

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DESCRIPTION DES STRUCTURES DE JEU AU SEIN DES ENVIRONNEMENTS INSPIRÉS DES
APPROCHES DE L'ÉDUCATION PAR LE SPORT ET AUCOUTURIER ET REGARD SUR LE
DÉPLOIEMENT DE LA MOTRICITÉ GLOBALE DE L'ENFANT DE 3 À 5 ANS À TRAVERS LES
AFFORDANCES DANS L'APPROCHE AUCOUTURIER ET LES EFFECTIVITÉS DANS L'APPROCHE DE
L'ÉDUCATION PAR LE SPORT

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

MARIE-CHRISTINE ALLAIRE

AOÛT 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Le travail associé à la réalisation d'un projet de mémoire s'accompagne inévitablement de moments exigeants, parfois même éprouvants. Heureusement, j'ai eu le privilège d'être solidement épaulée tout au long de ce parcours par ma directrice de maîtrise, la professeure titulaire Manon Boily. Je me considère extrêmement privilégiée d'avoir pu bénéficier de ses judicieux conseils, de son expertise et de son accompagnement. Sans elle, je n'aurais probablement jamais entamé des études de deuxième cycle, mais m'y voilà! Je profite donc de l'occasion pour lui adresser mes plus sincères remerciements, car son soutien, sa confiance et ses encouragements m'ont portée plus loin que je ne l'aurais cru possible. Elle m'a offert de précieuses occasions d'apprentissage, que ce soit à l'université, dans des congrès scientifiques, des retraites d'écriture ou lors de voyages d'études inoubliables à l'international. Grâce à elle, j'ai pu élargir mes horizons, vivre des expériences uniques et me sentir pleinement engagée dans une démarche intellectuelle et humaine qui me ressemble. Elle a aussi su alléger le sentiment de solitude qui peut survenir lors de l'écriture d'un mémoire, en proposant des moments riches, inspirants et porteurs de sens, ce qui a grandement contribué à maintenir un équilibre entre le travail et le plaisir. Merci du fond du cœur, Manon!

Ma gratitude va également à ma famille, particulièrement à mon mari Jean-Philip, qui m'a soutenue depuis le tout début et qui a fait équipe avec moi dans ce tourbillon de vie effrénée. Merci pour ta patience infinie, ton humour qui m'a souvent permis de relâcher la pression, ta présence constante, rassurante et bienveillante. Tu as su créer autour de moi un cocon de douceur au cœur des périodes les plus intenses. Merci pour tous ces petits gestes qui en disent long : les tasses de thé déposées tout en douceur, les carrés de chocolat pour me donner de l'énergie. Tes encouragements, sous toutes leurs formes, ont été une vraie source de motivation. À mes enfants Jade, William et Kyara, merci pour le temps que vous m'accordez. J'espère que mon retour aux études vous permettra de constater qu'il n'est jamais trop tard pour réaliser vos rêves et que rien n'est impossible! Je suis fière de chacun et chacune de vous, de la personne que vous devenez, et comblée par tous les sourires que vous mettez dans ma vie. Enfin, un merci tout spécial à mes parents, Jean et Réjeanne, qui ont toujours cru en moi. Votre confiance m'a donné des ailes.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES FIGURES.....	xi
LISTE DES TABLEAUX	xiii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xv
RÉSUMÉ.....	xvi
ABSTRACT	xvii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Questionnement initial	4
1.1.1 Soutenir le déploiement de la motricité globale de l'enfant : un pas vers sa réussite éducative.....	5
1.1.2 Peu de temps alloué pour la pratique d'activités motrices en services de garde éducatifs à l'enfance.....	6
1.1.3 Les recommandations gouvernementales concernant le développement moteur en services de garde éducatifs à l'enfance	9
1.1.4 Le constat de la qualité des environnements dans les milieux de garde éducatifs au Québec ..	10
1.2 L'exploration des écrits menant à la proposition du projet d'étude proposé	12
1.2.1 La portée des activités physiques sur le bien-être et la santé de l'enfant	13
1.2.2 L'offre d'expériences à travers lesquelles l'enfant peut vivre des jeux actifs pour soutenir le déploiement de ses habiletés motrices	14
1.2.3 L'offre d'un environnement riche pour soutenir les jeux actifs en soutien au déploiement de la motricité globale de l'enfant.....	15
1.2.4 Les diverses possibilités d'actions que peut offrir l'environnement : regard sur l'affordance ...	17
1.2.5 Actualiser les affordances dans l'action : les effectivités motrices	18
1.2.6 Contexte de l'étude : les pédagogies à l'international et le déploiement des compétences motrices.....	19
1.3 Pertinence sociale et scientifique	20
1.3.1 Pertinence sociale	20
1.3.2 Pertinence scientifique	21
1.4 Synthèse et question de recherche	22
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE.....	24

2.1	Le développement de l'enfant	24
2.1.1	Les théories du développement	24
2.1.2	Le développement global de l'enfant 3-5 ans	25
2.1.3	Spécificités du développement physique et moteur de l'enfant de 3 à 5 ans	26
2.1.3.1	La motricité fine	27
2.1.3.2	L'organisation perceptive	27
2.1.3.3	L'organisation temporelle.....	27
2.1.3.4	L'organisation spatiale.....	27
2.1.3.5	Le schéma corporel.....	27
2.1.3.6	La latéralité	28
2.1.3.7	La motricité globale	28
2.1.4	Les composantes de la motricité globale de l'enfant de 3 à 5 ans	28
2.1.4.1	Les mouvements locomoteurs.....	29
2.1.4.2	Les mouvements non locomoteurs	29
2.1.4.3	La position stable	29
2.1.4.4	La dissociation.....	29
2.1.4.5	La coordination	30
2.1.4.6	L'équilibre	30
2.1.4.7	Le tonus musculaire	30
2.2	Le concept d'affordance	31
2.3	Les effectivités.....	34
2.3.1	Les effectivités motrices	36
2.4	La taxonomie de Heft (1988)	37
2.4.1	Surface plate et relativement lisse	38
2.4.2	Pentes relativement lisses	38
2.4.3	Objets saisissables ou détachables	38
2.4.4	Objets attachés	38
2.4.5	Objet attaché non rigide	38
2.4.6	Caractéristique escaladable	39
2.4.7	Ouverture.....	39
2.4.8	Abri.....	39
2.4.9	Matériaux malléables	39
2.4.10	Eau	39
2.5	Les jeux actifs : fondements au développement moteur	40
2.5.1	Le jeu actif.....	40
2.5.2	Les éléments de l'environnement éducatif à considérer	41
2.6	Le jeu dans le développement des activités motrices des enfants : un droit pour l'enfant.....	41
2.6.1	Le matériel de jeu moteur et fonctions observées.....	43
2.6.2	Le cadre choisi pour l'étude.....	43

2.7 Le concept de pédagogie	44
2.7.1 L'éducation par le sport	45
2.7.2 Aucouturier	47
2.8 Objectif général.....	49
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	51
3.1 Type de recherche.....	51
3.2 Les milieux choisis pour l'étude	52
3.2.1 L'éducation par le sport	52
3.2.2 Aucouturier	53
3.2.3 Les participants	54
3.2.4 Les critères de sélection.....	54
3.3 Les instruments de collecte de données.....	55
3.3.1 L'observation non-participante	55
3.3.1.1 Les notes de terrain inscrites dans le journal de bord et les prises de photos	56
3.3.1.2 La vidéo et les séquences de jeu de l'enfant sous l'angle d'une observation différée	56
3.4 Le déroulement de la recherche	57
3.5 Les analyses.....	58
3.5.1 Analyses de contenu thématiques déductives	58
Tableau 3.2 Définition et fondements théoriques relatifs aux composantes motrices	59
3.5.2 Les analyses déductives et inductives	67
3.6 Les aspects éthiques du projet de recherche	67
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....	68
4.1 Description de l'environnement éducatif extérieur au sein de l'approche de l'éducation par le sport	69
4.1.1 Structures de jeux : description et affordances.....	70
4.1.1.1 Un module de jeu en bois proposant un trajet	71
4.1.1.2 Un toboggan sur une petite montagne	72
4.1.1.3 Un balancier façonné avec des billots	73
4.1.1.4 Une balançoire avec filet-cerceau	73
4.1.1.5 Un abri multifonction.....	74
4.1.1.6 Un chemin d'agilité et de défi.....	75
4.1.1.7 Une traverse à anneaux.....	75
4.1.1.8 Un chemin de sable	76
4.1.1.9 Des balançoires.....	77
4.1.1.10 Une maison en billot.....	77
4.1.1.11 Un balancier avec ressorts.....	78
4.1.1.12 Un lit suspendu	78

4.1.1.13	Une station-service	79
4.1.1.14	Des petites maisons	80
4.1.1.15	Un salon champignon	80
4.1.1.16	Une bascule.....	81
4.1.1.17	Un autobus en bois	81
4.1.2	Description matérielle de l'environnement extérieur	82
4.1.3	Lecture des surfaces en lien avec les affordances	82
4.1.3.1	Un module de jeu en bois proposant un trajet	83
4.1.3.2	Un Toboggan.....	83
4.1.3.3	Un balancier façonné avec des billots	83
4.1.3.4	Une balançoire avec filet-cerceau	83
4.1.3.5	Un abri multifonction.....	84
4.1.3.6	Un chemin d'agilité et de défi.....	84
4.1.3.7	Une traverse à anneaux.....	84
4.1.3.8	Un chemin de sable	84
4.1.3.9	Des balançoires.....	84
4.1.3.10	Une maison en billots	85
4.1.3.11	Un balancier avec ressorts.....	85
4.1.3.12	Un lit suspendu	85
4.1.3.13	Une station-service	85
4.1.3.14	Des petites maisons	86
4.1.3.15	Un salon champignon	86
4.1.3.16	Une bascule.....	86
4.1.3.17	Un autobus en bois	86
4.1.4	Les affordances actualisées en termes d'effectivités reliées aux actions de la motricité globale	
	89	

4.1.4.1	Un module de jeu en bois proposant un trajet	90
4.1.4.1.1	Jeux des enfants : affordances saisies et actualisées selon les effectivités motrices	90
4.1.4.1.2	Interactions et jeux : affordances saisies et actualisées en d'effectivités motrices.....	90
4.1.4.2	Un toboggan	91
4.1.4.2.1	Jeux des enfants : affordances saisies et actualisées en termes d'effectivités motrices	91
4.1.4.2.2	Interactions et jeux : affordances saisies et actualisées selon les effectivités motrices.....	91
4.1.4.3	Un balancier façonné avec des billots	92
4.1.4.3.1	Jeux des enfants : affordances saisies et actualisées en termes d'effectivités motrices	92
4.1.4.3.2	Interactions et jeux : affordances saisies et actualisées selon les effectivités motrices.....	92
4.1.4.4	Une balançoire avec filet-cerceau	94
4.1.4.4.1	Jeux des enfants : affordances saisies et actualisées en termes d'effectivités motrices	94
4.1.4.4.2	Interactions et jeux : affordances saisies et actualisées en effectivités motrices.....	94
4.1.4.5	Un abri multifonction.....	95
4.1.4.5.1	Jeux des enfants : affordances saisies et actualisées en termes d'effectivités motrices	95
4.1.4.5.2	Interactions et jeux : affordances saisies et actualisées en effectivités motrices.....	95
4.1.4.6	Un chemin d'agilité et de défi.....	96
4.1.4.6.1	Jeux des enfants : affordances saisies et actualisées en termes d'effectivités motrices	96
4.1.4.6.2	Interactions et jeux : affordances saisies et actualisées en effectivités motrices.....	96
4.1.4.7	Une traverse à anneaux.....	96
4.1.4.7.1	Jeux des enfants : affordances saisies et actualisées en termes d'effectivités motrices	96

4.1.4.7.2	Interactions et jeux : affordances saisies et actualisées en effectivités motrices.....	97
4.1.4.8	Un chemin de sable	97
4.1.4.8.1	Jeux des enfants : affordances saisies et actualisées en termes d'effectivités motrices	97
4.1.4.8.2	Interactions et jeux : affordances saisies et actualisées en effectivités motrices.....	98
4.1.4.9	Des balançoires.....	98
4.1.4.9.1	Jeux des enfants : affordances saisies et actualisées en termes d'effectivités motrices	98
4.1.4.9.2	Interactions et jeux : affordances saisies et actualisées en effectivités motrices.....	98
4.1.4.10	Une maison en billot.....	99
4.1.4.10.1	Jeux des enfants : affordances saisies et actualisées en termes d'effectivités motrices	99
4.1.4.10.2	Interactions et jeux : affordances saisies et actualisées en effectivités motrices.....	99
4.1.4.11	Un balancier avec ressorts.....	100
4.1.4.11.1	Jeux des enfants : affordances saisies et actualisées en termes d'effectivités motrices ...	100
4.1.4.11.2	Interactions et jeux : affordances saisies et actualisées en effectivités motrices.....	100
4.1.4.12	Un lit suspendu	101
4.1.4.12.1	Jeux des enfants : affordances saisies et actualisées en termes d'effectivités motrices ...	101
4.1.4.12.2	Interactions et jeux : affordances saisies et actualisées en effectivités motrices.....	101
4.1.4.13	Une station-service	102
4.1.4.13.1	Jeux des enfants : affordances saisies et actualisées en termes d'effectivités motrices ...	102
4.1.4.13.2	Interactions et jeux : affordances saisies et actualisées en effectivités motrices.....	102
4.1.4.14	Des petites maisons	102
4.1.4.14.1	Jeux des enfants : affordances saisies et actualisées en termes d'effectivités motrices ...	102
4.1.4.14.2	Interactions et jeux : affordances saisies et actualisées selon les effectivités motrices	103
4.1.4.15	Un salon champignon	104
4.1.4.15.1	Jeux des enfants : affordances saisies et actualisées en termes d'effectivités motrices ...	104
4.1.4.15.2	Interactions et jeux : affordances saisies et actualisées selon les effectivités motrices	104
4.1.4.16	Une bascule.....	105
4.1.4.16.1	Jeux des enfants : affordances saisies et actualisées en termes d'effectivités motrices ...	105
4.1.4.16.2	Interactions et jeux : affordances saisies et actualisées selon les effectivités motrices	105
4.1.4.17	Un autobus en bois	105
4.1.4.17.1	Jeux des enfants : affordances saisies et actualisées en termes d'effectivités motrices ...	105
4.1.4.17.2	Interactions et jeux : affordances saisies et actualisées selon les effectivités motrices	106
4.1.5	Le processus de développement de la motricité globale à travers les jeux actifs.....	114
4.1.6	Affordances et effectivités liées à la motricité globale : module de jeu en bois proposant un trajet	115
4.1.6.1	Enfant no. 1.....	115
4.1.6.2	Enfant no. 2.....	117
4.1.6.3	Enfant no. 3.....	117
4.1.7	Affordances et effectivités liées à la motricité globale : un toboggan	118
4.1.7.1	Enfant no. 1.....	118
4.1.7.2	Enfant no. 2.....	119
4.1.7.3	Enfant no. 3.....	120
4.1.8	Affordances et effectivités liées à la motricité globale: un balancier façonné avec des billots	120
4.1.8.1	Enfant no.1.....	121
4.1.8.2	Enfant no.2.....	121
4.1.8.3	Enfant no. 3.....	122

4.1.9	Engagement et l'autonomie motrice dans le jeu.....	123
4.2	La description de l'environnement éducatif intérieur au sein de l'approche Aucouturier	124
4.2.1	Description des structures de jeux dans la zone sensori-motrice d'un milieu observé	125
4.2.1.1	Des blocs de mousse.....	125
4.2.1.2	Des plans inclinés.....	126
4.2.1.3	Un parcours moteur.....	127
4.2.1.4	Épreuves d'agilité.....	127
4.2.1.5	Des matelas d'épaisseur variés.....	128
4.2.1.6	Une tour d'escalade à barreaux.....	128
4.2.1.7	Des gradins.....	129
4.2.1.8	Des bancs d'ascension	129
4.2.1.9	Des toupies	130
4.2.1.10	Une structure d'escalade.....	130
4.2.2	Les matériaux et les revêtements.....	131
4.2.3	Les surfaces.....	131
4.2.3.1	Des blocs de mousses	131
4.2.3.2	Des plans inclinés.....	131
4.2.3.3	Un parcours moteur.....	132
4.2.3.4	Épreuves d'agilité.....	132
4.2.3.5	Des matelas d'épaisseur variés.....	132
4.2.3.6	Une tour d'escalade à barreaux.....	132
4.2.3.7	Des gradins.....	132
4.2.3.8	Des bancs d'ascension	133
4.2.3.9	Des toupies	133
4.2.3.10	Une structure d'escalade.....	133
4.2.4	Les affordances des structures de jeux et leur contribution au déploiement des compétences motrices des enfants.....	135
4.2.4.1	Des blocs de mousses	135
4.2.4.2	Des plans inclinés.....	135
4.2.4.3	Un parcours moteur.....	136
4.2.4.4	Épreuves d'agilité.....	136
4.2.4.5	Des matelas d'épaisseur variés.....	136
4.2.4.6	Une tour d'escalade à barreaux.....	137
4.2.4.7	Des gradins.....	137
4.2.4.8	Des bancs d'ascension	137
4.2.4.9	Des toupies	138
4.2.4.10	Une structure d'escalade.....	138
4.	Épreuves d'agilité.....	139
4.2.5	Les compétences motrices sollicitées par les structures de jeux	140
	CHAPITRE 5 DISCUSSION	141
5.1	Un environnement éducatif de qualité qui promeut la santé des enfants.....	141
5.2	Offrir des environnements qui promeuvent les jeux actifs	142

5.3	Les surfaces : leviers moteurs dans l'aménagement éducatif	143
5.4	Affordances saisies et actualisées et exploration créative : une clé pour la diversité motrice inclusive 144	
5.5	Le processus de déploiement de la motricité globale de l'enfant dans cette étude	145
5.5.1	Les structures de jeu dans l'environnement.....	145
5.5.2	Les éléments affordants : des invitations perceptibles, mais non automatiques	145
5.5.3	Les affordances saisies et actualisées : une lecture singulière de l'environnement	146
5.5.4	Effectivité motrice actualisée : l'action en contexte	146
5.6	L'engagement et l'autonomie : éléments clés du déploiement de la motricité globale	146
5.7	Les limites de l'étude	148
	CONCLUSION	149
	ANNEXE A CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE	154
	ANNEXE B FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT 1	155
	ANNEXE C FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT 2	159
	ANNEXE D FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT 3.....	163
	RÉFÉRENCES	166

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Les domaines du développement	26
Figure 2.2 Les affordances.....	32
Figure 2.3 Taxonomies d'affordances de Heft	40
Figure 2.4 Cadre de cette étude.....	44
Figure 3.1 Les milieux à l'étude	54
Figure 4.1 Plan de l'environnement éducatif extérieur au sein de l'approche de l'éducation par le sport	70
Figure 4.2 Structure de jeu : un module de jeu en bois proposant un trajet.....	71
Figure 4.3 Structure de jeu : un toboggan sur une petite montagne	72
Figure 4.4 Structure de jeu : un balancier façonné avec des billots	73
Figure 4.5 Structure de jeu : une balançoire avec filet-cerceau	73
Figure 4.6 Structure de jeu : un abri multifonction.....	74
Figure 4.7 Structure de jeu : un chemin d'agilité et de défi.....	75
Figure 4.8 Structure de jeu : une traverse à anneaux.....	75
Figure 4.9 Structure de jeu : un chemin de sable.....	76
Figure 4.10 Structure de jeu : des balançoires.....	77
Figure 4.11 Structure de jeu : une maison en billot.....	77
Figure 4.12 Structure de jeu : un balancier avec ressorts	78
Figure 4.13 Structure de jeu : un lit suspendu	78
Figure 4.14 Structure de jeu : une station-service	79
Figure 4.15 Structure de jeu : des petites maisons	80
Figure 4.16 Structure de jeu: un salon champignon	80
Figure 4.17 Structure de jeu: une bascule.....	81
Figure 4.18 Structure de jeu : un autobus en bois	81

Figure 4.19 Processus de déploiement de la motricité globale : affordances et effectivité des éléments dans des structures de jeu variées.....	115
Figure 4.20 Processus de déploiement de la motricité globale : interaction entre affordances, effectivités, engagement et autonomie motrice dans le jeu	124
Figure 4.21 Aménagements intérieurs d'une salle de psychomotricité (zone sensori-motrice) inspirée de l'approche Aucouturier.....	125
Figure 4.22 Structure de jeu : des blocs en mousse.....	125
Figure 4.23 Structure de jeu : des plans inclinés.....	126
Figure 4.24 Structure de jeu: un parcours moteur.....	127
Figure 4.25 Structure de jeu: épreuves d'agilité	127
Figure 4.26 Structure de jeu: des matelas d'épaisseur variés.....	128
Figure 4.27 Structure de jeu: une tour d'escalade à barreaux.....	128
Figure 4.28 Structure de jeu: des gradins	129
Figure 4.29 Structure de jeu: des bancs d'ascension	129
Figure 4.30 Structure de jeu: des toupies	130
Figure 4.31 Structure de jeu: escalade.....	130

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 <i>Categorising risky play</i> ((Sandseter et Beate, 2007, p. 26, traduction libre).....	43
Tableau 2.2 Développer l'intervention en psychomotricité auprès de l'enfant [Traduction libre] (Gravel et Tremblay, 2005, p. 8).....	48
Tableau 3.1 Grille utilisée pour la description des environnements éducatifs.....	56
Tableau 3.2 Définition et fondements théoriques relatifs aux composantes motrices.....	59
Tableau 3.3 Grille d'analyse des compétences motrices mobilisées par les enfants dans leurs actions ...	61
Tableau 3.4 Classification des mouvements moteurs : locomoteurs, non locomoteurs et postures stables	64
Tableau 4.1 Structures de jeux extérieurs au Danemark – Description, matériaux, éléments naturels et types de surfaces observés.....	87
Tableau 4.2 Actions motrices observées chez les enfants selon les catégories de mouvements dans les structures de jeu extérieures au Danemark	107
Tableau 4.3 Fréquence d'activation des effectivités motrices à travers des mouvements distincts observés chez les enfants selon les structures de jeu extérieures au Danemark	111
Tableau 4.4 Synthèse des actions motrices, des catégories de mouvements et de l'activation des effectivités motrices observées selon les structures de jeu extérieures au Danemark.....	112
Tableau 4.5 Affordances et effectivités reliées à la motricité globale: module de jeu en bois proposant un trajet – Enfant no. 1	116
Tableau 4.6 Affordances et effectivités reliées à la motricité globale – Module de jeu en bois proposant un trajet – Enfant no. 2.....	117
Tableau 4.7 Tableau 4.6 Affordances et effectivités reliées à la motricité globale – Module de jeu en bois proposant un trajet – Enfant no. 3	118
Tableau 4.8 Affordances et effectivités reliées à la motricité globale – Un toboggan – Enfant no. 1.....	119
Tableau 4.9 Affordances et effectivités reliées à la motricité globale – Un toboggan – Enfant no. 2.....	120
Tableau 4.10 Affordances et effectivités reliées à la motricité globale – Un toboggan – Enfant no. 3....	120
Tableau 4.11 Affordances et effectivités reliées à la motricité globale – Un balancier façonné avec des billots – Enfant no. 1.....	121

Tableau 4.12 Affordances et effectivités reliées à la motricité globale – Un balancier façonné avec des billots – Enfant no. 2.....	122
Tableau 4.13 Affordances et effectivités reliées à la motricité globale – Un balancier façonné avec des billots – Enfant no. 3.....	123
Tableau 4.14 Structures de jeu en salle psychomotrice du premier milieu observé en Belgique appliquant l’approche Aucouturier – Description, matériaux, revêtements et types de surfaces.	134
Tableau 4.15 Structures de jeux d’un environnement intérieur en Belgique – Affordances motrices potentielles offertes par les aménagements.....	139

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AQCPE	Association québécoise des centres de la petite enfance
DIF	Danmarks Idræts Association
EIA	École Internationale Aucouturier
ISQ	Institut de la statistique du Québec
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MF	Ministère de la Famille
NASPE	National association for sport and physical education
OMS	Organisation mondiale de la Santé
PPA	Pratique psychomotrice Aucouturier
SCP	Société canadienne de pédiatrie
SGEE	Service de garde éducatif à l'enfance

RÉSUMÉ

Cette recherche explore les affordances, c'est-à-dire les possibilités d'action offertes par différents environnements éducatifs qui favorisent les jeux actifs, ainsi que les effectivités motrices qu'elles suscitent chez les enfants. L'étude a été réalisée dans deux milieux éducatifs distincts : l'un appliquant la pédagogie de l'éducation par le sport, situé au Danemark, et l'autre s'inspirant de l'approche Aucouturier, en Belgique. Ces deux approches ont été choisies spécifiquement pour examiner comment elles favorisent le déploiement de la motricité globale chez des enfants âgés de 3 à 5 ans. L'objectif principal de cette recherche est de décrire ces environnements éducatifs en lien avec les affordances qu'ils proposent, lesquelles encouragent les jeux actifs et soutiennent le déploiement de la motricité globale chez l'enfant, en termes de mobilisation des compétences motrices et d'actions posées. Ces actions sont analysées en lien avec les différents types de mouvements associés à la motricité globale, tels que les mouvements locomoteurs, non locomoteurs et stables. Le cadre conceptuel de l'étude s'appuie sur les notions d'affordance et d'effectivité afin d'analyser le processus par lequel la motricité globale se déploie au sein de ces environnements. Afin de mieux cerner les caractéristiques physiques des espaces, la taxonomie de Heft (1988) a été utilisée pour identifier et classifier les types de surfaces proposées dans les environnements éducatifs observés. Parallèlement, la description de Lauzon (2019) a permis d'orienter l'observation des composantes motrices mobilisées, notamment l'équilibre, le tonus musculaire, la coordination et la dissociation, ainsi que les types de mouvements réalisés par les enfants. Une méthodologie qualitative descriptive exploratoire a été utilisée, combinant plusieurs instruments de collecte de données : des observations non-participantes sur le terrain, des notes de terrain consignées dans un journal de bord, des photographies illustrant les aménagements, ainsi que des enregistrements vidéo. Ces derniers ont documenté les interactions réelles des enfants avec les structures de jeu dans le contexte de l'éducation par le sport. Dans l'approche Aucouturier, ils ont plutôt permis d'identifier les affordances potentielles des environnements, en se concentrant sur les caractéristiques physiques des structures et espaces sans la présence des enfants. Une grille d'observation a été utilisée afin de documenter les structures de jeu présentes dans les deux environnements choisis comme contextes d'étude. Cette grille comprend une description générale des modules de jeu, les matériaux, les revêtements, les éléments naturels présents ainsi que les types de surfaces observées, selon la taxonomie de Heft (1988). Les résultats mettent en lumière une grande richesse d'affordances dans les deux milieux éducatifs étudiés, soulignant les multiples possibilités d'action offertes aux enfants. Par ailleurs, les effectivités motrices, c'est-à-dire les compétences motrices mobilisées et les actions effectivement posées, se révèlent particulièrement prononcées dans le contexte de l'éducation par le sport. L'analyse a permis de modéliser un processus intégrant les différentes composantes qui interagissent dans le processus de déploiement de la motricité globale. Enfin, des recommandations sont formulées afin de soutenir l'implantation de ces approches pédagogiques dans la culture éducative québécoise, dans une perspective de promotion de la santé et du bien-être des enfants.

Mots clés : affordance, effectivité, jeux actifs, pédagogie, éducation par le sport, Aucouturier, déploiement de la motricité globale, petite enfance.

ABSTRACT

This research explores affordances, that is, the possibilities for action offered by various educational environments that promote active play, as well as the motor effectivities they elicit in children. The study was conducted in two distinct educational settings, one applying the pedagogy of education through sport, located in Denmark, and the other inspired by the Aucouturier approach, in Belgium. These two approaches were specifically chosen to examine how they support the deployment of gross motor skills in children aged 3 to 5 years. The main objective of this research is to describe these educational environments in relation to the affordances they offer, which encourage active play and support the deployment of gross motor skills in children, in terms of the mobilization of motor competencies and the actions performed. These actions are analyzed in connection with the different types of movements associated with gross motor skills, such as locomotor, non-locomotor, and stable movements. The conceptual framework of the study is based on the notions of affordance and effectivity to analyze the process by which gross motor skills deploy within these environments. To better characterize the physical features of the spaces, Heft's taxonomy (1988) was used to identify and classify the types of surfaces present in the educational environments observed. Concurrently, Lauzon's description (2019) guided the observation of motor components mobilized, notably balance, muscle tone, coordination, and dissociation, as well as the types of movements performed by the children. An exploratory descriptive qualitative methodology was employed, combining several data collection tools, including non-participant observations in the field, field notes recorded in a research journal, photographs illustrating the settings, and video recordings. The latter documented the real interactions of children with the play structures in the context of education through sport. In the Aucouturier approach, videos were primarily used to identify the potential affordances of the environments by focusing on the physical characteristics of the structures and spaces in the absence of children. An observation grid was used to document the play structures present in the two educational environments selected as study contexts. This grid included a general description of the play modules, the materials, coverings, natural elements present, and the types of surfaces observed, according to Heft's taxonomy (1988). The results highlight a rich array of affordances in both educational settings, emphasizing the multiple possibilities for action offered to children. Moreover, motor effectivities, that is, the motor skills mobilized and the actions actually performed, were particularly pronounced in the context of education through sport. The analysis made it possible to model a process integrating the various components interacting in the deployment of gross motor skills. Finally, recommendations are formulated to support the implementation of these pedagogical approaches within the Quebec educational culture, with a view to promoting children's health and well-being.

Keywords: affordance, effectivity, active play, pedagogy, education through sport, Aucouturier, deployment of gross motor skills, early childhood

INTRODUCTION

Le développement optimal de l'enfant fait partie des principales préoccupations dans les milieux éducatifs à la petite enfance, et ce à l'échelle internationale. D'ailleurs, il s'agit d'un concept en constante évolution, alimenté par les avancées continues de la recherche sur le développement global de l'enfant. Différentes pédagogies mises en œuvre à travers le monde se sont spécialisées dans ce domaine, offrant des perspectives enrichissantes sur la manière d'accompagner son développement global dans toutes ses dimensions. Le présent projet de recherche se concentre spécifiquement sur le déploiement de la motricité globale chez l'enfant, dimension souvent reléguée au second plan au profit des aspects cognitif, langagier, social et affectif. Il s'intéresse à des approches pédagogiques qui proposent des environnements éducatifs susceptibles de favoriser ce déploiement, notamment la pédagogie de l'éducation par le sport et la méthode Aucouturier. Ces approches offrent des contextes variés encourageant l'enfant à se mouvoir à travers des jeux actifs. Dans cette étude, les possibilités d'action offertes par ces environnements éducatifs sont analysées à travers le concept d'affordance, en prenant en compte des éléments intervenant dans ce processus, tel que l'espace disponible, qui peuvent influencer le déploiement de la motricité globale. Par ailleurs, le concept d'effectivité est choisi pour examiner les actions concrètes posées par les enfants dans les structures des environnements choisis. Ce mémoire comprend cinq chapitres, brièvement présentés dans la partie qui suit.

Le premier chapitre traite de la problématique qui sous-tend cette étude. Celle-ci expose la situation actuelle qui prévaut dans les milieux éducatifs à l'enfance concernant l'offre d'expériences éducatives qui semble occulter le déploiement de la motricité globale au détriment des autres aspects du développement global. Sous cet angle, elle souligne l'importance d'offrir des jeux actifs dans les environnements éducatifs pour le jeune enfant de 3 à 5 ans fréquentant les milieux de garde éducatifs à l'enfance. Elle met en lumière le contexte de l'étude qui s'insère à l'intérieur de deux approches pédagogiques présentes à l'international et appliquées en milieux éducatifs à l'enfance pour examiner le soutien au déploiement de la motricité globale de l'enfant, soit l'éducation par le sport et Aucouturier. Puis, les recherches dans le domaine sont exposées afin de mettre en évidence l'angle choisi pour faire émerger de nouvelles connaissances. Par ailleurs, à la fin de ce chapitre, la question à laquelle s'intéresse cette étude est exposée. En outre, il s'agit de définir l'axe principal de l'étude ainsi que la question de recherche qui en découle.

Le deuxième chapitre expose les fondements théoriques sur lesquels repose cette étude, en présentant d'abord les théories liées au développement de l'enfant, particulièrement celles qui abordent la motricité globale. Ensuite, les principaux concepts à l'étude sont présentés, dont ceux d'affordance et d'effectivité, en soulignant leur pertinence dans le cadre de cette recherche. En parallèle, les cadres théoriques choisis sont détaillés, en particulier les approches pédagogiques de l'éducation par le sport et de la méthode Aucouturier. Ces dernières sont explorées pour leur capacité à apporter un cadre favorable au déploiement de la motricité globale des enfants, dans un cadre ludique et structuré. Enfin, les objectifs généraux et spécifiques de l'étude sont présentés en conclusion de ce chapitre.

Le troisième chapitre souligne la méthodologie choisie pour les objectifs de l'étude ainsi que les objectifs spécifiques qui en découlent. D'une part, les milieux retenus pour réaliser l'étude sont identifiés en lien avec les participants qui se sont joints à l'étude et les critères de sélections considérés. D'autre part, les instruments pour la collecte de données sont abordés, le traitement pour l'analyse des données est mis en lumière ainsi que les aspects éthiques qui ont été observés.

Le quatrième chapitre présente les résultats des analyses menées pour atteindre l'objectif principal de l'étude, qui consiste à décrire les environnements éducatifs inspirés des approches de l'éducation par le sport et de la méthode Aucouturier, en lien avec les affordances qui offrent des possibilités pour les jeux actifs et qui peuvent contribuer aux effectivités en termes de mobilisation des compétences motrices susceptibles de soutenir le déploiement de la motricité globale chez les enfants de 3 à 5 ans. Dans un premier temps, les résultats issus de l'analyse de l'environnement extérieur associé à l'approche de l'éducation par le sport sont présentés à partir de la collecte de donnée, incluant les vidéos, les photographies et les notes de terrain, permettant ainsi d'observer à la fois les affordances et les actions effectivement posées par les enfants. Dans un second temps, l'analyse de l'environnement éducatif intérieur inspiré de la méthode Aucouturier repose sur des données issues de captations vidéo et photographiques sans la présence des enfants, ce qui a permis d'identifier les affordances potentielles de cet espace, mais non les effectivités. En conséquence, seule une partie des sous-objectifs a pu être abordée dans ce contexte.

Le cinquième chapitre expose les éléments de discussion. D'abord, les résultats sont interprétés à la lumière des cadres théoriques mobilisés et des recherches antérieures dans le domaine. Ensuite, des pistes de réflexion sont proposées quant aux retombées pédagogiques possibles dans les milieux de garde

éducatifs à l'enfance. Les limites de la recherche sont également abordées, accompagnées de suggestions pour de futures investigations.

Enfin, la conclusion de l'étude permet de faire le point sur l'ensemble des résultats. En somme, cette étude contribue à mettre en lumière l'importance des environnements éducatifs comme leviers au déploiement de la motricité globale chez les enfants de 3 à 5 ans. En explorant les affordances et les effectivités motrices dans des approches pédagogiques ciblées, elle ouvre des perspectives concrètes pour enrichir les pratiques en services éducatifs à la petite enfance.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente le sujet de l'étude et les visées qu'elle sous-tend. Dans un premier temps, elle brosse un portrait des différents éléments qui ont alimenté la question initiale et conduit à la proposition de recherche. Dans un deuxième temps, il expose le point culminant de l'étude qui propose de s'attarder à certaines approches pédagogiques ayant mis en place des structures favorisant le déploiement de la motricité globale chez l'enfant de 3 à 5 ans. Dans cette optique, l'importance d'offrir à l'enfant des espaces dédiés aux activités physiques et aux jeux actifs est soulignée, en lien avec leur influence sur le bien-être, la santé et la réussite éducative. Par ailleurs, ce chapitre aborde la situation actuelle qui prévaut dans la vie de l'enfant de 3 à 5 ans évoluant au sein des services de garde éducatifs à l'enfance [SGÉE] québécois. En ce sens, problématique avance un argumentaire visant à démontrer la nécessité de proposer, en SGÉE, des expériences valorisant les jeux actifs comme soutien au déploiement de la motricité globale. En outre, les approches de l'éducation par le sport et Aucouturier sont présentées comme contexte d'étude puisqu'elles proposent des environnements éducatifs intérieurs et extérieurs qui encouragent ce déploiement moteur. Au sein de cette problématique, le concept d'affordance retient l'attention puisqu'il réfère aux possibilités d'actions qu'un environnement offre à l'enfant, et ce en soulignant les différents éléments qu'il importe de prendre en compte. Ces éléments sont développés dans l'argumentaire afin de mieux comprendre l'importance d'étudier ce concept dans les recherches en petite enfance. Enfin, à un moment où plusieurs SGÉE s'interrogent sur le choix d'une ou plusieurs pédagogies pour soutenir le plein potentiel de l'enfant dans une optique de réussite éducative, les récentes études sur les affordances sont mises en valeur en fin de chapitre, afin de faire émerger de nouvelles questions de recherche qui permettront d'apporter un éclairage sur le plan scientifique par l'apport de nouvelles connaissances sur le sujet.

1.1 Questionnement initial

La prochaine partie traite des éléments qui ont alimenté le questionnement initial ayant conduit à la proposition de la présente étude.

1.1.1 Soutenir le déploiement de la motricité globale de l'enfant : un pas vers sa réussite éducative

Les premières années de vie jouent un rôle fondamental dans le développement moteur de l'enfant, posant les bases de ses futures habiletés motrices (Lagacé *et al.*, 2021). Durant cette période, l'environnement éducatif et les aménagements mis en place influencent grandement l'acquisition et le perfectionnement de ces compétences (Little et Sweller, 2014). La motricité globale, qui englobe les mouvements sollicitant l'ensemble du corps, est une composante centrale du développement moteur (Ministère de la Famille, 2019). En effet, le déploiement de la motricité globale, à travers ces mouvements, contribue à l'amélioration de la coordination, de la dissociation des mouvements, de l'équilibre et du contrôle du tonus musculaire (Lauzon, 2019). Ces habiletés permettent à l'enfant d'adapter ses réponses motrices à diverses situations du quotidien, qu'il s'agisse de mouvements locomoteurs comme courir, grimper ou monter des escaliers, de mouvements non locomoteurs tels que s'étirer pour attraper un objet, ou encore du maintien d'une posture stable (Lauzon, 2019).

Cependant, l'importance de ces habiletés dépasse largement le seul domaine moteur. De nombreuses recherches ont mis en lumière leur influence sur d'autres dimensions du développement de l'enfant. La motricité globale, par exemple, joue un rôle clé dans le développement cognitif (Ngono Ossango, 2024) et participe au développement des fonctions exécutives (Biddle *et al.*, 2019; April et Charron, 2012), des compétences fondamentales pour la réussite éducative (Duval *et al.*, 2017) et, plus globalement, pour le parcours de vie de l'enfant (McLachlan *et al.*, 2017). En outre, la pratique régulière d'activités physiques mobilisant la motricité globale favorise le développement de capacités telles que la force musculaire, l'endurance, la souplesse et l'agilité (Lauzon, 2019). Ces habiletés, loin d'être limitées au domaine physique, influencent aussi d'autres aspects du développement global. Elles soutiennent notamment le langage, la cognition, les interactions sociales et l'affectivité, et contribuent ainsi positivement à la réussite scolaire ultérieure (Lagacé *et al.*, 2021). Dans cette perspective, une étude récente de Kosak *et al.*, (2024) révèle que la participation à des activités physiques dès l'enfance, notamment à des sports organisés, est associée à une meilleure réussite scolaire à l'âge adulte. Cela renforce l'idée qu'un mode de vie actif dès le plus jeune âge constitue un levier important pour le développement. Lauzon (2019) souligne d'ailleurs que l'activité corporelle agit sur une multitude de dimensions, touchant le corps, l'intelligence, le langage, les émotions, les relations sociales, ainsi que le bien-être physique et psychique. Tous ces liens appellent à la mise en place d'environnements éducatifs qui soutiennent la motricité globale dès la petite enfance, en reconnaissant pleinement son rôle dans le développement global de l'enfant.

Un développement moteur adéquat permet également à l'enfant d'acquérir des habiletés essentielles qui l'aident à perfectionner la maîtrise de ses mouvements et à explorer son environnement avec aisance (Martin *et al.*, 2017). En améliorant ses compétences motrices, il gagne en confiance en ses capacités physiques, ce qui l'incite à s'engager davantage dans des activités physiques et sportives, non seulement pendant l'enfance, mais aussi à l'adolescence (Barnett *et al.*, 2009). De plus, la motricité globale est étroitement liée à d'autres aspects du développement global, notamment les domaines affectif, cognitif et social (Ministère de la Famille, 2019). Ces habiletés, telles que marcher, courir, grimper et sauter, influencent également le rendement scolaire, notamment pour les tâches d'écriture (Pagani *et al.*, 2011).

À l'inverse, un développement insuffisant de la motricité globale pourrait constituer un facteur de vulnérabilité scolaire, en étant associé à un risque accru de difficultés d'apprentissage dès les premières étapes de la scolarité (Wang et Wang, 2024). Or, pour progresser sur le plan moteur, l'enfant doit être activement impliqué dans des activités physiques variées. Pourtant, dans de nombreux contextes éducatifs, le développement moteur est souvent relégué au second plan, derrière les dimensions cognitives et sociales, alors même qu'il constitue un levier fondamental pour le développement global de l'enfant (Beaulieu, 2000).

1.1.2 Peu de temps alloué pour la pratique d'activités motrices en services de garde éducatifs à l'enfance

Au Canada, les jeunes enfants passent une grande partie de leur temps dans des activités sédentaires (Ponti, 2023). Par exemple, 22 % des enfants de 4 à 5 ans passent plus de deux heures par jour devant un écran de télévision (Jeunes en forme Canada, 2010) et 82 % des enfants de 3 à 4 ans excèdent les recommandations de la Société canadienne de pédiatrie concernant les comportements sédentaires (Active Healthy Kids Canada, 2013).

Cette tendance se reflète aussi dans les services de garde éducatifs, où les enfants demeurent largement inactifs tout au long de la journée (O'Brien *et al.*, 2018). Truelove *et al.*, (2018), ainsi que Connelly (2021), confirment que les niveaux d'activité physique des jeunes enfants sont faibles, que ce soit dans les environnements intérieurs ou extérieurs des services de garde. Bien que certains services de garde éducatifs aient observé une augmentation des activités physiques (13 % du temps consacré à des activités physiques modérées à vigoureuses), une proportion importante du temps (plus de 60 %) reste dédiée à des activités sédentaires, même à l'extérieur (Truelove *et al.*, 2018).

Au Québec, des études s'intéressant au développement moteur des enfants de 3 à 5 ans vont dans le même sens et soulèvent que le temps alloué à la pratique d'activités motrices dans les services de garde éducatifs est largement insuffisant (Laroche, 2016; Martin *et al.*, 2017; St-Gelais, 2013). Dans ces milieux, l'offre d'activités favorisant l'engagement moteur reste limitée. Par exemple, Laroche (2016) rapporte que les enfants fréquentant un centre de la petite enfance bénéficient en moyenne de seulement 53 minutes d'activité physique par jour, dont 13 minutes à intensité modérée ou élevée. De plus, Martin *et al.* (2017) observent que 46 % des enfants ne s'adonnent à des jeux actifs que trois heures par semaine. Cette tendance est également confirmée par une étude menée par Connelly (2021) dans un service de garde éducatif au Québec, qui révèle que plus de 60 % du temps passé à l'extérieur était consacré à des activités sédentaires, tandis qu'une proportion bien plus faible (21,7 %) était dédiée à des activités physiques modérées ou vigoureuses.

Les activités sédentaires, souvent guidées par des adultes dans des environnements intérieurs, ont augmenté au détriment du temps de jeu autonome de l'enfant, qui a diminué de 25 % entre 1981 et 1997 (Burdett et Whitaker, 2005, cités par Martin *et al.*, 2017). Or, les recommandations de la National Association for Sport and Physical Education (NASPE) stipulent qu'il devrait y avoir deux heures d'activités physiques quotidiennes pour les jeunes enfants (Martin *et al.*, 2017). Lacombe (2006) précise qu'en milieu de garde éducatif à l'enfance québécois la sédentarité est naturellement favorisée, notamment parce que les milieux sont à la recherche de calme qu'il priorise. De plus, les activités motrices autorisées sont généralement de courte durée et encadrées par les adultes. En ce qui concerne le temps que l'enfant passe à jouer à l'extérieur dans les aires de jeu adaptées, elle souligne que ces espaces sont conçus pour favoriser l'activité physique des enfants, mais que, pendant l'hiver, leur utilisation est très restreinte (Lacombe, 2006).

Néanmoins, il est bien établi que le temps passé à jouer à l'extérieur permet aux enfants de multiplier les expériences motrices, favorisant ainsi le déploiement de leurs compétences motrices, ce qui influence directement leur activité physique (Lemarié, 2022). Ainsi, il est crucial d'examiner combien de temps les milieux éducatifs allouent à ces activités extérieures, afin de permettre aux enfants de bénéficier de multiples expériences motrices.

À l'échelle internationale, l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) recommande un minimum de trois heures d'activités physiques quotidiennes, d'intensité variée, pour les enfants de 2 à 4 ans (OMS, 2020).

Certains pays, comme l’Australie, se basent sur ces recommandations et insistent sur l’importance de l’offre d’espaces et d’opportunités adaptés à ces besoins (Little et Sweller, 2015).

Dans les années 1970, au Danemark, la hausse du nombre de femmes sur le marché du travail a entraîné une demande croissante pour les services de garde d’enfants (Olsen, 2023). Face à ce besoin pressant et à l’absence d’infrastructures adaptées, la recherche de solutions alternatives s’est imposée, notamment pour les enfants de 3 à 6 ans. Certains pédagogues ont alors proposé d’utiliser un environnement naturel, celui des forêts, comme lieu de garde. C’est ainsi que les « Forest Schools » ont émergé, mettant au cœur de leur approche pédagogique le jeu actif en plein air (Dean, 2019). Ces écoles forestières ont vu leur popularité croître, car elles permettaient aux enfants de bénéficier d’une expérience éducative unique, centrée sur la nature, tout en favorisant leur développement physique et mental à travers des jeux actifs dans un environnement extérieur (Faucher-Dumouchel, 2022).

Plus récemment, cette approche a été reprise par plusieurs services de garde éducatifs à l’enfance au Québec. Des initiatives comme l’éducation par la nature, mise en place en 2020 par l’Association québécoise des centres de la petite enfance [AQCPPE] (Leboeuf et Pronovost, 2020), ainsi que la Coopérative Enfant Nature, fondée en 2013 par Sylvie Gervais, se sont inspirées des principes des « Forest Schools » (Lavallée, 2019). Ces programmes ont pour objectif de reconnecter les enfants avec la nature et de leur offrir des occasions de développement physique et social à travers des activités en plein air.

Il est désormais bien documenté que le jeu extérieur augmente non seulement la durée, mais aussi l’intensité du jeu actif chez les enfants, contribuant ainsi à leur bien-être physique et à leur développement moteur (Nault et Pronovost, 2018). Ces nouvelles approches pédagogiques doivent absolument être prises en compte dans le cadre des services de garde éducatifs à l’enfance, car elles influencent de manière significative la quantité et la qualité des activités motrices proposées aux jeunes enfants.

Dans cette optique, il semble pertinent de s’intéresser aux approches pédagogiques qui privilégient des activités motrices, et plus spécifiquement celles qui se déroulent à l’extérieur, dans la nature, comme c’est le cas avec les « Forest Schools ». Le présent projet de recherche se concentre sur ces approches pédagogiques, en analysant leur influence sur le déploiement des compétences reliées à la motricité globale des enfants dans les services de garde éducatifs. En parallèle de cette évolution, il est important de souligner que l’intérêt croissant pour les activités motrices au Québec a été soutenu par les recommandations gouvernementales inscrites dans la législation, qui incitent les milieux éducatifs à

favoriser des activités physiques régulières. Ces recommandations seront abordées dans la section suivante.

1.1.3 Les recommandations gouvernementales concernant le développement moteur en services de garde éducatifs à l'enfance

La Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance met en avant l'importance d'une approche globale du développement de l'enfant, en insistant sur la nécessité de soutenir toutes les dimensions de celui-ci. Plus précisément, l'article 5, paragraphe 1, stipule que les services de garde doivent favoriser le développement global de l'enfant en tenant compte de ses dimensions affective, sociale, morale, cognitive, langagière, physique et motrice.

Ainsi, la loi précise que pour offrir des services de garde éducatifs adéquats, le prestataire doit mettre en œuvre un programme éducatif qui inclut des activités destinées à favoriser le développement global de l'enfant, en veillant à couvrir toutes les facettes de sa personne, notamment ses dimensions physique et motrice (Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance, RLRQ, c S-4.1.1, art 5).

Pour soutenir cette approche, le ministère de la Famille a élaboré un programme éducatif destiné à guider le personnel des services de garde. Ce programme met l'accent sur le développement moteur de l'enfant, notamment en modifiant l'environnement éducatif, comme les aires de jeux, pour favoriser cette dimension du développement (Ministère de la Famille, 2019). Le jeu, notamment celui qui permet à l'enfant de se déplacer librement et d'explorer ses habiletés motrices est considéré comme un outil clé pour développer son autonomie (Ministère de la Famille, 2019).

Le programme éducatif précise également le rôle fondamental du jeu actif dans le développement physique et moteur de l'enfant. En effet, le jeu permet à l'enfant d'explorer le monde avec ses sens, d'exercer ses compétences motrices et d'interagir avec son environnement en manipulant des objets qui suscitent sa curiosité. Par le jeu, l'enfant apprend à évaluer les risques physiques de manière réfléchie, à tester ses limites et à accroître son autonomie. De plus, en interagissant avec ses pairs, il développe une meilleure maîtrise de ses mouvements et de ses actions (Ministère de la Famille, 2019).

Le gouvernement reconnaît également l'impact des milieux de garde sur le développement moteur de l'enfant et a créé un cadre de référence, intitulé « Gazelle et potiron », pour encourager les services de garde à promouvoir un mode de vie actif et sain. Ce cadre propose douze orientations pour aider les

services à concevoir des environnements favorables au développement moteur des enfants, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur (Martin *et al.*, 2017). Toutefois, il apparaît que l'application de ce cadre reste inégale dans les milieux de garde éducatifs, certains n'intégrant pas pleinement ces recommandations (Massé *et al.*, 2017).

Le Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance vient compléter ces orientations en soulignant l'importance de proposer des expériences variées qui soutiennent le développement physique et moteur des enfants. Il stipule que les prestataires de services doivent offrir des activités adaptées à l'âge des enfants, visant à promouvoir leur apprentissage dans quatre grands domaines de développement. Parmi ceux-ci, le développement physique et moteur englobe la motricité fine et globale, la perception du mouvement, ainsi que l'encouragement à adopter un mode de vie actif, en engageant les enfants dans des activités qui les incitent à bouger avec des intensités variées (Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance, RLRQ, chapitre S-4.1.1, r.2, art 6.10).

Cependant, malgré ces recommandations et règlements, la réalité sur le terrain montre des disparités dans la mise en œuvre de ces directives. Bien que les documents officiels soulignent l'importance du développement moteur et des activités physiques dans les services de garde, leur application concrète varie d'un milieu éducatif à l'autre. La section suivante explore cette situation.

1.1.4 Le constat de la qualité des environnements dans les milieux de garde éducatifs au Québec

Au Québec, il apparaît que les environnements des services de garde éducatifs à l'enfance ne sont pas toujours suffisamment adaptés pour favoriser le développement moteur optimal des enfants âgés de 3 à 5 ans (Institut de la statistique du Québec [ISQ], 2004); Japel *et al.*, 2014; Observatoire des tout-petits, 2018). Pourtant, il est essentiel que ces milieux éducatifs offrent aux enfants la possibilité de s'épanouir à travers des jeux actifs, car ceux-ci sont indispensables non seulement pour le développement physique, mais également pour la santé et le bien-être global des enfants (Sigmundsson et Haga, 2016). Par conséquent, il devient crucial d'identifier et d'améliorer les éléments de ces environnements susceptibles d'influencer positivement le déploiement de leur motricité globale.

Dans cette optique, la qualité éducative constitue un objectif central du gouvernement québécois pour l'ensemble des milieux éducatifs (Gouvernement du Québec, 2017 ; Ministère de la Famille, 2019; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018). En effet, l'implantation d'une politique de

réussite éducative souligne l'importance de garantir la qualité des services éducatifs, affirmant qu'un environnement de qualité est un déterminant clé pour la réussite éducative, contribuant ainsi à un développement global optimal (Gouvernement du Québec, 2017). Dans le même ordre d'idées, l'enjeu numéro 5 de cette politique repose sur les recommandations de la politique « Au Québec, on bouge », qui vise à instaurer des mesures pour augmenter la pratique d'activités motrices quotidiennes chez l'enfant (Gouvernement du Québec, 2017; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017a).

Afin d'élargir l'accès aux environnements éducatifs de qualité, le Québec a amorcé une transformation majeure avec la création, en 1997, des services de garde éducatifs à contribution réduite (5 \$) destinés aux enfants de 0 à 5 ans (Lefebvre et Merrigan, 2005). En effet, la petite enfance étant une période déterminante pour le développement global de l'enfant (Martin *et al.*, 2017), l'environnement dans lequel il évolue joue un rôle fondamental. Ainsi, dans le but d'améliorer la qualité des milieux éducatifs, le gouvernement québécois a déposé un projet de loi visant à renforcer la qualité des services de garde accueillant les enfants de 0 à 5 ans.

En 2017, le gouvernement a introduit le projet de loi 143, qui visait spécifiquement à améliorer la qualité des services de garde éducatifs à l'enfance (Projet de loi no 143, 2017, p. 5). Ce projet a instauré des mécanismes d'évaluation auxquels les services de garde doivent désormais se conformer, dans le but de garantir la qualité des pratiques éducatives et pédagogiques (Ministère de la famille, 2018). Cette volonté de garantir un cadre de qualité s'est également traduite par la refonte et l'amélioration du programme éducatif « Accueillir la petite enfance », qui met en avant l'importance d'un environnement de qualité pour le développement global de l'enfant (Ministère de la Famille, 2019). En outre, le développement global de l'enfant peut se faire à travers différents domaines, tels que celui de la motricité (Bouchard, 2019).

Afin de soutenir concrètement cette vision, le gouvernement a élaboré le guide « Gazelle et Potiron », un cadre de référence conçu pour promouvoir des pratiques éducatives qui soutiennent les saines habitudes de vie des enfants, notamment celles favorisant le mouvement et l'activité physique (Martin *et al.*, 2017). Ce guide souligne l'importance d'aménager des environnements propices aux jeux actifs, en intégrant des espaces et des matériaux adaptés, tout en mettant en œuvre des pratiques éducatives qui encouragent l'engagement physique des enfants (Martin *et al.*, 2017).

Historiquement, il a été constaté que certains éléments fondamentaux pour le développement moteur des enfants étaient insuffisamment intégrés dans les milieux éducatifs. En 2003, dans ce contexte, le gouvernement a lancé l'enquête « Grandir en qualité » pour dresser un portrait précis des services de garde éducatifs au Québec (INQ, 2004). Cette enquête a révélé que seulement 41 % des enfants fréquentant des services de garde en installation bénéficiaient d'un environnement éducatif jugé de bonne qualité. De plus, 53 % des services ont été classés comme passables, et 6 % ne répondaient pas aux normes minimales (Manningham, 2008). Des résultats similaires ont été observés par Japel *et al.*, (2021) dans le cadre de l'étude longitudinale « La qualité, ça compte ! », réalisée entre 2000 et 2003, qui a estimé qu'environ 20 % des services offraient un environnement véritablement stimulant pour le développement moteur des enfants.

À la suite de ces résultats préoccupants, une nouvelle enquête a été menée en 2015 par l'Institut de la statistique du Québec (2015), qui a mis en évidence des lacunes importantes, notamment un manque de valorisation du jeu extérieur, surtout pour les enfants de 18 mois à 5 ans. Cette enquête a révélé que plus de 26 % des enfants fréquentant des services de garde en installation étaient exposés à des environnements extérieurs jugés insatisfaisants en termes de qualité (Observatoire des tout-petits, 2018). Ces résultats sont particulièrement alarmants, car le jeu extérieur est essentiel pour solliciter activement le développement moteur des enfants, notamment en les engageant dans des activités physiques de haute intensité (Ministère de la Famille, 2016).

Dans cette perspective, il devient indispensable d'examiner les aspects spécifiques des environnements éducatifs qui soutiennent le déploiement de la motricité globale des enfants. En effet, l'environnement éducatif constitue un facteur central de la qualité des services de garde, tel que reconnu par le gouvernement du Québec (Gouvernement du Québec, 2017). À la lumière des initiatives visant à améliorer la qualité des services de garde, et des résultats des études sur la qualité des milieux éducatifs, notre questionnement central se pose ainsi : comment l'environnement éducatif peut-il contribuer au déploiement de la motricité globale des enfants ?

1.2 L'exploration des écrits menant à la proposition du projet d'étude proposé

L'exploration des écrits ayant conduit à la formulation du projet de recherche s'est articulée autour de plusieurs axes majeurs : 1) la portée des activités physiques sur le bien-être et la santé de l'enfant; 2) l'offre d'expériences à travers lesquelles l'enfant peut vivre des jeux actifs pour soutenir le déploiement de ses

habiletés motrices; 3) l'offre d'un environnement riche pour soutenir les jeux actifs en soutien au déploiement de la motricité globale de l'enfant; 4) les diverses possibilités d'actions (affordances) que peut offrir l'environnement éducatif; 5) actualiser les affordances dans l'action (effectivités); 6) les pédagogies à l'international ayant pour visée le déploiement de la motricité globale de l'enfant.

Ces recherches ont non seulement permis de dresser un état des lieux de la situation actuelle dans les milieux éducatifs québécois, mais aussi de déterminer l'état d'avancement des travaux dans ce domaine. Elles ont également permis de souligner la pertinence et la nécessité du projet de recherche proposé, en lien avec les enjeux identifiés.

1.2.1 La portée des activités physiques sur le bien-être et la santé de l'enfant

Plusieurs recherches se sont intéressées au bien-être et à la santé de l'enfant en portant un regard sur les pratiques qui agissaient comme des facteurs de protection dans le développement du jeune enfant (McLachlan *et al.*, 2017; Sørensen, 2012). Le jeu, en particulier, a été identifié comme un élément clé, ayant des effets bénéfiques sur la santé de l'enfant à la fois à court et à long terme (González-Sicilia Fernández, 2019), tout en contribuant à son bien-être global. Par conséquent, il est recommandé de prioriser le jeu dans l'environnement éducatif des enfants (Mitra *et al.*, 2018; OMS, 2020). À cet égard, il est important de rappeler qu'un faible niveau d'activité physique nuit à la santé physique et mentale des enfants, autant durant l'enfance qu'à l'âge adulte (Reilly *et al.*, 2022), ce qui en fait un enjeu incontournable pour leur bien-être.

Cependant, bien que le gouvernement canadien ait fixé des directives claires pour les enfants de 1 à 4 ans, préconisant un minimum de 180 minutes d'activités physiques d'intensité variée par jour (OMS, 2020), la réalité dans les milieux éducatifs diffère considérablement. En effet, plusieurs études révèlent que les milieux éducatifs canadiens consacrent peu de temps aux activités physiques, favorisant plutôt les activités sédentaires (Adamo *et al.*, 2017; Kuzik *et al.*, 2015; Vanderloo *et al.*, 2014, cités par Bruijns *et al.*, 2022). Or, ces activités sédentaires sont associées à des conséquences négatives sur la santé mentale et physique de l'enfant. En particulier, elles sont liées à une baisse des résultats scolaires, à une détérioration des fonctions cognitives, à une réduction du temps de sommeil et à une hausse des comportements agressifs c'est du moins ce que rapportent Martin *et al.*, (2017) en se référant aux travaux du comité d'expert dans le domaine.

1.2.2 L'offre d'expériences à travers lesquelles l'enfant peut vivre des jeux actifs pour soutenir le déploiement de ses habiletés motrices

Offrir à l'enfant des occasions de participer à des jeux actifs, plutôt qu'à des activités sédentaires, est essentiel pour son développement physique et son bien-être global (André, 2025). Ces jeux favorisent l'amélioration progressive de ses compétences motrices, en perfectionnant sa coordination, son équilibre, sa force musculaire et sa perception de l'espace et du temps (Gouvernement du Québec, 2017). L'acquisition de ces compétences est fondamentale pour soutenir l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Gouvernement du Québec, 2017).

De plus, à travers les expériences offertes par le jeu actif, l'enfant acquiert des compétences fondamentales, telles que le contrôle de son corps, la connaissance de ses forces et de ses limites, ainsi que le développement de ses capacités, la maîtrise des comportements garantissant sa sécurité et celle des autres, et l'initiative, qui lui permettent d'expérimenter la réussite (Gouvernement du Québec, 2017).

Les recherches indiquent que toute activité physique, y compris le jeu actif, apporte des bienfaits immédiats et durables pour la santé des enfants. En plus d'améliorer leur condition physique, elle favorise l'adoption de saines habitudes de vie qui peuvent se maintenir à long terme, d'autant plus si l'habitude de pratiquer une activité physique commence tôt (Bouchard, 2019;). Les milieux éducatifs ont donc tout intérêt à offrir des environnements propices à son expérimentation. En revanche, la privation de jeux peut entraîner des répercussions sur plusieurs aspects du développement de l'enfant, notamment sur le plan social, émotionnel, physique, et même sur ses capacités d'apprentissage (Mitra *et al.*, 2018).

Le jeu actif joue un rôle essentiel dans le développement global de l'enfant. Sur le plan physique, il favorise le développement musculaire et osseux, tout en renforçant les capacités cardiorespiratoires, soutenant ainsi sa croissance et sa santé globale (André, 2025). Il contribue également au développement des habiletés motrices, notamment l'agilité, la vitesse, la coordination, l'équilibre, la précision des gestes et la perception dans l'espace (André, 2025). Au-delà des bénéfices physiques, le jeu actif aide l'enfant à mieux gérer son énergie, à modérer les comportements agressifs et à renforcer son estime de soi et sa concentration. Il permet aussi de réduire la tension et l'excitation, tout en offrant un exutoire naturel au stress. En luttant contre l'ennui et en répondant à un besoin fondamental, il favorise l'acquisition de compétences essentielles à son développement global (Gouvernement du Québec, 2017). De plus, il soutient la confiance en soi et en autrui, tout en encourageant l'esprit d'équipe et la réflexion (André, 2025). Ainsi, la pratique régulière d'activités physiques variées, combinée à la diversité des

environnements adaptés, représente des leviers essentiels pour stimuler le développement moteur, contribuant ainsi à un développement global harmonieux (Bouchard, 2019).

1.2.3 L'offre d'un environnement riche pour soutenir les jeux actifs en soutien au déploiement de la motricité globale de l'enfant

Les recherches menées dans les domaines éducatifs, psychologiques et neurologiques montrent que l'enfant qui bénéficie d'un environnement éducatif enrichi s'adapte plus facilement et s'intègre mieux dans la société (Ministère de la Famille, 2019). De plus, ces environnements favorisent l'adoption de comportements positifs, qu'ils soient moraux, sociaux ou physiques, contribuant ainsi à un bien-être global renforcé de l'enfant (Ministère de la Famille, 2019). À mesure qu'ils grandissent, ces enfants sont également moins susceptibles de décrocher scolairement et jouissent d'un meilleur statut socioéconomique (Aboud et Proulx, 2019). Ces constatations soulignent l'importance de créer des milieux éducatifs stimulants et bien structurés qui favorisent le développement multidimensionnel de l'enfant.

Ainsi, les bénéfices développementaux observés chez les enfants ayant fréquenté des services de garde de qualité sont indéniables. Les chercheurs s'accordent à affirmer que cette expérience, en tant que facteur de protection, améliore de manière significative les chances de réussite éducative (Cantin *et al.*, 2012 ; Gouvernement du Québec, 2017). Il devient donc crucial pour les milieux de garde de se concentrer sur l'environnement qu'ils offrent à l'enfant afin de maximiser son développement (Cantin *et al.*, 2012). Cette attention particulière portée à l'environnement est soutenue par des données scientifiques et des instruments d'évaluation tels que l'ECERS-R et l'échelle d'observation de la qualité éducative (EOQE), qui permettent de mesurer la qualité de ces milieux (Bigras *et al.*, 2017).

Par exemple, l'ECERS-R évalue les équipements présents dans l'environnement de l'enfant afin de garantir qu'ils sont en nombre et adaptés aux besoins développementaux de l'enfant, tout en encourageant des habiletés motrices variées, telles que le saut, l'escalade, la glisse et le balancement (Harms *et al.*, 1998). Ce cadre souligne ainsi l'importance de proposer des environnements éducatifs soutenant activement le développement moteur des jeunes enfants. En ce sens, il est essentiel que les milieux de garde favorisent un cadre propice à l'épanouissement des capacités motrices de l'enfant.

Au Québec, plusieurs éléments de l'environnement sont intégrés au programme éducatif « Accueillir la petite enfance » dans le but de garantir que les milieux éducatifs soutiennent de manière optimale le développement moteur des enfants (Ministère de la Famille, 2019). À cet égard il est spécifié que, dans

ces milieux, le jeu actif, qui implique des mouvements corporels de l'enfant, constitue l'un des moyens les plus efficaces pour favoriser son développement physique et moteur (Ministère de la Famille, 2019). Par conséquent, des éléments tels que les équipements, l'aménagement des espaces, le temps alloué à l'exploration et au mouvement, ainsi que les interactions du personnel éducatif, jouent un rôle clé dans l'optimisation du développement moteur de l'enfant (Ministère de la Famille, 2019). Le jeu actif est ainsi reconnu comme une activité récréative essentielle, permettant à l'enfant de découvrir une variété de mouvements, d'explorer les capacités de son corps et d'interagir avec ses pairs (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017b).

Concrètement, le programme éducatif recommande de promouvoir le jeu actif en offrant des expériences non seulement agréables, mais aussi enrichissantes et stimulantes pour l'enfant. Une autre recommandation importante consiste à multiplier les occasions de jeu actif tout au long de la journée. Par exemple, il est précisé qu'un minimum de 60 minutes d'activité en extérieur doit être proposé, car ces moments passés à l'air libre sont propices aux jeux actifs et jouent un rôle crucial dans le développement de la motricité globale de l'enfant (Ministère de la Famille, 2019). Dans cette optique, les interventions directes de l'adulte, visant à encourager le jeu actif et à soutenir le développement moteur de l'enfant, peuvent s'adapter à une approche démocratique. Cependant, d'autres formes d'interventions, telles que des approches plus directes ou permissives, peuvent également être envisagées (Ministère de la Famille, 2019).

De plus, les interventions indirectes liées à l'aménagement de l'environnement contribuent également à soutenir le déploiement de la motricité globale de l'enfant. À ce titre, le personnel éducatif est encouragé à organiser les espaces de manière à offrir du matériel pour les jeux intérieurs, tels que des balles, des cerceaux et des caissons de différentes tailles, tandis qu'à l'extérieur, il est recommandé de mettre à disposition des éléments naturels, des véhicules à pédales et tout autre matériel favorisant l'activité physique et le mouvement (Ministère de la Famille, 2019). Ces éléments soulignent l'importance d'un environnement qui soutient le déploiement de la motricité globale des jeunes enfants, que ce soit en termes d'espaces, de matériel, d'activités proposées, de temps consacré au jeu actif ou d'interventions visant à soutenir l'enfant dans l'atteinte de son plein potentiel moteur.

En effet, l'environnement physique, l'architecture et l'espace disponibles influencent divers aspects du développement de l'enfant, y compris son développement moteur (Smith et Connolly, 1980 cités par

Lacombe, 2006). En outre, des éléments comme la superficie, la quantité et la qualité des ressources disponibles, ainsi que les types d'activités proposées, qu'elles soient libres ou structurées, agissent comme des facteurs potentiels pour soutenir le développement de l'enfant (Smith et Connolly, 1980 cités par Lacombe, 2006). Dans cette perspective, certains auteurs suggèrent de s'intéresser au concept d'affordance, qui désigne les possibilités d'action offertes par l'environnement éducatif, notamment à travers les jeux actifs qu'il encourage (Little et Sweller, 2015). La section suivante approfondira ce concept, en expliquant comment les opportunités d'action offertes par un environnement peuvent influencer positivement le déploiement de la motricité globale de l'enfant.

1.2.4 Les diverses possibilités d'actions que peut offrir l'environnement : regard sur l'affordance

Les recherches menées ces dernières années ont souligné l'importance cruciale de l'environnement dans les expériences vécues par l'enfant. Le concept d'affordance occupe une place centrale dans ces recherches, en soulignant comment l'environnement propose diverses possibilités d'action qui influencent la manière dont les enfants interagissent avec leur milieu. Pour Kernan (2010), ce concept aide à mieux saisir comment les environnements éducatifs peuvent favoriser ou freiner les actions des enfants, notamment dans les situations de jeu. En contexte éducatif, le concept d'affordance s'avère un outil précieux pour examiner le lien entre l'enfant et l'environnement dans lequel il évolue. En s'appuyant sur ce concept, la conception des environnements éducatifs invite à réfléchir aux espaces qui favorisent l'évolution de l'enfant selon des visées pédagogiques et développementales (Heft, 1988, cité par Kernan, 2010). L'affordance se révèle donc essentielle pour concevoir des environnements favorisant à la fois le jeu libre et l'activité physique des enfants, notamment dans les milieux extérieurs. Kernan (2010) soutient que les environnements qui offrent une diversité de possibilités d'action sont propices au développement des enfants. Par exemple, des éléments comme des objets permettant de s'asseoir, se balancer, sauter, courir, se tenir en équilibre ou ramper offrent une multitude d'opportunités pour les enfants de se développer sur le plan moteur et cognitif (Heft et Kytä, 2006). De plus, l'espace lui-même joue un rôle fondamental : les caractéristiques naturelles, telles que les arbres, les rochers ou les pentes, modulent les types de jeux et la durée de l'engagement des enfants dans leurs activités (Little et Sweller, 2014; Sandseter et Beate, 2007). Les études comparant différents types d'environnements en fonction des affordances ont montré que les environnements naturels offrent des opportunités de jeu plus complexes et diversifiées que les environnements conventionnels. L'étude de Luchs et Fikus, (2013) révèle que les enfants s'engagent dans des jeux plus longs et plus variés lorsqu'ils évoluent dans des milieux naturels. Ces environnements favorisent une exploration prolongée, offrant des défis qui suscitent une activité

physique plus soutenue et contribuent ainsi au développement moteur des enfants. Dans le cadre de cette approche, la recherche de Fjørtoft (2001) en Norvège a démontré que les environnements extérieurs comme les forêts apportent des bénéfices significatifs au développement moteur des enfants, tels que la coordination et l'équilibre (Fjørtoft, 2004 ; Fjørtoft et Sageie, 2000). En ce sens, les environnements naturels, par leurs caractéristiques et leurs défis, soutiennent l'activité physique et l'apprentissage moteur en offrant des opportunités adaptées à l'exploration. Toutefois, au regard de ces retombées, la recherche menée par (Flôres *et al.*, 2019) souligne qu'aucune étude n'a encore examiné de manière approfondie les caractéristiques spécifiques des environnements éducatifs offrant des affordances qui pourraient amener l'enfant de 3 et 5 ans à mobiliser ses compétences motrices et à déployer de multiples actions reliées à sa motricité globale. Or, la présente étude propose de s'intéresser à cette dimension en explorant certains environnements éducatifs dans des pédagogies axées sur le sport et la psychomotricité. La section suivante explorera la manière dont les affordances se transforment en effectivités motrices, en soulignant comment les enfants actualisent les opportunités offertes par leur environnement et les intègrent dans leurs actions motrices. Cette transition vers l'étude des effectivités motrices permet de mieux comprendre comment l'enfant, à travers ses compétences et perceptions, exploite les affordances disponibles pour le déploiement de sa motricité global.

1.2.5 Actualiser les affordances dans l'action : les effectivités motrices

L'actualisation des affordances, aussi appelée effectivités motrices, renvoie aux capacités propres à l'enfant qui lui permettent de mobiliser et d'exploiter les possibilités d'action offertes par l'environnement (Barab et Plucker, 2002) et ne prend sens que lorsque l'enfant possède les compétences nécessaires pour actualiser ces affordances (Shaw *et al.*, 1982 ; Turvey *et al.*, 1981). Comme le soulignent Nisbett et Masuda (2007), l'engagement de l'enfant dans son environnement repose sa capacité à identifier et à exploiter les affordances disponibles, ce qui reflète sa capacité à adapter son interaction en fonction de sa perception de l'environnement. Ce processus d'adaptation, lié aux compétences motrices, influence l'interaction de l'enfant avec son milieu, et par conséquent, son engagement (Barab et Roth, 2006 ; Harlow *et al.*, 2018). Par exemple, un enfant ayant une meilleure coordination pourra exploiter plus efficacement certaines affordances complexes (Finn, 2015). Ainsi, la simple présence d'affordances dans un environnement ne suffit pas à garantir un engagement actif ; il doit y avoir une adéquation entre l'enfant, ses compétences et les caractéristiques de l'environnement. Cela rejoint l'idée que l'engagement dépend de la capacité individuelle de l'enfant à percevoir et exploiter l'environnement (Davids, 2025 ; Nisbett et Masuda, 2007).

Dans la section suivante, nous aborderons les différentes pédagogies internationales qui visent à soutenir ce déploiement de la motricité globale dans des environnements adaptés.

1.2.6 Contexte de l'étude : les pédagogies à l'international et le déploiement des compétences motrices

Que ce soit au Québec ou à l'international, de nombreux milieux éducatifs s'inspirent de pédagogies spécifiques (Melsbach et Pitre-Robin, 2012; Proulx *et al.*, 2021; Proulx et Point, 2020) pour créer des environnements qui soutiennent le développement global de l'enfant, notamment dans sa dimension motrice (Gravel et Tremblay, 2005 ; Ministère de la Famille, 2019). En fait, il existe plusieurs pédagogies à travers le monde et elles partagent toutes un même objectif central : promouvoir le bien-être et le développement harmonieux de l'enfant. Toutefois, les stratégies éducatives et les types d'activités proposées varient selon les approches, et chaque pédagogie apporte une perspective unique sur la manière de soutenir l'enfant dans son développement.

Parmi les pédagogies présentes à l'international qui mettent en valeur le jeu actif et le déploiement des compétences motrices de l'enfant, deux approches majeures se distinguent par leur accent mis sur le jeu actif et l'importance de l'environnement physique. D'une part, l'éducation par le sport, qui se distingue par son accent sur l'activité physique, le mouvement et le jeu actif dans le quotidien des enfants (Sandholm et Sørensen, 2009). Selon ces auteures, cette approche place le corps au cœur de l'apprentissage, en mobilisant les sens et le mouvement (Sandholm et Sørensen, 2009). Elles soulignent aussi que cette pédagogie offre régulièrement à l'enfant la liberté de se mouvoir et de participer à des jeux actifs (Sandholm et Sørensen, 2009). Ces auteures considèrent ces environnements comme des terrains privilégiés pour stimuler l'exploration, l'expérimentation et l'engagement. Enfin, cette approche encourage la création d'espaces favorables au jeu actif et au développement moteur, contribuant ainsi au développement global, la santé et l'apprentissage des jeunes enfants (Sandholm et Sørensen, 2009). D'autre part, la pédagogie Aucouturier qui mise sur une pratique psychomotrice où les jeux sont réalisés à l'intérieur même du milieu (Monzée *et al.*, 2015) notamment dans la zone sensorimotrice où le matériel et l'espace offrent à l'enfant de nombreuses possibilités d'action et de multiples expériences (Aucouturier, 2005).

Ces deux approches, bien que différentes dans leur mise en œuvre, partagent un objectif fondamental : favoriser le déploiement de la motricité globale de l'enfant dans des environnements adaptés à ses besoins.

Elles soulignent l'importance d'offrir des occasions variées de mouvement, tant à l'extérieur qu'à l'intérieur, pour favoriser l'épanouissement physique et moteur de l'enfant.

1.3 Pertinence sociale et scientifique

La présentation des pertinences d'ordre sociales et scientifiques qui motivent cette recherche viendra clore le présent chapitre pour faire place aux principaux concepts et théories de l'étude.

1.3.1 Pertinence sociale

Depuis plusieurs années, le ministère de la Famille du Québec a mis l'accent sur la création d'environnements éducatifs propices au jeu actif et au développement de la motricité globale des enfants dans les services de garde éducatifs à la petite enfance. Cette initiative se concrétise notamment à travers des programmes tels que le programme éducatif « Accueillir la petite enfance » (Ministère de la Famille, 2019) et le cadre de référence « Gazelle et Potiron » (Martin *et al.*, 2017), qui promeuvent l'intégration d'activités physiques et motrices dans le quotidien des enfants. Cependant, malgré ces efforts, il demeure que le temps alloué aux activités motrices dans les milieux de garde éducatifs du Québec reste insuffisant, ce qui soulève une problématique importante pour le développement moteur des jeunes enfants (Martin *et al.*, 2017; St-Gelais, 2013). De plus, il a été observé que les environnements éducatifs ne sont pas toujours optimisés pour favoriser le développement moteur des enfants de 3 à 5 ans de manière optimale (INQ, 2004; Japel *et al.*, 2014; Observatoire des tout-petits, 2018).

Afin de remédier à ces lacunes, un nombre croissant de services de garde éducatifs à la petite enfance au Québec ont commencé à adopter la pédagogie par la nature, propulsée par l'AQCPE (Leboeuf et Pronovost, 2020). Cette pédagogie, en intégrant les bienfaits de l'environnement naturel, vise à stimuler les enfants par des activités extérieures qui favorisent le développement moteur et global tout en permettant une interaction avec la nature. En revanche, la pédagogie de l'éducation par le sport, qui propose des environnements susceptibles de répondre aux besoins mentionnés précédemment, n'a pas encore été implantée au Québec, et ses effets spécifiques sur le déploiement de la motricité globale chez les enfants de 3 à 5 ans restent à documenter. Le but est de décrire cette pédagogie et d'enrichir son corpus afin qu'elle puisse être appliquée dans les milieux de garde éducatifs à la petite enfance 0-5 ans du Québec, à l'instar de l'éducation par la nature. Cette recherche vise à répondre à un besoin pressant : celui d'intégrer une approche qui met l'accent sur le jeu actif et l'activité physique comme leviers essentiels pour le déploiement de la motricité globale des enfants.

1.3.2 Pertinence scientifique

La présente étude s'intéresse aux environnements éducatifs favorisant le jeu actif, susceptibles de soutenir le déploiement de la motricité globale de l'enfant, en s'appuyant sur le concept d'affordance. Ce concept, qui désigne les possibilités d'action offertes par un environnement donné, a été largement exploré à travers plusieurs études, soulignant son rôle fondamental dans le développement des enfants. Par exemple, l'étude de Bjørgen, menée en 2016 en Norvège s'est intéressée à l'analyse des affordances présentes dans les milieux de garde éducatifs extérieurs pour les enfants âgés de 3 à 5 ans, dans le but de mieux comprendre leur niveau d'activité physique. Cette recherche a comparé deux types d'environnements : celui d'un service de garde en extérieur et celui d'un environnement naturel où les enfants participaient à des excursions. Les résultats ont montré que certaines caractéristiques particulières des environnements extérieurs favorisaient l'engagement des enfants dans des jeux d'intensité modérée à élevée. Parmi ces éléments, on retrouve des surfaces variées, des défis adaptés aux capacités des enfants, ainsi que des opportunités permettant de pratiquer différents types de jeux. De plus, les stimulations sensorielles offertes par ces espaces ont joué un rôle déterminant, captivant l'attention des enfants et enrichissant leur expérience. Par ailleurs, la possibilité d'avoir une vue d'ensemble de l'espace, associée à de vastes zones offrant une grande liberté de mouvement, a été identifiée comme un facteur clé pour encourager l'activité physique. L'utilisation de matériaux souples et flexibles a également permis aux enfants d'interagir de manière créative avec leur environnement, favorisant ainsi l'exploration et le développement de leurs compétences motrices. Ces résultats, tirés de l'étude de Bjørgen (2016), soulignent l'importance d'aménager des environnements extérieurs variés et stimulants, afin de favoriser l'activité physique et de soutenir le développement moteur des jeunes enfants. En somme, ces environnements jouent un rôle crucial dans l'incitation des enfants à participer activement à des jeux contribuant à leur développement physique et moteur.

D'autres recherches ont également exploré le concept d'affordance dans divers contextes. Kernan (2010), par exemple, a étudié comment les enfants de 13 mois à 5 ans percevaient et utilisaient les affordances dans quatre services de garde éducatifs en Irlande, plus spécifiquement à Dublin. L'étude s'est concentrée sur les possibilités d'action offertes par l'environnement en termes de matériel et d'espace. Kernan (2010) a observé que les enfants percevaient des éléments simples du mobilier, tels qu'une petite marche, comme des opportunités pour des actions motrices, comme sauter ou s'asseoir, soulignant ainsi l'importance de concevoir des environnements où chaque élément peut stimuler une action motrice significative (Kernan, 2010). Ces résultats mettent en lumière l'impact de l'environnement physique sur la

motivation et les actions des enfants, et soulignent également l'importance de la perception des affordances par les jeunes enfants.

Plus récemment, en 2020, Sando et Sandseter ont approfondi l'étude des affordances dans les environnements extérieurs des milieux de garde à la petite enfance en Norvège, en se concentrant spécifiquement sur l'impact de ces affordances sur l'activité physique et le bien-être des enfants. Leur question de recherche portait sur la manière dont les affordances présentes dans l'environnement extérieur contribuaient simultanément à promouvoir l'activité physique et à améliorer le bien-être des enfants. À cet effet, elles ont réalisé 858 observations vidéo de deux minutes chacune auprès de 10 enfants (5 filles et 5 garçons) âgés de 3 à 4 ans, dans 8 milieux éducatifs différents. Les résultats ont souligné l'importance de l'environnement extérieur, y compris les caractéristiques physiques du lieu et les objets disponibles, pour encourager le jeu actif et, par conséquent, favoriser le développement physique et le bien-être des enfants dans les milieux de garde à la petite enfance (Sando et Sandseter, 2020). Ces travaux apportent des preuves empiriques supplémentaires sur l'importance d'adapter les environnements éducatifs afin de maximiser les possibilités d'action motrices et physiques des jeunes enfants.

1.4 Synthèse et question de recherche

La recension des écrits a permis de mettre en évidence des études portant sur les affordances observées au sein de la pédagogie par la nature, une approche privilégiée dans les milieux éducatifs nordiques comme la Norvège. Toutefois, bien que ces recherches aient abordé le concept d'affordance, elles se sont peu attardées à l'apport spécifique des environnements éducatifs sur le déploiement de la motricité globale des enfants. Par ailleurs, l'angle choisi pour cette étude s'attardant aux effectivités motrices (compétences) reliées à la motricité globale de l'enfant de 3 à 5 ans et aux actions posées en termes de mouvements associées à la motricité globale, et ce, dans les contextes pédagogiques choisis, soit des milieux s'inspirant de l'éducation par le sport et Aucouturier, n'a pas fait l'objet d'attention particulière au sein des recherches. Ainsi, à notre connaissance aucune recherche n'a été réalisée en ce sens. En fait, la pédagogie de l'éducation par le sport, bien implantée dans certains pays comme le Danemark, demeure peu documentée. Bien que certaines études se soient intéressées à l'approche Aucouturier (Gravel et Tremblay, 2004, 2005; Monzée *et al.*, 2015; Martineau, 2022), aucune recherche ne semble avoir été menée spécifiquement sous l'angle des affordances et des effectivités motrices reliées à la motricité globale. Pourtant, ces deux approches pédagogiques mettent en valeur des environnements riches en espaces variés, matériaux stimulants et surfaces diversifiées, qui offrent une multitude de possibilités

d'action et sont susceptibles de favoriser la mobilisation des compétences motrices et, par conséquent, le déploiement de la motricité globale de l'enfant, ce à quoi s'intéresse la présente étude.

En ce sens, la production de nouvelles connaissances s'impose afin de mieux répondre à la question suivante : comment les environnements éducatifs inspirés des approches de l'éducation par le sport et Aucouturier contribuent-ils aux effectivités en termes de mobilisation des compétences motrices et d'actions posées, reliées aux types de mouvements associés à la motricité globale chez l'enfant de 3 à 5 ans qui rendent compte des affordances offertes dans les structures de jeu présentes dans les environnements ?

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Cette partie aborde d'abord les théories du développement de l'enfant de 3 à 5 ans, en soulignant l'interrelation entre les différentes dimensions du développement global. Ensuite, le développement moteur de l'enfant et ses composantes associées seront mis en lumière. Puis, l'un des concepts de l'étude se référant au jeu actif sera examiné dans ses fondements. Par ailleurs, l'affordance, concept principal qui soutient l'analyse des environnements éducatifs, fait l'objet d'un examen approfondi, de même que l'effectivité motrice, qui permet de comprendre comment l'enfant mobilise ses compétences motrices en réponse aux opportunités offertes par son environnement. Cette réflexion nous amènera à examiner la taxonomie de Heft en termes de surfaces offertes pour solliciter le jeu actif. La taxonomie de Heft sur les types de surfaces propices au jeu actif est également présentée. Enfin, les fondements pédagogiques des approches choisies comme contexte d'étude soit, l'éducation par le sport et Aucouturier, sont exposés, avant de conclure avec les objectifs de recherche.

2.1 Le développement de l'enfant

Le programme éducatif "accueillir la petite enfance" décrit le développement de l'enfant comme un processus dynamique et interactif, où différents domaines tels que le développement physique et moteur, langagier, cognitif, social et affectif s'entrelacent et évoluent simultanément (Ministère de la Famille, 2019).

2.1.1 Les théories du développement

Jean Piaget (1896-1980), l'un des psychologues les plus influents dans le domaine du développement, a proposé une théorie de l'apprentissage qui envisage le développement de l'enfant comme un processus universel et séquentiel (Chapelle, 2001). Selon cette théorie, l'enfant traverse des stades successifs, chaque étape devant être franchie dans un ordre précis pour permettre une évolution harmonieuse. Ces stades sont : sensorimoteurs (0-2 ans), préopérationnels (2-7 ans), opération concrète (7-11 ans) et opération formelle (11 ans et plus) (Chapelle, 2001). Le stade sensorimoteur, par exemple, est une phase où l'enfant commence à appréhender des objets et des personnes avant de développer des pensées ou émotions liées à ceux-ci (Piaget et Inhelder, 2012). Ainsi, chaque transition entre les stades représente une

réorganisation fondamentale des schémas cognitifs, transformant la manière dont l'enfant perçoit et interagit avec son environnement.

Piaget soutient également que l'enfant naît avec des schémas moteurs et sensoriels qui lui permettent d'interagir avec son environnement dès la naissance (Boyd et Bee, 2017). À mesure qu'il grandit, il développe des schémas mentaux de plus en plus complexes, alliant actions physiques et mentales, et lui permettant de s'adapter activement à son environnement, ce qui contribue à sa construction cognitive et à sa compréhension du monde (Boyd et Bee, 2017). Ainsi, sa théorie constructiviste permet à l'adulte d'accompagner l'enfant dans le développement de ses compétences cognitives (Ministère de la Famille, 2019).

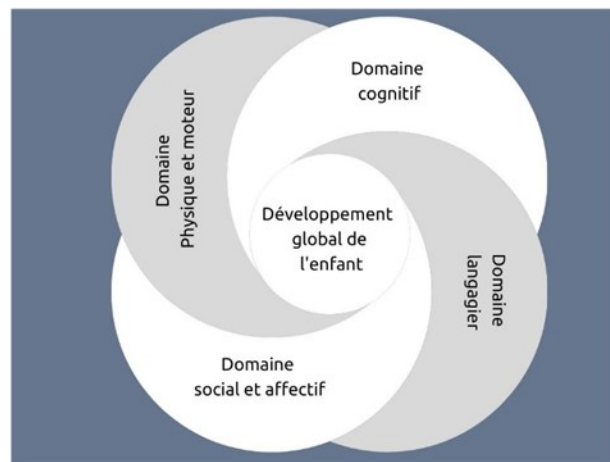
La théorie de Piaget a par ailleurs profondément inspiré le pédagogue russe Lev Vygotski (1896-1934) notamment dans ses recherches sur la psychologie du développement (Lalonde-Graton, 2003). Bien que le modèle piagétien ait influencé Vygotsky, ce dernier y a ajouté une dimension sociale, qu'il considère essentielle pour le développement de l'enfant, contrairement à Piaget (Lalonde-Graton, 2003). En plaçant l'adulte dans un rôle de partenaire structurant et facilitant les expériences d'apprentissage de l'enfant, Vygotsky a enrichi les principes du constructivisme avec la notion de socioconstructivisme (Boyd et Bee, 2017). De plus, ses travaux ont donné naissance au concept de la zone proximale de développement, qui fait référence à une compétence qui est sur le point d'émerger. Pour soutenir l'enfant dans cette zone et favoriser le développement de son plein potentiel, l'adulte doit l'accompagner de manière ciblée, par exemple en lui fournissant des indications verbales sans accomplir la tâche à sa place (Bouchard, 2019). Ainsi, la présente étude s'appuie sur les fondements de ces deux théories : celle de Piaget, qui voit le développement de l'enfant comme une progression à travers des stades déterminés, et celle de Vygotsky, qui souligne l'importance de l'intervention adulte pour favoriser une offre d'expériences d'apprentissage adaptées. Dans cette perspective, l'intervention de l'adulte est envisagée à travers la conception d'un environnement propice aux jeux actifs, riche en affordances, afin d'offrir aux enfants de nombreuses occasions de mobiliser leur motricité globale.

2.1.2 Le développement global de l'enfant 3-5 ans

Le processus de développement global de l'enfant âgé de 3 à 5 ans est influencé par divers facteurs, tels que ses apprentissages, ses expérimentations, ses intérêts et le cadre dans lequel il évolue. Ces éléments, pris ensemble, contribuent activement à l'expression de son unicité et à son développement global

(Bouchard, 2019). Selon le programme éducatif pour les SGEE « accueillir la petite enfance » le développement de l'enfant se décline en quatre domaines principaux, à savoir : le développement physique et moteur, le développement cognitif, le développement langagier, et enfin, le développement social et affectif. Chacun de ces domaines englobe plusieurs aspects qui interagissent et s'influencent mutuellement (Ministère de la Famille, 2019). Cependant, dans le cadre de cette étude, l'attention est spécifiquement orientée vers le déploiement de la dimension physique et motrice.

Figure 2.1 Les domaines du développement



Source : Ministère de la Famille (2019)

2.1.3 Spécificités du développement physique et moteur de l'enfant de 3 à 5 ans

Selon Connelly (2019), la phase initiale du développement des habiletés motrices fondamentales se situe entre deux et trois ans. À ce stade, l'enfant exécute des mouvements qualifiés de « brouillons », car ils sont imprécis et n'impliquent que certaines parties du corps. Ensuite, à l'âge de quatre et cinq ans, l'enfant entre dans une phase intermédiaire au cours de laquelle il perfectionne son contrôle moteur. Enfin, entre six et sept ans, il atteint la phase finale, au cours de laquelle il devient capable d'exécuter une série de mouvements avec fluidité et coordination (Connelly, 2019). C'est également durant cette phase que l'enfant peut mobiliser son raisonnement mental sans l'aide d'objets à manipuler (Duval et Bouchard, 2013). Lauzon (2019) attribue à la dimension physique et motrice sept composantes principales à partir desquelles l'enfant se développe. Ces composantes sont indépendantes, mais se développent simultanément. La section suivante les présente en mettant particulièrement l'accent sur la composante centrale de cette étude : la motricité globale.

2.1.3.1 La motricité fine

La motricité fine est associée à des mouvements précis, fins et minutieux des doigts, des joues, des yeux ou de la bouche. Elle est sollicitée lors de la manipulation de petits objets, tels qu'un crayon, un ustensile ou encore de la pâte à modeler, comme le mentionnent Beaulieu (2000), Bouchard (2019) et Lauzon (2019).

2.1.3.2 L'organisation perceptive

Cette composante concerne les sensations, l'attention, la discrimination et la mémoire. Selon Lauzon (2019), elle permet à l'enfant de reconnaître un objet qu'il a déjà vu, de nommer une image ou d'identifier un goût familier. Elle joue un rôle fondamental dans l'acquisition de nouvelles connaissances, en permettant à l'enfant de capter les stimuli de son environnement, de les discriminer selon leurs propriétés et de les mémoriser.

2.1.3.3 L'organisation temporelle

Toujours selon Lauzon (2019), l'organisation temporelle se manifeste par la capacité de l'enfant à se structurer dans le temps, en lien avec des événements récurrents de la journée comme les repas ou les périodes de sieste.

2.1.3.4 L'organisation spatiale

Lauzon (2019) définit cette composante comme l'habileté de l'enfant à se déplacer, à s'orienter et à s'adapter à son environnement en fonction des personnes et des objets qui s'y trouvent, qu'ils soient inertes ou en mouvement (Lauzon, 2019).

2.1.3.5 Le schéma corporel

Le schéma corporel renvoie à la conscience que l'enfant développe de son propre corps, notamment l'image qu'il perçoit de lui-même, la posture qu'il adopte et les mouvements qu'il effectue, qu'ils soient stables, non locomoteurs ou locomoteurs. Cette composante se développe à travers les expériences motrices et sensorielles vécues par l'enfant (Lauzon, 2019; Ministère de la Famille, 2019).

2.1.3.6 La latéralité

Selon le ministère de la Famille (2019), la latéralité émerge généralement autour de 4 ou 5 ans et se manifeste par une préférence pour l'un des deux côtés du corps, ce qui détermine si l'enfant sera droitier ou gaucher (Ministère de la Famille, 2019).

2.1.3.7 La motricité globale

Cette composante se développe à travers des activités sollicitant plusieurs parties du corps et mobilisant différents groupes musculaires. Beaulieu (2000), Bouchard (2019) et Lauzon (2019) donnent comme exemples des actions telles que danser, sauter, ramper, courir, grimper ou lancer. Parmi tous les aspects du développement moteur, cette étude s'intéresse tout particulièrement à la motricité globale, en raison de son rôle déterminant dans l'acquisition des compétences physiques fondamentales. Elle constitue la base sur laquelle se construisent d'autres habiletés motrices, comme la coordination et l'équilibre. La prochaine partie expose plus en détail les composantes de cette dimension motrice chez les enfants de 3 à 5 ans, en s'appuyant notamment sur les travaux de (Chapelle, 2001) et de Lauzon (2019), qui mettent en lumière les fondements historiques et les éléments clés de son développement.

2.1.4 Les composantes de la motricité globale de l'enfant de 3 à 5 ans

Chapelle (2001) rapporte que c'est Darwin, à travers ses travaux, qui serait l'un des premiers à avoir observé et mis en lumière le développement de l'enfant, notamment dans sa dimension motrice. Ce pionnier est également l'auteur de la première étude, publiée en 1877, dans laquelle il décrit les aptitudes motrices des enfants en fonction de leur âge, en se basant sur des observations réalisées sur son propre fils. Comme l'indique Chapelle (2001), Darwin s'oppose à l'idée selon laquelle les mouvements des enfants seraient simplement le fruit du hasard. Il considère au contraire ces mouvements comme des actes volontaires et rationnels. Cette perspective novatrice a posé les fondations de notre compréhension des processus moteurs chez les jeunes enfants.

Selon Lauzon (2019), le développement de la motricité globale repose sur deux axes majeurs. Le premier concerne les types d'activités motrices qui sollicitent le corps, à savoir les mouvements locomoteurs, non locomoteurs et stables. Le second porte sur les composantes spécifiques de la motricité globale qui sont travaillées dans le processus de développement, telles que la coordination, la dissociation, l'équilibre et le contrôle du tonus musculaire. Ces composantes sont essentielles à l'acquisition des compétences motrices

et à la structuration du développement moteur chez l'enfant. Lauzon (2019) distingue principalement trois grandes catégories d'« activités corporelles » liées à la motricité globale, qui se déclinent comme suit :

2.1.4.1 Les mouvements locomoteurs

Ces mouvements requièrent le déplacement de l'ensemble du corps dans l'espace. Parmi les exemples figurent ramper, se déplacer à quatre pattes, courir, sauter, faire du vélo ou du tricycle, jouer à la corde, skier, nager, etc. (Lauzon, 2019) ;

2.1.4.2 Les mouvements non locomoteurs

Contrairement aux mouvements locomoteurs, ceux-ci n'entraînent pas de déplacement dans l'espace, mais ils impliquent néanmoins un ajustement de la posture ou de la position. Des exemples de ces mouvements incluent se pencher, lancer, pivoter, s'étirer ou se redresser (Lauzon, 2019) ;

2.1.4.3 La position stable

Cette catégorie fait référence à la capacité de maintenir une posture immobile pendant un certain temps que ce soit debout, à genoux ou assise, avec un ou plusieurs supports. L'idée de "stabilité" n'indique pas l'absence d'effort musculaire ; au contraire, maintenir une position stable demande un contrôle musculaire constant, qui permet de résister à la gravité et d'éviter les mouvements superflus ou les tensions excessives. En ce sens, la posture stable devient une véritable activité corporelle. Cela implique également la dissociation et l'harmonisation des mouvements, ainsi que le maintien de l'équilibre du corps et la régulation du tonus musculaire (Lauzon, 2019).

Parmi les composantes de la motricité globale, Lauzon (2019) distingue la dissociation, la coordination, l'équilibre et le contrôle du tonus musculaire, qu'elle décrit comme des éléments fondamentaux du développement moteur. La section suivante détaille chacune de ces composantes et met en lumière leur rôle dans le déploiement de la motricité globale des enfants âgés de 3 à 5 ans.

2.1.4.4 La dissociation

Selon Lauzon (2019) la dissociation fait référence à la capacité de déplacer une partie du corps de manière indépendante, sans que les autres parties n'interviennent dans le mouvement. L'auteure précise que cette compétence est essentielle pour exécuter des gestes volontairement, en permettant un contrôle précis de chaque mouvement et en évitant ainsi les gestes involontaires ou incontrôlés. Elle explique qu'elle peut

se manifester sous différentes formes : une dissociation simple, qui consiste à déplacer un membre tout en maintenant l'autre immobile, comme par exemple lever un bras sans que l'autre ne bouge, ou une dissociation plus complexe, où deux mouvements distincts sont effectués simultanément avec deux membres différents, comme en jouant du piano, où une main joue les accords tandis que l'autre exécute la mélodie. Cette capacité à dissocier les mouvements est cruciale pour le développement du contrôle moteur et l'acquisition de gestes plus précis (Lauzon, 2019).

2.1.4.5 La coordination

Lauzon (2019) définit la coordination comme l'organisation des mouvements de différentes parties du corps pour réaliser un geste précis. Selon l'auteure, elle résulte de l'association de mouvements distincts, nécessitant l'interaction de plusieurs membres ou parties du corps. Elle illustre ce processus à travers des exemples concrets : lors du déplacement à quatre pattes, il est nécessaire que les bras et les jambes se déplacent de façon synchronisée, tandis que dans la marche, les jambes suivent un enchaînement coordonné. Contrairement à la dissociation, qui implique des mouvements indépendants de différentes parties du corps, Lauzon (2019) souligne que la coordination permet leur alignement et leur harmonie (Lauzon, 2019).

2.1.4.6 L'équilibre

Selon Lauzon (2019), l'équilibre se manifeste par l'habileté à maintenir une posture stable et à ajuster le corps de manière appropriée pour éviter de vaciller ou de tomber. L'auteure distingue deux types d'équilibre : d'une part, l'équilibre statique, qui consiste à rester immobile sans modifier les points d'appui, et d'autre part, l'équilibre dynamique, qui intervient lors de déplacements. Elle explique que l'effort musculaire doit s'ajuster constamment afin de préserver une position stable. Toujours selon Lauzon (2019), des exercices comme la marche ou d'autres activités locomotrices contribuent à renforcer l'équilibre, tandis que des défis tels que sauter à la corde ou danser sur une surface instable augmentent la complexité. Cette compétence, selon elle, fait partie intégrante de la motricité globale, permettant au corps de résister aux forces de la gravité et d'assurer le maintien d'une posture stable, quel que soit le type d'activité motrice sollicitée (Lauzon, 2019).

2.1.4.7 Le tonus musculaire

Lauzon (2019) décrit le tonus musculaire comme la tension minimale d'un muscle lorsqu'il est au repos, et il joue un rôle clé dans l'interaction entre les fonctions mentales et physiques. Elle soutient que ce tonus

joue un rôle clé dans l'interaction entre les fonctions mentales et physiques. L'auteure explique que la régulation du tonus permet une répartition équilibrée de la tension musculaire à travers le corps. Elle ajoute que le contrôle de la force musculaire, qui consiste à ajuster volontairement cette tension lors des contractions, est essentiel pour la fluidité des mouvements. En l'absence de cette régulation, Lauzon (2019) précise que les articulations deviennent moins stables et les mouvements plus difficiles. Par ailleurs, elle mentionne qu'une régulation adéquate du tonus et un contrôle de la force musculaire favorisent la détente en permettant une gestion optimale des tensions corporelles, ce qui contribue à un état de relaxation et de bien-être général (Lauzon, 2019).

La littérature rapporte qu'énormément de gains sur le plan moteur se réalisent chez l'enfant durant la période dite sensible, soit à la petite enfance (Bouchard, 2019 ; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016). À cet effet, il importe de s'attarder à la mise en place d'environnements favorables au développement moteur de l'enfant dans les SGEE qui peuvent favoriser le développement de ses habiletés motrices. En outre, le concept d'affordance permet d'examiner le potentiel qu'un environnement éducatif offre aux enfants en termes d'expériences et de possibilités d'action offertes. La section suivante explore les principes fondamentaux de ce concept, qui occupe une place centrale dans cette recherche.

2.2 Le concept d'affordance

Pour analyser le potentiel d'un environnement éducatif, tant en termes des actions qu'il peut susciter que des activités ludiques qu'il peut offrir pour enrichir l'expérience de l'enfant et soutenir son développement, il convient de se référer au concept d'affordance (Lacombe, 2006). Ce concept, emprunté à la langue anglaise et tiré du verbe *to afford* (qui signifie permettre, offrir, rendre accessible), a été introduit par le psychologue américain James J. Gibson à la fin des années 1970 dans le cadre de sa théorie écologique de la perception (Cante et Tribby, 2022 ; Gibson, 1979 ; Luyat et Regia-Corte, 2009). Il désigne la relation directe qu'un individu entretient avec son environnement, à travers les possibilités d'action que celui-ci lui offre (Gibson, 1979).

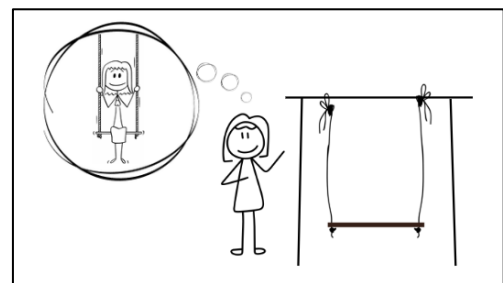
Dans un contexte éducatif, une affordance correspond à une action rendue possible par un élément de l'environnement : s'asseoir, sauter, se balancer, courir, ramper, grimper, etc. (Heft et Kyttä, 2006). Elle est perçue en fonction des capacités individuelles, qui influencent les comportements de l'enfant face aux opportunités que l'environnement lui présente (Luyat et Regia-Corte, 2009). Dans cette perspective Dings

(2018) définit les affordances comme des opportunités d'action présentes dans l'environnement. Ce concept a nourri de nombreux travaux portant sur la manière dont les enfants interagissent avec leur milieu, notamment en contexte extérieur (Sando et Sandseter, 2020). Par exemple, comment les caractéristiques physiques des espaces extérieurs façonnent-elles les occupations ludiques des enfants ? (Morgenthaler *et al.*, 2024). De même, comment les enfants perçoivent-ils et utilisent-ils les différentes affordances motrices disponibles dans leur environnement extérieur ? (Flôres *et al.*, 2021). Par ailleurs, quels effets les affordances dans ces espaces de jeu ont-elles sur les comportements des enfants, notamment en lien avec les risques potentiels, et sur la tolérance sociale envers leurs activités ? (Guo *et al.*, 2023). Enfin, comment ces affordances favorisent-elles des formes différentes ou complémentaires de pensée complexe et d'expression chez l'enfant ? (Chookah *et al.*, 2024).

Selon la théorie de l'affordance de Gibson (1979), les caractéristiques physiques de l'environnement jouent un rôle clé dans la manière dont les enfants interagissent pendant leurs jeux (Sando et Sandseter, 2020). En effet, l'affordance représente une possibilité qui émerge de l'interaction directe entre l'enfant et son environnement, une interaction instantanée, car les affordances sont perçues directement dans le flux d'activité (Heft, 2003). Ce concept s'avère donc particulièrement adapté pour l'étude des interactions entre l'enfant et son environnement dans un cadre dynamique et contextuel (Sando et Sandseter, 2020). Cependant, il est important de souligner que l'affordance ne se réduit pas à une propriété fixe des objets ou du milieu. Il s'agit plutôt d'une relation évolutive entre les

Figure 2.2 Les affordances

caractéristiques de l'environnement et les capacités spécifiques de l'individu à un moment donné (Cante et Tribby, 2022). Ainsi, une même structure peut ainsi offrir des affordances variées selon l'âge de l'enfant, ses intentions, ou encore le contexte social et culturel dans lequel se déroule l'interaction (Cante et Tribby, 2022).



De plus (Barab et Roth, 2006) ajoutent que les affordances ne sont pas de simples attributs physiques : elles sont modelées par les intentions de l'enfant. En effet, sa perception de ce qu'il peut faire dépend de ses objectifs, de son expérience et de son implication active dans la situation (Barab et Roth, 2006). Par ailleurs, Nisbett et Masuda (2007) ont montré que les habitudes perceptives sont influencées par les propriétés visuelles de l'environnement. Ils précisent qu'un espace composé d'objets distincts incite l'enfant à se focaliser sur ces éléments isolés, tandis qu'un environnement plus complexe le conduit à

percevoir les relations entre les objets et leur contexte. En d'autres mots, lorsque l'environnement offre peu d'indices visuels en dehors des objets eux-mêmes (ex. : quelques jouets posés sur un sol uni), l'enfant adopte un regard « local » centré sur chaque élément. À l'inverse, un environnement riche en textures (tapis à motifs, surfaces rugueuses ou lisses), en reliefs (bosses, dénivelés, tunnels) et en connexions spatiales (ponts, passerelles, escaliers reliant plusieurs éléments) invite à un regard « global » intégrant la manière dont les objets s'agencent et interagissent. Selon ces auteurs, cette observation souligne l'importance de concevoir des environnements éducatifs riches, variés, inclusifs et adaptés à la diversité des enfants, de leurs compétences et de leurs modes d'attention (Nisbett et Masuda, 2007).

Dans le cadre de cette recherche, le concept d'affordance est retenu pour analyser les différentes possibilités d'action et de jeux actifs offertes par des environnements éducatifs issus d'approches pédagogiques spécifiques. Toutefois, ce sont celles qui ont été saisies par l'enfant et actualisées qui sont retenues pour l'étude. Le terme « saisir » est utilisé pour signifier que l'enfant qui s'est engagé dans l'action a mis à profit l'affordance offerte par l'environnement au moment où elle s'est présentée, sous-entendant ici qu'elle a été au préalable perçue par l'enfant qui s'est engagé en mobilisant ses compétences motrices pour poser les actions de motricité globale. Selon Le Dictionnaire Larousse, le terme saisir se définit comme suit : « Mettre à profit un événement au moment où il se présente : saisir l'instant propice pour agir » (Larousse, s. d.). L'événement ici étant l'affordance.

En effet, les jeux actifs auxquels l'enfant prend part, ainsi que les différentes possibilités d'action qu'ils offrent, peuvent jouer un rôle clé dans le déploiement de sa motricité globale. Il est toutefois important de souligner que les diverses composantes de cette motricité peuvent être sollicitées de façon distincte, chacune étant mobilisée différemment selon l'environnement et les activités proposées. Ainsi, le déploiement de la motricité globale de l'enfant peut varier en fonction de l'approche pédagogique privilégiée dans son milieu.

Cette étude s'intéresse ainsi à la manière dont certaines pédagogies, reconnues à l'international, contribuent au déploiement de la motricité globale de l'enfant à travers les environnements éducatifs qu'elles proposent et les affordances qu'elles rendent possibles. Plus concrètement, elle analyse les éléments présents dans ces environnements, tels que les structures de jeux, les matériaux, les revêtements, les surfaces proposées et les éléments naturels en lien avec les approches choisies (éducation par le sport et méthode Aucouturier). L'objectif est également d'observer les effets de ces

environnements sur le déploiement de la motricité globale, en explorant les possibilités de mouvement et d'interaction qu'ils offrent, ainsi que les affordances qui y sont associées.

Cependant, pour comprendre pleinement comment ces affordances se traduisent en actions concrètes, il est nécessaire de s'appuyer sur un concept complémentaire : celui d'effectivité, présenté dans la section suivante. Ce concept permet d'analyser le déploiement des compétences que l'enfant mobilise pour interagir avec les opportunités offertes par l'environnement. Cet aspect est important, car dans le cadre de cette étude, le terme « affordance actualisée » est retenu, afin d'examiner les actions posées par l'enfant, ce qui suppose que les affordances ont été perçues et que les compétences nécessaires ont été déployées. La section suivante porte donc sur les effectivités, c'est-à-dire la mobilisation des compétences et les actions concrètes réalisées par l'enfant.

2.3 Les effectivités

Le concept d'affordance, introduit par James J. Gibson (1979), désigne les possibilités d'action que l'environnement offre à un individu, en insistant sur la relation dynamique entre les caractéristiques de l'environnement et les capacités de l'individu à les percevoir (Gibson, 1979). Dans cette perspective relationnelle, Gibson évoque également le concept d'effectivités, qui renvoie aux capacités propres à l'être vivant (animal ou humain) lui permettant de mobiliser et d'exploiter les possibilités d'action offertes par l'environnement (Barab et Plucker, 2002). Ce concept est toutefois peu développé dans ses travaux. Ce sont Shaw et Turvey qui, au début des années 1980, ont formalisé et approfondi le concept d'effectivité, en le définissant plus précisément. Selon eux, les affordances ne prennent sens et ne se traduisent en action que si l'individu possède les effectivités nécessaires pour les actualiser (Turvey *et al.*, 1981; Shaw *et al.*, 1982). L'effectivité désigne ainsi les caractéristiques physiques, cognitives et perceptives mobilisées par l'individu dans un contexte donné pour interagir avec son environnement (Barab et Plucker, 2002). Dans le cadre de l'étude présente, ce sont les effectivités reliées aux caractéristiques physiques qui sont retenues.

Plus récemment, des chercheuses en sciences de l'apprentissage, comme Harlow *et al.*, ont souligné que les effectivités ne sont pas des propriétés figées, mais évoluent avec l'expérience, l'apprentissage et les conditions du moment. Leur approche met en lumière la manière dont les enfants mobilisent leurs compétences motrices et cognitives pour interagir de façon adaptée à leur environnement. Une fois que l'enfant perçoit les affordances, c'est l'interaction entre ces possibilités et ses compétences qui génère

l'action (Finn, 2015; Harlow *et al.*, 2018). Cette interaction, entre les affordances perçues et les effectivités mobilisées, résulte de la relation entre les caractéristiques physiques de l'environnement et les capacités individuelles de l'enfant, en tenant compte de sa capacité à adapter son comportement selon les situations (Barab et Roth, 2006; Rochat, 2003). En outre, l'étude s'intéresse aux compétences motrices.

Harlow *et al.*, (2018) précisent qu'une affordance ne se traduit en action que si les capacités de l'enfant correspondent aux exigences de l'environnement. Elles soulignent qu'en cas d'inadéquation, par exemple lorsqu'un obstacle est trop difficile à franchir, l'action devient compromise ou impossible. Par ailleurs, ces auteurs expliquent que les compétences mobilisées par l'enfant varient selon les caractéristiques spécifiques de l'environnement et le type d'activités proposées. Cela souligne ainsi l'importance d'adapter les contextes pour favoriser des interactions optimales entre l'enfant et son milieu.

Un exemple concret est celui d'une table à pique-nique : selon ses compétences en coordination et équilibre, un enfant pourrait grimper dessus pour en faire un poste d'observation. Un autre, ne maîtrisant pas encore ces compétences, pourrait choisir de s'installer dessous pour créer un espace de jeu. Ce choix illustre comment l'enfant adapte son interaction avec l'environnement selon ses effectivités à un moment donné. Ces variations d'interaction reflètent des adaptations comportementales aux affordances offertes par l'environnement (Cante et Triby, 2022).

Barab et Plucker (2002) précisent que l'effectivité est toujours située dans un contexte spécifique. Selon elles, une même capacité peut s'exprimer différemment selon l'environnement et la situation, et ne prend sens qu'en relation avec les affordances disponibles. Saltzman et Caplan, (2015) insistent également sur cette interdépendance : une action réussie résulte toujours de la rencontre d'une affordance avec une effectivité adaptée. Ainsi, parmi plusieurs affordances disponibles, seules celles qui correspondent aux effectivités de l'individu seront perçues et exploitées (Saltzman et Caplan, 2015).

Enfin (Barab et Roth, 2006) montrent que les réseaux d'affordances activés varient selon les effectivités propres à chaque individu, c'est-à-dire selon ses compétences, expériences et ajustements comportementaux dans un contexte donné. Cette perspective souligne l'importance de considérer l'enfant dans sa globalité pour comprendre comment il engage son corps et son esprit dans l'action, et comment les environnements éducatifs peuvent soutenir ce processus (Barab et Roth, 2006).

Après avoir présenté le concept général d'effectivité et son rôle dans l'interaction entre l'enfant et son environnement, il est pertinent de s'intéresser plus spécifiquement aux effectivités motrices, qui constituent un aspect central des capacités mobilisées par l'enfant pour interagir activement avec son milieu.

2.3.1 Les effectivités motrices

Les effectivités motrices désignent les compétences corporelles et fonctionnelles permettant à l'enfant de mobiliser son corps de façon adaptée pour interagir avec son environnement (Wilkie *et al.*, 2022). De ce fait, les affordances motrices, qu'elles soient fines ou globales, peuvent exercer une influence déterminante sur le développement des compétences motrices d'un jeune enfant (Valadi et Gabbard, 2020). Ces compétences ne se limitent pas à la simple exécution mécanique de mouvements, mais intègrent un ensemble de qualités impliquant la perception, l'action, la coordination, ainsi que l'adaptation dynamique aux contraintes extérieures (Wilkie *et al.*, 2022). C'est cette intégration complexe qui permet à l'enfant d'ajuster ses actions de manière consciente et dynamique, en fonction des exigences de son environnement et des objectifs qu'il se fixe (Wilkie *et al.*, 2022). Ces auteurs expliquent que les effectivités motrices forment un système intégré où perception, cognition et motricité interagissent pour permettre à l'enfant de s'adapter efficacement aux contraintes spécifiques de son environnement et des tâches à accomplir. Selon ces auteurs, ce cadre conceptuel aide à comprendre comment les mouvements prennent sens et valeur dans l'action, et ne se réduisent pas à de simples gestes isolés. Ils soulignent ainsi que l'interaction complexe entre ces dimensions soutient une adaptation dynamique et consciente des actions motrices chez l'enfant.

Par ailleurs, les recherches en développement de l'enfant montrent que dès quatre mois, le bébé dispose déjà d'un sens corporel situé, qui lui permet de calibrer ses effectivités motrices en fonction de la distance et de la disposition des objets environnants (Rochat, 2003). La compréhension précoce du corps et de ses potentialités dans l'espace semble constituer une base importante pour les ajustements moteurs nécessaires à l'exploitation des affordances offertes par l'environnement. Elle souligne également l'importance de proposer un environnement riche et varié, afin de favoriser un développement moteur harmonieux chez l'enfant.

Dans le cadre de cette étude, ce sont les effectivités motrices qui retiennent l'attention. Il s'agit notamment de celles qui permettent à l'enfant de réaliser des actions relevant de la motricité globale au

sein des structures de jeu présentes dans les contextes étudiés. Ces effectivités sont répertoriées comme suit : coordination, équilibre, tonus musculaire et dissociation, telles que définies par Lauzon (2019). Elles sous-tendent les actions motrices telles que courir, sauter, grimper, etc. Bien que ces effectivités reflètent un processus dynamique où perception, cognition et motricité interagissent pour permettre à l'enfant de s'adapter efficacement aux contraintes spécifiques de son environnement et des tâches à accomplir, l'étude se concentre non pas sur ce processus dans son ensemble, mais sur son actualisation, c'est-à-dire sur les éléments de la motricité globale que l'enfant mobilise pour réaliser l'action désirée.

Ainsi, après avoir exploré les effectivités motrices et la manière dont les enfants adaptent leurs actions en fonction de leurs compétences et de l'environnement, il devient pertinent de se pencher plus précisément sur les caractéristiques physiques de cet environnement. Parmi celles-ci, les surfaces jouent un rôle central dans la manière dont les enfants perçoivent et actualisent les affordances. C'est dans cette optique que s'inscrit la taxonomie de Heft (1988), qui propose un cadre d'analyse fonctionnel permettant de catégoriser les surfaces selon les possibilités d'action qu'elles offrent. Cette taxonomie sera présentée dans la section suivante afin de mieux comprendre comment les environnements extérieurs peuvent soutenir le développement moteur des enfants en multipliant les opportunités d'interaction et de mouvement.

2.4 La taxonomie de Heft (1988)

Dans une perspective théorique, Lacombe (2006) évoque le travail de Heft (1998) portant sur les affordances des espaces de jeu extérieurs, soulignant que chaque élément de ces espaces est évalué en fonction des interactions qu'il permet aux enfants. En effet, ces éléments peuvent offrir une gamme d'opportunités d'interaction qui, à leur tour, ouvrent la voie à des actions diverses. Ainsi, les actions suggérées par l'environnement, qu'elles soient physiques, sociales ou cognitives, peuvent générer une variété d'opportunités pour soutenir le développement de l'enfant dans plusieurs aspects (Lacombe, 2006). Pour cette raison, il devient essentiel d'analyser attentivement les surfaces des environnements éducatifs afin de mieux comprendre leur potentiel. Dans cette optique, Heft (1988) propose une taxonomie fonctionnelle détaillant comment les affordances des espaces de jeu extérieurs se manifestent à travers différents types de surfaces. Cette taxonomie distingue dix types de surfaces, chacune offrant une gamme d'actions spécifiques qui soutiennent le développement de l'enfant. Par exemple :

2.4.1 Surface plate et relativement lisse

Selon Heft (1988), les surfaces plates et relativement lisses offrent une multitude de possibilités pour les enfants, leur permettant de marcher, courir, faire du vélo, de la planche à roulettes ou encore du patin à glace. L'auteur souligne que ces espaces sont propices à la pratique de diverses activités motrices qui sollicitent l'équilibre et la coordination, tout en offrant une grande liberté de mouvement.

2.4.2 Pentes relativement lisses

Heft (1988) décrit les pentes relativement lisses comme idéales pour les activités dynamiques telles que la descente avec des véhicules à roues, comme le vélo ou la charrette, mais aussi pour des actions ludiques comme les roulades, les glissades ou encore la course en descente. L'auteur précise que ces pentes offrent aussi la possibilité de faire rouler des objets vers le bas, stimulant ainsi le sens du mouvement et de l'espace des enfants.

2.4.3 Objets saisissables ou détachables

Les objets que les enfants peuvent saisir ou détacher, tels que des branches, des pierres ou d'autres éléments naturels, leur offrent une vaste gamme de possibilités d'action (Heft, 1988). L'auteur explique que ces objets permettent aux enfants de dessiner, gratter, lancer, marteler, frapper, harponner, creuser, découper, déchirer, froisser, écraser ou même construire des structures. Il souligne également que ces interactions variées favorisent la créativité et la manipulation habile des objets.

2.4.4 Objets attachés

Selon Heft (1988), les objets fixés, tels qu'une petite marche ou une structure stable, invitent les enfants à s'asseoir, sauter dessus, ou encore sauter par-dessus. L'auteur rappelle que ces gestes simples favorisent la maîtrise corporelle, la coordination et renforcent la confiance en soi, tout en incitant les enfants à explorer leur environnement.

2.4.5 Objet attaché non rigide

Toujours selon Heft (1988), les objets non rigides attachés, tels que les branches d'arbres, offrent une expérience dynamique où les enfants peuvent se balancer. L'auteur précise que ce type d'action sollicite le sens de l'équilibre, la perception de l'espace et la coordination globale. Il souligne également que cette interaction fluide et instinctive enrichit l'expérience motrice de l'enfant.

2.4.6 Caractéristique escaladable

Heft (1988) décrit les éléments escaladables, tels qu'un escalier, une échelle ou des structures similaires, comme des supports permettant aux enfants de s'exercer physiquement tout en développant la maîtrise de leurs mouvements. L'auteur explique que ces activités favorisent la force musculaire, la confiance en soi, ainsi que le sens de la navigation spatiale.

2.4.7 Ouverture

Selon Heft (1988), les ouvertures dans l'environnement, qu'il s'agisse de passages ou de fenêtres, offrent aux enfants la possibilité de se déplacer facilement d'un endroit à un autre. L'auteur souligne que ces ouvertures encouragent l'exploration et la curiosité en permettant d'observer et d'écouter ce qui se passe à proximité. Heft (1988) affirme que ces interactions stimulent la perception environnementale et la capacité d'interagir avec celui-ci.

2.4.8 Abri

Les abris, qu'il s'agisse de cabanes ou de structures couvertes, offrent aux enfants un espace intime où ils peuvent se retirer pour profiter d'un microclimat spécifique. Heft (1988) précise que ces zones de refuge permettent aux enfants de développer leur imagination, en leur offrant la possibilité de créer des mondes imaginaires et d'adopter des rôles différents dans un cadre plus calme et privé.

2.4.9 Matériaux malléables

Selon Heft (1988), les matériaux malléables tels que la terre ou le sable, sont des supports parfaits pour que les enfants puissent créer, modeler des objets ou même transformer la texture des surfaces autour d'eux. Il souligne que ces interactions favorisent le développement sensoriel et la compréhension des propriétés physiques des matériaux. En jouant avec ces substances, les enfants exercent leur créativité, se concentrent sur des tâches précises et manipulent des éléments physiques pour en modifier la forme, tout en développant leur dextérité (Heft, 1988).

2.4.10 Eau

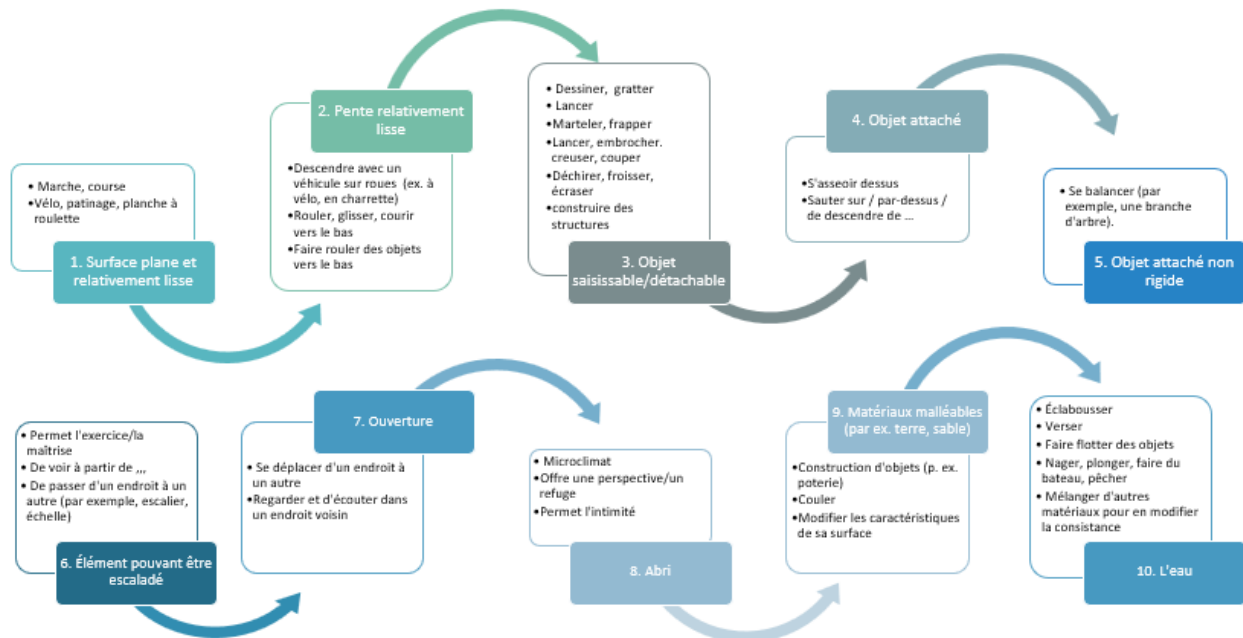
Heft (1988) explique que l'eau offre une multitude de possibilités d'action : elle peut être utilisée pour éclabousser, faire flotter des objets, ou encore servir à des activités aquatiques comme la nage, la plongée, la navigation en bateau, et même la pêche. Il précise également que l'eau peut être mélangée à d'autres

matériaux pour en modifier la consistance, offrant ainsi des opportunités infinies de jeux sensoriels et

Figure 2.3 Taxonomies d'affordances de Heft

d'expérimentations. Par ailleurs, cette réflexion sur les affordances des espaces de jeu ouvre naturellement la voie à l'exploration du jeu actif, qui sera défini et dont les fondements seront exposés.

Source : Affordances of children's environments: a functional approach to environmental description. Children's Environments Quarterly, [Traduction libre] (Heft, 1988, p.36)



2.5 Les jeux actifs : fondements au développement moteur

Le jeu actif, empreint de plaisir et vécu de manière volontaire, constitue un cadre d'apprentissage idéal (MF, 2014) et joue un rôle fondamental dans le développement moteur de l'enfant (Ministère de la Famille, 2019). Il est donc essentiel d'encourager sa pratique autant que possible (André, 2025), tout en prenant en compte les éléments de l'environnement éducatif.

2.5.1 Le jeu actif

Le jeu actif, ou « active play » en anglais, désigne une activité ludique qui encourage l'enfant à se mouvoir librement, lui offrant ainsi une opportunité unique de découvrir, par le biais du mouvement, la diversité des actions possibles et d'explorer les multiples capacités de son corps (Tremblay *et al.*, 2015). Ce processus dynamique ne se limite pas à l'aspect physique : il joue également un rôle central dans le développement de ses interactions sociales et de sa communication avec les autres (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017b). En effet, le jeu actif est considéré comme un moyen

privilegié pour l'enfant de se construire et d'enrichir ses habiletés (Santiago *et al.*, 2022). Dans le cadre de cette réflexion, le terme « actif » renvoie avant tout à l'idée de mouvement, à l'engagement physique, mais aussi à la liberté d'être physiquement en action, particulièrement lorsque l'enfant interagit spontanément avec les stimuli offerts par son environnement (JeuActif.ca, s. d.). Par conséquent, le jeu actif englobe toute activité ludique qui génère du mouvement chez l'enfant, prenant des formes multiples et des intensités variées, selon les capacités et les besoins spécifiques de l'enfant (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017a). De plus, certains auteurs ont également identifié plusieurs types de jeux actifs, mettant en lumière des caractéristiques essentielles telles que leur liberté de choix, leur spontanéité, leur caractère autodirigé et leur dimension ludique (Gleave et Cole-Hamilton, 2012; Gray, 2011; cités par (Faulkner *et al.*, 2015).

2.5.2 Les éléments de l'environnement éducatif à considérer

Selon Bouchard (2019) des facteurs environnementaux tels que la pluie, le vent et la glace demandent l'adaptation des actions de l'enfant en situation de jeu et par conséquent, exercent une influence sur le développement de sa motricité globale. Cette dynamique s'applique également à d'autres caractéristiques environnementales, comme le gazon, le pavé, le sable, les pentes naturelles, et autres éléments naturels ou artificiels (Bouchard, 2019). Une étude menée par Kaarby (2004) auprès d'enfants norvégiens jouant dans la nature a permis de mettre en lumière différents types de jeux, dont le jeu d'activité physique, le jeu de rôle, l'exploration et le jeu traditionnel. Dans la description du jeu d'activité physique, l'auteure mentionne des pratiques comme grimper dans les arbres ou rouler sur le sol (Kaarby, 2004). Le présent projet d'étude s'intéresse à ce type d'activités.

2.6 Le jeu dans le développement des activités motrices des enfants : un droit pour l'enfant

Beaulieu (2000) souligne l'importance des activités motrices chez le jeune enfant sur le plan développemental, car elles peuvent propulser l'enfant vers l'atteinte du meilleur développement possible de ses compétences motrices (Rigal, 1996, cité par Beaulieu, 2000). Ces activités jouent également un rôle clé dans le déploiement de la motricité globale de l'enfant, impliquant des compétences telles que l'équilibre, les mouvements locomoteurs et non locomoteurs (Beaulieu, 2000). C'est précisément à travers le jeu et le matériel de jeu offerts à l'enfant que ces compétences peuvent être mises en avant. Huizinga, 1951, cité par Roumeih, 2020, propose une définition du jeu qui met en lumière ses caractéristiques principales : le jeu est une activité librement choisie, régie par des règles propres, se déroulant dans un cadre spécifique de temps et d'espace, et qui génère des émotions uniques, comme la joie et l'excitation,

tout en offrant une expérience différente de celle du quotidien. Quant aux jeux, ceux-ci peuvent être perçus comme des activités dans lesquelles les enfants se développent sur le plan personnel, tout en cultivant leurs capacités et compétences (Bruner, 1983; Goldstein, 1994; Johnsen, 1991; Piaget, 1932, 1945; Vygotski, 1967; Winnicott, 1975, cités par Gausso, 2002). On distingue plusieurs catégories de jeux, telles que le jeu symbolique, le jeu cognitif, le jeu sensoriel et le jeu moteur (Roumieh, 2020). Ce dernier englobe les activités où l'enfant met en œuvre ses capacités physiques, cherchant à se valoriser à travers ses performances. Cela inclut les jeux de coordination, les parcours et les activités d'équilibre (Roumieh, 2020).

Dans son étude, Roumieh (2020) a examiné les jeux qui participent au développement moteur des enfants en relation avec le matériel de jeu mis à leur disposition. Elle a observé les préférences des enfants vis-à-vis de ce matériel en analysant le temps qu'ils passaient avec chaque objet de jeu. Les résultats ont révélé que le gros ballon sauteur était le plus populaire, captivant l'attention des enfants pendant 48 minutes, un temps bien plus long que pour d'autres objets de jeu. En revanche, le ballon de football a suscité un intérêt bien plus limité, n'attirant les enfants que pendant un peu plus de 5 minutes (Roumieh, 2020).

En deuxième position, la « planche d'équilibre et le mouvement du balancement » a retenu l'attention des enfants pendant un peu plus de 22 minutes et demie (Roumieh, 2020). Quant à la corde à sauter, bien qu'elle ait été utilisée pendant presque 22 minutes (Roumieh, 2020), elle n'a pas généré de jeu structuré. Les enfants ont surtout passé du temps à démêler la corde, explorant ainsi un autre aspect de l'objet sans réellement s'engager dans un jeu physique ou dynamique lié à son usage traditionnel. De plus, le tunnel a été utilisé pendant 13 minutes, mais principalement comme complément à d'autres jeux moteurs, servant de passage durant un parcours (Roumieh, 2020).

Enfin, les anneaux, mis à la disposition des enfants pour favoriser les jeux moteurs, ont été utilisés pendant environ 9 minutes, tandis que la latte a été utilisée pendant 6 minutes et un quart (Roumieh, 2020). En fait, il importe de s'attarder au jeu et au temps qui lui est réservé dans les milieux éducatifs, précisément parce que le jeu constitue un droit fondamental de chaque enfant, tout comme les loisirs et les activités ludiques (Mitra *et al.*, 2018) et que les espaces physiques stimulants offerts à l'enfant pour qu'il se développe contribuent à l'actualisation de son plein potentiel (Bouchard, 2019).

2.6.1 Le matériel de jeu moteur et fonctions observées

Le matériel de jeu mis à la disposition de l'enfant dans l'environnement éducatif est également à considérer lorsque l'on étudie le concept d'affordance. Dans cette ligne de pensée, au sein de leur étude, Sandseter et Beate (2007) ont identifié du matériel de jeu moteur utilisé qui pouvait favoriser les activités mettant à profit les compétences physiques et motrices de l'enfant. Par exemple, elles ont mis en évidence que le ballon sauteur ainsi que la planche d'équilibre favorisaient une des composantes essentielles au déploiement de la motricité globale, soit l'équilibre de l'enfant (Sandseter et Beate, 2007).

Tableau 2.1 *Categorising risky play* ((Sandseter et Beate, 2007, p. 26, traduction libre)

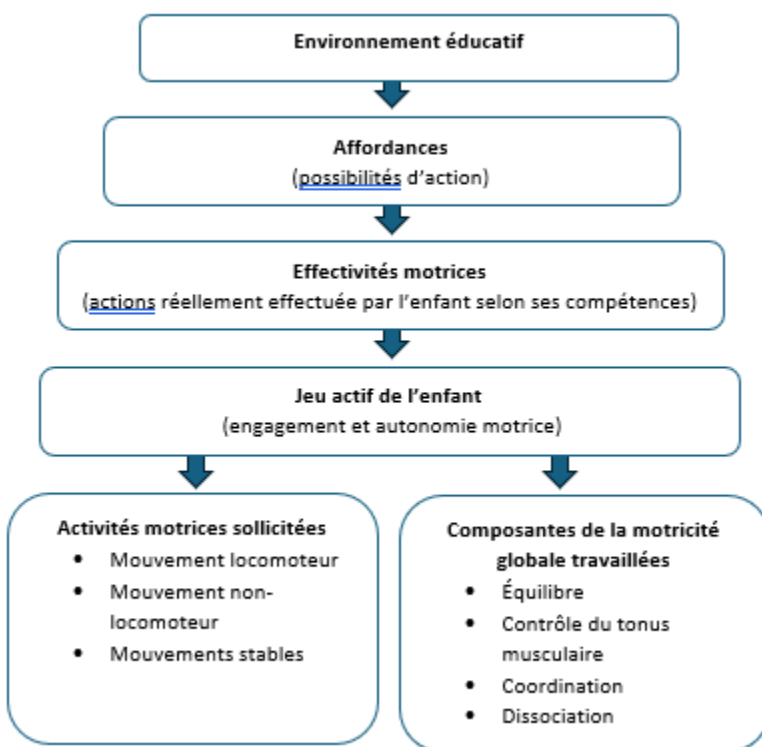
Jeux	Fonctions à observer
Ballon Sauteur	Équilibre
Ballon de foot	Coordination oculo-pédestre
Tunnel	Entrer dans un espace intérieur
Planche d'équilibre	Monter sur la planche et tenir en équilibre
Anneaux	Coordination bi-manuelle et oculo-manuelle
Corde	Capacités de créativité au niveau du jeu moteur
Latte	Coordination oculo-pédestre

2.6.2 Le cadre choisi pour l'étude

Dans cette étude, le concept d'affordance a été choisi pour atteindre les objectifs visés, principalement en raison de sa pertinence pour analyser les éléments de l'environnement capables de soutenir et de favoriser les jeux actifs de l'enfant. Cet examen se concentrera sur les différentes possibilités de jeu offertes par l'environnement c'est-à-dire les actions potentielles que l'enfant peut réaliser pendant son jeu, telles que marcher, grimper ou sauter (les affordances) (Lacombe, 2006). Étant donné que ces actions proposées par l'environnement peuvent constituer diverses opportunités de développement (Lacombe, 2006), cette

étude s'intéressera spécifiquement aux actions motrices entreprises par l'enfant. Ainsi, le matériel mis à la disposition de l'enfant pour expérimenter les jeux actifs, les possibilités d'actions auxquelles il souscrit et ce qu'il engendre comme activités motrices (mouvements locomoteurs, mouvements non locomoteurs et mouvements stables) qui participent au déploiement de la motricité globale dans chacune de ses composantes (coordination, dissociation, l'équilibre et le contrôle du tonus musculaire), sont retenus comme cadre théorique.

Figure 2.4 Cadre de cette étude



2.7 Le concept de pédagogie

Le terme « pédagogie » trouve ses racines dans les mots grecs désignant « enfant » et « accompagner » (Ladevèze et Leininger-Frezal, 2007). Contrairement à l'éducation, qui privilégie un apprentissage centré sur le développement personnel, la pédagogie se distingue par son orientation vers un but social. Elle implique un apprentissage qui dépasse les intérêts individuels pour viser un objectif collectif et contribuer au bien-être de la société (Hinchliffe, 2001). La pédagogie est souvent considérée comme l'art de transmettre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être (Ladevèze et Leininger-Frezal, 2007; Lozano et

al., 2017; Vellas, 2008). D'autre part, le concept d'« approche pédagogique » fait référence aux stratégies mises en place pour favoriser cet apprentissage et soutenir le développement des compétences des apprenants (Garzón *et al.*, 2020 ; Lozano *et al.*, 2017). Ainsi, l'adulte s'appuie sur des approches pédagogiques qui s'ajustent à la fois aux spécificités de la situation, aux besoins des apprenants, ainsi qu'à ses propres préférences et à sa propre pratique éducative (Réseau École et Nature, 2010). Dans le cadre de cette étude, deux pédagogies présentes à l'international sont choisies comme contextes de recherche. La partie suivante présente ces deux pédagogies, en lien avec leurs fondements : la pédagogie de l'éducation par le sport et la pédagogie Aucouturier.

2.7.1 L'éducation par le sport

La pédagogie de l'éducation par le sport, élaborée en 1996 par Grethe Sandholm en collaboration avec la Fédération sportive danoise (Danmarks Idrætsforbund [DIF]), trouve son origine dans une initiative conjointe entre un jardin d'enfants de Tommerup, sur l'île de Fionie (Fyn), et cette fédération (Christensen *et al.*, 2012). Cette approche repose sur une vision dynamique et inclusive de l'apprentissage, où le corps et le mouvement occupent une place centrale (Amtoft, 2022). Ce principe fondamental distingue cette pédagogie des approches plus traditionnelles, en mettant l'accent sur la richesse des environnements physiques qui favorisent l'interaction active des enfants avec leur milieu et contribuent à leur développement global (Amtoft, 2022 ; Sørensen, 2012). Selon Amtoft (2022), cette approche valorise une étroite relation entre le développement cognitif et moteur. Les enfants apprenant en explorant, en bougeant et en expérimentant. Le plaisir de bouger constitue un moteur essentiel de l'engagement actif et renforce la motivation intrinsèque des enfants à participer et à apprendre par le corps (Amtoft, 2022; Sandholm et Sørensen, 2009; Sørensen, 2012). L'expérience corporelle devient ainsi le point d'ancrage de l'apprentissage. Le concept de « sport », dans cette pédagogie, est indissociable du concept « éducatif », car c'est dans ce contexte qu'il est mobilisé (Sandholm et Sørensen, 2009; (Sørensen, 2012). Ces auteurs insistent sur le fait que le sport ne constitue pas une fin en soi, mais bien un moyen éducatif permettant de soutenir le développement global de l'enfant, sur les plans social, émotionnel et cognitif.

Angelino (2008) rapporte que cette pédagogie s'enracine également dans la pensée phénoménologique de Merleau-Ponty (1945), pour qui le corps est un système d'exploration du monde. Il ne s'agit donc pas d'un simple outil d'exécution, mais d'un acteur central de l'apprentissage, qui permet à l'enfant de se situer, d'agir sur son environnement et d'y donner du sens (Sandholm et Sørensen, 2009). Dans cette perspective, le sport, le jeu et le mouvement deviennent des vecteurs d'apprentissage qui favorisent non

seulement le déploiement de la motricité globale, mais aussi l'engagement de l'enfant et l'inclusion de tous, quelles que soient leurs compétences (Christensen *et al.*, 2012 ; Sørensen, 2012). L'inclusion constitue d'ailleurs un principe fondamental de cette pédagogie. Christensen *et al.* (2012) expliquent qu'elle repose sur la participation active de chaque enfant, rendue possible grâce à l'adaptation des activités, du matériel et de l'environnement. Ces auteurs qualifient ce second principe de « porte dérobée de l'éducation », mettant en lumière son rôle déterminant pour garantir l'accès équitable à l'apprentissage. La personne éducatrice joue un rôle central dans la mise en œuvre de cette pédagogie. Elle est appelée à concevoir des activités flexibles et accessibles, adaptées aux besoins et aux capacités de chaque enfant (Sandholm et Sørensen, 2009 ; (Christensen *et al.*, 2012).

Dans cette même perspective, Sørensen (2012) met en lumière l'influence des pratiques éducatives sur le rapport que les enfants entretiennent avec leur corps : celles-ci peuvent tant soutenir que freiner leur envie d'agir, de bouger et d'explorer. Pour favoriser une participation équitable, elle recommande que les activités varient en complexité et soient pensées de manière à inclure tous les enfants, y compris ceux qui n'interagiraient pas spontanément ensemble. Une telle posture suppose une attention particulière à la diversité des compétences, ainsi qu'un accompagnement actif des interactions entre pairs. La personne éducatrice est également invitée à adopter une posture active dans le jeu, en créant un cadre relationnel sécurisant, propice à l'expression et à la créativité (Sandholm et Sørensen, 2009). L'activité physique y est pensée comme une situation éducative globale, mobilisant les dimensions corporelle, émotionnelle, sociale et cognitive de l'enfant (Sandholm et Sørensen, 2009). L'engagement actif de la personne éducatrice dans les jeux est essentiel : elle doit y participer aux côtés des enfants tout en tenant compte de leurs réalités physiques, psychologiques, sociales et cognitives (Amtoft, 2022; (Christensen *et al.*, 2012). Cette participation s'accompagne d'une posture réflexive continue. Avant d'introduire une activité, la personne éducatrice est invitée à adopter une posture réflexive en se posant des questions telles que : « Quelle valeur cette activité apporte-t-elle à l'enfant ? », « Est-elle réellement inclusive ? », « Quelles opportunités d'apprentissage propose-t-elle ? » (Christensen *et al.*, 2012). Cette posture d'observation et d'adaptation continue est au cœur de la pédagogie de l'éducation par le sport. Cette vision est portée aujourd'hui par les « jardins d'enfants sportifs » au Danemark et en Norvège, qui visent à offrir aux enfants des expériences positives de mouvement, tout en encourageant de saines habitudes de vie (Learningsverkstedet, s.d.). Le plaisir de bouger y est central, et les pratiques éducatives sont alignées avec les recommandations nationales en matière d'activité physique et de santé (Learningsverkstedet, s.d.).

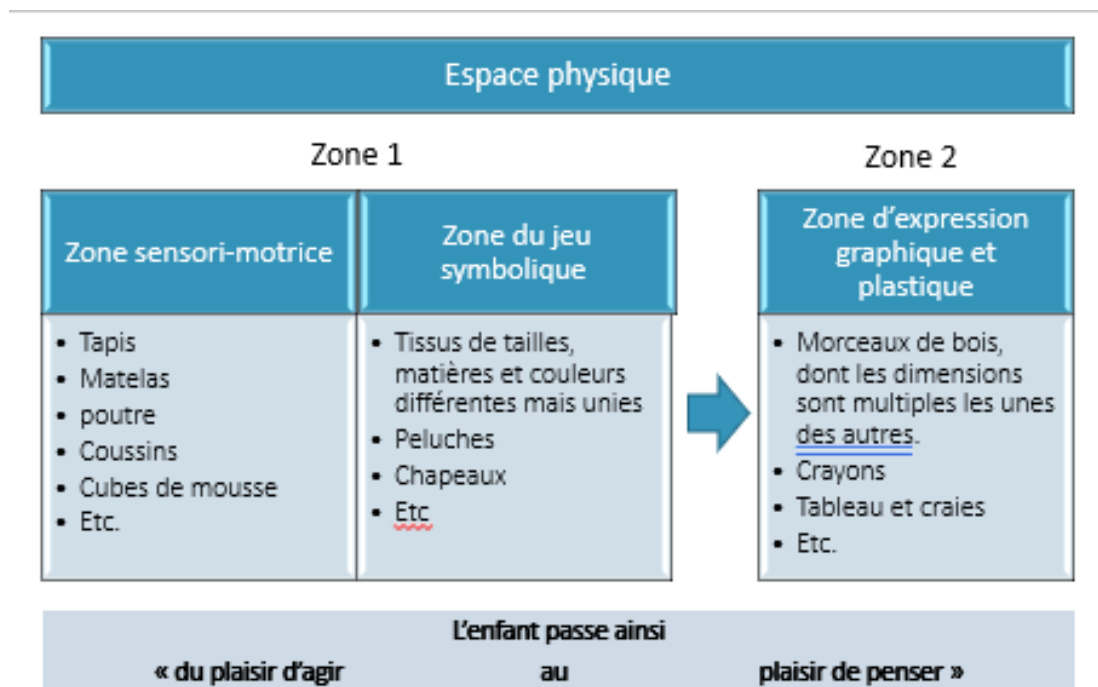
Bien que née au Danemark, cette pédagogie s'est diffusée dans d'autres pays nordiques, notamment en Norvège, où environ 32 établissements l'appliqueraient actuellement (Learningsverkstedet, s.d.). Enfin, l'environnement physique occupe une place essentielle dans la mise en œuvre de cette pédagogie (Sandholm et Sørensen, 2009). Selon Manningham et Vaillant (2017), un environnement éducatif de qualité comprend des espaces vastes et diversifiés, intégrant différentes surfaces comme le gazon, le bois ou des zones absorbantes aux chocs. Ces auteurs précisent qu'un tel environnement doit comporter du matériel accessible et en quantité suffisante pour soutenir le déploiement de la motricité globale, tout en incluant un espace de retrait permettant aux enfants de se reposer au besoin. C'est donc dans cette perspective que s'inscrit la présente recherche, qui analyse l'environnement éducatif à travers la pédagogie de l'éducation par le sport, afin d'évaluer sa contribution au déploiement de la motricité globale chez les enfants de 3 à 5 ans. Cette approche rejoint également les recommandations de l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2020), qui préconise un minimum de 180 minutes d'activité physique quotidienne, de différentes intensités.

2.7.2 Aucouturier

La pédagogie Aucouturier, également connue sous le nom de Pratique Psychomotrice Aucouturier (PPA), est une approche psychomotrice développée par Bernard Aucouturier, pédagogue et psychomotricien français né en 1934, et fondée en Belgique (Gravel et Tremblay, 2005). Cette pédagogie repose sur une conception globale de l'enfant et s'appuie sur la psychanalyse pour appréhender le monde intérieur de l'enfant à travers l'expression spontanée de ses gestes, émotions et comportements (Aucouturier, 2005). Elle intègre également une perspective constructiviste, inspirée des travaux de Piaget, selon laquelle l'enfant construit activement ses connaissances en interaction avec son environnement (Gravel et Tremblay, 2004). Ainsi, l'espace, les objets, les autres et les situations deviennent des leviers d'expression affective, motrice et imaginative. Ce point de vue est partagé par Monzée *et al.* (2015), qui insistent sur l'importance de l'environnement sensorimoteur pour favoriser l'intégration corporelle, émotionnelle et cognitive de l'enfant. Le jeu moteur occupe une place centrale, conférant à la pédagogie Aucouturier un caractère profondément ludique et global (Gravel et Tremblay, 2004). Selon Martineau (2022), cette pratique favorise à la fois le développement moteur et la régulation émotionnelle. Le jeu spontané est perçu non seulement comme une source de plaisir, mais aussi comme un processus essentiel d'expression, de transformation intérieure et de construction de soi (Aucouturier, 2023). Il permet à l'enfant de donner forme à ses émotions, d'apaiser ses angoisses et de développer une pensée autonome (Aucouturier, 2017). Le corps devient ainsi un outil d'expression et de compréhension, capable d'agir sur le monde et de s'y

situer (Aucouturier, 2017 ; Gravel et Tremblay, 2005). Dans cette perspective, l'environnement éducatif est conçu pour soutenir l'expression motrice libre et spontanée en offrant des espaces et des matériaux adaptés, favorisant l'exploration, le mouvement et la coopération (Aucouturier, 2017). Ces éléments sont considérés comme des conditions indispensables au déploiement de la motricité globale chez les enfants de 3 à 5 ans (Aucouturier, 2017 ; Gravel et Tremblay, 2005). Monzée *et al.* (2015) soulignent que ces environnements doivent offrir une richesse de stimulations motrices, affectives et sensorielles afin de favoriser la liberté d'expression corporelle et le développement global de l'enfant. Concrètement, l'espace éducatif se divise en deux zones complémentaires : la zone 1, avec des matériaux souples favorisant l'expression corporelle libre, l'exploration et le jeu symbolique ; et la zone 2, avec des objets plus structurés soutenant l'expression intellectuelle et narrative (Gravel et Tremblay, 2005).

Tableau 2.2 Développer l'intervention en psychomotricité auprès de l'enfant [Traduction libre] (Gravel et Tremblay, 2005, p. 8)



L'itinéraire éducatif proposé conduit l'enfant de l'expression corporelle vers l'expression intellectuelle, du plaisir d'agir au plaisir de penser (Gravel et Tremblay, 2005). Pour cette étude, seule la zone 1 a été retenue comme cadre d'observation. Les séances de psychomotricité se déroulent en cinq étapes : 1) le rituel de

la rentrée ; 2) le temps du jeu ; 3) le temps de l'histoire ; 4) le temps de l'expression graphique, plastique et verbale ; 5) la clôture de la séance (Gravel et Tremblay, 2005). À ce jour, cette pédagogie est pratiquée en Europe, en Amérique du Nord et du Sud, ainsi qu'en Afrique du Sud (Aucouturier, 2005).

Par ailleurs, Valentin-Lefranc (2022) souligne que l'approche psychomotrice Aucouturier valorise le corps et le mouvement comme fondements essentiels d'un développement équilibré de l'enfant. Ainsi, l'enfant est accompagné dans l'exploration de son corps et de ses compétences motrices, ce qui favorise un développement harmonieux de la motricité globale (Valentin-Lefranc, 2022). Dans la même continuité, Monzée *et al.*, (2015) soulignent le rôle central de l'expérience corporelle dans le développement global de l'enfant. Ils insistent sur l'importance d'un environnement sécurisant et riche en stimulations motrices et affectives, qui permet à l'enfant d'exprimer librement ses émotions à travers le jeu spontané. Selon eux, cette liberté d'agir contribue à l'établissement de repères physiques et psychiques solides, indispensables à un développement moteur harmonieux. L'environnement éducatif devient ainsi un levier de développement à condition qu'il soit conçu pour soutenir l'exploration autonome, la coopération et la sécurité affective (Monzée *et al.*, 2015). Au regard des études présentées et des concepts mobilisés, cette étude vise à mieux comprendre comment les environnements éducatifs peuvent soutenir le déploiement de la motricité globale chez les enfants de 3 à 5 ans. Plus précisément, les objectifs suivants ont été ciblés :

2.8 Objectif général

Décrire les environnements éducatifs inspirés des approches de l'éducation par le sport et Aucouturier en lien avec les affordances qui promeuvent les jeux actifs et qui contribuent aux effectivités en termes de mobilisation des compétences motrices et actions posées favorisant le déploiement de la motricité globale chez l'enfant de 3 à 5 ans. Plus précisément, trois objectifs généraux ont été ciblés en lien avec trois objectifs spécifiques :

1. Décrire les environnements éducatifs inspirés des approches de l'éducation par le sport et Aucouturier, sous l'angle des structures de jeu présentes (nom de la structure de jeu; description générale; matériaux, revêtements, éléments naturels; types de surfaces observées).
2. Décrire les effectivités motrices des enfants de 3 à 5 ans à travers les actions observables et les types de mouvements relevant de la motricité globale, en termes d'affordances saisies et actualisées dans les structures de jeu inspirées de l'approche de l'éducation par le sport.

2.1 décrire les affordances en termes de possibilité d'action offerte par l'environnement ayant suscité l'action;

2.2 décrire les effectivités motrices des enfants de 3 à 5 ans déployées dans les structures de jeu inspirées de l'éducation par le sport, en termes d'affordances saisies et actualisées;

2.3 décrire les actions observables en lien avec les types de mouvement relevant de la motricité globale, posées par les enfants, en termes d'affordances saisies et actualisées dans ces structures de jeu;

3. Identifier les éléments qui s'insèrent dans le processus de déploiement de la motricité globale chez l'enfant de 3 à 5 ans dans des structures de jeu inspirées de l'éducation par le sport.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre explore l'approche retenue pour atteindre les trois objectifs généraux de la présente étude. En suivant cette ligne directrice, ce chapitre aborde les milieux de garde éducatifs sélectionnés pour examiner les pédagogies de l'éducation par le sport et Aucouturier, ainsi que les participants composant l'échantillon de l'étude. À cet égard, cette partie présente les critères de sélection qui ont été pris en compte au moment du recrutement. Ensuite, les instruments utilisés pour la collecte des données font l'objet d'une description approfondie en fonction d'un argumentaire soutenant leur choix pour atteindre les objectifs spécifiques sous-tendant cette recherche. Enfin, ce chapitre met en lumière la méthode d'analyse des données et les éléments éthiques qui ont été considérés pour mener cette recherche.

3.1 Type de recherche

Dans le cadre de cette recherche, une méthodologie exploratoire descriptive de type qualitative a été retenue. Le devis descriptif permet de décrire de façon simple et fidèle un phénomène ou une situation (Fortin et Gagnon, 2022). « Une recherche descriptive peut présenter un caractère inductif et exploratoire qui vise à proposer des explications provisoires » (Thouin, 2014, p.147). Ces explications, bien qu'elles ne soient pas définitives ni généralisables à l'ensemble de la population, permettent néanmoins de mieux comprendre un phénomène peu connu et de poser les bases pour des études ultérieures plus approfondies. L'approche qualitative a été choisie afin de « rendre compte de l'expérience humaine dans un milieu naturel » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 26). Cette étude s'inscrit dans le paradigme constructiviste, qui postule que la réalité est construite par les individus à travers leurs expériences et interactions avec leur environnement (Fortin et Gagnon, 2022). Cette méthodologie invite le chercheur à adopter une posture fondée sur le constructivisme, lui permettant de construire la réalité observée (Paillé, 2010). En outre, son engagement en tant qu'investigateur et sa créativité ont été mis à contribution, notamment à travers les dispositifs mis en place (ex. : choix des instruments de collecte de données et des situations à observer), afin d'approfondir sa compréhension de la réalité étudiée, de la construire et de l'exprimer selon ses choix (Paillé, 2010). Ainsi, en sélectionnant ses instruments et les situations dans lesquelles il s'est investi, le chercheur a mené une co-construction émergeant à la fois de son activité (ex. : choix des instruments et des contextes d'observation) et de son autoréflexivité (ex. : intentions, objectifs) (Paillé, 2010, p. 217). En somme, sa réflexion a été mobilisée à travers l'originalité de ses choix méthodologiques,

visant à collecter des données en milieu naturel et pour rendre compte de la réalité observée en fonction des objectifs visés.

Par ailleurs, l'approche retenue se voulait descriptive. Selon Fortin et Gagnon (2022), le recours à une visée descriptive d'un sujet d'étude (ex. : une situation) permet d'approfondir la compréhension de la réalité. Cette approche qualitative descriptive a donc été privilégiée pour répondre à la question de recherche et atteindre les objectifs de l'étude, puisqu'elle permettait de décrire une situation dans un « milieu naturel dans lequel on cherche à découvrir le qui, le quoi et le lieu d'une expérience ou d'un évènement » (Fortin et Gagnon, 2016, p.200). Dans le cadre de cette étude, il s'agissait de décrire des environnements éducatifs sous l'angle des structures de jeux proposés, ainsi que les situations de jeux se déroulant dans deux milieux éducatifs, en se référant aux affordances actualisées en termes d'effectivités motrices offertes par différents contextes éducatifs inspirés de deux approches aux fondements distincts, pour soutenir le déploiement de la motricité globale de l'enfant de 3 à 5 ans. Enfin, il s'agissait d'identifier les éléments qui s'insèrent dans le processus de déploiement de la motricité globale chez l'enfant de 3 à 5 ans dans des structures de jeu inspirées de l'éducation par le sport. La prochaine section présente les instruments de collecte de données choisis pour cette étude.

3.2 Les milieux choisis pour l'étude

Pour répondre aux trois objectifs généraux de l'étude, deux milieux de garde éducatifs ont été sélectionnés. Le premier applique la pédagogie de l'éducation par le sport, tandis que le second suit l'approche Aucouturier. La collecte de données a eu lieu au Danemark pour le milieu axé sur l'éducation par le sport et en Belgique pour celui qui applique l'approche Aucouturier. Dans ces milieux, des professionnels, désignés respectivement comme pédagogues au Danemark et psychomotriciens en Belgique, interviennent auprès d'enfants de 3 à 5 ans.

3.2.1 L'éducation par le sport

Le premier milieu éducatif sélectionné pour cette étude est situé au Danemark et applique la pédagogie de l'éducation par le sport. Ce centre, qui accueille des enfants de 0 à 6 ans, est géré par une municipalité publique. Il reçoit environ 120 enfants, répartis en 7 groupes, et emploie entre 25 et 27 membres du personnel. Parmi ceux-ci, on trouve des pédagogues titulaires d'un baccalauréat professionnel, comprenant notamment deux années de spécialisation en petite enfance (0-5 ans), ainsi que des assistants pédagogiques, qui ne détiennent pas de diplôme (Erhvervsakademi og Professionshøjskole, 2025). Ce qui

distingue particulièrement ce centre est la formation complémentaire en certification sportive suivie par tous les pédagogues. En effet, cette certification constitue une composante essentielle de leur préparation, visant à intégrer le sport et les activités physiques dans les pratiques pédagogiques quotidiennes. En outre, les pédagogues bénéficient également d'une formation en psychologie neuroaffective, une approche qui leur permet de mieux comprendre et soutenir la vie sensorielle et émotionnelle de l'enfant, renforçant ainsi leur capacité à favoriser son développement global. Ainsi, cette combinaison de compétences sportives et pédagogiques permet au centre de proposer des environnements d'apprentissage dynamiques. Dans ces environnements, le sport et l'activité physique sont placés au cœur du développement de l'enfant, contribuant à son épanouissement physique et émotionnel. De plus, le centre est certifié par la DIF (Fédération danoise des sports) en tant que "garderie sportive", ce qui témoigne de son engagement à promouvoir le sport comme outil éducatif. Il entretient également des liens étroits avec la Confédération sportive du Danemark (VIA University College *et al.*, s. d.). Les observations ont eu lieu dans la cour extérieure adjacente à l'établissement, où les enfants peuvent interagir avec un environnement naturel susceptible de favoriser le déploiement de leur motricité globale dans un cadre sécurisé. Dans le cadre de la présente étude, les observations se sont spécifiquement attardées sur les enfants âgés de 3 à 5 ans. Ainsi, bien que le centre accueille une clientèle plus large, l'analyse porte uniquement sur cette tranche d'âge afin de répondre aux objectifs de recherche.

3.2.2 Aucouturier

Le deuxième service de garde éducatif à l'enfance visé par la présente étude se situe en Belgique et applique la pédagogie Aucouturier. Il s'agit d'une maternelle qui accueille 52 enfants âgés de 2 ans et demi à 5 ans. Ce milieu se distingue par son aménagement particulier, puisqu'il n'est pas structuré en classes fermées. Les enfants peuvent circuler librement sur l'ensemble de l'étage et choisir les espaces dans lesquels ils souhaitent jouer, ce qui contribue à instaurer une atmosphère familiale. Ce modèle d'organisation est en place depuis plus de 50 ans. Il trouve son origine dans la volonté du premier directeur de l'école, qui, après avoir rencontré Bernard Aucouturier, fondateur de l'approche, a souhaité en implanter les principes dans l'ensemble de l'établissement, et non pas uniquement dans une salle spécialisée. La salle de psychomotricité, située au sous-sol, est divisée en deux zones et constitue un espace central dans l'application de la pédagogie Aucouturier. Les enfants y sont accueillis une fois par semaine, par groupes d'environ 17 enfants, pour des séances de 50 minutes encadrées par une psychomotricienne. Les observations réalisées dans le cadre de cette étude se sont concentrées sur la zone sensori-motrice, un environnement intérieur conçu pour favoriser l'expression corporelle et le jeu

moteur grâce à la présence de matériaux adaptés. Les professionnels qui œuvrent dans ce milieu sont principalement des puériculteurs, des instituteurs préscolaires et des psychomotriciens. Les puériculteurs possèdent un minimum de sept années d'études secondaires, tandis que les instituteurs et les psychomotriciens détiennent un baccalauréat professionnel de trois ans. Le psychomotricien a également suivi une formation spécialisée en PPA (Pratique Psychomotrice Aucouturier) de 480 heures réparties sur trois années.

3.2.3 Les participants

Une seule catégorie de participants a été retenue dans le cadre de cette étude, soit celle des participants mineurs, en l'occurrence des enfants âgés de 3 à 5 ans. Ces enfants fréquentaient le milieu éducatif danois retenu pour la collecte de données, lequel applique une pédagogie inspirée de l'éducation par le sport. Leur participation à l'étude a été rendue possible grâce au consentement éclairé obtenu auprès de leurs parents. Les participants ont été sélectionnés selon un échantillonnage intentionnel, non représentatif de la population générale, mais ciblé en fonction des objectifs de la recherche, avec pour critère principal leur fréquentation de ce milieu éducatif spécifique.

3.2.4 Les critères de sélection

Les milieux sélectionnés pour cette étude accueillent des enfants âgés de 3 à 5 ans et appliquent l'une des deux pédagogies étudiées : l'éducation par le sport ou l'approche Aucouturier. Les critères de sélection ont pris en compte la mise en œuvre de ces pédagogies spécifiques, ainsi que l'âge des enfants. Cela a permis de garantir que les environnements éducatifs observés sont représentatifs des contextes dans lesquels les affordances favorisant la motricité globale peuvent émerger et être observées.

Figure 3.1 Les milieux à l'étude

	Milieu éducatif no.1	Milieu éducatif no.2
Le lieu	Danemark	Belgique
La langue	Danois	Français
La pédagogie appliquée dans le milieu de garde	L'éducation par le sport	Aucouturier
Les professionnels	Pédagogue	Psychomotricien

Les environnements éducatifs	Extérieur	Intérieur
Les groupes d'enfants à l'étude	3 à 5 ans	Aucun

3.3 Les instruments de collecte de données

Pour atteindre les objectifs de la recherche, la collecte des données s'est appuyée sur trois instruments méthodologiques : 1) les séances d'observation non-participantes; 2) les notes de terrain consignées dans le journal de la chercheuse et les photos prises sur le terrain; 3) l'enregistrement sur bande vidéo des situations de jeu des enfants dans les structures. Ces outils ont permis de documenter les environnements éducatifs ainsi que les interactions des enfants avec ces espaces. Il convient de préciser qu'une grille d'analyse a accompagné les périodes d'observation.

3.3.1 L'observation non-participante

Dans un premier temps, une période d'observation directe et différée a été réalisée afin de répondre au premier objectif de la recherche : décrire les environnements éducatifs inspirés des approches de l'éducation par le sport et Aucouturier, sous l'angle des structures de jeu présentes (nom de la structure de jeu; description générale; matériaux, revêtements, éléments naturels; types de surfaces observées). L'observation a été retenue comme méthode principale de collecte de données, conformément aux recommandations de Fortin et Gagnon (2022), qui soulignent que cette méthode, couramment utilisée en recherche qualitative descriptive, permet de saisir le sens d'une expérience vécue en milieu naturel. En effet, pour décrire cette expérience, les chercheurs « ont souvent recours à l'observation, qui peut être participante ou non participante » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 161). De leur côté, Guikas *et al.*, (2017) précisent que l'observation fait partie des méthodes privilégiées en recherche, notamment parce qu'elle permet de collecter des données riches et pertinentes dans la recherche descriptive. Elle laisse une trace tangible de ce qui se déroule au sein d'une situation, notamment les interactions entre divers éléments. Selon Van der Maren (1996), l'observation vise à produire une trace stable et analysable d'un événement éphémère, souvent complexe et composé d'éléments en interaction dynamique et simultanée. Dans cette recherche, l'observation non participante a été privilégiée, car elle permettait au chercheur d'adopter une posture externe afin de décrire objectivement une situation sociale précise, sans intervenir dans le déroulement des activités (Fortin et Gagnon, 2022). Ainsi, le rôle du chercheur était passif ce qui a contribué à minimiser son influence sur les comportements des enfants et sur le déroulement naturel des activités (Fortin et Gagnon, 2022). Pour faciliter la collecte des données lors des observations portant sur

la description des environnements éducatifs, une grille a été utilisée. Celle-ci, présentée au tableau 3.1 comprenait les éléments suivants : 1) le nom de la structure de jeu; 2) la description générale du module de jeu : 3) les matériaux, revêtements, éléments naturels, et objets de jeu; 4) les types de surfaces selon la taxonomie de Heft (1988). L’observation a été complétée par la prise de photographies et les notes de terrain.

Tableau 3.1 Grille utilisée pour la description des environnements éducatifs

Nom de la structure de jeu	Description générale du module de jeu	Matériaux, revêtements, éléments naturels	Types de surfaces observées, selon la Taxonomie de Heft (1988)
----------------------------	---------------------------------------	---	--

3.3.1.1 Les notes de terrain inscrites dans le journal de bord et les prises de photos

Pour atteindre le premier objectif de l’étude, à savoir décrire les environnements éducatifs inspirés des approches de l’éducation par le sport et Aucouturier, deux instruments ont été utilisés : 1) un journal de bord pour la prise de notes, et 2) un appareil photo pour capturer des images illustrant les caractéristiques de l’environnement dans lequel évolue l’enfant (structures de jeu, matériel, etc.). Les notes de terrain ont permis au chercheur de consigner ses observations, en particulier celles concernant la description des lieux (Fortin et Gagnon, 2022). En outre, dans le cadre de cette recherche, ces notes, intégrées dans le journal de bord, ont constitué un outil essentiel pour l’analyse, offrant une base détaillée pour décrire les environnements éducatifs dans lesquels se déroulaient les jeux actifs. Afin de garantir une description complète de l’aménagement des lieux, l’appareil photo a également été utilisé pour documenter visuellement les éléments observés.

3.3.1.2 La vidéo et les séquences de jeu de l’enfant sous l’angle d’une observation différée

Pour répondre au deuxième objectif, qui consistait à décrire les effectivités motrices des enfants de 3 à 5 ans à travers les actions observables et les types de mouvements liés à la motricité globale, en termes d’affordances saisies et actualisées dans les structures de jeu inspirées de l’approche de l’éducation par le sport, ainsi qu’au troisième objectif visant à identifier les éléments intervenant dans le processus de déploiement de la motricité globale chez ces enfants dans ces mêmes structures, des enregistrements vidéo ont été réalisés. Ces captations ont permis de documenter des séquences de jeu en contexte naturel. L’utilisation de la vidéo a facilité la collecte de données riches et dynamiques, enregistrées en vue

d'analyses ultérieures. Cette méthode présente plusieurs avantages, notamment celui de traiter les données avec plus de finesse (Brunvard, 2010; Clanet, 2005; Van der Maren, 2014, cités par Guikas *et al.* 2017) et d'amener de la profondeur à l'observation (Ulewicz et Beatty, 2001; Van der Maren, 2014, cités par (Guikas *et al.*, 2017).

3.4 Le déroulement de la recherche

En premier lieu, une lettre d'invitation a été envoyée aux directions des deux services de garde éducatifs à l'enfance afin de solliciter leur participation à la recherche. Cette lettre présentait les objectifs de l'étude ainsi que les modalités de participation des milieux. En second lieu, les établissements ayant accepté de participer ont reçu un formulaire d'informations et de consentement, soumis à la direction, qui a ainsi pu confirmer son intérêt pour la recherche en tant que milieu éducatif. Avant de débiter les observations, la chercheuse a cherché à établir un lien de confiance avec les participants en les rencontrant préalablement. Voici, dans l'ordre, le déroulement de la recherche sur le terrain.

Dans un premier temps, les observations ont été réalisées afin de décrire les environnements de manière distincte, en se concentrant sur les types d'environnements offerts à l'enfant. Ces observations ont été réalisées à l'aide d'un tableau intégrant les catégories retenues pour l'analyse de contenu thématique présenté précédemment, conçue pour orienter la collecte de données sur les caractéristiques physiques des environnements éducatifs. Tout au long de la journée, jusqu'au milieu de l'après-midi, la chercheuse a également pris spontanément des photographies afin de documenter visuellement les aménagements. En parallèle, elle a tenu un journal de bord dans lequel elle a consigné ses impressions, ainsi que des notes de terrain décrivant les particularités des espaces observés. L'utilisation croisée de ces instruments a permis de produire une description riche et nuancée des environnements éducatifs. Cette démarche a permis de répondre au premier objectif de l'étude : décrire les environnements éducatifs inspirés des approches de l'éducation par le sport et Aucouturier, sous l'angle des structures de jeu présentes (nom de la structure de jeu; description générale; matériaux, revêtements, éléments naturels; types de surfaces observées).

Dans un deuxième temps, la collecte de données s'est effectuée à travers l'enregistrement sur bande vidéo des séquences de jeu des enfants, afin de répondre au deuxième et au troisième objectif généraux suivants : 2. décrire les effectivités motrices des enfants de 3 à 5 ans à travers les actions observables et les types de mouvements relevant de la motricité globale, en termes d'affordances saisies et actualisées

dans les structures de jeu inspirées de l'éducation par le sport; 3. identifier les éléments qui s'insèrent dans le processus de déploiement de la motricité chez ces enfants dans ces mêmes structures.

Dans le cadre de l'approche de l'éducation par le sport, des séquences de jeu ont été filmées dans les structures de jeu extérieures sur une période d'un jour ouvrable. En ce qui concerne l'environnement éducatif inspiré d'Aucouturier, des captations vidéo ont également été réalisées. Cependant, seules les structures filmées ou photographiées sans la présence des enfants ont pu être retenues pour les analyses, en raison des contraintes sur le plan éthique. Cette collecte de données, également menée sur une journée ouvrable, s'est déroulée entre 8 h et 15 h. Les enregistrements ont eu lieu dans deux contextes distincts : à l'extérieur, dans un espace éducatif danois ayant adopté l'approche de l'éducation par le sport et à l'intérieur, dans la « zone sensori-motrice » pour la pédagogie Aucouturier.

3.5 Les analyses

Les enregistrements vidéo ont fait l'objet d'une analyse minutieuse en vue d'atteindre les trois objectifs généraux de l'étude. La prochaine partie présente les types d'analyse qui ont été utilisés pour atteindre les trois objectifs généraux de l'étude.

3.5.1 Analyses de contenu thématiques déductives

Cette étude a adopté une démarche similaire à celle de Sando et Sandseter (2020) pour identifier les affordances actualisées. Ces auteures avaient recours à des analyses qualitatives descriptives basées sur l'observation de séquences vidéo. Dans cette optique, les observations vidéo ont été analysées qualitativement afin d'identifier les affordances actualisées en termes d'actions motrices, alors que les effectivités motrices ayant fait l'objet d'une analyse de contenu préalable ont été associées à celles-ci. Cette démarche s'est déroulée en deux étapes. La première étape a permis de décrire les actions motrices (affordances saisies et actualisées) dans chacune des dix-sept structures présentes dans l'environnement éducatif, conçu selon les principes de l'éducation par le sport, tout en prenant en compte le contexte d'observation, notamment à travers la description des structures en termes de matériaux, de revêtements, d'éléments naturels présents et de types de surfaces. La seconde étape a consisté à reprendre ces descriptions initiales, puis à formuler des commentaires généraux sur la manière dont les enfants ont mis en œuvre ces actions, en identifiant les éléments affordants. Cette phase d'analyse a conduit à des ajustements dans le codage ainsi qu'à un enrichissement descriptif, intégrant à la fois les éléments affordants et le processus conduisant à l'actualisation des actions reliées à la motricité globale. Des extraits

des observations transcrites sont inclus dans les résultats afin de fournir des exemples concrets des analyses.

Pour répondre au premier objectif général, qui consistait à décrire les environnements éducatifs inspirés des approches de l'éducation par le sport et Aucouturier, quatre catégories associées à des thématiques spécifiques ont été ciblées : 1. le nom de la structure; 2. la description générale du module de jeu; 3. l'identification des matériaux, des revêtements et des éléments naturels présents dans les structures de jeu; 4. les types de surfaces établis selon la taxonomie de Heft (1988). Plus précisément, la quatrième catégorie regroupait les dix types de surfaces définis par Heft (1988) : 1. surface plate et relativement lisse ; 2. pentes relativement lisses ; 3. objets saisissables ou détachables ; 4. objets attachés ; 5. objet attaché non rigide ; 6. caractéristique escaladable ; 7. ouverture ; 8. abri ; 9. matériaux malléables ; 10. eau. Les observations non participantes, les notes de terrain et les photographies ont permis de décrire les structures de jeu selon ces catégories.

Pour répondre au deuxième objectif, visant à décrire les effectivités motrices des enfants de 3 à 5 ans à travers les actions observables et les types de mouvements relevant de la motricité globale, en termes d'affordances actualisées dans les structures de jeu inspirées de l'éducation par le sport, des analyses thématiques de contenu ont été réalisées à partir d'une observation en différée de séquences vidéo (Dionne, 2012). Selon Giroux et Tremblay (2009), l'analyse de contenu peut être utilisée pour analyser diverses traces représentant l'activité humaine à partir de documents tels que ceux visuels. Les auteurs recommandent de déterminer d'abord les caractéristiques sur lesquelles porteront les unités d'analyse, à travers des catégories d'analyse formant les thématiques à l'étude. À cet effet, Fortin et Gagnon (2022) expliquent qu'il s'agit de choisir les catégories et d'en donner une définition efficiente. Leray (2008) propose alors de faire une grille qui offrira une structure au sein de laquelle il est possible d'identifier les éléments faisant l'objet de l'étude. Il s'agit de justifier le choix des éléments de la grille et les catégories présentes, puis les définir à l'aide du cadre théorique et conceptuel. Selon Fortin et Gagnon (2022), cette façon de faire permet d'établir la validité du contenu. Le tableau 3.2 présente les définitions et fondements théoriques relatifs aux compétences motrices retenus pour cette étude, qui ont servi de base à l'élaboration des catégories d'analyse.

Tableau 3.2 Définition et fondements théoriques relatifs aux composantes motrices

Composante motrice	Coordination	Équilibre	Tonus musculaire	Dissociation
--------------------	--------------	-----------	------------------	--------------

Définition	Habileté à organiser les mouvements de différentes parties du corps de manière coordonnée et synchronisée, afin d'en garder le contrôle et de réaliser une action motrice fluide (April et Charron, 2013; Bouchard, 2019; Lauzon, 2019).	Habileté à maintenir une posture ou à effectuer un geste avec une stabilisation du corps, que ce soit en mouvement ou à l'arrêt, en réalisant les ajustements corporels nécessaires pour résister à la gravité et éviter de tomber ou de chanceler (April et Charron, 2013; Lauzon, 2019; Rigal et al., 2009).	Habileté à réguler le niveau de contraction musculaire présent même au repos, de façon à soutenir les mouvements du corps et à maintenir différentes postures, grâce à une distribution équilibrée de cette tension (Lauzon, 2019; Rigal et al., 2009).	Habileté à effectuer un mouvement avec une partie du corps, tout en maintenant les autres au repos ou impliquées dans une action différente. (April et Charron, 2013; Rigal et al., 2009)
Extrait théorique	« Agencer les différentes parties du corps » (April et Charron, 2013, p. 26) « Contrôler les mouvements de plusieurs segments du corps pour exercer une action fluide » (Bouchard, 2019, p.264) « Mouvement synchronisé des bras et des jambes » (Lauzon, 2019, p. 46)	« Maintenir une position ou un geste sans tomber ni chanceler, c'est-à-dire en combattant la pesanteur » (April et Charron, 2013, p.26) « Ajustements corporels appropriés, afin de maintenir une position donnée, que l'on soit en mouvement ou au repos » (Lauzon, 2019, p. 47) « Maintien d'une posture donnée du corps » (Rigal et al., 2009, p.433)	« La régulation du tonus entraîne une répartition harmonieuse de la tension musculaire dans l'ensemble des parties du corps » (Lauzon, 2019, p.47) « État de légère contraction d'un muscle au repos (...) Au tonus de base s'adjoint donc un tonus de maintien ou de posture qui va assurer les déplacements du corps ou le maintien de la position debout ou assise » (Rigal et al., 2009, p.60)	« Mettre en action une ou plusieurs parties du corps tandis que les autres demeurent immobiles (...) ou qu'elles exécutent un mouvement différent » (April et Charron, 2013, p. 26) « Autonomie de mouvement d'une partie du corps par rapport au corps » (Rigal et al., 2009, p.432)

Par ailleurs, des grilles d'analyse thématiques ont été créées pour repérer, dans les séquences vidéo, les situations de jeu des enfants. Les séquences de jeu ont été analysées selon quatre thématiques, en se concentrant sur les affordances actualisées, c'est-à-dire les actions réalisées par l'enfant (par exemple courir ou grimper), soutenues par leurs compétences motrices. Les actions motrices observées ont d'abord été recensées et décrites dans le tableau 3.3, qui associe ces actions aux compétences motrices requises pour les réaliser avec succès. Ces compétences comprennent notamment la coordination, l'équilibre, le contrôle du tonus musculaire et la dissociation (Lauzon, 2019). La description de ces catégories, issue du cadre conceptuel, a permis d'établir des liens entre les actions posées par l'enfant et les compétences

motrices mobilisées. Giroux et Tremblay (2009) expliquent qu'il est possible d'y insérer des exemples, afin de bien illustrer en quoi consistent ces définitions. Aussi, bien que le cadre conceptuel constitue la base essentielle pour cette description, celle-ci a fait l'objet d'une validation auprès d'un chercheur et d'un professionnel possédant les compétences sur le développement de la motricité globale de l'enfant afin d'en valider le contenu (Dionne, 2012).

Tableau 3.3 Grille d'analyse des compétences motrices mobilisées par les enfants dans leurs actions

Action	Coordination	Équilibre	Tonus musculaire	Dissociation
L'enfant se déplace en appui au sol (ex. : marche, court, déplacement latéral, gambade, traverse, monte/descend, enjambe).	Il organise les mouvements de la partie supérieure, inférieure et des membres de son corps de façon coordonnée et synchronisée.	Il ajuste sa posture et ses appuis pour maintenir l'équilibre.	Il régule la contraction musculaire pour soutenir les mouvements du corps et maintenir les postures.	
L'enfant se déplace en quadrupède ou avec appuis multiples (ex. : à quatre pattes, comme un ours (avec les bras et les jambes étendues, sans plier les genoux), grimpe, se hisse.	Il organise les mouvements de la partie supérieure, inférieure et des membres de son corps de façon coordonnée et synchronisée.	Il ajuste son centre de gravité pour maintenir l'équilibre.	Il régule la contraction musculaire pour soutenir les mouvements du corps, maintenir les postures et garder les bras et les jambes étendues (ex. : dans l'ours).	
L'enfant réalise des mouvements d'impulsion et/ou de réception (ex. : saute, sautille, s'élance, donne un coup de pied à un ballon en se déplaçant, atterrit (sur un ou deux pieds).	Il organise les mouvements de la partie supérieure, inférieure et des membres de son corps de façon coordonnée et synchronisée.	Il ajuste sa posture et ses appuis pour maintenir l'équilibre et il assure une stabilisation du corps lors de l'atterrissage.	Il régule la contraction musculaire pour soutenir les mouvements du corps, maintenir les postures ainsi que la stabilisation lors du transfert de poids.	Il effectue un mouvement avec une partie du corps tout en maintenant les autres parties immobiles ou impliquées différemment (ex. : donner un coup de pied à un ballon).
L'enfant effectue une rotation ou une réorientation du corps (ex. : pivote sur lui-même, réalise un demi-tour en se déplaçant, une rotation du tronc pour regarder en arrière, une roulade, une roulade suspendue par les	Il coordonne les mouvements de différentes parties de son corps de façon synchronisé.	Il ajuste sa posture et ses appuis pour maintenir l'équilibre et l'ajustement corporel lors de changement de direction.	Il régule la contraction musculaire pour soutenir les mouvements du corps et maintenir les postures.	

bras autour d'un axe horizontal, danse).				
L'enfant réalise des mouvements de balancement en suspension ou de glissement (ex. : se balance en suspension, effectue un mouvement de balancier (ex. : ventre appuyé sur une balançoire propulsée par les pieds), glisser (ex. : toboggan), réalise un glissement circulaire (ex. : suspendu comme un petit koala autour d'une structure) ou se donne un élan avec les jambes (ex. : pour se balancer)).	Il organise les mouvements de la partie supérieure, inférieure et des membres de son corps de façon coordonnée.	Il ajuste sa posture et son centre de gravité pour maintenir l'équilibre.	Il régule la contraction et la bonne force musculaire pour soutenir les mouvements du corps et maintenir les postures ainsi que la stabilisation lors du transfert de poids.	Il effectue un mouvement autonome d'une partie du corps par rapport aux autres (ex. : mouvement autonome du pied par rapport au corps)
L'enfant maintient une position stable pendant un certain temps (debout, assis, sur une jambe, en transfert de poids, en s'appuyant, en se stabilisant après un déséquilibre ou sur la pointe des pieds, en s'étirant avec les bras vers le haut (ex. : pour atteindre un objet)).	Il coordonne les parties supérieures et inférieures de son corps.	Il ajuste sa base de et sa ligne de gravité pour maintenir l'équilibre.	Il régule la contraction musculaire pour assurer la stabilisation du corps.	
L'enfant manipule un objet en lançant, attrapant, poussant, tirant, transportant ou soulevant, avec ou sans déplacement.	Il organise les mouvements coordonnés de bras, jambes et tronc.	Il ajuste sa posture et ses appuis pour maintenir l'équilibre.	Il régule la contraction musculaire pour soutenir les mouvements du corps et donner la bonne force musculaire en maintenant un bon ajustement postural.	Il effectue un mouvement autonome d'une partie du corps par rapport aux autres.
L'enfant fait une transition entre une posture et une autre (ex. : se penche, se redresse, se relève, s'accroupit, se recroqueville, s'assoit, s'allonge, danse).	Il coordonne les mouvements de différentes parties de son corps pour effectuer les transitions entre les postures.	Il ajuste son centre de gravité pour maintenir l'équilibre et la stabilisation dans les changements de postures.	Il régule la contraction musculaire pour soutenir le transfert de poids, la stabilisation et maintenir les postures.	
L'enfant tape du pied.	Il organise le mouvement du pied de façon coordonnée avec le corps.	Il maintient une posture stable.	Il régule la contraction musculaire pour soutenir les mouvements du	Il effectue un mouvement autonome d'une partie du corps.

			corps et maintenir les postures.	
L'enfant tend la main à un autre enfant pour l'aider à garder son équilibre ou pour recevoir un soutien physique de celui-ci.	Il assure un mouvement coordonné entre les parties supérieures et inférieures du corps.	Il ajuste sa posture pour maintenir l'équilibre lors d'une éventuelle déstabilisation.	Il régule la contraction musculaire pour assurer la stabilisation du corps lors du déséquilibre.	Il effectue un mouvement autonome d'une partie du corps par rapport aux autres.
L'enfant se tient debout en hauteur et effectue un mouvement avec son bras.	Il organise le mouvement coordonné du bras avec la stabilité du tronc.	Il ajuste sa posture pour maintenir l'équilibre en hauteur.	Il régule la contraction musculaire pour maintenir la lutte antigravitationnelle en hauteur.	Il effectue un mouvement autonome d'une partie du corps tout en maintenant les autres parties stables.
L'enfant s'arrête rapidement lors d'un parcours, d'une montée, d'une descente ou d'une course.	Il coordonne ses mouvements pour assurer un bon contrôle moteur lors de l'immobilisation.	Il assure un bon ajustement postural pour maintenir son équilibre lors de l'immobilisation.	Il régule la contraction musculaire pour assurer une bonne stabilisation du corps lors de l'immobilisation.	
L'enfant s'accroche (ex. : à une corde) ou s'agrippe à un objet (ex. : pour suspendre sa descente sur un toboggan).	Il coordonne les mouvements de la partie supérieure de son corps mains, bras, épaules et tronc.	Il ajuste sa posture pour maintenir l'équilibre.	Il régule la bonne force musculaire pour soutenir le poids du corps et maintenir les postures.	
L'enfant réalise un mouvement de traction / poussée (ex. : il agrippe un module de jeu et avec ses mains et effectue des mouvements de va-et-viens).	Il coordonne les mouvements de la partie supérieure de son corps mains, bras, épaules et tronc.	Il ajuste sa posture pour maintenir l'équilibre.	Il régule la bonne force musculaire pour soutenir le poids du corps et maintenir les postures.	Il effectue un mouvement autonome de ses membres supérieurs tout en maintenant les autres stables.

Les analyses ont porté sur une troisième thématique, regroupant les types de mouvements moteurs selon la classification proposée par Lauzon (2019) (locomoteurs, non locomoteurs, postures stables). Cette catégorie permet d'évaluer le déploiement de la motricité globale dans une perspective à la fois globale et évolutive.

Tableau 3.4 Classification des mouvements moteurs : locomoteurs, non locomoteurs et postures stables

Mouvements locomoteurs	Mouvements non locomoteurs	Mouvements stables
- Se déplacer : marcher (avancer, reculer), latéralement, courir, gambader, se déplacer en position quadrupède (à quatre pattes), comme un ours (avec les mains et les jambes étendues, sans plier les genoux) - Faire demi-tour en déplaçant le corps pour changer de direction - Traverser (ex. : les différentes étapes d'une structure de jeu) - S'élancer - Danser - Monter (ex. : une marche, une pente inclinée) - Descendre (ex. : un escalier) - Grimper (ex. : une pente, une structure) - Sauter (ex. : d'une structure à une autre) - Sautiller (effectuer un petit rebond) - Enjambrer - Faire des roulades - En étant suspendu par les bras, faire une roulade autour d'un axe horizontal - Glisser (ex. : sur ses fesses, le ventre, les genoux) - Se hisser sur le ventre (tirer son corps vers l'avant avec les bras, parfois en s'aidant des jambes) - Pivoter (tourner autour de soi-même) - Se déplacer d'anneau en anneau suspendu par les bras - Réaliser un mouvement de balancier (ex. : le ventre appuyé sur une balançoire, l'enfant initie un mouvement de va-et-vient en propulsant son corps à l'aide de ses pieds qui prennent appui au sol, se déplaçant d'un point A à un point B dans un mouvement d'aller-retour) - Réaliser un glissement circulaire (ex. : suspendu comme un petit	- Changer de posture (transition) : se pencher à 90 degrés en gardant les jambes droites, se redresser, se relever, s'accroupir, se recroqueviller, s'asseoir, s'allonger sur le ventre... - Taper du pied sans se déplacer - Effectuer une rotation du tronc pour regarder en arrière sans se déplacer - Sur la pointe des pieds, s'étirer avec les bras vers le haut (ex. : pour atteindre un objet) - Tendre la main à un autre enfant pour qu'il garde son équilibre (en assurant un rôle de soutien physique) - Tendre la main à un autre enfant pour recevoir un soutien physique de celui-ci - Se donner un élan avec les jambes (ex. : pour se balancer) - S'appuyer contre un support fixe - Atterrir (sur un ou deux pieds) - Se maintenir en équilibre (ex. : sur une jambe) - Se balancer en différentes positions (assis, debout, à genoux, en levant une main ou un pied...) sans changer les points d'appui - Se tenir debout en hauteur et pointer l'horizon avec son bras étendu - S'ajuster à l'aide de ses bras pour se stabiliser en cas de déséquilibre - Faire un transfert de poids pour ajuster l'équilibre (ex. : sur une planche d'équilibre) - S'arrêter rapidement à différents moments d'un parcours ou d'une course - S'accrocher après un objet (ex. : à une corde en étant debout assis) - S'agripper (ex. : pour suspendre sa descente sur un toboggan) - Se suspendre par les bras ou les jambes en position verticale (ex. : l'enfant est suspendu complètement sans contact avec le sol, en s'agrippant avec les bras ou les jambes. Le corps est en suspension verticale) - Se suspendre avec les bras seulement en les appuyant sur une surface plane (ex. : L'enfant prend appui avec ses mains sur une surface plane (ex. : rebord de module) et laisse ses jambes en suspension, sans contact au sol) - Réaliser un mouvement de traction / poussée (ex. : l'enfant agrippe un module de jeu et avec ses mains et effectue des mouvements de va-et-viens sans se déplacer).	Garder une position stable pendant un certain temps (debout, assis en tailleur, à genoux, accroupi, à califourchon, allongé...)

koala, l'enfant entoure une structure de jeu circulaire avec ses bras et ses jambes, se laisse glisser en dessous, puis remonte de l'autre côté pour reprendre appui sur la structure)	• Se balancer en étant suspendu (ex. : suspendu à des anneaux par les bras, un enfant se balance en se donnant de l'élan avec ses jambes ou par un léger mouvement du tronc • Rester assis avec les pieds dans le vide et balancer les jambes • Rester assis avec les pieds dans le vide, sans mouvement	
Manipulation ¹ en déplacement	Manipulation ¹ sans déplacement	
• Lancer en mouvement • Attraper en mouvement • Tirer avec déplacement • Pousser un objet mobile en se déplaçant de l'avant vers l'arrière (ex. : une balançoire). • Transporter un objet lourd (ex. : bûche de bois) • Donner un coup de pied à un objet en se déplaçant	• Lancer sans déplacement • Attraper sans déplacement • Tirer sans déplacement • Pousser sans déplacement • Soulever des objets déposés au sol • Déposer des objets au sol	

Enfin, les analyses ont porté sur la quatrième thématique, qui concerne les affordances saisies et actualisées par les enfants. Dans cette étude, le terme « saisir » renvoie au fait que l'enfant, en s'engageant dans une action, a effectivement exploité une affordance offerte par l'environnement au moment où elle se présentait. Cela implique nécessairement que cette affordance a d'abord été perçue par l'enfant, qui, grâce à la mobilisation de ses compétences motrices, a pu poser des actions de motricité globale observables lors de l'analyse des séquences vidéo. Autrement dit, ce sont les actions concrètes réalisées par l'enfant qui témoignent de sa perception préalable de l'affordance, permettant ainsi de la révéler et de l'identifier clairement.

La méthode d'analyse adoptée s'est inspirée de l'étude de Sando et Sandseter (2020), qui ont codé en continu certains éléments observés lors des jeux d'enfants. Dans leur recherche, ces auteurs ont classé les séquences de jeu selon différentes catégories (fonctionnel, constructif, symbolique, mixte) basées sur la littérature existante. Ainsi, dans le cadre de cette étude les effectivités motrices ont été codées en continu, en s'appuyant sur le cadre conceptuel de Lauzon (2019). Ce cadre définit les compétences motrices

¹ La manipulation, ajoutée en référence à Fournier Dubé (2023), fait partie de la motricité globale. Selon l'auteure, « les habiletés de manipulation (...) induisent le transport, l'interception ou la projection d'objets ».

mobilisées telles que l'équilibre, la coordination, le contrôle musculaire et la dissociation, menant aux actions motrices reliées à la motricité globale (grimper, sauter, atterrir sur ses deux pieds, etc.) ainsi qu'aux types de mouvements correspondants : locomoteurs, non locomoteurs et postures stables, tels que définis par Lauzon (2019).

À l'instar de Sando et Sandseter (2020), les éléments observés lors des jeux des enfants dans les structures de jeu ont été codés par un premier chercheur pour l'ensemble de l'échantillon. Afin d'assurer la cohérence du codage, tel que l'avaient fait Sando et Sandseter (2020) dans leur étude sur les affordances, un échantillon aléatoire représentant 10 % des observations vidéo a été analysé par un deuxième chercheur. Précisons que la chercheuse principale s'est entraînée lors d'une préexpérimentation afin de garantir la qualité du codage, comme l'avaient suggéré Giroux et Tremblay (2009). Cette préexpérimentation lui a permis de coder quelques unités d'analyse (séquence vidéo) en présence d'un codeur expérimenté. Cela leur a permis par la suite de partager leurs résultats en les comparant afin de voir leur degré d'accord (Giroux et Tremblay, 2009).

En outre, dans le cadre de cette étude, ce sont les effectivités reliées à la motricité globale de l'enfant, celles observables à travers l'action motrice posée, qui ont fait l'objet d'une analyse telle que marcher, courir, grimper, etc. Ce sont celles qui témoignent des compétences motrices, soit les effectivités motrices (l'équilibre, la coordination, le contrôle musculaire, la dissociation), reliées à la motricité globale de l'enfant à l'intérieur des structures de jeu présentes dans les contextes de l'étude au sens où elles se mobilisent pour produire l'action souhaitée telles que courir, sauter, grimper, etc. Ces actions rendent compte de l'affordance, c'est-à-dire d'une possibilité d'action offerte par l'environnement qui aurait été préalablement perçue par l'enfant qui l'a ensuite actualisée et expérimentée, faisant état de la relation entre l'enfant et l'environnement.

Par ailleurs, bien que les effectivités motrices sous-tendent un processus dynamique où perception, cognition et motricité interagissent pour permettre à l'enfant de s'adapter efficacement aux contraintes spécifiques de son environnement et des tâches à accomplir (Barab et Plucker, 2002), cette étude s'attarde non pas au processus dynamique qui met en relation toutes ces composantes, mais à son actualisation à travers ce que l'enfant mobilise comme effectivité motrice (ex. : la coordination des bras et des jambes) pour poser l'action (comme marcher). Ainsi, les analyses ont porté sur l'action motrice elle-même, révélatrice des compétences liées à la motricité globale de l'enfant.

3.5.2 Les analyses déductives et inductives

Pour répondre au troisième objectif de l'étude visant à identifier les éléments qui s'insèrent dans le processus de déploiement de la motricité globale chez l'enfant de 3 à 5 ans dans des structures de jeu inspirées de l'éducation par le sport, des analyses déductives et inductives ont été réalisées. Dans un premier temps, les diverses thématiques à l'étude ont été reprises pour examiner plusieurs séquences vidéo et laisser émerger d'autres éléments qui n'auraient pas été pris en compte dans les analyses précédentes. Les éléments du processus émergeant ont fait l'objet d'un consensus entre deux chercheurs qui les ont codés préalablement séparément pour ensuite partager leurs données et arriver à un consensus que les éléments à intégrer au processus. Selon Fortin et Gagnon (2022, p.174), les données inductives permettent de « faire ressortir les propos, comportements et intentions des sujets qui semblent apporter un éclairage pertinent à la question de recherche ».

3.6 Les aspects éthiques du projet de recherche

Des considérations éthiques ont été prises en compte dans le cadre du présent projet de recherche. Toutes les procédures ont été préalablement approuvées par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Montréal. Les milieux éducatifs impliqués dans l'étude ont signé un formulaire de consentement écrit comprenant de l'information sur les objectifs du projet. Ce document leur a été remis à l'avance afin qu'ils puissent en prendre connaissance et y consentir de manière libre et éclairée. Une autorisation a également été demandée pour enregistrer des images vidéo des périodes de jeu, dans lesquelles apparaissaient des enfants, des pédagogues. Ces captations visaient à documenter les environnements éducatifs observés ainsi que les séquences de jeu des enfants. Les milieux et les parents ont été informés qu'ils pouvaient, en tout temps, se retirer du projet s'ils le souhaitaient. Afin d'assurer la confidentialité, aucun nom ni élément permettant d'identifier les enfants, les pédagogues ou les personnes psychomotriciennes n'a été associé aux enregistrements. L'anonymat et la confidentialité ont été respectés tout au long du processus de recherche.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats des analyses menées dans le cadre de cette étude, qui visait à décrire les environnements éducatifs inspirés des approches de l'éducation par le sport et d'Aucouturier, en lien avec les affordances favorisant les jeux actifs et contribuant aux effectivités en termes de mobilisation des compétences motrices et d'actions posées, soutenant ainsi le déploiement de la motricité globale chez les enfants de 3 à 5 ans. Il est divisé en deux parties : d'abord, les résultats issus de l'environnement éducatif appliquant l'approche de l'éducation par le sport, puis ceux relatifs à l'environnement éducatif inspiré de l'approche Aucouturier.

Cette étude poursuivait trois objectifs spécifiques. Le premier consistait à décrire les environnements éducatifs sous l'angle des structures de jeu présentes (nom, description générale, matériaux, revêtements, éléments naturels, types de surfaces observées). Cette partie s'appuie sur un schéma illustrant les structures observées dans les milieux éducatifs du Danemark (éducation par le sport) et de Belgique (Aucouturier), accompagné de photographies mettant en évidence les composantes de chaque structure. Les structures sont mises en relation avec les matériaux, les éléments naturels environnants et les types de surfaces, selon la taxonomie de Heft (1988). L'analyse porte d'abord sur dix-sept structures de jeux extérieures issues de l'approche de l'éducation par le sport, particulièrement riches en affordances motrices. Une attention particulière est portée à leur forme, hauteurs, inclinaisons ou instabilités, en lien avec les possibilités qu'elles offrent pour grimper, sauter, ramper, glisser, courir ou maintenir l'équilibre.

Le deuxième objectif visait à décrire les effectivités motrices des enfants de 3 à 5 ans, à travers les actions observables et les types de mouvements relevant de la motricité globale, en termes d'affordances saisies et actualisées dans les structures de jeu inspirées de l'éducation par le sport. Les sections sont présentées en respectant les trois objectifs spécifiques. Donc, en premier lieu, décrire les affordances en termes de possibilité d'action offerte par l'environnement ayant suscité l'action; en deuxième lieu, décrire les effectivités motrices des enfants de 3 à 5 ans déployées dans les structures de jeu inspirées de l'éducation par le sport, en termes d'affordances saisies et actualisées; et en troisième lieu, décrire les actions observables en lien avec les types de mouvement relevant de la motricité globale, posées par les enfants, en termes d'affordances saisies et actualisées dans ces structures de jeu.

Précisons que cette analyse n'a pu être menée dans le contexte Aucouturier en raison de l'absence d'observations directes d'enfants. Pour l'éducation par le sport, elle repose sur : a) des séquences individuelles illustrant l'interaction dynamique entre l'environnement, les affordances saisies, la mobilisation des compétences motrices et les actions réalisées ; b) l'observation des interactions motrices des enfants avec les structures de jeu, révélant comment ils actualisent les affordances à travers des effectivités, c'est-à-dire des actions motrices concrètes, engageant l'équilibre, le tonus musculaire, la coordination et la dissociation. Les résultats sont présentés sous forme de scénarios concrets, illustrant comment les enfants investissent les structures, quelles compétences motrices sont sollicitées et quelles effectivités émergent. Chaque module est ainsi présenté en lien avec les formes de jeu moteur observées, les affordances propres à la structure, les effectivités mobilisées et les actions motrices résultantes. Enfin, un schéma de processus illustre comment la motricité globale se déploie dans cet environnement.

Le troisième objectif visait à identifier les éléments qui s'insèrent dans le processus de déploiement de la motricité globale chez l'enfant de 3 à 5 ans dans des structures de jeu inspirées de l'éducation par le sport.

La seconde partie présente les résultats de l'analyse des structures observées dans le milieu inspiré de l'approche Aucouturier. Ces structures offrent une variété d'affordances potentielles susceptibles de soutenir la mobilisation des compétences motrices. Bien que les actions des enfants n'aient pas été observées, l'analyse met en évidence les possibilités offertes par chaque structure et les compétences qu'elles pourraient solliciter. Elle porte notamment sur : a) le nombre d'affordances potentielles ; b) les types d'affordances suscitées, répartis selon les trois catégories de mouvements. Les résultats sont présentés de manière descriptive et accompagnés de tableaux détaillant ces éléments.

Cette première section présente les résultats des analyses menées dans le premier milieu éducatif observé, soit celui au Danemark, qui privilégie l'éducation par le sport. Il s'agit des résultats associés au premier objectif de l'étude, qui visait à décrire les éléments de l'environnement éducatif (nom de la structure de jeu, description générale, matériaux, revêtements, éléments naturels, types de surfaces observées) dans le cadre de cette pédagogie.

4.1 Description de l'environnement éducatif extérieur au sein de l'approche de l'éducation par le sport

L'environnement extérieur du milieu éducatif étudié comprend un total de 21 structures de jeu, réparties sur un vaste espace conçu pour encourager le jeu actif. Dans le cadre de cette étude, 17 de ces structures

ont fait l'objet d'observations attentives. Le tableau 4.1 présente un plan détaillé de cet environnement éducatif extérieur, pensé en cohérence avec une approche pédagogique centrée sur l'éducation par le sport.

Figure 4.1 Plan de l'environnement éducatif extérieur au sein de l'approche de l'éducation par le sport



4.1.1 Structures de jeux : description et affordances

Cette section présente les 17 structures de jeu observées dans le cadre de l'étude. Chacune fait l'objet d'une brève description, accompagnée d'une image, afin d'illustrer concrètement l'environnement éducatif extérieur proposé aux enfants dans ce milieu. Ces descriptions permettent d'apprécier la diversité et les particularités matérielles des structures, tout en mettant en lumière les possibilités d'exploration et d'action qu'elles offrent dans une approche d'éducation par le sport.

4.1.1.1 Un module de jeu en bois proposant un trajet

Figure 4.2 Structure de jeu : un module de jeu en bois proposant un trajet



Photo prise par Marie-Christine Allaire, au Danemark (juin 2024). Reproduction autorisée.

Les parents des enfants figurant sur cette photo ont donné leur autorisation pour sa publication.

Ce module de jeux en bois comprend 14 structures différentes aux surfaces variées: des plateformes planes, une surface courbe en forme de petit pont, et des structures à différentes hauteurs. Le parcours commence par de petites marches en bois, permettant aux enfants de monter avant de suivre un trajet en ligne droite. Ils passent ensuite sur le pont, le montent, puis le descendent. Le parcours continue avec une planche qui bouge sous leur poids, puis tourne à droite, à gauche, avant de monter à nouveau. Les enfants doivent monter encore plus haut avant de redescendre à l'extrémité du module. Certaines parties du module sont fixes, tandis que deux éléments mobiles de type bascule s'inclinent sous le poids des enfants. Les plateformes présentent des formes et des dimensions variées : certaines sont carrées et larges, d'autres rectangulaires et plus étroites.

4.1.1.2 Un toboggan sur une petite montagne

Figure 4.3 Structure de jeu : un toboggan sur une petite montagne



Photo prise par Marie-Christine Allaire, au Danemark (juin 2024). Reproduction autorisée.

Les parents des enfants figurant sur cette photo ont donné leur autorisation pour sa publication.

Le module de jeu comporte un toboggan en métal lisse, mesurant environ 3 pieds de large et 7 pieds de haut, avec une pente modérée, permettant aux enfants de descendre et de remonter. De chaque côté du toboggan, une rampe intégrée en métal offre aux enfants la possibilité de s'y agripper pour se retenir ou tenter de remonter la pente. Le sol, situé à proximité de la glissade, est constitué de béton, permettant aux enfants de poser un pied à l'extérieur tout en restant en contact avec la glissade et la rampe, facilitant ainsi leur remontée. Au sommet du toboggan, une petite structure en bois sert de point d'appui solide, où les enfants peuvent s'asseoir, poser un pied après l'autre et se préparer à glisser. Sur cette plateforme en bois, une barre en métal est présente, ainsi qu'une barrière de protection en bois de chaque côté, offrant un appui supplémentaire et une sécurité accrue. Les enfants s'agrippent à cette barre pour s'accroupir avant de glisser. Le toboggan est installé sur une petite montagne en terre, que les enfants peuvent escalader avant de dévaler la pente. D'un côté de la glissade, une surface en caoutchouc perforé offre une meilleure adhérence pour ceux qui préfèrent grimper directement, tandis qu'à l'autre côté, une étendue de gazon permet une approche plus douce. Pour les enfants choisissant de contourner la pente, quatre grandes marches en béton mènent au sommet.

4.1.1.3 Un balancier façonné avec des billots

Figure 4.4 Structure de jeu : un balancier façonné avec des billots



Photo prise par Marie-Christine Allaire, au Danemark (juin 2024). Reproduction autorisée.

Les parents des enfants figurant sur cette photo ont donné leur autorisation pour sa publication.

Ce module de jeu est constitué de trois billots de bois collés, chacun mesurant environ 20 pieds de long. La largeur totale du module, une fois les trois billots assemblés, est d'environ 4 pieds. La hauteur maximale du module est d'environ 4 pieds, lorsque l'un des côtés du balancier touche le sol. Les billots sont disposés de manière à former un balancier, avec un point de fixation central permettant à chaque côté de basculer. Des pneus sont placés sous chaque extrémité pour amortir les chocs lorsque le balancier touche le sol, réduisant ainsi l'impact. De chaque côté du balancier, un barreau métallique en demi-cercle est installé, offrant aux enfants un support pour s'agripper et se stabiliser pendant l'utilisation du module, les incitant ainsi à se saisir de celui-ci pour maintenir l'équilibre tout en interagissant avec le mouvement du balancier.

4.1.1.4 Une balançoire avec filet-cerceau

Figure 4.5 Structure de jeu : une balançoire avec filet-cerceau



Photo prise par Marie-Christine Allaire, au Danemark (juin 2024). Reproduction autorisée.

Les parents des enfants figurant sur cette photo ont donné leur autorisation pour sa publication.

Le module de jeu est une balançoire au grand cerceau rond, conçu pour permettre à plusieurs enfants de se balancer et de s'amuser ensemble. Le cerceau, d'une circonférence d'environ 3 pieds et situé à environ 1 pied et demi du sol, est équipé d'un tressage de cordage à l'intérieur, offrant suffisamment d'espace pour que plusieurs enfants puissent se balancer ou interagir avec les mouvements dynamiques du module. Deux cordages solides en nylon, se divisant en forme de triangle, relient le cerceau à une chaîne robuste fixée à une poutre métallique d'une hauteur d'environ 7 pieds. Les côtés et le sommet de la balançoire sont constitués de métal, assurant ainsi solidité et sécurité. Le module repose sur un sol plat recouvert de gazon, offrant une surface douce et naturelle pour les enfants pendant l'utilisation.

4.1.1.5 Un abri multifonction

Figure 4.6 Structure de jeu : un abri multifonction



Photo prise par Marie-Christine Allaire, au Danemark (juin 2024). Reproduction autorisée.

Les parents des enfants figurant sur cette photo ont donné leur autorisation pour sa publication.

Le module est un abri en bois d'environ 20 pieds de largeur, 15 pieds de profondeur et 20 pieds de hauteur, avec une ouverture à l'avant de 15 pieds par 15 pieds servant d'accès et une membrane imperméable recouvre le toit. À l'intérieur, on y trouve une table de pique-nique en bois et deux comptoirs en acier inoxydable de différentes hauteurs (1 pied et demi et 3 pieds, pour une largeur de 4 pieds). Un lavabo avec robinet est également installé. Le sol est recouvert de pavés unis. Plusieurs grands récipients métalliques ronds, équipés de poignées, contiennent de fausses grosses roches en polystyrène expansé de différentes couleurs et formes, d'environ 6 pouces de diamètre, ainsi que des figurines de dinosaures. Ces objets offrent aux enfants une multitude de possibilités d'interaction, comme les saisir, les manipuler, les déplacer ou même les organiser pour construire des scènes imaginaires. Le plafond est décoré de mobiles suspendus, ornés de petites clochettes accrochées au bout de chaque corde.

4.1.1.6 Un chemin d'agilité et de défi

Figure 4.7 Structure de jeu : un chemin d'agilité et de défi



Photo prise par Marie-Christine Allaire, au Danemark (juin 2024). Reproduction autorisée.

Les parents des enfants figurant sur cette photo ont donné leur autorisation pour sa publication.

Le module est constitué de plusieurs poutres en bois disposées de manière à créer un parcours varié et stimulant pour les enfants. Certaines poutres sont disposées en ligne droite, tandis que d'autres sont légèrement inclinées. Certaines reposent sur une surface absorbante et antidérapante en pente, tandis que d'autres sont posées sur du gazon. Le parcours débute avec une poutre carrée d'environ 3 pieds de long et 2 pouces de large, offrant une surface plate et lisse. Les enfants traversent ensuite un pont suspendu fait de cordages et de billots de bois, qui bougent sous leur poids, augmentant la dynamique du parcours. À la fin, des billots placés à différentes hauteurs permettent aux enfants de tester leur agilité et leur équilibre. Les poutres rondes, sous forme de billots de bois, ajoutent un défi supplémentaire, sollicitant leur équilibre.

4.1.1.7 Une traverse à anneaux

Figure 4.8 Structure de jeu : une traverse à anneaux



Photo prise par Marie-Christine Allaire, au Danemark (juin 2024). Reproduction autorisée.

Les parents des enfants figurant sur cette photo ont donné leur autorisation pour sa publication.

Le module est conçu pour permettre aux enfants de traverser en se suspendant à des anneaux métalliques fixés sur un billot de bois d'environ 4 pieds de hauteur. Il se compose de deux billots verticaux de chaque côté et d'un billot horizontal en haut, auquel les anneaux sont accrochés. Ces anneaux offrent un soutien tout en permettant aux enfants de se suspendre et de se déplacer, sollicitant ainsi leur force et leur coordination. Le module repose sur une surface antidérapante et absorbante, avec une pente assez inclinée. De chaque côté, des billots coupés permettent aux enfants de monter pour atteindre les anneaux et commencer leur traversée.

4.1.1.8 Un chemin de sable

Figure 4.9 Structure de jeu : un chemin de sable



Photo prise par Marie-Christine Allaire, au Danemark (juin 2024). Reproduction autorisée.

Les parents des enfants figurant sur cette photo ont donné leur autorisation pour sa publication.

Un large chemin de sable compacté légèrement irrégulier, d'environ 5 pieds de large (parfois plus large par endroits), traverse presque toute la cour extérieure, facilitant les déplacements des enfants d'un module à l'autre. Le sable, parsemé de petites roches, ajoute de la texture au sol, tandis que des bûches de bois de différentes longueurs (environ 1 pied) sont dispersées pour être manipulées. Des petites voiturettes, des tracteurs, des pelles en plastique et des vélos adaptés aux enfants sont disponibles sur le chemin, offrant aux enfants la possibilité de jouer et de se déplacer sur le sable.

4.1.1.9 Des balançoires

Figure 4.10 Structure de jeu : des balançoires



Photo prise par Marie-Christine Allaire, au Danemark (juin 2024). Reproduction autorisée.

Les parents des enfants figurant sur cette photo ont donné leur autorisation pour sa publication.

Les deux modules de balançoires, chacun constitué de structures métalliques solides, sont installés sur un sol gazonné. Chaque module dispose de deux sièges rectangulaires en plastique, suspendus à des chaînes robustes.

4.1.1.10 Une maison en billot

Figure 4.11 Structure de jeu : une maison en billot



Photo prise par Marie-Christine Allaire, au Danemark (juin 2024). Reproduction autorisée.

Les parents des enfants figurant sur cette photo ont donné leur autorisation pour sa publication.

Une vingtaine de billots de bois, chacun d'environ 20 pieds de haut, sont disposés verticalement côte à côte, avec environ 3 pieds d'espace entre eux, sur une surface inclinée, absorbante et antidérapante. À la base, à environ 2 pieds du sol, des encoches ont été taillées pour permettre aux enfants de poser un pied et de se déplacer d'un billot à l'autre. Un peu plus bas, des cordes épaisses relient certains billots,

permettant aux enfants de traverser en équilibre, comme des funambules. Une autre corde, placée à environ 5 pieds du sol, est tendue entre les billots pour soutenir les enfants et les aider à maintenir leur équilibre.

4.1.1.11 Un balancier avec ressorts

Figure 4.12 Structure de jeu : un balancier avec ressorts



Photo prise par Marie-Christine Allaire, au Danemark (juin 2024). Reproduction autorisée.

Les parents des enfants figurant sur cette photo ont donné leur autorisation pour sa publication.

Le module est constitué d'un billot de bois circulaire horizontal, monté sur deux gros ressorts en métal. Il mesure environ 6 pieds de long et est placé à environ 2 pieds du sol. Une partie du billot repose au-dessus du gazon, tandis que l'autre surplombe une surface absorbante et antidérapante.

4.1.1.12 Un lit suspendu

Figure 4.13 Structure de jeu : un lit suspendu



Photo prise par Marie-Christine Allaire, au Danemark (juin 2024). Reproduction autorisée.

Les parents des enfants figurant sur cette photo ont donné leur autorisation pour sa publication.

Le module est un lit suspendu, un hamac en corde et bois, où les enfants peuvent s'allonger et se balancer. Ce hamac est suspendu à deux supports en métal, offrant un espace pour se reposer et se détendre en se berçant. Il est installé sur une surface gazonnée, mais l'endroit où les pieds touchent le sol est devenu terreux avec l'utilisation.

4.1.1.13 Une station-service

Figure 4.14 Structure de jeu : une station-service



Photo prise par Marie-Christine Allaire, au Danemark (juin 2024). Reproduction autorisée.

Les parents des enfants figurant sur cette photo ont donné leur autorisation pour sa publication.

Ce module est une station-service en bois, composée de deux poteaux de chaque côté et d'un poteau en haut. Un passage sous la structure, d'environ cinq pieds de hauteur, permet de passer en dessous. Sur les poteaux latéraux, des rectangles en plastique imitant une station-service comportent des trous pour accrocher l'extrémité de la pompe à essence avec un embout métallique. Trois grands boutons en caoutchouc permettent de choisir le type d'essence, incitant ainsi les enfants à jouer à la station-service dans un jeu de rôle. Deux longs tuyaux en caoutchouc d'environ six pieds servent de pompe à essence. La station-service est installée dans un rond-point en sable, avec du gazon, un petit arbre au centre et des bûches de bois coupées à environ un pied de haut, que les enfants peuvent déplacer.

4.1.1.14 Des petites maisons

Figure 4.15 Structure de jeu : des petites maisons



Photo prise par Marie-Christine Allaire, au Danemark (juin 2024). Reproduction autorisée.

Les parents des enfants figurant sur cette photo ont donné leur autorisation pour sa publication.

Les cabanes sont faites avec des planches de bois, et leur sommet atteint environ 6 pieds de hauteur. Deux panneaux de chaque côté possèdent une ouverture avec une fenêtre d'environ 2 pieds par 2 pieds, permettant aux enfants de voir tout autour. Deux autres panneaux forment le toit en forme de triangle. Certaines maisons ont trois murs, tandis que d'autres n'en ont que deux. Les maisons sont installées sur une surface gazonnée.

4.1.1.15 Un salon champignon

Figure 4.16 Structure de jeu: un salon champignon



Photo prise par Marie-Christine Allaire, au Danemark (juin 2024). Reproduction autorisée.

Les parents des enfants figurant sur cette photo ont donné leur autorisation pour sa publication.

Le salon champignon est composé de 9 petits billots de bois de hauteurs variées (entre 1 et 2 pieds), plantés dans le sol gazonné, espacés d'environ 1 pied chacun pour former un petit parcours moteur. Les billots plus hauts sont équipés de petites plateformes en bois, de forme hexagonale, d'environ 1 pied de

circonférence, placées sur le dessus pour offrir plus d'espace aux pieds. Ce petit salon est situé sous une toile imperméable, suspendue à 4 gros poteaux en bois.

4.1.1.16 Une bascule

Figure 4.17 Structure de jeu: une bascule



Photo prise par Marie-Christine Allaire, au Danemark (juin 2024). Reproduction autorisée.

Les parents des enfants figurant sur cette photo ont donné leur autorisation pour sa publication.

La bascule en bois mesure environ 4 pieds de long et repose sur une surface en sable, offrant ainsi une base stable. Elle est équipée de deux sièges disposés face à face, permettant aux enfants de s'y asseoir. Non fixée au sol, la bascule permet aux enfants de se déplacer autour d'elle et de la déplacer à leur guise. Lorsqu'elle est retournée, elle se transforme en petit pont, avec une marche de chaque côté, offrant ainsi de nouvelles possibilités de jeu.

4.1.1.17 Un autobus en bois

Figure 4.18 Structure de jeu : un autobus en bois



Photo prise par Marie-Christine Allaire, au Danemark (mai 2024). Reproduction autorisée.

Les parents des enfants figurant sur cette photo ont donné leur autorisation pour sa publication.

Le module est une maquette d'autobus entièrement conçu en bois, reposant sur quatre roues placées sur un sol gazonné. La partie avant de l'autobus est formée d'un demi-cercle de planches laminées. Une petite marche permet aux enfants de monter à bord par une ouverture située sur le côté, mesurant environ 1 ½ pied de large et 4 pieds de haut. Le sol de l'autobus est élevé à environ 8 pouces du sol grâce à une plateforme, ce qui permet aux enfants d'être légèrement en hauteur lorsqu'ils sont à l'intérieur. À l'avant, une petite banquette est réservée au conducteur, accompagnée d'un volant en bois. À l'arrière, de grandes banquettes offrent aux enfants des sièges. Le toit est partiellement ouvert, avec une ouverture centrale qui permet aux enfants de circuler debout. Des fenêtres, d'environ 2 pieds de haut, sont placées tout autour du véhicule. La hauteur totale du module est d'environ 4 pieds et demi.

4.1.2 Description matérielle de l'environnement extérieur

L'environnement éducatif extérieur proposé dans l'approche de l'éducation par le sport comprenait 17 structures de jeux, intégrées à un espace plus vaste qui en comptait au moins 21. Parmi celles analysées, 14 étaient majoritairement construites en bois. Une grande diversité de matériaux a été observée dans la fabrication des modules, incluant : 1. Le bois; 2. Le métal; 3. Le béton; 4. Le caoutchouc; 5. Le nylon; 6. Le cordage; 7. La corde; 8. L'acier inoxydable; 9. Le pavé uni; 10. Le polystyrène expansé; 11. Le plastique; 12. La membrane imperméable; 13. La chaîne et 14. La toile imperméable. Les revêtements de sol variaient également : 1. La pelouse; 2. La terre; 3. Le sable gravillonné; et 4. Un revêtement absorbant et antidérapant. Enfin, des éléments naturels faisaient partie intégrante de l'aménagement, notamment : 1. Des bûches de bois, 2. Du sable et 3. Des arbres.

4.1.3 Lecture des surfaces en lien avec les affordances

En s'appuyant sur la taxonomie de Heft (1988), l'analyse a permis d'identifier les dix types de surfaces décrits dans ce cadre théorique. Chacune de ces surfaces peut offrir des opportunités d'action en fonction de la texture, de la forme et du matériau, contribuant ainsi à la diversité des actions possibles pour les enfants. Ainsi, l'environnement éducatif extérieur observé dans le cadre de l'approche de l'éducation par le sport englobe l'ensemble des catégories proposées par Heft, offrant une grande variété d'invitations à l'action pour les enfants leur permettant d'interagir activement avec leur environnement.

4.1.3.1 Un module de jeu en bois proposant un trajet

Le module de jeu en bois présente une variété de surfaces, telles que des plateformes plates et relativement lisses, une surface courbe en forme de petit pont, ainsi que des éléments mobiles de type bascule, qui sont des objets attachés non rigides. De petites marches, fixées à la structure, constituent des objets attachés, tandis que les différences de hauteur entre les plateformes sont représentatives de caractéristiques escaladables.

4.1.3.2 Un Toboggan

Le module comprenant le toboggan présente plusieurs types de surfaces. La rampe et la plateforme supérieure en bois sont des surfaces planes et relativement lisses. Le plan incliné du toboggan constitue une pente relativement lisse. Une structure à gravir, située avant la descente, représente une caractéristique escaladable. Les rampes intégrées sont des objets attachés. Le sol, constitué de caoutchouc perforé et de gazon, correspond à des matériaux malléables. Enfin, une barre métallique située au sommet du toboggan peut être considérée comme un objet attaché non rigide, en raison de sa mobilité potentielle.

4.1.3.3 Un balancier façonné avec des billots

Le balancier façonné à partir de billots de bois présente une combinaison de surfaces, en lien avec la taxonomie de Heft (1988). Les billots disposés horizontalement offrent des surfaces planes et relativement lisses. Des barreaux métalliques fixés à la structure agissent comme des objets attachés. Le balancier lui-même, monté sur un axe mobile, constitue un objet attaché non rigide. Disposés à une certaine hauteur, les billots représentent une caractéristique escaladable. Enfin, des pneus placés sous la structure agissent comme des matériaux malléables, en amortissant les mouvements.

4.1.3.4 Une balançoire avec filet-cerceau

Le module de balançoire avec filet-cerceau comprend plusieurs types de surfaces conformément à la taxonomie de Heft (1988). Le sol recouvert de gazon constitue une surface plane et relativement lisse, adaptée aux déplacements autour du module. Le cerceau, fabriqué en corde et suspendu de manière non rigide, forme un objet attaché non rigide permettant le balancement. La structure des cordages, constitue une caractéristique escaladable.

4.1.3.5 Un abri multifonction

Le sol en pavés unis forme une surface plane et relativement lisse. À l'intérieur de l'abri, les comptoirs en acier inoxydable et la table en bois présentent des surfaces stables. Les grands récipients métalliques munis de poignées correspondent à des objets saisissables. L'ouverture large et dégagée de l'abri constitue un passage facilitant la transition entre l'intérieur et l'extérieur.

4.1.3.6 Un chemin d'agilité et de défi

Le chemin d'agilité et de défi comporte plusieurs types de surfaces selon la taxonomie de Heft (1988). La poutre carrée offre une surface plane et relativement lisse, servant de base stable pour la marche. Des poutres placées sur une surface absorbante et antidérapante en pente ajoutent une variation topographique. Des billots disposés à différentes hauteurs représentent des caractéristiques escaladables. Enfin, le pont suspendu composé de cordages et de billots de bois constitue un objet attaché non rigide.

4.1.3.7 Une traverse à anneaux

La surface absorbante et antidérapante en pente offre une possibilité de déplacement en montée ou descente. Les billots coupés disposés de part et d'autre agissent comme points d'appui, constituant une surface escaladable facilitant l'accès aux anneaux. Ces anneaux, suspendus de manière non rigide aux billots verticaux et horizontaux, forment un objet attaché non rigide, permettant la suspension et le déplacement d'un anneau à l'autre.

4.1.3.8 Un chemin de sable

Le chemin de sable gravillonné constitue une surface plane et relativement lisse, offrant une base stable pour les déplacements. Des bûches de bois dispersées sur le chemin peuvent être considérées comme des objets saisissables et présentent une caractéristique escaladable.

4.1.3.9 Des balançoires

Le sol gazonné, bien que légèrement irrégulier par endroits, forme une surface plane et relativement lisse adaptée aux déplacements autour des balançoires. Les balançoires suspendues à des chaînes solides sont des objets attachés. De plus, en raison de leur mobilité, elles sont également considérées comme des objets attachés non rigides.

4.1.3.10 Une maison en billots

La base du module offre une surface plane et relativement lisse facilitant les déplacements au sol. Une zone inclinée, recouverte de matériaux absorbants, constitue une pente relativement lisse. Des billots verticaux disposés côte à côte forment une caractéristique escaladable. Des cordes tendues entre les billots, permettant de se soutenir, grimper ou se suspendre, sont des objets attachés non rigides. Certaines cordes tendues peuvent également agir comme objets attachés, fournissant un appui stable pour traverser en équilibre.

4.1.3.11 Un balancier avec ressorts

Le sol entourant le balancier, composé de gazon ou d'une surface absorbante et antidérapante, constitue une surface plane et relativement lisse pouvant permettre des déplacements sécuritaires. Le balancier, fixé sur des ressorts, est un objet attaché non rigide, oscillant lorsqu'il est manipulé ou soumis à une charge. En raison de sa forme, de sa hauteur et de sa mobilité, cet objet présente des caractéristiques susceptibles de permettre à un enfant de s'y asseoir, de s'y accrocher ou de s'y tenir en appui.

4.1.3.12 Un lit suspendu

Le lit suspendu est un objet attaché non rigide, fixé à des supports métalliques tout en restant souple et mobile. Il invite à une interaction avec une surface instable, propice au balancement et aux mouvements dynamiques. Il constitue aussi une caractéristique escaladable, permettant potentiellement de grimper, s'installer ou se balancer, explorant différentes postures et sollicitant l'équilibre.

4.1.3.13 Une station-service

Le gazon et le sable gravillonné autour de la station-service forment une surface plane et relativement lisse, facilitant les déplacements et les activités motrices. Les bûches de bois constituent une surface escaladable et des objets saisissables ou détachables, susceptibles d'être manipulés. Les tuyaux en caoutchouc suspendus sont des objets attachés non rigides, offrant la possibilité d'interactions variées. Les rectangles en plastique fixés aux poteaux correspondent à des objets attachés. Le passage sous la structure en bois constitue une ouverture facilitant la circulation.

4.1.3.14 Des petites maisons

Le gazon entourant les cabanes constitue une surface plane et relativement lisse. Les toits en pente représentent des surfaces inclinées relativement lisses, favorisant des déplacements variés. Les murs et toits des cabanes présentent des caractéristiques escaladables. Les structures elles-mêmes sont des objets attachés. Certains éléments mobiles, tels que les volets, sont des objets saisissables ou détachables. Les cabanes servent également d'abris et comportent des ouvertures, comme des portes ou des fenêtres, qui favorisent l'exploration.

4.1.3.15 Un salon champignon

Le sol gazonné forme une surface plane et relativement lisse facilitant les déplacements autour du module. Les billots de bois à hauteurs variées constituent des caractéristiques escaladables, encourageant l'escalade et le maintien de l'équilibre. Les plateformes hexagonales fixées aux billots sont des objets attachés, soutenant les déplacements. La toile suspendue au-dessus du module constitue un abri, créant un espace couvert propice au jeu.

4.1.3.16 Une bascule

Le sable sous la bascule forme une surface plane et relativement lisse, facilitant les déplacements. La bascule elle-même est un objet attaché, stable sur son point d'appui central, pouvant être manipulée, utilisée pour se balancer ou grimper. Lorsqu'elle est retournée, elle présente une caractéristique escaladable, formant un petit pont. Cette configuration crée également une ouverture que les enfants peuvent traverser.

4.1.3.17 Un autobus en bois

Le sol gazonné autour de l'autobus forme une surface plane et relativement lisse, facilitant les déplacements et permettant la marche et la course. À l'intérieur, les banquettes attachées constituent des objets attachés, offrant des espaces pour s'asseoir, se lever et interagir. L'ouverture latérale de l'autobus représente un passage ouvert favorisant les déplacements entre l'intérieur et l'extérieur, stimulant l'exploration. L'intérieur constitue également un abri, offrant un espace couvert propice aux jeux de rôle. La petite marche à l'entrée constitue une surface escaladable, invitant à grimper.

Le tableau 4.1 présente une description détaillée de dix-sept (17) structures de jeux extérieures observées dans l'environnement éducatif danois. Pour chaque structure, sont précisés les matériaux utilisés, les objets de jeu présents, les éléments naturels environnants, ainsi que les types de surfaces identifiés selon la taxonomie de Heft (1988). Ces éléments permettent d'apprécier la richesse matérielle et environnementale des aménagements, lesquels offrent aux enfants une diversité de possibilités d'action. Chacun de ces éléments peut ainsi être perçu comme une affordance potentielle, en fonction des capacités, de l'intérêt et des intentions propres à chaque enfant.

Tableau 4.1 Structures de jeux extérieurs au Danemark – Description, matériaux, éléments naturels et types de surfaces observés.

Nom de la structure de jeu	Description générale du module de jeu	Matériaux, revêtements, éléments naturels.	Types de surfaces observées, selon la Taxonomie de Heft (1988)
1. Un module de jeu en bois proposant un trajet	Module de jeux en bois composé de 14 structures variées, dont des paliers de différentes formes et hauteurs, un pont courbe, ainsi que des éléments fixes et mobiles.	a. Bois	1. Surface plate et relativement lisse 2. Pente relativement lisse 3. Caractéristique escaladable 4. Objet attaché 5. Objet attaché non rigide
2. Un toboggan sur une petite montagne	Toboggan en métal lisse à pente modérée, avec rampes latérales, plateforme en bois dotée d'une barre d'appui et de barrières de sécurité, accessible par surface en caoutchouc, gazon ou marches en béton.	a. Bois b. Métal c. Béton d. Caoutchouc e. Pelouse f. Terre	1. Surface plate et relativement lisse 2. Pente relativement lisse, 3. Caractéristique escaladable 4. Objet attaché 5. Objet attaché non rigide 6. Matériaux malléables 7. Ouverture 8. Abri
3. Un balancier façonné avec des billots	Module balancier composé de trois billots de bois avec un point de bascule central, pneus aux extrémités pour amortir les chocs, et barreaux métalliques en demi-cercle pour s'agripper et garder l'équilibre.	a. Bois b. Métal c. Caoutchouc d. Pelouse	1. Surface plate et relativement lisse 2. Caractéristique escaladable 3. Objet attaché 4. Objet attaché non rigide 5. Matériaux malléables
4. Une balançoire avec filet-cerceau	Balançoire avec un grand cerceau rond et un filet de corde pour plusieurs enfants. Fixée à une poutre métallique de 7 pieds avec deux cordes solides, elle est installée sur un sol en gazon doux.	a. Métal b. Nylon c. Cordage d. Pelouse	1. Surface plate et relativement lisse 2. Caractéristique escaladable 3. Objet attaché non rigide 4. Matériaux malléables
5. Un abri multifonction	Abri en bois avec ouverture, table de pique-nique, comptoirs en acier inoxydable, lavabo, sol en pavés, et récipients métalliques avec fausses roches et figurines de dinosaures pour jeux imaginatifs.	a. Bois b. Métal c. Corde d. Acier inoxydable e. Pavé uni f. Polystyrène expansé	1. Surface plate et relativement lisse 2. Objet attaché 3. Objet attaché non rigide 4. Objet saisissable ou détachable 5. Ouverture

		g. Plastique h. Membrane imperméable	6. Abri 7. Eau
6. Un chemin d'agilité et de défi	Module composé de poutres en bois disposées en ligne droite ou inclinées, sur surfaces antidérapantes ou gazon. Le parcours inclut des poutres carrées et circulaires, un pont suspendu en cordage et billots, puis des billots de différentes hauteurs.	a. Bois b. Cordage c. Pelouse d. Revêtement absorbant et antidérapant	1. Surface plate et relativement lisse 2. Pente relativement lisse 3. Caractéristique escaladable 4. Objet attaché non rigide
7. Une traverse à anneaux	Module avec anneaux métalliques suspendus à un billot de 4 pieds, soutenus par deux billots verticaux et un horizontal. Les enfants se suspendent aux anneaux et traversent.	a. Bois b. Métal c. Revêtement absorbant et antidérapant	1. Pente relativement lisse 2. Caractéristique escaladable 3. Objet attaché non rigide
8. Un chemin de sable	Chemin de sable compacté, parsemé de petites roches et légèrement irrégulier, d'environ 5 pieds de large, traversant presque toute la cour.	a. Sable gravillonné b. Bûche de bois c. Plastique	1. Surface plate et relativement lisse 2. Caractéristique escaladable 3. Objets saisissables ou détachables
9. Des balançoires	Deux balançoires, chacune équipée d'un siège rectangulaire en plastique, suspendu par deux chaînes solides.	a. Métal b. Plastique c. Chaîne d. Pelouse	1. Surface plate et relativement lisse 2. Objet attaché 3. Objet attaché non rigide
10. Une maison en billot	Des billots de bois verticaux disposés sur une surface inclinée. Des encoches à 2 pieds du sol permettent aux enfants de se déplacer d'un billot à l'autre. Des cordes épaisses relient certains billots pour les pieds, et une corde tendue à 4 pieds du sol peut aider les enfants à maintenir leur équilibre avec leurs mains.	a. Bois b. Cordage c. Revêtement absorbant et antidérapant	1. Surface plate et relativement lisse 2. Pente relativement lisse 3. Caractéristique escaladable 4. Objet attaché 5. Objet attaché non rigide
11. Un balancier avec ressorts	Module avec un billot de bois circulaire d'environ 6 pieds de long, monté horizontalement sur deux ressorts en métal.	a. Bois b. Métal c. Pelouse d. Revêtement absorbant et antidérapant	1. Surface plate et relativement lisse 2. Caractéristique escaladable 3. Objet attaché non rigide
12. Un lit suspendu	Hamac suspendu en corde et bois, fixé à deux supports en métal, permettant aux enfants de s'allonger et de se balancer tout en offrant un espace pour se reposer.	a. Bois b. Métal c. Cordage d. Pelouse	1. Caractéristique escaladable 2. Objet attaché non rigide
13. Une station-service	Station-service en bois, composée de trois poteaux et de panneaux en plastique imitant une station-service, comprend des trous pour fixer l'embout métallique de la pompe à essence, trois boutons en caoutchouc pour choisir	a. Bois b. Métal c. Caoutchouc d. Plastique e. Pelouse f. Sable gravillonné g. Bûche de bois	1. Surface plate et relativement lisse 2. Caractéristique escaladable 3. Objet attaché 4. Objet attaché non rigide 5. Objets saisissables ou détachables

	l'essence, et deux tuyaux en caoutchouc servant de pompe.		6. Ouverture
14. Des petites maisons	Cabanes en bois avec des ouvertures (côtés et fenêtres), d'environ 6 pieds de hauteur. Certaines cabanes ont trois murs, tandis que d'autres n'en ont que deux.	a. Bois b. Pelouse	1. Surface plate et relativement lisse 2. Pente relativement lisse 3. Caractéristique escaladable 4. Objet attaché 5. Ouverture 6. Abri
15. Un salon champignon	Neuf petits billots de bois de hauteurs variées, plantés dans le sol gazonné et espacés d'environ un pied chacun, forment un petit parcours moteur. Le tout est situé sous une toile imperméable, suspendue à quatre gros poteaux en bois.	a. Bois b. Toile imperméable c. Pelouse	1. Surface plate et relativement lisse 2. Caractéristique escaladable 3. Objet attaché 4. Abri
16. Une bascule	Bascule en bois, avec deux sièges face à face, non fixée au sol, permettant aux enfants de la déplacer. Lorsqu'elle est retournée, elle se transforme en petit pont avec une marche de chaque côté.	a. Bois b. Sable	1. Surface plate et relativement lisse 2. Caractéristique escaladable 3. Objet attaché 4. Ouverture
17. Un autobus en bois	Maquette d'autobus entièrement conçu en bois, placée sur un sol gazonné. Une petite marche ainsi qu'une ouverture sur le côté permet d'y pénétrer	a. Bois b. Pelouse c. Bûche de bois	1. Surface plate et relativement lisse 2. Caractéristique escaladable 3. Objet attaché 4. Ouverture 5. Abri

La section suivante présente les résultats associés au deuxième objectif de l'étude, qui consiste à décrire les effectivités motrices des enfants à travers les actions observables et les types de mouvements relevant de la motricité globale, en termes d'affordances saisies et actualisées dans les structures de jeu inspirées de l'approche de l'éducation par le sport.

4.1.4 Les affordances actualisées en termes d'effectivités reliées aux actions de la motricité globale

Les analyses ont révélé que les dix-sept (17) structures de jeux observées étaient particulièrement riches en affordances motrices. Leur forme, leur hauteur, leur inclinaison ou leur instabilité offraient aux enfants de nombreuses occasions de grimper, sauter, ramper, glisser, courir ou encore maintenir leur équilibre. Cette richesse en affordances a permis aux enfants d'explorer activement leur corps dans l'espace, d'adapter leurs mouvements selon le relief ou la texture, et de développer leur motricité globale dans un contexte de jeu libre et actif. Pour chaque module, la section suivante décrit les formes de jeu moteur

observées, en lien avec les affordances actualisées, en termes d'effectivités reliées aux actions de la motricité globale.

4.1.4.1 Un module de jeu en bois proposant un trajet

4.1.4.1.1 Jeux des enfants : affordances saisies et actualisées selon les effectivités motrices

Les enfants interagissent avec le module de jeu en bois, qui propose un trajet varié, de différentes manières. Par exemple, un garçon grimpe la pente courbe, saute vers la structure suivante, puis revient en courant pour refaire le parcours. Un autre enfant descend la pente en glissant sur ses fesses, avance à quatre pattes avant de se relever. Certains enfants interagissent, comme un garçon qui tire le pied d'un camarade pendant qu'ils jouent ensemble. Une fillette traverse les planches d'équilibre, les faisant balancer sous son poids, avant de grimper et descendre plusieurs structures de hauteurs variées. Les jeux actifs des enfants sur cette structure, tels que grimper, sauter, glisser et ramper, illustrent l'exploration des affordances offertes et les effectivités motrices, contribuant ainsi au déploiement de leur motricité globale.

4.1.4.1.2 Interactions et jeux : affordances saisies et actualisées en d'effectivités motrices

- I. Un enfant monte la marche pour accéder au parcours en bois, puis grimpe la pente courbe qui forme un petit pont. Il passe par-dessus les jambes d'un autre enfant assis au sommet de la structure avant de descendre en courant la pente. Arrivé au bout de la sixième structure, il fait demi-tour et revient à toute vitesse. Une fois qu'il atteint le point le plus haut de la pente, il s'arrête un instant, prend son élan et saute vers la structure suivante. Après avoir atterri, il s'arrête, pointe au loin, puis fait à nouveau demi-tour pour recommencer le parcours.
- II. Un enfant s'accroupit, se relève, puis se penche pour tirer sur le pied d'un camarade. Il poursuit son chemin jusqu'au bout du parcours avant de descendre la marche.
- III. Un enfant, assis sur la pente courbe, glisse sur ses fesses pour la descendre en toute fluidité. Il avance ensuite quelques pas à quatre pattes avant de se relever.
- IV. Un enfant marche sur la structure, grimpe la pente courbe et pousse un autre enfant.
- V. Un enfant grimpe la pente courbe, puis prend de l'élan avant de sauter en bas du module.
- VI. Un enfant traverse les planches d'équilibre qui se balancent sous son poids. Il grimpe trois structures de hauteurs variées avant de les redescendre.

4.1.4.2 Un toboggan

4.1.4.2.1 Jeux des enfants : affordances saisies et actualisées en termes d'effectivités motrices

Les enfants explorent le toboggan à travers diverses activités ludiques qui sollicitent à la fois leur équilibre, leur coopération, leur créativité et leur agilité. Par exemple, certains transforment la descente en un jeu de collaboration, se tenant la main pour glisser ensemble avant de remonter. D'autres testent leur équilibre en s'arrêtant sur le rebord et en ajustant leur posture. Des enfants choisissent de grimper le toboggan à l'envers, défiant leur force et leur agilité. Le jeu de poursuite et de peur est aussi fréquent : un enfant effraie ses camarades, qui se précipitent pour glisser et lui échapper. Enfin, les enfants varient leurs façons de descendre : de face, de dos, sur les genoux ou à plat ventre, en duo, ou en utilisant la rampe au lieu du toboggan. Chaque action leur permet d'explorer et d'ajuster leurs mouvements en fonction de leur environnement et des autres.

4.1.4.2.2 Interactions et jeux : affordances saisies et actualisées selon les effectivités motrices

- I. Deux enfants se tiennent la main pour glisser ensemble et remontent la montagne main dans la main pour recommencer la glissade. Une fois en haut, l'un veut changer de direction et tire la main de l'autre. Ensemble, ils descendent par les escaliers.
- II. Un enfant lance une roche du haut du toboggan.
- III. Les enfants ajustent leurs mouvements en observant les autres pour éviter les collisions.
- IV. Des enfants s'agrippent dans le haut du toboggan pour ne pas glisser, allongés sur le ventre, la tête vers le haut du toboggan.
- V. Un enfant debout sur le toboggan se retient avec la barre de métal située en haut de la structure du toboggan.
- VI. À plusieurs reprises, des enfants tendent la main à un camarade couché sur le ventre pour le retenir dans sa glisse.
- VII. Deux enfants glissent ensemble, face à face, en se tenant les mains, l'un regardant vers l'avant, l'autre de dos.
- VIII. L'adulte tend la main à un enfant qui, en montant par le côté du toboggan, a perdu sa chaussure. L'enfant saisit la main de l'adulte pour se stabiliser et remettre sa chaussure.
- IX. Des enfants gravissent la pente de différentes façons : certains comme un ours (avec les mains et les jambes étendues, sans plier les genoux), d'autre en quadrupède (à quatre pattes), et d'autres debout.

4.1.4.3 Un balancier façonné avec des billots

4.1.4.3.1 Jeux des enfants : affordances saisies et actualisées en termes d'effectivités motrices

Le module de jeu offre une variété d'affordances qui favorisent l'exploration motrice et le développement de la motricité globale des enfants. En plus des actions dynamiques telles que grimper, sauter, et se déplacer latéralement, il permet aussi des interactions physiques entre les enfants. Par exemple, certains s'entraident pour faire basculer le balancier, se soutenir pour maintenir leur équilibre, ou encore ajuster leur position en fonction du mouvement du balancier. Les enfants utilisent la barre métallique comme support pour se stabiliser, pour danser ou même pour réaliser des actions acrobatiques, comme des roulades suspendues par les bras. Ces moments permettent non seulement de tester leurs compétences motrices, mais aussi d'explorer de nouvelles façons de se déplacer, de se suspendre, d'effectuer des rotations ou des réorientations du corps et d'interagir avec le module.

4.1.4.3.2 Interactions et jeux : affordances saisies et actualisées selon les effectivités motrices

- I. Un enfant s'agrippe fermement à l'extrémité la plus élevée du balancier et tente de le faire descendre. Il fléchit les genoux pour tirer et, une fois assez bas, se redresse, pose ses mains sur le dessus et pousse vers le bas, même si un autre enfant est assis à l'autre bout. Une fois que le balancier touche le sol, il le lâche et il remonte.
- II. Un enfant grimpe sur le balancier, s'assoit à califourchon d'abord avec une jambe repliée sous lui. Il se tourne jusqu'à être assis sur le côté, les jambes dans le vide puis, Il fait des mouvements de gauche à droite pour faire bouger le balancier. Il s'accroche à la barre métallique d'une main et appuie l'autre sur le module. Il se laisse soulever par les autres enfants qui mettent du poids de l'autre côté. Lorsqu'il touche le sol, il rit et lève la main. Il marche en quadrupède (quatre pattes) jusqu'au centre du balancier et descend.
- III. Un enfant, posé sur ses genoux, les mains sur les billots, parle à un camarade. Ensuite, il se hisse en s'agrippant au rebord des billots pour se tirer vers l'autre côté du balancier. Il marche à quatre pattes jusqu'au bout et descend.
- IV. Des enfants posent un petit véhicule en plastique sur le bout surélevé du balancier et le laissent rouler vers le bas.
- V. Un enfant prend appui sur ses mains au centre du balancier et saute pour y grimper. Il atterrit sur le ventre, passe une jambe de l'autre côté, puis lutte pour retrouver son équilibre. Un adulte lui tend la main. L'enfant s'agrippe, s'allonge de tout son corps sur le balancier, passe à la position

quadrupède (quatre pattes), puis se lève debout, toujours en tenant la main de l'adulte. Il se déplace sur le côté en maintenant cette prise jusqu'à ce que le balancier descende et touche le sol. Il réussit à garder son équilibre malgré un petit rebond. Il continue de se déplacer vers l'autre côté pour faire basculer le balancier de l'autre côté. En marchant, l'enfant s'arrête près d'un camarade pour éviter d'écraser ses doigts, puis saute à pieds joints du balancier.

- VI. Un enfant s'agrippe à la barre métallique et s'accroupit. Il reste immobile un moment, avant de se lever et de suivre le mouvement du balancier lorsqu'il bascule. Une fois en haut, il recule ses pieds jusqu'à en avoir les talons dans le vide pour mettre plus de poids de son côté de balancier. Lorsqu'il touche le sol, l'enfant lève un pied et sourit. En montant, il fléchit les genoux et échange un regard amusé avec ses camarades. Lorsque le balancier touche le sol, l'enfant sautille en criant de joie.
- VII. Un enfant court vers le balancier, saute dessus et se pose directement sur ses genoux. Il attend que le balancier bascule, puis passe à une position assise, les jambes dans le vide. Il s'accroche à la barre métallique, baisse son tronc, et garde cette position pendant les montées et descentes du balancier.
- VIII. Deux enfants s'installent à l'extrémité du balancier et tirent dessus pour le faire descendre. Une fois en bas, ils montent dessus, se tiennent debout face à face en s'agrippant à la barre métallique à deux mains. L'un d'eux passe en position assise tandis que l'autre reste debout, montant et descendant avec le balancier. Ils échangent des sourires et, tout en se maintenant à la barre, l'un d'eux s'accroupit et se relève plusieurs fois, tandis que l'autre danse en tapant du pied.
- IX. Un enfant se tient à la barre métallique et se balance, laissant son corps pendre.
- X. Un enfant sautille, se tenant à la barre, passe en dessous et court vers le centre du balancier. Il trébuche et tombe sur ses genoux, mais continue à avancer à quatre pattes. Il finit par se redresser et continue de marcher.
- XI. Les jambes écartées, un enfant, en position debout, répartit son poids d'une jambe à l'autre pour faire basculer le balancier.
- XII. Assis sur les fesses, les pieds dans le vide, un enfant se déplace sur le côté en soulevant ses fesses et en mettant son poids sur ses mains jusqu'à ce qu'il agrippe la barre métallique.
- XIII. Un enfant, suspendu à la barre de métal par les bras, réalise des roulades, ses pieds passant d'un côté à l'autre de sa tête.

4.1.4.4 Une balançoire avec filet-cerceau

4.1.4.4.1 Jeux des enfants : affordances saisies et actualisées en termes d'effectivités motrices

Les enfants explorent une variété de mouvements sur le module de balançoire, favorisant le déploiement de leur motricité globale. Un enfant se balance sur le ventre, tandis qu'un groupe de cinq interagit ensemble : deux sont debout, un est à genoux et les autres sont assis. À un autre moment, un enfant enchaîne des acrobaties, se balançant, sautant et grimpant, pendant que son camarade teste son équilibre en se tenant à la corde et en alternant les prises. Un autre enfant fait avancer la balançoire avec ses jambes tout en discutant avec un ami, et, à un autre moment encore, un dernier enfant est poussé par un adulte.

4.1.4.4.2 Interactions et jeux : affordances saisies et actualisées en effectivités motrices

- I. Un enfant, couché sur le ventre, se balance.
- II. Cinq enfants se balancent ensemble. Deux sont debout et se tiennent à la corde, un est à genoux et prend appui sur ses mains, et deux sont assis et se tiennent à la corde.
- III. L'enfant, à genoux sur la balançoire, se lance vers l'arrière et atterrit debout au sol. Il pousse ensuite la balançoire avec ses deux mains. Lorsque celle-ci revient vers lui, il s'y agrippe, court vers l'avant et grimpe dessus. Il s'assoit, se tourne, et saute au moment où la balançoire atteint son plus haut point. Il atterrit sur les genoux, se relève avec l'aide de ses mains, puis recommence : il pousse la balançoire en avançant et en reculant pour suivre son mouvement, grimpe à nouveau, s'assoit, se tourne et saute, cette fois pour atterrir à quatre pattes. Il reprend le jeu, mais en ajoutant de petits sauts vers le haut lorsqu'il attrape la balançoire qui arrive vers lui, jusqu'à réussir à monter dessus
- IV. Un enfant est debout, les pieds posés sur le bord de la balançoire, les talons dans le vide. Il se tient à la corde qui rattache la balançoire au poteau supérieur. Les jambes bien écartées, il imprime un mouvement à la balançoire en déplaçant son poids de gauche à droite. Par moments, il lâche une main ; à d'autres, il lève un pied. À un moment, il se suspend par les bras, s'accroupit et met un pied dans le vide. Il se redresse ensuite et se place derrière la corde, qu'il tire tout en inclinant son corps vers l'arrière, puis avance son corps pour relancer le mouvement. Il pivote sur lui-même en tenant la corde, puis tourne autour d'elle.
- V. Un enfant, assis sur la balançoire, tient la corde d'une main tandis que l'autre main sert d'appui ou, parfois, lui permet de pointer au loin. Il met la balançoire en mouvement en balançant ses jambes d'avant en arrière. Par moments, il tourne le tronc pour s'adresser à un ami.

VI. Un enfant, debout sur la balançoire, fait face à un adulte resté au sol qui le pousse.

4.1.4.5 Un abri multifonction

4.1.4.5.1 Jeux des enfants : affordances saisies et actualisées en termes d'effectivités motrices

L'interaction avec les objets et les surfaces de l'abri multifonctionnel offre aux enfants de nombreuses opportunités de jeu. Par exemple, un petit garçon manipule des roches, les empile et les équilibre, tandis qu'une petite fille les lance dans un récipient, explorant ainsi différentes actions. Les comptoirs, disposés à diverses hauteurs, permettent aux enfants de grimper, de tester leur équilibre et leur agilité. Le lancer de roches vers des cibles, comme le mobile suspendu, offre une chance de jouer à viser. Ces éléments, comme les récipients métalliques, les roches et les comptoirs, offrent aux enfants une multitude de possibilités d'interaction. L'espace modulable favorise également l'observation et l'imitation, les enfants reproduisant les actions de leurs pairs, comme l'empilement ou le lancer. À travers ces jeux, ils échangent et s'engagent dans des activités collectives.

4.1.4.5.2 Interactions et jeux : affordances saisies et actualisées en effectivités motrices

- I. Un enfant se penche pour prendre deux grosses roches dans un des récipients métalliques. Il se redresse, avance de deux pas et les dépose sur le banc de la table de pique-nique. Puis, il s'accroupit pour en saisir deux autres, qu'il serre contre lui. Il les ajoute par-dessus les premières, puis prend l'une d'elles dans ses mains. Il la fait tourner pour en trouver une surface plus plane, puis l'équilibre sur les autres roches, et ainsi de suite.
- II. Un enfant est assis à la table de pique-nique, avec cinq roches près de lui. Il saisit l'une des roches avec ses deux mains, la soulève au-dessus de sa tête et, en riant, la lance dans le récipient métallique situé à environ deux pieds d'elle. Il répète ce geste avec les cinq roches.
- III. Un garçon se tient debout sur le comptoir le plus élevé, près du lavabo, une roche à la main. Il avance de quelques pas et la lance vers l'autre bout de la cabane. Une petite fille arrive, les mains pleines de roches. Le garçon prend l'une des roches qu'elle tient et la lance en visant le mobile de clochettes suspendu au plafond. Il prend ensuite l'autre roche et répète son geste.
- IV. Un enfant, une roche dans chaque main, grimpe sur le premier comptoir, d'abord à genoux, puis se relève pour grimper sur le deuxième comptoir, le plus élevé.

4.1.4.6 Un chemin d'agilité et de défi

4.1.4.6.1 Jeux des enfants : affordances saisies et actualisées en termes d'effectivités motrices

Les enfants interagissent de façon dynamique avec le module de jeu « chemin d'agilité et de défi ». Ils grimpent sur les billots de bois ronds, traversent des ponts suspendus et marchent sur les poutres rectangulaires, explorant ainsi leur équilibre et leur stabilité. Certains enjambent les poutres, s'assoient dessus ou s'en servent comme appui pour tester leur agilité. D'autres escaladent les billots verticaux, utilisent les plateformes pour se stabiliser avant de sauter ou exploitent les pentes pour courir et grimper. Ces jeux offrent aux enfants de multiples possibilités de mouvement, leur permettant d'explorer et de tirer parti des affordances du module. Ils observent souvent leurs pairs ou les imitent, intégrant ainsi de nouvelles idées de jeu à leurs propres expériences.

4.1.4.6.2 Interactions et jeux : affordances saisies et actualisées en effectivités motrices

- I. Un enfant grimpe avec ses pieds sur un billot de bois de forme ronde et entame un parcours en traversant d'abord un petit pont suspendu. Après l'avoir complètement traversé, il continue en avançant lentement sur des poutres, tantôt rectangulaires, tantôt rondes.
- II. Un enfant est accroupi sur une poutre, appuyant ses bras sur celle-ci. Il change de posture en posant un genou sur la poutre et l'autre pied à plat, puis se redresse pour se tenir debout. Il reste un moment debout pour observer les autres enfants autour de lui.
- III. Un enfant enjambe la poutre rectangulaire et s'assoit à califourchon dessus.
- IV. Un enfant est assis à califourchon sur un billot de bois posé verticalement en hauteur sur une côte. Il se hisse d'un côté à l'autre en s'aidant de ses bras, puis descend du module et descend la côte en courant.
- V. Un enfant lève la jambe pour monter sur une petite plateforme posée sur un billot de bois. Il pose un pied sur cette plateforme ronde et s'appuie sur un des longs billots de bois verticaux fixés au sol, puis se redresse. Ensuite, il saute en bas et monte une petite pente en gambadant.

4.1.4.7 Une traverse à anneaux

4.1.4.7.1 Jeux des enfants : affordances saisies et actualisées en termes d'effectivités motrices

Les enfants interagissent avec le module de jeu « une traversée à anneaux » en explorant les différentes possibilités offertes par les anneaux suspendus. Par exemple, un enfant se suspend aux anneaux en

passant d'une main à l'autre, avançant ainsi d'anneau en anneau le long du parcours. Un autre s'accroche à deux anneaux pour se suspendre, puis se balance d'avant en arrière. Ces actions permettent aux enfants d'expérimenter des mouvements tels que la suspension, le balancement et la progression d'un point à un autre. Les jeux sont souvent dynamiques et fluides, et des interactions sociales peuvent survenir, comme lorsqu'un enfant tire un camarade en arrière, ajoutant une dimension collective à l'exploration de l'espace. Par ailleurs, un enfant chatouille le ventre d'un autre suspendu, provoquant sa chute, illustrant ainsi les échanges ludiques entre eux. Ces comportements montrent comment le module favorise à la fois l'exploration motrice et la participation active des enfants.

4.1.4.7.2 Interactions et jeux : affordances saisies et actualisées en effectivités motrices

- I. Un enfant, sur la pointe des pieds, s'agrippe à un anneau. Il saute pour atteindre un deuxième anneau avec l'autre main, puis se suspend en alternant un bras après l'autre d'anneau en anneau jusqu'à atteindre le cinquième, avant de sauter au sol.
- II. Un enfant s'accroche à un anneau avec une seule main et se laisse suspendre. Il agrippe ensuite un autre anneau avec l'autre main et commence à se balancer de l'avant vers arrière en bougeant ses jambes et son tronc.
- III. Un autre enfant vient alors le prendre par la taille et le tire en arrière, jusqu'à ce qu'il lâche les anneaux.
- IV. Un enfant chatouille le ventre d'un autre enfant suspendu, qui finit par lâcher prise.

4.1.4.8 Un chemin de sable

4.1.4.8.1 Jeux des enfants : affordances saisies et actualisées en termes d'effectivités motrices

Les jeux observés sur le chemin de sable montrent des enfants qui courent, jouent à se poursuivre et à s'attraper, changeant parfois de direction. Ils interagissent avec les objets présents, comme les bûches de bois qu'ils poussent de leurs mains ou les objets qu'ils frappent avec des coups de pied. D'autres prennent des objets pour les lancer. Certains marchent main dans la main, tandis que d'autres s'assoient pour dessiner dans le sable. Ces activités illustrent la variété des manières dont les enfants utilisent le chemin de sable pour s'engager avec leur milieu, à la fois de manière ludique et créative.

4.1.4.8.2 Interactions et jeux : affordances saisies et actualisées en effectivités motrices

- I. Trois enfants courent et jouent à se poursuivre. L'un d'eux attrape un autre par derrière, l'enlace dans ses bras, et ils avancent ainsi en marchant.
- II. Deux enfants se lancent dans une course, et à un moment donné, ils changent de direction et repartent dans l'autre sens.
- III. Plusieurs enfants empruntent ce chemin pour se déplacer d'un module à un autre à l'intérieur de la cour, en marchant ou en courant.
- IV. Une bûche de bois se trouve sur le chemin ; un enfant se penche et la pousse d'une main pour la faire rouler.
- V. Deux enfants marchent main dans la main sur le chemin.
- VI. Un enfant se penche pour ramasser un objet trouvé sur son chemin, se redresse, avance de quelques pas en prenant appui avec ses jambes pour prendre de l'élan, puis lance l'objet à bout de bras.
- VII. Un enfant marche et donne un coup de pied à un objet qui se trouve sur son chemin.
- VIII. Un enfant, assis au sol, trace des formes dans le sable avec ses doigts.

4.1.4.9 Des balançoires

4.1.4.9.1 Jeux des enfants : affordances saisies et actualisées en termes d'effectivités motrices

Les enfants utilisent les balançoires de différentes manières, en se balançant assis, debout, accroupis ou à plat ventre, explorant ainsi les différentes possibilités offertes par l'objet. Certains poussent les balançoires vides, tandis que d'autres s'amuse à les arrêter ou à changer de position pendant le balancement.

4.1.4.9.2 Interactions et jeux : affordances saisies et actualisées en effectivités motrices

- I. Un enfant est debout sur la balançoire, tenant les chaînes de chaque côté. Il s'accroupit puis s'assoit sur ses fesses tout en continuant de se balance.
- II. Un enfant est assis sur la balançoire et se balance en faisant aller ses jambes d'avant en arrière, tout en penchant son corps pour prendre de l'élan.
- III. Un enfant est assis sur la balançoire, se lève en se tenant fermement aux chaînes, poursuivant le mouvement de balancement jusqu'à se retrouver debout.
- IV. Deux enfants sont debout sur le gazon et poussent chacun une balançoire vide. Quand les balançoires reviennent vers eux, ils les poussent de nouveau.

- V. Un enfant arrête une balançoire vide en mouvement, s'allonge dessus, le ventre face au sol, puis initie un mouvement de va-et-vient avec ses jambes. Il propulse son corps en poussant avec ses pieds qui s'appuient au sol, se déplaçant d'un point A à un point B dans un mouvement d'aller-retour. Après un moment, il soulève ses pieds, qui ne touchent plus le sol, tout en continuant de suivre le balancement de la balançoire avec son corps.
- VI. Un enfant se balance en position accroupie sur la balançoire.
- VII. Un enfant est à plat ventre sur la balançoire, les pieds touchant le sol, et se laisse pendre sans bouger.

4.1.4.10 Une maison en billot

4.1.4.10.1 Jeux des enfants : affordances saisies et actualisées en termes d'effectivités motrices

Les enfants utilisent de différentes manières les éléments du module de jeu. Ils se déplacent d'un billot de bois à l'autre en posant leurs pieds dans les encoches, ce qui leur permet d'avancer en toute sécurité. Par exemple, un enfant grimpe sur la corde du bas en s'accrochant à la corde du haut et se déplace latéralement. Un autre, assis en hauteur sur deux cordes, se balance. Un enfant se suspend par les jambes et les bras à la corde du haut, se retrouvant ainsi tête en bas. D'autres enfants aiment se laisser tomber en s'agrippant à la corde du haut tout en retirant leurs appuis avec les jambes de la corde du bas, ou encore se balancer d'avant en arrière. Ils interagissent également entre eux, comme lorsqu'un enfant tend la main à un camarade pour l'aider à se déplacer. Ces différentes actions sont rendues possibles grâce aux billots à escalader, aux cordes à saisir et aux surfaces permettant de tester l'équilibre.

4.1.4.10.2 Interactions et jeux : affordances saisies et actualisées en effectivités motrices

- I. Un enfant se déplace d'un billot vertical à l'autre en insérant ses pieds dans les encoches de chaque billot de bois, utilisant ces encoches comme prises pour avancer de façon stable d'un billot à l'autre.
- II. Un enfant est debout en équilibre sur une corde, se tenant à la corde du haut. Il lève une jambe et réussit à s'agripper à la corde du haut avec ses jambes, se retrouvant suspendu avec ses quatre membres accrochés aux cordes. Après avoir relâché ses jambes, il descend. Il remonte ensuite, s'agrippe à la corde du haut avec ses mains et laisse ses jambes pendre dans le vide avant de redescendre. Il saute ensuite à pieds joints sur la corde du bas.
- III. Un enfant pose son bras autour d'un billot de bois et commence à tourner autour de celui-ci.

- IV. Un enfant prend un autre enfant dans ses bras et marche avec lui jusqu'à ce qu'il perde sa prise, faisant tomber son camarade qui se recroqueville au sol. L'enfant se penche alors pour vérifier si son camarade va bien.
- V. Un enfant est grimpé tout en haut des cordes. Une jambe est posée par-dessus une corde, l'autre sur une autre corde, avec les fesses dans le vide. Il s'agrippe aux cordes avec ses deux mains et tente de trouver son équilibre, souriant à un adulte qui l'observe. Ensuite, il croise ses pieds sous ses fesses, puis bascule son corps vers l'arrière en lâchant brièvement ses mains pour se suspendre tête en bas. Il reprend prise avec ses bras, décroche ses jambes, puis lâche les mains pour se laisser tomber au sol.
- VI. Un enfant s'agrippe à la corde du haut avec ses mains. Il pose ses pieds sur un billot de bois vertical à proximité et les remonte progressivement, jusqu'à se retrouver en position verticale.
- VII. Un enfant est assis sur deux cordes et se balance d'avant en arrière, profitant de la sensation de mouvement.

4.1.4.11 Un balancier avec ressorts

4.1.4.11.1 Jeux des enfants : affordances saisies et actualisées en termes d'effectivités motrices

Le balancier avec ressort offre aux enfants de nombreuses possibilités de jeu. Certains s'allongent sur le ventre et utilisent leurs bras pour passer d'un côté à l'autre du billot. D'autres s'assoient ou se tiennent debout sur le billot et se hissent d'un côté à l'autre pour tester leur équilibre. Certains enfants se laissent glisser doucement sur le billot ou se suspendent, accrochés comme des « koalas ». Il y a aussi ceux qui tirent ou poussent le billot avec leurs mains pour le faire bouger.

4.1.4.11.2 Interactions et jeux : affordances saisies et actualisées en effectivités motrices

- I. Un garçon s'allonge sur le ventre sur un billot horizontal et place ses mains au sol de l'autre côté. Il fait passer son corps par-dessus et atterrit de l'autre côté.
- II. Un enfant est assis à califourchon sur un billot de bois posé à la verticale et se hisse d'un côté à l'autre en s'aidant de ses bras. Il descend ensuite du module et court vers le bas de la côte.
- III. Un enfant passe par-dessus le billot en amenant d'abord une jambe, puis l'autre, en s'aidant de ses mains pour se soutenir et effectuer le mouvement.
- IV. Un enfant est couché sur le ventre sur le billot de bois. En s'agrippant avec ses bras et ses jambes, il se laisse doucement glisser sur le côté. Il pose ensuite une main au sol pour se repositionner sur le billot et se redresser. Un autre enfant reproduit le même geste, mais il ne retient pas sa descente

et se laisse aller sous le billot, accroché comme un petit koala. Il remonte ensuite sur le billot, se recouche sur le ventre et se donne un élan pour glisser vers l'avant.

- V. Un enfant, les pieds au sol, agrippe le billot avec ses deux mains et effectue des mouvements alternés de va-et-viens sans déplacer ses jambes.
- VI. Un enfant est debout sur le billot et avance une jambe après l'autre en marchant, tout en maintenant son équilibre à l'aide de ses bras.

4.1.4.12 Un lit suspendu

4.1.4.12.1 Jeux des enfants : affordances saisies et actualisées en termes d'effectivités motrices

Les enfants interagissent avec le hamac de manière variée. Certains s'assoient dos au hamac et utilisent leurs pieds, fermement ancrés au sol, pour se balancer d'avant en arrière, tandis que d'autres, dont les pieds quittent parfois le sol, font des mouvements plus fluides. Un enfant s'installe en tailleur, les pieds ne touchant pas le sol, et utilise son tronc pour propulser le hamac très haut. Un autre enfant s'approche et saisit une des extrémités du hamac pour en augmenter l'amplitude, collaborant ainsi avec un camarade pour intensifier l'expérience.

4.1.4.12.2 Interactions et jeux : affordances saisies et actualisées en effectivités motrices

- I. Avec une main, un garçon immobilise le hamac. Il se tourne dos à celui-ci et s'assied. Ensuite, il saisit les cordes et utilise ses pieds, fermement ancrés au sol, pour se donner des élans d'avant en arrière, sans que ses pieds ne quittent le sol. À l'arrivée de deux autres enfants, il se lève et s'éloigne.
- II. Un autre enfant arrive, se tourne dos au hamac et s'assied dessus. Il s'accroche aux cordes et utilise ses pieds, bien posés au sol, pour se balancer d'avant en arrière. À certains moments, ses pieds ne touchent plus le sol. Il se lève en maintenant fermement les cordes du hamac et le tire en avançant jusqu'à ce qu'il n'y ait plus de lousse. Il lâche alors le hamac.
- III. Un autre enfant arrive et s'installe assis en tailleur sur le hamac. Ses pieds ne touchent pas du tout le sol. Agrippé fermement au filet, il balance son tronc d'avant en arrière, propulsant le hamac très haut. Un camarade s'approche et prend une des extrémités du hamac pour augmenter encore l'amplitude du mouvement, d'abord avec une main, puis avec les deux mains, en écartant les jambes et en fléchissant les genoux. Les deux enfants échangent un sourire. À un moment donné, le hamac atteint une hauteur telle que l'enfant installé dessus allonge soudainement ses jambes et les pose au sol devant lui pour s'arrêter brusquement.

4.1.4.13 Une station-service

4.1.4.13.1 Jeux des enfants : affordances saisies et actualisées en termes d'effectivités motrices

Dans ce module de jeu, les enfants interagissent principalement avec les tuyaux, qu'ils utilisent de diverses manières. Certains les manipulent pour insérer l'embout métallique dans les trous du panneau, d'autres les lancent par-dessus la structure en bois, tandis que deux enfants les tiennent à deux mains et font semblant qu'ils sont des pistolets, dans un jeu de rôle. En plus des interactions avec les tuyaux, les enfants grimpent sur les bûches de bois et tentent de faire passer le tuyau par-dessus la structure en bois, ce qui illustre un jeu d'exploration physique. Un autre moment de jeu implique deux enfants qui essaient de connecter leurs tuyaux ensemble, favorisant la coopération. Enfin, la structure en bois sert de passage sous lequel les enfants se déplacent, les incitant à explorer l'espace d'une manière plus dynamique. Ces différentes actions témoignent de jeux variés qui combinent des activités physiques, créatives et sociales, tout en stimulant l'imagination et la collaboration entre les enfants.

4.1.4.13.2 Interactions et jeux : affordances saisies et actualisées en effectivités motrices

- I. Un enfant grimpe sur une bûche de bois et essaie de passer le tuyau par-dessus la structure en bois. Il est tendu sur la pointe des pieds avec les bras levés.
- II. Un autre enfant prend le tuyau, met l'embout métallique dans un des trous du panneau, puis le retire et le remet dans un autre trou.
- III. Un enfant se penche pour prendre le tuyau posé au sol, le soulève et d'un geste énergique, lance le tuyau par-dessus la structure en bois.
- IV. Deux enfants prennent l'extrémité du tuyau et font semblant que c'est un pistolet. Ils le tiennent à deux mains, en imitant le bruit des tirs avec des « pow » et des « pow ».
- V. Un enfant avance et tire sur le tuyau jusqu'à ce qu'il n'y ait plus de longueur de tuyau disponible. Il recule de deux pas. Ensuite, il se rapproche de son camarade et essaie de mettre l'extrémité de son tuyau dans celui de son camarade. Ce dernier s'arrête et regarde. L'un des deux enfants lâche alors son tuyau et enjambe celui de l'autre.

4.1.4.14 Des petites maisons

4.1.4.14.1 Jeux des enfants : affordances saisies et actualisées en termes d'effectivités motrices

Les enfants utilisent les cabanes pour explorer et jouer, en grimpant, en s'installant sur le toit, en passant par les fenêtres ou en se cachant sous la structure. Ces activités favorisent les moments de jeu en groupe,

comme se cacher ensemble ou jouer à des jeux de rôle, par exemple "je vais tomber". Les fenêtres des cabanes facilitent les déplacements entre l'intérieur et l'extérieur, rendant leur jeu encore plus intéressant. De plus, les murs et le toit de la cabane offrent des espaces pour grimper et adopter différentes positions, ce qui stimule leur créativité. En somme, les cabanes offrent aux enfants un cadre pour jouer de manière physique et imaginaire, tout en encourageant les interactions sociales.

4.1.4.14.2 Interactions et jeux : affordances saisies et actualisées selon les effectivités motrices

- I. Deux enfants courent et se cachent sous une des cabanes. L'un d'eux pose un pied sur le cadre de la fenêtre, met une main sur le mur d'en face et monte l'autre pied pour le coller au premier. Il se trouve alors en position diagonale. Il reste dans cette position pendant quelques secondes, puis redescend. Une adulte et plusieurs enfants viennent les rejoindre pour se cacher. L'adulte s'accroupit et fait signe à un enfant de venir. L'enfant court vers elle. Une petite fille sort de la cabane, pose son pied sur le cadre de la fenêtre et grimpe avec l'autre pied. Penchée vers l'avant pour garder son équilibre, ses mains reposent sur le toit. Elle descend ensuite par en arrière et tombe sur ses fesses. Elle se relève et court vers l'adulte pour poursuivre son jeu.
- II. Un enfant grimpe par l'extérieur de la cabane. Il pose ses deux pieds sur le rebord de la fenêtre et met une main au sommet de la cabane pour se tenir.
- III. Un garçon grimpe sur le toit de la cabane, allongé sur le ventre, sur le sommet, les bras et les jambes écartés. Il descend ensuite en passant une jambe de l'autre côté du sommet et saute en bas de la cabane.
- IV. Un enfant est monté sur le toit d'une des cabanes. D'abord assis à califourchon sur le sommet, il passe une de ses jambes par-dessus le toit pour adopter une position avec ses deux jambes collées devant lui, les mains de chaque côté de son corps, appuyé sur le sommet de la cabane. Il tourne ensuite son tronc pour regarder à sa droite et soulève une de ses mains.
- V. Un enfant grimpe sur le toit de la cabane et s'assoit à califourchon sur le sommet.
- VI. Un enfant qui se trouve à l'extérieur de la cabane saute et passe ses jambes par le trou de la fenêtre pour aller s'asseoir sur le bord du cadrage de la fenêtre. Il se tient après le rebord de la fenêtre. Il pivote ensuite sur ses fesses pour ressortir ses jambes et les poser au sol pour débarquer.
- VII. Plusieurs enfants courent ou marchent jusqu'à sous la cabane. Y reste un moment en position debout, et en ressortent.

- VIII. Un enfant est couché sur le toit de la cabane, les pieds qui tombent dans le vide. Ses bras passent par-dessus le sommet et tentent d'attraper les mains d'un adulte comme pour jouer à « je vais tomber ».
- IX. Un enfant grimpe sur le toit en s'agrippant au sommet avec ses mains. Il commence par grimper à genoux, puis se relève en utilisant la pointe de ses pieds. Une fois arrivé en haut, il s'installe en position accroupie, les mains agrippées au sommet. Son camarade fait la même chose.
- X. Un enfant est accroupi sur un des panneaux du toit, face vers l'avant. Les bras tendus vers l'arrière, il se retient avec ses mains en s'accrochant au sommet de la cabane, qui a une forme triangulaire.

4.1.4.15 Un salon champignon

4.1.4.15.1 Jeux des enfants : affordances saisies et actualisées en termes d'effectivités motrices

Les enfants jouent sur des billots de différentes hauteurs et utilisent les plateformes hexagonales pour mieux garder leur équilibre. Ils bougent leur corps, tournent, et tendent leurs jambes pour passer d'un billot à l'autre, ce qui les aide à travailler leur coordination et à contrôler leurs muscles. Certains enfants profitent aussi de l'espace au-dessus d'eux en touchant la toile suspendue, ce qui rend leur jeu encore plus intéressant et leur permet de développer de nouvelles compétences motrices.

4.1.4.15.2 Interactions et jeux : affordances saisies et actualisées selon les effectivités motrices

- I. Un enfant grimpe sur le billot le plus étroit et proche du sol, puis passe au deuxième billot. Il perd son équilibre, tombe dans le gazon et se relève pour marcher un peu. Il recommence, cette fois en commençant de l'autre côté, sur un billot plus haut avec une plateforme hexagonale d'environ un pied de largeur pour faciliter son équilibre. Il effectue un léger pivotement pour se repositionner à chaque étape. Lorsqu'il arrive à un billot plus éloigné, il s'arrête, étend sa jambe pour atteindre le billot, puis réussit à y poser son pied. À chaque étape, il colle ses deux pieds et fait une pause pour reprendre son équilibre. À l'avant-dernier billot, sans plateforme, il prend son temps, s'élance et réussit à franchir cet obstacle. Finalement, il saute du dernier billot et atterrit sur ses deux pieds dans le gazon.
- II. Un autre enfant grimpe aisément sur les billots et traverse le parcours d'un seul coup, posant un pied sur chaque billot. À la fin du parcours, il s'élance et touche la toile au-dessus de sa tête avec une main. Lors de son atterrissage, il tombe sur le côté, sur ses fesses, mais se relève rapidement. Trois autres enfants suivent le même parcours sans difficulté. Le dernier enfant reste debout et les observe sans tenter de grimper.

III. Un enfant s'arrête sur un des billots et étend son bras pour toucher la toile au-dessus de lui.

4.1.4.16 Une bascule

4.1.4.16.1 Jeux des enfants : affordances saisies et actualisées en termes d'effectivités motrices

Les enfants jouent avec la bascule. Un garçon tente de maintenir son équilibre en restant debout au centre, tandis que deux autres appuient leurs pieds sur le rebord pour la faire basculer. Un autre enfant enjambe la bascule pour rejoindre un camarade, s'assoit et attrape un objet au sol, tandis que son camarade se relève et descend de l'autre côté. Tous ajustent leur poids pour maintenir l'équilibre. Une petite fille, debout à l'extérieur, aide en poussant la bascule pour abaisser son côté, puis s'assoit en face d'un autre enfant. Ensemble, ils effectuent des mouvements de va-et-vient, utilisant leur poids et leur coordination pour faire balancer la bascule, ce qui favorise la coopération et les interactions physiques.

4.1.4.16.2 Interactions et jeux : affordances saisies et actualisées selon les effectivités motrices

- I. Un petit garçon est debout au centre de la bascule et essaie de garder son équilibre tandis que deux enfants, se trouvant à côté, mettent leur pied sur le rebord de la bascule pour la faire basculer.
- II. Un garçon enjambe la bascule pour rejoindre un camarade. Il s'assoit et se penche pour attraper un objet au sol à côté de la bascule. Son camarade, en passant de la position assise à debout, enjambe la bascule et en descend. L'autre enfant se penche en avant, se tenant sur le rebord pour alléger son côté. Une petite fille, debout à l'extérieur, aide en ajoutant du poids de l'autre côté. Elle pousse la bascule avec ses mains pour abaisser son côté, puis enjambe le module pour s'asseoir en face du garçon. Ensemble, ils effectuent des mouvements de va-et-vient avec leur tronc pour faire basculer la bascule, ajustant leur poids respectivement pour maintenir l'équilibre.

4.1.4.17 Un autobus en bois

4.1.4.17.1 Jeux des enfants : affordances saisies et actualisées en termes d'effectivités motrices

Les enfants interagissent de manière créative avec le module de jeu, exploitant ses différents éléments pour développer des jeux de rôle et des explorations motrices. Par exemple, un enfant s'installe dans l'autobus, tourne le volant et tend la main comme pour donner ou recevoir de l'argent, illustrant ainsi l'affordance des sièges et du volant qui s'actualise à travers le jeu symbolique. Certains enfants utilisent le rebord de la fenêtre pour se balancer et travailler leur équilibre, tandis que d'autres grimpent sur les bancs ou le toit, sautent, et s'appuient sur les fenêtres pour poser leurs pieds. D'autres encore explorent le

véhicule en montant sur les roues ou en enjambant des parties comme l'avant de l'autobus, créant ainsi des séquences variées et expérimentant de nouveaux mouvements.

4.1.4.17.2 Interactions et jeux : affordances saisies et actualisées selon les effectivités motrices

- I. Un enfant prend place dans l'autobus, assis sur le siège du conducteur. Il tourne le volant dans les deux sens. Lorsqu'un autre enfant embarque, il tend la main comme pour prendre leur argent. Les enfants montent à bord et imitent son geste. À plusieurs reprises, il se tourne vers l'arrière pour regarder ses camarades. Il se lève, place ses pieds sur le rebord de la fenêtre, appuie ses mains et son ventre sur le bord du toit, et soulève ses pieds, les laissant dans le vide.
- II. Un camarade arrive en courant et embarque dans l'autobus. Il utilise la marche pour entrer par l'ouverture sur le côté. Une fois sur la plateforme, il marche jusqu'au fond de l'autobus. Il grimpe debout sur un banc, pose ses pieds dans les ouvertures des fenêtres, place ses mains sur le bord du toit, puis s'assoit sur le rebord du toit. Il laisse ses pieds pendre dans le vide et les balances de l'avant vers l'arrière. Il descend, se déplace sur les banquettes en marchant, s'arrête et saute sur place. Ensuite, il s'accroupit et se relève.
- III. Un autre enfant embarque dans l'autobus, se dirige vers l'arrière et grimpe sur le rebord du toit. Il observe un camarade sauter. Il place un pied sur chaque banquette et saute tout en se tenant au rebord du toit. Puis, il fait un bond pour poser ses deux pieds plus haut, sur le bord des fenêtres. Il les redescend en sautant sur les banquettes, puis fait un autre bond pour coller ses pieds ensemble. Ensuite, il s'assoit sur une banquette et observe ses camarades.
- IV. Un enfant monte dans l'autobus, s'assoit sur une banquette et place ses deux pieds sur le rebord de la fenêtre. Puis, il rebrousse chemin et descend de l'autobus en utilisant les marches.
- V. Un autre enfant court vers le véhicule, grimpe d'abord sur une roue, puis sur la partie avant de l'autobus, constitué d'un demi-cercle de planches laminées, et enjambe le rebord du toit pour entrer à l'intérieur. Il refait le mouvement inverse en se penchant pour passer par la fenêtre avant de l'autobus.

Le tableau 4.2 détaille les actions motrices observées chez les enfants pour chacune des structures de jeu extérieures au Danemark. Les mouvements sont classés selon trois grandes catégories : les mouvements locomoteurs, non locomoteurs stables (Lauzon, 2019). Cette classification permet d'apprécier la diversité des actions motrices déployées par les enfants en interaction avec l'environnement éducatif.

Tableau 4.2 Actions motrices observées chez les enfants selon les catégories de mouvements dans les structures de jeu extérieures au Danemark

Nom de la structure de jeu	Actions : mouvements locomoteurs	Actions : mouvements non locomoteurs	Actions : mouvements stables
1. Un module de jeu en bois proposant un trajet	Actions locomotrices observées : Monter (la marche, la pente courbe, les structures de différentes hauteurs), enjamber (passer par-dessus les jambes d'un autre enfant), descendre (en courant la pente, la marche, de la structure), faire demi-tour en déplaçant le corps pour changer de direction, revenir en courant, s'élancer, sauter (d'une structure à une autre), glisser (sur les fesses), avancer en position quadrupède (à quatre pattes), marcher (avancer) sur la structure, traverser (les différentes étapes d'une structure de jeu, les planches d'équilibre qui bougent), pousser un objet mobile en se déplaçant (pousser un camarade), tirer avec déplacement (tirer sur le pied d'un camarade), pivoter (tourner autour de soi-même).	Actions non locomotrices observées : atterrir (sur un ou deux pieds), s'accroupir, se relever, se pencher à 90 degrés (pour tirer sur un pied), pointer au loin (se tenir debout en hauteur et pointer l'horizon avec le bras étendu), s'arrêter rapidement.	Postures stables observées : rester assis ou debout durant un moment.
2. Un toboggan sur une petite montagne	Actions locomotrices observées : se déplacer en position quadrupède (sur la pente), comme un ours (sur la pente et le toboggan), marcher (sur le toboggan), à genoux (sur le toboggan), en appui sur un pied (sur le toboggan) et l'autre à l'extérieur, grimper (la pente, le toboggan), monter (les escaliers), descendre (les escaliers), glisser (sur le ventre tête vers le haut, sur les genoux face vers l'avant et vers l'arrière, sur les fesses de face et en position tailleur de dos), s'élancer pour glisser (en se tenant à la barre de métal située en haut du toboggan), faire demi-tour (en changeant de direction sur la structure).	Actions non locomotrices observées : s'asseoir (sur le rebord du toboggan), se relever, se pencher, se redresser, s'accroupir, tendre la main à un autre enfant pour recevoir ou offrir un soutien, s'appuyer contre un support fixe (main sur le rebord, barre de métal) pour se stabiliser ou ralentir la descente, s'arrêter rapidement pour contrôler la descente.	Postures stables observées : rester debout sur la plateforme, assis sur le rebord du toboggan, rester immobile sur le ventre en se retenant.
3. Un balancier	Actions locomotrices observées : marcher (avancer et reculer),	Actions non locomotrices observées : s'accroupir, se relever, s'asseoir, se	Postures stables observées : rester

façonné avec des billots	grimper (sur le balancier), se déplacer en position quadrupède (à quatre pattes), se déplacer latéralement (en maintenant l'équilibre sur le balancier), enjamber, courir, sauter (à pieds joints pour descendre du balancier), sautiller, faire demi-tour en déplaçant le corps pour changer de direction, réaliser une roulade autour d'un axe horizontal (en étant suspendu par les bras à la barre métallique), se hisser (sur le ventre, assis en soulevant les fesses pour se déplacer de gauche à droite), s'élancer (pour faire osciller le balancier), danser.	redresser, se pencher, s'allonger sur le ventre, tirer le balancier vers le bas tout en fléchissant les genoux, pousser le balancier vers le bas tout en fléchissant les genoux, se suspendre par les bras (à la barre métallique), faire un transfert de poids pour ajuster l'équilibre, s'appuyer contre un support fixe (barre métallique), s'ajuster à l'aide de ses bras pour se stabiliser, taper du pied sans se déplacer, atterrir (sur deux pieds), s'accrocher à un objet (barre métallique), rester assis les pieds dans le vide et balancer les jambes.	debout, accroupie, allongé, assis ou à genoux pendant un moment, tandis que le balancier oscille.
4. Une balançoire avec filet-cerceau	Actions locomotrices observées : s'élancer vers l'arrière, courir, grimper sur la balançoire, sauter lorsque la balançoire atteint son point le plus haut, pousser la balançoire en avançant et tirer en reculant, sautiller, descendre, se hisser (sur le cerceau), pivoter autour de la corde.	Actions non locomotrices observées : atterrir (sur les genoux, à quatre pattes), se relever à l'aide de ses mains, s'accrocher à la corde (assis, debout), pousser la balançoire sans déplacement, tourner le tronc pour interagir avec un ami, se balancer en différentes positions (assis, debout, à genoux, enlevant un pied ou un bras), se donner un élan avec les jambes.	Postures stables observées : maintenir pendant un moment une position couchée sur le ventre en se balançant, debout sur la balançoire, ou assis en se tenant à la corde.
5. Un abri multifonction	Actions locomotrices observées : se déplacer en marchant, à genoux, en position quadrupède (à quatre pattes), grimper, sauter, lancer des roches en mouvement, transporter des roches d'un endroit à un autre, monter, descendre, pivoter.	Actions non locomotrices observées : se pencher pour prendre les roches, se redresser, s'accroupir pour saisir d'autres roches, se relever, s'asseoir, soulever une roche déposée au sol au-dessus de la tête, lancer une roche sans déplacement, déposer des roches dans un récipient.	Postures stables observées : maintenir pendant un moment une position assise ou debout.
6. Un chemin d'agilité et de défi	Actions locomotrices observées : marcher, se déplacer latéralement sur la structure, courir, gambader autour de la structure, traverser les différentes étapes de la structure (petit pont suspendu), s'élancer, monter, descendre, sauter en bas de la structure, enjamber, se hisser d'un côté à l'autre en s'aidant de ses bras, pivoter.	Actions non locomotrices observées : s'accroupir, s'asseoir à califourchon sur un billot, se redresser, effectuer une rotation du tronc pour regarder derrière, atterrir après un saut, se maintenir en équilibre sur une jambe, s'ajuster en se tenant à un billot ou à un objet du parcours.	Postures stables observées : s'asseoir à califourchon sur un billot et maintenir une position stable debout après avoir franchi un obstacle.
7. Une traverse à anneaux	Actions locomotrices observées : grimper sur la plateforme pour accéder aux anneaux, se déplacer d'anneau en anneau suspendu	Actions non locomotrices observées : effectuer une rotation du tronc pour regarder en arrière sans se déplacer, se donner un élan avec les jambes,	Posture stable observée : maintenir pendant

	par les bras, sauter (pour atteindre un anneau, ou au sol après avoir complété leur parcours), prendre un enfant accroché aux anneaux par la taille et le tirer vers l'arrière en reculant.	atterrir après avoir sauté, se suspendre par les bras ou les jambes en position verticale, sur la pointe des pieds, s'étirer avec les bras vers le haut pour atteindre un anneau, s'agripper à un anneau.	un moment une position debout.
8. Un chemin de sable	Actions locomotrices observées : marcher, courir, gambader, sauter, faire demi-tour en déplaçant le corps pour changer de direction, transporter une bûche de bois.	Actions non locomotrices observées : pousser une bûche de bois, lancer ou donner un coup de pied à un objet, se pencher, s'asseoir pour dessiner dans le sable, se relever.	Posture stable observée : maintenir pendant un moment une position assise.
9. Des balançoires	Actions locomotrices observées : pousser une balançoire en se déplaçant de l'avant vers l'arrière, réaliser un mouvement de balancier (le ventre appuyé sur une balançoire, l'enfant initie un mouvement de va-et-vient en propulsant son corps à l'aide de ses pieds qui prennent appui au sol, se déplaçant d'un point A à un point B dans un mouvement d'aller-retour).	Actions non locomotrices observées : s'accroupir, s'asseoir, se lever en se tenant aux chaînes tout en se balançant, se balancer en position accroupie, effectuer une rotation du tronc pour regarder en arrière sans se déplacer, se balancer sans changer de point d'appui.	Posture stable observée : un enfant à plat ventre sur la balançoire qui se laisse pendre sans mouvement.
10. Une maison en billot	Les mouvements locomoteurs observés : marcher, monter sur les cordes, se déplacer latéralement en s'accrochant à une corde, se déplacer d'un billot à l'autre en insérant les pieds dans les encoches, grimper sur les cordes (corde du bas, corde du haut), sauter à pieds joints sur la corde du bas, descendre en se laissant tomber (en lâchant les mains), tourner autour d'un billot avec le bras posé dessus.	Actions non locomotrices observées : se pencher pour voir un camarade tombé au sol, se relever, se suspendre avec les bras et les jambes (suspendu tête en bas), se balancer d'avant en arrière (assis ou suspendu), s'agripper avec les mains et les jambes aux cordes, tendre la main à un camarade pour l'aider à se déplacer, trouver et ajuster son équilibre (debout sur une corde), poser les pieds sur un billot et les remonter progressivement.	Postures stables observées : être assis en hauteur sur deux cordes et se balancer, maintenir une position verticale en s'agrippant aux cordes, être suspendu avec quatre membres accrochés aux cordes, rester suspendu tête en bas, maintenir l'équilibre sur une corde avec les pieds et les mains, durant un moment.
11. Un balancier avec ressorts	Actions locomotrices observées : marcher sur le billot de bois, réaliser un glissement circulaire (suspendu comme un petit koala, l'enfant entoure une structure de jeu circulaire avec ses bras et ses jambes, se laisse glisser en dessous, puis remonte de l'autre	Actions non locomotrices observées : s'asseoir, se lever, se pencher, se redresser, s'allonger sur le ventre, réaliser un mouvement de traction/poussée (l'enfant agrippe le module de jeu avec ses mains et effectue des mouvements de va-et-vient sans se déplacer), rester assis	Postures stables observées : être assis à califourchon sur un billot posé à la verticale, être couché sur le ventre sur le billot, immobile ou en

	côté pour reprendre appui sur la structure), se hisser d'un côté à l'autre du billot en s'aidant des bras, passer par-dessus le billot en amenant une jambe puis l'autre, avec appui des mains (enjamber), monter sur le module, descendre du module et courir vers le bas de la côte, se donner un élan pour glisser sur le ventre vers l'avant du billot.	avec les pieds dans le vide et balancer les jambes.	attente, être debout sur le billot en maintenant l'équilibre pendant un moment.
12. Un lit suspendu	Actions locomotrices observées : grimper dans le lit suspendu, descendre du lit suspendu, le pousser en se déplaçant de l'avant vers l'arrière.	Actions non locomotrices observées : s'asseoir, se balancer, s'accrocher aux cordes du lit suspendu et le pousser sans déplacement.	Postures stables observées : être assis en position de tailleur.
13. Une station-service	Actions locomotrices observées : monter sur une bûche de bois et sauter en bas, passer sous la structure en bois en courant, enjamber le tuyau de la pompe à essence, avancer et reculer (marche) en tirant sur le tuyau.	Actions non locomotrices observées : se pencher pour prendre un tuyau au sol, se redresser, s'étirer avec les bras vers le haut pour tenter de faire passer le tuyau par-dessus la structure, lancer le tuyau par-dessus la structure et l'attraper sans se déplacer.	Posture stable observée : un enfant debout, immobile, qui regarde un autre enfant effectuer ses actions, sans se déplacer.
14. Des petites maisons	Actions locomotrices observées : courir, marcher, grimper sur le rebord de la fenêtre de la cabane (par l'extérieur sur le toit), passer par la fenêtre (enjamber), descendre (en sautant de dos, de face, en prenant appui sur le rebord de la fenêtre).	Actions non locomotrices observées : s'asseoir (à califourchon sur le sommet de la cabane, sur le rebord de la fenêtre), s'accroupir (sur un panneau du toit), se pencher (en avant pour garder l'équilibre), s'agripper (au sommet ou au rebord de la fenêtre), lever la main (pour saluer), se coucher (sur le ventre sur le toit, les pieds dans le vide).	Postures stables observées : maintenir une position assise à califourchon ou accroupie sur le sommet, rester debout sous la cabane, rester couché sur le toit (immobile), maintenir l'équilibre en position diagonale (sur la fenêtre).
15. Un salon champignon	Actions locomotrices observées : grimper sur les billots (de différentes hauteurs), traverser le parcours en se déplaçant d'un billot à l'autre, marcher après être tombé, descendre ou sauter du dernier billot pour atterrir dans le gazon, s'élancer pour toucher la toile suspendue au-dessus de leur tête.	Actions non locomotrices observées : s'arrêter à différents moments du parcours pour reprendre l'équilibre, effectuer un pivotement pour se repositionner, s'étirer sur la pointe des pieds pour atteindre la toile, se donner un élan avant de sauter, se relever après être tombé lors du saut, atterrir.	Posture stable observée : être debout et observer.
16. Une bascule	Actions locomotrices observées : enjamber la bascule, sauter en bas de la bascule.	Actions non locomotrices observées : s'asseoir, se lever, pousser la bascule avec les mains pour abaisser un côté	Posture stable observée : être assis.

		(sans déplacement), se pencher, effectuer des mouvements de va-et-vient avec le tronc pour faire basculer.	
17. Un autobus en bois	Actions locomotrices observées : courir pour rejoindre l'autobus, utiliser les marches pour monter ou descendre de l'autobus, marcher (dans l'allée de l'autobus, sur les banquettes, autour de l'autobus), grimper (bancs, rebord des fenêtres, rebord du toit, roues, parties avant de l'autobus), sauter (pour descendre du rebord du toit), sautiller (sur les banquettes), enjamber le rebord des fenêtres pour entrer ou sortir.	Actions non locomotrices observées : s'asseoir (sur un siège, une banquette, ou le rebord du toit), s'accroupir, se relever, se pencher pour passer par une ouverture, tendre la main (pour donner ou recevoir de l'argent imaginaire), tourner le tronc pour regarder vers l'arrière, s'appuyer sur le bord du toit (bras, ventre), se suspendre avec les bras seulement en les appuyant sur une surface plane (l'enfant prend appui avec ses mains sur le rebord du toit et laisse ses jambes en suspension, sans contact avec le sol), rester assis avec les pieds dans le vide et balancer les jambes, rester assis avec les pieds dans le vide, sans mouvement.	Postures stables observées : maintenir la position assise sur une banquette ou sur le rebord du toit, rester debout sur une plateforme ou une banquette pour observer, ou rester accroupi sur place.

Le tableau 4.3 présente la fréquence d'activation des effectivités motrices, c'est-à-dire le nombre de fois où les compétences motrices ont été observées à travers des mouvements distincts réalisés par les enfants lors des jeux actifs sur les différentes structures de jeu extérieures au Danemark. Ces effectivités motrices sont regroupées en quatre catégories selon Lauzon (2019) : l'équilibre, le contrôle du tonus musculaire, la coordination et la dissociation. Chaque structure est analysée en fonction de la fréquence à laquelle ces compétences ont été mobilisées, ce qui permet d'évaluer comment les environnements de jeu favorisent la diversité et l'intensité de la motricité globale chez les enfants.

Tableau 4.3 Fréquence d'activation des effectivités motrices à travers des mouvements distincts observés chez les enfants selon les structures de jeu extérieures au Danemark

Nom de la structure de jeu	Effectivité motrice: équilibre	Effectivité motrice : tonus musculaire	Effectivité motrice : coordination	Effectivité motrice: dissociation
1. Un module de jeu en bois proposant un trajet	21	21	21	3
2. Un toboggan sur une petite montagne	27	27	27	2

3. Un balancier façonné avec des billots	34	34	34	4
4. Une balançoire avec filet-cerceau	24	24	24	2
5. Un abri multifonction	20	20	20	4
6. Un chemin d'agilité et de défi	21	21	21	0
7. Une traverse à anneaux	12	12	12	2
8. Un chemin de sable	13	13	13	4
9. Des balançoires	9	9	9	0
10. Une maison en billot	22	22	22	1
11. Un balancier avec ressorts	19	19	19	2
12. Un lit suspendu	8	8	8	2
13. Une station-service	13	13	13	3
14. Des petites maisons	21	21	21	1
15. Un salon champignon	13	13	13	1
16. Une bascule	8	8	8	1
17. Un autobus en bois	30	30	30	2

Le tableau 4.4 présente la fréquence des actions motrices et des composantes de la motricité globale observées chez les enfants, en lien avec l'interaction entre les affordances des structures de jeu et leurs effectivités motrices. Pour chaque structure extérieure, il indique le nombre d'actions motrices recensées, les types de mouvements les plus fréquemment observés, ainsi que la fréquence des composantes de la motricité globale et des effectivités associées.

Tableau 4.4 Synthèse des actions motrices, des catégories de mouvements et de l'activation des effectivités motrices observées selon les structures de jeu extérieures au Danemark

Nom de la structure de jeu	Nombre d'actions motrices distinctes observées (occurrences)	Répartition des actions motrices par catégories de mouvements (occurrences)	Activation des effectivités motrices par composante (occurrences)
1. Un module de jeu en bois proposant un trajet	21 actions de motricité globale observées	Locomoteurs (14 actions) Non locomoteurs (6 actions) Position stable (1 action)	Équilibre (21 fois) Tonus musculaire (21 fois) Coordination (21 fois) Dissociation (3 fois)

2. Un toboggan sur une petite montagne	27 actions de motricité globale observées	Locomoteurs (16 actions) Non locomoteurs (8 actions) Position stable (3 actions)	Équilibre (27 fois) Tonus musculaire (27 fois) Coordination (27 fois) Dissociation (2 fois)
3. Un balancier façonné avec des billots	34 actions de motricité globale observées	Locomoteurs (13 actions) Non locomoteurs (16 actions) Position stable (5 actions)	Équilibre (34 fois) Tonus musculaire (34 fois) Coordination (34 fois) Dissociation (4 fois)
4. Une balançoire avec filet-cerceau	24 actions de motricité globale observées	Locomoteurs (10 actions) Non locomoteurs (11 actions) Position stable (3 actions)	Équilibre (24 fois) Tonus musculaire (24 fois) Coordination (24 fois) Dissociation (2 fois)
5. Un abri multifonction	20 actions de motricité globale observées	Locomoteurs (10 actions) Non locomoteurs (8 actions) Position stable (2 actions)	Équilibre (20 fois) Tonus musculaire (20 fois) Coordination (20 fois) Dissociation (4 fois)
6. Un chemin d'agilité et de défi	21 actions de motricité globale observées	Locomoteurs (12 actions) Non locomoteurs (7 actions) Position stable (2 actions)	Équilibre (21 fois) Tonus musculaire (21 fois) Coordination (21 fois) Dissociation (0 fois)
7. Une traverse à anneaux	12 actions de motricité globale observées	Locomoteurs (4 actions) Non locomoteurs (7 actions) Position stable (1 action)	Équilibre (12 fois) Tonus musculaire (12 fois) Coordination (12 fois) Dissociation (2 fois)
8. Un chemin de sable	13 actions de motricité globale observées	Locomoteurs (6 actions) Non locomoteurs (6 actions) Position stable (1 action)	Équilibre (13 fois) Tonus musculaire (13 fois) Coordination (13 fois) Dissociation (4 fois)
9. Des balançoires	9 actions de motricité globale observées	Locomoteurs (2 actions) Non locomoteurs (6 actions) Position stable (1 action)	Équilibre (9 fois) Tonus musculaire (9 fois) Coordination (9 fois) Dissociation (0 fois)
10. Une maison en billot	22 actions de motricité globale observées	Locomoteurs (9 actions) Non locomoteurs (8 actions) Position stable (5 actions)	Équilibre (22 fois) Tonus musculaire (22 fois) Coordination (22 fois) Dissociation (1 fois)
11. Un balancier avec ressorts	19 actions de motricité globale observées	Locomoteurs (8 actions) Non locomoteurs (8 actions) Position stable (3 actions)	Équilibre (19 fois) Tonus musculaire (19 fois) Coordination (19 fois) Dissociation (2 fois)
12. Un lit suspendu	8 actions de motricité globale observées	Locomoteurs (3 actions) Non locomoteurs (4 actions) Position stable (1 action)	Équilibre (8 fois) Tonus musculaire (8 fois) Coordination (8 fois) Dissociation (2 fois)
13. Une station-service	13 actions de motricité globale observées	Locomoteurs (7 actions) Non locomoteurs (5 actions) Position stable (1 action)	Équilibre (13 fois) Tonus musculaire (13 fois) Coordination (13 fois) Dissociation (3 fois)
14. Des petites maisons	21 actions de motricité globale observées	Locomoteurs (8 actions) Non locomoteurs (8 actions) Position stable (5 actions)	Équilibre (21 fois) Tonus musculaire (21 fois) Coordination (21 fois)

			Dissociation (1 fois)
15. Un salon champignon	13 actions de motricité globale observées	Locomoteurs (6 actions) Non locomoteurs (6 actions) Position stable (1 action)	Équilibre (13 fois) Tonus musculaire (13 fois) Coordination (13 fois) Dissociation (1 fois)
16. Une bascule	8 actions de motricité globale observées	Locomoteurs (2 actions) Non locomoteurs (5 actions) Position stable (1 action)	Équilibre (8 fois) Tonus musculaire (8 fois) Coordination (8 fois) Dissociation (1 fois)
17. Un autobus en bois	30 actions de motricité globale observées	Locomoteurs (15 actions) Non locomoteurs (12 actions) Position stable (3 actions)	Équilibre (30 fois) Tonus musculaire (30 fois) Coordination (30 fois) Dissociation (2 fois)

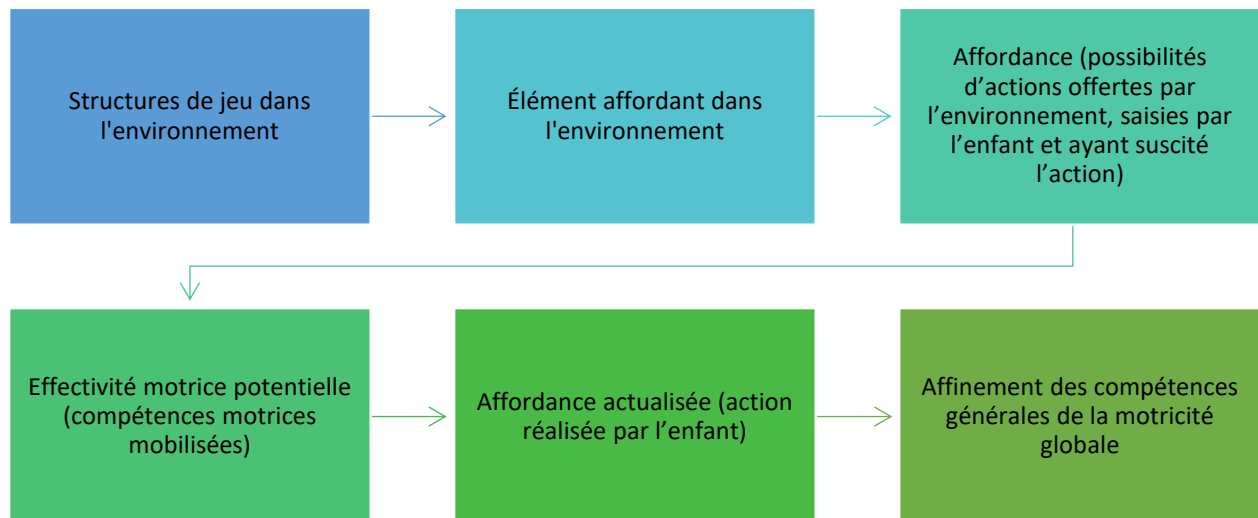
La section suivante présente les résultats liés au troisième objectif de l'étude, qui vise à identifier les éléments participant au déploiement de la motricité globale chez les enfants de 3 à 5 ans dans des structures de jeu inspirées de l'approche de l'éducation par le sport.

4.1.5 Le processus de développement de la motricité globale à travers les jeux actifs

Les analyses vidéo ont révélé un processus de développement de la motricité globale de l'enfant, facilité par des environnements éducatifs où des structures de jeu et des éléments spécifiques offrent des affordances. Ces environnements favorisent l'expression des effectivités motrices de l'enfant, manifestées par l'utilisation de compétences motrices et la maîtrise de certaines composantes corporelles. Grâce à ces compétences, l'enfant est capable de rendre l'action motrice plus efficace et adaptée à la situation. La figure 4.19 illustre ce processus.

Dans la section suivante, nous aborderons plusieurs séquences individuelles illustrant comment les enfants interagissent avec trois structures de jeu parmi les 17 observées. Chaque séquence met en évidence les différentes étapes du processus de développement de la motricité globale, en soulignant les affordances saisies par les enfants et les effectivités motrices qu'ils développent tout au long de leur parcours. Ces séquences permettent ainsi d'examiner concrètement comment les environnements éducatifs favorisent le développement progressif de la motricité globale chez chaque enfant.

Figure 4.19 Processus de déploiement de la motricité globale : affordances et effectivité des éléments dans des structures de jeu variées



4.1.6 Affordances et effectivités liées à la motricité globale : module de jeu en bois proposant un trajet

Dans la section suivante, nous aborderons trois séquences illustrant comment les enfants interagissent avec le module de jeu en bois, en mettant en évidence les affordances saisies et actualisées en termes d'effectivités tout au long de leur parcours. Ces séquences permettent d'examiner comment les environnements éducatifs favorisent le déploiement de la motricité globale des enfants.

4.1.6.1 Enfant no. 1

Dans cette séquence de jeu, l'enfant no 1 saisit la possibilité d'action (monter) offerte par la marche en bois (élément affordant). Il mobilise des compétences motrices globales telles que l'équilibre, la coordination et le contrôle du tonus musculaire pour réussir cette montée. Cette action témoigne de l'effectivité motrice déployée par l'enfant dans la réalisation de cette tâche. Il poursuit son parcours en saisissant une nouvelle affordance : la pente courbe, qui lui permet de grimper. Grâce à ses compétences motrices, l'enfant ajuste son tonus pour bien se positionner et escalader avec succès. L'action de grimper illustre une nouvelle affordance saisie et actualisée. Arrivé au sommet, un autre élément affordant apparaît : un camarade assis, constituant un obstacle. L'enfant saisit cette nouvelle possibilité d'action : enjamber son camarade pour poursuivre son parcours. Il passe par-dessus les jambes de celui-ci, mobilisant son équilibre, sa coordination et son tonus musculaire. L'enfant atteint ensuite une pente

descendante qui lui offre l’affordance de descendre en contrôlant sa vitesse. Il descend en courant, maîtrisant son équilibre et son tonus musculaire. Cette action met en évidence ses compétences motrices dans ce contexte. Lorsqu’il arrive de nouveau au sommet de la pente, il s’arrête brièvement (mouvement stable) pour prendre son élan avant de sauter vers la structure suivante. Ce saut met en valeur ses compétences en coordination, tonus musculaire et équilibre, témoignant une fois de plus de son habileté motrice dans l’exécution du mouvement. Après un atterrissage sécurisé, l’enfant s’arrête, pointe au loin (mouvement non locomoteur), puis fait demi-tour pour recommencer son parcours. À chaque étape, il mobilise diverses compétences motrices, réalisant une série d’actions qui illustrent l’effectivité motrice reliée à la motricité globale. Ainsi, tout au long de ce parcours, l’enfant a saisi et actualisé huit affordances distinctes offertes par l’environnement (marche, pente courbe, obstacle, pente descendante, zone de saut, etc.).

Tableau 4.5 Affordances et effectivités reliées à la motricité globale: module de jeu en bois proposant un trajet – Enfant no. 1

Élément affondant	Affordance (possibilité d’action offerte par l’environnement ayant suscité l’action)	Effectivité (compétences motrices mobilisées)	Affordance actualisée (action réalisée par l’enfant)	Type de mouvement et compétence générale de la motricité globale
Marche	Possibilité de la monter	Équilibre, coordination, contrôle du tonus musculaire	L’enfant monte la marche	Locomoteur (monter)
Pente courbe	Possibilité de grimper	Équilibre, coordination, contrôle du tonus musculaire	L’enfant grimpe	Locomoteur (grimper)
Camarade (assis)	Possibilité d’enjamber	Équilibre, coordination, contrôle du tonus musculaire	L’enfant passe agilement au-dessus du camarade	Locomoteur (enjamber)
Pente descendante	Possibilité de descendre	Équilibre, coordination, contrôle du tonus musculaire	L’enfant descend la pente en courant	Locomoteur (descendre)
Sol / Parcours	Possibilité de courir	Équilibre, coordination, contrôle du tonus musculaire	L’enfant court jusqu’au bout du parcours	Locomoteur (courir)
Point le plus haut de la pente	Possibilité de prendre un élan et de sauter	Équilibre, coordination, contrôle du tonus musculaire	L’enfant s’arrête, prend son élan, saute énergiquement	Locomoteur (sauter)

Plateforme suivante	Possibilité d'atterrir et de stabiliser son corps	Équilibre, coordination, contrôle du tonus musculaire	L'enfant atterrit avec succès	Non locomoteur (atterrir)
Plateforme du Parcours /sol	Possibilité de pointer avec son doigt	Équilibre, coordination, contrôle du tonus musculaire, dissociation	L'enfant pointe au loin	Non locomoteur (lever le bras et pointer)

4.1.6.2 Enfant no. 2

Dans cette séquence de jeu, l'enfant no. 2 commence par s'accroupir (mouvement non locomoteur), sollicitant son équilibre et le contrôle de son tonus musculaire. Il se relève ensuite avec fluidité, démontrant sa capacité à ajuster son tonus et à coordonner ses mouvements. Il termine son parcours en descendant la marche, maîtrisant son équilibre et son tonus musculaire. Ainsi, tout au long de ce parcours, l'enfant no. 2 a saisi différentes affordances offertes par l'environnement (sol stable, marche descendante) et a mobilisé des effectivités motrices liées à la motricité globale pour réaliser ces actions.

Tableau 4.6 Affordances et effectivités reliées à la motricité globale – Module de jeu en bois proposant un trajet – Enfant no. 2

Élément affordant	Affordance (possibilité d'action offerte par l'environnement ayant suscité l'action)	Effectivité (compétences motrices mobilisées)	Affordance actualisée (action réalisée par l'enfant)	Type de mouvement et compétence générale de la motricité globale
Plateforme du Parcours /sol	Possibilité de s'accroupir et se relever	Équilibre, contrôle du tonus musculaire, coordination	L'enfant s'accroupit et se relève	Non locomoteur (s'accroupir, se relever)
Marche	Possibilité de descendre	Équilibre, coordination, contrôle du tonus musculaire	L'enfant descend la marche	Locomoteur (descendre)

4.1.6.3 Enfant no. 3

Dans cette séquence de jeu, l'enfant no. 3 commence son parcours en étant assis sur une pente courbe (élément affordant). Il saisit l'affordance offerte par cette surface inclinée et utilise ses compétences motrices pour glisser sur ses fesses, mobilisant son contrôle du tonus musculaire, sa coordination et son équilibre. Arrivé en bas, il avance en position quadrupède (déplacement locomoteur), en coordonnant ses mouvements et en s'appuyant sur ses mains et ses genoux. Il se relève ensuite, ajustant son équilibre et son tonus pour retrouver une position debout. Ainsi, l'enfant no 3 a saisi plusieurs affordances offertes

par son environnement (pente glissante, sol stable) et a réalisé des actions au cours desquelles il a mobilisé des effectivités motrices liées à la motricité globale.

Tableau 4.7 Tableau 4.6 Affordances et effectivités reliées à la motricité globale – Module de jeu en bois proposant un trajet – Enfant no. 3

Élément affordant	Affordance (possibilité d'action offerte par l'environnement ayant suscité l'action)	Effectivité (compétences motrices mobilisées)	Affordance actualisée (action réalisée par l'enfant)	Type de mouvement et compétence générale de la motricité globale
Pente courbe	Possibilité de glisser	Contrôle du tonus musculaire, coordination, équilibre	L'enfant glisse sur ses fesses	Locomoteur (glisser)
Plateforme du Parcours /sol	Possibilité de se déplacer en position quadrupède	Coordination, contrôle du tonus musculaire	L'enfant avance en position quadrupède (à quatre pattes)	Locomoteur (se déplacer à quatre pattes)
Plateforme du Parcours /sol	Possibilité de se relever	Contrôle du tonus musculaire, équilibre	L'enfant se relève	Non locomoteur (se relever)

4.1.7 Affordances et effectivités liées à la motricité globale : un toboggan

Dans la section suivante, nous présenterons trois séquences de jeu illustrant la manière dont les enfants interagissent avec le toboggan, en mettant en lumière les affordances saisies dans l'environnement ainsi que les effectivités motrices mobilisées tout au long de leur jeu. Les séquences permettent d'examiner de quelle manière cette structure de jeu contribue au déploiement de la motricité globale des enfants.

4.1.7.1 Enfant no. 1

Dans cette séquence de jeu, l'enfant no 1 grimpe la montagne en gazon main dans la main avec un camarade, saisissant l'affordance offerte par la surface montante. Grâce à son équilibre, sa coordination et son tonus musculaire, il parvient à graver la pente. Une fois en haut, il saisit une nouvelle affordance offerte par l'environnement, soit la possibilité de glisser sur le toboggan. Assis côte à côte avec son camarade, à qui il tient la main, il glisse en mobilisant ses compétences motrices, ajustant son tonus et son équilibre pour maintenir une glisse coordonnée à deux. Ils remontent ensuite la montagne en gazon. Arrivés au sommet, sur la plateforme de bois, une dynamique de changement de direction s'installe : l'un des enfants tire l'autre par la main, saisissant la possibilité de modifier sa trajectoire tout en restant

connectés. Cette action sollicite la dissociation motrice, la coordination et le contrôle du tonus musculaire. Finalement, l'enfant saisit l'affordance offerte par les escaliers pour descendre. En tenant la main de son camarade, il coordonne ses mouvements, ajuste son tonus et maintient son équilibre pour descendre en toute sécurité. À travers ce parcours, l'enfant no 1 a saisi plusieurs affordances offertes par l'environnement et a mobilisé ses compétences motrices pour réaliser ces actions.

Tableau 4.8 Affordances et effectivités reliées à la motricité globale – Un toboggan – Enfant no. 1

Élément affordant	Affordance (possibilité d'action offerte par l'environnement ayant suscité l'action)	Effectivité (compétences motrices mobilisées)	Affordance actualisée (action réalisée par l'enfant)	Type de mouvement et compétence générale de la motricité globale
Montagne en gazon	Possibilité de monter la montagne en tenant la main d'un camarade	Coordination, contrôle du tonus musculaire, équilibre	L'enfant grimpe la montagne, main dans la main avec son camarade	Locomoteur (grimper une montagne)
Toboggan	Possibilité de glisser à deux	Coordination, équilibre, contrôle du tonus musculaire	L'enfant glisse sur le toboggan avec son camarade	Locomoteur (glisser)
Plateforme de bois en haut de la montagne	Possibilité de changer de direction en se tirant son camarade	Coordination, dissociation, contrôle du tonus musculaire	L'enfant tire la main de son camarade pour changer de direction	Locomoteur (changer de direction)
Escaliers	Possibilité de descendre les escaliers en s'aidant de son camarade	Coordination, contrôle du tonus musculaire, équilibre	L'enfant descend les escaliers en tenant la main de son camarade	Locomoteur

4.1.7.2 Enfant no. 2

Dans cette séquence de jeu, l'enfant no 2 saisit l'affordance offerte par la présence d'autres enfants sur le toboggan. Il mobilise son équilibre, sa coordination et le contrôle de son tonus musculaire pour ajuster ses déplacements et éviter une collision. Cette action illustre l'effectivité motrice de l'enfant dans la gestion de son déplacement sur le toboggan.

Tableau 4.9 Affordances et effectivités reliées à la motricité globale – Un toboggan – Enfant no. 2

Élément affordant	Affordance (possibilité d'action offerte par l'environnement ayant suscité l'action)	Effectivité (compétences motrices mobilisées)	Affordance actualisée (action réalisée par l'enfant)	Type de mouvement et compétence générale de la motricité globale
Présence d'autres enfants sur le toboggan	Possibilité d'ajuster ses déplacements pour éviter une collision	Coordination, équilibre, contrôle du tonus musculaire	L'enfant ajuste sa trajectoire pour éviter un camarade sur le toboggan	Locomoteur (ajuster ses déplacements)

4.1.7.3 Enfant no. 3

Dans cette séquence de jeu, l'enfant no 3 saisit l'affordance offerte par le rebord du toboggan, qui lui permet de s'agripper pour freiner sa glisse et résister à la gravité. Il mobilise son équilibre, le contrôle de son tonus musculaire et sa coordination afin de maintenir sa position. Cette témoigne de l'effectivité motrice de l'enfant dans la stabilisation et le contrôle de son mouvement.

Tableau 4.10 Affordances et effectivités reliées à la motricité globale – Un toboggan – Enfant no. 3

Élément affordant	Affordance (possibilité d'action offerte par l'environnement ayant suscité l'action)	Effectivité (compétences motrices mobilisées)	Affordance actualisée (action réalisée par l'enfant)	Type de mouvement et compétence générale de la motricité globale
Rebord du toboggan	Possibilité de s'agripper pour résister à la glisse	Coordination, contrôle du tonus musculaire, équilibre	L'enfant s'agrippe au rebord du toboggan, couché sur le ventre	Stable (s'agripper avec ses mains)

4.1.8 Affordances et effectivités liées à la motricité globale: un balancier façonné avec des billots

Dans la section suivante, nous aborderons trois séquences de jeu illustrant comment les enfants interagissent avec le balancier, en mettant en évidence les affordances saisies et les effectivités motrices mobilisées tout au long de leur parcours. Ces séquences permettent d'examiner comment les environnements éducatifs favorisent le déploiement de la motricité globale des enfants.

4.1.8.1 Enfant no.1

Dans cette séquence de jeu, l'enfant actualise deux affordances liées à l'extrémité du balancier. D'abord, il mobilise sa coordination, le contrôle du tonus musculaire et son équilibre pour faire descendre le balancier en fléchissant les genoux et en exerçant une pression avec ses bras. Ensuite, il exploite l'affordance consistant à laisser le balancier remonter, ce qui implique de relâcher sa prise au moment où le balancier touche le sol. Il mobilise ses compétences motrices pour maîtriser cette action. Ces actions témoignent de son effectivité motrice, notamment en matière d'équilibre et de contrôle.

Tableau 4.11 Affordances et effectivités reliées à la motricité globale – Un balancier façonné avec des billots – Enfant no. 1

Élément affordant	Affordance (possibilité d'action offerte par l'environnement ayant suscité l'action)	Effectivité (compétences motrices mobilisées)	Affordance actualisée (action réalisée par l'enfant)	Type de mouvement et compétence générale de la motricité globale
Extrémité du balancier	Possibilité de faire descendre un des deux côtés du balancier	Coordination, contrôle du tonus musculaire, équilibre, dissociation	L'enfant fléchit les genoux, met du poids, puis pousse le balancier vers le bas	Non locomoteur (pousser sans déplacement)
Extrémité du balancier	Possibilité de laisser le balancier remonter	Coordination, contrôle du tonus musculaire, équilibre	L'enfant relâche la prise lorsque le balancier touche le sol	Non locomoteur (relâcher une prise)

4.1.8.2 Enfant no.2

Dans cette séquence de jeu, l'enfant interagit avec différents éléments en saisissant plusieurs affordances à chaque étape. Il commence par grimper sur le balancier, mobilisant son équilibre, sa coordination et le contrôle de son tonus musculaire pour s'asseoir à califourchon. Puis, il s'assoit de côté, mettant en œuvre ces mêmes compétences pour maintenir une position stable. Il crée un mouvement de balancier en utilisant à nouveau son équilibre, sa coordination et son tonus musculaire, avant de se stabiliser en s'agrippant à la barre métallique, illustrant son effectivité dans un mouvement non locomoteur. Ensuite, il se laisse soulever par les autres enfants et marche en position quadrupède (à quatre pattes) jusqu'au centre du balancier, témoignant de sa maîtrise des mouvements locomoteurs. Enfin, il descend du balancier en mobilisant son équilibre et sa coordination pour réussir cette action. À chaque étape, l'enfant déploie ses compétences motrices dans des actions locomotrices et non locomotrices, soulignant ainsi le déploiement de sa motricité globale.

Tableau 4.12 Affordances et effectivités reliées à la motricité globale – Un balancier façonné avec des billots – Enfant no. 2

Élément affordant	Affordance (possibilité d'action offerte par l'environnement ayant suscité l'action)	Effectivité (compétences motrices mobilisées)	Affordance actualisée (action réalisée par l'enfant)	Type de mouvement et compétence générale de la motricité globale
Balancier	Possibilité de grimper	Équilibre, coordination, contrôle du tonus musculaire,	L'enfant grimpe sur le balancier,	Locomoteur (grimper)
Balancier	Possibilité de s'asseoir à califourchon et de côté	Équilibre, coordination, contrôle du tonus musculaire	L'enfant s'assit à califourchon et se tourne pour s'asseoir sur le côté, les jambes dans le vide	Non locomoteur (transition : s'asseoir à califourchon ou de côté, les jambes dans le vide)
Balancier	Possibilité de créer un mouvement de balancier	Équilibre, coordination, contrôle du tonus musculaire	L'enfant fait des mouvements de gauche à droite pour balancer le balancier	Non locomoteur (se balancer en position debout)
Barre métallique	Possibilité de se stabiliser en s'agrippant	Équilibre, coordination, contrôle du tonus musculaire,	L'enfant s'accroche à la barre métallique	Non locomoteur (s'accrocher à la barre métallique)
Balancier	Possibilité de se laisser soulever par le mouvement	Équilibre, contrôle du tonus musculaire	L'enfant se laisse soulever par le poids des autres enfants de l'autre côté	Stable (se laisser soulever sans bouger pendant un moment)
Balancier	Possibilité de se déplacer en position quadrupède (quatre pattes)	Équilibre, coordination, contrôle du tonus musculaire	L'enfant se déplace en position quadrupède jusqu'au centre du balancier	Locomoteur (se déplacer en position quadrupède)
Balancier	Possibilité de descendre après déplacement	Équilibre, coordination, contrôle du tonus musculaire,	L'enfant descend du balancier	Locomoteur (descendre)

4.1.8.3 Enfant no. 3

Dans cette séquence de jeu, l'enfant no 3 saisit la possibilité offerte par l'environnement de se hisser, mobilisant ses effectivités motrices pour atteindre une position plus élevée. Il se déplace ensuite en position quadrupède jusqu'au bout du balancier, mettant en œuvre ses compétences locomotrices, notamment la coordination, l'équilibre et le contrôle du tonus musculaire. Enfin, il descend du balancier dans un mouvement locomoteur. Ainsi, tout au long de son jeu, l'enfant a saisi trois affordances distinctes

(montée, déplacement en position quadrupède, descente), réalisées sous forme d'actions motrices contribuant au déploiement de sa motricité globale.

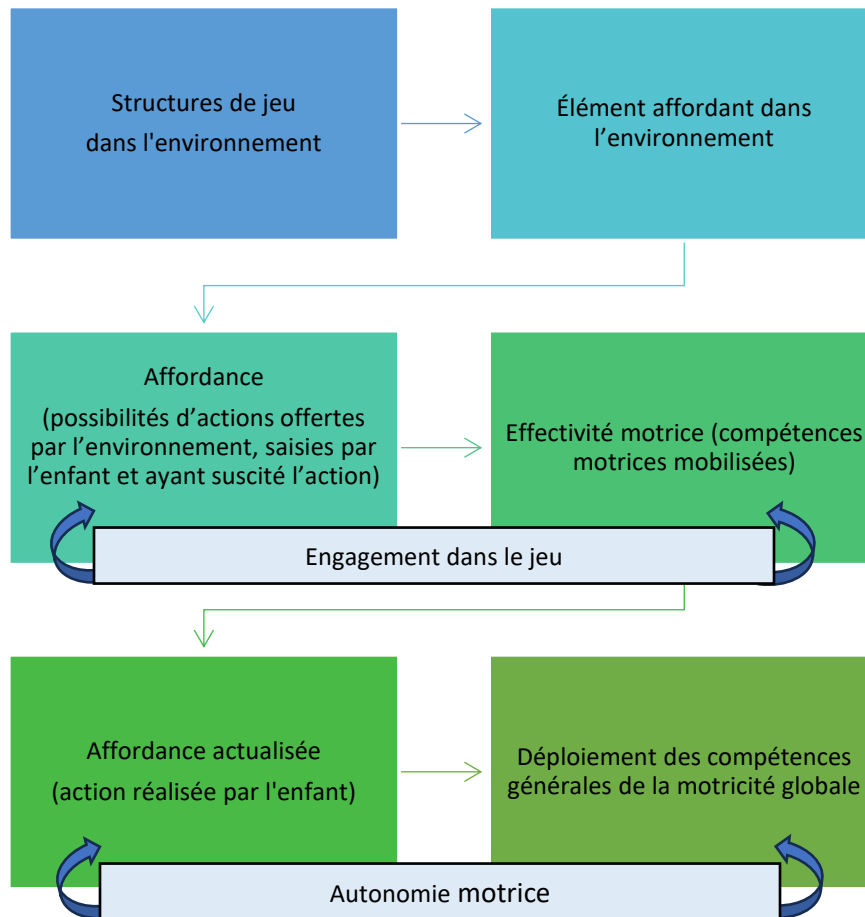
Tableau 4.13 Affordances et effectivités reliées à la motricité globale – Un balancier façonné avec des billots – Enfant no. 3

Élément affordant	Affordance (possibilité d'action offerte par l'environnement ayant suscité l'action)	Effectivité (compétences motrices mobilisées)	Affordance actualisée (action réalisée par l'enfant)	Type de mouvement et compétence générale de la motricité globale
Balancier	Possibilité de se hisser	Équilibre, coordination, contrôle du tonus musculaire	L'enfant se hisse en s'agrippant et se déplace en position de montée	Locomoteur (se hisser sur le ventre)
Balancier	Possibilité d'avancer en position quadrupède	Coordination, équilibre, contrôle du tonus musculaire	L'enfant avance en position quadrupède jusqu'au bout du balancier	Locomoteur (se déplacer en position quadrupède)
Balancier	Possibilité de descendre	Équilibre, coordination, contrôle du tonus musculaire	L'enfant descend du balancier	Locomoteur (descendre)

4.1.9 Engagement et l'autonomie motrice dans le jeu

L'observation des enfants dans les différents espaces de jeu a révélé une grande diversité d'actions motrices. Celles-ci résultent de l'interaction dynamique entre les possibilités d'action offertes par l'environnement (affordances) et les compétences motrices mobilisées par chaque enfant (effectivités). Deux dimensions majeures du processus de déploiement de la motricité globale émergent de cette étude : l'engagement de l'enfant dans l'action et son autonomie motrice. L'engagement apparaît dès que l'enfant saisit une affordance offerte par l'environnement et initie un mouvement en vue de réaliser l'action reliée à la motricité globale. L'autonomie motrice, quant à elle, se manifeste dans la mobilisation des compétences motrices acquises, que l'enfant est en mesure d'actualiser pour mener l'action à bien et ainsi contribuer au déploiement de sa motricité globale (voir Figure 4.20). En résumé, l'engagement se situe dans l'instant où l'enfant saisit et s'investit dans la possibilité d'action, tandis que l'autonomie se concrétise dans l'exécution de cette action grâce à ses compétences motrices (voir Figure 4.20 : Processus de déploiement de la motricité globale : affordances, effectivités, engagement et autonomie de mouvement de l'enfant dans le jeu). La section suivante présente les résultats des analyses menées dans le deuxième milieu éducatif observé, situé en Belgique, lequel privilégie l'approche Aucouturier.

Figure 4.20 Processus de déploiement de la motricité globale : interaction entre affordances, effectivités, engagement et autonomie motrice dans le jeu



4.2 La description de l'environnement éducatif intérieur au sein de l'approche Aucouturier

La deuxième partie du mémoire présente les résultats des analyses menées dans un milieu éducatif observé à l'intérieur, dans le cadre de l'approche Aucouturier. Elle regroupe les résultats associés au premier objectif de l'étude, qui visait à décrire les environnements éducatifs, examinés sous l'angle des structures de jeu présentes (nom de la structure, description générale, matériaux, revêtements, éléments naturels, types de surfaces observés) qui promeuvent les jeux actifs et contribuent aux effectivités en termes de mobilisation des compétences motrices ainsi qu'aux actions favorisant le déploiement de la motricité globale (mouvements locomoteurs, non locomoteurs et stables) chez les enfants de 3 à 5 ans dans la pédagogie Aucouturier.

Plus précisément, les observations ont été réalisées dans la zone sensori-motrice de la salle de psychomotricité de deux milieux de garde éducatifs visités en Belgique. Ces milieux appliquent l'approche Aucouturier, qui met de l'avant l'expression motrice libre et spontanée de l'enfant. La présente section est dédiée à la description de l'environnement éducatif intérieur dans le contexte de cette approche.

4.2.1 Description des structures de jeux dans la zone sensori-motrice d'un milieu observé

Figure 4.21 Aménagements intérieurs d'une salle de psychomotricité (zone sensori-motrice) inspirée de l'approche Aucouturier



4.2.1.1 Des blocs de mousse

Figure 4.22 Structure de jeu : des blocs en mousse

Photo prise par Marie-Christine Allaire, en Belgique (mai 2024). Reproduction autorisée.



Un grand espace est réservé aux blocs de mousse, offerts en différentes formes et tailles. Assez grands pour construire des cabanes, ils sont recouverts de vinyle imperméable. Semi-fermes et confortables, ces blocs invitent les enfants à inventer des jeux créatifs et à construire librement. Le sol de cet espace est recouvert de tuiles de vinyle lisses.

4.2.1.2 Des plans inclinés

Figure 4.23 Structure de jeu : des plans inclinés

Photo prise par Marie-Christine Allaire, en Belgique (mai 2024). Reproduction autorisée.



Ce module de jeu en bois se compose de deux structures identiques placées côte à côte. Chaque structure présente une échelle ouverte des deux côtés, avec cinq barreaux espacés de manière inégale pour varier les défis. Au sommet, une petite plateforme d'environ un (1) pied par un (1) pied relie les deux côtés. L'une des structures propose un entrecroisement de cordes bien tendues à la place de la plateforme, où les enfants peuvent poser les pieds ou s'asseoir. Les deux structures sont munies d'une planche en bois lisse, fixée au cinquième barreau, qui sert de glissade (environ un (1) pied de large par huit (8) pieds de long). L'ensemble est installé sur un sol en vinyle.

4.2.1.3 Un parcours moteur

Figure 4.24 Structure de jeu: un parcours moteur

Photo prise par Marie-Christine Allaire, en Belgique (mai 2024). Reproduction autorisée.



Installé sur un sol en vinyle, ce parcours comprend deux éléments. Le premier est une poutre faite de rectangles en plastique avec une forme ondulée, qui forme un chemin en vague au lieu d'une ligne droite. Le second élément est constitué de huit triangles en plastique, d'environ deux (2) pieds de haut, disposés en deux rangées (une à gauche et l'autre à droite). Plusieurs trous dans chaque triangle permettent d'y insérer des barreaux en plastique à différentes hauteurs, créant ainsi des obstacles à franchir.

4.2.1.4 Épreuves d'agilité

Figure 4.25 Structure de jeu: épreuves d'agilité

Photo prise par Marie-Christine Allaire, en Belgique (mai 2024). Reproduction autorisée.



Ce module inclut une trampolinette sans appui, un plinth composé de quatre blocs de mousse ferme (environ quatre (4) pieds de haut) recouverts de vinyle, et un matelas de réception en mousse d'environ deux (2) pouces d'épaisseur, également recouvert de vinyle. Les trois éléments sont disposés côte à côte pour former un petit parcours moteur.

4.2.1.5 Des matelas d'épaisseur variés

Figure 4.26 Structure de jeu: des matelas d'épaisseur variés

Photo prise par Marie-Christine Allaire, en Belgique (mai 22024). Reproduction autorisée.



Photo prise par Marie-Christine Allaire, en Belgique (mai 22024). Reproduction autorisée.

Plusieurs matelas en mousse, recouverts de vinyle et offerts en différentes tailles et épaisseurs, sont disponibles pour moduler l'environnement en fonction des besoins du moment.

4.2.1.6 Une tour d'escalade à barreaux

Figure 4.27 Structure de jeu: une tour d'escalade à barreaux

Photo prise par Marie-Christine Allaire, en Belgique (mai 22024). Reproduction autorisée.



Cette tour de bois comprend une plateforme d'environ trois (3) pieds de hauteur, entourée de barreaux allant jusqu'à six (6) pieds. La plateforme, d'environ quatre (4) pieds par quatre (4), est recouverte d'un grand coussin en forme de papillon, rempli de mousse et recouvert de vinyle. L'ensemble est installé sur un sol en vinyle, appuyé partiellement contre un mur.

4.2.1.7 Des gradins

Figure 4.28 Structure de jeu: des gradins

Photo prise par Marie-Christine Allaire, en Belgique (mai 2024). Reproduction autorisée.

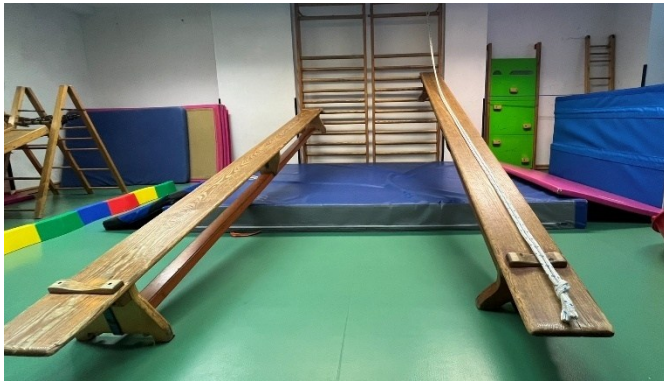


Ces gradins (estrades) en bois, formés de cinq (5) niveaux d'environ un (1) pied par un (1) pied chacun, offrent un espace pour monter, s'asseoir ou observer tranquillement.

4.2.1.8 Des bancs d'ascension

Figure 4.29 Structure de jeu: des bancs d'ascension

Photo prise par Marie-Christine Allaire, en Belgique (mai 2024). Reproduction autorisée.



Deux espaliers verticaux sont fixés au mur, avec des barreaux espacés de deux (2) pouces. Deux bancs de gymnase y sont accrochés à une extrémité, créant des pentes inclinées à des hauteurs différentes. Une grande corde blanche, doublée et nouée au bout, est suspendue au sommet des espaliers, suivant la pente du banc le plus élevé. Un large tapis de mousse recouvert de vinyle, d'environ quatre (4) pouces d'épaisseur, est placé sous la zone surélevée.

4.2.1.9 Des toupies

Figure 4.30 Structure de jeu: des toupies

Photo prise par Marie-Christine Allaire, en Belgique (mai 2024). Reproduction autorisée.



Deux grandes toupies rouges en plastique, d'environ trois (3) pieds de circonférence, permettent aux enfants de s'y installer et de tourner sur eux-mêmes.

4.2.1.10 Une structure d'escalade

Figure 4.31 Structure de jeu: escalade

Photo prise par Marie-Christine Allaire, en Belgique (mai 2024). Reproduction autorisée.



Cette structure en bois, d'environ deux (2) pieds de largeur et cinq (5) pieds de hauteur, peut être appuyée contre un mur ou fixée aux espaliers pour varier l'inclinaison. Cinq (5) zones ondulées servent de points d'appui pour les pieds, et deux (2) trous au sommet permettent d'y glisser les doigts pour une meilleure prise.

4.2.2 Les matériaux et les revêtements

L'environnement éducatif intérieur propre à l'approche Aucouturier dans la zone sensori-motrice se caractérise par sa grande flexibilité. On y trouve dix structures de jeu adaptables : cinq incorporent des éléments en mousse recouverte de vinyle, cinq autres combinent des composants en bois ; deux structures intègrent de la corde et deux autres, du plastique. Les matériaux employés dans cette zone incluent la mousse recouverte de vinyle, le bois, la corde, le plastique, le nylon, le métal et le velcro. Les sols alternent entre des tapis en mousse recouverts de vinyle et des revêtements en tuiles de vinyle, favorisant à la fois sécurité, confort et hygiène.

4.2.3 Les surfaces

En s'appuyant sur la taxonomie de Heft (1988), les analyses ont permis d'identifier 10 types de surfaces selon la taxonomie, mais seulement 8 étaient présentes dans l'environnement observé. Parmi ces surfaces, l'eau n'était pas présente, tandis que les matériaux malléables, bien qu'absents de la zone sensori-motrice, étaient disponibles dans la zone symbolique de la salle de psychomotricité, à la portée des enfants. Les types de surfaces relevés comprennent notamment : surfaces planes et relativement lisses, objets détachables, objets attachés, objets attachés non rigides, caractéristiques escaladables, pentes relativement lisses, ouvertures et abris.

4.2.3.1 Des blocs de mousses

Le sol en tuiles de vinyle constitue une surface plane et relativement lisse, propice aux déplacements libres. Les blocs de mousse, manipulables et empilables, sont des objets détachables offrant diverses possibilités d'action (construire, lancer, détruire). Ils permettent aussi la création de caractéristiques escaladables, lorsque les enfants les empilent pour grimper, ou d'abris, lorsqu'ils les utilisent pour créer des cachettes. Les passages, entre ou sous les blocs créent quant à eux des ouvertures explorables.

4.2.3.2 Des plans inclinés

Les glissades et les bancs inclinés offrent des pentes relativement lisses, qui invitent à la descente ou au glissement. Les échelles et les plateformes représentent des caractéristiques escaladables, incitant les enfants à grimper ou à se hisser. Les planches et les plateformes fixes sont des objets attachés, servant de supports stables, tandis que l'entrecroisement de cordes tendues constitue un objet attaché non rigide,

qui pourrait soutenir diverses postures ou mouvements comme s’y asseoir, s’y tenir debout ou tester son équilibre.

4.2.3.3 Un parcours moteur

Le parcours moteur repose sur un sol en vinyle, une surface plane et relativement lisse. La poutre ondulée, composée de rectangles en plastique formant un chemin sinueux, représente une caractéristique escaladable. Les triangles en plastique, qui permettent l’insertion de barreaux à différentes hauteurs, ajoutent eux aussi des caractéristiques escaladables au parcours. Enfin, les barreaux en plastique, amovibles et repositionnables, sont considérés comme des objets détachables, car ils peuvent être manipulés de diverses façons par les enfants.

4.2.3.4 Épreuves d’agilité

Dans cette zone, le matelas de réception représente une surface plane et relativement lisse, sécurisant les sauts ou les chutes. Le plinth, composé de blocs de mousse fermes, agit à la fois comme un objet attaché et une caractéristique escaladable. La trampolinette, fixée au sol, mais souple, est un bon exemple d’objet attaché non rigide, favorisant les rebonds et les expérimentations dynamiques.

4.2.3.5 Des matelas d’épaisseur variés

Les matelas posés au sol forment une surface plane et relativement lisse, idéale pour sauter, rouler ou s’allonger. Lorsqu’ils sont empilés, ils deviennent une caractéristique escaladable, permettant aux enfants de grimper.

4.2.3.6 Une tour d’escalade à barreaux

La structure en bois, incluant une plateforme et des barreaux, est un objet attaché et une caractéristique escaladable. Le sol en vinyle et la surface coussinée de la plateforme sont des surfaces planes et relativement lisses. L’espace sous la plateforme peut servir d’abri, tandis que les ouvertures entre les barreaux laissent entrevoir l’environnement extérieur, suscitant la curiosité.

4.2.3.7 Des gradins

Les niveaux en bois sont des surfaces plates et relativement lisses, disposés en paliers stables. Chaque palier constitue également un objet attaché, puisqu’il est fixe et intégré à la structure. L’ensemble crée

une caractéristique escaladable grâce à la succession des hauteurs. Enfin, selon la manière dont les enfants occupent l'espace, les gradins peuvent former un abri partiel, un lieu de repli ou un espace semi-intime, notamment lorsqu'un enfant s'allonge sur un niveau supérieur ou s'installe seul sur un palier plus reculé.

4.2.3.8 Des bancs d'ascension

Les bancs inclinés offrent des pentes relativement lisses, propices aux déplacements variés (glisser, ramper, grimper). Les espaliers fixés au mur sont des caractéristiques escaladables. La corde suspendue ajoute un élément dynamique, typique d'un objet attaché non rigide, favorisant le balancement et le développement de l'équilibre. Enfin, les bancs fixés et le tapis au sol représentent respectivement des objets attachés et une surface plane et relativement lisse.

4.2.3.9 Des toupies

Dans ce module de jeu, les grandes toupies rouges en plastique représentent principalement un objet attaché non rigide. Bien qu'elles soient fixées au sol, leur surface permet un mouvement dynamique, offrant une expérience de balancement et de rotation qui sollicite l'équilibre et la coordination des enfants. En outre, elles peuvent également être vues comme des objets saisissables ou détachables, car les enfants peuvent interagir directement avec elles, manipulant leur direction et leur vitesse, ce qui enrichit leur expérience sensorielle et motrice.

4.2.3.10 Une structure d'escalade

Cette structure en bois présente des caractéristiques escaladables grâce à ses appuis solides et ses prises. Son inclinaison modulable permet de la transformer en pente relativement lisse. Fixée à un support, elle devient un objet attaché, offrant aux enfants des occasions variées.

Le tableau suivant présente les 10 structures de jeu observées dans un environnement intérieur en Belgique, appliquant l'approche Aucouturier. Chaque structure de jeu est décrite en termes de sa conception générale, des matériaux et revêtements utilisés, ainsi que des types de surfaces observées. Ces informations permettent de mieux comprendre comment l'aménagement de l'espace éducatif soutient l'approche psychomotrice, en offrant aux enfants des possibilités d'action adaptées à leur développement moteur. La classification des surfaces s'appuie sur la taxonomie de Heft (1988), qui permet d'analyser les types d'interactions motrices possibles dans ces environnements.

Tableau 4.14 Structures de jeu en salle psychomotrice du premier milieu observé en Belgique appliquant l'approche Aucouturier – Description, matériaux, revêtements et types de surfaces.

Nom de la structure de jeu	Description générale du module de jeu	Matériaux et revêtements	Types de surfaces observées, selon la Taxonomie de Heft (1988)
1. Des blocs de mousses	Blocs de mousse, de formes variées, assez grands pour construire des cabanes, sont disposés dans un grand espace au sol lisse.	a) Mousse recouverte de vinyle	1. Surface plate et relativement lisse 2. Objet saisissable ou détachable 3. Caractéristique escaladable 4. Abri 5. Ouverture
2. Des plans inclinés	Deux structures identiques avec des échelles aux barreaux inégaux. Une plateforme relie les deux (bois et corde). Une glissade complète ce module. Le tout est installé sur un sol en vinyle lisse.	a) Bois b) Corde c) Vinyle (sol)	1. Caractéristique escaladable 2. Pente relativement lisse 3. Objet attaché 4. Objet attaché non rigide
3. Un parcours moteur	Une poutre ondulée en plastique et une série d'obstacles.	a) Plastique b) Vinyle (sol)	1. Surface plate et relativement lisse 2. Objet saisissable ou détachable 3. Caractéristique escaladable
4. Épreuves d'agilité	Ce module d'agilité comprend une trampolinette, un plinth en mousse ferme et un matelas de réception, offrant un petit parcours dynamique aux enfants.	a) Mousse recouverte de vinyle b) Nylon c) Métal d) Velcro	1. Surface plate et relativement lisse 2. Caractéristique escaladable 3. Objet attaché 4. Objet attaché non rigide
5. Des matelas d'épaisseur variée	Matelas variés en mousse et vinyle permettent d'adapter l'aménagement selon les besoins.	a) Mousse recouverte de vinyle	1. Surface plate et relativement lisse 2. Caractéristique escaladable
6. Une tour d'escalade à barreaux	Cette tour d'escalade en bois comprend une plateforme avec un papillon en mousse recouvert de vinyle. Elle est installée sur un sol en tuiles de vinyle, appuyée contre un mur.	a) Mousse recouverte de vinyle b) Bois	1. Surface plate et relativement lisse 2. Caractéristique escaladable 3. Objet attaché 4. Ouverture 5. Abri
7. Des gradins	Ces gradins en bois, composés de cinq étages, offrent une montée progressive idéale pour s'asseoir et observer.	a) Bois	1. Surface plate et relativement lisse 2. Caractéristique escaladable 3. Objet attaché 4. Abri
8. Des bancs d'ascension	Des espaliers fixés au mur pour grimper et descendre, des bancs de gymnase formant une pente, et une corde suspendue. Un tapis de mousse recouvert de vinyle est placé sous les bancs.	a) Mousse recouverte de vinyle b) Bois c) Corde	1. Surface plane et relativement lisse 2. Pente relativement lisse 3. Caractéristique escaladable 4. Objet attaché 5. Objet attaché non rigide
9. Des toupies	Deux grandes toupies en plastique rouge, permettant aux enfants d'y entrer et de tourner.	a) Plastique	1. Objet attaché non rigide 2. Objet saisissable ou détachable
10. Une structure d'escalade	Structure d'escalade en bois qui dispose de zones ondulées pour les pieds et de trous en haut pour faciliter l'agrippement.	a) Plastique b) Bois	1. Pente relativement lisse 2. Caractéristique escaladable 3. Objet attaché

4.2.4 Les affordances des structures de jeux et leur contribution au déploiement des compétences motrices des enfants

Les analyses des structures de jeux observées suggèrent qu'elles offrent une large gamme d'affordances, susceptibles de contribuer au déploiement de la motricité globale des enfants. Bien que les actions des enfants n'aient pas pu être observées, il est raisonnable de supposer que les différents modules de jeu stimulent des compétences motrices variées. Cette section explore les possibilités offertes par chaque type de jeu et les compétences qu'elles pourraient aider les enfants à développer.

4.2.4.1 Des blocs de mousses

L'espace dédié aux blocs de mousse offre de nombreuses possibilités pour bouger, permettant aux enfants de marcher, courir, ramper, transporter des blocs, ou jouer autour et entre les structures. Ces aménagements peuvent favoriser des déplacements variés et inviter les enfants à pousser, tirer, soulever, lancer, empiler ou aligner les blocs. Ces actions peuvent solliciter leur coordination, car elles impliquent l'usage de différentes parties du corps. Par ailleurs, le contrôle du tonus musculaire peut être mobilisé, notamment par l'ajustement de la force nécessaire à chaque mouvement. Les blocs peuvent aussi constituer des supports propices à la construction et à la destruction de structures, tout en offrant des espaces où les enfants peuvent se cacher ou se faufiler. Dans l'ensemble, ces activités peuvent contribuer au déploiement de la motricité globale, en sollicitant la coordination, la dissociation des mouvements, l'équilibre ainsi que le contrôle du tonus musculaire.

4.2.4.2 Des plans inclinés

Le module de jeu en bois « plan incliné » offre aux enfants la possibilité de grimper en utilisant les échelles pour atteindre la plateforme ou en montant la glissade, parfois même à contre-sens. Ils peuvent descendre les échelles de différentes manières et se pencher pour passer sous la structure, ce qui peut solliciter leur contrôle musculaire et leur équilibre. Une fois sur la plateforme, ils peuvent changer de position ou s'orienter différemment selon le jeu. Ce module permet aussi de s'accrocher aux barreaux ou aux cordes, et de prendre différentes positions, comme s'asseoir, se tenir debout ou se mettre à genoux. Enfin, ils peuvent glisser de différentes manières : sur le dos, sur le ventre, assis ou couché, seuls ou avec un ami.

Cette variété de mouvements peut nécessiter des compétences motrices telles qu'une bonne coordination des différentes parties du corps.

4.2.4.3 Un parcours moteur

Le parcours moteur, installé sur un sol en vinyle, comprend une série d'éléments modulables qui offrent aux enfants la possibilité d'explorer différentes façons de bouger. La poutre ondulée peut devenir un terrain de jeu stimulant et varié : elle permet aux enfants de marcher dessus (de face, de côté, à reculons), de monter dessus, de sauter de la poutre vers le sol, ou encore de sauter par-dessus. Ils peuvent expérimenter différentes façons de descendre, selon leur envie. La section du parcours avec des barreaux en plastique propose d'autres possibilités : les enfants peuvent ramper dessous, enjamber les barreaux, franchir des hauteurs variées, ou sauter à pieds joints pour passer d'un côté à l'autre. Chaque passage offre aux enfants la possibilité d'inventer leur propre manière de faire, parfois lentement, parfois rapidement : certains peuvent ajuster leur vitesse sur la poutre, d'autres peuvent faire une pause pour se stabiliser.

4.2.4.4 Épreuves d'agilité

Le module des épreuves d'agilité propose une séquence d'actions motrices dynamiques, combinant saut, équilibre, escalade et réception. La trampolinette peut permettre aux enfants de tester leur impulsion et d'ajuster leurs mouvements, que ce soit pour des sauts simples, pour gagner de la hauteur sans appui, ou encore pour effectuer des sauts variés (écart, groupé, rotation). Le rebond de la trampolinette peut aussi être utilisé pour grimper sur le plinth, ce qui peut demander un ajustement du tonus musculaire afin de doser l'effort nécessaire à la montée. Une fois en haut, les enfants peuvent rester debout, s'asseoir ou s'allonger, des postures qui peuvent nécessiter le maintien de l'équilibre, surtout sur une surface étroite. S'ils sautent du plinth, qu'ils choisissent d'atterrir sur les pieds, sur les fesses ou de faire une roulade, ils peuvent mobiliser leur tonus musculaire pour amortir le mouvement et stabiliser leur posture.

4.2.4.5 Des matelas d'épaisseur variés

Les matelas de différentes épaisseurs, répartis dans l'espace, offrent un terrain de jeu souple et sécuritaire où les enfants peuvent sauter, ramper, rouler ou marcher librement. Les surfaces molles peuvent les encourager à tenter des mouvements plus audacieux, comme faire des roulades ou se laisser tomber sur les matelas. En grimpant ou en avançant à quatre pattes, les enfants peuvent avoir besoin d'ajuster leur posture pour garder leur équilibre. Ces matelas peuvent ainsi servir de support idéal pour l'exploration

motrice libre, en favorisant le développement de l'équilibre, de la coordination, du contrôle du tonus musculaire et de la dissociation des mouvements.

4.2.4.6 Une tour d'escalade à barreaux

La tour d'escalade offre de nombreuses possibilités motrices. Les enfants peuvent monter les barreaux pour rejoindre la plateforme, ce qui peut impliquer l'usage de leurs bras et jambes. Une fois en haut, ils peuvent se déplacer, essayer différentes positions (assis, debout, accroupis) ou observer leur environnement. Ils peuvent aussi descendre en utilisant les barreaux ou en sautant pour atterrir en douceur sur le grand coussin en forme de papillon. La plateforme peut aussi servir à s'allonger. Les barreaux permettent de se suspendre ou de se pencher pour passer dessous, offrant diverses expériences corporelles en hauteur et au sol.

4.2.4.7 Des gradins

Les gradins, composés de cinq niveaux en bois, forment une structure simple, mais riche en affordances. Les enfants peuvent monter ou descendre un à un, ou encore sauter d'un niveau à l'autre. Ils peuvent également se déplacer latéralement entre les niveaux ou marcher le long des gradins. Chaque marche peut devenir un siège, un poste d'observation ou un petit coin de repos. Certains enfants peuvent s'y asseoir, s'y allonger ou adopter diverses postures, sollicitant ainsi leur équilibre, leur coordination et le contrôle de leur tonus musculaire.

4.2.4.8 Des bancs d'ascension

Cet aménagement comprend des espaliers, deux bancs inclinés et une corde suspendue. Les enfants peuvent y grimper, descendre, se déplacer latéralement, se suspendre aux barreaux ou à la corde, s'y appuyer ou s'en servir pour se hisser. La corde peut servir d'appui pour monter ou descendre. Elle peut aussi aider à certains gestes, comme lever un bras tout en gardant l'autre stable. Les enfants peuvent se déplacer en position quadrupède (quatre pattes), marcher, glisser ou se tirer avec les bras. Les bancs inclinés offrent plusieurs possibilités : monter, descendre en freinant avec les mains, s'asseoir, s'accroupir ou se tenir debout. La corde suspendue peut inviter à pivoter ou changer de direction. Le grand matelas en dessous sécurise les sauts ou les pertes d'équilibre, créant un espace rassurant pour explorer. Ce module offre diverses possibilités où les enfants peuvent tester leur équilibre, moduler leur effort, coordonner leurs gestes, rester accroupis, immobiles pour observer, ou encore garder une posture en équilibre.

4.2.4.9 Des toupies

Ce module en forme de grande toupie offre plusieurs possibilités d'action aux enfants, comme s'y asseoir, faire tourner la toupie avec leurs mains ou leurs pieds, ou se faire tourner par un pair ou un adulte. À l'intérieur, ils peuvent tourner sur eux-mêmes, ajuster leur posture (assis, accroupi, penché), moduler la vitesse ou l'intensité du mouvement, voire explorer l'entrée et la sortie de la toupie pendant qu'elle tourne. Ces activités peuvent solliciter leur équilibre, notamment lorsqu'ils ajustent leur corps pour rester stables pendant que la toupie tourne. En position assise ou accroupie, ils peuvent être amenés à ajuster leur centre de gravité. Faire tourner la toupie avec un pied tout en gardant l'autre stable peut favoriser la dissociation des mouvements. La coordination des bras et des jambes peut être nécessaire pour faire tourner la toupie ou pour entrer et sortir sans tomber. Le contrôle du tonus musculaire peut être sollicité lors de la modulation de la vitesse de la toupie, en ajustant la force utilisée pour ralentir ou accélérer le mouvement. Enfin, essayer de déplacer ou de renverser la toupie peut représenter un défi pour l'équilibre et la coordination.

4.2.4.10 Une structure d'escalade

Ce module polyvalent peut être utilisé de différentes façons, selon son inclinaison. Placée à la verticale, la planche permet aux enfants d'escalader comme sur un mur, en utilisant leurs bras et leurs jambes pour se déplacer, en s'agrippant aux points d'appui ou aux trous du haut pour grimper. Quand la planche est inclinée ou placée à l'horizontale, elle peut devenir un espace pour marcher, ramper ou glisser, selon l'imagination des enfants. Ils peuvent marcher debout, se déplacer à quatre pattes, glisser sur le ventre, ou tester leur équilibre en se tenant debout ou en s'asseyant sur la planche. Ces activités peuvent solliciter l'équilibre, car elles impliquent d'ajuster le corps pour rester stables en mouvement. Se tenir debout ou s'asseoir sur la planche peut aussi demander un contrôle du tonus musculaire, les enfants ajustant la tension de leurs muscles pour éviter de tomber. Ils peuvent également changer de position (se coucher, se tenir à genoux, se lever) pour explorer les différentes surfaces et formes de la planche. De plus, ces activités peuvent favoriser la coordination, en organisant les gestes nécessaires pour passer d'une position à l'autre sans perdre l'équilibre. Enfin, les enfants peuvent sauter de la structure d'escalade ou utiliser la planche pour descendre.

Le tableau 4.32 présente les affordances potentielles offertes par les 10 modules de jeux observés dans un environnement intérieur en Belgique qui applique la pédagogie Aucouturier. Chaque module de jeu est évalué en fonction du nombre d'affordances disponibles, ainsi que des types de mouvements locomoteurs,

non locomoteurs et stables qui peuvent être réalisés par les enfants (Lauzon, 2019). Cette analyse permet de mieux comprendre comment les aménagements de ces espaces éducatifs soutiennent le déploiement de la motricité globale des enfants, en leur offrant des possibilités variées d'actions motrices.

Tableau 4.15 Structures de jeux d'un environnement intérieur en Belgique – Affordances motrices potentielles offertes par les aménagements

Nom du module	Nombre d'affordances potentielles	Affordances : types de mouvements locomoteurs potentiels	Affordances : types de mouvements non locomoteurs potentiels	Affordances : types de mouvements stables potentiels
1. Des blocs de mousse	17 affordances	Marcher, courir, se déplacer à quadrupède, transporter des blocs, ramper, grimper, sauter, pousser les blocs, tirer les blocs, lancer les blocs.	Atterrir, soulever les blocs, déposer les blocs.	Être assis, être couché, être debout, être accroupi.
2. Des plans inclinés	17 affordances	Grimper, monter, descendre, glisser sur le dos, glisser sur le ventre, glisser assis, marcher.	Se pencher, s'asseoir, s'allonger, se suspendre, se relever, s'accrocher aux cordes, s'accrocher aux barreaux.	Être assis, être à genoux, être debout.
3. Un parcours moteur	12 affordances	Marcher de face, marcher de côté, marcher à reculons, monter, descendre, sauter sur ou depuis la poutre, enjamber les barreaux, ramper sous les barreaux.	Se pencher, se redresser, atterrir après un saut.	Être debout
4. Épreuves d'agilité	17 affordances	Grimper sur le plinth, descendre du plinth en position assise ou allongée, marcher sur le plinth, monter sur la trampolinette, sauter de la trampolinette vers le plinth, sauter du plinth, pivoter, se hisser sur le ventre.	Se lever, s'asseoir, s'accroupir, se redresser, s'allonger, atterrir après un saut.	Être assis sur le plinth, se tenir debout sur le plinth, être debout sur le plinth.
5. Des matelas d'épaisseur variés	18 affordances	Sauter, grimper, marcher, avancer à quadrupède, avancer comme un ours, faire des roulades, faire des roues, tirer les matelas.	Atterrir, se laisser tomber volontairement, s'asseoir, se coucher, se relever, s'allonger, s'accroupir, se redresser.	Être assis sur le matelas, être couché sur le matelas.
6. Une tour d'escalade à barreaux	12 affordances	Monter, descendre, marcher sur la plateforme, sauter (de la plateforme), enjamber les barreaux.	Se suspendre, se pencher, s'accrocher, s'asseoir, se relever.	Être assis, être debout.
7. Des gradins	13 affordances	Monter, descendre, sauter (d'un niveau à l'autre), se déplacer latéralement (entre les niveaux), marcher sur les gradins, se déplacer en position	S'asseoir, s'allonger, se relever.	Être assis, être debout.

		quadrupède, se déplacer comme un ours.		
8. Des bancs d'ascension	20 affordances	Grimper (espaliers), descendre (espaliers), se déplacer latéralement, marcher, se déplacer en position quadrupède, glisser sur les fesses, se hisser, monter (les bancs), sauter, pivoter / se tourner.	Se suspendre, se relever, s'asseoir, s'accroupir, s'agenouiller, s'allonger, s'agripper, atterrir.	Être assis, être debout.
9. Des toupies	10 affordances	Entrer et sortir de la toupie (enjamber), tirer la toupie, pousser la toupie.	S'accroupir, s'asseoir, se relever, faire tourner la toupie avec les mains ou les pieds, moduler la vitesse de rotation avec le corps.	Être assis, être debout.
10. Une structure d'escalade	12 affordances	Grimper lorsque la planche est à la verticale ou en pente, descendre de la structure en posant ses pieds sur les points d'appui, marcher sur la structure posée à l'horizontale, avancer à quadrupède sur la structure posée à l'horizontale, utiliser la planche comme surface d'appui pour redescendre sur le ventre, sauter en bas de la structure, glisser sur la planche.	S'agripper après les points d'appui, s'asseoir, se lever.	Être debout sur la planche posée à l'horizontale, être assis sur la planche posée à l'horizontale.

4.2.5 Les compétences motrices sollicitées par les structures de jeux

Les différents modules de jeu observés semblent jouer un rôle central dans le déploiement de la motricité globale chez les enfants. Bien que nous n'ayons pas pu observer directement leur activité dans ce contexte, il est probable que ces modules offrent une diversité d'affordances motrices, c'est-à-dire des opportunités d'action, stimulant le développement de compétences clés telles que l'équilibre, le contrôle du tonus musculaire, la coordination et la dissociation des mouvements. Ces diverses expériences motrices contribuent ainsi à favoriser un déploiement harmonieux de leur motricité globale.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Ce chapitre, réservé à la discussion, vise à susciter une réflexion autour des résultats obtenus dans le cadre de cette étude. Il s'agit d'interpréter ces résultats à la lumière des recherches antérieures afin de faire émerger des pistes susceptibles d'orienter les recherches futures. Par ailleurs, cette section permet également d'explorer les possibilités de transférabilité des connaissances issues de la présente étude sur le plan social, notamment dans les milieux éducatifs à la petite enfance au Québec, ainsi que dans la formation initiale et continue du personnel éducateur, par exemple dans le cadre de cours portant sur les environnements favorisant la motricité globale.

Rappelons que les objectifs généraux de cette recherche étaient de décrire les environnements éducatifs inspirés des approches de l'éducation par le sport et Aucouturier, sous l'angle des structures de jeu présentes (leur nom, leur description générale, les matériaux, revêtements, éléments naturels et types de surfaces observées). Il s'agissait également de décrire les effectivités motrices des enfants de 3 à 5 ans à travers les actions observables et les types de mouvements relevant de la motricité globale, en termes d'affordances saisies et actualisées dans les structures de jeu inspirées de l'approche de l'éducation par le sport. Enfin, la recherche visait à identifier les éléments qui favorisent le déploiement de la motricité globale chez les enfants dans ces environnements de jeu inspirés de l'éducation par le sport.

Ainsi, la qualité d'un environnement éducatif ne se limite pas à sa sécurité ou à son aspect esthétique : elle se mesure aussi à sa capacité à proposer une diversité de situations motrices favorisant le déploiement de la motricité globale. Cette réflexion introduit l'examen des environnements favorisant spécifiquement les jeux actifs.

5.1 Un environnement éducatif de qualité qui promeut la santé des enfants

Les résultats montrent que la richesse et la diversité des structures de jeu jouent un rôle central dans le déploiement de la motricité globale. Les environnements extérieurs danois, inspirés de l'éducation par le sport, et les environnements intérieurs belges, aménagés selon l'approche Aucouturier, proposent des configurations variées permettant aux enfants de courir, grimper, sauter et explorer différentes actions motrices. Ces résultats s'inscrivent dans les observations de Bjørgen (2016) et de Manningham et Vaillant (2017), qui montrent que des aménagements riches et diversifiés soutiennent le mouvement libre des

enfants, ainsi que dans la logique de Sando et Sandseter (2020), selon laquelle des environnements offrant des défis adaptés et des occasions variées de bouger contribuent au déploiement harmonieux des compétences motrices.

En outre, la diversité des structures de jeu peut être considérée comme un facteur de protection contre la sédentarité, en fournissant aux enfants des occasions multiples et adaptées pour déployer leur motricité globale. Cette interprétation concorde avec les conclusions de Mitra *et al.*, (2018), de l'OMS (2020) et de Reilly *et al.* (2022), qui indiquent que des environnements favorisant l'activité physique dès le plus jeune âge soutiennent le déploiement de la motricité globale et l'adoption d'habitudes motrices saines.

Ainsi, la qualité d'un environnement éducatif ne réside pas uniquement dans sa sécurité ou son aspect esthétique, mais également dans sa capacité à proposer une diversité de situations motrices favorisant le déploiement de la motricité globale. Cette analyse prépare la transition vers l'examen des environnements favorisant spécifiquement les jeux actifs.

5.2 Offrir des environnements qui promeuvent les jeux actifs

Les résultats de cette étude montrent que les environnements éducatifs observés offrent de nombreuses occasions pour que les enfants déploient leur motricité globale. Les enfants s'engagent dans une grande variété de mouvements (locomoteur, non locomoteur et stable) impliquant l'équilibre, le contrôle du tonus musculaire, la coordination et la dissociation (Lauzon, 2019). Ces constats s'inscrivent dans les travaux de Tremblay *et al.* (2015), qui décrivent le jeu actif comme une activité ludique permettant à l'enfant de se mouvoir librement et de découvrir, par le mouvement, la diversité des actions possibles et les multiples capacités de son corps.

Dans les environnements inspirés de l'éducation par le sport, les enfants ont participé à des jeux actifs tels que courir, grimper, glisser, sauter, lancer ou se rouler au sol, illustrant concrètement le déploiement de leur motricité globale. Comme le rappellent également l'OMS (2020) et le programme éducatif québécois Accueillir la petite enfance (Ministère de la Famille, 2019), le jeu actif favorise l'engagement moteur et offre des occasions variées de bouger.

Ces milieux peuvent ainsi contribuer à contrer la sédentarité, un phénomène associé à des effets négatifs sur la motricité, les fonctions cognitives et le comportement (Martin *et al.*, 2017). Les résultats suggèrent

que les environnements aménagés selon les approches de l'éducation par le sport ou d'Aucouturier permettent aux enfants de déployer progressivement et pleinement leur motricité globale.

Enfin, la capacité à varier les mouvements et à explorer le corps dans l'espace constitue un fondement pour le déploiement de compétences motrices essentielles, soutenant également des apprentissages ultérieurs, notamment ceux liés à la lecture et à l'écriture (Gouvernement du Québec, 2017). Ces observations confirment que la qualité des environnements éducatifs dépend de leur capacité à favoriser l'engagement actif et la diversité motrice, en lien avec les principes décrits par Tremblay et al. (2015).

5.3 Les surfaces : leviers moteurs dans l'aménagement éducatif

L'analyse des surfaces a permis de mieux comprendre leur rôle comme supports d'action et leviers du déploiement de la motricité globale (Lacombe, 2006). Selon la taxonomie de Heft (1988), les surfaces planes et lisses offrent des possibilités de locomotion telles que marcher, courir, faire du vélo ou glisser, tout en favorisant l'équilibre, la coordination et la mobilisation du corps dans son ensemble.

Les observations réalisées dans l'espace extérieur au Danemark ont illustré concrètement la diversité des surfaces et leur potentiel d'action. Au Danemark, quinze structures sur dix-sept comportaient des surfaces planes et relativement lisses. Les enfants y ont été observés en train de courir, grimper, ramper, sauter ou se laisser glisser, ce qui a attesté de l'effectivité de ces affordances pour le déploiement de leur motricité globale dans le cadre du jeu libre. En Belgique, huit structures sur dix comportaient également des surfaces planes et lisses. Bien que l'activité motrice n'y ait pas été directement observée, il était plausible que ces surfaces aient offert des affordances similaires, modulées par la conception et l'agencement des structures.

Par ailleurs, les structures plus complexes intégrant des éléments à escalader, présentes dans les deux contextes (onze au Danemark et sept en Belgique), ont semblé amplifier les opportunités motrices et encourager des stratégies motrices diversifiées, renforçant ainsi l'engagement et l'autonomie des enfants.

Enfin, ces résultats suggèrent que les affordances offertes par les surfaces ne se traduisent pleinement en effectivités motrices que lorsqu'elles sont adaptées au niveau de motricité globale des enfants. Cette observation ouvre la voie à des recherches futures, par exemple en suivant des enfants de différents âges dans les mêmes environnements afin de documenter le lien entre affordances, effectivités motrices et déploiement de la motricité globale sur une période prolongée. Une approche longitudinale pourrait

également éclairer comment l'exposition répétée à des environnements riches en affordances favorise l'engagement moteur.

5.4 Affordances saisies et actualisées et exploration créative : une clé pour la diversité motrice inclusive

Chaque structure de jeu a suscité un nombre variable d'actions motrices distinctes, révélant la diversité des affordances saisies et actualisées par les enfants. Le balancier façonné avec des billots a permis le plus grand nombre d'actions motrices distinctes (trente-quatre), suggérant que sa conception offre de multiples opportunités pour combiner locomotion, mouvements non locomoteurs et positions stables, tout en mobilisant pleinement équilibre, tonus musculaire et coordination. À l'inverse, le lit suspendu et la bascule ont généré le moins d'actions motrices distinctes (huit chacune), ce qui indique que ces structures offrent un éventail plus limité de possibilités motrices. Ces observations montrent que la richesse et la complexité des structures influencent directement le nombre et la diversité d'actions motrices que les enfants peuvent actualiser.

L'analyse des mouvements locomoteurs et non locomoteurs par structure de jeu révèle des différences intéressantes dans la manière dont les enfants exploitent les affordances motrices. Certaines structures, comme le toboggan sur une petite montagne ou l'autobus en bois, ont favorisé un plus grand nombre de mouvements locomoteurs que de mouvements non locomoteurs. À l'inverse, des structures telles que le balancier avec filet-cerceau ou la bascule ont suscité davantage de mouvements non locomoteurs que locomoteurs. Cette répartition souligne que la nature et la conception des structures influencent le type de motricité mobilisée et contribue à la diversité motrice globale des enfants.

Ces résultats s'inscrivent dans la perspective de Lauzon (2019) et Chapelle (2001), qui soulignent que le déploiement de la motricité globale repose sur l'exposition à une variété de mouvements locomoteurs, non locomoteurs et stables, et sur la sollicitation de composantes telles que la coordination, la dissociation, l'équilibre et le contrôle du tonus musculaire. Les structures polyvalentes, comme le balancier façonné avec des billots, permettent aux enfants d'explorer plusieurs façons d'utiliser leur corps, confirmant ainsi les exemples d'activités motrices multiples évoqués par Beaulieu (2000), Bouchard (2019) et Lauzon (2019), telles que grimper, sauter ou courir.

L'analyse des actions motrices actualisées illustre également la pertinence du concept d'affordance (Gibson, 1979). Comme le soulignent Luyat et Regia-Corte (2009) et Nisbett et Masuda (2007),

l'engagement moteur dépend des actions effectivement saisies et réalisées par les enfants. Les environnements riches et diversifiés permettent aux enfants de mobiliser un plus large éventail d'actions motrices, favorisant ainsi le déploiement complet de leur motricité globale.

5.5 Le processus de déploiement de la motricité globale de l'enfant dans cette étude

À travers les observations menées auprès d'enfants âgés de 3 à 5 ans, dans un environnement éducatif inspiré de l'éducation par le sport, la présente étude met en évidence un processus dynamique et non linéaire du déploiement de la motricité globale de l'enfant. En effet, ce processus se construit au fil des interactions entre l'enfant, les structures disponibles et les actions qu'il choisit de réaliser. Il repose sur une série de composantes interreliées, qui se déploient selon une logique adaptative plutôt que séquentielle : 1. Les structures de jeu présentes dans l'environnement, 2. Les éléments affordants qu'elles comportent, 3. Les affordances perçues par les enfants, 4. Les effectivités motrices potentielles, 5. Les effectivités motrices actualisées, et 6. L'affinement progressif des compétences motrices. Ce modèle s'appuie sur les observations qualitatives recueillies et propose une lecture théorique intégrée du déploiement de la motricité globale à cet âge.

5.5.1 Les structures de jeu dans l'environnement

Tout d'abord, les structures accessibles telles que les balançoires, le toboggan, le balancier à ressorts ou la bascule constituent des déclencheurs puissants d'exploration motrice. En effet, elles ont incité à une grande diversité de mouvements : locomoteurs (courir, sauter, grimper), non locomoteurs (tirer, pousser, soulever) et de stabilisation (s'équilibrer, maintenir une posture), tels que définis par Lauzon (2019). Ces résultats confirment donc que des structures diverses et accessibles stimulent efficacement l'exploration motrice des jeunes enfants dans un cadre éducatif.

5.5.2 Les éléments affordants : des invitations perceptibles, mais non automatiques

Chaque structure comprend des éléments susceptibles de devenir moteurs d'action, selon la possibilité d'action offerte et la manière dont l'enfant la saisit et l'actualise. Par exemple, une pente peut susciter le glissement, l'escalade ou le contournement, selon l'intention motrice et les caractéristiques physiques de l'environnement (Heft et Kyttä, 2006; Kyttä *et al.*, 2018). Ainsi, ces éléments, souvent discrets, nourrissent l'initiative motrice et créent des occasions adaptées aux compétences en développement.

5.5.3 Les affordances saisies et actualisées : une lecture singulière de l'environnement

Par ailleurs, l'enfant filtre son environnement selon ce qu'il se sent capable de faire, ses expériences passées et ses émotions (Nisbett et Masuda, 2007). De ce fait, chaque enfant, et chaque moment a offert une lecture unique des possibilités d'action. Cette diversité de possibilités, pour être saisies par l'enfant, doivent être présentes dans l'environnement. En outre, cela montre l'importance de proposer un environnement riche et flexible, capable de répondre aux besoins moteurs variés, comme l'ont démontré (Sandseter et Beate, 2007), Little et Sweller (2014) ou (Fjørtoft, 2001).

5.5.4 Effectivité motrice actualisée : l'action en contexte

L'action réalisée correspond au moment où toutes les composantes précédentes se concrétisent. Elle constitue à la fois une expérience singulière et un levier essentiel d'apprentissage. Ce processus semble représenter un mécanisme naturel d'apprentissage moteur, favorisant la mobilisation des compétences motrices. L'analyse des effectivités motrices montre que le balancier façonné avec des billots a activé trente-quatre occurrences pour l'équilibre, la coordination et le tonus musculaire, ainsi que quatre occurrences pour la dissociation. L'autobus en bois a généré trente activations motrices, et le toboggan vingt-sept. À l'inverse, le lit suspendu et la bascule ont activé seulement huit occurrences pour l'ensemble des composantes motrices. Ces données confirment que la richesse et la complexité des structures influencent directement le nombre et la diversité des actions motrices effectuées par les enfants.

5.6 L'engagement et l'autonomie : éléments clés du déploiement de la motricité globale

Dans le cadre de cette étude, les résultats issus des observations confirment que, au cœur du processus dynamique de déploiement de la motricité globale, deux éléments clés se distinguent nettement : l'engagement actif de l'enfant et son autonomie dans l'action. Ces dimensions, particulièrement visibles dans des espaces de jeu riches en affordances, comme ceux inspirés de la pédagogie de l'éducation par le sport, apparaissent comme des moteurs essentiels du déploiement de la motricité globale.

L'engagement s'est manifesté par une implication volontaire, soutenue et souvent enthousiaste dans les situations motrices, marquée par une persévérance notable face aux défis posés par les structures de jeu. Plusieurs enfants sont revenus à maintes reprises sur un même élément, ajustant leurs stratégies et peaufinant leurs mouvements, illustrant ainsi la valeur de la répétition et du temps investi dans l'apprentissage corporel. Le plaisir visible qui accompagnait ces actions, ainsi que la spontanéité avec laquelle les enfants ont exploré leur environnement, renvoient aux travaux de Sandholm et Sørensen

(2009) et (Amtoft, 2022), qui associent l'engagement actif à une expérience intrinsèquement motivante, propice à l'exploration, à la créativité et à la persévérance.

L'autonomie s'est traduite par des comportements d'auto-organisation clairement observables : les enfants ont choisi librement leurs actions, adapté leur posture, ajusté leurs trajectoires et initié de nouvelles tentatives sans intervention directe des adultes, par exemple, lorsqu'un enfant s'agrippe à la barre métallique du balancier, ajuste ses mains et ses pieds pour maintenir l'équilibre, puis traverse seul le module en se déplaçant d'un côté à l'autre. Cette action illustre parfaitement la capacité des enfants à exploiter de manière autonome les affordances offertes par l'environnement, combinant créativité, coordination et contrôle du tonus musculaire. Cette capacité à se guider eux-mêmes dans leur exploration souligne le lien étroit entre liberté d'agir et appropriation de l'espace.

Ces résultats corroborent la posture fondamentale de la pédagogie de l'éducation par le sport, qui valorise l'enfant comme acteur principal de son développement corporel, régulant son apprentissage selon ses besoins et perceptions (Christensen *et al.*, 2012; Amtoft, 2022). Cette pédagogie s'appuie notamment sur la pensée phénoménologique de Merleau-Ponty (1945), pour qui le corps est un acteur central de la compréhension du monde et de la construction du sens, au-delà d'un simple outil d'exécution (Sandholm et Sørensen, 2009). Ainsi, engagement et autonomie ne se limitent pas à des comportements observables, mais constituent de véritables indicateurs du potentiel éducatif des environnements riches en affordances. Ces environnements offrent aux enfants un cadre favorable pour devenir des sujets actifs de leur parcours, intégrant perception, intention et action dans une dynamique d'apprentissage autonome et significative.

Les résultats de cette étude confirment que l'engagement actif et l'autonomie sont des leviers essentiels du déploiement de la motricité globale chez les enfants. L'engagement, vécu comme une implication volontaire, enthousiaste et persistante, favorise la répétition et la consolidation des apprentissages moteurs. L'autonomie, par la capacité des enfants à s'auto-organiser et à choisir librement leurs actions, renforce leur appropriation de l'espace et leur capacité à réguler leur propre apprentissage. Ces dimensions, loin d'être de simples comportements, traduisent un réel potentiel éducatif des environnements riches en affordances. Elles soulignent l'importance de concevoir des espaces dynamiques où l'enfant devient acteur principal de la mobilisation de sa motricité globale, en accord avec les principes de la pédagogie de l'éducation par le sport.

5.7 Les limites de l'étude

Cette étude présente plusieurs limites qu'il convient de prendre en compte lors de l'interprétation des résultats. Tout d'abord, le choix délibéré des milieux visités, basé sur des environnements reconnus pour leurs pratiques pédagogiques spécifiques, ne permet pas une représentation exhaustive de la diversité des milieux éducatifs en petite enfance. L'objectif était plutôt de proposer des exemples concrets pouvant alimenter la réflexion. De plus, la taille réduite de l'échantillon, limité à deux environnements par approche pédagogique, empêche la généralisation des résultats. Un seul environnement a été observé pour chaque pédagogie étudiée (la cour extérieure pour l'éducation par le sport et la zone sensori-motrice de la salle psychomotrice pour l'approche Aucouturier) ce qui restreint la compréhension globale du potentiel de l'accès aux données était également inégal : alors que les environnements associés à l'éducation par le sport ont été documentés par vidéos, photographies et notes de terrain, permettant une analyse plus approfondie des affordances et des effets moteurs, l'observation de l'environnement Aucouturier s'est déroulée en l'absence d'enfants, empêchant l'examen de ces effectivités dans ce contexte précis. De plus, la diversité des contextes culturels et institutionnels doit être prise en considération, étant donné que les milieux observés étaient situés dans deux pays différents, le Danemark et la Belgique, chacun avec ses politiques éducatives et pratiques pédagogiques distinctes. Cette différence souligne la nécessité d'adapter les résultats aux contextes locaux, en particulier au Québec. Enfin, les durées et moments d'observation peuvent influencer la représentativité des comportements observés. Par exemple, dans l'environnement extérieur du milieu appliquant la pédagogie de l'éducation par le sport, certains enfants ont montré des niveaux d'activité variables en fonction de l'heure de la journée ou de la durée de leur exposition à l'activité.

Malgré ces limites, la présente étude offre un aperçu approfondi des affordances présentes dans les deux environnements éducatifs étudiés, ainsi que des effectivités motrices observées dans le cadre de la pédagogie de l'éducation par le sport. Elle met en lumière les potentialités de ces approches pour favoriser le déploiement de la motricité globale chez les enfants de 3 à 5 ans. Les résultats ouvrent des pistes pour adapter et intégrer ces pratiques dans divers contextes éducatifs, y compris au Québec.

CONCLUSION

La présente étude apporte un éclairage nouveau sur les environnements éducatifs inspirés des approches de l'éducation par le sport et de la méthode Aucouturier, en lien avec les affordances qui favorisent les jeux actifs et le déploiement de la motricité globale chez les enfants de trois à cinq ans (Institut de la statistique du Québec, 2004; Japel et al., 2014; Observatoire des tout-petits, 2018). En plaçant les affordances au cœur de l'analyse, elle démontre comment des espaces soigneusement conçus, par leurs matériaux, surfaces, revêtements et éléments naturels, peuvent soutenir une mobilisation motrice riche et diversifiée, adaptée aux besoins spécifiques des jeunes enfants (Gibson, 1979; Heft, 1988; Little et Sweller, 2014; Ministère de la Famille, 2019; Lauzon, 2019).

Les résultats confirment l'importance de multiplier les occasions de jeu actif, encore trop rares dans les services de garde québécois, où prédominent les activités sédentaires (Adamo *et al.*, 2017; Kuzik *et al.*, 2015; Vanderloo *et al.*, 2014, cités par Bruijns et al., 2022; Connelly, 2021; Truelove et al., 2018). Ces constats rejoignent les recommandations du ministère de la Famille (2019) et du guide Gazelle et Potiron (Martin et al., 2017), qui insistent sur la nécessité de créer des environnements éducatifs favorisant la diversité et la fréquence des activités motrices.

Cette étude met en évidence la nécessité de repenser l'aménagement des espaces éducatifs en intégrant des approches pédagogiques qui valorisent pleinement le mouvement comme levier d'apprentissage. Des modèles tels que l'éducation par le sport (Sandholm et Sørensen, 2009) ou la méthode Aucouturier (Aucouturier, 2005; Monzée et al., 2015) illustrent comment des environnements bien conçus peuvent favoriser le déploiement de la motricité globale, en plaçant l'enfant dans une posture active et autonome. Ces approches, encore peu explorées au Québec, mettent en évidence l'importance des affordances, c'est-à-dire les possibilités d'action offertes par l'environnement, ainsi que de l'interaction dynamique entre l'enfant et les ressources disponibles, optimisant les effectivités motrices, c'est-à-dire les compétences physiques mobilisées par l'enfant.

Il importe de préciser que l'objectif de cette étude n'était pas de comparer ces deux approches pédagogiques, mais de décrire les possibilités d'action (affordances) offertes par les environnements observés. L'analyse ne visait donc pas à établir la supériorité ou l'efficacité relative de l'une ou l'autre,

mais à mieux comprendre comment ces environnements issus de cadres pédagogiques différents peuvent soutenir le déploiement de la motricité globale des enfants de 3 à 5 ans.

La recherche a permis de documenter comment l'aménagement des espaces, les matériaux utilisés, la nature des surfaces et les règles implicites favorisent des occasions concrètes de jeu actif. En mobilisant les concepts d'affordance et d'effectivité, elle met en lumière les liens étroits entre les possibilités offertes par l'environnement et les actions réalisées par les enfants dans ces contextes. Elle souligne ainsi l'importance capitale des environnements éducatifs dans le développement moteur des enfants de 3 à 5 ans. À travers l'observation des approches pédagogiques de l'éducation par le sport et de la méthode Aucouturier, il apparaît que la diversité des environnements et des matériaux joue un rôle déterminant dans l'éveil des capacités motrices. Les environnements extérieurs offrent des opportunités uniques pour l'engagement actif et l'autonomie dans le jeu. À l'inverse, les environnements intérieurs offrent un environnement flexible, dans un cadre sécurisant. Ce contraste ne doit pas être perçu comme une opposition, mais plutôt comme une complémentarité : un aménagement judicieux maximise les opportunités motrices tout en soutenant autonomie, engagement et plaisir dans le jeu.

Si les affordances ont été identifiées dans les deux milieux étudiés, les observations des effectivités motrices ont quant à elles été réalisées uniquement en milieu extérieur au Danemark, où les types d'actions motrices possibles et fréquemment observées ont pu être précisément documentés. Ainsi, les résultats de cette étude renforcent l'idée que des environnements éducatifs bien pensés, offrant des espaces variés propices au mouvement, sont essentiels pour contrer les effets de la sédentarité et soutenir activement le déploiement de la motricité globale des enfants. La richesse des actions motrices observées, allant de la course et du saut à des mouvements plus subtils de coordination et d'équilibre, témoigne de l'influence directe que ces environnements peuvent avoir sur le développement de compétences fondamentales telles que la coordination, l'équilibre, le contrôle du tonus musculaire et la dissociation. De plus, l'engagement spontané des enfants dans ces activités révèle que, lorsqu'ils évoluent dans des milieux favorables au mouvement, ils y répondent naturellement par des jeux actifs, révélant ainsi leur besoin intrinsèque de bouger.

La présente étude souligne aussi le rôle déterminant des surfaces. Les surfaces planes et lisses, comme celles observées dans les contextes danois et belges, multiplient les possibilités d'action motrice, favorisant notamment l'équilibre et l'autonomie motrice. Cependant, leur simple présence ne suffit pas à

garantir leur effectivité : pour devenir de véritables affordances, ces surfaces doivent être adaptées aux compétences et aux besoins développementaux des enfants. En ce sens, la conception des espaces éducatifs doit donc s'appuyer sur une réflexion approfondie quant à l'adéquation entre les ressources physiques proposées et les habiletés en construction chez les enfants. Cette recherche s'appuie sur l'idée que l'environnement joue un rôle actif dans la co-construction du développement de l'enfant. En effet, l'environnement propose des possibilités d'action (les affordances), mais c'est à l'enfant qu'il revient de sélectionner celles qui correspondent à ses compétences et à ses envies. Ce processus est donc une véritable co-construction entre les potentialités offertes par le milieu éducatif, ce que l'enfant perçoit et choisit, et ce qu'il est capable de réaliser en fonction de son stade développemental.

Les résultats de cette étude soulignent l'importance cruciale d'un environnement éducatif pensé comme un espace vivant et flexible, capable de proposer des affordances diverses et adaptables à la singularité de chaque enfant. En favorisant l'exploration créative et spontanée, ces environnements soutiennent non seulement le développement moteur différencié, mais aussi une inclusion véritable où chaque enfant peut s'approprier l'espace selon ses besoins, capacités et intérêts. Cette approche incarne une forme d'inclusion dynamique, concrète et intégrée à l'aménagement physique, qui ouvre la voie à des pratiques éducatives innovantes, centrées sur la diversité motrice et l'autonomie des enfants dans leurs découvertes.

Les résultats montrent que les environnements favorisant le jeu actif génèrent une grande diversité d'affordances, permettant aux enfants d'explorer librement leur corps et de prendre des initiatives motrices variées. Cette interaction dynamique entre l'environnement, la perception et l'action motrice ouvre de nombreuses perspectives d'exploration, d'initiative et d'autonomie, qui nourrissent le développement global de l'enfant.

En outre, la présente recherche a permis d'élaborer un modèle théorique du développement de la motricité globale chez l'enfant, structuré autour de six étapes interconnectées : structures de jeu dans l'environnement, éléments affordants dans l'environnement, affordances (possibilités d'actions perçues par l'enfant), effectivité motrice potentielle (compétences motrices mobilisées), effectivité (actions réalisées par l'enfant), et affinement des compétences générales de la motricité globale. Ce modèle souligne ainsi la nature adaptative et non linéaire du développement moteur, mettant en avant, de manière indissociable, l'importance d'un environnement riche et diversifié pour favoriser l'émergence des compétences motrices. Par conséquent, le développement moteur se construit au fil d'interactions

complexes entre l'enfant, son environnement et ses choix d'action, ce qui invite à concevoir des espaces éducatifs capables d'accompagner cette dynamique avec souplesse et bienveillance.

Les résultats mettent en lumière deux dimensions essentielles qui s'insèrent pleinement dans ce processus : l'engagement dans l'action et l'autonomie motrice. Ces éléments se révèlent indispensables non seulement au développement moteur, mais également à l'épanouissement des enfants. En effet, l'engagement actif, visible dans la persévérance et l'enthousiasme des enfants face aux défis proposés par leur environnement s'accompagne d'une autonomie rendue possible par la liberté de choisir et d'initier leurs actions. Ensemble, ils constituent des indicateurs puissants du potentiel éducatif de ces milieux. De surcroît, en offrant aux enfants des espaces où ils peuvent s'auto-organiser et expérimenter librement, ces environnements favorisent un développement moteur riche, diversifié, inclusif et durable. Plus précisément, l'engagement volontaire et motivé, ainsi que l'autonomie d'action, qui permet aux enfants d'ajuster leurs explorations en fonction de leurs besoins et capacités, se présentent comme des marqueurs essentiels des environnements d'apprentissage riches en affordances. En valorisant la liberté de mouvement et le jeu actif, ces milieux proposent alors une expérience d'apprentissage profonde et significative, où l'enfant devient pleinement acteur de son développement.

Ainsi, lorsque les enfants évoluent dans des espaces qui stimulent leur curiosité et leur envie de bouger, ils s'investissent naturellement dans des actions motrices variées, essentielles à leur épanouissement global. Elle souligne la nécessité de repenser les environnements éducatifs en petite enfance au Québec. Bien que modeste, cette recherche offre une contribution utile à la réflexion sur l'aménagement des lieux éducatifs et invite à redonner une place centrale au mouvement dans le quotidien des enfants. Ces résultats peuvent également enrichir la formation des professionnels œuvrant auprès de la petite enfance, en leur offrant des pistes concrètes pour créer des milieux où le mouvement est non seulement permis, mais encouragé.

De plus, cette étude ouvre des perspectives intéressantes pour de futures recherches qualitatives centrées sur la perspective des enfants. Comment perçoivent-ils ces environnements ? Quelles actions choisissent-ils de réaliser ? Que révèlent leurs gestes, leurs intentions et leurs récits sur leur rapport à l'espace et au mouvement ? Approfondir l'expérience vécue des enfants permettrait de mieux comprendre comment l'environnement éducatif co-construit leur développement et comment ces espaces peuvent être optimisés pour répondre encore mieux à leurs besoins. De plus, cette démarche pourrait être enrichie par

des collaborations étroites avec les éducateurs et éducatrices, afin de co-construire des milieux de vie dynamiques, inclusifs et propices à l'épanouissement de chaque enfant.

Enfin, la pédagogie de l'éducation par le sport émerge comme une voie prometteuse pour répondre à la problématique soulevée par cette étude. Son adaptation aux contextes éducatifs québécois pourrait constituer une piste concrète pour soutenir le développement moteur des jeunes enfants. Une recherche-action pourrait être envisagée pour accompagner les milieux éducatifs dans l'appropriation de cette approche et faciliter son implantation. Quant à l'approche de l'approche Aucouturier, il est à noter que certains milieux québécois s'en sont déjà inspirés, tandis que d'autres gagneraient à la découvrir, notamment en raison de la richesse et du potentiel du matériel pédagogique qu'elle propose.

ANNEXE B

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT 1

(Direction des milieux éducatifs invités à participer à un projet de recherche)



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Direction des milieux éducatifs invités à participer à un projet de recherche

Titre du projet de recherche : Les affordances émergeant des approches Aucouturier et l'éducation par le sport : regard sur leur apport dans les jeux actifs et le développement de la motricité globale de l'enfant de 3 à 5 ans.

Étudiant-chercheur : Marie-Christine Allaire, candidate à la maîtrise en éducation, UQAM.

Direction de recherche : Manon Boily, Ph.D., professeure titulaire, UQAM.

Préambule

Nous invitons votre milieu à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas ou qui ne semblent pas clairs, n'hésitez pas à nous poser des questions ou à communiquer avec la responsable du projet.

Description du projet et de ses objectifs

Cette recherche a pour objet d'étude l'affordance, c'est-à-dire les possibilités d'action qui émergent des approches Aucouturier et l'Éducation par le sport et qui sont choisies pour soutenir le développement global du jeune enfant évoluant dans les milieux éducatifs à l'enfance. Elle porte un regard sur leur apport dans les jeux actifs et le développement de la motricité globale de l'enfant de 3 à 5 ans tout en s'attardant également aux types d'interventions du personnel au sein du processus de l'affordance.

Le présent projet de recherche vise à examiner les affordances émergeant des environnements éducatifs au sein des approches Aucouturier et l'éducation par le sport qui promeuvent les jeux actifs contribuant au développement de la motricité globale de l'enfant de 3 à 5 ans et les interventions de l'adulte privilégiées.

Nature et durée de votre participation

Dans un premier temps, des observations auront lieu. À travers ces observations, des scénarios de jeu seront filmés et photographiés dans différents contextes (intérieur, extérieur, milieu naturel, etc.). Cela, en vue de collecter des données pour atteindre les trois objectifs de l'étude : a) Décrire les environnements éducatifs au sein des approches Aucouturier et l'éducation par le sport (matériel, espace, temps et interaction du personnel) qui promeuvent la motricité globale (mouvements locomoteurs, non locomoteurs et stables) chez l'enfant de 3 à 5 ans dans les pédagogies Aucouturier et l'éducation par le sport; b) Décrire les affordances (possibilités d'action) que suscitent les environnements éducatifs au sein des approches Aucouturier et l'éducation par le sport en lien avec les jeux actifs qu'elles promeuvent chez l'enfant de 3 à 5 ans et les interventions de l'adulte privilégiées; c) Décrire le développement moteur de l'enfant de 3 à 5 ans sous l'angle de leur motricité globale (mouvements locomoteurs, non locomoteurs et stables) promue par les jeux actifs émergeant des affordances suscitées par les environnements éducatifs offerts au sein des approches Aucouturier et l'éducation par le sport. La fréquence de ces observations sera d'une (1) à deux (2) par jour pendant trois (3) jours et aura une durée de trois (3) à cinq (5) heures par jour.

Dans un deuxième temps, les psychomotriciens ou les pédagogues de votre milieu seront invités à participer à une entrevue avec la chercheuse principale du projet, d'une durée d'environ 45 minutes. Des questions organisées autour des catégories suivantes vous seront posées : 1) renseignements sociodémographiques ; 2) renseignements concernant votre expérience ; 3) description de l'environnement ; 4) le temps, moment, fréquence ; 5) jeux actifs et caractéristiques ; 6) interventions (permissive, démocratique, directive) ; 7) affordances ; 8) autre. L'entrevue sera enregistrée sur bande audio-vidéo et se tiendra selon votre convenance, soit dans votre milieu éducatif ou encore, en visioconférence.

Avantages liés à la participation

Vous aurez l'occasion de prendre connaissance des types d'affordances ayant lieu selon la pédagogie appliquée dans votre milieu. En outre, ces nouvelles connaissances sur l'affordance contribueront à enrichir les milieux quant aux éléments de l'environnement qui peuvent contribuer au développement de la motricité globale des enfants dans les environnements éducatifs promus par les approches Aucouturier et l'éducation par le sport. De plus, vous pourrez faire des liens avec les jeux actifs que ces approches promeuvent chez l'enfant de 3 à 5 ans et les interventions de l'adulte qui doivent être privilégiées.

Participation volontaire et retrait

La participation de votre milieu à ce projet est entièrement libre et volontaire. Cela signifie que vous acceptez que votre milieu participe au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Cela signifie également que vous êtes libre de mettre fin à la participation de votre milieu en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit, et sans avoir à vous justifier en faisant connaître votre décision au chercheur responsable de ce projet par courriel (allaire.marie-christine@courrier.uqam.ca). Dans ce cas, et à moins d'une directive verbale ou écrite contraire de votre part, les documents, renseignements et données concernant votre milieu seront détruits. Par ailleurs, sachez que si l'un des parents du groupe d'enfants ne donne pas son consentement à l'effet que son enfant soit observé, aucune donnée ne sera recueillie pour cet enfant.

Confidentialité

Il est entendu que tous les renseignements recueillis sont confidentiels. Les informations relatives à votre milieu éducatif ne seront connues que de la chercheuse principale du projet et sa directrice et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les images ainsi que votre formulaire de consentement, seront conservées séparément soit au domicile de la chercheuse principale, au bureau de la directrice de recherche de l'étudiante à la maîtrise responsable du projet ou sur un serveur institutionnel sécurisé de l'UQAM pour la durée totale du projet. Les données de recherche seront gardées pour une période de 5 ans puis détruites. Concernant les intervenants et les enfants des groupes participants de votre milieu, il est entendu que tous les renseignements recueillis resteront confidentiels que ce soit lors des observations impliquant les intervenants et les enfants dans le milieu et lors des échanges avec vous. Ainsi, afin de protéger l'identité et la confidentialité des données recueillies sur les intervenants et les enfants, ils seront toujours identifiés par un code alphanumérique. Ce code ne sera connu que de la responsable du projet et de sa directrice.

Risques liés à la participation

À notre connaissance, il n'existe aucun risque ou préjudice relié à la recherche proposée.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Utilisation secondaire des données

Dans le cadre d'une recherche à laquelle certains membres de votre personnel participeront, nous aimerions prendre des images des environnements éducatifs de votre milieu et les utiliser dans le cadre de congrès scientifiques, d'éventuels cours enseignés à l'université ou lors de chapitre de livre que nous pourrions écrire.

Acceptez-vous que les images prises des environnements éducatifs de votre milieu soient utilisées dans le cadre de congrès scientifiques, d'éventuels cours enseignés à l'université ou lors de chapitre de livre que je pourrais écrire.

☐ J'accepte que les images puissent être utilisées dans le cadre de congrès scientifiques, dans le cadre d'éventuels cours enseignés à l'université ou lors de chapitre de livre. Je comprends que ces renseignements puissent permettre une identification directe de mon milieu éducatif.

Personnes-ressources

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec la responsable du projet : Allaire Marie-Christine (allaire.marie-christine@courrier.uqam.ca).

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du Comité au numéro (514) 987-3000 poste 20548 ou par courriel à l'adresse : cerpe-pluri@uqam.ca.

Pour toute autre question concernant vos droits en tant que personne participante à ce projet de recherche ou pour formuler une plainte, vous pouvez communiquer avec le bureau de la protectrice universitaire de l'UQAM protectriceuniversitaire@uqam.ca; 514-987-3151.

Remerciements

Nous vous remercions pour votre participation à ce projet de recherche. Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Je désire recevoir un résumé des résultats du projet : Oui ☐ Non ☐

Adresse courriel : _____

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de la participation de mon milieu éducatif ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je l'expose, tels que présentés dans le présent formulaire. Je comprends les objectifs du projet et ce que la participation de mon milieu implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de participer. Je reconnais avoir eu

la possibilité de contacter la responsable du projet afin de poser toutes les questions concernant ma participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que je peux retirer mon milieu du projet en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner en faisant connaître ma décision au chercheur responsable de ce projet par courriel (allaire.marie-christine@courrier.ugam.ca). Je consens volontairement que mon milieu participe à ce projet de recherche.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Titre

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie : (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ; (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à la participation de son milieu au projet de recherche décrit ci-dessus ; (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Nom du milieu

Signature

Date

ANNEXE C

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT 2

(Personnel responsable d'un groupe d'enfants âgés de 3 à 5 ans inscrits à un milieu éducatif à l'enfance, invités à participer à un projet de recherche



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Personnel responsable d'un groupe d'enfants âgés de 3 à 5 ans inscrits à un milieu éducatif à l'enfance invités à participer à un projet de recherche (psychomotricienne)

Titre du projet de recherche : Les affordances émergeant des approches Aucouturier et l'éducation par le sport : regard sur leur apport dans les jeux actifs et le développement de la motricité globale de l'enfant de 3 à 5 ans.

Étudiant-chercheur : Marie-Christine Allaire, candidate à la maîtrise en éducation, UQAM.

Direction de recherche : Manon Boily, Ph. D., professeure titulaire, UQAM.

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas ou qui ne semblent pas clairs, n'hésitez pas à nous poser des questions ou à communiquer avec la responsable du projet.

Description du projet et de ses objectifs

Cette recherche a pour objet d'étude l'affordance, c'est-à-dire les possibilités d'action qui émergent des approches Aucouturier et l'Éducation par le sport et qui sont choisies pour soutenir le développement global du jeune enfant évoluant dans les milieux éducatifs à l'enfance. Elle porte un regard sur leur apport dans les jeux actifs et le développement de la motricité globale de l'enfant de 3 à 5 ans tout en s'attardant également aux types d'interventions du personnel au sein du processus de l'affordance.

Le présent projet de recherche vise à examiner les affordances émergeant des environnements éducatifs au sein des approches Aucouturier et l'éducation par le sport qui promeuvent les jeux actifs contribuant au développement de la motricité globale de l'enfant de 3 à 5 ans et les interventions de l'adulte privilégiées.

Nature et durée de votre participation

Dans un premier temps, des observations auront lieu. À travers ces observations, des scénarios de jeu seront filmés et photographiés dans différents contextes (intérieur, extérieur, milieu naturel, etc.). Cela, en vue de collecter des données pour atteindre les trois objectifs de l'étude : a) Décrire les environnements éducatifs au sein des approches Aucouturier et l'éducation par le sport (matériel, espace, temps et interaction du personnel) qui promeuvent la motricité globale (mouvements locomoteurs, non locomoteurs et stables) chez l'enfant de 3 à 5 ans dans les pédagogies Aucouturier et l'éducation par le sport; b) Décrire les affordances (possibilités d'action) que suscitent les environnements éducatifs au sein des approches Aucouturier et l'éducation par le sport en lien avec les jeux actifs qu'elles promeuvent chez l'enfant de 3 à 5 ans et les interventions de l'adulte privilégiées; c) Décrire le développement moteur de l'enfant de 3 à 5 ans sous l'angle de leur motricité globale (mouvements locomoteurs, non locomoteurs et stables) promue par les jeux actifs émergeant des affordances suscitées par les environnements éducatifs offerts au sein des approches Aucouturier et l'éducation par le sport. La fréquence de ces observations sera d'une (1) à deux (2) par jour pendant trois (3) jours et aura une durée de trois (3) à cinq (5) heures par jour.

Dans un deuxième temps, vous serez invité.es à participer à une entrevue avec la chercheuse principale du projet, d'une durée d'environ 45 minutes. Des questions organisées autour des catégories suivantes vous seront posées : 1) renseignements sociodémographiques ; 2) renseignements concernant votre expérience ; 3) description de l'environnement ; 4) le temps, moment, fréquence ; 5) jeux actifs et caractéristiques ; 6) interventions (permissive, démocratique, directive) ; 7) affordances ; 8) autre. L'entrevue sera enregistrée sur bande audio-vidéo et se tiendra selon votre convenance, soit dans votre milieu de garde éducatif ou encore, en visioconférence. Notez que la transcription que l'on fera de vos propos ne permettra pas de vous identifier.

Avantages liés à la participation

Les personnes participantes pourront prendre connaissance des types d'affordances ayant lieu selon la pédagogie appliquée dans leur milieu. En outre, ces nouvelles connaissances sur l'affordance contribueront à enrichir les milieux quant aux éléments de l'environnement qui peuvent contribuer au développement de la motricité globale des enfants dans les environnements éducatifs promus par les approches Aucouturier et l'éducation par le sport. De plus, les participants pourront faire des liens avec les jeux actifs que ces approches promeuvent chez l'enfant de 3 à 5 ans et les interventions de l'adulte qui doivent être privilégiées.

Risques liés à la participation

À notre connaissance, il n'existe aucun risque ou préjudice relié à la recherche proposée.

Participation volontaire et retrait

Votre participation à ce projet est entièrement libre et volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Cela signifie également que vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit, et sans avoir à vous justifier en faisant connaître votre décision au chercheur responsable de ce projet par courriel (allaire.marie-christine@courrier.uqam.ca). Dans ce cas, et à moins d'une directive verbale ou écrite contraire de votre part, les documents, renseignements et données vous concernant seront détruits. Par ailleurs, sachez que si l'un des parents du groupe d'enfants ne donne pas son consentement à l'effet que son enfant soit observé, aucune donnée ne sera recueillie pour cet enfant.

Confidentialité

Il est entendu que tous les renseignements recueillis sont confidentiels. Vos informations personnelles ne seront connues que des chercheurs et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les entrevues transcrites seront numérotées et seuls les chercheurs auront la liste des participants et du code qui leur aura été attribué. Advenant le cas d'une divulgation publique d'extraits de ces documents, celle-ci ne permettra pas votre identification directe ou indirecte, à moins d'obtenir au préalable l'autorisation de la, des personnes(s) concernée(s). Les enregistrements des entrevues seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à votre entrevue seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. Ces renseignements, ainsi que votre formulaire de consentement, seront conservés séparément soit au domicile de la chercheuse principale, au bureau de la directrice de recherche de l'étudiante à la maîtrise responsable du projet ou sur un serveur institutionnel sécurisé de l'UQAM pour la durée totale du projet. Les données de recherche seront gardées pour une période de 5 ans puis détruites. Concernant les enfants de votre groupe, il est entendu que tous les renseignements recueillis resteront confidentiels que ce soit lors des observations impliquant les enfants dans le milieu et lors des échanges avec vous. Ainsi, afin de protéger l'identité et la confidentialité des données recueillies sur les enfants, ils seront toujours identifiés

par un code alphanumérique. Pour les observations dans les milieux et l'entrevue avec vous, ce code ne sera connu que de la responsable du projet et de sa directrice.

Votre consentement implique également que vous acceptiez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de communications et de publications les données recueillies dans le cadre de la présente recherche (sous forme d'écrits scientifiques, de conférences et de communications scientifiques, de chapitres de livre, d'éventuels cours enseignés à l'université), à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement.

Utilisation secondaire des données

Acceptez-vous que les images des scénarios de jeu soient utilisées dans le cadre de congrès scientifiques, d'éventuels cours enseignés à l'université ou lors de chapitre de livre que je pourrais écrire.

☐ J'accepte que les **images** puissent être utilisées dans le cadre de congrès scientifiques, dans le cadre d'éventuels cours enseignés à l'université ou lors de chapitre de livre. Je comprends que ces renseignements puissent permettre une identification directe.

☐ J'accepte que les **images, si elles sont floutées**, puissent être utilisées dans le cadre de congrès scientifiques, dans le cadre d'éventuels cours enseignés à l'université ou lors de chapitre de livre. Je comprends que ces renseignements puissent permettre de m'identifier.

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, le(s) commanditaire(s) ou l'institution impliquée (ou les institutions impliquées) de leurs obligations civiles et professionnelles.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Personnes-ressources

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec la responsable du projet : Allaire Marie-Christine (allaire.marie-christine@courrier.uqam.ca).

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du Comité au numéro (514) 987-3000 poste 20548 ou par courriel à l'adresse : cerpe-pluri@uqam.ca.

Pour toute autre question concernant vos droits en tant que personne participante à ce projet de recherche ou pour formuler une plainte, vous pouvez communiquer avec le bureau de la protectrice universitaire de l'UQAM protectriceuniversitaire@uqam.ca; 514-987-3151.

Remerciements

Nous vous remercions pour votre participation à ce projet de recherche. Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Souhaitez-vous recevoir un résumé des résultats du projet : Oui ☐ Non ☐

Adresse courriel : _____

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose, tels que présenté dans le présent formulaire. Je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de participer. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter la responsable du projet afin de poser toutes les questions concernant ma participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que je peux me retirer du projet en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner en faisant connaître ma décision au chercheur responsable de ce projet par courriel (allaire.marie-christine@courrier.uqam.ca). Je consens volontairement à participer à ce projet de recherche.

Je soussigné(e) accepte volontairement de participer à cette étude. Je consens à l'enregistrement (image et son) de l'entretien. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie : (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ; (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ; (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Marie-Christine Allaire

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE D

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT 3

(Parents / représentant légal d'une personne mineure d'enfants âgés de 3 à 5 ans inscrits à un milieu éducatif à l'enfance invités à participer à un projet de recherche)



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Parents / représentant légal d'une personne mineure d'enfants âgés de 3 à 5 ans inscrits à un milieu éducatif à l'enfance invités à participer à un projet de recherche

Titre du projet de recherche : Les affordances émergeant des approches Aucouturier et l'éducation par le sport : regard sur leur apport dans les jeux actifs et le développement de la motricité globale de l'enfant de 3 à 5 ans.

Étudiant-chercheur : Marie-Christine Allaire, candidate à la maîtrise en éducation, UQAM.

Direction de recherche : Manon Boily, Ph. D., professeure titulaire, UQAM.

Préambule

Nous aimerions inviter votre enfant à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter qu'il participe à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement à titre de parent / représentant légal de votre enfant, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Cette recherche a pour objet d'étude l'affordance, c'est-à-dire les possibilités d'action qui émergent des approches Aucouturier et l'Éducation par le sport et qui sont choisies pour soutenir le développement global du jeune enfant évoluant dans les milieux éducatifs à l'enfance. Elle porte un regard sur leur apport dans les jeux actifs et le développement de la motricité globale de l'enfant de 3 à 5 ans tout en s'attardant également aux types d'interventions du personnel au sein du processus de l'affordance. Le présent projet de recherche vise à examiner les affordances émergeant des environnements éducatifs au sein des approches Aucouturier et l'éducation par le sport qui promeuvent les jeux actifs contribuant au développement de la motricité globale de l'enfant de 3 à 5 ans et les interventions de l'adulte privilégiées.

Nature et durée de la participation de votre enfant

Dans un premier temps, des observations auront lieu. À travers ces observations, des scénarios de jeu seront filmés et des photos seront prises dans différents contextes (intérieur, extérieur, milieu naturel, etc.). Cela, en vue de collecter des données pour atteindre les trois objectifs de l'étude : a) Décrire les environnements éducatifs au sein des approches Aucouturier et l'éducation par le sport (matériel, espace, temps et interaction du personnel) qui promeuvent la motricité globale (mouvements locomoteurs, non locomoteurs et stables) chez l'enfant de 3 à 5 ans dans les pédagogies Aucouturier et l'éducation par le sport; b) Décrire les affordances (possibilités d'action) que suscitent les environnements éducatifs au sein des approches Aucouturier et l'éducation par le sport en lien avec les jeux actifs qu'elles promeuvent chez l'enfant de 3 à 5 ans et les interventions de l'adulte privilégiées; c) Décrire le développement moteur de l'enfant de 3 à 5 ans sous l'angle de leur motricité globale (mouvements locomoteurs, non locomoteurs et stables) promue par les jeux actifs émergeant des affordances suscitées par les environnements éducatifs offerts au sein des approches Aucouturier et l'éducation par le sport. La fréquence de ces observations sera

d'une (1) à deux (2) par jour pendant trois (3) jours et aura une durée de trois (3) à cinq (5) heures par jour.

Avantages liés à la participation

Il se peut que votre enfant retire un bénéfice personnel de sa participation à ce projet de recherche, mais nous ne pouvons vous l'assurer. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances scientifiques dans ce domaine de recherche.

Risques liés à la participation

À notre connaissance, il n'existe aucun risque ou préjudice relié à la recherche proposée.

Participation volontaire et possibilité de retrait

La participation de votre enfant à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser qu'il y participe. Vous pouvez également le retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision au chercheur responsable de ce projet par courriel (allaire.marie-christine@courrier.uqam.ca). Dans un tel cas, toutes les données le concernant seront détruites si l'enfant était seul dans son scénario de jeu. Toutefois, bien que nous prévoyions ne pas collecter les données concernant les enfants qui se retirent, sachez que la destruction complète des données ne nous sera pas possible si l'enfant est dans un scénario de jeu avec d'autres enfants participants. Votre enfant peut également choisir de se retirer de ce projet de son propre chef, sans justification et sans pénalité d'aucune forme, et ce nonobstant votre consentement. Par ailleurs, sachez que si l'un des parents du groupe d'enfants ne donne pas son consentement à l'effet que son enfant soit observé, aucune donnée ne sera recueillie pour cet enfant.

Confidentialité

Durant la participation de votre enfant à ce projet de recherche, des scénarios de jeu seront filmés et photographiés dans différents contextes. Ce matériel ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément soit au domicile de la chercheuse principale, au bureau de la directrice de recherche de l'étudiante à la maîtrise responsable du projet ou sur un serveur institutionnel sécurisé de l'UQAM pour la durée totale du projet. Les données de recherche seront gardées pour une période de 5 ans puis détruites. Concernant votre enfant, il est entendu que tous les renseignements recueillis resteront confidentiels que ce soit lors des observations impliquant votre enfant dans le milieu et lors des échanges avec le psychomotricien ou le pédagogue. Ainsi, afin de protéger l'identité et la confidentialité des données recueillies sur votre enfant, il sera toujours identifié par un code alphanumérique. Pour les observations dans les milieux et l'entrevue avec l'intervenant, ce code ne sera connu que de la responsable du projet et de sa directrice.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Personnes-ressources

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur la participation de votre enfant, vous pouvez communiquer avec la responsable du projet : Allaire Marie-Christine (allaire.marie-christine@courrier.uqam.ca). Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du Comité au numéro (514) 987-3000 poste 20548 ou par courriel à l'adresse : cerpe-pluri@uqam.ca. Pour toute autre question concernant vos droits en tant que personne participante à ce projet de recherche ou

pour formuler une plainte, vous pouvez communiquer avec le bureau de la protectrice universitaire de l'UQAM protectriceuniversitaire@uqam.ca; 514-987-3151.

Utilisation secondaire des données

Acceptez-vous que les **images** des scénarios de jeu soient utilisées dans le cadre de congrès scientifiques, d'éventuels cours enseignés à l'université ou lors de l'écriture de chapitres de livres que je pourrais écrire ?

☐ J'accepte que les **images** puissent être utilisées dans le cadre de congrès scientifiques, dans le cadre d'éventuels cours enseignés à l'université ou lors de l'écriture de chapitres de livres. Je comprends que ces renseignements puissent permettre l'identification de mon enfant. Je comprends que ces renseignements puissent permettre une identification directe.

☐ J'accepte que les **images, si elles sont floutées**, puissent être utilisées dans le cadre de congrès scientifiques, dans le cadre d'éventuels cours enseignés à l'université ou lors de l'écriture de chapitres de livres. Je comprends que ces renseignements pourront permettre l'identification de mon enfant.

Remerciements

Nous vous remercions pour votre participation à ce projet de recherche.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de la participation de mon enfant, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels il s'expose tels que présenté dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction. J'ai discuté du projet avec mon enfant et il a accepté d'y participer volontairement. Je soussigné(e) accepte volontairement que mon enfant participe à cette étude. Il peut se retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision. Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom du représentant légal

Prénom Nom de l'enfant

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie : (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ; (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à la participation de son enfant au projet de recherche décrit ci-dessus ; (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Date

Signature

RÉFÉRENCES

- Aboud, F. et Proulx, K. *Renforcer l'éducation et la protection de la petite enfance* : Document de consultation pour le mécanisme de partage de connaissances et d'innovations (KIX). Global Partnership for Education.
www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2019-07-kix-Renforcer-education-et-protection-petite-enfance.pdf 2019.
- Active Healthy Kids Canada. *Are We Driving Our Kids to Unhealthy Habits?* The 2013 Active Healthy Kids Canada Report Card on Physical Activity for Children and Youth. Active Healthy Kids Canada.
<https://www.participation.com/wp-content/uploads/2022/09/2013-Children-and-Youth-Report-Card.pdf> 2013.
- Amtoft, K. (2022). Her løbes på gangene og kravles på bordene og af og til får man måske en bule [Ici, on court dans les couloirs, on grimpe sur les tables, et parfois, on se fait peut-être une bosse]. *Børns hverdag*, 2, 8-10.
- André, P. (2025). Bienfaits du sport et de l'activité physique chez l'enfant et l'adolescent. *Actualités Pharmaceutiques*, 64(643), 49-53. <https://doi.org/10.1016/j.actpha.2024.12.011>
- Angelino, L. (2008). L'a priori du corps chez Merleau-Ponty: *Revue internationale de philosophie*, 244(2), 167-187. <https://doi.org/10.3917/rip.244.0167>
- April, J. et Charron, A. (2012). *L'activité psychomotrice au préscolaire: des activités nécessaires pour soutenir le développement global de l'enfant*. Chenelière éducation.
<https://books.google.ca/books?id=UN6WMQEACAAJ>
- Aucouturier, B. (2005). *La méthode Aucouturier : Fantasmies d'action et pratique* (De Boeck Supérieur).
- Aucouturier, B. (2017). *Agir, jouer, penser : étayage de la pratique psychomotrice éducative et thérapeutique*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.aucou.2017.01>
- Aucouturier, B. (2023). *La Pratique Psychomotrice Aucouturier. Se former pour accompagner les enfants à l'école ou en thérapie*. De Boeck Supérieur.
- Barab, S. A. et Plucker, J. A. (2002). Smart People or Smart Contexts? Cognition, Ability, and Talent Development in an Age of Situated Approaches to Knowing and Learning. *Educational Psychologist*, 37(3), 165-182. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3703_3
- Barab, S. A. et Roth, W.-M. (2006). Curriculum-Based Ecosystems: Supporting Knowing From an Ecological Perspective. *Educational Researcher*, 35(5), 3-13.
<https://doi.org/10.3102/0013189X035005003>
- Barnett, L. M., Van Beurden, E., Morgan, P. J., Brooks, L. O. et Beard, J. R. (2009). Childhood Motor Skill Proficiency as a Predictor of Adolescent Physical Activity. *Journal of Adolescent Health*, 44(3), 252-259. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.07.004>

- Beaulieu, J. (2000). *Comparaison du développement psychomoteur d'enfants âgés entre 3 et 4 ans fréquentant ou non une garderie ayant un programme d'éducation psychomotrice*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/3048>
- Biddle, S. J. H., Ciacconi, S., Thomas, G. et Vergeer, I. (2019). Physical activity and mental health in children and adolescents: An updated review of reviews and an analysis of causality. *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 146-155. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.08.011>
- Bigras, N., Lemire, J. et Eryasa, J. (2017). Comparaison d'instruments d'observation de la qualité de services éducatifs de la petite enfance. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (37), 35-51. <https://doi.org/10.4000/dse.1680>
- Bjørge, K. (2016). Physical activity in light of affordances in outdoor environments: qualitative observation studies of 3–5 years olds in kindergarten. *SpringerPlus*, 5(1), 950. <https://doi.org/10.1186/s40064-016-2565-y>
- Bouchard, C. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes* (2e éd.). Les Presses de l'Université du Québec.
- Boyd, D. et Bee, H. (2017). *Les âges de la vie : psychologie du développement humain* (5e éd.). Édition du renouveau pédagogique inc.
- Bruijns, B. A., Vanderloo, L. M., Johnson, A. M., Adamo, K. B., Burke, S. M., Carson, V., Heydon, R., Irwin, J. D., Naylor, P.-J., Timmons, B. W. et Tucker, P. (2022). Change in pre- and in-service early childhood educators' knowledge, self-efficacy, and intentions following an e-learning course in physical activity and sedentary behaviour: a pilot study. *BMC Public Health*, 22(1), 244. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-12591-5>
- Cante, G. et Tribby, E. (2022). La médiation du corps du jeune enfant dans le jeu libre avec la nature [Colloque international Corps, identité(s), sociétés,]. Strasbourg, France. <https://hal.science/hal-03811542>
- Cantin, G., Bouchard, C. et Bigras, N. (2014). Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 469-482. <https://doi.org/10.7202/1022708ar>
- Chapelle, G. (2001). Psychologie de l'enfant : 150 ans d'histoire. *Sciences Humaines*, 120(10), 24.
- Chookah, H. A., Agbenyega, J. S., Santos, I. M. et Habak, C. (2024). Play Affordances of Natural and Non-natural Materials in Preschool Children's Playful Learning Tasks. *International Journal of Early Childhood*, 56(3), 585-603. <https://doi.org/10.1007/s13158-023-00348-z>
- Christensen, T., Abildskov Barenholdt, J., Bendix, G., Blangsted, H. S., Brøndsted, B., Gottschalck, U., Jensen, C. H., Jørgensen, A. T., Jepsen, T. M., Melgaard Madsen, M., Mathiassen, R., Møse, B., Nielsen, E., Petersen, C. H., Sandholm, G., Saxtorph, H. E., Stensberg, J. et Strarup Weibøl, A. (2012). *Pædagogisk idræt i vuggestue og børnehave* [Éducation physique pédagogique en crèche et en maternelle] (Dafolo).

- Connelly, J.-A. (2019). Courir, sauter, grimper... et évaluer la compétence motrice! *Revue Préscolaire*, 57 (2), 24-26. www.aepq.ca/wp-content/uploads/2019/05/RP_v57n2.pdf
- Connelly, J.-A. (2021). *L'activité physique des enfants de 3 à 5 ans fréquentant un centre de la petite enfance : contextes favorables et rôle des éducatrices* [Thèse de doctorat, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et Université de Sherbrooke].
https://depositum.uqat.ca/id/eprint/1300/1/These_Version%2018%20mai%202021_Original_.pdf
- Davids, K. (2025). *L'entraîneur, un concepteur d'environnements d'apprentissage : NOSOTROS XP*.
<https://nosotrosexp.com/entretien-avec-keith-davids/>
- Dean, S. (2019). Seeing the forest and the trees: A historical and conceptual look at Danish Forest Schools. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(3), 53-63.
www.files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1225663.pdf
- Dings, R. (2018). Understanding phenomenological differences in how affordances solicit action. An exploration. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 17(4), 681-699.
<https://doi.org/10.1007/s11097-017-9534-y>
- Dionne, É. (2012). Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 437-438. <https://doi.org/10.7202/1019625ar>
- Duval, S. et Bouchard, C. (2013). *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté*. Ministère de la Famille.
www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/preparation-ecole.pdf
- Duval, S., Bouchard, C. et Pagé, P. (2017) Le développement des fonctions exécutives chez les enfants. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (37), 121-137. www.journals.openedition.org/dse/1948
- Erhvervsakademi og Professionshøjskole. (2023). Pædagog.
<https://www.ucl.dk/uddannelser/paedagog/#paedagogens+grundfaglighed-46075>
- Faucher-Dumouchel, A. (2022). *Éducation par la nature : mieux comprendre ce qui sous-tend la mise en place de cette approche auprès des jeunes enfants* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais]. https://di.uqo.ca/id/eprint/1405/1/Faucher-Dumouchel_Ariane_2022_memoire.pdf
- Faulkner, G., Mitra, R., Buliung, R., Fusco, C. et Stone, M. (2015). Children's outdoor playtime, physical activity, and parental perceptions of the neighbourhood environment. *International Journal of Play*, 4(1), 84-97. <https://doi.org/10.1080/21594937.2015.1017303>
- Finn, R. (2015). *The affordances of place: implications of ecological psychology for inclusive education* [Thèse de doctorat, University of Southern Queensland].
<https://research.usq.edu.au/item/q3360/the-affordances-of-place-implications-of-ecological-psychology-for-inclusive-education>

- Fjørtoft, I. (2001). The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111-117. <https://doi.org/10.1023/A:1012576913074>
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on Children's Play and Motor Development. *Children, Youth and Environments*, 14(2), 21-44. <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.14.2.0021>
- Fjørtoft, I. et Sageie, J. (2000). The natural environment as a playground for children. *Landscape and Urban Planning*, 48(1-2), 83-97. [https://doi.org/10.1016/S0169-2046\(00\)00045-1](https://doi.org/10.1016/S0169-2046(00)00045-1)
- Flôres, F. S., Rodrigues, L. P., Copetti, F., Lopes, F. et Cordovil, R. (2019). Affordances for Motor Skill Development in Home, School, and Sport Environments: A Narrative Review. *Perceptual and Motor Skills*, 126(3), 366-388. <https://doi.org/10.1177/0031512519829271>
- Flôres, F. S., Rodrigues, L. P. et Cordovil, R. (2021). Relationship between the Affordances for Motor Behavior of Schoolchildren (AMBS) and Motor Competence Assessment (MCA) in Brazilian Children. *Children*, 8(8), 705. <https://doi.org/10.3390/children8080705>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (4e éd.). Chenelière éducation.
- Fournier Dubé, N. (2023). Processus d'élaboration et de validation d'un outil d'évaluation de la motricité globale destiné aux enseignantes à l'éducation préscolaire 5 ans [Doctorat en éducation, Université du Québec à Rimouski (en association avec Université du Québec à Montréal)]. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/2817/>
- Garzón, J., Kinshuk, Baldiris, S., Gutiérrez, J. et Pavón, J. (2020). How do pedagogical approaches affect the impact of augmented reality on education? A meta-analysis and research synthesis. *Educational Research Review*, 31, 100334. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100334>
- Gaussot, L. (2002). Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité: Spirale, n o 24(4), 39-51. <https://doi.org/10.3917/spi.024.0039>
- Gibson, J. J. (1979). The Theory of Affordances. Dans Lawrence Erlbaum Associates (dir.), *The Ecological Approach to Visual Perception* (p. 127-137). https://monoskop.org/images/c/c6/Gibson_James_J_1977_1979_The_Theory_of_Affordances.pdf
- 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]. <http://hdl.handle.net/1866/23478>
- Gouvernement du Québec. (2017). Politique de l'activité physique, du sport et du loisir : Au Québec, on bouge. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/politique/Politique-Au-Quebec-on-bouge.pdf>

- Gravel, S. et Tremblay, J. (2004). Développer l'intervention en psychomotricité auprès des enfants [Rapport de recherche]. Cégep de Jonquière.
https://cdc.qc.ca/parea/785046_gravel_tremblay_psychomotricite_PAREA_2005.pdf
- Gravel, S., et Tremblay, J. (2005). *Accompagner l'enfant dans son développement une façon de concevoir l'intervention auprès de l'enfant*.
https://cdc.qc.ca/parea/785046_gravel_tremblay_psychomotricite_PAREA_2005.pdf 2005
- Guikas, I., Morin, D. et Bigras, M. (2017). Développement d'une grille d'observation : considérations théoriques et méthodologiques. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 27, 163-178.
<https://doi.org/10.7202/1043131>
- Guo, D., Shi, Y. et Chen, R. (2023). Environmental affordances and children's needs: Insights from child-friendly community streets in China. *Frontiers of Architectural Research*, 12(3), 411-422.
<https://doi.org/10.1016/j.foar.2022.11.003>
- Harlow, D. B., Dwyer, H. A., Hansen, A. K., Iveland, A. O. et Franklin, D. M. (2018). Ecological Design-Based Research for Computer Science Education: Affordances and Effectivities for Elementary School Students. *Cognition and Instruction*, 36(3), 224-246.
<https://doi.org/10.1080/07370008.2018.1475390>
- Harms, T., M. Clifford, R. et Cryer, D. (1998). Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire, trad. (M. Baillargeon et H. Larouche, trad.). Les Presses de l'Université du Québec.
- Heft, H. (1988). Affordances of Children's Environments: A Functional Approach to Environmental Description. *Children's Environments Quarterly*, 5(3), 29-37.
- Heft, H. et Kyttä, M. (2006). A Psychologically Meaningful Description of Environments Requires a Relational Approach. *Housing, Theory and Society*, 23(4), 210-213.
<https://doi.org/10.1080/14036090600909550>
- Hinchliffe, G. (2001). Education or Pedagogy? *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), 31-45.
<https://doi.org/10.1111/1467-9752.00208>
- Institut de la statistique du Québec. (2004). Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs: grandir en qualité, 2003. Gouvernement du Québec.
<https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-qualite-des-services-de-garde-educatifs-rapport-de-lenquete.pdf>
- Institut de la statistique du Québec. (2015). Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs – Grandir en qualité 2014. Tome 1 : Méthodologie et description de l'enquête. Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec. <https://www.stat.gouv.qc.ca>
- Japel, C., Capuano, F., Bigras, M., Giroux, J., Gosselin, C., Lapointe, P., Lefebvre, P., Brodeur, M. et Ste-Marie. (2014). Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés.
https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/prs_japelc_rapport_maternelle-4ans.pdf

- Japel, C., Tremblay, R. E. et Côté, S. (2021). La qualité des services de garde à la petite enfance: Résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ). *Éducation et francophonie*, 33(2), 7-27. <https://doi.org/10.7202/1079098ar>
- JeuActif.ca. (s. d.). *Pourquoi le jeu en plein air est essentiel au développement de l'enfant*. Actif pour la vie. Récupéré le 31 juillet 2025 de <https://activeplay.ca/fr/articles/pourquoi-le-jeu-en-plein-air-est-essentiel-au-developpement-de-lenfant/>
- Jeunes en forme Canada. (2010). Les saines habitudes de vie débutent plus tôt qu'on le pense. Le Bulletin 2010 de l'activité physique chez les enfants et les jeunes de Jeunes en forme Canada. Jeunes en forme Canada. <https://www.participation.com/wp-content/uploads/2022/10/participation-bulletin-2010-complet-frpdf.pdf>
- Kaarby, K. M. E. (2004). Children Playing in Nature. Dans *Questions of Quality : Proceedings of a Conference on Defining, Assessing and Supporting Quality in Early Childhood Care and Education*, Dublin Castle, September 23rd–25th 2004 (p. 121-128). Centre for Early Childhood Development & Education. https://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/books-and-book-chapters/CECDE_Questions-of-Quality_2005.pdf
- Kernan, M. (2010). Outdoor Affordances in Early Childhood Education and Care Settings: Adults' and Children's Perspectives. *Children, Youth and Environments*, 20(1), 152-177.
- Kosak, L.-A., Harandian, K., Bacon, S. L., Fitzpatrick, C., Correale, L. et Pagani, L. S. (2024). Active Child, Accomplished Youth: Middle Childhood Active Leisure Fuels Academic Success by Emerging Adulthood. *Children*, 11(9), 1140. <https://doi.org/10.3390/children11091140>
- Lacombe, C. (2006). *Milieu physique, vie quotidienne et idéaux socioculturels. Structuration du cadre de développement des enfants dans les garderies québécoises*. [Thèse de doctorat, Université Laval]. <https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/QQLA/TC-QQLA-23299.pdf>
- Ladevèze, E. et Leininger-Frezal, C. (2007). *Éléments de définition : méthodes et approches pédagogiques en EEDD*. Graine. <https://blog.graine-ara.org/article-de-blog/elements-de-definition-methodes-et-approches-pedagogiques-en-eedd>
- Lagacé, E., April, J. et Maïano, C. (2021). Les pratiques éducatives favorisant le développement physique et moteur de l'enfant. *Revue préscolaire*, 592, 30-32.
- Lalonde-Graton, M. (2003). *Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance*. Les Presses de l'Université du Québec.
- Laroche, K. (2016). *Étude de l'implantation d'un programme d'activité pleine nature en centre de la petite enfance*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depote.uqtr.ca/id/eprint/8048>
- Larousse. (s. d.). *Saisir*. Dictionnaire de français Larousse. Récupéré le 8 août 2025 de <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/saisir/70600>
- Lauzon, F. (2019). *L'éducation psychomotrice : source d'autonomie et de dynamisme* (2e éd.). Les Presses de l'Université du Québec.

- Lavallée, E. (2019). *La perception des parents et des membres du personnel scolaire concernant l'approche enfant nature au préscolaire*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8838/1/032274098.pdf>
- Learningsverkstedet. (s.d.) *Laringsverkstedet*. <https://laringsverkstedet.no/>
- Leboeuf, M. et Pronovost, J. (2020). *Alex – Cadre de référence : L'éducation par la nature en service de garde éducatif à l'enfance* (2e éd.). Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCPE). https://www.aqcpe.com/wp-content/uploads/2023/04/ALEX_cadre-de-reference2023.pdf
- Lefebvre, P. et Merrigan, P. (2005, mars). *La politique des services de garde à 5\$/jour et l'offre de travail des mères québécoises: résultats d'une expérience naturelle canadienne*. CIRANO. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2495878>
- Lamarié, M. (2022). *On est fait pour ça : Apprendre est notre naturel, la nature est notre meilleur mode d'apprentissage*. Independently published.
- Little, H. et Sweller, N. (2015). Affordances for Risk-Taking and Physical Activity in Australian Early Childhood Education Settings. *Early Childhood Education Journal*, 43(4). 337-345. www.researchgate.net/publication/274129905_Affordances_for_Risk-Taking_and_Physical_Activity_in_Australian_Early_Childhood_Education_Settings
- Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance, RLRQ, c S-4.1.1. www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/s-4.1.1
- Lozano, R., Merrill, M., Sammalisto, K., Ceulemans, K. et Lozano, F. (2017). Connecting Competences and Pedagogical Approaches for Sustainable Development in Higher Education: A Literature Review and Framework Proposal. *Sustainability*, 9(10), 1889. <https://doi.org/10.3390/su9101889>
- Luchs, A. et Fikus, M. (2013). A comparative study of active play on differently designed playgrounds. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 13(3), 206-222. <https://doi.org/10.1080/14729679.2013.778784>
- Luyat, M. et Regia-Corte, T. (2009). Les affordances : de James Jerome Gibson aux formalisations récentes du concept: *L'Année psychologique*, Vol. 109(2), 297-332. <https://doi.org/10.3917/anpsy.092.0297>
- Manningham, S. (2008). *Qualité de l'environnement éducatif dans les services de garde préscolaires au Québec : rôle des caractéristiques de l'éducatrice et une intervention visant à augmenter ses compétences* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. <http://hdl.handle.net/1866/6380>
- Manningham, S. et Vaillant, N. (2017). *Services éducatifs de qualité en petite enfance : Théorie et pratiques*. Éditions JFD.
- Martin, V., Parent, M-P., Blouin, M. et Durant, C. (2017). *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. www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/guide_gazelle_potiron.pdf

- Martineau, M. (2022). *Psychomotricité : Étude exploratoire des impacts d'une séance psychomotrice d'acouturier sur la variabilité cardiaque et sur les capacités attentionnelles chez des garçons de première année du primaire*. [Essai Doctoral, Université du Québec à Chicoutimi].
https://constellation.uqac.ca/id/eprint/8522/1/Martineau_uqac_0862D_10950.pdf
- Massé, R., Drouin, M., Lavoie, S., Dea, C., Walz, L., Laurin, I., Guay, D., Massé Jolicoeur, M., Pinard, M., Lattoni, B., Boucheron, L., Daneau, L. et Roy-Mustillo, L. (2017). *Favoriser la qualité éducative dans les services de garde éducatifs à l'enfance* [Mémoire sur le projet de loi n° 143].
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3187323>
- McLachlan, C., Smith, J., McLaughlin, T., Ali, A., Conlon, C., Mugridge, O. et Foster, S. (2017). Development of teachers' knowledge and skills in implementing a physical education curriculum: a New Zealand early childhood intervention study. *International Journal of Early Childhood*, 49(3), 1-18. <https://www.researchgate.net/publication/318010204>
- Melsbach, S. et Pitre-Robin, C. (2012). Implantation des principes de l'approche pikléienne (Lóczy) dans des centres de la petite enfance de la Montérégie. *Nouvelles pratiques sociales*, (1), 152–160.
<https://doi.org/10.7202/1008633ar>. *Nouvelles pratiques sociales*, 1, 152-160.
- Ministère de la Famille. (2014). *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : Une vision partagée pour des interventions concertées*. Ministère de la Famille.
https://efaidnbmnnnibpcjpcglclefindmkaj/file:///C:/Users/a_mar/Downloads/1190160.pdf
- Ministère de la Famille. (2016). *Le jeu extérieur pour explorer et s'activer!* Gouvernement du Québec.
https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/Famille/developpement_des_enfants/jeunes_enfants_jeu/Page/s/jeu-exterieur-explorer-activer.aspx
- Ministère de la famille. (2018). *Guide sur la prévention et le traitement des attitudes et des pratiques inappropriées à l'intention des prestataires de services de garde reconnus et des bureaux coordonnateurs de la garde en milieu familial*. Gouvernement du Québec.
<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/guide-pratiques-inapprop.pdf>
- Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance : Programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Gouvernement du Québec. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/cpe-garderies/programme-educatif/programme-educatif/Pages/index.aspx>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). *À nous de jouer! - Le développement moteur de l'enfant : un pilier important du développement moteur global*. Gouvernement du Québec.
<https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs3214738#:~:text=La%20motricit%C3%A9%20est%20un%20pilier,dans%20tous%20les%20autres%20domaines>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017a). *Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec
<http://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3532350>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017b). *À nous de jouer. Jeu actif et jeu libre pour le développement de l'enfant*. Gouvernement du Québec.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3532166?docpos=3ER>

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Tout pour nos enfants—Stratégie 0-8 ans*. Gouvernement du Québec.
www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/Strategie_0-8_ans.pdf
- Mitra, R., Propa, F. et Rowland, M. (2018). Outdoor Play and Learning (OPAL) in School Communities: Results from the Pilot Programming in Toronto. Ryerson University, TransForm Laboratory of Transportation and Land Use Planning, School of Urban and Regional Planning.
<https://transformlab.torontomu.ca/wp-content/uploads/2018/05/OPAL-Report-May-2018-final.pdf>
- Monzée, J., Gravel, S. et Paradis, G. (2015). *Validation de la pratique psychomotrice Aucouturier en maternelle et en première année du primaire* [Étude préliminaire]. <https://cqdpp.org/validation-de-la-pratique-psychomotrice-aucouturier-en-maternelle-et-en-premiere-annee-du-primaire-etude-preliminaire>
- Morgenthaler, T., Lynch, H., Loebach, J., Pentland, D. et Schulze, C. (2024). Using the Theory of Affordances to Understand Environment–Play Transactions: Environmental Taxonomy of Outdoor Play Space Features—A Scoping Review. *The American Journal of Occupational Therapy*, 78(4), 7804185120. <https://doi.org/10.5014/ajot.2024.050606>
- Nault, S. et Pronovost, J. (2018). *Un milieu éducatif favorable au jeu libre et actif, pour le développement global des enfants : Guide d'élaboration ou de révision de mesures structurantes*. AQCPE <https://www.aqcpe.com/documentation/aqcpe-pegf-jeu-actif-guide-delaboration-de-mesures-structurantes-version-web/>
- Nisbett, R. E., et Masuda, T. (2007). Culture and point of view. *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, 46-47, 153-172. https://www.persee.fr/doc/intel_0769-4113_2007_num_46_2_1282
- Ngono Ossango, P. (2024). De l'hypertonie axiale / hypotonie distale à l'acquisition oculo-manuelle chez le nourrisson camerounais : La cohérence d'un développement psychomoteur au développement cognitif. *Djiboul*, 7(4), 175-198.
- O'Brien, K. T., Vanderloo, L. M., Bruijns, B. A., Truelove, S. et Tucker, P. (2018). Physical activity and sedentary time among preschoolers in centre-based childcare: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 15(1), 117. <https://doi.org/10.1186/s12966-018-0745-6>
- Observatoire des tout-petits. (2018). Petite enfance : La qualité des services éducatifs au Québec. Observatoire des tout-petits. <https://tout-petits.org/img/dossiers/qualite/Dossier-Qualite-Service-de-garde-V11-LR.pdf>
- Okely, A-D., Booth, M-L. et Patterson, J-W. (2001). Relationship of physical activity to fundamental movement skills among adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 33(11), 1899-1904. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11689741/>
- Olsen, M. (2023). Au Danemark, l'école au milieu des arbres. *Le Courrier de l'UNESCO*. <https://courier.unesco.org/fr/articles/au-danemark-lecole-au-milieu-des-arbres>

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*. Organisation mondiale de la Santé.
<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331751/9789240004078-fre.pdf>

Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Belleau, L. et Janosz, M. (2011) Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle. *Institut de la statistique du Québec*, 6 (1).
www.iamillbe.stat.gouv.qc.ca/publications/fascicule_reussite_scol_fr.pdf

Piaget, J. et Inhelder, B. (2012). *La psychologie de l'enfant*. N éd. Presses universitaires France.

Paillé, P. (dir.) (2010). *La méthodologie qualitative*. Postures de recherche et travail de terrain (2e éd.). Armand Colin.

Ponti, M. (2023). Le temps d'écran et les enfants d'âge préscolaire : la promotion de la santé et du développement dans un monde numérique. *Paediatrics & Child Health*, 28(3), 193-202.
<https://doi.org/10.1093/pch/pxac126>

Projet de loi no 143. *Loi visant à améliorer la qualité éducative et à favoriser le développement harmonieux des services de garde éducatifs à l'enfance* (2017). 1re sess., 41e lég.
www.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_client/lois_et_reglements/LoisAnnuelles/fr/2017/2017C31F.PDF

Proulx, N., Bigras N. et Lemay, L. (2021). L'approche piklérienne et la qualité éducative auprès d'enfants de 0 à 3 ans en contexte de services de garde : état des connaissances. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 12(2).
<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/73482>

Proulx, N. et Point, M. (2020). L'approche piklérienne en Centre de la petite enfance (CPE) : le jeu selon des éducatrices d'enfants de 3 à 5 ans. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 11(2). <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/70956>

Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance, *RLRQ*, c S-4.1.1, r.2.
www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/s-4.1.1,%20r.%202

Reilly, J., Aubert, S., Brazo-Sayavera, J., Liu, Y., Cagas, J. et Tremblay, M. (2022). Surveillance to improve physical activity of children and adolescents. *Bulletin of the World Health Organization*, 100(12), 815-824. <https://doi.org/10.2471/BLT.22.288569>

Réseau École et Nature. (2010). Guide pratique d'éducation à l'environnement : entre humanisme et écologie (Éditions Yves Michel). <https://frene.org/wp-content/uploads/2020/09/guide-pratique.pdf>

Rochat, P. (2003). Conscience de soi et des autres au début de la vie. *Enfance*, 55(1), 39-47.
<https://shs.cairn.info/revue-enfance1-2003-1-page-39?lang=fr>

Roumieh, A. (2020). *Le jeu spontané chez l'enfant : étude préliminaire pour la mise en place d'une recherche*. [Mémoire, Sorbonne Université]. <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02945527>

- Saltzman, E. et Caplan, D. (2015). A Graph-Dynamic Perspective on Coordinative Structures, the Role of Affordance-Effectivity Relations in Action Selection, and the Self-Organization of Complex Activities. *Ecological Psychology*, 27(4), 300-309.
<https://doi.org/10.1080/10407413.2015.1086228>
- Sandholm, G. et Sørensen, H-V. (2009). *Pædagogisk Idræt : en bevægende pædagogik* [Éducation physique pédagogique : une pédagogie en mouvement]. Corposano.
- Sando, O-J. et Sandseter, E-B-H. (2020). Affordances for physical activity and well-being in the ECEC outdoor environment. *Journal of Environmental Psychology*, 69, 101430.
www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272494419307078?via%3Dihub
- Sandseter, H. et Beate, E. (2007). Categorising risky play—how can we identify risk-taking in children’s play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252.
<https://doi.org/10.1080/13502930701321733>
- Santiago, F. L., Cardoso, D. S., Aragão, R. D. S., Oliveira, D. D. S. et Pinheiro, I. L. (2022). Active play interventions on motor skills of preschoolers: a systematic review. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 29(3). <https://doi.org/10.31501/rbcm.v29i3.13299>
- Shaw, R. E., Turvey, M. T. et Mace, W. M. (1982). Ecological psychology: The consequence of a commitment to realism. Dans W. Weimer et D. S. Palermo (dir.), *Cognition and the symbolic processes* (vol. 2, p. 159-226). Erlbaum.
<https://commons.trincoll.edu/robertshaw/files/2016/02/realism.pdf>
- Sigmundsson, H. et Haga, M. (2016). Motor competence is associated with physical fitness in four- to six-year-old preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(3), 477-488. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1164411>
- Sørensen, H. V. (2012). *Børns fysiske aktivitet i børnehaver: En analyse af 5-6 årige børns muligheder og betingelser for fysisk aktivitet i forskellige børnehaver og den fysiske aktivitets betydning for børns udvikling* [Thèse de doctorat, Pædagoguddannelsen Aarhus C, Syddansk Universitet, Københavns Universitet].
https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/174526042/S_rensen_H_V_B_rns_fysiske_aktivitet_i_b_rnehaver.pdf
- St-Gelais, I. (2013). *Portrait Sherbrookoise de la pratique d'activités physiques des enfants de 3 à 5 ans fréquentant des centres de la petite enfance*. [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke].
https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/6433/St_Gelais_Isabelle_MSc_2013.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Tremblay, M., Gray, C., Babcock, S., Barnes, J., Bradstreet, C., Carr, D., Chabot, G., Choquette, L., Chorney, D., Collyer, C., Herrington, S., Janson, K., Janssen, I., Larouche, R., Pickett, W., Power, M., Sandseter, E., Simon, B. et Brussoni, M. (2015). Position Statement on Active Outdoor Play. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(6), 6475-6505.
<https://doi.org/10.3390/ijerph120606475>

- Truelove, S., Bruijns, B. A., Vanderloo, L. M., O'Brien, K. T., Johnson, A. M. et Tucker, P. (2018). Physical activity and sedentary time during childcare outdoor play sessions: A systematic review and meta-analysis. *Preventive Medicine*, 108, 74-85. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2017.12.022>
- Turvey, M. T., Shaw, R. E., Reed, E. S. et Mace, W. M. (1981). Ecological laws of perceiving and acting: In reply to Fodor and Pylyshyn (1981). *Cognition*, 9(3), 237-304. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(81\)90002-0](https://doi.org/10.1016/0010-0277(81)90002-0)
- Valadi, S. et Gabbard, C. (2020). The effect of affordances in the home environment on children's fine- and gross motor skills. *Early Child Development and Care*, 190(8), 1225-1232. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1526791>
- Van der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation (2e éd.)*. Les Presses de l'Université de Montréal. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2460003>
- Valentin-Lefranc, A. (2022). L'école, l'enfant et le psychomotricien : Le travail du psychomotricien dans le champ de l'éducation. Dans A. Gatecel et A. Valentin-Lefranc (Éds.), *Le grand livre des pratiques psychomotrices : Fondements, domaines d'application, formation et recherche* (2e éd., p. 109-121). <https://stm.cairn.info/le-grand-livre-des-pratiques-psychomotrices--9782100824984-page-109?lang=fr>
- Vellas, E. (2008). *Approche, par la pédagogie, de la démarche d'auto-socio-construction : Une « théorie pratique » de l'Éducation nouvelle*. [Mémoire de maîtrise, Université de Genève]. www.gfen.asso.fr/images/documents/analyses/dasc_com_afirse_o.bassis_2011.pdf
- VIA University College, Danmarks Idrætsforbund (DIF) et VIA University College. *Idrætscertificeret Dagtilbud : Idrætscertificerede Dagplejer, Vuggestuer, Børnehaver og Daginstitutioner* [Garderies/Crèches/Jardins d'enfants/Établissements de garde d'enfants certifiés sportifs]. Danmarks Idrætsforbund et VIA UC. <https://www.dif.dk/da/politik/vi-goer/skole-og-daginstitution>
- Wang, L. et Wang, L. (2024). Relationships between Motor Skills and Academic Achievement in School-Aged Children and Adolescents: A Systematic Review. *Children*, 11(3), 336. <https://doi.org/10.3390/children11030336>
- Wilkie, B., Foulkes, J., Woods, C. T., Sweeting, A., Lewis, C., Davids, K. et Rudd, J. (2022). A games-based assessment in ecological dynamics for measuring physical literacy. *Asian Journal of Sport and Exercise Psychology*, 2(1), 50-58. <https://doi.org/10.1016/j.ajsep.2022.03.002>