment *utiliser l'enseignement dirigé pour transmettre les connaissances à l'enfant, faire la démonstration des mouvements, répéter à l'enfant ce qu'il doit faire pendant l'activité, souligner les erreurs commises par l'enfant pour qu'il les corrige et viser une exécution adéquate des HMF par l'enfant*. Ces énoncés sont étroitement liés avec les caractéristiques véhiculées dans le milieu de l'éducation physique pour une séance de qualité, soit la présence d'instructions claires, de démonstration, de modelage, de questionnements et de rétroactions de qualité, comme le soulignent Gagen et Getchell (2006), Goddway et Branta (2003), Martin et al. (2009), Rink (2006), puis Valentini et Rudisill (2004).

Bien que ces éléments soient issus de l'approche disciplinaire, il peut être bénéfique d'utiliser, à l'occasion, ces expériences motrices structurées et planifiées, car elles peuvent profiter à certains enfants qui ont des besoins moteurs précis (NASPE, 2002). Toutefois, le fait d'y référer souvent ou toujours ne permet pas à l'enfant d'être l'acteur de son apprentissage et de trouver un sens à ce qu'il fait (Bodrova et Leong, 2011 ; Bouchard, 2019).

Compétence 5 : Juger du degré de développement de l'enfant

L'évaluation des progrès fait référence à l'éducateur ou à l'éducatrice physique qui utilise son jugement et diverses observations pour situer l'enfant dans son développement (MÉQ, 2020) et pour offrir un environnement favorable à l'apprentissage (Desbiens, 2002). Les résultats du tableau 2 indiquent que les répondants rapportent moins fréquemment *demandeur à l'enfant d'évaluer lui-même son travail et l'inviter à exprimer ses préférences, ses facilités et ses difficultés*. Ils mentionnent, toutefois, très fréquemment *accorder à l'erreur une place positive et constructive*. Ainsi, le manque d'implication de l'éducateur ou l'éducatrice physique dans l'évaluation s'explique par les orientations du Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MÉQ, 2021) qui désigne le titulaire comme responsable du développement du domaine physique et moteur de l'enfant et de son suivi. Ainsi, les attentes des programmes n'indiquent pas aux éducateurs et éducatrices physiques de se lancer dans l'appréciation du progrès de l'enfant. De plus, il est possible qu'ils n'évaluent pas fréquemment par manque de maîtrise de la compétence (Hill et Brodin, 2004), spécifiquement au regard de l'objet et des méthodes d'évaluation (Bezeau, 2014 ; Turcotte et al., 2010) avec les enfants de la maternelle 4 et 5 ans.

Compétence 6 : Gérer le groupe-classe

Dans le Référentiel des compétences (MÉQ, 2020), la gestion du groupe-classe est centrée sur la réalisation d'activités. C'est, en fait, une compétence qui a une incidence sur les trois autres (concevoir, piloter et porter un jugement), car elle vient mettre dans un contexte précis et unique les activités réfléchies, mises en place et observées par les éducateurs et éducatrices physiques (Lessard et Schmidt, 2011). Ainsi, les résultats démontrent que les éducateurs et éducatrices physiques rapportent très fréquemment *encourager l'enfant qui a de la difficulté et féliciter celui qui réussit et encourager l'enfant à avoir du plaisir en éducation physique*. La gestion du groupe-classe regroupe les mesures prévues pour offrir un environnement propice au développement des HMF, guidées par les valeurs de l'individu (Lessard et Schmidt, 2011), notamment en ce qui concerne la gestion du temps, de l'espace et des relations avec et entre les enfants (MÉQ, 2020). Dans les activités de développement des HMF, les encouragements et les commentaires constructifs des éducateurs ou éducatrices physiques sur la progression de l'enfant sont une source de motivation externe pour ce dernier (Martin et al., 2009 ; Rink, 2006). C'est d'ailleurs la qualité de l'encadrement et des rétroactions qui est déterminante dans la phase de pilotage pour le développement des HMF (Martin et al., 2009).

5.1.2 Caractéristiques sociodémographiques et compétences professionnelles en lien avec l'enseignement (objectif 1)

La prochaine section se concentre toujours sur le premier objectif, mais dans la portion prédictive des caractéristiques sociodémographiques sur les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire. Dans ce cas-ci, il est question du genre, des années d'expérience, de la formation spécifique sur les enfants de l'éducation préscolaire et les HMF.

Genre

D'abord, il est intéressant de noter qu'une proportion presque égale d'hommes (54,0 %) et de femmes (46,0 %) a répondu au questionnaire. Sans extrapoler cette proportion à l'ensemble des éducateurs et éducatrices physiques enseignant au Québec, il semblerait que, contrairement aux titulaires de classe qui sont à 98,3 % des femmes à l'éducation préscolaire (MÉES, 2016), la situation soit différente en éducation physique. Il serait d'ailleurs intéressant d'investiguer sur la représentativité des genres dans ce domaine d'enseignement. Cela étant dit, dans le tableau 2, il est possible de voir que le genre ne semble pas prédire les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques du Québec, sauf une. Ainsi, les femmes semblent plus fréquemment *inviter l'enfant à exprimer ses préférences, ses facilités et ses difficultés*. Ces résultats concordent avec ceux d'Ennis et Zhu (1991), Curtner-Smith et Meek (2000) et Pasco et al. (2008) qui démontrent qu'il ne devrait pas y avoir de différences significatives dans les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques selon leur genre. Behets et Vergauwen (2004) ont fait le même constat pour les éducateurs et éducatrices physiques au niveau primaire. Il semblerait que des différences mineures concernant les compétences professionnelles apparaîtraient entre les genres à partir de l'enseignement secondaire. On peut expliquer ces résultats par le fait que leurs expériences de socialisation pour les éducateurs et éducatrices physiques soient les mêmes, sans égard à leur genre (Pasco et al., 2012), et que ces derniers aient accès à la même formation universitaire (MÉQ, 2006). Ainsi, en regard des résultats, il semblerait que les hommes et les femmes n'aient pas des compétences professionnelles différentes en matière d'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire.

Années d'expérience

D'un côté, l'expérience ne semblerait pas non plus prédire les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire, sauf la capacité à *inviter l'enfant à exprimer ses préférences, ses facilités et ses difficultés*. Effectivement, Behets et Vergauwen (2004), Liu et Silverman (2006) et Pasco et al. (2008) mentionnent que les compétences professionnelles reliées à l'acte d'enseigner sembleraient se confirmer au cours des premières années de pratique, puis rester stables au fil des ans. Ainsi, le nombre d'années d'expérience sur le terrain ne semblerait pas déterminant dans la fréquence à laquelle les éducateurs et éducatrices physiques utilisent une ou l'autre des stratégies pédagogiques mentionnées. Il serait intéressant de questionner à nouveau les répondants pour voir si leurs réponses restent, effectivement, figées dans le temps.

Formation spécifique sur les enfants de l'éducation préscolaire

Selon les résultats obtenus, le fait d'avoir reçu une formation spécifique sur les enfants de l'éducation préscolaire prédit significativement le fait de très fréquemment *souligner les erreurs commises par l'enfant pour qu'il les corrige* (Cohen et al., 2012). À l'origine, les éducateurs et éducatrices physiques reçoivent une formation basée sur le PFEQ (MÉQ, 2001) qui, depuis 2001, s'inscrit dans une approche davantage fermée et transmissive de l'adulte vers l'enfant qui reçoit les savoirs (Allison et Thorpe, 1997). Ainsi, ce qu'ils indiquent sur leurs pratiques pédagogiques semble aller dans ce sens : le fait de souligner les erreurs de l'enfant pour qu'il les corrige ne lui permet pas de se buter à un problème et de trouver une solution par lui-même à son rythme selon ses capacités et ses besoins individuels (Atencio et al., 2014 ; Renshaw et al., 2010).

Formation sur les HMF

Le fait d'avoir reçu une formation sur les HMF ne semble pas prédire significativement les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire. Ce résultat est étonnant étant donné que, selon Cohen et al. (2012), le fait de maîtriser une pédagogie adaptée au jeune enfant permet de mieux ajuster les séances à ses besoins (Ayvazo et Ward, 2011). Le fait de maîtriser le concept d'HMF pourrait, notamment, permettre aux éducateurs et éducatrices physiques d'ajuster leurs attentes lorsqu'ils tentent de porter un jugement sur le développement de l'enfant, qu'ils soient face à un enfant de 4 ou de 5 ans, en début ou en fin d'année. À la formation initiale, les éducateurs et éducatrices physiques sont formés en cohérence avec le PFEQ en ÉPS (MÉQ, 2006) qui adopte l'approche disciplinaire traditionnellement utilisée en gymnase (Allison et Thorpe, 1997). Ainsi, les HMF peuvent être perçues par certains comme des habiletés sur une liste à cocher qui doivent être maîtrisées à un niveau prescrit, pas avant ni après, dans le même ordre pour tous les enfants sans égard aux expériences motrices vécues avant leur entrée à la maternelle. Par contre, à l'éducation préscolaire, l'approche suggérée dans le Programme-cycle (MÉQ, 2020) et la manière dont se développe l'enfant ne concorde pas avec cette formation initiale. Pasco (2005) souligne d'ailleurs ce décalage entre l'orientation de la formation initiale, les programmes prescriptifs, qu'il s'agisse du Programme-cycle de l'éducation préscolaire ou du PFEQ à l'ÉPS, et la réalité du terrain.

Globalement, il semble que le genre, les années d'expérience, la formation sur les HMF et la formation spécifique sur les enfants de l'éducation préscolaire n'aient pas d'effet prédictif sur les compétences professionnelles rapportées par les éducateurs et éducatrices physiques ; cette réalité est vraie qu'il s'agisse de la conception ou du pilotage de SA, du jugement du développement de l'enfant ou de la gestion du groupe-classe.

5.1.3 Niveau de connaissances sur les HMF et compétences professionnelles

Les résultats montrent qu'il n'y aurait pas d'effet prédicteur du niveau de connaissances en lien avec les HMF sur les compétences professionnelles. Ainsi, le fait de connaître les HMF de manière satisfaisante ne semblerait pas prédire la capacité des éducateurs et éducatrices physiques à concevoir des SA, à piloter des SA, à porter un jugement sur le degré de développement de l'enfant ou à gérer le groupe-classe pour offrir un environnement propice à l'apprentissage des HMF à l'enfant. Ces résultats pourraient s'expliquer par la visée de la formation initiale des éducateurs et éducatrices physiques, soit de les rendre spécialistes de l'enseignement et non de la discipline (MÉQ, 2001). En d'autres mots, les compétences professionnelles développées leur permettent d'adapter le contexte d'apprentissage aux besoins de l'apprenant, mais pas de proposer des habiletés motrices ajustées à ses capacités.

Selon Buznic-Bourgeacq et al. (2010), c'est l'importance du savoir expérientiel qui pourrait expliquer le lien non significatif entre le niveau de connaissance des HMF et les compétences professionnelles des répondants. En soi, il a été démontré que les éducateurs et éducatrices physiques développent des compétences en situation, directement en contact avec l'enfant (Durand, 2001). Dans cette optique, le fait de bien connaître les HMF et de pouvoir nommer des exemples n'aurait pas d'ascendant sur les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques pour enseigner les HMF à l'éducation préscolaire.

5.1.4 Orientation de valeur et compétences professionnelles

L'orientation de valeur semble motiver les choix et les priorités pédagogiques des éducateurs et éducatrices physiques, en fonction du temps, des ressources disponibles et des contenus à enseigner (Pasco et al., 2008). Les résultats obtenus montrent que seulement la *responsabilisation sociale* (RS) prédirait significativement la fréquence à laquelle les répondants invitent l'enfant à *exprimer ses préférences, ses facilités et ses difficultés*. Ainsi, les éducateurs et éducatrices physiques qui ont RS comme orientation de valeur dominante inviteraient très fréquemment les enfants à faire un retour réflexif sur ses réussites et ses difficultés. En d'autres mots, plus les éducateurs et éducatrices physiques croient en l'importance de responsabiliser les enfants, plus ils considèreraient leur point de vue, et ainsi apprennent à les connaître et exprimer leurs besoins (Le Bot, 2014).

D'un côté, l'absence de relations significatives entre l'orientation de valeur et les compétences professionnelles est étonnante compte tenu des nombreux auteurs (Chen et Ennis, 1996 ; Kerouédan et Pasco, 2009 ; Pasco et al., 2012) qui sont arrivés au constat contraire. Dans ce contexte, l'orientation de valeur des éducateurs et éducatrices physiques servirait de lunettes pour décoder les situations, puis pour choisir et de mettre en œuvre les activités en lien avec l'enseignement des HMF (Le Bot, 2014). Le faible taux de réponse spécifiquement à cette section du questionnaire (N. = 14) pourrait expliquer les résultats peu concluants à propos de la relation entre les valeurs portées par les éducateurs et éducatrices physiques et leurs compétences professionnelles avec les enfants de l'éducation préscolaire.

D'un autre côté, il semblerait que, peu importe l'orientation de valeur des éducateurs et éducatrices physiques, c'est le temps alloué à l'éducation physique, les installations accessibles et les ressources disponibles qui serviraient à déterminer ce qui est fait et la manière dont le tout s'actualise à l'école (Chen et Ennis, 1996). Ces auteurs ont aussi découvert que, peu importe l'orientation de valeur, les éducateurs et éducatrices physiques sembleraient portés à utiliser les activités sportives comme moyen plutôt que comme fin. En d'autres mots, peu importe ce en quoi croit l'individu, c'est davantage l'environnement de pratique et les obstacles potentiels à la mise en place d'un environnement favorable au développement des HMF qui détermineraient ce que fait l'enfant de l'éducation préscolaire dans le cours d'éducation physique (Truelove, 2020).

Devant les constats qui vont de part et d'autre de l'effet prédictif de l'orientation de valeur sur les compétences professionnelles, il serait intéressant de s'y intéresser dans de recherches futures. Ces recherches pourraient s'intéresser au sens que les éducateurs et éducatrices physiques, eux-mêmes, accordent à ces résultats pour améliorer la compréhension des caractéristiques et éléments qui expliquent les résultats obtenus.

5.2 Contribution à l'avancement des connaissances

Ce mémoire, avec sa nature descriptive, prédictive et exploratoire, visait à décrire un sujet peu documenté, c'est-à-dire les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire. À la suite de la présentation des résultats et des constats sur le sujet, les prochains paragraphes abordent les trois pans de retombées.

5.2.1 Retombées théoriques

Ce mémoire aura des retombées sur la recherche, notamment, en faisant la lumière sur l'évolution du concept d'HMF depuis son instigateur, Ulrich (2000), jusqu'à Hulteen et al. (2018) en considérant les auteurs qui ont, entre temps, fait des ajouts et poli certains angles. De plus, il est intéressant de situer ce concept en contexte scolaire, au regard des éducateurs et éducatrices physiques et avec les enfants de la maternelle 4 et 5 ans. Cette synthèse permettra de faire avancer les travaux de recherche sur le développement des habiletés motrices spécifique aux jeunes enfants, la formation initiale des éducateurs et éducatrices physiques et, éventuellement, la formation continue offerte aux acteurs de l'éducation préscolaire.

L'autre élément important pour la recherche issue de ce mémoire est le défrichage quant aux approches utilisées par les éducateurs et éducatrices physiques pour enseigner les HMF aux enfants de l'éducation préscolaire. Les approches, découlant de l'orientation de valeur adoptée par les éducateurs et éducatrices physiques, permettraient d'expliquer et de prévoir les choix pédagogiques qui seront faits selon l'orientation de valeur dominante. Ainsi, on peut constater qu'il existe au minimum deux approches adoptées par les éducateurs et éducatrices physiques au Québec et il serait intéressant, à partir de leurs caractéristiques, de voir comment le tout s'opérationnalise sur le terrain.

5.2.2 Retombées pour la pratique

L'instrument de mesure, par sa nature quantitative, a permis d'obtenir un portrait partiel des compétences professionnelles rapportées des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire. Ceci répond à Engel et al. (2018) qui soulignent le manque de recherches sur les pratiques pédagogiques des éducateurs et éducatrices et encore plus avec les enfants de l'éducation préscolaire.

La synthèse sur les HMF viendra nourrir la pratique en illustrant le développement des HMF par les éducateurs et éducatrices physiques chez l'enfant de 4 ans, arrivé officiellement dans les écoles depuis 2020 (MÉES, 2020), et 5 ans. Ainsi, en s'intéressant aux acteurs du terrain, il est intéressant de constater la divergence entre l'approche prescrite par le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (développementale) et ce que les éducateurs et éducatrices physiques rapportent faire (reproduction des savoirs par l'enfant). Il sera intéressant d'aller à la rencontre de ces acteurs pour mieux comprendre les raisons qui expliquent ces choix d'actions pédagogiques.

5.2.3 Retombées pour la formation

Ce mémoire aura des retombées sur la formation initiale en mettant en lumière les besoins et les caractéristiques de l'enfant et des compétences professionnelles nécessaires pour arriver à l'accompagner dans le développement des HMF. La problématique met en lumière plusieurs manques à combler chez les éducateurs et éducatrices physiques. Bien que, selon les résultats, il ne semble pas y avoir de relation significative entre le niveau de connaissance des HMF et les compétences professionnelles, il serait intéressant de voir si d'autres connaissances sont manquantes dans le bagage des éducateurs et éducatrices physiques. Les constats de ce mémoire pourraient certainement inspirer quelques conseillers et conseillères pédagogiques pour des sujets de formation continue dès la rentrée.

CHAPITRE VI : CONCLUSION

Rappelons que la petite enfance est un moment charnière pour développer les HMF (Hardy et al., 2010). Étant donné les bienfaits et la nécessité de les développer pour contribuer au développement harmonieux de l'enfant, il est tout indiqué que d'utiliser les heures passées à l'école pour offrir des occasions de les pratiquer. Les éducateurs et éducatrices physiques, malgré le manque de formation initiale et continue sur les besoins spécifiques de l'enfant de la maternelle 4 et 5 ans, semblent être la personne tout indiquée pour relever ce défi.

Ainsi, ce mémoire a posé la problématique liée aux compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire. Les concepts clés, soit les compétences professionnelles, les HMF et l'orientation de valeur, ont été définis et décrits dans le cadre conceptuel avec des lunettes socioconstructivistes, cohérentes avec l'approche suggérée à l'éducation préscolaire. La méthodologie a présenté la démarche pour atteindre les trois objectifs de cette recherche en utilisant un devis quantitatif. Ensuite, les résultats ont été présentés pour pouvoir, par la suite, discuter des différents constats à propos du portrait des compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire et des relations existant entre elles et le niveau de connaissance sur les HMF et entre elles et l'orientation de valeur. Il faut se rappeler que seulement quelques relations significatives ont été trouvées, mais, en général, les résultats montrent que ces éléments ne pourraient pas expliquer la fréquence à laquelle les éducateurs et éducatrices physiques utilisent telle ou telle compétence professionnelle plus souvent qu'une autre. Il serait intéressant, dans de futures recherches d'aller à la rencontre des éducateurs et éducatrices physiques pour mieux comprendre leur réalité, leurs malaises et le sens qu'ils accordent à leurs pratiques.

Références

- Allison, S. et Thorpe, R. (1997). A comparison of the effectiveness of two approaches to teaching games within physical education: A skills approach versus a games for understanding approach. *British Journal of Physical Education*, 28(3), 9–13.
<https://www.cabdirect.org/cabdirect/abstract/19981806164>
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2866
- April, J., Lanaris, C., Lanaris, C. et Bigras, N. (2018). *Conditions d'implantation de la maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé – Sommaire du rapport de recherche*. Présenté au ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
https://archipel.uqam.ca/12021/1/MELS4ansTPMD_sommaire_vfinale.pdf
- Atencio, M., Yi, C. J., Clara, T. W. K. et Miriam, L. C. Y. (2014). Using a complex and nonlinear pedagogical approach to design practical primary physical education lessons. *European Physical Education Review*, 20(2), 244–263.
<https://doi.org/10.1177/1356336X14524853>
- Ayvazo, S. et Ward, P. (2011). Pedagogical content knowledge of experienced teachers in physical education: Functional analysis of adaptations. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(4), 675–684. <https://doi.org/10.1080/02701367.2011.10599804>
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397–401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>

- Banville, D., Desrosiers, P. et Genet-Volet, Y. (2000). Translating questionnaires and inventories using a cross-cultural translation technique. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(3), 374–387.
- Barnett, L. M., Morgan, P. J., van Beurden, E. et Beard, J. (2008a). Perceived sports competence mediates the relationship between childhood motor skill proficiency and adolescent physical activity and fitness: a longitudinal assessment. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(1), 40. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-5-40>
- Barnett, L. M., van Beurden, E., Morgan, P. J., Brooks, L. O. and Beard, J. R. (2008b). Does childhood motor skill proficiency predict adolescent fitness? *Med. Sci. Sports Exerc.*, 40, 2137–2144. <https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e31818160d3>
- Barnett, L. M., Stodden, D., Cohen, K. E., Smith, J. J., Lubans, D. R., Lenoir, M., Iivonen, S., Miller, A. D., Laukkanen, A., Dudley, D., Lander, N. J., Brown, H. et Morgan, P. J. (2016). Fundamental Movement Skills: An Important Focus. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35 (3), 219-225. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0209>
- Barroso, C. S., McCullum-Gomez, C., Hoelscher, D. M, Kelder, S. H. et Murray, N. G. (2005). Self-Reported Barriers to Quality Physical Education by Physical Education Specialists in Texas. *Journal of School Health*, 75(8), 313-319. <https://doi-org.proxybiblio.uqo.ca/10.1111/j.1746-1561.2005.00042.x>
- Behets, D. et Vergauwen, L. (2004). Value orientations of elementary and secondary physical education teachers in Flanders. *Research Quarterly For Exercise and Sport*, 75(2), 156–164. <https://doi.org/10.1080/02701367.2004.10609147>

- Bezeau, D. (2014). L'éducation à la santé dans la formation initiale d'étudiants au baccalauréat en enseignement en ÉPS : analyse d'initiatives mises en œuvre dans le cadre d'un stage de formation pratique (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, Québec. <http://hdl.handle.net/11143/5931>
- Bodrova, E. et Leong, D.J. (2011). *Les outils de la pensée : l'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs*, 2^e édition, Collection Éducation à la petite enfance. Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, S. (1998). Introduction et rappel des notions de base. Dans S. Bouchard et C. Cyr (dir.), *Recherche psychosociale. Pour harmoniser recherche et pratique* (p.1-17). Presses de l'Université du Québec.
- Brockman, R., Jago, R. et Fox, K. R. (2011). Children's active play: Self-reported motivators, barriers and facilitators. *BMC Public Health*, 11, 461-461.
<https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-461>
- Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A. et Margnes, E. (2010). La transmission du savoir expérientiel : études de cas et analyses comparatives en didactique clinique de l'EPS. *eJRIEPS*, 20. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.4784>
- Caron, J., Gaudreau, N., Harvey, C., Sicard, S., Robitaille, S., Arbour, M. et Brochu, T. (2020). La gestion de classe au primaire en contexte de pandémie. *Formation et profession*, 28(4). 1-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.674>

- Charmillot, M. (2021). Définir une posture de recherche, entre constructivisme et positivisme, module 4 : Choisir une posture éthique et une approche théorique. Dans F. Piron et É. Arsenault (dir.), *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*. Québec : Éditions science et bien commun.
<https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/front-matter/introduction/>
- Chen, A. et Ennis, C. D. (1996). Teaching value-laden curriculum in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 338–354. <https://doi.org/10.1123/jtpe.15.3.338>
- Clark, J. E. (1994). Motor development. Dans V. S. Ramachandran (éd.), *Encyclopedia of Human Behavior* (3^e éd., p.245-255). New York: Academic Press.
- Clark, J. E. (2007). On the Problem of Motor Skill Development. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78 (5), 39-44. <https://doi.org/10.1080/07303084.2007.10598023>
- Cliff, D. P., Okely, A. D., Smith, L. M. et McKeen, K. (2009). Relationships Between Fundamental Movement Skills and Objectively Measured Physical Activity in Preschool Children. *Pediatric Exercise Science*, 21(4), 436-449. <https://doi.org/10.1123/pes.21.4.436>
- Cohen, R., Goodway, J. D. et Lidor, R. (2012). The effectiveness of aligned developmental feedback on the overhand throw in third-grade students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17 (5), 525-541. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.623230>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/accueillir-eduquer-prescolaire-50-0477/>
- Coulet, J. C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 74, 1-30. <https://doi.org/10.3917/th.741.0001>

- Curtner-Smith, M. D. et Meek, G. A. (2000). Teachers' Value Orientations and Their Compatibility with the National Curriculum for Physical Education. *European Physical Education Review*, 6(1), 27-45. <https://doi.org/10.1177/1356336X000061004>
- Desbiens, J.-F. (2002). L'évaluation et la responsabilisation des élèves : ébauche d'une problématique sur le thème de la supervision active en enseignement de l'éducation physique. *Brock Education*, 12(1), 36-48.
- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K. et Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 48(6), 1197-1222. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000901>
- Doucet, M. (2016). *L'amélioration des habiletés motrices fondamentales d'élèves du primaire suite à l'implantation d'un programme de motricité* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7876/1/031384526.pdf>
- Dudley, D., Okely, A., Pearson, P. et Cotton, W. (2011). A systematic review of the effectiveness of physical education and school sport interventions targeting physical activity, movement skills and enjoyment of physical activity. *European Physical Education Review*, 17(3), 353-378. <https://doi.org/10.1177/1356336X11416734>
- Dugas, C. et Point, M. (2012). *Portrait du développement moteur et de l'activité physique au Québec chez les enfants de 0 à 9 ans*. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC996/F142972850_Rapport_final_VersionF_vrier_2012final.pdf
- Dunkin, M.J. et Biddle, B. J. (1974). *The study of-teaching*. New York : Holt, Rinehart and Winston Inc.

- Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement : Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'Éducation Physique*. Paris : Revue EPS.
- Éducaloi. (2021) *L'école, c'est obligatoire*. <https://educaloi.qc.ca/capsules/lecole-cest-obligatoire/>
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J. et Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(98), 1-21. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-98>
- Engel, A. C. Broderick, C. R. van Doorn, N., Hardy, L. L. et Parmenter, B. J. (2018). Exploring the relationship between fundamental motor skill interventions and physical activity levels in children: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 48(8), 1845–1857. <http://doi.org/10.1007/s40279-018-0923-3>
- Ennis, C. D. et Chen, A. (1993). Domain specifications and content representativeness of the revised Value Orientation Inventory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 436-446. <https://doi.org/10.1080/02701367.1993.10607597>
- Ennis, C. D. et Zhu, W. (1991). Value orientations: A description of teachers' goals for students learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(1), 33-40. <https://doi.org/10.1080/02701367.1991.10607516>
- Fédération des éducatrices et éducateurs physiques enseignants du Québec (FÉÉPEQ). (2020). *Associations régionales*. <https://www.feepeq.com/fr/association-regionale>
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, Québec : Éditions de la Chenelière.

- Fortin, M.-F. et Gagnon, G. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche – Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Gagen, L. M. et Getchell, N. (2006). Using 'Constraints' to Design Developmentally Appropriate Movement Activities for Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 227-232. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0135-6>
- Gallahue, D. L. et Cleland-Donnelly, F. (2007). *Developmental physical education for all children* (4^e édition). Illinois: Human Kinetics.
- Gallahue, D. L. et Ozmun, J. C. (2006). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults* (6^e éd.). New York : McGraw-Hill.
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C. et Goodway, J. (2012). *Understanding motor development: infants, children, adolescents, adults* (7^e édition). New York : McGraw-Hill.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe. Les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C., Desbiens, J. -F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_127_1_3052_t1_0172_0000_1
- Gesuale, S. (2016). *Conditions facilitant les liens entre le choix des approches pédagogiques ouvertes et le sentiment d'auto-efficacité d'enseignantes de maternelle cinq ans* [mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais]. <http://di.uqo.ca/id/eprint/857/>
- Goldberger, M., Ashworth, S. et Byra, M. (2012). Spectrum of teaching styles retrospective 2012. *Quest*, 64(4), 268-282. <https://doi.org/10.1080/00336297.2012.706883>

- Girouard-Gagné, M. et Paré, M. (2015). Différencier les pratiques pédagogiques pour tenir compte de l'hétérogénéité : une question de compétence en gestion de classe ? *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation*, 999(999). 10-19.
- González-Sicilia Fernández, D. (2019). *Le rôle de l'activité physique et la sédentarité en âge préscolaire sur les habitudes de vie, le rendement scolaire et le développement psychosocial au début de l'adolescence* [thèse de doctorat, Université de Montréal].
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/23478>
- Goddway, J. et Branta, C. F. (2003). Influence of a Motor Skill Intervention on Fundamental Motor Skill Development of Disadvantaged Preschool Children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(1), 36–46. <https://doi.org/10.1080/02701367.2003.10609062>
- Guillot, G. (2000). *Quelles valeurs pour l'école du XXI^e siècle ?* Paris : L'Harmattan.
- Hardy, L. L., King, L., Farrell, L., Macniven, R. et Howlett, S. (2010). Fundamental movement skills among Australian preschool children. *Sci. Med. Sport.*, 13(5), 503–508.
<https://doi.org/10.1016/j.jsams.2009.05.010>
- Haywood, K. et Getchell, N. (2001). *Learning Activities for Life Span Motor Development*. Human Kinetics Publishers.
- Haywood, K.M. et Getchell, N. (2005). *Life Span Motor Development* (7^e édition). Human Kinetics.
- Hill, G. et Brodin, K. L. (2004). Physical education teachers' perceptions of the adequacy of university coursework in preparation for teaching. *Physical Educator*, 61(2), 75-87.
<https://doi.org/10.1080/07303084.2005.10608259>
- Hulteen, R. M., Morgan, P. J., Barnett, L. M., Stodden, D. F. et Lubans, D. R. (2018). Development of Foundational Movement Skills: A Conceptual Model for Physical Activity Across the Lifespan. *Sports Medicine*, 48, 1533–1540. <https://doi.org/10.1007/s40279-018-0892-6>

Hyndman, B. P. (2017). Perceived social-ecological barriers of generalist pre-service teachers towards teaching physical education: Findings from the GET-PE study. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(7), 26–46.

<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n7.3>

International Business Machines Corporation (IBM). (2021). *Pourquoi le logiciel IBM SPSS*.

<https://www.ibm.com/analytics/spss-statistics-software>

livonen, S. et Sääkslahti, A. K. (2014). Preschool children’s fundamental motor skills: A review of significant determinants. *Early Child Development and Care*, 18 (7), 1107-1126.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2013.837897>

Institut de la statistique du Québec (ISQ). (2019). *Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle 2017 – Tome 1 – Portrait de la statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Gouvernement du Québec.

<https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-le-parcours-prescolaire-des-enfants-de-maternelle-2017-tome-1-portrait-statistique-pour-le-quebec-et-ses-regions-administratives.pdf>

Jewett, A. E. et Bain, L. L. (1985). *The curriculum process in physical education*. Dubuque, IA : William C. Brown.

Jewett, A. E., Bain, L. L. et Ennis, C. D. (1995). *The curriculum process in physical education* (2^e édition). Dubuque, IA : Brown et Benchmark.

Kerouédan, M. et Pasco, D. (2009). *Les orientations de valeur dans les pratiques pédagogiques en éducation physique et sportive : une étude de cas* [mémoire de maîtrise inédit]. Université de Bretagne Occidentale.

- Krasimira, M. et Drainville, R. (2019). La pression ressentie par les enseignantes à adopter des pratiques scolarisantes pour les apprentissages du langage à l'éducation préscolaire. *Revue Canadienne de l'éducation*, 42 (3). 605-634.
<https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3490>
- Lai, S. K., Costigan, S. A., Morgan, P. J., Lubans, D. R., Stodden, D. F., Salmon, J. et Barnett, L. M. (2014). Do school-based interventions focusing on physical activity, fitness, or fundamental movement skill competency produce a sustained impact in these outcomes in children and adolescents? A systematic review of follow-up studies. *Sports Medicine*, 44(1), 67–79. <http://doi.org/10.1007/s40279-013-0099-9>
- Laker, A. (2002). Culture, education and sport. Dans Laker, A. (dir.), *The Sociology of Sport and Physical Education: An Introductory Reader* (p.1–13). Londres et New York : Falmer Press.
- Landry, B. W. et Driscoll, S. W. (2012). Physical activity in children and adolescents. *Physical Medicine and Rehabilitation*, 4(11), 826-832.
<https://doi.org/10.1016/j.pmrj.2012.09.585>
- Larouche, H., Biron, D. et Vaillancourt, J. (2019). Miser sur l'engagement mutuel pour contribuer au développement professionnel continu : le modèle d'une communauté de pratique au préscolaire (CoPP). *Journal of Childhood Study*, 44(1), 92-110.
<https://journals.uvic.ca/index.php/jcs/article/view/18780/8040>
- Le Bot, G. (2014). *Analyser la pratique d'enseignement sous l'angle des orientations de valeur : études de cas en éducation physique et sportive* [thèse de doctorat, Université de Bretagne occidentale]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01152123/document>

- Légis Québec. (2019). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Loi sur l'instruction publique*. Gouvernement du Québec. <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cr/l-13.3,%20R.%208.pdf>
- Lessard, A. et Schmidt, S. (2011). *Recension des écrits sur la gestion de la classe*. Université de Sherbrooke.
https://www.csr.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Gestion-classe.pdf
- Liu, H.Y. et Silverman, S. (2006). The value profile of physical education teachers in Taiwan. *Sport, Education & Society*, 11(2), 173-191.
<https://doi.org/10.1080/13573320600640694>
- Logan, S. W., Robinson, L. E., Wilson, A. E. et Lucas, W. A. (2011). Getting the fundamentals of movement: a meta-analysis of the effectiveness of motor skill interventions in children. *Child: Care, health and development, Blackwell Publishing Ltd*. 38 (3), 305-315. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01307.x>
- Logan, S. W., Ross, S. M., Chee, K., Stodden, D. F. et Robinson, L. E. (2017). Fundamental motor skills: A systematic review of terminology. *Journal of Sports Science*, 36 (7), 781-796.
<http://doi.org/10.1080/02640414.2017.1340660>
- Lubans, D., Richards, J., Hillman, C., Faulkner, G., Beauchamp, M., Nilsson, M., Kelly, P., Smith, J., Raine, L. et Biddle, S. (2016). Physical Activity for Cognitive and Mental Health in Youth: A Systematic Review of Mechanisms. *Pediatrics*, 138(3), e20161642.
<https://doi.org/10.1542/peds.2016-1642>

- Marinova, K., Dumais, C., Moldoveanu, M., Dubé, F. et Drainville, R. (2020). Les pratiques enseignantes pour soutenir les premiers apprentissages de la langue écrite à l'éducation préscolaire : entre l'approche développementale et l'approche scolarisante. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 352–375.
<https://doi.org/10.7202/1077972ar>
- Martin, B., Pidoux, M. et Brülhart, E. (2019). Apports et manques dans la formation à la gestion de classe [communication orale]. *6^e colloque international en éducation : enjeux actuels et futurs de l'éducation de la formation et de la profession enseignante*, Montréal, Québec, Canada.
- Martin, E. H., Rudisill, M. E. et Hastie, P. A. (2009). Motivational climate and fundamental motor skills performance in a naturalistic physical education setting. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14, 227–240. <http://doi.org/10.1080/17408980801974952>
- Ministère de la Famille (MFA). (2014a). *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : une vision partagée pour des interventions concertées*. Gouvernement du Québec. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Favoriser-le-developpement-global-des-jeunes-enfants-au-quebec.pdf>
- Ministère de la Famille (MFA). (2014b). *Gazelle et potiron : cadre de référence pour créer des environnements favorables à la saine alimentation, au jeu actif et au développement moteur en services de garde éducatifs à l'enfance*. Gouvernement du Québec.
https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/guide_gazelle_potiron.pdf
- Ministère de l'Éducation (MÉQ). (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire – Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf

- Ministère de l'Éducation (MÉQ). (2020). *Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Ministère de l'Éducation (MÉQ). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire, Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf
- Ministère de l'Éducation (MÉQ). (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages. Formation générale des jeunes. Formation générale des adultes. Formation professionnelle*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf
- Ministère de l'Éducation (MÉQ). (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations et les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). (2020). *Maternelle 4 ans – Objectifs, limites, conditions et modalités – Année scolaire 2020-2021*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/Maternelle-4ans-OLCM-2020-2021.pdf

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). (2017). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire 4 ans*. Gouvernement du Québec.
- http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_programme-prescolaire-4-ans_2017.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). (2016). *Statistiques de l'éducation : Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire, édition 2015*. Gouvernement du Québec.
- http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf
- Morin, J. (2007). *La maternelle : Histoire, fondements, pratiques* (2^e édition). Montréal : Gaëtan Morin.
- National Association for Sport and Physical Education (NASPE). (2002). *Active start: A statement of physical activity guidelines for children birth to five years*. Reston, Virginie : Author.
- Observatoire des tout-petits. (2017). *Comment se portent les tout-petits québécois ? – Portrait 2017*. Fondation Lucie et André Chagnon. https://tout-petits.org/media/1696/portrait2017_complet_web_fr.pdf
- Oh, J., et Graber, K. C. (2019). Physical Education Teacher Education Leaders' Perceptions on a National Curriculum in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 90(3), 362-376. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1603988>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2007). *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*. Paris, France.

- Organisation mondiale de la santé (OMS). (2020). *Lignes directrices sur l'activité physique, la sédentarité et le sommeil chez les enfants de moins de 5 ans*. Genève.
<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331751/9789240004078-fre.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Paoletti, R. (1999). *Éducation et motricité de l'enfant de deux à huit ans*. Gaëtan Morin, Chenelière Éducation.
- Pasco, D. (2005). *Le premier programme d'éducation physique et sportive : mise en œuvre par les enseignants en classe de sixième* [thèse de doctorat inédit]. Université de Rennes II, Rennes.
- Pasco, D., Kermarrec, G. et Guinard, J.-Y. (2008). Les orientations de valeur des enseignants d'éducation physique. Influence du sexe, de l'âge et de l'ancienneté. *Staps*, 3(81). 89-105. <https://www.cairn.info/revue-staps-2008-3-page-89.htm>
- Pasco, D., Le Bot, G. et Kermarrec, G. (2012). Les orientations de valeur des enseignants d'éducation physique et leur compatibilité avec les objectifs de développement personnel des programmes. *Carrefours de l'éducation*, 1 (33). 163-181.
<https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2012-1-page-163.htm>
- Pate, R. R., McIver, K., Dowda, M., Brown, W. H. et Addy, C. (2008). Directly Observed Physical Activity Levels in Preschool Children. *Journal of School Health*, 78(8), 438–444.
<https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00327.x>
- Pelletier, D. (2011). *Activité-projet : pour le développement global de l'enfant* (2^e édition). Montréal : Groupe Modulo.
- Pelletier, L. G., Boivin, M. et Alain, M. (2000). Les plans de recherche corrélationnels. Dans R. J. Vallerand et U. Hess (éd.). *Méthodes de recherche en psychologie* (p. 193-238). Gaëtan Morin Éditeur.

- Philpot, R. et Smith, W. (2011). Beginning and graduating student-teachers' beliefs about physical education: a case study. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(1), 35–50. <https://doi.org/10.1080/18377122.2011.9730342>
- Piron, F. (2005). Savoir, pouvoir et éthique de la recherche. Dans A. Beaulieu (dir.), Michel Foucault et le contrôle social (p. 130-150). Presses de l'Université Laval. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00806359>
- Poitras, V. J., Gray, C. E., Borghese, M. M., Carson, V., Chaput, J. P., Janssen, I., Katzmarzyk, P. T., Pate, R. R., Gorber, S. C., Kho, M. E., Sampson, M. et Tremblay, M. S. (2016). Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school-aged children and youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6), 197–239. <https://doi.org/10.1139/apnm-2015-0663>
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'école*. Paris, PUF.
- Renshaw, I., Chow, J. Y., Davids, K., et Hammond, J. (2010). A constraints-led perspective to understanding skill acquisition and game play: A basis for integration of motor learning theory and physical education praxis? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(2), 117–137. <https://doi.org/10.1080/17408980902791586>
- Rink, J.E. (2006). *Teaching physical education for learning* (5^e édition). New York: McGraw-Hill.
- Roux-Perez, T. (2004). L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières, *De Boeck Supérieur*, 63, 75-88. <https://doi.org/10.3917/sta.063.0075>
- Rudd, J. R., Barnett, L. M., Butson, M. L., Farrow, D., Berry, J. et Polman, R. C. J. (2015). Fundamental Movement Skills Are More than Run, Throw and Catch: The Role of Stability Skills. *PLOS-ONE*. 10(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0140224>

- St-Jean, C., April, J. Robert-Mazaye, C., Lanaris, C. et Turcotte, S. (2019). La qualité des interactions enseignante-enfants au regard de l'éveil scientifique à l'éducation préscolaire. *Revue Canadienne des jeunes chercheurs en éducation*, 10 (1), 61-70.
<https://www.researchgate.net/publication/346953842>
- Samson, L. (2015). *Étude des principaux courants pédagogiques contemporains qui prévalent au Québec* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke].
https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/8739/Samson_Laurent_MED_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.
<https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Simard, M., Lavoie, A. et Audet, N. (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017 : Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives (Santé)*. Institut de la statistique du Québec.
<https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-le-developpement-des-enfants-a-la-maternelle-2017-portrait-statistique-pour-le-quebec-et-ses-regions-administratives.pdf>
- Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Robertson, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C. et Garcia, L. E. (2008). A Developmental Perspective on the Role of Motor Skill Competence in Physical Activity: An Emergent Relationship. *Quest*, 60(2), 290-306.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2008.10483582>

- Table de travail sur l'éducation préscolaire. (2019). Avis et propositions au ministre relativement aux compétences professionnelles de la profession enseignante. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/organismes-lies/CAPFE/CAPFE_rapport-annuel_2018-2019.pdf?1623957095
- Tapin, G. (2015). *Inventaire des pratiques pédagogiques différenciées d'éducateurs physiques du primaire auprès d'élèves ayant des difficultés motrices sans handicap* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/7517/1/M13734.pdf>
- Thomas, M. R. et Michel, C. (1994). *Théories du développement de l'enfant* (4^e édition). Bruxelles : De Boeck.
- Timmons, B. W., LeBlanc, A. G., Carson, V., Connor Gorber, S., Dillman, C., Janssen, I., Kho, M. E., Spence, J. C., Stearns, J. A. et Tremblay, M. S. (2012). Systematic review of physical activity and health in early years (aged 0–4 years). [https://in-car.ca/spotlight/files/Timmons%20-%20Systematic%20review%20of%20physical%20activity%20and%20health%20in%20the%20early%20years%20\(aged%200-4%20years\).pdf](https://in-car.ca/spotlight/files/Timmons%20-%20Systematic%20review%20of%20physical%20activity%20and%20health%20in%20the%20early%20years%20(aged%200-4%20years).pdf)
- Tomlinson, C. A. (2004). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of all Learners* (2^e édition). Alexandria, VA : ASCD.
- Tomlinson, C. A. et Sousa, D. A. (2013). *Comprendre le cerveau pour mieux différencier : Adapter l'enseignement aux besoins des apprenants grâce aux apports des neurosciences*. Montréal : Chenelière Éducation.

- Tremblay, M. S., Carson, V., Chaput, J.-P., ConnorGorber, S., Dinh, T., Duggan, M., Faulkner, G., Gray, C. E., Gruber, R., Janson, K., Jansen, I., Katzmarzyk, P. T., Kho, M. E., Latimer-Cheung, A. E., LeBlanc, C., Okely, A. D., Olds, T., Pate, R. R., Phillips, A., Poitras, V. J., Rodenburg, S., Sampson, M., Saunders, T. J., Stone, J. A., Stratton, G., Weiss, S. K. et Zehr, L. (2016). Canadian 24-Hour Movement Guidelines for Children and Youth: An Integration of Physical Activity, Sedentary Behaviour, and Sleep. *NRC Research Press. Appl. Physiol. Nutr. Metab.*, 41, 311–327. <https://doi.org/10.1139/apnm-2016-0151>
- Truelove, S. (2020). Training, Barriers, and Self-Efficacy to Physical Education Instruction (7128) [thèse de doctorat, Université Western]. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/7138>
- Turcotte, S., Gaudreau, L. Otis, J. et Desbiens, J.-F. (2010). Les pratiques pédagogiques d'éducateurs physiques du primaire en éducation à la santé. *Éducation à la santé*, 36 (3), 717-738. <https://doi.org/10.7202/1006253ar>
- Turcotte, S., Grenier, J., Rivard, M.-C., Beaudoin, C., Roy, M. et Goyette, R. (2011). Besoins de formation continue d'éducateurs physiques et à la santé. *Nouveaux cahiers de recherche en éducation*, 14 (2), 79-96. <https://doi.org/10.7202/1008913ar>
- Ulrich, D. A. (2000). TGMD-2 : Test of Gross Motor Development, Examiner's Manual. *Pro-ed*, 2^e édition. <http://33202576.weebly.com/uploads/1/4/6/8/14680198/tgmd-2-2.pdf>
- Université de Montréal. (2021). *Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé*. <https://admission.umontreal.ca/programmes/baccalaureat-en-enseignement-de-leducation-physique-et-a-la-sante/presentation/>
- Université de Sherbrooke. (2020). *Baccalauréat en enseignement en éducation physique et à la santé*. https://www.usherbrooke.ca/admission/programme/247/baccalaureat-en-enseignement-en-education-physique-et-a-la-sante/?utm_source=Google&utm_medium=Ads&utm_campaign=19693

Université du Québec. (2021). *Guide de communication inclusive : Pour des communications qui mobilisent, transforment et ont du style !*

https://www.uquebec.ca/reseau/fr/system/files/documents/edi/guide-communication-inclusive_uq-2021.pdf

Université du Québec à Chicoutimi. (2021). *Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé*. <https://www.uqac.ca/programme/7208-bac-ens-education-physique-et-a-la-sante/>

Université du Québec à Montréal. (2019). *Baccalauréat d'intervention en activité physique*. <https://etudier.uqam.ca/programme?code=7236>

Université du Québec à Trois-Rivières. (2012). *Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé (7138)*. https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/apex/f?p=106:10:::10:P10_CD_PGM,P10_RECH_CRITERE,P10_RECH_VALEUR,P10_RECH_DESC:7138,P2_CD_NIVEAU,BACC,%5CBaccalaur%C3%A9ats%20et%20doctorats%20de%20premier%20cycle%5C

Université du Québec en Outaouais. (2021). *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. <https://uqo.ca/docs/11909>

Université Laval. (2021). *Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé (B.ENS.)*. <https://www.ulaval.ca/les-etudes/programmes/repertoire/details/baccalaureat-en-enseignement-de-leducation-physique-et-a-la-sante-b-ens.html>

Valentini, N. C. et Rudisill, M. E. (2004). Effectiveness of an Inclusive Mastery Climate Intervention and the Motor Skill Development of Children With and Without Disabilities. *Adapted physical activity quarterly*, 21(4), 330-347. <https://doi.org/10.1123/apaq.21.4.330>

Wick, K., Leeger-Aschmann, C. S., Monn, N. D., Radtke, T., Ott, L. V., Rebholz, C. E., Cruz, S., Gerber, N., Schmutz, E. A., Puder, J. J., Munsch, S., Kakebeeke, T. H., Jenni, O. G., Granacher, U. et Kriemler, S. (2017). Interventions to Promote Fundamental Movement Skills in Childcare and Kindergarten: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Medicine*, 47, 2045–2068. <https://doi.org/10.1007/s40279-017-0723-1>

Appendice A

Compétences professionnelles faisant partie de l'acte d'enseigner (MÉQ, 2001)

Champ 1 : six compétences spécialisées au cœur du travail fait avec et pour les enfants			
	Compétences professionnelles de la profession enseignante (MÉQ, 2020)	Compétences professionnelles adaptées spécifiquement pour l'éducation préscolaire (Table de travail sur l'éducation préscolaire, 2019)	Exemples
Compétence 3	Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage	Concevoir des SA variées, en tenant compte de contextes éducatifs signifiants issus du monde des enfants et partant de leurs besoins, permettant le développement des compétences visées dans le programme de formation.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Proposer des activités variées qui ne sont pas identiques pour tous</i> • <i>Amener l'enfant à réinvestir ses connaissances antérieures</i>
Compétence 4	Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage	Piloter des SA, à travers des contextes variés, issues du monde des enfants, en lien avec leur développement global, et ce, en fonction des besoins des enfants et du développement des compétences visées dans le programme de formation.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Faire la démonstration des mouvements</i> • <i>Accompagner l'enfant sans transmettre les connaissances auparavant</i>
Compétence 5	Évaluer les apprentissages	Porter un jugement sur le degré de développement des compétences des enfants ou leur cheminement selon le programme de formation.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Évaluer l'enfant à différents moments dans l'année pour consigner sa progression</i> • <i>Accorder à l'erreur une place positive et constructive</i>
Compétence 6	Gérer le fonctionnement du groupe-classe ²	Planifier, organiser et gérer le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage, le développement global et la socialisation des enfants.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Encourager l'enfant à avoir du plaisir en éducation physique</i> • <i>Encourager l'enfant qui a de la difficulté et félicitez celui qui réussit</i>

² À noter que, dans le cadre de ce mémoire, le terme « gestion du groupe-classe » fait référence à la compétence professionnelle du Référentiel des compétences (MÉQ, 2020) en contexte d'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire. Dans ce cas, on parle de mettre en place un environnement favorable au développement des HMF (Table de travail sur l'éducation préscolaire, 2019).

Appendice B

Habiletés motrices fondamentales (HMF) selon les auteurs

	Habiletés de locomotion	Habiletés de contrôle d'objet	Équilibre	Autres habiletés
Ulrich (2000)	<ul style="list-style-type: none"> – Courir – Sauter – Sauter en longueur – Se déplacer de côté (ou faire des pas chassés) 	<ul style="list-style-type: none"> – Lancer par-dessus – Lancer par-dessous – Botter un ballon immobile – Frapper avec un bâton à deux mains – Dribler sur place – Attraper 		
Cliff et al. (2009)	<ul style="list-style-type: none"> – Galopper – Sauter sur une jambe (ou à cloche-pied) 			
Gallahue, Ozmun (2006) et Goodway (2012)	<ul style="list-style-type: none"> **Marcher – Courir – Sauter – Se déplacer de côté (ou faire des pas chassés) – Galopper – Sauter sur une jambe (ou à cloche-pied) **Se déplacer en sautillant (ou gambader) 	<ul style="list-style-type: none"> – Lancer – Lancer par-dessous – Botter un ballon – Frapper avec un bâton à deux mains – Dribler – Attraper 	<ul style="list-style-type: none"> **Équilibrer un bâton debout sur la paume (<i>stick balancing</i>) **Marcher sur une ligne **S'équilibrer sur un pied 	<ul style="list-style-type: none"> **Feinter **Rouler sur soi-même **Se pencher **S'étirer **Se tourner
Rudd et al. (2015)			<ul style="list-style-type: none"> **Se placer en planche inversée **Rouler latéralement sur soi-même au sol (<i>logroll</i>) **Faire le berceau au sol (<i>rock</i>) 	
Dugas et Point (2012) Motricité globale	<ul style="list-style-type: none"> **Descendre l'escalier (un pied par marche) 4 – Marcher 4 6 – Courir et changer de direction 4 6 **Escalader 4 6 **Faire du vélo 5 – Sautiller sur deux pieds 5 **Descendre l'escalier (pieds alternés) 5 6 – Sauter sur une jambe (ou à cloche-pied) 5 6 	<ul style="list-style-type: none"> – Attraper un ballon (bras tendus) 4 – Lancer un ballon 4 6 – Lancer à une main 4 6 – Attraper un ballon (bras fléchis) 5 – Attraper une balle après un bond 5 – Botter un ballon en l'air 5 – Faire rebondir un ballon au sol 5 6 – Se déplacer pour attraper 5 6 	<ul style="list-style-type: none"> – S'équilibrer sur un pied 4 **S'équilibrer sur la pointe des pieds 5 6 	<ul style="list-style-type: none"> **Se suspendre par les genoux 5 6 **Sauter à la corde 5 6 **Faire une roulade avant 5 6

<p>Hulteen et al. (2018) « <i>Foundational Movement skills</i> »</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Courir – Sauter – Se déplacer de côté (ou faire des pas chassés) – Galopper – Sauter sur une jambe (ou à cloche-pied) – Gambader **Faire du vélo **Faire de la trottinette **Nager en style libre (<i>freestyle swimming</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> – Lancer par-dessus **Rouler une balle – Lancer par-dessous – Botter un ballon immobile **Frapper à une main – Frapper à deux mains – Dribler – Attraper un ballon 	<p>**Nager sur place</p>	<ul style="list-style-type: none"> **Faire un <i>push-up</i> **Faire un <i>squat</i> **Faire une fente **Faire un développé au-dessus de la tête
--	---	---	--------------------------	--

Les termes sont une traduction libre de l'anglais.

Les chiffres encadrés correspondent à l'âge associé au développement de l'enfant. ④ ⑤ ⑥

**Les habiletés identifiées avec deux astérisques divergent des précédents modèles. Elles sont donc nouvelles.

Appendice C

INSTRUMENT DE MESURE : QUESTIONNAIRE SUR LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES, LE NIVEAU DE CONNAISSANCES DES HABILITÉS MOTRICES FONDAMENTALES (HMF) ET L'ORIENTATION DE VALEUR DES ÉDUCATEURS ET ÉDUCATRICES PHYSIQUES

Ce projet de recherche s'adresse aux **éducateurs et éducatrices physiques** du Québec qui enseignent aux enfants de l'**éducation préscolaire** (4 et/ou 5 ans), à temps plein ou à temps partiel.

Ce projet tente de savoir si les compétences professionnelles liées à l'acte d'enseigner sont reliées au niveau de connaissance des HMF et à l'orientation de valeur des éducateurs et éducatrices physiques quand il s'agit d'enseigner les HMF à l'éducation préscolaire.

Trois objectifs sont visés :

1. Décrire les **COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES** des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire au regard de l'acte d'enseigner (concevoir, piloter, porter un jugement et gérer le groupe-classe).
2. Étudier l'effet prédictif des **CONNAISSANCES SUR LES HMF** sur les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire au regard de l'acte d'enseigner (concevoir, piloter, porter un jugement et gérer le groupe-classe).
3. Étudier l'effet prédictif de l'**ORIENTATION DE VALEUR** sur les compétences professionnelles des éducateurs et éducatrices physiques en lien avec l'enseignement des HMF à l'éducation préscolaire au regard de l'acte d'enseigner (concevoir, piloter, porter un jugement et gérer le groupe-classe).

****À noter que ce projet de recherche s'intéresse au CONTEXTE « NORMAL » D'ENSEIGNEMENT de l'éducation physique à l'éducation préscolaire. Référez-vous à l'année scolaire en cours (septembre 2021 à février 2022) et veuillez tenter de répondre en faisant abstraction des restrictions sanitaires svp.****

Votre participation à ce projet de recherche consiste à remplir un questionnaire en ligne permettant de dresser un portrait de vos **COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES** avec les enfants de l'éducation préscolaire, de votre **ORIENTATION DE VALEUR** et de vos **CONNAISSANCES SUR LES HABILITÉS MOTRICES FONDAMENTALES** (environ 30 à 45 minutes).

Pour de plus amples informations, veuillez vous adresser à l'étudiante-chercheuse **Élisabeth Lagacé** (lage07@ugo.ca).

Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquer avec Monsieur **André Durivage**, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais (andre.durivage@ugo.ca).

SECTION 1 : CONSENTEMENT À UNE UTILISATION SECONDAIRE DES DONNÉES

Avec votre permission, j'aimerais pouvoir conserver les données recueillies à la fin du présent projet pour d'autres activités de recherche dans les domaines suivants : thèse doctorale de l'étudiante-chercheuse, accompagnement des éducateurs et éducatrices physiques (formation continue), développement des habiletés motrices fondamentales à l'éducation préscolaire (Programmes-cycle et programme d'éducation physique et à la santé), sous la responsabilité d'Élisabeth Lagacé. Je m'engage à respecter les mêmes règles d'éthique que pour le présent projet.

Si vous acceptez, vos données seront conservées pour une période de cinq ans après la fin du présent projet et ensuite détruites. Il n'est pas nécessaire de consentir à ce volet pour participer au présent projet de recherche.

J'accepte que mes données soient conservées pour une utilisation secondaire.

Je refuse une utilisation secondaire des données que je vais fournir.

SECTION 2 : DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Depuis le début de l'année scolaire actuelle (de septembre 2021 à aujourd'hui), à quel(s) niveau(x) enseignez-vous l'éducation physique ? Choisissez toutes les réponses qui conviennent :

Éducation préscolaire (4 et/ou 5 ans)

1^{er} cycle du primaire

2^e cycle du primaire

3^e cycle du primaire

1^{er} cycle du secondaire

2^e cycle du secondaire

Autre : _____

Pour l'année scolaire actuelle (de septembre 2021 à aujourd'hui), quel est votre statut professionnel en éducation physique ? Sélectionnez une seule des propositions suivantes :

- Temps plein
- Temps partiel
- Suppléance
- Autre : _____

Avez-vous gradué d'un baccalauréat en éducation physique et à la santé ? Sélectionnez une seule proposition :

- Oui
- Non

Si oui, en quelle année avez-vous obtenu votre baccalauréat en éducation physique et à la santé ? Sélectionnez une seule proposition : (Année entre 1980 et 2021)

Depuis le début de l'année scolaire actuelle (de septembre 2021 à aujourd'hui), en moyenne par semaine, combien de minutes d'éducation physique enseignez-vous à l'éducation préscolaire ? Par exemple, « une heure et demie » s'écrirait 90 minutes et « deux heures quarante-cinq » s'écriraient 165 minutes.

Combien d'année(s) d'expérience avez-vous en enseignement de l'éducation physique à l'éducation préscolaire ? Par exemple, « un an et demi » s'écrirait 1,5 et « deux ans et trois mois » s'écrirait 2,25.

Avez-vous déjà suivi une formation en lien avec les habiletés motrices fondamentales ? Ici, on fait référence, par exemple, aux formations continues, aux cours que vous avez eus au baccalauréat, etc. Sélectionnez une seule proposition :

- Oui
- Non

Avez-vous eu une formation sur les besoins et les caractéristiques des enfants de l'éducation préscolaire ? Ici, on fait référence, par exemple, aux formations continues et aux cours que vous avez eus au baccalauréat, etc. Sélectionnez une seule proposition :

- Oui
- Non

Dans votre centre de services scolaire ou dans votre école, y a-t-il des projets éducatifs (ou mesures) qui soutiennent la pratique d'activité physique ou le développement des habiletés motrices fondamentales à l'éducation préscolaire ? Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Si oui, le(s) quel(s) pour...

Pratique d'activité physique : _____

Développement des habiletés motrices fondamentales : _____

Dans quel type d'établissement enseignez-vous ? Sélectionnez une seule proposition :

- École publique
- École privée
- Autre : _____

Quelle est votre identité de genre ? Sélectionnez une seule des propositions suivantes :

- Femme
- Homme
- Autre
- Préfère ne pas répondre

À l'éducation préscolaire, à quel(s) type(s) de classe enseignez-vous ? Choisissez toutes les réponses qui conviennent :

- Classe régulière
- Classe spécialisée
- Autre :

Quelle est votre région administrative ? Sélectionnez une seule des propositions suivantes :

- Abitibi-Témiscamingue (08)
- Bas-Saint-Laurent (01)
- Capitale-Nationale (03)
- Centre-du-Québec (17)
- Chaudière-Appalaches (12)
- Côte-Nord (09)

- Estrie (05)
- Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine (11)
- Lanaudière (14)
- Laurentides (15)
- Laval (13)
- Mauricie (04)
- Montérégie (16)
- Montréal (06)
- Nord-du-Québec (10)
- Outaouais (07)
- Saguenay–Lac-Saint-Jean (02)
- Autre : _____

SECTION 3 : COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Habituellement (sans restriction sanitaire liée à la COVID-19), lorsque vous enseignez les habiletés motrices fondamentales, vous... Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
... accordez à l'ERREUR une place positive et constructive.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... proposez des ACTIVITÉS VARIÉES qui ne sont pas identiques pour tous.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... utilisez le MODELAGE et la MODÉLISATION.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... invitez l'enfant à participer à la PLANIFICATION des activités.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... utilisez l'ENSEIGNEMENT ACTIF (DIRIGÉ) pour transmettre les connaissances à l'enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... accompagnez l'enfant sans transmettre les connaissances auparavant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... visez une EXÉCUTION ADÉQUATE des habiletés motrices fondamentales par l'enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... encouragez l'enfant à avoir du PLAISIR en éducation physique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... apprenez à l'enfant à devenir HABILE pour qu'il ait du plaisir dans la pratique d'AP et sportive.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... incitez l'enfant à choisir ses propres démarches et stratégies pour trouver la réponse aux situations motrices proposées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... amenez l'enfant à faire des liens avec son QUOTIDIEN.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... amenez l'enfant à réinvestir ses CONNAISSANCES ANTÉRIEURES.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... planifiez vos cours pour que l'enfant ait une QUALITÉ ET UNE QUANTITÉ ADÉQUATE d'activités pour s'améliorer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... RÉPÉTEZ à l'enfant ce qu'il doit faire pendant l'activité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ENCOURAGEZ l'enfant qui a de la difficulté et FÉLICITEZ celui qui réussit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... soulignez les erreurs commises par l'enfant pour qu'il les CORRIGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... faites la DÉMONSTRATION des mouvements.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... utilisez une variété de MATÉRIEL.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... invitez l'enfant à VERBALISER les stratégies utilisées dans l'activité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... demandez à l'enfant d'ÉVALUER LUI-MÊME son travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
... invitez l'enfant à EXPRIMER ses préférences, ses facilités et ses difficultés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ÉVALUEZ l'enfant à différents moments dans l'année pour consigner sa progression.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Habituellement (sans restriction sanitaire liée à la COVID-19), lorsque vous choisissez une activité pour développer les habiletés motrices fondamentales, à quelle fréquence tenez-vous compte... Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
... de l'intérêt de l'enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... du Programme de formation en éducation physique et à la santé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... du Programme-cycle de l'éducation préscolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... du moment de l'année	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... des thématiques (fêtes, saison, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... de votre intérêt personnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... du matériel disponible	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... des installations disponibles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Habituellement (sans restriction sanitaire liée à la COVID-19), à quelle fréquence utilisez-vous les méthodes présentées ci-dessous pour enseigner les habiletés motrices fondamentales à l'éducation préscolaire ? Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
Exercices de répétitions et de perfectionnement technique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enseignement dirigé (ou actif)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enseignement par ateliers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programme individualisé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apprentissage par les pairs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Résolution de problème/découverte guidée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apprentissage par le jeu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programmes éducatifs (p. ex. : Apprenti-moteur)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Habituellement (sans restriction sanitaire liée à la COVID-19), à quelle fréquence enseignez-vous les habiletés motrices fondamentales aux enfants de l'éducation préscolaire lors de vos cours d'éducation physique et à la santé ? Sélectionnez une seule des propositions suivantes :

- Jamais
- Parfois
- Plusieurs fois par étape
- Tous les cours ou presque

SECTION 4 : CONNAISSANCES SUR LES HABILITÉS MOTRICES FONDAMENTALES

Sur 10, comment évaluez-vous votre niveau de connaissances de ce que sont les habiletés motrices fondamentales ? 1 = Niveau faible et 10 = Niveau élevé.

Nommez deux catégories (types) d'habiletés motrices fondamentales :

1. _____
2. _____

Nommez huit habiletés motrices fondamentales :

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.

Indiquez dans quelle mesure vous vous sentez apte à développer le domaine physique et moteur du Programme-cycle de l'éducation préscolaire : *Ici, il est question de la COMPÉTENCE 1 : Accroître son développement physique et moteur.

	Pas du tout	Un peu	Beaucoup	Tout à fait
Explorer des PERCEPTIONS SENSORIELLES (soupleser deux objets, utiliser ses sens...)				
Se représenter son SCHÉMA CORPOREL (nommer des parties de son corps, savoir sa position dans l'espace...)				
Développer sa MOTRICITÉ GLOBALE (lancer une balle, descendre l'escalier...)				
Exercer sa MOTRICITÉ FINE (saisir une balle...)				
Expérimenter l'ORGANISATION SPATIALE (éviter des obstacles, sauter dans un cerceau...)				
Expérimenter l'ORGANISATION TEMPORELLE (suivre un rythme, se synchroniser avec un pair...)				
Découvrir la LATÉRALITÉ (utiliser les deux côtés de son corps, avoir un côté dominant...)				
Expérimenter différentes façons de BOUGER (grimper dans le module de jeu, parcourir le boisé...)				
Explorer le MONDE ALIMENTAIRE (nommer ses goûts, essayer de nouveaux aliments...)				
Expérimenter différentes façons de SE DÉTENDRE (se calmer, adopter une position confortable...)				
S'approprier des pratiques liées à l'HYGIÈNE (se laver les mains...)				
Se sensibiliser à la SÉCURITÉ (nommer des règles au gymnase...)				

Selon vous, dans quelle mesure les compétences de l'éducation physique et à la santé sont transférables à l'éducation préscolaire ? Ici, il est question des trois compétences du programme en éducation physique et à la santé, soit AGIR, INTERAGIR et ADOPTER.

AGIR • Analyser la situation en fonction des exigences du contexte.

AGIR • Choisir des actions appropriées.

AGIR • Exécuter des actions selon les exigences de la situation.

AGIR • Évaluer sa démarche et ses résultats.

INTERAGIR • Collaborer à l'élaboration d'un plan d'action.

INTERAGIR • Participer à l'exécution du plan d'action.

INTERAGIR • Évaluer la réalisation du plan d'action.

ADOPTER • Analyser les effets de certaines habitudes de vie sur sa santé et sur son bien-être.

ADOPTER • Planifier une démarche visant à modifier certaines de ses habitudes de vie.

ADOPTER • S'engager dans une démarche visant à modifier certaines habitudes de vie.

ADOPTER • Établir le bilan de sa démarche.

Pas du tout	Un peu	Beaucoup	Tout à fait
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SECTION 5 : ORIENTATION DE VALEUR

1. Lire attentivement tous les énoncés de chacun des ensembles avant de répondre.
2. Considérer l'importance de chacun des énoncés lorsque vous planifiez et enseignez l'éducation physique à des enfants de l'éducation préscolaire en contexte normal (sans restriction sanitaire liée à la COVID-19).
3. Identifier votre ordre de priorité (5 à 1) en classant chaque énoncé.
4. Inscire « 5 » devant l'énoncé qui vous semble le plus important, « 4 » devant l'énoncé qui vient au deuxième rang en importance et ainsi de suite jusqu'à « 1 » qui est l'énoncé ayant le moins d'importance en comparaison des autres.
5. Assurez-vous d'utiliser un rang différent (5-1) pour chaque énoncé d'un ensemble.

N. B. TRÈS IMPORTANT : ATTRIBUEZ À CHAQUE ÉNONCÉ D'UN ENSEMBLE UN RANG DIFFÉRENT (1-5) MÊME LORSQUE C'EST DIFFICILE. L'inventaire ne peut pas être comptabilisé si un ensemble a deux « 1 » ou trois « 2 », etc.

Ensemble 1. Veuillez écrire votre (vos) réponse(s) ici :

J'enseigne aux enfants les règlements, la technique et la tactique des activités utilisées en vue d'une PERFORMANCE EFFICACE dans les jeux et les sports.

J'enseigne aux enfants à utiliser des HABILITÉS DE MANIPULATION qui permettent de marquer ou de faire des passes à des coéquipiers.

J'enseigne aux enfants que les COMPORTEMENTS PERTURBATEURS limitent les possibilités des autres à apprendre.

J'enseigne aux enfants à se fixer des OBJECTIFS qui tiennent compte de leurs capacités personnelles.

J'enseigne aux enfants à RÉSOUDRE DES PROBLÈMES en leur demandant de modifier les mouvements et les habiletés selon les exigences de la situation.

Ensemble 2. Veuillez écrire votre (vos) réponse(s) ici :

- En situation de jeu, j'encourage les enfants à harmoniser leurs habiletés personnelles à marquer des points avec le but de notre classe qui est d'AIDER LE PLUS D'ENFANTS À S'IMPLIQUER.
- J'enseigne aux enfants à TRAVAILLER ENSEMBLE pour résoudre les problèmes du groupe-classe.
- J'enseigne aux enfants les procédés associés à l'APPRENTISSAGE DE NOUVELLES HABILITÉS.
- Dans mon enseignement, je permets aux enfants de CHOISIR LES TÂCHES qu'ils préfèrent.
- J'enseigne aux élèves à SE MOUVOIR EFFICACEMENT lorsqu'ils pratiquent des habiletés et réalisent des tâches de conditionnement physique.

Ensemble 3. Veuillez écrire votre (vos) réponse(s) ici :

- J'enseigne aux enfants à respecter les DROITS DES AUTRES dans les activités collectives.
- J'encourage les enfants à avoir du CONTRÔLE DE SOI.
- J'enseigne aux enfants à PARTAGER LE MATÉRIEL pour que chacun ait une chance d'améliorer ses habiletés ou sa condition physique.
- J'exige que les enfants PRATIQUENT les habiletés, les sports et les activités de conditionnement physique présentés en classe.
- Je planifie les tâches de façon à ce qu'elles deviennent PROGRESSIVEMENT PLUS DIFFICILES.

Ensemble 4. Veuillez écrire votre (vos) réponse(s) ici :

- J'enseigne aux enfants les PRINCIPES DE BASE nécessaires pour qu'ils soient efficaces dans les jeux, les sports ou les activités de conditionnement physique.
- J'insiste pour que les enfants soient PATIENTS avec ceux qui apprennent de nouvelles habiletés.
- J'enseigne aux enfants à apprécier une PERFORMANCE EFFICACE dans la pratique d'activités sportives et de conditionnement physique.
- J'enseigne aux enfants des ACTIVITÉS RÉCRÉATIVES OU DE DANSE afin qu'ils se sentent à l'aise, tout au long de leur vie, dans leurs activités sociales.
- J'enseigne aux enfants à terminer leurs tâches afin qu'ils apprennent à ÊTRE RESPONSABLES.

Ensemble 5. Veuillez écrire votre (vos) réponse(s) ici :

- Je permets à chaque enfant d'exprimer ses PRÉFÉRENCES à l'égard des activités proposées à la classe.
- Quand je planifie des jeux ou des sports et que j'établis des règles, je m'assure que chacun ait une CHANCE DE JOUER.
- Je planifie mes cours pour que les enfants puissent CHOISIR, à partir d'activités variées, celles qui sont les plus significatives pour eux.
- J'enseigne aux enfants à appliquer leur compréhension des mouvements de base, des habiletés et des concepts de conditionnement physique au développement de leur propre programme d'activité physique.
- En tenant compte de l'âge des enfants, je transmets des INFORMATIONS SUR L'ACTIVITÉ PHYSIQUE ET LE MOUVEMENT qui proviennent de divers domaines telles la physiologie de l'exercice, l'anatomie et la biomécanique.

Ensemble 6. Veuillez écrire votre (vos) réponse(s) ici :

- J'enseigne aux enfants à utiliser les HABILITÉS APPRISES en classe pour aider leur équipe.
- J'encourage les enfants à participer à une variété d'activités pour que chacun apprenne à MIEUX SE CONNAITRE.
- J'enseigne aux enfants des habiletés pour qu'ils éprouvent du PLAISIR dans la pratique de sports ou de jeux.
- J'enseigne aux enfants à observer les mouvements de leurs partenaires et à offrir des RÉTROACTIONS afin d'améliorer leurs performances.
- Je discute avec les enfants des PROBLÈMES PERSONNELS qu'ils ont parfois avec leurs camarades de classe et je les aide à trouver des solutions.

Ensemble 7. Veuillez écrire votre (vos) réponse(s) ici :

- Je planifie les TÂCHES D'APPRENTISSAGE de façon séquentielle pour que les enfants comprennent la contribution de chacune de ces tâches au développement de leurs habiletés et à l'amélioration de leur condition physique.
- J'enseigne aux enfants à être POSITIFS et ENCOURAGEANTS lorsqu'ils parlent aux autres enfants.
- J'enseigne aux enfants des jeux, des sports et des activités de conditionnement physique pour leur permettre de participer à des ACTIVITÉS AVEC D'AUTRES PERSONNES.
- J'enseigne aux enfants à CHOISIR les activités qui leur apparaissent les plus pertinentes.
- J'encourage les enfants à laisser chaque membre du groupe jouer sa POSITION PRÉFÉRÉE au moins une fois durant la séquence.

Ensemble 8. Veuillez écrire votre (vos) réponse(s) ici :

- J'enseigne aux enfants que les BUTS DU GROUPE sont parfois plus importants que leurs propres besoins personnels.
- Dans mon enseignement, je fais en sorte que les enfants aient du PLAISIR à apprendre des habiletés, des jeux et des activités de conditionnement physique.
- J'enseigne aux enfants à se PROJETER DANS L'AVENIR et à apprendre des activités pouvant améliorer leur qualité de vie une fois qu'ils auront terminé l'école.
- Je fais en sorte que les enfants développent une IMAGE POSITIVE d'eux-mêmes.
- J'enseigne aux enfants comment CORRIGER leurs erreurs.

Ensemble 9. Veuillez écrire votre (vos) réponse(s) ici :

- Je planifie des situations de PROBLÈMES À RÉSOUDRE sur le plan moteur qui exigent que les enfants combinent divers éléments pour trouver des solutions.
- J'enseigne aux enfants à TRAVAILLER ENSEMBLE pour faire de la classe d'éducation physique un endroit où il fait bon vivre.
- J'enseigne aux enfants les principes et les concepts, en matière d'activité physique, que l'on doit connaître pour mener une vie saine.
- J'enseigne aux enfants à choisir des activités qu'ils aimeraient apprendre en vue de les PRATIQUER DANS LE FUTUR.
- J'encourage les enfants à être patients face à leurs LIMITES PHYSIQUES.

Ensemble 10. Veuillez écrire votre (vos) réponse(s) ici :

- Je planifie mes cours pour que l'accent soit mis à la fois sur l'amélioration des PERFORMANCES MOTRICES et sur les INTERACTIONS SOCIALES entre les enfants.
- J'enseigne aux enfants les BIENFAITS de l'activité physique pour la santé.
- Je planifie des séquences d'apprentissage afin que les enfants apprennent de nouvelles habiletés et de nouvelles connaissances qui s'appuient sur celles APPRISSES DANS LES SÉQUENCES PRÉCÉDENTES.
- J'encourage les enfants à expérimenter de NOUVELLES ACTIVITÉS.
- J'enseigne aux enfants à accepter les DIFFÉRENTS NIVEAUX D'HABILITÉS de leurs camarades de classe.

Ensemble 11. Veuillez écrire votre (vos) réponse(s) ici :

- J'encourage les enfants à APPLIQUER LEURS CONNAISSANCES relatives au développement de la condition physique dans le but d'améliorer leur santé.
- Je mets les enfants au défi d'apprendre de nouvelles choses sur EUX-MÊMES.
- J'enseigne aux enfants comment utiliser plusieurs formes de RÉTROACTIONS [auditive, visuelle, kinesthésique] pour améliorer leur performance et leur condition physique.
- J'enseigne aux enfants à créer une MEILLEURE AMBIANCE DE TRAVAIL en discutant de leurs problèmes plutôt qu'en se battant.
- J'enseigne aux enfants à devenir PLUS HABILES et à améliorer leur condition physique.

Ensemble 12. Veuillez écrire votre (vos) réponse(s) ici :

- J'enseigne aux enfants la FAÇON LA PLUS EFFICACE d'effectuer des habiletés et des mouvements spécifiques.
- Je propose des activités où les enfants doivent apprendre à travailler de façon AUTONOME.
- J'enseigne aux enfants qu'AUGMENTER GRADUELLEMENT LA DIFFICULTÉ de la tâche va les mener à une amélioration de leur performance.
- J'enseigne aux enfants à ESSAYER DE NOUVELLES ACTIVITÉS pour ainsi trouver celles qu'ils aiment.
- J'enseigne aux enfants à utiliser leurs habiletés personnelles afin de CONTRIBUER AU SUCCÈS DE L'ÉQUIPE.

Ensemble 13. Veuillez écrire votre (vos) réponse(s) ici :

- J'encourage les enfants à TRAVAILLER ENSEMBLE afin d'atteindre les objectifs du groupe et du cours.
- J'enseigne aux enfants à trouver des activités qu'ils AIMENT faire ou qu'ils trouvent UTILES.
- Je fais remarquer aux enfants en quoi une NOUVELLE HABILITÉ EST SEMBLABLE à une habileté qu'ils ont déjà apprise.
- J'inclus des activités qui correspondent aux INTÉRÊTS ET HABILITÉS SPÉCIFIQUES des enfants de mes classes.
- J'enseigne aux enfants à EXÉCUTER CORRECTEMENT les habiletés et les mouvements fondamentaux.

Ensemble 14. Veuillez écrire votre (vos) réponse(s) ici :

- J'enseigne aux enfants à se mettre à l'épreuve pour identifier leurs FORCES et leurs FAIBLESSES.
- Je crée un contexte dans lequel les enfants apprennent à planifier et à se préparer pour une VIE ACTIVE ET SAINE.
- J'enseigne aux enfants à évaluer et à AMÉLIORER LEURS PERFORMANCES à partir de critères spécifiques.
- Je guide les enfants pour qu'ils assument des RESPONSABILITÉS à l'intérieur de leur groupe-classe.
- J'explique aux enfants pourquoi ils ont plus de chances de réussir une activité s'ils utilisent une TECHNIQUE PARTICULIÈRE.

Ensemble 15. Veuillez écrire votre (vos) réponse(s) ici :

- Je planifie des ACTIVITÉS DE GROUPE de façon à ce que les enfants de milieux différents apprennent à se respecter.
- J'exige des enfants qu'ils prennent le temps accordé en classe pour PRATIQUER les jeux, les habiletés et les activités de conditionnement physique en lien avec les objectifs du cours.
- Je discute avec les enfants de leurs PRÉOCCUPATIONS et je les aide à participer aux activités qu'ils considèrent les plus importantes.
- J'enseigne aux enfants à explorer différentes façons d'exécuter une tâche pour ainsi DÉCOUVRIR CELLES QU'ILS PRÉFÈRENT.
- J'enseigne aux enfants à appliquer les HABILITÉS APPRISSES aux situations de jeux et d'exercices appropriées.

Ensemble 16. Veuillez écrire votre (vos) réponse(s) ici :

- J'enseigne aux enfants à explorer plusieurs possibilités afin qu'ils découvrent une FAÇON EFFICACE d'exécuter une tâche.
- J'encourage les enfants à essayer de NOUVELLES ACTIVITÉS qu'ils pourraient trouver utiles ou agréables.
- J'enseigne aux enfants les EFFETS POSITIFS de l'exercice sur leur corps.
- J'encourage les enfants à se sentir personnellement RESPONSABLES de leurs actions.
- Je m'assure de la PARTICIPATION des enfants en assignant à chacun une tâche ou une position spécifique.

Ensemble 17. Veuillez écrire votre (vos) réponse(s) ici :

- J'encourage les enfants à être SENSIBLES aux problèmes des autres enfants et à travailler pour les aider.
- J'enseigne aux enfants à exécuter des tâches complexes en COMBINANT DES MOUVEMENTS SIMPLES.
- J'enseigne aux enfants à sélectionner la meilleure option ou stratégie afin de CONCILIER LEURS BESOINS avec ceux de leur équipe.
- J'enseigne aux enfants à être AUTONOMES et à rester dans le droit chemin.
- Les activités que je prépare permettent aux enfants de pratiquer des exercices dont la fréquence, l'intensité et la durée favorisent l'amélioration de la CONDITION PHYSIQUE.

Ensemble 18. Veuillez écrire votre (vos) réponse(s) ici :

- Je planifie pour que les enfants pratiquent des habiletés, des jeux ou des tâches reliées au développement de la CONDITION PHYSIQUE.
- J'enseigne aux enfants comment DÉCOMPOSER LES MOUVEMENTS, LES HABILITÉS ET LES TÂCHES de conditionnement physique pour mettre l'accent sur les composantes les plus importantes de l'apprentissage.
- J'enseigne aux enfants que les BUTS DU GROUPE sont parfois plus importants que les besoins personnels.
- J'enseigne aux enfants à utiliser les HABILITÉS DE CHACUN DES MEMBRES de l'équipe.
- Je propose plusieurs tâches aux enfants pour qu'ils puissent CHOISIR celle qui sont les plus significatives et qui les amènent à se dépasser.

Merci pour votre participation !

Pour toutes questions, contactez l'étudiante-chercheuse :

Élisabeth Lagacé, lage07@uqo.ca

Appendice D

Résultats obtenus pour le niveau de connaissance des catégories de HMF, des exemples de HMF et des deux combinés en utilisant le cadre d'Hulsteen et al. (2018) comme référence

Catégories de HMF*		Exemples de HMF**		Connaissance des catégories de HMF		Connaissance des exemples de HMF		Connaissance des HMF	
Catégories nommées	Nombre de répondants concernés	Habilités nommées	Nombre de répondants concernés	Sous-score	Nombre de répondants concernés	Sous-score	Nombre de répondants concernés	Score cumulatif	Nombre de répondants concernés
Locomotion	23 (74,2 %)	Courir	27 (87,1 %)	0/2	8 (25,8 %)	0/8	2 (6,5 %)	0/10	2 (6,5 %)
Manipulation	16 (51,6 %)	Lancer	23 (74,2 %)	1/2	2 (6,5 %)	1/8	0 (0,0 %)	1/10	0 (0,0 %)
Équilibre	5 (16,1 %)	Sauter	23 (74,2 %)	2/2	21 (67,7 %)	2/8	0 (0,0 %)	2/10	0 (0,0 %)
– Courir	2 (6,5 %)	Attraper	22 (71,0 %)			3/8	1 (3,2 %)	3/10	1 (3,2 %)
– Globale	2 (6,5 %)	Botter	16 (51,6 %)			4/8	7 (22,6 %)	4/10	2 (6,5 %)
– Lancer	2 (6,5 %)	– S'équilibrer (1, 2 pieds)	15 (48,4 %)			5/8	6 (19,4 %)	5/10	3 (9,7 %)
– Sauter	2 (6,5 %)	– Ramper	14 (45,2 %)			6/8	13 (41,9 %)	6/10	5 (16,1 %)
		Dribler	10 (32,3 %)			7/8	2 (6,5 %)	7/10	5 (16,1 %)
		– Grimper	10 (32,3 %)			8/8	0 (0,0 %)	8/10	11 (35,5 %)
		Gambader	8 (25,8 %)					9/10	2 (6,5 %)
		– Marcher	8 (25,8 %)					10/10	0 (0,0 %)
		Lancer par-dessus	5 (16,1 %)						
		Sauter à cloche-pied	5 (16,1 %)						
		– Esquiver	4 (12,9 %)						
		Frapper	4 (12,9 %)						
		Lancer par-dessous	4 (12,9 %)						
		– Faire une roulade avant	3 (9,7 %)						
		Galoper	3 (9,7 %)						
		Faire des pas chassés	2 (6,5 %)						
		Nager	2 (6,5 %)						

– Les termes précédés d'un tiret ne font pas parties du cadre de référence d'Hulsteen et al. (2018). Ils sont donc considérés comme de mauvaises réponses.

*D'autres catégories ne faisant pas partie du modèle de référence ont été nommées à une reprise, comme agir, interagir, proprioception et psychomotricité.

** D'autres exemples de HMF ne faisant pas partie du modèle de référence ont été nommées à une reprise, comme coordination, jogging, latéralité, marche à quatre pattes, organisation corporelle, organisation temporelle, préhension, relaxation et structuration spatiale.