

G

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

DOCTORAT EN ÉDUCATION
FACULTÉ D'ÉDUCATION

GV
452
A67
2005

La pratique psychomotrice des enseignantes de maternelle : un regard de l'intérieur
vers un processus d'actualisation

par
Johanne April

Thèse présentée à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (Ph.D.)

Octobre 2005
© Johanne April, 2005

V- leleS

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

DOCTORAT EN ÉDUCATION
FACULTÉ D'ÉDUCATION

La pratique psychomotrice des enseignantes de maternelle : un regard de l'intérieur
vers un processus d'actualisation

Johanne April

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

_____	Président du jury
(Godelieve Debeurme)	
_____	Directeur de recherche
(Denis Trudelle)	
_____	Codirectrice de recherche
(Hélène Larouche)	
_____	Membre du jury
(Jean-Marie Miron)	
_____	Membre du jury
(René Bolduc)	

Thèse acceptée le 19 décembre 2005

La pratique psychomotrice des enseignantes de maternelle : un regard de l'intérieur vers un processus d'actualisation

Johanne April

Cette étude doctorale s'inscrit dans le domaine de l'éducation préscolaire, plus spécifiquement de la pratique psychomotrice. L'objectif de recherche vise à une meilleure compréhension de la pratique professionnelle des enseignantes de maternelle au regard de la compétence psychomotrice. Cet objectif se traduit en deux questions : Comment l'éducation psychomotrice se vit-elle dans la classe de maternelle ? Quel sens les enseignantes de maternelle attribuent-elles à leur pratique au regard de la compétence psychomotrice ?

Le cadre conceptuel permet d'explorer le concept de psychomotricité qui apporte un éclairage dans les différentes approches pour tenter d'atténuer l'ambiguïté sur de nombreux termes utilisés pour une même application. Le deuxième chapitre met en évidence la complexité du concept de psychomotricité, ses processus en jeu et ses composantes. De plus, l'évolution des différentes approches de la psychomotricité et les incidences d'une pratique axée sur l'éducation de l'activité motrice sont décrites.

Le chapitre méthodologique explique pourquoi le déroulement et la démarche d'analyse des données dans un type de recherche qualitative/interprétative ne peuvent être prescrits à l'avance. Dans le but de répondre aux questions de départ, j'ai donné la parole à des enseignantes à deux reprises, j'ai observé dans leurs classes et j'ai tenu un journal méthodologique pour faire émerger la complexité d'une telle pratique. De plus, la démarche d'analyse a permis une évolution dans la construction de l'objet de recherche vers une réorganisation des données. Cette réorganisation a fait émerger une grille d'analyse qui a servi de passerelle pour comprendre la réalité des enseignantes et ainsi rendre compte de leur quotidien concernant la compétence psychomotrice.

À la suite du chapitre de présentation des données, trois profils-type ont émergé de l'ensemble des participantes. Partant de cette démarche d'analyse, un schéma explicatif fut élaboré en puisant dans différentes sources théoriques permettant d'interpréter le processus d'actualisation de la pratique professionnelle. Au terme de cette synthèse théorisante, j'ai compris que l'agir professionnel s'effectue par un processus, à la fois, interne et externe, intuitif et planifié et conscient et inconscient, faisant ressortir des dimensions de la pratique. Ce schéma explicatif est le dénouement des chemins parcourus de mon projet de recherche.

SOMMAIRE

Cette étude doctorale s'inscrit dans le domaine de l'éducation préscolaire et plus spécifiquement de la pratique psychomotrice. La problématique de recherche situe le contexte social qui influence le système scolaire québécois. À partir des finalités éducatives retenues et des orientations identifiées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec¹, je présente l'objectif de recherche qui vise à une meilleure compréhension de la pratique professionnelle des enseignantes de maternelle au regard de la compétence psychomotrice. Cet objectif se traduit en deux questions : Comment l'éducation psychomotrice se vit-elle dans la classe de maternelle ? Quel sens les enseignantes de maternelle attribuent-elles à leur pratique au regard de la compétence psychomotrice ?

Le cadre conceptuel permet d'explorer le concept de psychomotricité. Cette exploration apporte un éclairage dans les différentes approches pour tenter d'atténuer l'ambiguïté sur de nombreux termes utilisés pour une même application, afin de mieux comprendre la pratique des enseignantes par rapport à la compétence psychomotrice. Le deuxième chapitre met en évidence la complexité du concept de psychomotricité, ses processus en jeu et ses composantes. De plus, je présente l'évolution des différentes approches de la psychomotricité et je décris les incidences d'une pratique axée sur l'éducation de l'activité motrice.

Le chapitre méthodologique explique pourquoi le déroulement et la démarche d'analyse des données dans un type de recherche qualitative/interprétative ne peuvent être prescrits à l'avance. Dans le but de faire ressortir la nature de la pratique des enseignantes au regard de la compétence psychomotrice et de saisir le sens qu'elles accordaient à leur pratique, j'ai donné la parole à des enseignantes à deux reprises (individuellement sous forme d'entrevue semi-structurée, collectivement dans une entrevue de groupe), j'ai observé dans leurs classes et j'ai tenu un journal méthodologique pour faire émerger la complexité d'une telle pratique. De plus, la

¹ Nouvelle appellation du ministère de l'Éducation du Québec

démarche d'analyse a permis une évolution dans la construction de l'objet de recherche vers une réorganisation des données. Cette réorganisation a fait émerger une grille d'analyse qui a servi de passerelle pour comprendre la réalité des enseignantes et ainsi rendre compte de leur quotidien concernant la compétence psychomotrice. Cette grille s'articule autour de trois axes sous forme de questions : Qu'est-ce qu'elles font? Comment appliquent-elles les activités psychomotrices? Et pourquoi font-elles des activités psychomotrices?

À la suite du chapitre de la présentation des données, trois profils-type ont émergé de l'ensemble des participantes. Dans le dernier chapitre, soit l'interprétation des résultats, je distingue ces profils-type à partir des caractéristiques communes pour chacun d'eux. À l'aide de ces profils, j'ai identifié différents types de pratique. Partant de cette démarche d'analyse, un schéma explicatif fut élaboré en puisant dans différentes sources théoriques. Ce schéma permet d'interpréter le processus d'actualisation de la pratique professionnelle. Au terme de cette synthèse théorisante, j'ai compris que l'agir professionnel s'effectue par un processus, à la fois, interne et externe, intuitif et planifié et conscient et inconscient, faisant ressortir des dimensions de la pratique qui guident les actions pédagogiques. Ce schéma explicatif est le dénouement des chemins parcourus de mon projet de recherche.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	6
LISTE DES FIGURES	7
TABLE DES ANNEXES	9
REMERCIEMENTS	10
INTRODUCTION.....	12
PREMIER CHAPITRE - LA PROBLÉMATIQUE.....	16
1- RÉALITÉ SOCIALE ET SCOLAIRE.....	16
2- IMPORTANCE D'INTERVENIR À LA PETITE ENFANCE.....	18
3- PLACE DE LA COMPÉTENCE PSYCHOMOTRICE DANS LE PROGRAMME D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE	22
4- PLACE DE LA COMPÉTENCE PSYCHOMOTRICE DANS LA CLASSE DE MATERNELLE	27
5- OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE	30
DEUXIÈME CHAPITRE - LE CADRE CONCEPTUEL.....	33
1- CONCEPT DE LA PSYCHOMOTRICITÉ.....	34
1.1 La définition de la psychomotricité	34
1.2 Les processus en jeu.....	37
1.3 Les composantes de la psychomotricité.....	41
2- APPROCHES DE LA PSYCHOMOTRICITÉ	50
3- INCIDENCES DE LA PSYCHOMOTRICITÉ.....	57
3.1 L'incidence de la psychomotricité sur le développement global de l'enfant.....	58
3.2 L'incidence de la psychomotricité sur les apprentissages scolaires.....	60
TROISIÈME CHAPITRE - LA MÉTHODOLOGIE	67
1- PERSPECTIVE MÉTHODOLOGIQUE.....	67
2- ÉCHANTILLONNAGE	69
3- COLLECTE DE DONNÉES	72

3.1	L'entrevue semi-directive individuelle	73
3.1.1	Guide d'entrevue.....	74
3.2	L'observation dans les classes	77
3.3	L'entrevue de groupe	79
4-	DÉMARCHE D'ANALYSE PAR THÉORISATION ANCRÉE.....	81

QUATRIÈME CHAPITRE - LA PRÉSENTATION DES DONNÉES..... 100

1-	ÉPI.....	103
	Portrait de l'enseignante	103
	Portrait de sa classe	103
	Axe 1 : Qu'est-ce qu'elle fait?.....	103
	Axe 2 : Comment applique-t-elle les activités psychomotrices?	105
	Axe 3 : Pourquoi fait-elle des activités psychomotrices?	107
2-	SIRIUS	113
	Portrait de l'enseignante.....	113
	Portrait de sa classe	113
	Axe 1 : Qu'est-ce qu'elle fait?	114
	Axe 2 : Comment applique-t-elle les activités psychomotrices?	116
	Axe 3 : Pourquoi fait-elle des activités psychomotrices?	117
3-	AGENA.....	121
	Portrait de l'enseignante.....	121
	Portrait de sa classe	122
	Axe 1 : Qu'est-ce qu'elle fait?	122
	Axe 2 : Comment applique-t-elle les activités psychomotrices?	124
	Axe 3 : Pourquoi fait-elle des activités psychomotrices?	125
4-	RIGEL	131
	Portrait de l'enseignante.....	131
	Portrait de sa classe	131
	Axe 1 : Qu'est-ce qu'elle fait?	131
	Axe 2 : Comment applique-t-elle les activités psychomotrices?	133
	Axe 3 : Pourquoi fait-elle des activités psychomotrices?	134
5-	CAPELLA.....	138
	Portrait de l'enseignante.....	138
	Portrait de sa classe	138
	Axe 1 : Qu'est-ce qu'elle fait?	139
	Axe 2 : Comment applique-t-elle les activités psychomotrices?	141

Axe 3 : Pourquoi fait-elle des activités psychomotrices?	143
6- FORMALHAUT	147
Portrait de l'enseignante.....	147
Portrait de sa classe	147
Axe 1 : Qu'est-ce qu'elle fait?	148
Axe 2 : Comment applique-t-elle les activités psychomotrices?	150
Axe 3 : Pourquoi fait-elle des activités psychomotrices?	152
CINQUIÈME CHAPITRE - L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	157
1- PROFILS-TYPE	164
1.1 Le premier profil-type : une pratique spontanée	164
1.2 Le deuxième profil-type : une pratique cachée	169
1.3 Le troisième profil-type : une pratique évoquée	174
2- SCHÉMA EXPLICATIF	178
CONCLUSION	184
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	191
ANNEXES	201

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Auteurs qui s'intéressent aux composantes psychomotrices	48
Tableau 2	Caractéristiques des neuf enseignantes.....	71
Tableau 3	Participation des enseignantes aux différents modes de collecte de données.....	80
Tableau 4	Description des catégories de la grille de lecture.....	98
Tableau 5	Liste des activités psychomotrices correspondant aux composantes de la psychomotricité pour Épi.....	104
Tableau 6	Liste des activités psychomotrices correspondant aux composantes de la psychomotricité pour Sirius.....	115
Tableau 7	Liste des activités psychomotrices correspondant aux composantes de la psychomotricité pour Agena.....	123
Tableau 8	Liste des activités psychomotrices correspondant aux composantes de la psychomotricité pour Rigel.....	132
Tableau 9	Liste des activités psychomotrices correspondant aux composantes de la psychomotricité pour Capella.....	140
Tableau 10	Liste des activités psychomotrices correspondant aux composantes de la psychomotricité pour Formalhaut.....	149

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Compétences retenues dans le programme d'éducation préscolaire... 21
Figure 2	Composantes de la psychomotricité..... 42
Figure 3	Trois approches de la psychomotricité et ses auteurs 53
Figure 4	Trois approches de la psychomotricité et les deux orientations de l'éducation psychomotrice 54
Figure 5	Premier degré de la construction de l'objet de recherche 85
Figure 6	Influences sociales de l'objet de recherche..... 86
Figure 7	Deuxième degré de la construction de l'objet de recherche : schématisation du premier regard 89
Figure 8	Schématisation des données du premier constat 91
Figure 9	Schématisation des données du deuxième constat 92
Figure 10	Schématisation des données du troisième constat..... 93
Figure 11	Deuxième degré de la construction de l'objet de recherche : schématisation du deuxième regard 94
Figure 12	Deuxième degré de la construction de l'objet de recherche : schématisation du troisième regard..... 101
Figure 12-1	Schématisation de la pratique professionnelle d'Épi au regard de la compétence psychomotrice 111
Figure 12-2	Schématisation de la pratique professionnelle de Sirius au regard de la compétence psychomotrice 120
Figure 12-3	Schématisation de la pratique professionnelle d'Agna au regard de la compétence psychomotrice 130
Figure 12-4	Schématisation de la pratique professionnelle de Rigel au regard de la compétence psychomotrice 137

Figure 12-5	Schématisation de la pratique professionnelle de Capella au regard de la compétence psychomotrice	146
Figure 12-6	Schématisation de la pratique professionnelle de Formalhaut au regard de la compétence psychomotrice	155
Figure 13-1	Types d'influences	161
Figure 13-2	Catégories d'intentions	162
Figure 13-3	Champs de pratique.....	163
Figure 13	Schéma explicatif.....	179

TABLE DES ANNEXES

Annexe A	Conditions d'apprentissage	202
Annexe B	Contrat de participation.....	204
Annexe C	Élaboration sommaire d'un guide d'entrevue.....	207

REMERCIEMENTS

Une démarche de recherche comme une thèse de doctorat ne se réalise pas cavalier seul. Alors, je voudrais profiter de cet espace pour remercier très sincèrement mon comité de recherche et les personnes significatives qui m'ont appuyée et soutenue tout au long de ce voyage doctoral. Les gens qui m'ont accompagnée et épaulée depuis le début de ce laborieux voyage étaient d'une grande qualité.

Je voudrais tout d'abord souligner du plus profond de mon coeur la générosité, la disponibilité et l'accompagnement soutenu à toutes les étapes de réalisation de mon projet doctoral à mon directeur de thèse, monsieur Denis Trudelle. La qualité d'encadrement offert ainsi que sa patience et son support aux différentes étapes de réalisation m'ont permis d'aller toujours plus loin dans mes réflexions. Depuis mes tout débuts, jusqu'à la fin, il m'a appuyée avec toujours la même oreille tendre et sensible. Que dire de toute cette confiance en moi qu'il a eue dès le premier jour de notre association !

Je remercie, ma codirectrice de thèse, madame Hélène Larouche, pour son véritable soutien dans la façon d'approcher la recherche et les données. Son accompagnement rigoureux a été des plus formateurs durant mon engagement au doctorat. Ses questionnements, son authenticité et ses réflexions ont permis de toucher une réelle profondeur dans la démarche d'analyse et de fournir les efforts nécessaires pour surmonter les difficultés.

Mes remerciements vont aussi à madame Linda Pépin pour son support dans la révision linguistique, pour l'immense travail qu'elle a accompli à toutes les étapes de la thèse. Je voudrais plus particulièrement souligner sa grande disponibilité, sa patience et son habileté à réviser en respectant soigneusement les idées originales. Elle a su démontrer un sens aigu de professionnalisme.

À mon conjoint, Michel, merci pour ta confiance, ton écoute et ton soutien moral à tous les instants de ce projet d'envergure parsemé autant d'exaltation que d'embûches à surmonter. À mes deux filles, Marie-Anne et Laurence, un énorme merci pour l'autonomie dont vous avez su faire preuve depuis votre naissance, au cours de cette longue période d'écriture. Vous avez été des collaborateurs fidèles, et surtout patients. Pour tout cela, je vous adore.

Enfin, la profondeur visée par cette recherche n'aurait pu être possible sans la collaboration des enseignantes de la maternelle qui, par leur pratique et leurs questionnements, ont nourri mes réflexions et stimulé ma recherche. Je leur exprime ma profonde gratitude pour avoir contribué avec autant d'ouverture et de rigueur en partageant les expériences concrètes de leur pratique.

Aussi, je m'en voudrais d'oublier l'apport précieux des enfants et des enseignantes de mon entourage : leurs comportements, leurs multiples expériences et leur enthousiasme ont été une source d'inspiration extraordinaire, qui ont donné un sens à l'élaboration de cette recherche.

À vous toutes et tous, MERCI! Le rôle significatif que vous avez joué tout au long de ma recherche m'a permis d'enrichir mon bagage professionnel et de développer Johanne April en tant que chercheure, mais aussi Johanne April en tant qu'individu dans la société. La confiance que nous nous sommes mutuellement témoignée m'a fourni le courage pour me rendre jusqu'au bout de cet ambitieux projet. Voici donc «NOTRE» chef d'oeuvre, bonne lecture!

INTRODUCTION

Les motivations qui ont engendré une démarche doctorale sont apparues bien avant le commencement de notre projet de thèse. Elles ont débuté alors que nous étions gamine. Cette petite fille qui bougeait constamment avait du plaisir à être en action autant dans des jeux spontanés avec ses pairs que dans des activités planifiées et structurées qui demandaient un effort constant de dépassement de soi. Au-delà de ce besoin de bouger, il y avait un bien-être inestimable lié à des besoins fondamentaux qui permettaient une actualisation de tout le potentiel humain. Par ces premières expériences de la vie, déjà nous ressentions tous les bienfaits rattachés à l'activité motrice.

La gamine a traversé les temps avec toujours ce besoin de vivre et d'appréhender le monde par le mode «moteur». L'activité motrice a toujours pris beaucoup de place dans nos choix personnels et professionnels. D'ailleurs, nos premiers choix de carrière ont abouti à un diplôme de baccalauréat en sciences de l'activité physique et nous ont amenée à mieux comprendre les avals et les amonts de la pratique d'activité physique. Ainsi, cette formation initiale a renforcé les perceptions liées à notre expérience personnelle. Par la suite, nos premières expériences professionnelles auprès des enfants de 4 et 5 ans ont consolidé ces connaissances.

Ces croyances sur l'importance de l'activité motrice dans le développement global de l'enfant nous ont amenée à nous questionner sur la place de l'activité motrice chez les jeunes enfants au quotidien et les retombées possibles sur leur développement et leurs apprentissages. Ainsi, notre préoccupation initiale se situait davantage face aux incidences de la pratique d'activité motrice sur le développement global de l'enfant. Après quelques recherches sur les bienfaits de l'activité motrice, rapidement, nos perceptions, nos croyances personnelles et nos connaissances ont été

appuyées par des auteurs. Plusieurs d'entre eux (Piaget, 1976; Vayer, 1976; Lauzon, 1993; LeBoulch, 1995, 1998; Bolduc, 1997; Paolletti, 1999) démontrent clairement que la pratique d'activité motrice contribue aux différents aspects du développement, aux apprentissages scolaires et aux habiletés intellectuelles.

À partir de ces constats, notre questionnement s'est davantage dirigé vers le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Étant donné que plusieurs auteurs convenaient que la pratique d'activité motrice avait des influences certaines sur le développement global et sur les apprentissages scolaires, nous avons regardé de plus près la place que le MEQ y accordait dans son programme actuel à l'éducation, au préscolaire plus spécifiquement. Après lectures des documents ministériels, nous avons rapidement compris que, dans son nouveau *Programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire* (MEQ, 2001), le MEQ donne à l'activité corporelle une place prépondérante, considérant que le développement psychomoteur apporte une contribution importante dans le développement global du jeune enfant. Dans un rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation de 1996, le MEQ clarifiait sa priorité d'intervenir à la petite enfance. À cette priorité, il donnait une place fondamentale à la compétence psychomotrice dans son nouveau programme en la plaçant comme première compétence. Des six compétences que l'enfant de la maternelle doit développer au cours de l'année scolaire, une seule vise le développement psychomoteur permettant à l'enfant d'agir efficacement sur le plan sensoriel et moteur dans différents contextes.

Toutefois, les priorités du MEQ et la prescription d'un programme ne justifient pas la forme de pratique au regard de la compétence psychomotrice. On connaît mal ce qui se fait réellement dans les classes de maternelle au regard de la compétence d'ordre psychomoteur et il importe d'aller voir comment cela se vit de façon singulière. Cette méconnaissance est à l'origine de notre recherche et il nous apparaît utile de documenter ce phénomène à partir des praticiennes elles-mêmes. De plus, l'absence de cours à la formation des maîtres concernant la psychomotricité a

suscité plusieurs réflexions sur les aboutissants d'une telle pratique vis-à-vis le développement des enfants, d'autant plus que le concept de psychomotricité a évolué au cours des dernières années.

Nous abordons donc la présente recherche en ciblant la pratique professionnelle des enseignantes¹ de maternelle au regard de la compétence psychomotrice comme objet de recherche. Cette recherche vise donc à donner la parole aux enseignantes de maternelle dans le but de comprendre davantage leur vécu au quotidien. Cette exploration sur leur pratique se situe sur trois axes soit, ce qu'elles font comme activités psychomotrices, comment elles appliquent les composantes de la psychomotricité en classe et pourquoi elles en font. Le premier axe est appuyé par un cadre théorique qui décrit les composantes de la psychomotricité. Quant au deuxième axe, nous nous sommes appuyée sur la réalité de la classe de maternelle à partir du discours des enseignantes et des observations réalisées dans les classes de maternelle. Pour ce qui est du troisième axe, les discours des enseignantes servent de matériau pour nous éclairer dans la compréhension de cet objet de recherche.

Concrètement, cette étude vise la description et la compréhension de la place de la compétence psychomotrice en classe de maternelle. Pour ce faire, nous répondons à deux questions de recherche. La première question se rapporte au comment l'éducation psychomotrice se vit dans la classe de maternelle, alors que la deuxième répond au sens que les enseignantes de maternelle attribuent à leur pratique au regard de la compétence psychomotrice. À ces questions, nous ajoutons le caractère interactif, évolutif et itératif de l'approche qualitative, qui nous permettra d'obtenir une meilleure compréhension du phénomène à l'étude.

Notre thèse se divise en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, nous présentons le contexte social et nous décrivons les principaux éléments de la

¹ Le genre féminin sera utilisé tout au long de la thèse et n'a pour but que de simplifier la lecture du texte.

problématique ainsi que les questions de recherche. Le cadre conceptuel se retrouve au chapitre deux et est adopté pour mettre à jour les connaissances actuelles sur le concept de psychomotricité. Au chapitre trois, nous nous penchons sur divers aspects méthodologiques de la recherche afin d'orienter des décisions relatives à la nature des données à recueillir et à la démarche d'analyse à entreprendre. Le quatrième chapitre présente les données. Le dernier chapitre, quant à lui, est consacré à l'interprétation des données et fournit un schéma explicatif du phénomène à l'étude.

Ce doctorat est animé par des motivations personnelles, par des convictions conceptuelles et par des aspirations idéalistes. Cette position de départ a empêché, par moment, d'être à l'écoute des enseignantes et parfois, de conclure trop rapidement. Toutefois, après quelques temps, nous avons choisi de mettre en place des conditions à l'émergence du sens et à ce qu'elles avaient à nous dire de leur pratique. C'est à ce moment-là que nous nous sommes éloignée de nos certitudes et de nos convictions de départ pour laisser place à leur vécu au quotidien. Par ce détachement aux préconceptions, les enseignantes nous ont appris davantage sur leur réalité quotidienne. Cet aboutissement n'aurait pas pu être prévisible au début du processus. Dans les premiers pas de notre formation doctorale, les intentions étaient davantage liées à des savoirs théoriques, à une démarche pragmatique venant appuyer notre expérience sur le terrain. Cependant, la démarche effectuée pendant ce projet d'envergure a permis de donner un autre sens à notre recherche doctorale et à notre travail en général. Grâce à cette étude, nous avons participé à mettre en place des conditions à l'émergence des savoirs et du sens.

Dans cet ouvrage, nous vous présentons la démarche de recherche de notre thèse de doctorat parsemée de frénésies et d'obstacles, qui a exigé de faire des choix, de réfléchir constamment sur soi, sur le processus et sur les intentions. Ces questionnements ont donc contribué à une construction, et même à une co-construction de nos apprentissages personnels et professionnels et ont permis d'accroître notre capacité à affronter la complexité du monde.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

La problématique présentée dans ce chapitre considère l'enseignante comme étant un acteur social en développement et en évolution, défendant des valeurs et ayant une réflexion sociale sur l'éducation et son organisation. Le champ de notre recherche se situe au plan social et définit le rôle de l'action sociale en évolution. La signification du terme «évolution» fait appel au rapport qui existe entre l'enseignant et la structure sociale et scolaire qui gravitent autour de sa pratique professionnelle. Concrètement, nous abordons cette problématique en situant d'abord les changements que la société a subis tout au long des dernières années et ses retombées sur le système scolaire québécois. De ces constats, nous précisons les priorités du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, ancienne appellation du ministère de l'Éducation, qui se nomme maintenant le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, MELS) mises de l'avant pour enrayer les problématiques rencontrées. Par la suite, nous nous attardons aux priorités qui démontrent l'importance d'intervenir à la petite enfance et de l'importance de la place de la compétence d'ordre psychomoteur dans le programme éducatif et dans la classe de maternelle. Enfin, nous terminons ce chapitre en présentant l'objectif et les questions spécifiques de notre recherche dans les différents champs de pratique, de formation et de recherche.

1. RÉALITÉ SOCIALE ET SCOLAIRE

Au cours des dernières années, la société a évolué considérablement et les nouvelles réalités politiques, démographiques, économiques, sociales et organisationnelles ont obligé celle-ci à réfléchir sur l'école, son orientation et son organisation. De ces transformations sociales, nous retenons quelques constats, soit le rôle de l'État, le phénomène d'immigration, l'augmentation du nombre d'élèves de

communautés culturelles différentes, le phénomène de dénatalité, l'avènement de nouvelles technologies, la mondialisation des marchés, l'importance accordée à la réussite et la transformation des familles.

Ces changements qu'a subis la société depuis plusieurs années ont eu des répercussions importantes sur l'école et ont ainsi amené les responsables du système scolaire à repenser sa mission. Conséquemment à ces changements opérés dans la société, l'école fait aujourd'hui face, elle aussi, à des problématiques de formation et de scolarisation. Le ministère de l'Éducation du Québec, dans son *Programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire* (MEQ, 2001), en illustre trois : «[...] l'augmentation du nombre de jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, d'adultes analphabètes fonctionnels ainsi qu'une diminution de diplômes d'études secondaires émis». On reprochait donc à l'école «[...] de ne pas garantir la qualité des apprentissages de base, de fournir un bagage culturel pauvre, de ne pas être très efficace en matière de transmission de valeurs et de laisser bon nombre de jeunes s'intégrer au marché du travail sans qualification professionnelle» (MEQ, 1996b, p. 14). L'ampleur des problématiques de formation et de scolarisation engendrée par les modifications sociales est maintenant préoccupante. Il suffit de penser au taux de décrochage scolaire qui continue à augmenter au Québec : en 2003, 57 % des élèves du secondaire ont obtenu leur diplôme après cinq années d'études, comparativement à 61 %, en 2000. À cet égard, les coûts engendrés par le décrochage dépassent les milliards de dollars (Développement des Ressources humaines du Canada, 2000). De plus, le Québec «[...] est une des sociétés qui investit le plus en éducation» (MEQ, 1996a, p. 57) et sa situation soulève des inquiétudes dans tous les milieux. Le rythme et la portée des changements sociaux et scolaires sont tels que certains principes et méthodes ne sont plus efficaces. L'urgence de réformer s'est fait sentir et le MEQ a dû repenser sa mission en tenant compte des besoins particuliers des élèves et du principe d'égalité des chances pour tous. Afin de voir plus clair dans les changements à apporter, le MEQ a amorcé un vaste processus de consultation résultant d'un rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation de

1996. À l'aide de ce rapport, le MEQ clarifiait les finalités éducatives de l'école et sa mission et rendait publiques les grandes orientations de la réforme. Parmi ces orientations, le MEQ (1997a) définissait sept lignes d'action : intervenir dès la petite enfance, enseigner les matières essentielles, donner plus d'autonomie à l'école, soutenir l'école montréalaise, intensifier la réforme de la formation professionnelle et technique, consolider et rationaliser l'enseignement supérieur et donner un meilleur accès à la formation continue.

La première priorité proposée par la réforme rappelle l'importance d'intervenir dès la petite enfance et considère cette période comme étant déterminante pour le développement global de l'enfant et ses apprentissages ultérieurs. Dans les prochaines pages, nous traiterons de ce rôle particulier accordé à l'éducation préscolaire lors de l'implantation du nouveau programme de formation de l'école québécoise afin de bien préparer l'enfant à l'école et à la société. C'est spécifiquement dans les milieux d'éducation préscolaire que cette présente recherche se déroulera.

2. IMPORTANCE D'INTERVENIR À LA PETITE ENFANCE

La Commission des États généraux sur l'éducation de 1996 considère la période de la petite enfance comme étant «[...] déterminante pour le développement des habiletés cognitives, sociales et affectives nécessaires aux apprentissages ultérieurs et à une intégration sociale réussie» (MEQ, 2000a, p.15). C'est également pendant cette période que se construit la conception face aux chances de succès ultérieur. Il paraît donc essentiel d'intervenir tôt afin de prévenir les problématiques au lieu de les guérir. De plus, le coût de l'intervention est moins important à ce stade : «Il est plus économique d'intervenir en amont qu'en aval», précisent Boutin et Durning (1994, p. 161). Le rendement économique de la prévention correspond à des économies remarquables. Boucher, Doescher et Sugawara (1993) affirment également «[...] qu'un dollar investi en prévention peut en faire épargner de trois à

sept plus tard» (p. 21). Ceci souligne bien l'importance d'orienter la pratique professionnelle des enseignantes et des enseignants vers une approche préventive face à la réussite sociale et scolaire afin, d'une part, de prévenir les difficultés d'adaptation et d'apprentissage et, d'autre part, de diminuer les coûts engendrés par le décrochage scolaire.

À la suite de nombreuses consultations, la Commission souhaite pour tous les enfants qui se préparent à l'enseignement primaire «[...] un temps privilégié comportant des activités éducatives préparatoires à la scolarisation, qui s'accordent aux rythmes et aux modes d'apprentissage de l'enfant, notamment en puisant dans les approches ludiques» (Commission des programmes d'études, 1996, p. 8). La Commission réserve ici une pratique centrée sur les besoins multiples et les intérêts de l'enfant où il sera le principal agent de ses apprentissages. Pourtant, ce n'est pas d'hier que la valeur d'une éducation précoce est reconnue. Un léger retour dans l'histoire nous rappelle que, depuis le seizième siècle, plusieurs auteurs (Comenius, Rousseau, Froebel, Dewey, Montessori, Freinet, Piaget, Érikson, etc.) travaillent sur la conception de l'enfant et sur le concept de développement qui l'accompagne. Tous ces pédagogues précurseurs inspirés de différents domaines (biologie, psychologie, philosophie, psychiatrie, neurologie, etc.) reconnaissent que les premières années de vie offrent des opportunités uniques et multiples pour le développement de l'enfant. Par sa ligne d'action d'intervenir à la petite enfance, la Commission réaffirme que les interactions précoces, en plus de créer un contexte favorable aux apprentissages, contribuent à l'élargissement du champ de compréhension, installent des structures conceptuelles et participent au développement des relations affectives et sociales. Plusieurs praticiens et chercheurs s'entendent pour dire que la quantité et la qualité des stimulations reçues en bas âge amènent l'enfant à développer de façon maximale son potentiel, et cela, dans tous les aspects de son développement.

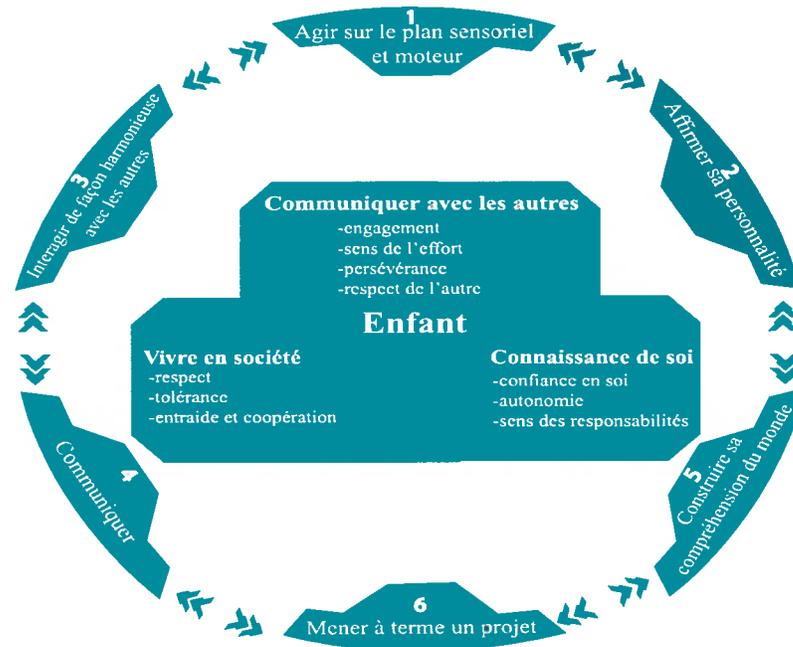
À la suite de cela, des programmes destinés à l'intervention précoce ont vu le jour au début des années soixante-dix. Ils visaient à stimuler le développement des

enfants considérés «à risque de retard» et à pallier le rôle négatif de certaines caractéristiques du milieu sur l'environnement de l'enfant. De plus, le MEQ a mis sur pied plusieurs programmes d'éducation préscolaire (maternelles de quatre ans et programme passe-partout) pour les parents et les enfants les plus défavorisés.

Ces programmes réaffirment que c'est dès la petite enfance que l'enfant doit jouer un rôle actif dans ses apprentissages et favoriser le développement global pour ainsi atteindre une réussite, non seulement dans son environnement scolaire, mais aussi dans la construction de sa personne : «Placer l'enfant au cœur de son apprentissage, c'est aussi renforcer son concept de soi et lui permettre d'intégrer graduellement un savoir nouveau en l'initiant à vivre des expériences sensibles du réel» (St-Amant-Roussin, 1991*b*, p. 187).

C'est également dans cet esprit que s'insèrent les orientations du *Programme de formation de l'école québécoise* du MEQ (2001), que nous présentons à la Figure 1, et dont l'objectif général est de développer chez l'enfant des compétences d'ordre psychomoteur, affectif, social, à la vie en société et à la communication.

Figure 1 Compétences retenues dans le programme d'éducation préscolaire



Source : Inspiré du MEQ, 2000

Ainsi, le grand cercle extérieur reprend les six compétences de ce programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire en lien avec les trois rectangles intérieurs qui représentent les relations que l'enfant établit avec le monde extérieur, relatant les compétences transversales d'ordre personnel, social et de la communication. «Ce monde extérieur, c'est à travers son corps que l'enfant le perçoit» (Vayer, 1976, p. 17). Par des actions corporelles, cette connaissance de soi, des objets et des autres évolue et chemine afin d'établir une relation «enfant-monde» et «monde-enfant» où s'organise une personnalité. Cette relation entre les objets et les personnes va s'amplifier au moment de l'entrée à l'école par le nombre grandissant de situations relationnelles. Ces relations avec autrui sont évidemment très liées à l'activité motrice et sensori-motrice, c'est-à-dire à l'activité corporelle de l'enfant. De cette prise de conscience de lui et du monde autour de lui, l'enfant devient capable de s'éveiller davantage à la réalité des autres et de s'adapter à de nouvelles situations que la classe de maternelle va lui offrir.

Des six compétences retenues par le MEQ (2001), une seule d'entre elles fera l'objet de la présente recherche. Dans son nouveau programme d'éducation préscolaire, le MEQ (2001) la présente comme première compétence : *agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur*. Cette compétence s'inscrit dans le domaine d'ordre psychomoteur considérant l'importance qu'une bonne représentation que l'enfant fait de son corps l'aidera à affirmer sa personnalité et à entrer en relation avec les autres. N'y a-t-il pas lieu d'approfondir la place accordée à cette compétence dans le nouveau programme du MEQ (2001) étant donné qu'elle favorise le développement global de l'enfant et le prépare mieux aux apprentissages ultérieurs?

3. PLACE DE LA COMPÉTENCE PSYCHOMOTRICE DANS LE PROGRAMME D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

Le MEQ (2001) souligne que, par des activités motrices, l'enfant prend conscience de son corps et apprend à l'utiliser adéquatement selon les circonstances. Ainsi, il devient capable d'exprimer ses goûts, ses intérêts, ses émotions, de se faire confiance, et ainsi, d'affirmer sa personnalité. Cette conscience de son corps est traduite par la connaissance des différentes parties de son corps et de ses fonctions. De plus, par la participation quotidienne de l'enfant à différentes activités motrices, celui-ci deviendra plus habile à accomplir des gestes moteurs globaux, à préciser sa motricité fine et à acquérir des habiletés en expression corporelle. Il y a lieu d'affirmer que la compétence 1, d'ordre psychomoteur, ne se situe pas sur le même plan que les autres compétences, mais englobe plutôt d'autres compétences, en l'occurrence, la deuxième, *affirmer sa personnalité*, la troisième, *interagir de façon harmonieuse avec les autres* et la cinquième, *construire sa compréhension du monde*. Cette relation englobante de la compétence psychomotrice d'autres compétences du programme d'éducation préscolaire nous permet de constater qu'elle joue le rôle d'une «SUPRA» compétence. Ses effets bénéfiques ne se limitent pas à la seule dimension physique, mais profitent également aux autres aspects du développement.

Ainsi, en vivant des expériences corporelles, l'enfant pourra répondre à l'objectif du programme d'éducation préscolaire, soit «[...] de permettre à l'enfant de 4 ou 5 ans de développer des compétences d'ordre psychomoteur, affectif, social, langagier, cognitif et méthodologique relatives à la connaissance de soi, à la vie en société et à la communication». (MEQ, 2000a, p. 73). De plus, la première compétence du programme d'éducation préscolaire occupe une place fondamentale dans le développement de l'enfant de 5-6 ans où le besoin de bouger (moteur) est constant à cet âge. La place de l'éducation psychomotrice, selon Vayer (1976), «[...] est réservée à une éducation du corps et de ses mouvements dans une optique éducative globale» (p. 69). La compétence psychomotrice est ainsi considérée comme étant un aspect fondamental de l'évolution du jeune enfant fréquentant la maternelle à temps complet. De là, l'expérience motrice peut être un moyen pour aider l'enfant à construire et parfaire ses connaissances. La place de la compétence psychomotrice accordée dans le programme du MEQ (2000b) nous semble appropriée puisque, d'une part, elle englobe, dans sa définition, les finalités de l'éducation préscolaire, soit la connaissance de soi, la vie en société et la communication (cf. Figure 1). D'autre part, la place du jeu et le rôle de l'action dans la construction des connaissances prennent une importance capitale dans ce nouveau programme.

Par surcroît, la première compétence d'ordre psychomoteur s'intéresse à l'activité corporelle de l'enfant comme source d'épanouissement, comme moyen d'action sur l'environnement et comme une façon d'entrer en relation avec soi, avec les objets, avec les autres et avec son environnement.

Nous savons maintenant que les activités sensorielles et motrices forment la base du développement humain et assurent le contact de l'individu avec son entourage (Lauzon, 1993). Elles sont donc considérées comme étant le moteur de tout le développement de la personne. Dans le même sens, Vayer (1976), dans son ouvrage *Le dialogue corporel*, décrit clairement l'évolution de l'activité corporelle en expliquant que le corps constitue une référence permanente pour l'enfant. Pour lui,

l'activité corporelle implique deux aspects complémentaires. Le premier fait référence à l'aspect fonctionnel où le plaisir d'agir conditionne l'enfant, tandis que le second, l'aspect intentionnel, s'attarde à la communication de l'enfant avec son entourage. Selon cet auteur, il est nécessaire, pour que l'enfant puisse communiquer avec le monde environnant et pour qu'il puisse s'adapter aux différentes situations et à leurs modifications éventuelles, d'avoir «[...] la conscience, le contrôle et l'organisation de son propre corps» (p. 60). Le corps devient sa référence permanente. Dans ce sens, Bujold (1992, p. 61) soutient que :

Les théories de l'apprentissage nous enseignent que nous nous souvenons de 10% de ce que nous lisons, 20% de ce que nous entendons, 30% de ce que nous voyons, 50% de ce que nous voyons et entendons et 90% de ce que nous disons et faisons à la fois [...].

Tout bien considéré, le concept de psychomotricité mis à profit à travers les activités corporelles vise la maîtrise du corps comme moyen d'action et de communication. Les activités corporelles favorisent le développement d'habiletés, et cela, dans les différents aspects du développement (socio-affectif, intellectuel, langagier et moteur).

Dans le même sens, les activités corporelles jouent un rôle fondamental pour les différentes acquisitions scolaires dès l'école maternelle. Selon le Conseil supérieur de l'Éducation (1995), les apprentissages réalisés lors de la petite enfance constituent incontestablement des préalables à la scolarisation. Il ajoute :

L'apprentissage de la langue, le développement de la motricité fine et de la pensée symbolique sont quelques exemples d'apprentissages fondamentaux acquis à cet âge et qui sont essentiels à une intégration réussie au système scolaire. Dans ce contexte, la famille d'abord, les services de garde, les services sociaux et les services préscolaires offerts dans le réseau d'éducation ensuite, constituent les lieux importants de développement de l'enfant. Les recherches mettent en relation l'acquisition de ces apprentissages fondamentaux à la petite enfance et à la réussite éducative. On conçoit maintenant que les retards, à cette étape du développement du jeune enfant, se

rattrapent difficilement pendant la carrière scolaire de l'élève.
(p. 31)

La relation entre la psychomotricité et la scolarisation met en évidence l'impact de la compétence d'ordre psychomoteur dans les apprentissages scolaires. L'entrée à l'école place l'enfant âgé de 5 ou 6 ans devant des défis : la poursuite harmonieuse du développement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Or pour LeBoulch (1995), les préalables fonctionnels nécessaires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont liés aux fonctions cognitives et psychomotrices.

En effet, le rôle de l'activité corporelle dans le développement du jeune enfant paraît vital. Le corps demeure la référence de toute action, qu'elle soit dirigée vers soi ou vers les autres, et devient donc le moteur de la vie à la maternelle. Cette conscience au corps amène l'enfant à se connaître, à entrer en relation avec les autres et à mieux interagir avec l'environnement. L'éducation corporelle, occupant ainsi une place prépondérante à l'éducation préscolaire, est intégrée dans les finalités du *Programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire* (2001) du ministère de l'Éducation.

Cependant, nous nous questionnons sur la place que les enseignantes accordent à l'activité corporelle des enfants dans la vie de tous les jours. Est-ce qu'elles n'auraient pas tendance à en oublier la valeur? Trop souvent, on présume que les activités corporelles ne servent qu'à passer le temps pendant les heures de classe et de récréation. Ne sous-estime-t-on pas l'importance du mouvement (de l'action) sur le comportement de l'enfant, sur les différents aspects de son développement et sur ses apprentissages scolaires? À l'âge préscolaire, l'enfant explore et découvre le monde à travers les mouvements de son corps qui est sans cesse en mouvement. Ce corps qui bouge n'est peu admis dans les écoles, sinon aux périodes de récréation. Ces périodes sont surveillées par les enseignantes qui tentent toujours de les contrôler ou bien de freiner la liberté du mouvement. Est-ce que ce besoin de bouger, d'activité corporelle pour s'approprier de nouveaux apprentissages s'estompent à la première

année du premier cycle au primaire? Pour reprendre les propos de St-Jacques (1986), est-ce que les enfants accrochent leur corps au vestiaire en même temps que leur manteau?

Le corps en action est pourtant une expression vraie de l'enfant. Dans le même ordre d'idées, Lapiere et Aucouturier (1975) pensent qu'«[...] il n'y a pas de vie sans mouvement» (p. 57). Lorsque les enseignantes restreignent le mouvement ou accordent plus de valeur aux aptitudes verbales que motrices, elles compromettent l'estime de soi physique des enfants, ajoute Edwards (1993). La restriction du mouvement peut également avoir un effet important sur l'estime de soi intellectuelle. LeBoulch (1995) en témoigne : «La liberté physique, dès les premières années, permet le développement des aptitudes spatiales et visuelles qui se révéleront particulièrement importantes dans les acquisitions d'ordre scolaire» (p. 231). L'enfant n'est pas un être exclusivement intellectuel, mais aussi un être affectif et, selon Juhel (1997), un être psychomoteur. Pour cet auteur, favoriser le développement psychomoteur, c'est permettre à l'enfant d'affiner ses gestes et de maîtriser son corps afin qu'il ait des interactions agréables avec son entourage.

Déjà, en 1966, LeBoulch critiquait l'éducation de type «intellectualiste» qui négligeait l'éducation du corps. Il écrivait: «[...] il devient urgent de considérer l'enfant comme un être total et vivant, et non comme un cerveau à remplir» (LeBoulch, dans LeBoulch, 1998, p. 62). L'auteur insistait fortement sur la nécessité d'introduire l'éducation psychomotrice dans l'enseignement préscolaire et primaire en vue de faciliter les apprentissages scolaires. Sa volonté fut confirmée dans un rapport publié en 1970 :

L'éducation psychomotrice doit être considérée comme une éducation de base à l'école élémentaire. Elle conditionne tous les apprentissages préscolaires et scolaires: ceux-ci ne peuvent être menés à bien si l'enfant n'est pas parvenu à prendre conscience de son corps, à se latéraliser, à se situer dans l'espace, à maîtriser le temps, s'il n'a pas acquis une suffisante habileté et une coordination de ses gestes et mouvements. L'éducation psychomotrice doit être

privilegiée dès le plus jeune âge; conduite avec persévérance, elle permet de prévenir certaines adaptations toujours difficiles à réduire lorsqu'elles sont structurées. (LeBoulch, 1998, p. 62)

Trente-cinq ans plus tard, ce rapport nous questionne sur les changements apportés à la place accordée à l'éducation psychomotrice dans les écoles. Dans les paragraphes précédents, de nombreux auteurs, ainsi que le MEQ, reconnaissent l'impact de la compétence psychomotrice sur le développement de l'enfant et sur les apprentissages, mais qu'en est-il de la place accordée à la compétence psychomotrice dans la classe de maternelle? C'est à cette question que nous nous attarderons dans les prochaines pages.

4. PLACE DE LA COMPÉTENCE PSYCHOMOTRICE DANS LA CLASSE DE MATERNELLE

Au plan scolaire, tous les programmes de maternelle, depuis 1981, contiennent notamment des dispositions relatives au concept de psychomotricité. Nous observons dans ces programmes, de façon implicite, l'ensemble des composantes² liées à la compétence psychomotrice. Au plan développemental, les programmes précisent que l'enfant doit être actif dans ses apprentissages et dans son développement. Les activités ludiques occupent une place prépondérante à l'éducation préscolaire, car elles contribuent grandement au développement global du jeune enfant. Dans tous les programmes, on affirme que l'enfant doit donc, pour se développer à tous les égards, grandir dans un contexte qui favorise l'action.

Le concept de psychomotricité a fait son entrée dans les écoles du Québec par la voie des classes de perfectionnement afin de réhabiliter, rééduquer ou maintenir certaines déficiences mentales ou inadaptations motrices chez l'enfant. La psychomotricité apparaissait donc comme étant une approche rééducative et orthopédagogique destinée aux enfants ayant des déficits organiques ou des retards

² Les composantes de la psychomotricité seront abordées dans le prochain chapitre.

scolaires. Voyant le progrès perceptif de l'enfant dans son développement global et sur ses apprentissages scolaires, les enseignantes de la maternelle se sont approprié le matériel présenté sous forme de fiches psychomotrices sans toutefois en connaître les finalités. Ainsi, l'application de fiches psychomotrices mettait en évidence l'importance de certaines capacités perceptives comme préalables aux premiers apprentissages scolaires. À la fin des années soixante-dix, cette forme d'application a connu un certain succès dans le milieu scolaire.

Tout compte fait, la pratique liée à la compétence psychomotrice de l'époque se résumait essentiellement à l'application de fiches psychomotrices par les enseignantes de la maternelle auprès des enfants. Cette forme d'application a engendré, quelques années plus tard, de nombreuses critiques en raison de l'ambiguïté des finalités selon l'approche utilisée. Les uns (orthopédagogues) se préoccupaient des troubles d'apprentissage, alors que les autres (les enseignantes) visaient le développement global de l'enfant, vision où l'enfant actualise son potentiel à travers des activités psychomotrices. Or la pratique de la psychomotricité a connu un déclin dans sa façon de l'appliquer où le recours à la psychomotricité convenait à des approches rééducatives. Même si elle a perdu beaucoup de crédit sous la forme présentée, un de ses bienfaits aura été, du moins, d'avoir réussi à sensibiliser les enseignantes à l'importance d'une éducation globale de l'enfant.

Avec le temps et au fil des années, la psychomotricité a évolué selon les finalités recherchées par les utilisateurs. Les recours à la psychomotricité sont mis à profit dans diverses sphères de l'activité motrice où ils contribuent à des finalités différentes. Au-delà des nombreuses méthodes d'application de la psychomotricité, Paoletti (1999) considère que «[...] le constat le plus troublant vient du fait que, parmi ces approches, ont été juxtaposés des contenus dont la nature est fondamentalement différente» (p. 11), et que l'intégration des différentes composantes de la psychomotricité s'entremêle. Encore, de nos jours, la complexité de ce concept laisse perplexes les enseignantes de maternelle quant aux stratégies à

utiliser pour actualiser cette compétence. Est-ce que les enseignantes de la maternelle sont formées pour répondre à cette compétence? Est-ce que des mesures évaluatives ou prescriptives ont été prises pour orienter les enseignantes sur les finalités visées par le MEQ dans l'opérationnalisation des orientations ministérielles?

Dans certaines classes de maternelle de la province de Québec, il existe un programme d'enrichissement psychomoteur depuis 2002-2003. Le programme, appelé «Québec en forme», vise la mise en oeuvre de pratiques, de normes et de politiques créant des environnements favorables à la santé et à l'autonomie des enfants et de leurs familles. Les activités psychomotrices soutenues par ce programme sont destinées à des enfants âgés de 4, 5 et 6 ans ayant des retards. En milieu scolaire, les activités sont encadrées par des intervenants spécialisés. La mission de «Québec en forme» est :

De soutenir des communautés qui s'engagent dans le développement d'une vision commune et dans la mise en oeuvre d'actions durables ayant pour but de favoriser une vie saine et active chez les enfants de quatre à douze ans provenant surtout du milieu défavorisé, principalement par l'activité physique et sportive. (Québec en forme, site web, consulté le 31 mars 2005)

Les efforts déployés par ce programme sont louables, mais nous y voyons deux limites. La première limite se situe en termes de la clientèle visée, c'est-à-dire que le programme s'inscrit dans une approche curative qui a pour but de répondre aux besoins des enfants qui présentent des retards. La deuxième est tributaire de la première dans le sens où les activités psychomotrices sont planifiées et dirigées par des intervenants non impliqués dans la classe, voire même dans l'école.

Malgré les difficultés conceptuelles, nous constatons que différents domaines d'application ont traversé le temps selon les méthodes utilisées et que des auteurs et des praticiens ont apporté leur contribution à l'évolution du concept de psychomotricité, et cela, à partir de leur propre conception. Au chapitre 2 qui suit,

nous illustrons les différentes approches de la psychomotricité, soit la thérapie psychomotrice, la rééducation psychomotrice et l'éducation psychomotrice.

Devant ce constat, plusieurs questions émergent : Quelle est la compréhension du concept d'éducation psychomotrice du point de vue des enseignantes de maternelle ? D'après elles, est-ce que la pratique de la psychomotricité est essentielle au développement global de l'enfant ? Quelle est la formation reçue au regard de la compétence psychomotrice à développer chez l'enfant à la maternelle ? Est-ce que les enseignantes sont préparées à ce nouveau rôle ? Quelles sont les conditions organisationnelles du milieu pour faciliter l'application d'une méthode éducative où l'activité motrice est omniprésente dans la démarche d'apprentissage ? Est-ce qu'elles utilisent l'éducation psychomotrice comme approche pédagogique dans la classe ? Si oui, pourquoi et comment ?

5. OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE

L'intention de cette recherche est de contribuer à une meilleure compréhension de la pratique professionnelle des enseignantes de maternelle au regard de la compétence psychomotrice. Comme objectif général, nous souhaitons décrire et comprendre la place qu'occupe la compétence psychomotrice dans la pratique professionnelle des enseignantes de la maternelle. Pour ce faire, nous poursuivons dans cette étude deux questions spécifiques de recherche.

Dans une première étape, il s'agit de répondre à la question **«Comment l'éducation psychomotrice se vit-elle dans la classe de maternelle?»**.

Nous explorons ici quelques grands axes qui constituent un canevas de départ de notre objet de recherche pour cueillir l'information. Éventuellement, le travail d'analyse produira d'autres axes et servira de support à la compréhension de

notre objet de recherche. À cette étape, notre étude atteindra un niveau de compréhension qui permettra un effort de conceptualisation de la pratique professionnelle des enseignantes de la maternelle sous forme de schéma explicatif.

Nous nous questionnons plus spécifiquement sur :

- les modalités d'application employées;
- les stratégies d'intervention utilisées;
- les conditions organisationnelles mises en place;
- les activités proposées pour répondre aux objectifs du programme ;
- les sources d'inspiration.

La deuxième étape vise à répondre à la question **«Quel sens les enseignantes de maternelle attribuent-elles à leur pratique au regard de la compétence psychomotrice ?»**

Les grands axes qui sous-tendent cette question sont :

- les besoins auxquels répond leur pratique ;
- la perception (croyance, valeur) véhiculée par le concept d'éducation psychomotrice.

À la lumière de ce qui précède, nous constatons la complexité du concept de psychomotricité autant dans les stratégies utilisées que dans les finalités poursuivies. Dans les programmes d'éducation préscolaire, le fait de placer tout ce qui se rapporte à la psychomotricité sur un même plan peut laisser croire que les finalités et les stratégies d'intervention sont du même ordre, ce qui n'est évidemment pas le cas. Il nous apparaît important, pour éviter toute équivoque, de mettre en relief les différentes approches de la psychomotricité, ses composantes et les incidences sur le développement global et les apprentissages scolaires. Ce sont précisément ces éléments constitutifs du concept de psychomotricité que nous avons choisis de présenter au prochain chapitre.

En conclusion de ce premier chapitre, nous avons soulevé l'aspect contextuel de la réforme éducative et ciblé les changements apportés par le MEQ pour répondre aux nouvelles réalités sociales et scolaires. Nous avons aussi vu l'importance d'intervenir à la petite enfance, qui fut maintes fois argumentée autant par le MEQ que par les chercheuses et les chercheurs dans ce domaine et qui réaffirment l'influence des premières années de l'enfant sur ses capacités d'apprentissage et d'adaptation scolaire. Nous avons, de plus, rappelé l'importance de répondre à un des besoins fondamentaux chez l'enfant, celui de bouger. Ce besoin de bouger vise à démontrer que la compétence psychomotrice est prépondérante pour le développement global du jeune enfant et pour ses apprentissages scolaire et social. Cette compétence est partie prenante de la pratique professionnelle des enseignantes de la maternelle, elle chapeaute l'ensemble des autres compétences, elle favorise le développement global de l'enfant et ses apprentissages scolaires³ et elle est tributaire des orientations du MEQ dans son dernier programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire, publié en 2001. Enfin, nous nous sommes attardée à la place accordée à la compétence psychomotrice, d'une part, dans le programme et, d'autre part, dans la classe. De ces points mis de l'avant dans ce premier chapitre, nous pouvons mettre en évidence que la conception de la psychomotricité est complexe et que sa pratique diffère selon la perspective envisagée (éducation motrice, éducation par l'action motrice, etc.). Ce n'est pas parce qu'on fait bouger l'enfant que l'on pratique de la psychomotricité. Dans cette perspective, n'y a-t-il pas lieu de documenter en profondeur cette compétence psychomotrice qui semble garante des apprentissages ultérieurs et de s'intéresser à la place qu'on lui accorde dans la classe de maternelle dans la mesure où elle prépare l'enfant à la vie sociale et scolaire?

³ Au chapitre 2 sont présentées les incidences de la psychomotricité sur le développement global de l'enfant et les apprentissages scolaires.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE CONCEPTUEL

Dans la problématique qui vient d'être présentée, nous avons mis de l'avant les priorités du MEQ, qui avaient pour objectif de pallier les changements vécus par la société et par l'école pendant les dernières années. Nous avons identifié deux orientations qui nous apparaissent essentielles à la réussite scolaire et sociale du jeune enfant parmi celles avancées par le MEQ. La première orientation rappelle l'importance d'intervenir à la petite enfance et la seconde s'intéresse à la place de la compétence psychomotrice. Cette compétence est retenue dans le *Programme d'éducation préscolaire* (2001) comme étant la première compétence qui privilégie l'action comme moyen essentiel au développement global de l'enfant. Cette dernière préoccupation, qui fera l'objet du présent chapitre, permettra de mieux comprendre la complexité du concept de psychomotricité qui a maintes fois été amenée dans le premier chapitre par la multiplication et la similarité des termes se rattachant au même concept. Il nous paraît donc pertinent d'explorer ce concept pour apporter des pistes de réponse aux questions mentionnées dans la problématique et pour permettre d'approfondir le concept de psychomotricité.

Dans la première partie de ce deuxième chapitre, nous décrivons le concept de la psychomotricité : sa définition, ses processus en jeu et ses composantes. Dans la seconde partie, nous présentons l'évolution des différentes approches de la psychomotricité et enfin, nous traitons de ses incidences sur le développement global et sur les apprentissages scolaires de l'enfant.

1. CONCEPT DE LA PSYCHOMOTRICITÉ

L'identité sous-jacente au concept de psychomotricité trouve son origine dans les domaines de la neurologie, de la psychologie et de l'éducation. À partir de la psychologie génétique, qui étudie le développement moteur de l'enfant, jusqu'à la psychologie expérimentale, qui met en place des expérimentations portant sur la psychomotricité et ses effets, ledit concept recouvre des conceptions, des orientations et des pratiques différentes selon les approches utilisées. La diversité des méthodes utilisées et l'ambiguïté de ces concepts théoriques nous permettent toutefois de constater la complexité que recouvre la psychomotricité et laissent entrevoir un flou sur sa signification. L'histoire de la psychomotricité est accompagnée de changements, d'approches, de méthodes et de contenus diversifiés apportés par les auteurs et est toujours en émergence de transformation. D'emblée, nous définissons le concept de psychomotricité en nous inspirant de différents auteurs.

1.1 La définition de la psychomotricité

Qu'entendons-nous par psychomotricité? Le terme «psychomotricité» nous renvoie à des champs de pratique qui diffèrent selon les domaines d'application. Si nous nous limitons à la perspective éducative, encore là, nous rencontrons plusieurs approches relatives à ce concept, soit celles de l'éducation physique, de la rééducation psychomotrice, de l'éducation psychomotrice, de la préparation perceptivomotrice et de l'éducation par l'action motrice. À toutes ces formes d'application, chaque intervenant définit le concept de psychomotricité selon les finalités qu'il poursuit.

Pour les uns, ce concept contribue à la capacité de se mouvoir, qui correspond de manière significative au développement physique de l'individu. On fait ici appel à l'éducation physique qui se rapporte à la dimension physique du comportement; pour les autres, il apparaît comme étant une approche rééducative

destinée aux enfants qui éprouvent des difficultés pour certains apprentissages scolaires. Un nouveau courant de pensée, rappelé par Paolletti (1999), souligne le rôle des activités motrices et psychomotrices dans le savoir de l'individu et dans l'avancement de ce savoir et qui encourage son utilisation à des fins didactiques. Voici donc plusieurs finalités pour désigner le même concept.

À la recherche d'une définition de la psychomotricité, nous constatons que les auteurs et les praticiens ont grandement apporté leur contribution à la définition de ce concept à partir de leur propre compréhension. Parmi ces auteurs, nous en retenons quelques-uns qui, selon nous, ont su, à leur manière, le mieux définir le concept de la psychomotricité : Durivage (1987), DeLièvre et Staes (1992), Lauzon (1993) et Bolduc, (1997, p. 80).

En effet, dans leurs travaux, ces auteurs ont contribué à définir plus clairement ce concept en mettant de l'avant le développement de l'enfant en relation avec son corps. Dans le même sens, Durivage (1987) considère que la psychomotricité a pour objet l'étude «[...] de la relation entre le corps, ses mouvements et les fonctions mentales de l'enfant visant à favoriser la relation de celui-ci avec le monde environnant» (*ibid.*, p. 3). L'auteure n'envisage pas le mouvement humain dans ses seules dimensions anatomiques ou organiques, elle le considère plutôt comme étant une activité de l'organisme tout entier exprimant la personnalité de l'être dans sa globalité. De plus, selon elle, la psychomotricité étudie les étapes du développement moteur en lien avec le mental et l'affectif de l'enfant et propose des activités qui visent à stimuler son développement intégral.

Dans le même ordre d'idées, DeLièvre et Staes (1992) considèrent la psychomotricité comme «[...] une formation de base qui assure un développement harmonieux des fonctions motrices et sensibles en tenant compte des limites et possibilités du jeune enfant» (p. 9). En effet, la psychomotricité aide l'enfant à s'épanouir, car s'il est bien dans son corps, ses échanges avec ceux qui l'entourent

seront plus adaptés. Tout comme l'affirme Durivage, ces auteurs envisagent la psychomotricité sous l'angle de la globalité : la psychomotricité amène donc le jeune enfant à percevoir le monde extérieur par son vécu corporel.

Pour sa part, Lauzon (1993) décompose le terme «psychomotricité» pour faire saisir son sens d'unité globale. L'auteure sépare le mot *psychomotricité* en deux éléments et explique que :

[...] le premier élément, *psycho*, vient du grec et désigne notamment les manières de penser et les sentiments de la personne, en d'autres termes, ses aspects cognitif et affectif. Quant au deuxième, *motricité*, il désigne le corps en mouvement ou au repos, et concerne donc toute l'activité corporelle. (p. 6)

Nous retenons que le terme *psychomotricité* marque donc un lien étroit entre le corps et l'esprit. Ces auteurs ont tous un point en commun : ils veulent démontrer que «[...] le mouvement et la vie psychique constituent un tout, au lieu d'exprimer que l'un est la conséquence de l'autre» (Bolduc, 1997, p. 80). De plus, il conviendrait que la psychomotricité est un concept qui prend ses origines dans les domaines neurologique, psychologique et psychanalytique ayant comme moyen de relation le «corps», ce corps n'étant pas que physique, mais également affectif. Les définitions des différents auteurs, qui viennent d'être présentées, rappellent cette relation entre le volet moteur et le volet psychologique du comportement humain. Ces définitions du concept de psychomotricité seront des sources d'inspiration tout au long de notre recherche.

Dans la prochaine partie de ce second chapitre, nous devons, afin de mieux cerner la signification du mouvement dans le développement global de l'enfant, mettre en lumière les processus en jeu qui sous-tendent l'acquisition des habiletés psychomotrices et qui conditionnent le développement psychomoteur.

1.2 Les processus en jeu

Lorsque nous nous inscrivons dans une perspective éducative de l'éducation, nous ne pouvons passer sous silence les règles et les processus qui régissent le développement de l'enfant. En ce qui a trait au développement psychomoteur, plusieurs processus en jeu d'ordre neuro-physiologique constituent le fondement de toute approche d'intervention et s'intéressent aux besoins de l'enfant. L'acquisition des habiletés psychomotrices résulte ainsi de la maturation du système nerveux, de la croissance et de l'expérience motrice vécues par l'enfant. La connaissance des processus en jeu est pertinente dans la mesure où elle permet aux différents intervenants de mieux observer et comprendre l'univers du développement psychomoteur et du comportement des enfants afin de guider leurs interventions.

Lorsque la notion de développement entre en jeu, elle suppose des transformations, des changements qui ont lieu à partir de la naissance jusqu'à l'âge adulte. Considéré sous cet angle, le développement psychomoteur est soutenu par des lois, des règles et des principes, qui régissent le fonctionnement du système nerveux, l'évolution du tonus musculaire et la croissance. Pour notre recherche, nous ne voulons pas définir de façon exhaustive tous les mécanismes qui régissent les processus en jeu, mais nous souhaitons démontrer que l'acquisition des habiletés psychomotrices est soutenue par des principes présents dans le domaine neuro-physiologique, qui interviennent dans le développement psychomoteur. Une intervention mal adaptée à la suite d'une méconnaissance des processus en jeu peut entraver la maturation du système nerveux et, par le fait même, le développement psychomoteur de l'enfant. Si nous abordons très sommairement ces processus en jeu, les informations fournies suffiront toutefois pour dégager des pistes d'applications pédagogiques en vue d'identifier et de respecter les besoins de développement psychomoteur de l'enfant.

Ce développement psychomoteur résulte de la combinaison de facteurs principaux du domaine de la neurophysiologie : la maturation du système nerveux, l'évolution du tonus musculaire, la croissance et les expériences motrices.

La **maturation du système nerveux** est un processus physiologique, génétiquement déterminé, par lequel un organe ou un ensemble d'organes arrive à maturité et permet à la fonction motrice ou sensitive de s'exercer librement et avec un maximum d'efficacité. Le processus de maturation, si déterminant dans les acquisitions propres au développement psychomoteur, concerne la maturation du système nerveux et **l'évolution du tonus musculaire**. Le degré de maturation (âge physiologique) de l'être humain est, par conséquent, beaucoup plus déterminant dans le domaine de l'apprentissage que son âge chronologique, d'où l'importance de bien connaître les stades psychomoteurs du développement de l'enfant pour le stimuler au moment opportun. Il importe donc de fournir à l'enfant des stimulations adaptées à son niveau de maturation afin de respecter ses besoins psychomoteurs. La maturation, à elle seule, ne peut produire un apprentissage : elle doit être encouragée et soutenue par des expériences motrices pour alimenter et renforcer ce qui est potentiellement appelé à se développer.

Quant à la **croissance**, elle réfère à des modifications mesurables de la morphologie corporelle à partir de la naissance jusqu'à la fin de l'adolescence. Elle se fait à deux niveaux, soit par la dimension staturale, soit par la dimension pondérale. La première fait référence à la taille (allongement des parties du corps) et la seconde au poids (augmentation de leur volume). La croissance obéit également à certaines lois (loi de progression, d'amortissement, de dissociation et d'alternance) et est influencée par des facteurs d'ordre interne (gènes, sexe, hormones, désordres psychologiques et maladies) ou externe (nutrition, maladies de la mère, radiations, drogues, race, climat, saisons, classes sociales et évolution de l'espèce) à l'individu. De plus, la croissance joue un rôle capital dans le développement et le comportement de l'enfant. Lors de périodes intenses de croissance, l'enfant qui grandit plus

rapidement peut subir une perte d'énergie pour réaliser certains apprentissages. Encore une fois, la connaissance de ces informations fera en sorte que toute personne qui s'intéresse à la compétence psychomotrice devra considérer davantage l'âge physiologique plutôt que l'âge chronologique afin de respecter adéquatement les capacités psychomotrices du jeune enfant. Certains auteurs vont plus loin et incitent les intervenants à regrouper les enfants par ce critère.

Les expériences motrices, quant à elles, se retrouvent à toutes les étapes du développement de ces processus en jeu. Sans elles, il n'y a pas d'apprentissage. Cet apprentissage dépend de la qualité des interactions qui surviennent, d'une part, entre l'enfant qui est à un certain stade de croissance et à un certain stade de maturation et, d'autre part, les stimulations fournies par l'environnement (objets et personnes).

Ce survol des processus en jeu fait ressortir l'importance de respecter les étapes de développement psychomoteur de l'enfant afin d'adapter les interventions aux besoins de l'enfant. De plus, il réaffirme la complexité du concept en insérant des informations qui se basent sur le domaine de la neurophysiologie déjà complexe en soi. D'autres principes, cette fois-ci plus généraux, doivent être considérés dans toute approche d'intervention liée à la compétence psychomotrice. Nous les présentons dans les prochaines pages.

Les principes de base

Au-delà des processus en jeu liés au domaine neurologique, Durivage (1987) définit les principes de base qui doivent être respectés dans toute intervention psychomotrice, il s'agit de :

- l'unité psycho-affectivo-motrice
- la prédominance du corps comme agent de relation
- l'accent sur le fond psychomoteur plutôt que sur la forme
- le développement hiérarchisé
- le respect des particularités individuelles

L'unité psycho-affectivo-motrice fait référence à l'étroite interaction des fonctions motrices, affectives et cognitives au cours du développement de l'enfant. Durivage ajoute qu'un retard dans un aspect du développement «[...] se reflète très souvent dans le comportement psychomoteur» (p. 5) et vice et versa. De ce fait, l'intervenant auprès de l'enfant doit toujours considérer cette interaction entre les différentes fonctions. Ce premier principe est en lien direct avec la définition présentée dans la première partie du présent chapitre. Il nous rappelle que l'être humain se développe dans sa globalité et que nous devons considérer tous les aspects du développement à la fois, lorsque nous intervenons auprès d'un enfant.

Pour le deuxième principe, la prédominance du corps comme agent de relation, Durivage affirme que «[...] c'est le corps de l'enfant qui tient le rôle de premier agent de relation et de communication avec son environnement : c'est son corps qui lui permet d'intégrer progressivement la réalité extérieure, celle des autres, des objets, de l'espace et du temps» (p. 5). Ainsi, avant d'acquérir le langage, le jeune bébé communiquera avec son corps. Ce deuxième principe place le corps comme premier objet dont l'enfant doit prendre conscience et connaître pour ainsi interagir avec son environnement.

Le principe suivant fait appel à l'accent porté sur le fond psychomoteur plutôt que sur la forme. Selon Durivage, il est primordial de revenir à la source afin de bien comprendre la cause pour pouvoir intervenir efficacement. Ce troisième principe se rapporte au premier dans le sens où les observations faites auprès de l'enfant doivent déborder du contexte moteur pour considérer les autres aspects du développement. Par exemple, un enfant ayant une carence affective dès les premiers mois de sa vie pourrait refuser de marcher. Ainsi, les exercices psychomoteurs ne serviraient à rien puisque la problématique n'est pas liée au domaine psychomoteur, mais plutôt à l'aspect affectif du développement de l'enfant.

Le quatrième principe de base de Durivage nous rappelle que le développement de l'enfant se fait par stades qui respectent un ordre d'apparition. Elle croit essentiel le respect de ces étapes puisqu'il est inutile d'essayer d'améliorer la motricité fine chez un enfant qui est incapable de dissocier ses membres supérieurs. Ce principe nous réaffirme l'importance d'adapter nos interventions au plan de la maturité des enfants. Autrement dit, nous ne pouvons pas augmenter la vitesse de maturation du système nerveux. La qualité de l'intervention dépendra de la connaissance des intervenants à choisir le moment propice pour réaliser telle ou telle activité.

Le dernier principe de base nous renseigne sur l'importance du respect des particularités individuelles, c'est-à-dire que, pour Durivage (1987), «[...] chaque enfant possède un style, une couleur, une dynamique et un langage psychomoteurs qui lui sont propres» (p. 6). Enfin, ce principe rejoint le concept de la différenciation pédagogique qui a pour but de tenir compte des différences individuelles des élèves, et ce, qu'elles que soient les origines cognitive, affective ou sociale, pour permettre à chacun d'aller le plus loin possible dans l'acquisition de connaissances et dans le développement de ses compétences.

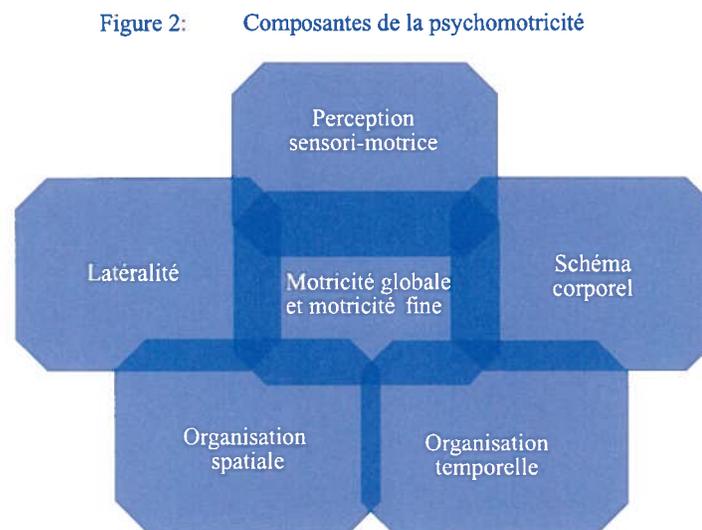
Conformément à ces cinq principes de base, l'éducation psychomotrice vise à favoriser la relation de l'enfant avec le monde environnant. Pour ce faire, il doit vivre des activités perceptives et motrices, notamment à travers les composantes de la psychomotricité, que nous abordons dans la prochaine partie.

1.3 Les composantes de la psychomotricité

L'expérience motrice, par la réalisation d'activités psychomotrices, entraîne la mise en place des deux processus en jeu du développement psychomoteur, soit la maturation et la croissance. Sur le plan moteur, l'enfant âgé entre 5 et 6 ans est appelé à réaliser de nombreux apprentissages. Il serait cependant vain de vouloir énumérer toutes les habiletés que le corps humain est invité à maîtriser. Par contre, nous les

groupons en sept catégories appelées, par certains, des composantes et, par d'autres, des aspects fondamentaux de l'éducation psychomotrice. Examinons maintenant l'ensemble de ces composantes psychomotrices auxquelles se sont intéressés plusieurs auteurs contemporains.

Comme illustré à la Figure 2, chaque composante psychomotrice se développe en étroite relation avec les autres. Les motricités globale et fine jouent un rôle particulier dans l'acquisition des habiletés psychomotrices et, c'est pour cette raison que nous les trouvons en position centrale.



Tiré de Durivage : 1987, p. 34

Les motricités globale et fine réfèrent directement à la capacité d'être en mouvement, tandis que les autres composantes sont plutôt des concepts abstraits qui se développent par l'exercice de cette motricité et l'orientent à la fois. En d'autres termes, l'enfant ne saurait développer normalement sa perception sensori-motrice, son schéma corporel, sa connaissance de l'espace-temps et sa latéralité si sa capacité d'être en mouvement était restreinte. Les deux composantes psychomotrices (motricités globale et fine) placées explicitement au centre de cette figure, font partie de la première compétence avancée dans le programme d'éducation préscolaire

(2001). Les autres composantes psychomotrices sont aussi présentes dans le programme, mais de façon implicite dans les savoirs essentiels.

Dans les pages suivantes, nous présentons une synthèse de chacune de ces sept composantes psychomotrices (motricité globale, motricité fine, schéma corporel, latéralité, organisation spatiale, organisation temporelle et perception sensori-motrice) en précisant les différents aspects qui leur sont liés. Lauzon (1993) s'est attardée longuement à chacune d'elles et les a définies en traçant leur évolution chez les enfants âgés entre 0 et 12 ans et en précisant les dimensions liées à chacune d'elles.

Motricité globale

Cette composante psychomotrice concerne le contrôle de l'ensemble du corps statique et en mouvement. Lauzon (1993) ajoute à cette composante «[...] tout ce qui touche l'acquisition et la maîtrise de positions et de déplacements» (p. 35). La motricité globale est la pierre angulaire des autres composantes et elle assure les bases essentielles du développement de la motricité fine. Concrètement, plus l'enfant prend conscience des limites et des possibilités de son corps, plus il sera apte à interagir avec ce corps et ainsi entrer en interrelation avec les objets et les autres personnes. Cette composante comporte quatre dimensions qui constituent l'ensemble de l'activité corporelle de premier plan : la dissociation, la coordination des mouvements, l'équilibre du corps et le contrôle du tonus musculaire (inhibition).

Motricité fine

La deuxième composante, la motricité fine, se rapporte au produit de mouvements fins, minutieux et précis qui font appel au contrôle de petits muscles assurant la coordination fine. Pour Bolduc (1997), elle consiste «[...] à pouvoir localiser le mouvement d'un groupe musculaire donné, à régler son amplitude et sa direction tout en ordonnant son rythme et sa coordination avec d'autres mouvements»

(p. 193). Les exercices de motricité fine représentent un préalable aux acquisitions préscolaires et scolaires et préparent les enfants à la pré-écriture. La motricité fine englobe cinq dimensions : la coordination digitale, la motricité faciale, les motricités buccale et oculaire et la motricité des orteils. Ces dimensions font appel au développement de la préhension aux exercices moteurs préalables à la dextérité manuelle, à l'acquisition des praxies usuelles, aux activités manuelles et aux exercices de graphisme ou pré-écriture. Ici, nous tenons à signifier que les dimensions de la motricité fine sont des préalables à l'écriture assurant un meilleur contrôle de l'ensemble des actions manuelles, mais ne constitant pas en soi la maîtrise de fonctions motrices statiques ou dynamiques, qui relève de l'enseignement à l'écriture. Dans son dernier livre sur l'éducation de la motricité graphique, Paoletti (1999) y réserve un chapitre complet.

Schéma corporel

La composante du schéma corporel revêt une importance capitale dans le développement de l'enfant. Tous les auteurs qui s'intéressent au développement moteur explorent le concept du schéma corporel et son importance dans le développement de l'enfant, en l'occurrence dans le développement moteur. La définition que donne LeBoulch (1971) de cette composante paraît particulièrement pertinente :

C'est l'intuition d'ensemble ou la connaissance immédiate que nous avons de notre corps à l'état statique ou en mouvement dans le rapport de ses différentes parties entre elles et surtout dans ses rapports avec l'espace et les objets qui nous environnent. (p. 67)

Le schéma corporel tient un rôle très important dans le développement de l'enfant puisque le corps est présent dans tout ce qu'il vit. Selon Juhel (1997), opinion partagée par Lauzon (1993) et Bolduc (1997), les différentes dimensions qui constituent le schéma corporel sont les suivantes : le pré-schématique, le corps vécu, le corps perçu et le corps représenté. Le schéma corporel se définit par la conscience qu'a la personne de son corps et de sa place dans l'espace, en relation avec les objets

environnants et les personnes qui l'entourent. Concrètement, le schéma corporel réfère à la conscience, à la connaissance et à la représentation des différentes parties de son corps sur son propre corps et sur son environnement.

Latéralité

La latéralité représente une composante peu traitée par les auteurs et par les enseignantes de la maternelle. Certains, Rossel (1975), Vayer (1976), LeBoulch (1984) et Bolduc (1997) abordent très peu, sinon pas du tout, cette composante puisqu'ils la considèrent comme faisant partie du schéma corporel. D'autres, par contre, comme Durivage (1987), DeLièvre et Staes (1992), Lauzon (1993) et Juhel (1997) y consacrent autant d'importance qu'aux autres composantes. Lauzon (1993) la définit comme «[...] la prise de conscience des deux côtés du corps, c'est-à-dire leur connaissance intériorisée par l'enfant» (p. 87). Cependant, DeMeur et Staes (1991) y accordent plus d'importance. Ils affirment qu'«[...] elle influence l'idée que l'enfant a de lui-même, l'établissement de son schéma corporel, la perception de la symétrie de son corps», en plus qu'«[...] elle contribue à établir la structuration spatiale : en percevant l'axe de son corps, l'enfant perçoit aussi son environnement par rapport à cet axe [...]». (p. 12) Tous s'entendent sur le fait que la latéralité joue un rôle fondamental dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, puisqu'avant d'apprendre à lire, l'enfant doit d'abord savoir regarder à gauche, à droite, en haut, en bas et localiser les lettres séparément.

C'est effectivement à travers des exercices de motricités globale et fine, maintes fois répétées, que l'enfant élabore peu à peu son schéma corporel. Cette image l'amène à prendre conscience de l'aspect symétrique de son corps, puis du côté qu'il utilise préférentiellement. C'est à partir de cette expérience propre de dominance latérale qu'il parviendra à dissocier les termes «droite» et «gauche». Ce n'est que vers l'âge de 6 à 8 ans que l'on peut parler de stabilisation à peu près définitive de cette dominance latérale. De même, ces acquis lui permettront une meilleure adaptation à la vie quotidienne et aux apprentissages scolaires. Par exemple, une habileté manuelle

franche, droite ou gauche, facilite beaucoup le développement du sens de l'écriture et de la lecture, de la gauche vers la droite.

Organisation spatiale

Lorsqu'il est question d'organisation spatiale, divers auteurs, dont Juhel (1997), Lauzon (1993), réfèrent à plusieurs notions qui sont liées à la disposition des choses les unes par rapport aux autres. Cette composante fait appel aux notions de situations, de grandeurs, de positions, de mouvements, de formes et de quantités. Elle retient également quatre dimensions, soit l'acquisition spatiale, l'adaptation spatiale, l'orientation spatiale et la structuration spatiale.

La découverte des relations spatiales vécues, ressenties et perçues par l'enfant convient au mode de connaissance du réel de l'enfant, par des jeux de construction, des casse-têtes, des bricolages, etc., et fournit une base concrète visant des représentations mentales du réel. Une fois encore, les expériences motrices liées à cette composante jouent un rôle significatif dans la perception des relations spatiales et la capacité d'abstraction des caractéristiques spatiales. Plus l'enfant vit des scénarios d'apprentissage qui lui laissent la possibilité d'agir sur son environnement et procéder par tâtonnements, plus il se représente mentalement les relations spatiales. Cette représentation mentale favorise des résolutions de problème faisant appel à l'activité mentale plutôt qu'à l'activité motrice et favorise l'apprentissage à la lecture, à l'orthographe et aux notions mathématiques. Par ailleurs, la compréhension de l'enfant des caractéristiques spatiales contribue directement à une meilleure connaissance de lui-même.

Organisation temporelle

La composante temporelle possède les mêmes dimensions que l'organisation spatiale, à savoir l'acquisition temporelle, l'adaptation temporelle, l'orientation temporelle et la structuration temporelle. Elle fait appel également à trois notions de

la perception du temps, soit l'ordre, la durée et le rythme. Elle réfère à la capacité de percevoir et d'utiliser le temps, à la capacité d'appréhender les notions d'ordre, de durée et de rythme. Comme l'organisation spatiale, l'évolution de la compréhension des notions temporelles est le résultat d'un processus de construction du réel qui passe du vécu concret à une représentation mentale. Ce passage est enrichi par la diversité et la pertinence d'expériences motrices vécues par l'enfant.

Perception sensori-motrice

Cette dernière composante aurait pu aussi bien être traitée comme première composante puisqu'elle comprend la capacité de capter, de discriminer et de conserver les stimuli en mémoire à partir des récepteurs sensoriels. Ces récepteurs font référence à tous les sens (visuel, auditif, tactile, olfactif et gustatif) qui visent à recueillir et à traiter l'information provenant du milieu. Cette composante comporte quatre dimensions distinctes et interliées qui agissent simultanément : les sensations, l'attention, la discrimination et la mémoire. L'enfant découvre donc le monde par ses cinq sens et les premières expériences perceptivo-motrices jouent un rôle de premier ordre dans sa démarche d'appropriation et de connaissance du monde extérieur. Plus les expériences seront riches et variées, plus il exercera des capacités d'organisation perceptive. Les quatre dimensions sont à la base des apprentissages scolaires.

Toujours dans le but de faire ressortir la complexité du concept de psychomotricité, le Tableau 1 démontre que les auteurs ne font pas référence aux mêmes dimensions et qu'ils ne traitent pas nécessairement de toutes les composantes lorsqu'ils parlent de psychomotricité. Au-delà des divergences dans les termes utilisés, nous constatons toutefois que les composantes du schéma corporel et de l'organisation temporelle sont exploitées par la majorité des auteurs.

Tableau 1
Auteurs qui s'intéressent aux composantes psychomotrices

Auteurs	Motricité globale	Motricité fine	Schéma corporel	Latéralité	Organisation spatiale	Organisation temporelle	Perception sensori-motrice
Rossel 1975			•			•	•
Vayer 1976	Coordinat. Equilibre						
LeBoulch 1984	Coordinat. dynam. Coordinat. Oculo-manuelle Dissociation Equilibre		•		•		
Durivage 1987	•	•	•	•	•	•	•
DeMeur et Staes 1991			•	•	•	•	
DeLièvre et Staes 1993			•	•	•	•	•
Lauzon 1993	•	•	•	•	•	•	•
Juhel 1997	•	•	•	•	•	•	détente
Bolduc 1997	Coordinat. dynam. Coordinat. Oculo-manuelle Dissociation Equilibre	•	•		•	•	détente
Paoletti 1999	•	Motricité manuelle	•	•	•	•	•

Paoletti (1999) nous a fait comprendre que les sept composantes de la psychomotricité décrites précédemment peuvent porter à confusion chez les différents intervenants si les finalités ne sont pas préalablement définies. L'auteur met en relief la différence entre une conception de l'éducation motrice axée sur des thèmes et des contenus de programme visant à développer les capacités motrices humaines autrement dit, on propose des activités visant le développement strictement moteur. La conception axée sur la compréhension de certains concepts et phénomènes s'appuyant sur l'expérience motrice, appelée *éducation par l'activité motrice* se rapporte aux activités qui utilise le corps comme un moyen pour appréhender les informations. L'une est vue comme étant une fin, l'autre comme étant un moyen de faire apprendre dans le cadre de l'éducation préscolaire, soit «[...] pour aborder de nouveaux concepts et des éléments de contenu à diverses matières scolaires, soit pour résoudre des difficultés d'apprentissage liées à des faiblesses d'attention, de

compréhension ou de mémorisation de l'élève» (p. 16). L'auteur divise les aspects fondamentaux de l'éducation psychomotrice en distinguant bien ceux qui appartiennent aux habiletés purement motrices, soit la coordination, l'équilibre, la locomotion, la manipulation, le schéma corporel et la latéralité, et ceux qui réfèrent à la découverte et à la compréhension de certains concepts se rattachant à la réalité, soit l'orientation gauche-droite, l'orientation spatiale, l'orientation temporelle, la coopération et l'opposition. Par cette distinction, l'auteur nous a permis de nous retrouver dans cette complexité.

Paoletti (1999) précise que les types d'intervention sont liés à la conception que les enseignantes peuvent avoir du concept de psychomotricité. L'auteur nous amène plus loin en mentionnant que «La pédagogie qui emprunte la voie de l'expérience motrice se prête bien aux activités d'intégration des apprentissages scolaires [...]» (*ibid.*, p. 138). Dans le même sens, Humphrey et Humphrey (1991) considèrent que l'approche pédagogique des apprentissages par l'action motrice représente un mode d'appréhension de la réalité qui tient compte de l'enfant de cinq ans qui exprime «constamment» son besoin de bouger. Par ailleurs, la dimension ludique est un attrait pour les jeunes enfants : elle augmente, la plupart du temps, leur réceptivité et constitue une facilitation des apprentissages scolaires.

Cette approche pédagogique nous intéresse particulièrement dans le sens où elle sert de passerelle entre les activités psychomotrices et les apprentissages scolaires tout en respectant les besoins de l'enfant âgé entre 5 et 6 ans. Ainsi, elle rappelle le rôle de la première compétence du programme d'éducation préscolaire du MEQ (2001), la compétence psychomotrice, comme supra compétence chapeautant l'ensemble des autres compétences du programme. Cette compétence d'ordre psychomoteur nous apparaît centrale si l'on considère que l'action contribue au développement global du jeune enfant et que l'expérience motrice vécue par l'enfant peut constituer un moyen concret sur lequel le pédagogue peut s'appuyer pour l'aider à parfaire sa connaissance du réel, à faciliter ses apprentissages scolaires et à prévenir

certaines difficultés en lecture et en écriture. Tout bien considéré, les composantes de la psychomotricité, mises à profit à travers les activités corporelles, visent la maîtrise de son corps comme moyen d'action et de communication.

Un deuxième intérêt nous interpelle sur la distinction faite par Paoletti quant aux différents types d'intervention. La pédagogie utilisée dans les classes nous renvoie vers les choix et les intentions pédagogiques des enseignantes. Cela veut dire que les activités présentées aux enfants et la place accordée à la compétence psychomotrice différera selon la compréhension du concept de psychomotricité. Afin de mieux comprendre ce que nous présente Paoletti (1999), dans la prochaine partie, nous allons situer cette pédagogie dans l'évolution du concept de psychomotricité depuis 1990.

2. APPROCHES DE LA PSYCHOMOTRICITÉ

Depuis ses débuts jusqu'à ce jour, le concept de psychomotricité a traversé trois approches que nous allons situer selon les domaines d'application. Le terme *psychomotricité* apparaît pour la première fois, en 1905, dans le domaine médical avec les travaux de Dupré (dans Coste, 1989), neurologue. À cette époque, on s'intéressait à la fonction motrice dans une perspective essentiellement neurologique. Or, pour les neurologues, le corps apparaît comme étant un organisme biologique, rationnellement construit selon des lois précises et répondant à ces mêmes lois. On parle ainsi de *thérapie psychomotrice* comme première approche faisant appel aux termes de débilité motrice, d'instabilité, de syncinésies, de paratonies, etc. C'est ainsi, selon Lapierre (1977), que «[...] le malade devient «une maladie» et l'enfant qui la représente «un dyslexique», un «subnormal», etc.» (p. 64). Pour sa part, Bolduc (1997) définit la thérapie psychomotrice comme étant une technique collective ou individuelle qui s'adresse à l'organisme, mais non à l'individu. Les clientèles visées en thérapie psychomotrice sont, selon l'auteur, «[...] le psychotique et

prépsychotique, le névrotique, le caractériel et les enfants classés comme en troubles de conduite et de comportement» (p. 98).

Grâce à la pratique et à la recherche, les conceptions de la psychomotricité ont évolué en tenant compte à la fois des aspects fonctionnels et des aspects relationnels et en faisant appel à la rééducation psychomotrice. Dans cette ligne de pensée, un autre point de vue, plus spécifiquement dans le domaine de la psychologie, est apparu et servira à découvrir une facette différente de la psychomotricité. Dans ce sens, les chercheurs s'orientent sur l'image du corps, c'est-à-dire sur le schéma corporel. À ce propos, Lapiere (1977) définit ce *corps psychologique* comme «sensori-moteur» et «perceptivo-moteur». Dans ce même ordre d'idées, le corps, toujours selon Lapiere, est «[...] conçu comme une référence spatiale initiale et fondamentale, et dont les concepts de «corps propre» et de «schéma corporel [...]» (p. 65) sont plus connus. Dans cette «nouvelle» approche appelée *rééducation psychomotrice*, nous référons à l'ouvrage de référence de De Ajuriaguerra (psychiatre), intitulé *Manuel de psychiatrie de l'enfant*. Pour De Ajuriaguerra (1974), la fonction motrice apparaît comme étant la première fonction de la relation puisque «[...] élevée à la valeur du geste et de l'attitude, elle permet de saisir l'ensemble de l'expression d'une personnalité, une certaine façon d'être au monde» (p. 245). La rééducation psychomotrice a donc pour but de traiter et de permettre à l'individu en cours de traitement «[...] de vivre et de maîtriser son corps, de l'intégrer et de l'orienter dans l'espace et le temps afin de le rendre apte à rencontrer et à échanger avec autrui» (p. 103). Quant à Lapiere (1977), il croit que cette conception connaît un grand succès dans les milieux scolaires et parascolaires qui se préoccupent d'apprentissage et de «troubles» d'apprentissage. Il ajoute :

[...] pour que l'enfant apprenne à lire et à écrire, pour qu'il assimile les éléments de base de la mathématique, il faut qu'il puisse organiser et structurer son espace graphique, orienter les lettres et les situer les unes par rapport aux autres dans l'espace et dans le temps. (p. 65)

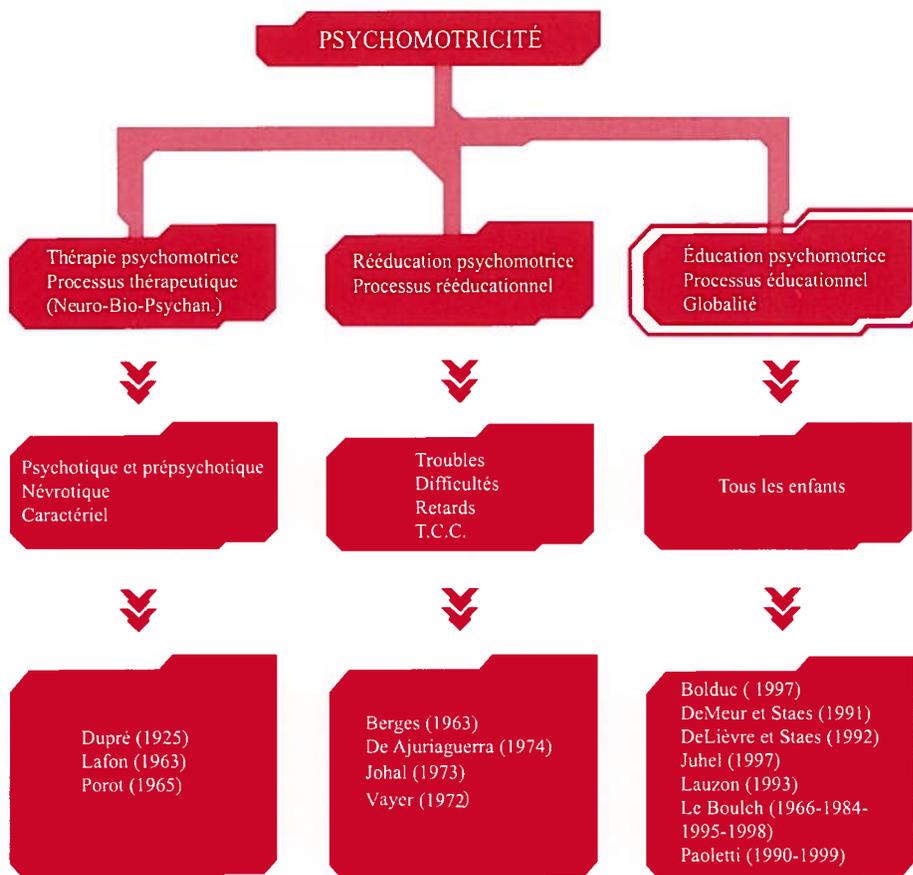
Bolduc (1997) poursuit en définissant cette conception :

[...] comme étant une technique qui, par le mouvement, agit sur le dynamisme et le mécanisme du corps, afin d'amener l'enfant à se réaliser au maximum de ses potentialités et à combler ses lacunes ou ses insuffisances». (p. 103)

Dans cette deuxième approche, nous constatons qu'il s'agit de rééducation psychomotrice s'adressant, selon DeMeur et Staes (1991), aux enfants qui souffrent de troubles, de difficultés ou de retards psychomoteurs. Les interventions pratiquées sont associées aux difficultés rencontrées. Cependant, De Ajuriaguerra (1955, dans Durivage, 1987) «[...] propose l'éducation corporelle tant pour les enfants normaux que pour les enfants ayant des troubles d'apprentissage ou psychiatriques graves» (p. 4).

Au début des années soixante est apparue une pratique beaucoup plus éducative et préventive de la psychomotricité. Cette troisième approche, que l'on appelle «éducation psychomotrice», prend sa source dans les théories portant sur le développement de l'enfant : elle se définit donc en fonction de son histoire. Cette approche repose sur une «[...] vision globale de l'être humain, vision selon laquelle l'enfant se développe, agit et communique à travers ses activités sensorielles et motrices, aussi appelées «activités corporelles» (Lauzon, 1993, p. 5). C'est cette approche, plus particulièrement, qui nous intéresse dans notre recherche puisqu'elle s'adresse à tous les enfants dits «normaux», étudiés individuellement ou collectivement. La Figure 3 illustre l'évolution du concept de psychomotricité en reprenant les trois approches de la psychomotricité, les clientèles visées et en y associant les auteurs qui se rattachent à chacune d'elles.

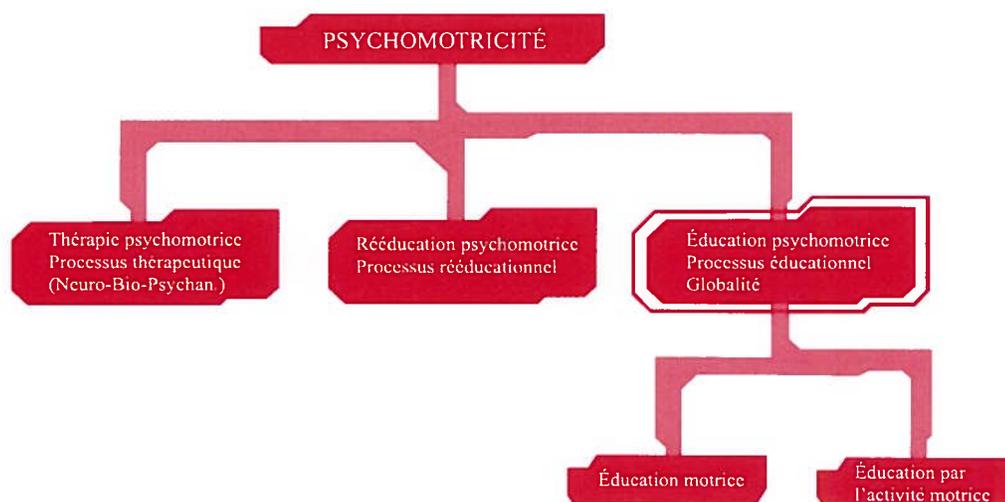
Figure 3 Trois approches de la psychomotricité et ses auteurs



À la lumière de ce qui précède et de ce qui est repris à la Figure 3, nous constatons que le concept de psychomotricité a évolué à travers trois approches et, par le fait même, fait appel aux différents champs d'application. En résumé, la première approche consiste en une approche thérapeutique des troubles psychomoteurs et moteurs. Cette approche est pratiquée par des thérapeutes en psychomotricité qui ont une formation médicale spécialisée. La deuxième approche, celle de la rééducation psychomotrice, réfère à une approche rééducative et orthopédagogique employée par les éducateurs spécialisés en réadaptation scolaire et sociale, qui est fondée sur une approche clinique. Enfin, la troisième approche vise «[...] le développement intégral de l'enfant par l'amélioration de ses capacités motrices» (Paoletti, 1999, p. 9).

Pour Paoletti (1999), la troisième approche chevauche deux orientations très distinctes, soit celles de l'éducation motrice servant à maximiser le potentiel moteur et de l'éducation par l'activité motrice comme manière de faire apprendre. Cette subdivision de l'éducation psychomotrice évoquée par l'auteur est illustrée à la Figure 4.

Figure 4 Trois approches de la psychomotricité et les deux orientations de l'éducation psychomotrice



Dans la présente recherche, nous nous intéressons à la perspective éducative, soit la troisième approche, qui souligne «[...] le rôle de l'action dans le savoir de l'individu et dans l'avancement de ce savoir et qui encourage son utilisation à des fins didactiques». (*ibid.*, p. 10). La clientèle de la petite enfance justifie le choix de l'approche de l'éducation psychomotrice, qui met en évidence non pas le traitement des difficultés de l'enfant, mais son rôle en tant que prévention des difficultés scolaires. C'est donc dans cette perspective que nous nous intéressons à l'éducation psychomotrice dans la mesure où elle prépare l'enfant à la vie sociale et scolaire. Pour DeMeur et Staes (1991), l'éducation psychomotrice est «[...] indispensable aux apprentissages scolaires» (p. 21). De plus, par sa finalité, elle contribue à une meilleure compréhension du rôle des différents intervenants. La subdivision de l'éducation psychomotrice en deux orientations, et illustrée à la figure précédente, est

une distinction qui pourrait diminuer ou, du moins, pourrait atténuer les nombreux recoupements dans les approches et les contenus utilisés.

Avant de décrire les finalités liées à la deuxième orientation, nous allons préciser celles appartenant à l'éducation motrice qui, pour sa part, a pour but de favoriser et de maximiser le potentiel moteur de l'enfant et «[...] de le préparer aux apprentissages scolaires fondés sur la maîtrise d'activités motrices spécialisées» (Paoletti, 1999, p. 13). Cette pratique est davantage associée aux éducatrices physiques. Par exemple, l'éducatrice physique propose une activité de déplacements pour développer l'effort physique de l'enfant.

Quant à l'éducation par l'activité motrice, elle vise «[...] à faciliter la découverte et la compréhension du réel chez l'enfant à partir de l'expérience motrice organisée» (*ibid.*, p. 13). Cette dernière approche est liée au rôle de l'enseignante du préscolaire et est présentée comme étant un moyen de faire apprendre qui peut s'avérer utile dans le cadre du *Programme d'éducation préscolaire et à l'enseignement au primaire* du MEQ (2001). Par exemple, une activité avec un objet où l'enfant apprend à distinguer les termes dessus, dessous, en haut, en bas, etc.

La différence entre les deux orientations proposées par Paoletti (1999) ne permet pas à elle seule de légitimer les rôles respectifs, mais nous aide à identifier les finalités poursuivies. Ainsi, une même activité pourrait être utilisée tant par l'éducateur physique que par l'enseignante de la maternelle tout en ayant des buts différents et permettre de répondre aux finalités ciblées. L'éducation par l'activité motrice est vue comme étant un complément à l'éducation motrice et comme une autre approche pédagogique tenant compte «[...] du pouvoir d'action de l'enfant» (Paoletti, 1999, p. 131). Cette approche éducative permet donc à l'enfant, selon cet auteur, «[...] non seulement de découvrir, d'explorer, de vérifier, de comparer les propriétés de ces éléments, mais également de prendre toute la mesure de son propre rôle comme agent de transformation et d'interaction avec le milieu» (*ibid.*, p.131).

Ainsi, l'éducation par l'activité motrice fournit à l'enfant un moyen pour acquérir des connaissances. De là, la conception de l'éducation par l'activité motrice est considérée comme un moyen, et non comme une fin. C'est à cette orientation que nous nous attardons dans les prochaines pages.

L'éducation par l'activité motrice

Cette conception éducative rejoint l'idée de Lapierre et Aucouturier (1974) qui considère «[...] que des expériences motrices ou des jeux bien choisis peuvent constituer pour l'élève des situations pertinentes ou préalables à la découverte de divers concepts, qu'ils soient d'ordre général ou disciplinaire» (p. 171).

Les finalités de cette orientation, qu'est l'éducation par l'activité motrice, jouent un rôle de premier plan dans ce nouveau contexte scolaire qui privilégie l'action comme approche pédagogique. Cette approche n'est pas une discipline scolaire, elle doit être vue, selon Paoletti (1999),

[...] comme une manière de faire apprendre qui peut s'avérer utile soit dans le cadre de l'éducation préscolaire de l'enfant, soit pour aborder des concepts généraux et des éléments de contenu de diverses matières scolaires, soit pour résoudre des difficultés d'apprentissage liées à des faiblesses d'attention, de compréhension ou de mémorisation de l'élève.» (*ibid.*, p. 16)

Pour cet auteur, cette approche «[...] est particulièrement pertinente [...]» auprès des élèves fréquentant des classes maternelles et elle «[...] n'a d'autre prétention que de souligner la valeur didactique de l'action dans le processus d'apprentissage et le rôle que peut jouer le vécu moteur dans l'évolution de la pensée de l'enfant» (p. 131). De plus, selon l'auteur, il serait opportun de mettre en relief cette différence afin d'aider le pédagogue à discerner l'approche éducative centrée sur la découverte et la compréhension des concepts plutôt que sur le développement des capacités motrices.

Cette conception éducative découle de l'approche de l'éducation psychomotrice qui privilégie le recours à l'expérience motrice pour aider l'enfant à appréhender le réel et à intégrer les concepts qui s'y rattachent et pour favoriser son évolution cognitive, et souligne «[...] le rôle de l'action dans le savoir de l'individu et dans l'avancement de ce savoir et qui encourage son utilisation à des fins didactiques.» (Paoletti, 1999, p.15). L'auteur nous amène encore plus loin en nous rappelant qu'il ne s'agit pas de faire vivre des activités psychomotrices pour appréhender de nouvelles connaissances. Pour viser une pratique gagnante, il faut plutôt mettre en place des conditions d'apprentissage essentielles qui contribuent au processus d'apprentissage par lequel les connaissances sont acquises. Les cinq conditions essentielles à ce processus sont présentées à l'Annexe A.

Nous avons vu précédemment que le concept de psychomotricité recouvre des orientations et des pratiques différentes selon les approches utilisées. Nous avons aussi noté que l'éducation psychomotrice, voire l'approche d'ordre éducatif, est associée à deux grandes orientations pour lesquelles les intentions diffèrent, l'une portant sur la maîtrise des habiletés motrices, appelée *l'éducation motrice*, l'autre axée sur la découverte et la compréhension de concepts se rattachant à la réalité, nommée *l'éducation par l'activité motrice*. Enfin, nous avons réalisé qu'il existe peu de documentation qui aborde le nouveau courant d'idées voulant que les expériences motrices constituent un moyen de facilitation des apprentissages scolaires. En conséquence, il nous paraît pertinent de préciser le lien étroit qui unit les acquisitions d'habiletés psychomotrices et ses incidences, d'une part, sur le développement global de l'enfant et, d'autre part, sur les acquisitions d'ordre scolaire.

3. INCIDENCES DE LA PSYCHOMOTRICITÉ

Dans les prochaines pages, nous tenterons de démontrer en quoi les activités motrices ont une incidence sur le développement global de l'enfant, et cela, dans les

différents aspects du développement : socio-affectif, intellectuel et moteur. Par la suite, nous identifierons leurs incidences sur les apprentissages scolaires.

3.1 L'incidence de la psychomotricité sur le développement global de l'enfant

Il a été maintes fois rappelé que le recours à des expériences psychomotrices permet des découvertes liées à son propre corps et qu'il contribue directement à une meilleure connaissance de soi-même. Plus cette connaissance de soi est actualisée, plus l'enfant est apte à entrer en relation avec les autres.

Aspect socio-affectif

La représentation que l'enfant a de son corps passe par l'affectivité. D'une part, la connaissance que l'enfant a de son corps, des parties de son corps et des possibilités d'action qui en découlent et, d'autre part, la facilité ou non à se reconnaître, à s'accepter et à se prendre en charge comme individu ne sont que «[...] les deux faces d'un même phénomène» (DeMeur et Staes, 1991). Les activités corporelles permettent à l'enfant de se réaliser sur le plan socio-affectif, de développer l'estime de soi, d'établir des liens avec les autres, d'exercer son sens de la responsabilité et d'apprendre la coopération.

Aspect intellectuel

La représentation que l'enfant a de son corps est solidaire de nombreuses acquisitions mentales. Vayer (1976) l'explique en considérant que, tant que l'enfant n'a pas accès à la représentation mentale et au langage, la perception qu'il a de son corps reste principalement liée à l'action, c'est-à-dire que l'enfant agit sur le mouvement sans pouvoir l'évoquer ou le décrire au préalable et, de même, il lui est difficile de reproduire un mouvement défini sans avoir un modèle actif sous les yeux. Piaget (1954) confirme que, plus tard, vers l'âge de 6 ou 7 ans, la capacité mentale de l'enfant de se représenter différents points de vue et de les coordonner entre eux l'aidera également à mieux percevoir à la fois les rapports entre les diverses parties de

son corps et entre son corps, mais aussi les éléments de l'environnement et ainsi, selon Lauzon (1993), «[...] à exercer sa pensée» (p. 255).

Aspect moteur

D'une part, Lauzon (1993) affirme que les activités de motricité globale vont favoriser la prise de conscience du corps dans son tout et dans ses parties; et d'autre part, plus cette image du corps s'enrichit, plus l'enfant améliore ses compétences sur le plan de la motricité globale. Juhel (1997) explique que le schéma corporel va également faciliter le développement de l'organisation spatiale, car c'est d'abord par rapport à son propre corps que l'enfant se situe. De son côté, Bolduc (1997) ajoute que la relaxation va aussi encourager la prise de conscience de la masse corporelle et de sa plénitude tout comme un bon schéma corporel va faciliter la relaxation : celle-ci repose justement sur une conscience exacte des différentes parties de son corps de manière à pouvoir les soumettre à sa volonté. Nous pouvons aussi considérer que les activités psychomotrices liées à la composante d'organisation temporelle ont une influence sur les apprentissages qui concernent les habiletés en musique.

En outre, comme le corps est inclus dans tout ce que nous vivons, qu'il ne sert pas seulement à se mouvoir, mais qu'il est aussi un moyen d'expression de soi et un moyen d'entrer en relation avec autrui, il va de soi que l'aisance et l'assurance développées sur le plan moteur sont en lien avec l'épanouissement global de la personnalité.

Certains auteurs (Piaget, 1976 ; LeBoulch, 1998 ; Vayer, 1976 ; Bolduc, 1997 ; Paoletti, 1999 ; Legendre, 2000) considèrent qu'en plus de contribuer au développement affectif et social, l'éducation par l'activité motrice facilite les apprentissages. Elle renforce les habiletés intellectuelles de base qui permettent d'acquérir des connaissances et de contribuer au processus d'émergence de l'écriture et de la lecture. Dans le prochain point, nous précisons quelle est la contribution de l'éducation par l'activité motrice sur les acquisitions scolaires.

3.2 L'incidence de la psychomotricité sur les apprentissages scolaires

Établir une relation entre le concept d'éducation psychomotrice et les acquisitions scolaires du jeune enfant correspond à un exercice à la fois facile par l'abondance d'auteurs qui traitent de ce lien, et à la fois difficile pour les mêmes raisons. Ci-dessous, nous décrivons le lien entre l'éducation psychomotrice et les acquisitions scolaires à partir des auteurs qui se sont intéressés au concept d'«éducation psychomotrice» (LeBoulch, 1984 et 1995; Bolduc, 1997; Paoletti, 1999).

L'éducation psychomotrice, voire corporelle, implique une dimension unitaire de la personne. Elle suppose une démarche de conscience corporelle et de prise de conscience du corps par le mouvement. St-Jacques (1986) va plus loin dans sa définition lorsqu'il souligne que l'éducation par l'activité motrice «[...] nourrit et guide le processus d'intégration de la réalité corporelle de l'enfant à l'école dans toutes ses dimensions» (p. 88). Selon Paoletti (1999), l'enseignante a alors intérêt à recourir aux activités motrices comme moyen pour découvrir les possibilités et les limites du corps des élèves.

Processus mentaux

Traditionnellement, l'enseignement à l'école se faisait par l'intermédiaire de la parole : l'enseignant énonçait, décrivait et expliquait les notions à apprendre à partir d'exemples. Avec le temps, et selon les besoins, il s'est mis à dessiner au tableau, à montrer des images, à présenter des photos et des films. Ainsi, l'élève écoute et regarde afin de comprendre. Les modes verbal et visuel sont sans doute instructifs, mais respectent-ils les styles d'apprentissage de l'ensemble des élèves? C'est justement ce qu'explique Piaget (1976) lorsqu'il dit que «[...] la simple observation de l'activité d'autrui, y compris celle de l'enseignant, ne suffit nullement à la formation de nouveaux schèmes opératoires chez l'enfant» (p. 5-6).

Cette approche pédagogique, basée sur le vécu moteur, tient compte du fait que les élèves n'ont pas toutes les mêmes modalités pour capter, traiter et retenir l'information. L'enseignante qui s'appuie sur l'éducation par l'activité motrice comme situations d'apprentissage pour l'apprenant fait face à de nombreux avantages. Paoletti (1999) parle d'effets facilitateurs de l'activité motrice sur l'apprentissage. Il mentionne que celle-ci sert de moyen pour maximiser l'attention, enrichir la prise d'informations sensorielles, améliorer la perception, intégrer et retenir un contenu d'apprentissage. De plus, l'activité motrice permet de développer des habiletés intellectuelles telles que la mémoire, la symbolisation, le raisonnement, la discrimination, la reconnaissance, l'identification, la reproduction, la production, la graduation et l'estimation, qui permettent de contribuer à la formation de la pensée. Ces habiletés intellectuelles, aussi appelées «processus mentaux», sont également considérées comme savoirs essentiels dans le *Programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire* (2001). Legendre (2000) va dans le même sens lorsqu'elle lie l'acquisition de connaissances au développement des habiletés intellectuelles. L'auteure mentionne que tout apprentissage fait appel à des processus mentaux (mémoire, raisonnement, symbolisation, etc.) qui requièrent un traitement des informations.

Apprentissages de la lecture et de l'écriture

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture suppose une préparation psychologique et motrice avant de s'engager dans un apprentissage systématique (Paoletti, 1999). Dans les établissements scolaires, l'apprentissage de l'écriture manuscrite débute en première année du primaire et fait l'objet d'un apprentissage systématique. Ce type d'apprentissage est davantage profitable pour l'élève au cours de son passage à l'éducation préscolaire.

Sur le plan moteur, Paoletti, dans son dernier ouvrage (1999), consacre deux chapitres complets à traiter spécifiquement des programmes axés sur le

développement perceptivomoteur de l'enfant et de l'orientation à donner à la préparation perceptivomotrice de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture.

Selon lui, l'écriture est un acte moteur et la préparation motrice à l'apprentissage de l'écriture se fait selon trois grandes orientations :

- favoriser l'acquisition d'une bonne dextérité;
- affirmer une prédominance manuelle;
- préparer l'élève aux fonctions motrices, statiques et dynamiques de l'écriture.

Pour LeBoulch (1984), les acquisitions pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture exigent la mise en jeu de fonctions psychomotrices. C'est donc dire que les « pré-requis » sont du domaine psychomoteur. Pour lui, l'écriture et la lecture sont tout d'abord des apprentissages moteurs. Il ajoute que «[...] sa réussite représente un véritable passeport pour l'intégration sociale» (LeBoulch, 1995, p. 189). Avant son entrée à la maternelle, les activités corporelles du jeune enfant auront pour objectif de développer chez lui «[...] une motricité spontanée, coordonnée et rythmique qui sera le meilleur garant pour éviter les problèmes de dysgraphie» (*ibid.*, 1995, p. 30).

Quant à Bolduc (1997), si pour ces enfants «[...] le temps, l'espace, le corps propre sont des notions imprécises et mal structurées, ceux-là vont, dès le début de la scolarité obligatoire, se butter [sic] à des difficultés presque insurmontables » (p. 53). Il ajoute que ces difficultés pourraient se voir diminuées si l'enseignante reconnaissait l'importance de la motricité corporelle dans son ensemble. Dans le même sens, il poursuit en disant que «[...] en réduisant l'apprentissage moteur aux coordinations de l'écriture, par exemple, tout en négligeant le reste du corps, nous isolons la main, alors qu'elle fait partie d'un ensemble qui ne peut être dissocié » (*ibid.*, p. 53).

L'importance d'une bonne préparation motrice, c'est-à-dire une bonne représentation du corps dans laquelle va se développer l'acte d'écrire, joue un rôle fondamental dans l'apprentissage de l'écriture. Ainsi, pour LeBoulch (1984), l'enseignement de l'écriture et de la lecture passe par l'activité corporelle. Pour LeBoulch (1995), le but de l'éducation psychomotrice dans son rapport avec l'écriture et avec la lecture implique un certain niveau du schéma corporel, une bonne coordination oculo-manuelle, une dissociation des membres, un contrôle de sa motricité fine, un ajustement postural contrôlé ainsi qu'une orientation spatiale et temporelle.

Plusieurs auteurs reconnaissent l'importance de préparer l'enfant au développement de l'écriture bien avant son entrée à l'école. Thériault (1996), dans son ouvrage intitulé *J'apprends à lire... Aidez-moi*, met également en évidence les connaissances de l'écrit que l'enfant possède avant son arrivée en classe.

Apprentissages des mathématiques

Dans le domaine des mathématiques, le terme « psychomoteur » n'est pas employé : il est remplacé par « perceptivomoteur ». Le développement perceptivomoteur constitue un facteur déterminant dans la capacité d'apprendre du jeune enfant. Dans le contexte scolaire, on parlera ainsi d'activités d'éveil regroupant les perceptions visuelles, auditives, proprioceptives, tactiles et kinesthésiques et leurs interactions. À cet effet, de nombreux programmes existent, dont ceux de Frostig (1972) et Ross (1980). De plus, Bolduc (1997) considère que les exercices de perception visuelle sont essentiels aux apprentissages des mathématiques, car ils permettent d'analyser diverses composantes et leurs rapports afin d'éviter la confusion de certains chiffres, comme « 6 » et « 9 ».

L'acquisition de la perception spatio-temporelle joue également un rôle prépondérant dans les apprentissages des mathématiques. Selon Bolduc (1997), cette acquisition exige une orientation dans l'espace, «[...] une appréciation des distances

et des intervalles, une perception de la troisième dimension et une relation espace-temps » (p. 311). De plus, elle offre «[...] une certaine prise de conscience de la notion de groupement ainsi qu'une coordination, une représentation mentale et une mémorisation dans cette même prise de conscience » (*ibid.*, p. 311).

Pour Paoletti (1999), les fonctions perceptives de natures visuelle, tactile, proprioceptive, etc., jouent un rôle essentiel dans l'adaptation spatiale et temporelle et «[...] elles représentent un mode privilégié de la compréhension du réel» (p. 155).

Autres apprentissages scolaires

Plusieurs auteurs identifiés dans les paragraphes précédents ont reconnu l'effet d'expériences motrices dans certaines disciplines scolaires. Les disciplines abordées dans cette partie du chapitre nous semblent cependant très limitées. Toutefois, nous pouvons facilement envisager des retombées de la pratique psychomotrice sur d'autres disciplines scolaires, comme la musique, les arts plastiques, les sciences humaines, etc.

Les incidences de la psychomotricité sur le développement global et les apprentissages scolaires relatées dans les pages précédentes nous rappellent que le recours à des expériences psychomotrices forme la base de tous les apprentissages. La préparation aux apprentissages scolaires faite à partir d'activités psychomotrices au préscolaire est très importante pour le devenir de l'écolier, autant pour sa réussite scolaire que sociale.

En conclusion, le cadre conceptuel circonscrit dans ce chapitre visait à mettre en lumière la complexité du concept de psychomotricité, l'évolution de la psychomotricité dans le temps et ses applications et l'apport du développement de la compétence psychomotrice sur le développement global du jeune enfant et, plus particulièrement, sur les apprentissages scolaires. De notre point de vue, par

l'évolution des approches de la psychomotricité présentée, le cadre conceptuel nous a également permis de dégager un cadre d'analyse pouvant appuyer notre compréhension des différentes pratiques des enseignantes de la maternelle au regard de la compétence psychomotrice puisque les approches décrites nous renvoient à diverses conceptions du concept de psychomotricité. Comme nous l'avons constaté, il n'en demeure pas moins que peu de recherches ont traité de la compétence psychomotrice dans les classes de maternelle.

Pourtant, lorsqu'il retient la compétence d'ordre psychomoteur dans son programme d'éducation au préscolaire (2001), le MEQ fait de la petite enfance un de ses chantiers prioritaires. De plus, dans la Commission des États généraux sur l'éducation, le MEQ (1996a) convient également du rôle de l'action dans la construction du savoir de l'enfant, dans l'avancement de ce savoir et réserve une place importante à l'activité corporelle. Cette conception de l'éducation s'appuie sur plusieurs recherches en psychologie du développement, depuis Piaget (1937) jusqu'à Paoletti (1999). Les recherches de Piaget (1937, 1956, 1961, 1971) démontrent depuis longtemps que les activités motrices vécues quotidiennement par l'enfant jouent un rôle décisif «[...] dans la construction de sa connaissance initiale du réel et dans son évolution vers un mode de pensée opératoire» (Piaget, 1961, p. 330). Les travaux de Cratty (1971), Lapierre et Aucouturier (1974), Vayer (1976), LeBoulch (1995), Bolduc (1997) et de Paoletti (1990, 1999) abondent dans le même sens, à savoir que les expériences motrices bien choisies peuvent constituer pour l'enfant «[...] des situations pertinentes ou préalables à la découverte de divers concepts, qu'ils soient d'ordre général ou disciplinaire» (Paoletti, 1999, p. 10).

Malgré toutes les précisions apportées précédemment pour mieux comprendre la complexité du concept de psychomotricité, une question demeure : que se passe-t-il concrètement dans nos classes de maternelle au Québec? Comment les enseignantes de la maternelle comprennent-elles et mettent-elles en pratique ce

concept? Quelles approches pédagogiques sous-tendent leurs pratiques? Est-ce que leurs conceptions traduisent ce qui se passe réellement dans la classe?

En conséquence, il nous paraît logique d'aller voir concrètement dans le prochain chapitre comment nous allons investiguer la nature et le sens accordé à cette compétence pour mieux comprendre la réalité de la pratique professionnelle des enseignantes de la maternelle à l'égard de la compétence d'ordre psychomoteur.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre définit les étapes et les choix de notre démarche de recherche. Dès le départ, nous présentons la perspective méthodologique adoptée dans cette recherche. Par la suite, nous nous attardons au type d'échantillonnage utilisé pour recruter les personnes qui ont participé à cette recherche. Nous poursuivons avec l'identification des différents modes de collecte des données. Le corps du chapitre présente les modalités d'analyse utilisées pour l'étude en cours. Nous avons divisé cette partie en deux degrés et trois regards en spécifiant les sentiers exploités, ce qui nous a permis de bien expliquer toutes les étapes de la démarche d'analyse des données par théorisation ancrée. En dernier lieu, nous présentons la grille qui a émergé de l'analyse de nos données permettant d'établir un ancrage avec les chapitres IV et V.

1. PERSPECTIVE MÉTHODOLOGIQUE

Il nous paraît opportun de rappeler ici notre objectif de recherche qui est de comprendre le phénomène de la pratique professionnelle des enseignantes de la maternelle au regard de la compétence psychomotrice qui est vue selon deux niveaux. D'une part, celui de la nature même de la pratique telle que définie par les modalités d'application, les sources d'inspiration, les activités proposées, les moments, les lieux, les conditions organisationnelles, etc., et d'autre part, celui du sens accordé à cette pratique, qui mentionne les besoins auxquels répondent leur pratique et leur perception du concept de psychomotricité.

Par notre désir de bien saisir la réalité des enseignantes de la maternelle au regard de la compétence psychomotrice, nous avons privilégié la recherche qualitative/interprétative. Ce type de recherche est pour nous très significatif et pertinent à la démarche utilisée pour répondre à nos questions de départ. Nous

justifions ce type de recherche par cinq caractéristiques inspirées de Karsenti et Savoie-Zajc (2000). Premièrement, notre démarche met l'accent sur la compréhension du sens que les enseignantes accordent à leur pratique telle qu'elles la vivent. Ce besoin de compréhension de la réalité au quotidien des enseignantes de la maternelle, au regard de la compétence psychomotrice, est au coeur de notre recherche et nous guide dans nos choix méthodologiques. Deuxièmement, dans notre démarche, nous tenons compte du caractère interactif avec les enseignantes en leur donnant la parole pendant les trois modes de collecte des données. Troisièmement, les apprentissages que nous avons réalisés sur le phénomène permettent de poursuivre des buts utilitaires et pragmatiques qui procureront des intentions et des suggestions d'application aux enseignantes de la maternelle. Cette pertinence du type de recherche qualitative/interprétative se situe à la croisée des activités qui se déroulent dans la classe et de la recherche en éducation. Quatrièmement, les résultats sont présentés en respectant les termes régulièrement employés par les enseignantes pour décrire leur pratique afin de les rendre accessibles. Enfin, l'attitude réflexive que nous avons manifestée envers notre démarche de recherche représente bien le type de recherche qualitative/interprétative par notre souci d'ouverture à la découverte du sens de leur pratique. La démarche souple et émergente de ce type de recherche par les nombreuses interactions avec les enseignantes permet de comprendre de l'intérieur la complexité de la nature et du sens de leur pratique au regard de la compétence psychomotrice.

Jusqu'à ce jour, à notre connaissance, peu de recherches ont saisi de l'intérieur comment la compétence psychomotrice se vit dans une classe de maternelle. De plus, ce type de recherche qualitative/interprétative a permis de «[...] comprendre le sens de la réalité des individus» (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000, p. 174). Les résultats rendent compte d'une vision globale et complexe de la pratique professionnelle des enseignantes de maternelle au regard de la compétence psychomotrice, à partir de leurs expériences.

Par le type de recherche relaté précédemment, nous pouvons entrevoir que le déroulement de notre recherche est émergent et souple plutôt que fermé, rigide et protocolaire. Nous prenons en compte des situations vécues en cours de recherche, nos propres prises de conscience et réactions des enseignantes face aux tentatives d'interprétations de leur pratique.

Dans la prochaine partie, nous présentons les choix que nous avons faits pour rejoindre les participantes de notre recherche. Nos choix ont tenu compte du problème étudié, du cadre théorique et des caractéristiques des personnes invitées. Ces choix sont primordiaux dans la mesure où ils répondent au contexte de notre recherche.

2. ÉCHANTILLONNAGE

Lorsque le temps est venu de solliciter la participation d'enseignantes de la maternelle à notre recherche, nous nous sommes interrogée sur la meilleure façon de procéder. Dans une recherche qualitative/interprétative, le choix des participantes est important et intentionnel, car elles doivent partager certaines caractéristiques. Comme le milieu scolaire ne nous était pas étranger, nous avons donc invité deux informatrices à participer à notre recherche qui oeuvrent dans le domaine de l'éducation au préscolaire depuis plus de trente ans et avec lesquelles nous avons antérieurement collaboré à d'autres projets. Ces informatrices ont participé à notre projet sur une base volontaire.

À la suite de ces rencontres, ces informatrices nous ont fourni les coordonnées d'enseignantes au préscolaire, qui pourraient être intéressées à participer à notre projet. De contact en contact, nous avons constitué notre échantillonnage. Cette notion d'«échantillonnage» fait appel ici, non pas au nombre de participantes, mais à celui des événements, des éléments et des aspects d'information recueillis par rapport au problème étudié. L'échantillonnage utilisé pour notre recherche a permis

de recueillir un certain nombre de données significatives et d'identifier des événements représentatifs du phénomène à l'étude. Il s'agit donc ici de spécifier le phénomène plutôt que de le généraliser, comme le soulignent Strauss et Corbin (1990). Selon Mucchielli (1996), ce type d'échantillonnage, appelé «échantillonnage par réseau», nous renvoie à des stratégies de développement pour l'observation de plusieurs aspects du phénomène chez quelques personnes. Voici la démarche de recrutement effectuée auprès des enseignantes de maternelle qui ont participé à notre recherche :

- D'abord, des premiers contacts téléphoniques au cours desquels nous avons présenté les objectifs de notre recherche et le type de participation encouru pour le présent projet. De plus, nous avons précisé aux participantes que l'engagement requis de leur part dans ce type de recherche visait à expliciter l'implicite d'une pratique professionnelle.
- Ensuite, après avoir obtenu leur accord, nous avons expliqué en profondeur notre projet et avons fixé un rendez-vous avec chacune d'elles pour une rencontre d'une durée d'une à deux heures.
- Enfin, les rencontres qui ont eu lieu nous ont permis, d'une part, de faire signer aux participantes un contrat de participation (Annexe B) où sont présentés les objectifs de notre recherche et le type de participation consenti et, d'autre part, de procéder à l'entrevue. Ce contrat précise la démarche de la collecte des données : le nombre d'heures prévu, le type d'entretien selon les besoins et les préoccupations éthiques. De plus, un témoin a apposé sa signature en signe de conformité au contrat. En vertu de ce contrat, nous nous sommes engagée auprès de chaque participante à ce que les renseignements recueillis soient traités de façon confidentielle. Chaque participante ayant contribué à notre étude a attesté qu'elle comprenait les objectifs de notre recherche et son utilisation et nous a autorisée à diffuser les résultats. Ce contrat pouvait être annulé au cours de l'entrevue.

Cette démarche nous a permis de recruter neuf enseignantes de la maternelle, chez qui nous avons recueilli toutes les informations nécessaires pour répondre à nos questions de départ. Nous parlons ici au féminin puisque ce sont exclusivement des femmes qui ont participé à notre recherche. Elles proviennent de la région de Sherbrooke et de trois commissions scolaires en particulier (Commission-scolaire-de-la-région-de-Sherbrooke, des Sommets et des Haut-Cantons). Parmi ces neuf enseignantes, sept travaillent à la maternelle, à temps complet; les deux autres sont à la retraite depuis deux ans, mais sont toujours actives dans le domaine de l'éducation au préscolaire. La plus jeune en expérience des neuf participantes oeuvre à la maternelle depuis deux ans tandis que celle qui en possède le plus avait trente-trois ans de pratique à la maternelle. Quatre d'entre elles ont enseigné aussi à d'autres niveaux. Toutes les participantes sont impliquées à l'extérieur de leur classe, dans des activités relatives au domaine du préscolaire. Le Tableau 2 illustre certaines caractéristiques des neuf participantes à notre recherche et nous permet de constater la diversité de leur expérience. Afin de maintenir la plus grande confidentialité possible, nous avons identifié ces personnes par des pseudonymes liés à des noms d'étoile. Ces dernières, les plus brillantes du ciel, nous ont éclairée tout au long de notre processus méthodologique.

Tableau 2
Caractéristiques des neuf enseignantes

Pseudonymes	Âge	Années d'expérience à la maternelle	Années d'expérience en enseignement
Épi	44	13	18
Sirius	27	2	2
Agna	31	4	4
Rigel	55	28	28
Capella	39	5	16
Formalhaut	50	23	23
Deneb	44	17	17
Pollux	55	30	30
Procyon	57	33	33

En résumé, ces neuf participantes ont été invitées à une première rencontre pour fournir des éléments de leur pratique au regard de la compétence psychomotrice. Certaines d'entre elles ont participé à un deuxième, et même à un troisième mode de collecte de données pour répondre à notre désir de comprendre le sens qu'elles accordaient à leur pratique. Ces trois modes de collecte de données ainsi que leurs justifications sont présentés dans les prochaines pages.

3. COLLECTE DE DONNÉES

Les enseignantes interrogées nous ont fourni de l'information sur leur réalité quotidienne et sur leur conception de l'enseignement, de l'apprentissage et de la psychomotricité. Cette collecte d'informations a été réalisée dans le respect de la personne et des limites de notre rôle de chercheuse qui devait s'informer, saisir la pratique quotidienne de l'enseignante de maternelle, questionner l'implicite à travers le dialogue des participantes, aider les enseignantes à structurer la nature de leur pratique et saisir le sens qu'elles accordent à leur pratique. Dans le but d'assumer au mieux ces différents rôles, de recueillir le plus d'informations possibles pouvant répondre à nos questions de recherche et de faire ressortir les différentes facettes de la complexité de la pratique des enseignantes au regard de la compétence psychomotrice, nous avons utilisé quatre modes de collecte de données, soit l'entrevue semi-directive individuelle, l'observation ouverte dans les classes, l'entrevue de groupe et le journal méthodologique. Notre quatrième mode de collecte des données, qui s'est déroulé tout au long de notre recherche, a consisté en une prise de notes personnelles des différents éléments recueillis.

À la suite de la présentation de chacun de ces modes de collecte de données, nous avons réservé une place à la démarche d'analyse réalisée entre les différents modes, qui a permis une progression des données. Nous nous sommes donné la possibilité, à plusieurs reprises, de questionner les enseignantes pour mieux saisir leur compétence perçue sur le sens qu'elles accordaient à leur pratique. Cette stratégie de

développement a permis également de consolider le schéma explicatif présenté au dernier chapitre. Comme le mentionnent Mayer, Ouellet, St-Jacques, Turcotte et *al.* (2000), le fait de recourir à plusieurs modes de collecte de données permet une triangulation des données.

3.1 L'entrevue semi-directive individuelle

Selon Paillé (1991), il existe trois types d'entrevues : l'entrevue en profondeur, l'entrevue directive et l'entrevue semi-directive. Cette dernière sera retenue pour notre recherche puisqu'elle correspond à «[...] une approche de recherche qui tente de comprendre le sens d'un phénomène à l'étude» (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000, p. 263). Ce type d'entrevue vise à rendre explicite l'univers qui se rapporte au phénomène de l'éducation psychomotrice vécu par les enseignantes dans une classe de maternelle et à fournir les éléments susceptibles de nous aider à mieux comprendre ce phénomène. À titre d'exemple, nous avons questionné les enseignantes sur les activités proposées, les lieux, les moments, etc., où sont pratiquées ces activités, ainsi que le but poursuivi par ces activités. Ce type d'entretien a permis de «[...] révéler ce que l'autre pense et qui ne peut être observé» (*ibid.*, p. 238). Il a permis également de respecter l'expression du répondant en nous assurant que les composantes importantes du phénomène à l'étude sont abordées. De plus, il vise à circonscrire les perceptions du répondant de l'objet de recherche, en l'occurrence, la nature et le sens accordé à la pratique professionnelle des enseignantes de maternelle au regard de l'éducation psychomotrice. Cette technique de constitution des données qualitatives nous a permis de décrire les pratiques et les actions vécues par les participantes.

Nous demeurons sensible à l'influence que nous projetons à la personne interviewée et avons pris en considération les principes de l'entretien décrits par Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière et Pirès (1997) afin de rendre l'entretien le plus naturel possible pour ainsi réduire l'effet de désirabilité. D'une part, le lieu de l'entretien et la durée respectaient, quant à nous, les principes sous-jacents à l'«art de

faire parler», proposé par Poupart et *al.* (1997) : les entretiens semi-directifs individuels se sont déroulés dans le milieu de travail des participantes et leur ont permis de se sentir à l'aise. La durée de l'entretien a varié entre une et deux heures, selon les répondantes. De fait, nous considérons que le temps d'entretien a été suffisant pour gagner la confiance de l'interviewée et pour l'amener à prendre l'initiative du récit. D'autre part, l'interviewée a pris l'initiative, dès le début de l'entretien, puisqu'elle devait nous raconter une journée-type dans sa classe.

L'entretien semi-directif, qui implique l'élaboration d'un guide d'entretien, a été préparé selon les étapes proposées par Paillé (1991). Pour l'auteur, l'élaboration de ce guide comprend six étapes : l'élaboration d'un premier jet, le regroupement thématique, la structuration interne des thèmes (ordre logique), l'approfondissement des thèmes (pré-expérimentation), l'ajout des probes et la finalisation du guide. Notre guide d'entretien comporte une série de questions ouvertes qui constituent les grandes lignes de l'entretien, mais sans ordre préétabli. Les questions pouvaient être modifiées pendant l'entretien, tout comme le guide pouvait être adapté d'une entrevue à une autre en fonction de nos besoins et de nos constatations. Les entretiens ont été menés par nous-mêmes, tandis que la transcription a été réalisée par une personne professionnelle.

3.1.1 *Guide d'entretien*

Le guide d'entretien semi-directif utilisé pour notre recherche est présenté à l'Annexe C. Dès les premières entretiens, nous avons dû apporter quelques changements à notre façon d'aborder les participantes face à leur pratique. Au départ, avec les deux premières informatrices, nous avons respecté la structure du guide d'entretien en cinq thèmes. À la suite de ces entretiens, nous avons identifié des changements à apporter à la forme de notre entretien, c'est-à-dire qu'au lieu de questionner les participantes à partir du guide, nous avons convenu de leur demander de nous décrire une journée-type vécue dans leur classe. De cette façon, dès le début

de l'entrevue, les participantes ne se sentaient pas menacées puisqu'elles parlaient de ce qu'elles font quotidiennement et connaissent bien. À partir de la description de leur journée, nous avons poursuivi l'entrevue avec diverses questions d'éclaircissement nécessaires qui visaient à toujours mieux saisir la nature et le sens accordé à leur pratique professionnelle au regard de la compétence psychomotrice. Les questions issues de notre guide d'entrevue ont évidemment toujours servi de référence pendant l'entrevue. De plus, une certaine constance a été assurée d'une entrevue à une autre, même si l'ordre et la nature des questions, le niveau de détails et la dynamique ont varié.

Une fois les deux premières entrevues complétées et transcrites, nous avons procédé à une première lecture du discours retranscrit. Cette première lecture nous a permis de constater qu'une des questions du guide d'entrevue était beaucoup trop large et ne permettait pas de saisir précisément la nature de la pratique des enseignantes par rapport aux composantes de la psychomotricité (thème 2, dans le guide d'entrevue). Si ces enseignantes, avec toute l'expérience reconnue, n'avaient pu répondre à cette question, il valait mieux la traiter autrement. Nous avons alors décidé de diriger la question sur les composantes de la psychomotricité en partant de leurs connaissances antérieures. Concrètement, cela veut dire qu'à la place de leur demander de nommer elles-mêmes les composantes de la psychomotricité, nous avons convenu de les nommer nous-mêmes. Par la suite, elles ont donné leurs représentations et décrit les activités s'y rattachant. Cette nouvelle façon de faire a certainement permis aux participantes de cibler davantage leur pratique au regard de la compétence psychomotrice, et même, parfois, de se rendre compte qu'elles en faisaient peut-être plus qu'elles ne le croyaient.

Avant de poursuivre la collecte des données auprès des autres participantes, une dernière validation du guide d'entrevue a été réalisée auprès d'une enseignante de maternelle ayant plus de trente ans d'expérience. Cette dernière a procédé à la lecture du guide pour s'assurer que les questions soient les plus accessibles possibles aux

enseignantes de maternelle. Après cette deuxième démarche de validation, nous avons poursuivi avec les sept autres entrevues semi-directives individuelles auprès des enseignantes de maternelle. Le guide d'entrevue a servi à interroger les enseignantes et à mieux connaître leurs attitudes, leurs représentations, leurs conceptions, leurs valeurs, leur vécu, leur culture, etc., pour ainsi expliciter leur pratique professionnelle au regard de la compétence d'ordre psychomoteur.

Les entrevues semi-directives individuelles ont été enregistrées sur bandes sonores et ont été transcrites tout en respectant l'anonymat. De plus, des notes ont été prises après chaque entrevue pour consigner des éléments d'information, soit sur le déroulement de la recherche et/ou sur des aspects relatifs au phénomène étudié. Ces notes ont été consignées dans le journal méthodologique.

Cette première collecte de données nous a semblé, dans un premier temps, la plus pertinente pour faire parler les enseignantes de leur pratique et du sens qu'elles accordent à cette pratique et cela, toujours au regard de la compétence psychomotrice. Après cette première étape de collecte d'informations, les données ont été analysées sommairement. Cette première analyse a permis de mieux comprendre et décrire ce que les enseignantes font dans l'école et dans leur classe en terme de psychomotricité et l'importance qu'elles y accordent. Cependant, à cette étape de notre recherche, des questions restaient toujours en suspens par rapport au sens qu'elles attribuent à leur pratique. Certains éléments d'information ont émergé lors de cette première collecte de données, mais en échangeant avec l'équipe de direction, entre autres, nous nous sommes aperçue que nous n'avions pas complètement saisi le sens du «pourquoi» elles pratiquaient ou non des activités psychomotrices. Par exemple, lorsque nous les avons questionnées sur le but visé, nous avons eu comme réponse, «Dans le fond, peut-être que j'en fais plus que j'en dis là», «Je suis certaine que je le fais à travers les autres choses», «Ce n'est peut-être pas si compliqué», etc. Ces types de phrases ont laissé nos questions de départ sans réponse quant au sens accordé à leur pratique. Nous avons donc décidé de poursuivre notre collecte de données dans le but de mieux

comprendre et saisir cette réalité de leur pratique. À ce moment là, nous étions convaincue que l'observation dans la classe nous permettrait de saisir le sens qu'elles accordent à leur pratique. Pour certaines, il a donc fallu procéder à des observations ouvertes dans les classes de cinq des neuf participantes à notre recherche.

3.2 L'observation dans les classes

Lors de cette démarche, nous étions à l'affût d'indices nous permettant de mieux saisir le sens que les enseignantes accordent à leur pratique au regard de la compétence psychomotrice. L'observation ouverte a été utilisée dans la mesure où nous n'avions pas de grille d'observation préétablie, mais où nous tenions plutôt un rôle d'observatrice passive pour explorer un nouveau terrain d'intervention et pour découvrir des éléments dans leur pratique quotidienne, qui nous permettaient de dépasser le langage. Ce rôle nous a permis de noter les comportements observés selon leur pertinence par rapport à notre objet de recherche.

Premièrement, dès le début de la journée, nous avons été présentée aux enfants par l'enseignante. Nous nous sommes nommée et avons précisé notre rôle et le motif de notre présence dans la classe tout au long de la journée. Notre grand défi, au cours de cette journée, a été de perturber le moins possible l'organisation de la classe. La plupart du temps, nous sommes restée assise au fond de la classe et avons noté les actions observées, le matériel utilisé, les multiples interventions, les consignes données, les divers questionnements, etc., des différents acteurs (élèves et enseignante). Deuxièmement, les données ont été consignées à partir de notes descriptives et théoriques. Elles sont descriptives dans le sens où nous avons noté des faits sur les acteurs (enseignante, élèves), sur les activités psychomotrices proposées, sur les objectivations faites après les activités, sur les moments de la journée et les lieux où les activités se sont déroulées, etc. Ces données sont théoriques dans la mesure où nous avons noté également des questions, des explications, des liens avec les données saisies lors de l'entrevue semi-directive, etc. Troisièmement, les notes

descriptives et théoriques ont été consignées dans notre journal méthodologique qui permet une contextualisation des données pour passer d'une vision externe à une analyse de l'intérieur du vécu de l'enseignante et pour la faire davantage expliciter son discours. Comme proposé par Laperrière (1984), nous avons également inclu dans notre journal des réflexions personnelles sur notre intégration au milieu observé, sur notre démarche de recherche, sur nos certitudes et nos doutes.

Après la journée d'observation, nous avons questionné l'enseignante dans un entretien d'explicitation afin de décrire les situations observées et pour mieux comprendre le sens de sa pratique. Par ce mode de cueillette de données, nous visions à guider, à préciser des descriptions de faits observés par nous, «après coup du déroulement», comme le souligne Boutin (1997, dans Lessard-Hébert, Goyette, et Boutin, 1997). Selon Vermersch (1994), l'objectif de l'entretien d'explicitation «[...] est de bien mettre à jour des informations descriptives d'une granularité aussi fine que nécessaire, de façon à rendre l'élucidation possible» (p. 25).

Cette méthode a permis à la participante de verbaliser sur sa pratique et sur ses intentions de manière à rendre intelligible le processus d'intervention qu'elle a adopté. En utilisant un entretien d'explicitation, notre intention était de nous renseigner sur les objectifs poursuivis lors de la pratique d'activités psychomotrices et d'élucider les constituants des actions, des faits observés tout au long de notre journée. Les intentions de départ étaient louables, mais les réponses aux questions nous ont laissée perplexe face au sens qu'elles accordaient à leur pratique. Par exemple, à la suite d'une activité psychomotrice, une enseignante a procédé à une objectivation. Après la journée, nous lui avons demandé l'objectif visé par cette objectivation qui, à notre sens, pouvait situer l'utilisation d'une approche psychomotrice. Cependant, la réponse donnée visait essentiellement un autre concept, celui du comportement, et ne s'intéressait pas du tout au concept de psychomotricité. L'entretien d'explicitation nous a donc convaincue de poursuivre notre collecte d'informations toujours à la recherche d'éléments nouveaux pouvant mieux faire

comprendre le sens attribué à la pratique d'activités psychomotrices. Nous avons donc choisi de pousser plus loin la collecte d'informations et de procéder à un troisième mode de collecte, soit celui de l'entrevue de groupe avec trois des cinq enseignantes ayant participé à l'observation.

3.3 L'entrevue de groupe

L'entrevue de groupe réunissait trois participantes sur un sujet bien précis, celui du sens qu'elles accordaient à la pratique d'activités psychomotrices. Nous avons procédé à cette entrevue à partir d'une question beaucoup plus large que celles posées lors de l'entrevue individuelle, puisque l'intention de départ pour l'entrevue de groupe était une tentative de faire nommer le «pourquoi» de leurs actions liées à la compétence psychomotrice. Les questions ciblées ont fait référence aux besoins auxquels répondaient leur pratique et leur perception du concept de psychomotricité.

Comme le suggère Mucchielli (2000), nous avons traversé trois phases à l'entrevue de groupe. La première phase, de dégel, réfère à la période de temps pour établir une sécurité entre les différentes participantes face au problème. Cette première étape a été réalisée dès les premiers instants de l'entrevue, puisque les participantes se connaissaient, ce qui permettait une authenticité dans le partage de leurs expériences. La seconde phase du processus, soit celle de l'affrontement a été guidée par l'intervieweuse à l'aide des retours sur l'entrevue individuelle ou bien sur l'observation. Cette stratégie a permis aux participantes de s'exprimer librement sur leur vécu, de confronter leurs opinions, d'échanger et de valider leur pratique. La dernière phase, dite de «résolution» a servi à faire émerger du groupe, à clarifier leurs points de vue sur le sens qu'elles accordent à leur pratique au regard de la compétence psychomotrice, mais surtout sur la perception qu'elles ont du besoin de bouger chez l'enfant.

La conduite de l'entrevue de groupe a différé de l'entrevue individuelle. L'intervieweuse a laissé une plus grande liberté d'expression aux participantes afin

qu'elles expriment leurs opinions sur leur vécu. Il a suffi d'une seule question ouverte pour amorcer la discussion. L'interaction entre les enseignantes a favorisé l'émergence du sens qu'elles accordent à leur pratique. Dès le début de l'entrevue de groupe, elles ont pu partager explicitement le «pourquoi» elles pratiquent ou non des activités psychomotrices. Cette dernière démarche, rapportée au sens de leur pratique, a joué un rôle déterminant à la collecte d'informations. Les opinions exprimées en entrevue de groupe nous ont permis de mieux saisir le sens qu'elles accordent à leur pratique pour ainsi poursuivre l'analyse de données déjà entamée.

Dans les pages qui précèdent, en plus de décrire les différents modes de collecte de données utilisés pour notre recherche, nous avons entamé une démarche d'analyse pour situer nos choix méthodologiques. Pour ce faire, nous avons donc effectué neuf entrevues individuelles, cinq observations ouvertes dans les classes et une entrevue de groupe avec trois enseignantes. Au Tableau 3, nous brossons un portrait global du cheminement des participantes aux différents modes de collecte de données.

Tableau 3
Participation des enseignantes aux différents modes de collecte de données

Pseudonymes	Entrevue individuelle	Observation ouverte	Entrevue de groupe
Épi	●	●	●
Sirius	●	●	●
Agena	●	●	●
Rigel	●	●	●
Capella	●	●	●
Formalhaut	●	●	●
Deneb	●	●	●
Pollux	●	●	●
Procyon	●	●	●

En consultant le Tableau 3, vous pouvez observer que les quatre dernières participantes ne font pas l'objet du deuxième et du troisième mode de collecte de

données puisqu'elles ont démontré, dans leur discours, une similitude avec celui de Capella. Ainsi, l'ajout d'information relative aux quatre participantes ne permettra pas une meilleure compréhension de leur pratique puisque notre démarche d'analyse s'est faite de façon évolutive à travers différents modes, et de façon itérative avec la collecte de données. Cette évolution dans les différents modes de collecte de données a été analysée dans le but de saisir le sens que les enseignantes accordaient à la place de la compétence psychomotrice dans la classe. De plus, le caractère itératif de l'analyse par théorisation ancrée a permis de saisir la redondance des données à travers ces modes de collecte. Les données rattachées aux questions du «quoi ?» et du «comment ?» ont atteint leur point de saturation aux premier et deuxième modes de collecte, alors que celles liées au «pourquoi ?» ont démontré des similitudes à la dernière collecte de données, soit pendant l'entrevue de groupe.

4. DÉMARCHE D'ANALYSE PAR THÉORISATION ANCRÉE

Au départ, nous avons prévu recourir uniquement à l'entrevue semi-directive afin de mieux comprendre et expliciter la pratique des enseignantes de maternelle au regard de la compétence psychomotrice. Toutefois, dès la première étape de traitement des données, nous nous sommes rendu compte que des éléments d'information manquaient pour répondre à nos questions de recherche. Par conséquent, nous avons dû employer une démarche qui a permis de revenir sur le terrain avec les enseignantes pour préciser leur discours. La recherche menée a donc demandé une construction progressive du phénomène étudié pour permettre un processus itératif et interactif entre les éléments liés à la collecte des données et à l'objet de recherche.

Cette démarche de recherche correspond à la méthode d'analyse des données par théorisation ancrée qui a recourt à un processus inductif pour traiter qualitativement les données recueillies. En ce sens, la théorisation préconise une démarche qui se caractérise par un va-et-vient entre les données recueillies, l'analyse en cours de route et le recours à des contenus théoriques. Paillé et Mucchielli (2003)

définissent ce type d'analyse comme étant continu et en alternance entre la collecte et l'analyse des données pour orienter les nouvelles observations ou entrevues en fonction du phénomène recherché. Ils parlent ici «d'analyse continue et comparative» (*ibid*, p. 26). Dans ce sens, le type de démarche entrepris dans notre recherche requiert une constante compréhension afin de toujours mieux décrire, comprendre et expliciter le phénomène étudié. Pour rendre compte de nos données, nous convenons donc d'une analyse par théorisation ancrée dont l'une des caractéristiques majeures est la simultanéité de la collecte et de l'analyse. Paillé (1994) stipule que la logique de l'analyse est donc itérative, c'est-à-dire «[...] que la production et la vérification de la théorisation procèdent par approximations successives jusqu'à la validité et la fiabilité voulues» (p. 235).

De manière générale, la méthode d'analyse par théorisation ancrée met l'accent sur le processus plutôt que sur l'élaboration d'une théorie. Elle se structure en termes d'opération et permet ainsi de rester ancrée dans la logique de la pratique en offrant une possibilité de théorisation. Cette méthode nous sert bien puisqu'elle repose sur des critères de cohérence avec l'orientation méthodologique retenue. Toutes les opérations rattachées à cette démarche d'analyse sont présentées dans la prochaine partie.

Dans les pages qui suivent, nous allons décrire, de façon la plus transparente possible, la démarche, le processus et le cheminement qui ont permis de répondre à nos questions de recherche. Une difficulté rencontrée à cette étape a été la mise en forme de la présentation du cheminement parcouru compte tenu de la démarche itérative. Le parcours d'analyse nous a amenée dans divers sentiers et directions. Évidemment, comme les sentiers nous étaient inconnus, à chaque kilomètre parcouru, de nouvelles découvertes étaient faites, et cela, autant dans les types de sentier que dans la direction à prendre. Nous rejoignons ici Paillé *et al.* (2003) lorsqu'ils disent que : «[...] la carte n'est pas le territoire, que la logique ne définit pas la démarche» (p. 27). Ils soulignent également que «[...] l'analyse qualitative est

d'abord un champ d'exercice intellectuel» (*ibid.*, p. 27). Cette démarche nous a déséquilibrée intellectuellement.

Comme le mentionne Schutz (1987), l'objet de recherche évolue sans cesse en partant de la préconstruction de l'objet d'étude et en évoluant vers une co-construction du même objet avec les acteurs du terrain, soit les enseignantes. L'auteur définit deux degrés de la construction de l'objet.

Le premier degré fait appel à nos conceptions qui sont appuyées sur des paramètres théoriques et des repères conceptuels. À ce degré, nos intentions de départ donnaient place à une définition très large et théorique de notre objet de recherche. Ces intentions ont permis de formuler des questions spécifiques qui avaient pour but de créer un pont entre les concepts élaborés dans les premiers chapitres et le discours des participantes. Ce passage de la conceptualisation à la contextualisation a servi de balise à l'élaboration d'un guide d'entrevue individuelle. Les questions de départ ont évolué et se sont complexifiées, laissant place à la cohérence singulière pour chacune des participantes. Leurs transformations ne sont pas étrangères à la recherche qualitative, comme le mentionne Chevrier (1993), «[...] les intentions de départ peuvent être générales ou précises au début de la recherche, mais n'ont pas la précision de ce que revêtira l'objet de recherche en fin de course.» (p. 91, dans Poupert *et al.*, 1997).

Le deuxième degré fait référence à la place laissée aux enseignantes, sur ce qu'elles avaient à nous raconter sur la réalité de leur classe au regard de la compétence psychomotrice. Dès les premiers pas dans l'univers des enseignantes, nous avons pu saisir des éléments d'information pour mieux comprendre leur pratique. Ceux-ci reflétaient les premières transformations des questions spécifiques de départ vers une contextualisation plus près du discours des participantes. La démarche méthodologique a permis aux questions de départ de prendre une forme plus précise (Schutz, 1987). Cette nouvelle construction se fonde sur la réalité de la

pratique des enseignantes de maternelle (ce qu'elles font et pourquoi elles pratiquent des activités psychomotrices) au regard de la compétence psychomotrice. Nous verrons dans les prochains paragraphes que ce deuxième degré s'est élaboré en trois regards sur les données. Nous retraçons donc notre démarche d'analyse en ciblant deux degrés et trois regards.

Premier degré

Nous débutons notre démarche méthodologique à l'état embryonnaire de notre objet d'étude, qui évoluera sans cesse tout au long de notre recherche. Le premier degré rappelle nos intentions de départ basées sur des notions théoriques et sur notre description des catégories. Ces intentions visaient deux aspects de la pratique professionnelle des enseignantes, soit celui de la nature et celui du sens accordé à cette pratique. Les intentions de départ ont permis de mieux saisir la nature de la pratique, c'est-à-dire : Que font-elles? À quel moment? Combien de fois? Quels types d'activités sont présentés? Comment elles les appliquent? À l'aide de ces questions, nous désirions vérifier si elles faisaient ou non de la psychomotricité. D'autres intentions correspondaient à une meilleure compréhension du sens accordé à cette pratique : Pourquoi pratiquent-elles la psychomotricité dans leur classe? Quelles sont leurs conceptions? D'après les enseignantes, est-ce que la pratique d'activités psychomotrices est essentielle au développement global de l'enfant? Nos intentions de départ sont devenues des questions plus spécifiques (Figure 5).

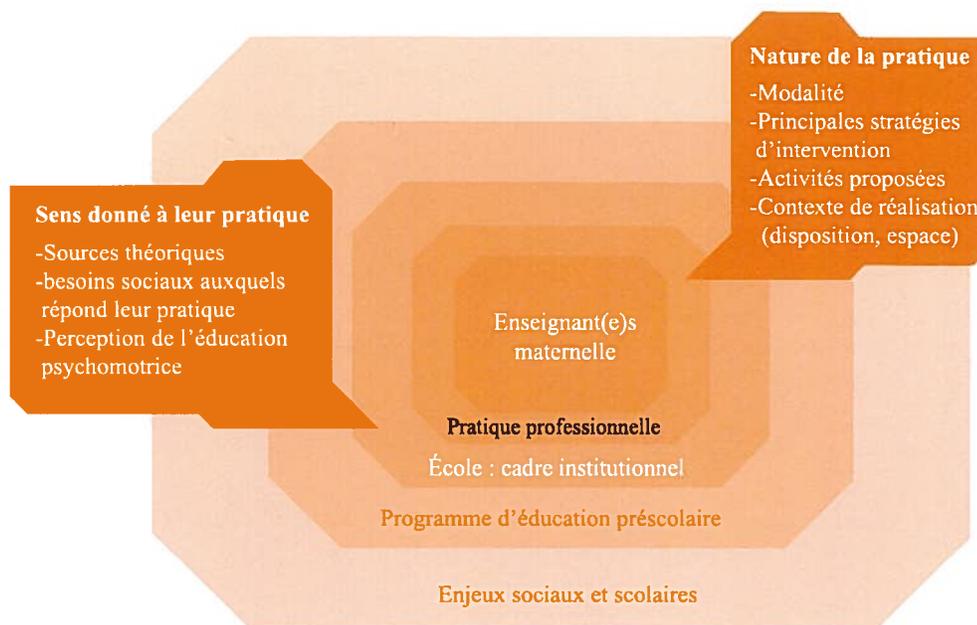
Figure 5 Premier degré de la construction de l'objet de recherche



Le premier degré de notre objet de recherche s'appuie sur un cadre de référence illustré à la Figure 6. Cette figure démontre les influences sociales qui sous-tendent la pratique professionnelle. Ici, nous relatons l'importance de considérer le monde social qui apporte une signification particulière et une structure pertinente

pour les acteurs qui y vivent, qui y pensent et qui y agissent. Pour Schutz (1987), ces influences sont des «[...] objets de pensée qui déterminent leur comportement, définissent le but de leur action, les moyens utiles pour les mener à bien [...], p.11». Proprement dit, la pratique professionnelle des participantes à notre recherche est régulée par un cadre institutionnel que l'on appelle l'«école». Cette dernière est régie par un programme provenant du ministère de l'Éducation qui les oriente en fonction des enjeux sociaux et scolaires. Ainsi, cette perspective reconnaît que l'enseignante se définit d'un point de vue social qui oriente et conditionne ses actions. Vu sous cet angle, c'est l'enseignante qui constitue l'acteur principal (dénominateur) de toutes ces influences sociales. La Figure 6 qui suit présente toutes ces sphères d'organisation qui gravitent autour de l'enseignante.

Figure 6 Influences sociales de l'objet de recherche



Les différents modes de collecte de données ont permis d'interroger, d'observer et de questionner les enseignantes de maternelle sur leur pratique professionnelle au regard de la compétence psychomotrice. Les données recueillies ont facilité la construction de l'objet de recherche à partir de la réalité des

participantes et nous ont amenée vers un deuxième degré de l'objet de recherche qui tend à respecter le vécu et les conceptions des participantes. Ce deuxième degré a été réalisé en trois étapes évolutives qui seront traduites ici par le terme «regard» afin de situer le cheminement de la chercheuse dans sa relation avec le discours des enseignantes.

Deuxième degré

1^{er} regard

Notre **premier regard** sur le discours des enseignantes a permis de dévoiler la nature de leur pratique. Des éléments d'information du discours et des observations liés à ce premier volet étaient tangibles et fluides et se rapprochaient des propositions de départ. Cela veut dire que nous pouvions, dès les premières entrevues, observer que les enseignantes faisaient de la psychomotricité et préciser l'endroit, le moment et le type d'activité proposé aux élèves et les modalités d'application. Ce premier niveau d'analyse sur la nature de la pratique a donné des informations très ponctuelles, sommaires, limitées et isolées de la pratique des enseignantes.

À la suite de cette démarche, nous avons procédé à la «mise en relation» des différentes catégories émergentes et avons passé concrètement d'une description à une explication des catégories. Ce sentier de «mise en relation» des catégories a provoqué chez nous des questionnements sur les liens possibles entre elles. Les questions abordées étaient : «Ce que j'ai ici, est-ce lié à ce que j'ai là?» et «En quoi et comment est-ce lié?» Pour réaliser cette étape, nous avons besoin de structurer les données pour chacune des participantes. Cette démarche nous a amenée sur un premier sentier d'analyse plutôt descriptif du phénomène étudié. Un sentier qui correspond davantage à la dimension de la nature de la pratique des enseignantes de maternelle au regard de la compétence psychomotrice. Concrètement, le discours nous a orientée sur ce qu'elles font comme activités psychomotrices, sur les modalités d'application, sur les lieux et les moments où elles pratiquaient les activités de psychomotricité, sur les conditions organisationnelles, etc.

Ce premier niveau d'analyse n'a pas permis de saisir de l'intérieur la pratique des enseignantes, car nous étions trop collée aux questions spécifiques. L'interprétation des données nous dirigeait vers des thèmes, des codes, des catégories pré-établies, mais très peu vers des catégories émergentes. Les codes étaient trop près des questions spécifiques, c'est pourquoi les recoupements étaient rares entre les thèmes. Évidemment, ce type d'analyse n'a pas pu saisir le deuxième volet de la recherche, soit celui du sens que les enseignantes accordent à leur pratique. La profondeur de la démarche méthodologique par d'autres types d'investigations a été nécessaire. Elle a pu apporter des nuances aux données recueillies et nous permettre de nous détacher du guide d'entrevue. La Figure 7 présente une vue des différentes relations effectuées. C'est à cette étape que nous avons eu recours à d'autres modes de collecte des données pour mieux comprendre notre objet d'étude.

Lors de la «mise en relation» des catégories provisoires, nous avons constaté que les référents à nos catégories ciblaient davantage le volet de la nature de la pratique des enseignantes. Plusieurs liens entre les catégories ont permis de saisir diverses composantes du type de pratique exercé par les enseignantes. Par exemple, l'intégration des activités psychomotrices au quotidien, les activités proposées, les lieux et le matériel utilisés, les conditions organisationnelles, etc. Cependant, en ce qui concerne le deuxième volet de notre objet de recherche, soit celui du sens que les enseignantes accordent à cette pratique, le nombre de référents n'a pas permis de nous alimenter suffisamment pour saisir la profondeur du phénomène. Ce premier niveau d'analyse nous a laissée perplexe, sans éclairage et dans un «cul de sac». L'expression «cul de sac» fait ici référence au «fond catégoriel» exprimé par Paillé et Mucchielli (2003) qui considèrent que la «mise en relation » entre les catégories ne permet pas de saisir le sens du sens et constitue «[...] un ensemble de référents émergents soumis à un travail de consolidation ». Ici, nous étions peut-être à la recherche d'une révélation instantanée ou bien de la perle rare, mais toujours selon Paillé et Mucchielli.(2003), «[...] le motif de la réalité est beaucoup plus fin, plus délicat» (*ibid.*, p. 165). Les auteurs nous suggèrent de prendre notre temps, de laisser

le phénomène émerger, de lâcher prise pour que la sensibilité s'aiguisse, que la compréhension émerge, et d'approfondir le travail de consolidation. On trouve dans le deuxième regard cet approfondissement de l'analyse des données, mais pour le moment, nous avons dû faire un choix, soit celui de revenir sur le terrain et d'aller observer en classes.

Figure 7 Deuxième degré de la construction de l'objet de recherche: schématisation du premier regard



Voyant que le premier regard du deuxième degré de la construction de l'objet de recherche nous donnait très peu d'informations sur le sens que les enseignantes accordaient à leur pratique, nous avons décidé de mettre de côté les questions spécifiques et de plonger dans les données tout en écoutant ce qu'elles avaient à nous dire sur ce qu'elles faisaient dans leur classe et surtout, pourquoi elles faisaient de la psychomotricité.

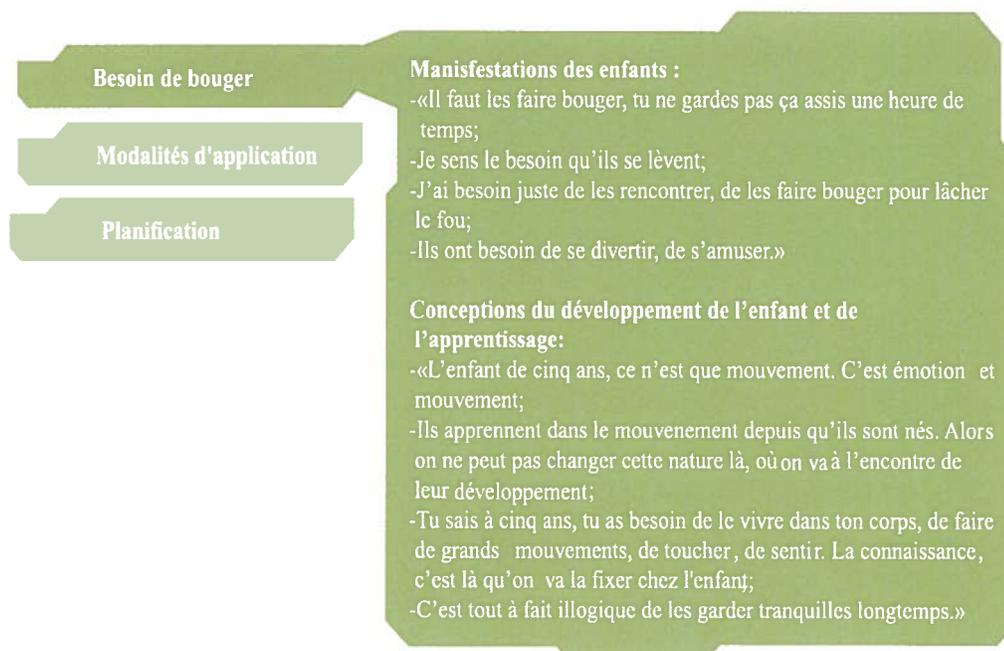
2^e regard

Ce **deuxième regard** consistait donc à prendre du recul par rapport aux catégories préétablies et à saisir le sens relaté par les participantes. À la suite de quelques relectures des verbatims, trois constats ont émergé du discours des enseignantes :

- le besoin de bouger chez les enfants ;
- les modalités d'application des activités psychomotrices;
- le type de planification lié à la compétence psychomotrice.

Le premier constat semblait prendre beaucoup de place dans leur discours. En effet, le besoin de bouger des enfants de maternelle faisait appel autant aux manifestations des enfants dans l'immédiat (le manque d'intérêt pour l'activité, le niveau de concentration diminué ou bien aux gigotements des enfants pendant l'activité, ...) qu'aux conceptions des enseignantes sur le développement et l'apprentissage des enfants de 5 ans (connaissance de son corps, expérimenter, apprendre par le mouvement, ...). Une schématisation des données liées au premier constat est présentée à la Figure 8.

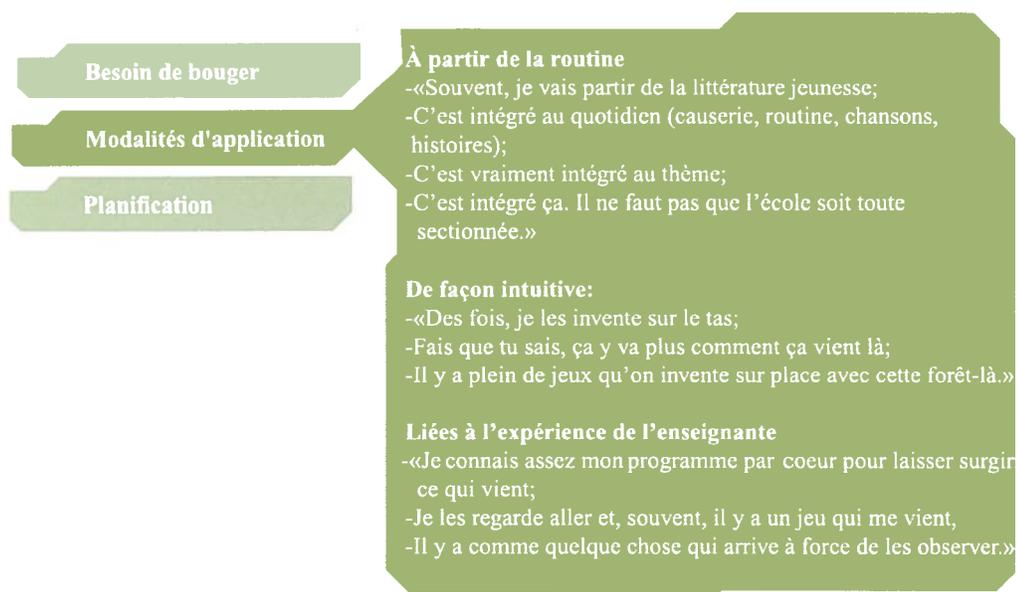
Figure 8 Schématisation des données du premier constat



À partir de ce premier constat, nous retrouvons deux classifications du besoin de bouger des enfants, celle des manifestations des enfants pendant une activité et celle de la conception de l'apprentissage des enseignantes au regard des besoins des enfants de 5-6 ans.

Le second constat faisait appel aux lieux, aux moments où se pratiquaient les activités psychomotrices. Dans celui-ci, les enseignantes nous donnaient leurs stratégies, leurs moyens utilisés et les conditions mises en place pour pratiquer des activités psychomotrices. Nous avons associé ces paramètres aux modalités d'application qui représentent le contexte de leur pratique. Une schématisation des données liées au deuxième constat est présentée à Figure 9.

Figure 9 Schématisation des données du deuxième constat



Le constat lié aux modalités d'application regroupe des éléments qui ont été classés en trois sous-catégories. La première situe l'intégration des activités psychomotrices à l'intérieur de la routine existante; la seconde fait référence aux activités pratiquées de façon intuitive, à partir des manifestations momentanées, soit à partir d'un thème, d'une problématique rencontrée, de la température, d'une idée d'enfant; et la dernière sous-catégorie se rapporte à l'expérience de l'enseignante, c'est-à-dire les années pendant lesquelles elle était à l'écoute des besoins de l'enfant de cinq ans.

Enfin, le troisième constat rendait compte du type de planification fait par les enseignantes au regard de la compétence psychomotrice. Dans ce troisième constat, nous avons ciblé, d'une part, une planification avec une intention orientée vers la compétence psychomotrice versus une planification spontanée qui répond aux besoins des enfants dans l'immédiat et, d'autre part, nous avons ciblé une pratique consciente versus inconsciente chez nos participantes. Nous faisons ici référence à la capacité chez les participantes de décoder les apprentissages réalisés, en lien avec la compétence psychomotrice, liés à des activités non planifiées par les enseignantes,

soit en jeux libres, en atelier, etc. La Figure 10 montre la schématisation des données de ce troisième constat.

Figure 10 Schématisation des données du troisième constat



À partir de ces trois constats, nous avons pu comparer les données entre elles, retourner dans les écrits pour enrichir et conceptualiser les données. Ces premières catégorisations ont évolué et, de comparaison en comparaison, elles se sont transformées à un autre niveau d'interprétation. Nous avons donc poursuivi l'analyse des données et pu préciser d'autres formes de catégories et leurs propriétés. Un travail de reconstitution et de réorganisation des données a donné place à une articulation signifiante qui a révélé une meilleure compréhension de la pratique des enseignantes au regard de l'objet de recherche et une manifestation du sens qu'elles donnent à leur pratique. Ces trois constats de départ ont pris de multiples formes pour enfin être traduits en catégories émergentes telles que présentées à la Figure 11.

À cette étape-ci de l'analyse, nous avons dégagé des catégories qui émergeaient du discours des participantes, mais avons toujours eu le réflexe de les associer aux deux volets de l'objet de recherche, soit celui de la nature et celui du sens de la pratique des participantes. Paillé et Mucchielli (2003, p. 70) expriment bien

la réalité des chercheurs qui éprouvent certaines difficultés à abandonner leurs préconceptions et les catégories à priori :

Bien que nous ne sachions que chercher, c'est aller vers ce qui est provisoirement inconnu, tout se passe parfois comme si la réalité ne pouvait pas nous surprendre au point de se situer en dehors des avenues tracées par nos premières explorations du phénomène. Notre esprit est en réalité beaucoup plus confirmatoire qu'explorateur.

Figure 11 Deuxième degré de la construction de l'objet de recherche: schématisation du deuxième regard



La Figure 11 révèle, encore une fois, l'évolution de notre objet de recherche. Si nous nous référons à la Figure 5 du premier degré de la construction de l'objet de recherche, nous constatons que plusieurs composantes correspondent aux questions

spécifiques de la recherche et représentent des thèmes autour desquels les enseignantes ont élaboré leur discours, particulièrement durant les entretiens individuels. Nous y voyons également les catégories émergentes (E) par rapport à celles qui pouvaient déjà être pressenties.

À cette étape-ci de notre recherche, et après plusieurs entretiens avec l'équipe de direction de la thèse, nous avons convenu d'abandonner ce qui constituait les deux volets de l'objet de recherche et de questionner simplement les données en allant à l'essentiel de ce que reflète la pratique. Ce choix avait pour but d'aller davantage vers l'inconnu en parcourant des sentiers «[...] en dehors d'avenues tracées par nos premières explorations du phénomène» (*ibid.*, 2003).

En acceptant d'explorer hors parcours, nous avons quand même conservé certaines balises qui ont servi de grille de lecture pour traduire la pratique professionnelle des enseignantes de maternelle au regard de la compétence psychomotrice. Voici les trois axes qui ont servi de balises :

1. Que font-elles?
2. Comment appliquent-elles les activités psychomotrices?
3. Et pourquoi font-elles ces activités?

Ces trois axes nous amènent vers un **troisième regard** posé sur les données recueillies lors des trois modes de collecte d'information que vous retrouverez au tableau 4.

3^e regard

Plus spécifiquement, le premier axe situe les activités proposées aux enfants ou pratiquées par les enfants de maternelle au regard de la compétence psychomotrice. La question du «Que font-elles?» fait référence aux activités qu'elles font, que nous traduirons selon les sept composantes de la psychomotricité, soit la motricité globale, la motricité fine, le schéma corporel, la latéralité, l'organisation spatiale, l'organisation temporelle et la perception sensori-motrice.

Le deuxième axe réfère au «Comment appliquent-elles les activités psychomotrices?». Cette question fait appel aux différentes modalités qui sont utilisées dans les classes de maternelle. De ces modalités, nous avons retenu quatre catégories ayant, pour la plupart, des sous-catégories. La première catégorie correspond à la planification faite par les enseignantes au regard de la compétence psychomotrice. La seconde a trait à l'intégration de la compétence psychomotrice au quotidien, dans les activités existantes. Lorsqu'on parle d'intégration, nous retrouvons trois sous-catégories à l'intégration. La première fait référence à la routine qui existe dans la classe de maternelle. Les activités psychomotrices sont présentes à l'intérieur des activités de la routine comme l'histoire, le calendrier, les ateliers, les transitions, etc. La deuxième sous-catégorie de l'intégration est beaucoup plus spontanée. Dans ce cas, l'enseignante intègre les activités psychomotrices de façon intuitive répondant ainsi à des problématiques rencontrées par les enfants ou bien elle profite du thème de la semaine pour y intégrer des activités psychomotrices. En d'autres temps, elle s'adapte selon la température, la disponibilité du gymnase, etc. Enfin, la troisième sous-catégorie de l'intégration est liée à l'expérience des enseignantes. Ici, on remarque que ces dernières font appel à leur expertise dans la connaissance du programme, de leur bagage personnel, à partir d'observation des enfants, etc. Ces sous-catégories de l'intégration nous renseignent sur les activités psychomotrices que les enseignantes insèrent dans leur classe selon différentes stratégies d'intervention utilisées. La troisième catégorie se rapporte au contexte de réalisation qui détermine l'espace, le lieu, le matériel, etc., utilisés pour la pratique d'activités psychomotrices dans une classe de maternelle. Cette catégorie fait référence aux conditions organisationnelles. Les enseignantes ont des contextes de réalisation qui diffèrent d'une classe à une autre et d'une école à une autre. L'espace et la disponibilité des locaux jouent un grand rôle dans la décision d'une enseignante à pratiquer des activités psychomotrices. La dernière catégorie se rapporte aux sources d'inspiration des enseignantes dans le choix d'activités psychomotrices dans leur pratique.

En ce qui concerne le troisième axe, soit le «Pourquoi font-elles des activités psychomotrices?», nous y retrouvons six catégories. La première rejoint les manifestations des enfants au cours de la journée. Plus précisément, les enseignantes nous disent qu'elles pratiquent l'éducation psychomotrice tout en répondant aux besoins immédiats des enfants dans leurs besoins de bouger, de lâcher le fou, de se divertir, de se défouler, etc. Dans le même ordre d'idées, elles réfèrent à leurs propres conceptions du développement et de l'apprentissage de l'enfant pour présenter des activités psychomotrices aux élèves. La deuxième catégorie fait appel à leurs perceptions de la conception du développement de l'enfant et de l'apprentissage. La troisième et la quatrième catégories répondent à la perception qu'elles ont du concept de psychomotricité et de ses composantes. La cinquième catégorie correspond à leurs perceptions des incidences, des impacts possibles de la pratique de la psychomotricité sur le développement global de l'enfant, sur les apprentissages scolaires, les comportements, etc. Enfin, la dernière fait appel à leurs croyances personnelles liées à leurs intérêts pour l'activité physique.

Les trois axes qui ont émergé de la démarche d'analyse décrivent la saturation des données et constitue notre grille de lecture pour dégager la compréhension du phénomène à l'étude, soit celle de la nature de la pratique et du sens accordé à cette pratique chez les enseignantes de la maternelle au regard de la compétence psychomotrice. À partir de cette grille, nous avons relu tous les verbatims (les entrevues individuelles, les notes relatives aux observations dans les classes, l'entrevue de groupe et le journal méthodologique) et avons procédé à une réorganisation complète des données. Elle nous a permis de faire un portrait de chacune des participantes, qui fait l'objet du prochain chapitre. Examinons visuellement les trois axes de la grille de lecture au Tableau 4 avant d'entreprendre la présentation de nos données.

Tableau 4
Description des catégories de la grille de lecture

Que font-elles ?

L'ensemble des participantes décrit la composante de la psychomotricité comme suit

Motricité globale : Concerne le contrôle de l'ensemble du corps.

Motricité fine : Se rapporte au produit de mouvements fins.

Schéma corporel : Connaissance de notre corps en rapport avec soi, les objets et les personnes qui nous entourent.

Latéralité : Prise de conscience des deux côtés du corps.

Organisation spatiale : Réfère à plusieurs notions spatiales.

Organisation temporelle : Réfère aux notions d'ordre, de durée et de rythme.

Perception sensori-motrice : Capacité de capter, de discriminer et de conserver les stimuli en mémoire

Comment appliquent-elles les activités psychomotrices ?

Planification :

Les enseignantes font des activités psychomotrices selon les besoins immédiats des enfants ou bien selon des conditions organisationnelles, qui répondent aux besoins de développement physique chez l'enfant et selon leurs connaissances (formation, perfectionnements).

Intégration : Routine expérience
Intuitive

Les enseignantes parlent d'intégration lorsque l'activité psychomotrice fait partie de la routine, des situations et événements du quotidien, de la journée-type (horaire de la journée).

Contexte de réalisation :

Dans la pratique de l'enseignante, différents contextes sont propices à l'activité psychomotrice.

Dans la classe, il y a des endroits, du matériel (une organisation quelconque) qui permet à l'enfant de développer son aspect psychomoteur et cela, à tous les jours.

Dans les écoles, l'espace réservé à la pratique psychomotrice diffère d'un milieu à l'autre. Le matériel diffère également dans la qualité et l'accessibilité.

C'est la responsabilité de l'enseignante d'organiser et de planifier son matériel pour les activités psychomotrices.

Sources d'inspiration :

L'enseignante s'inspire autant de ressources humaines (collègues) que de ressources matérielles et littéraires.

Pourquoi font-elles des activités psychomotrices ?

Manifestation des enfants :

Pour les enseignantes, le besoin de bouger veut dire les mettre en action, se lever debout, lâcher leur fou, se divertir, faire des mouvements, s'aérer l'esprit.

Pour les enseignantes, les enfants de 5-6 ans ont besoin de bouger, de se mettre en action, de lâcher leur fou, de vivre avec leur corps, de connaître leur corps.

Conceptions :

L'enseignante planifie et intervient selon sa propre conception du développement de l'enfant et de l'apprentissage.

Perception de la psychomotricité :

L'enseignante a recours à différentes approches pour pratiquer la psychomotricité, soit la rééducation psychomotrice, l'éducation motrice et l'éducation par l'activité motrice.

Perception des composantes de la psychomotricité :

Les enseignantes ont recours aux différentes composantes de la psychomotricité, mais ne peuvent pas toutes les définir.

Incidences :

L'enseignante observe des impacts de la pratique d'activités psychomotrices sur le développement global de l'enfant, les habiletés intellectuelles et les apprentissages scolaires.

Croyances personnelles :

Les croyances personnelles des enseignantes sont appuyées sur leurs expériences et leur formation.

Nous concluons ce chapitre, en rappelant les principales étapes de la méthodologie de recherche employée. Dans un premier temps, la perspective méthodologique adoptée dans cette recherche a été retenue pour mieux saisir de l'intérieur la réalité au quotidien des enseignantes. Ensuite, nous avons expliqué en quoi la diversité des modes de collecte de données a permis de saisir le sens que les enseignantes accordaient à leur pratique au regard de la compétence psychomotrice. En troisième partie, la démarche d'analyse a été explicitement démontrée à travers la construction de l'objet de recherche. Les étapes parcourues ont traversé deux degrés et trois regards de la construction de l'objet pour ainsi aboutir à une grille de lecture qui comporte trois axes. Les catégories à l'intérieur des axes permettront au lecteur de suivre la présentation des données pour chacune des participantes dans le prochain chapitre.

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION DES DONNÉES

Au premier chapitre, nous avons présenté notre problématique en situant les changements de la société et ses retombées sur le système scolaire québécois. Partant de plusieurs constats, nous avons choisi d'aborder la pratique professionnelle des enseignantes de maternelle au regard de la compétence psychomotrice. De notre point de vue, cette pratique est modelée par des influences sociales qui déterminent et définissent leurs actions. Ainsi, toutes les sphères d'organisation qui gravitent autour de l'enseignante orientent et conditionnent ses actions.

À la suite de cette problématique, au deuxième chapitre, nous avons défini le concept de psychomotricité en démontrant sa complexité et ses diverses formes d'application selon les différentes conceptions établies.

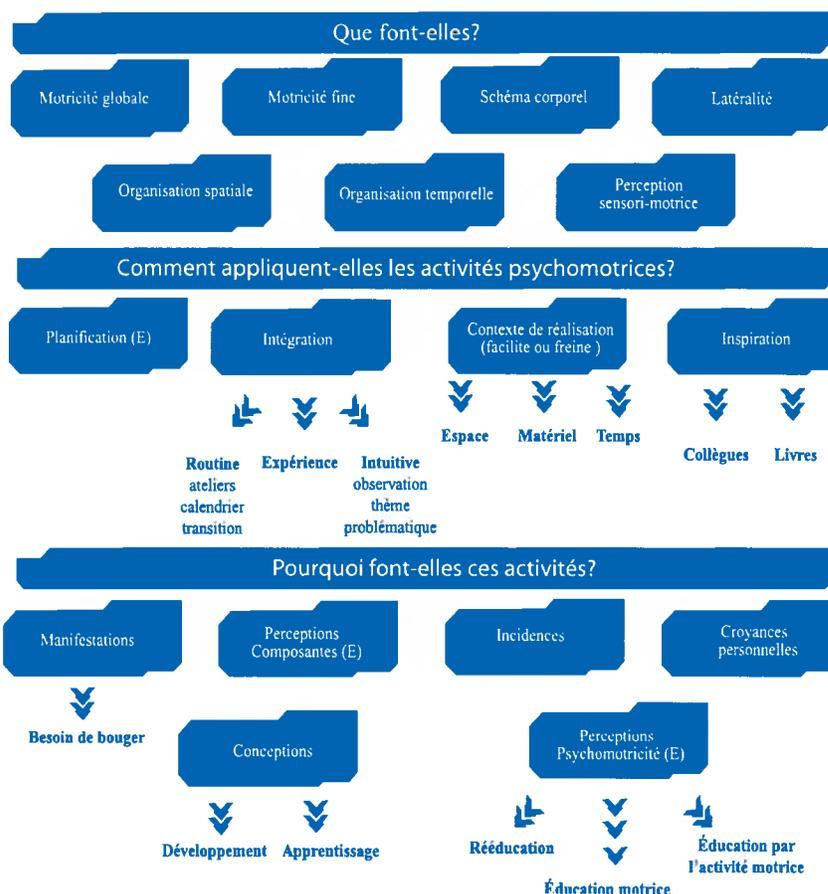
Le troisième chapitre a présenté une méthodologie qui a donné la parole aux enseignantes en recourant à leurs catégories interprétatives. Les différents modes de collecte de données ont été effectués selon la démarche d'analyse du modèle préconisé par la théorisation ancrée. Cette démarche a permis d'organiser nos données et de faire émerger une grille d'analyse qui a servi de passerelle pour comprendre la réalité des participantes et rendre compte de leurs pratiques. L'organisation du discours des participantes est soutenue par une grille d'analyse présentée à la Figure 12. Cette grille est divisée en trois axes et plusieurs sous-catégories expliquées au chapitre trois.

Ce quatrième chapitre communique les données qui ont été traitées à partir de la grille qui a émergé dans la démarche d'analyse par théorisation ancrée. En nous

maintenant le plus près possible du discours des enseignantes, notre intention dans ce chapitre, est de décrire la pratique professionnelle des enseignantes de maternelle au regard de la compétence psychomotrice.

Avant même de débiter la présentation des données pour chacune des enseignantes, il est pertinent d'expliquer la structure de ce nouveau chapitre. D'abord, nous reprenons la grille d'analyse qui inclut les trois axes de leur pratique et les sous-catégories. Cette grille d'analyse, proposée à la Figure 12, servira de guide tout au long de la présentation des données en provenance de six enseignantes.

Figure 12 Deuxième degré de la construction de l'objet de recherche : schématisation du troisième regard



Pour chaque participante, nous avons brossé un portrait d'elle et un portrait de sa classe. De plus, les encadrés identifiés par une forme rectangulaire en caractères

italiques représentent le discours (verbatim) de chacune d'elles tiré des trois modes d'information. Les axes sont présentés de manière consécutive et reflètent la même structure présentée dans la grille d'analyse. À la fin de chaque présentation, nous faisons une synthèse des trois axes à partir de la même grille d'analyse pour tenter de répondre aux questions suivantes : «Que font-elles? Comment appliquent-elles les activités psychomotrices? et Pourquoi font-elles ces activités?». Dans la grille synthèse, nous observons une densité dans les couleurs. Cette densité situe le degré d'explicitation et le niveau de pratique de la compétence psychomotrice. La couleur bleu foncé démontre une présence d'activités psychomotrices dans la pratique de l'enseignante et une explicitation dans son discours des catégories, alors que le blanc correspond à une pratique ou à un discours absent vis-à-vis les catégories présentées dans la figure. Quant au bleu pâle, il représente une pratique plus ou moins explicitée de la part de l'enseignante liée aux questions de départ.

De plus, à travers les axes, nous tenons compte, des différents modes de collecte de données. Ces modes sont traduits par des codes (① ③ ②). L'entrevue individuelle est représentée par un ①, l'entrevue de groupe constituant trois personnes est illustrée par un ③ et le ② (l'oeil) fait référence à l'observation réalisée dans la classe. Ces codes sont absents chez Capella et Formalhaut puisqu'elles n'ont pas participé aux deuxième et troisième modes de collecte de données.

Nous présentons donc les informations pertinentes livrées par les enseignantes de six des neuf participantes identifiées comme étant : Épi, Sirius, Agena, Rigel, Capella et Formalhaut.

ÉPI

Portrait de l'enseignante

Depuis 13 ans, Épi enseigne à la maternelle dans une grande école d'environ 500 élèves. Auparavant, elle travaillait dans différentes écoles de la région, entre autres, avec des immigrants. Son intérêt pour le sport est par plaisir. Elle pratique régulièrement des activités sportives. Elle a terminé son programme du baccalauréat en enseignement primaire et en éducation au préscolaire à l'Université de Sherbrooke en 1983. Pendant sa formation, elle a reçu un seul cours qui concerne le développement psychomoteur (45 heures). Lors de sa formation continue, elle a suivi du perfectionnement sur la danse, les arts et la musique. Elle a toujours été engagée activement dans sa communauté, dans différents projets liés au domaine du préscolaire.

Portrait de sa classe

Épi nous entraîne dans une classe où les enfants sont libres et autonomes dans leurs déplacements qui permettent une appréhension de nouvelles connaissances avec leurs corps. Ici, le corps est le véhicule, la ressource pour acquérir des connaissances et pour faire des apprentissages. Lors d'observations dans la classe ☉, le corps de l'enfant est constamment en train de bouger, d'être en mouvement, d'être en action et en projet. Il est très rarement statique.

L'enseignante répond aux besoins de bouger des enfants en leur permettant d'être en projet et en utilisant leur corps comme moyen d'intégrer un contenu d'apprentissage, et cela, tout au long de la journée. C'est à travers le quotidien de l'enfant que Épi tient compte du pouvoir d'action de l'enfant. Dans cette classe, ☉ nous observons que les enfants ont un grand besoin de bouger.

Axe 1 : Qu'est-ce qu'elle fait?

Dans cette classe, nous observons que les enfants pratiquent des activités psychomotrices qui représentent les différentes composantes de la psychomotricité. Le Tableau 5 présente les activités proposées aux élèves tout au long de la journée ainsi que les différentes composantes exploitées par ces activités. Pour une meilleure lecture des composantes psychomotrices exploitées dans la classe d'Épi, nous avons

associé les activités proposées aux composantes psychomotrices. Cependant, l'interrelation entre les composantes pour une même activité et l'intention derrière l'activité proposée pourrait modifier les correspondances établies dans le tableau, et ce, pour les six enseignantes.

Tableau 5
Liste des activités psychomotrices correspondant aux composantes de la psychomotricité pour Épi.

Composantes	Activités
Motricité globale	<p>① danse, circuits, jeux dans les structures extérieures, on se passe des objets, histoires animées, cage à grimper, jeux dans la neige, en raquette, ateliers de cerceaux, parachute, activités de déplacements</p> <p>● Structure extérieure: escalier, escalade, glissade, balançoire, pneu qui tourne, cordes suspendues</p> <p>Au gymnase: circuits, glissade, tunnels, poutres, trampolines, planches à roulettes, barres parallèles, cerceaux, ... chanson avec gestes, chef-d'orchestre</p>
Motricité fine	<p>① Ateliers : blocs, perles, peintures, bricolage, dessin, exercices de préécriture, légos, ...</p> <p>● Ateliers : coin poupées, blocs, bricolage, bric à brac</p>
Schéma corporel	<p>① Miroir, jeux de confiance, pairage de confiance numération, histoires animées, jeux du miroir, dessin</p>
Latéralité	<p>① cage à grimper, activités de déplacements</p> <p>● chanson avec gestes, le chef-d'orchestre</p>
Organisation spatiale	<p>① circuits, jeux dans les structures extérieures, cage à grimper, ateliers de cerceaux, parachute, grosses briques de couleurs, je passe l'objet devant, derrière, du côté droit. On fait ça avec des petits jeux, avec des petits objets qu'on peut se passer, préécriture, ...</p> <p>● Au gymnase : circuits, glissade, tunnels, poutres, trampolines, cerceaux, planches à roulettes, barres parallèles</p>
Organisation temporelle	<p>① calendrier, menu du jour, chanson, danse, objectivation avant?, pendant?, après?</p>
Perception sensori-motrice	<p>① activités de massage, miroir, jeux de confiance, jeux de sens, pairage de confiance</p>

Nous reconnaissons que les activités présentées dans ce tableau font partie d'un contexte déjà existant. Plusieurs d'entre elles se retrouvent soit dans la structure de jeux extérieurs, soit au gymnase ou soit qu'elles sont intégrées dans les ateliers.

En somme, Épi exploite l'ensemble des composantes de la psychomotricité. La motricité globale et l'organisation spatiale sont les deux composantes les plus exploitées. La latéralité est sollicitée à travers des activités intégrées à la routine de la journée ou à des structures de jeux. Nous avons observé ☉ que la motricité fine est exploitée à travers les ateliers contrairement aux autres composantes. Plusieurs de ces ateliers font appel à des activités qui recourent à de la motricité fine. Par exemple, les coins du bric à brac, du bricolage, de la préécriture, des perles, des blocs, etc., sont des ateliers permanents qui contribuent au développement de la motricité fine. Quant à l'organisation temporelle, elle est traitée à partir de questions qui situent l'enfant dans le temps dans l'organisation journalière, hebdomadaire, etc. De plus, la structure de jeux dans la cour d'école présente des pistes intéressantes d'objectivation à la suite de l'exploration du matériel, dans les activités exercées, mais ces pistes ne sont pas exploitées par l'enseignante.

Axe 2 : Comment applique-t-elle les activités psychomotrices?

Comme nous avons pu le constater à l'axe 1, les activités proposées sont intégrées au quotidien ou bien pratiquées de façon isolée. Pour Épi, la pratique d'activités psychomotrices se déroule dès le début de la journée avec le menu du jour, la température, et cela se poursuit à travers les ateliers, les activités collectives, la collation, le rangement et l'objectivation. Nous observons très peu de planification d'activités qui visent le développement de la compétence psychomotrice.

① *Bon! Tout le calendrier, le menu du jour. C'est le temps! La température. Le menu du matin. Le menu de l'après-midi. Qu'est-ce qu'on fait? Ce qu'on a fait avant? Comment on s'objective? C'est à quelle période j'ai fait ça ? Comment j'étais? Qu'est-ce que j'ai appris? Qu'est-ce que j'ai fait après? C'est dans notre horaire.*

⊙ Les activités réalisées au gymnase n'avaient pas été planifiées par l'enseignante. Elle profitait de l'accessibilité du gymnase dans la plage horaire pour y amener ses élèves. Lorsqu'ils sont arrivés, les installations de grosses structures de jeux étaient déjà installées ainsi que des circuits. La consigne de l'enseignante était d'ordre sécuritaire et rien de plus. Il n'y avait pas d'intentions liées à la compétence psychomotrice.

Épi mentionne que l'entraide et les échanges entre les collègues influencent sa pratique d'activités psychomotrices. Nous avons effectivement remarqué⊙ la complicité entre les enseignantes de l'école et noté des moments dans l'horaire où leurs classes partageaient le même temps libre du gymnase.

Les activités proposées aux enfants par Épi sont souvent issues de livres d'activités concrètes. Épi mentionne, entre autres, *Imagine* qui est un livre ciblant la danse comme domaine d'exercice. À travers sa formation continue, elle a participé à des ateliers sur la danse. Ses autres sources d'inspiration proviennent des nombreux échanges avec ses collègues de travail. De plus, sa participation active aux congrès et colloques de l'A.É.P.Q. (Association de l'éducation préscolaire du Québec) lui apporte de nouvelles idées d'activités.

La pratique d'Épi est également influencée par sa collaboration avec le professeur d'éducation physique, soit dans la coordination d'activités au gymnase, soit dans le partage du matériel et des installations déjà en place.

❶ *Quand le professeur d'éducation physique a installé la cage à grimper. Bon, ça, ça peut faire un atelier «la cage à grimper». On est chanceuse, on a une très bonne collaboration. Il nous laisse prendre son matériel. Lorsque lui il sort à deux heures, lorsqu'il y a du matériel d'installé, on essaie d'utiliser son matériel déjà installé pour laisser tout sur place.*

Bref, Épi intègre les activités de psychomotricité à sa routine ou bien elle profite de l'installation de structure de jeux au gymnase et à l'extérieur pour répondre aux besoins de bouger des enfants.

Axe 3 : Pourquoi fait-elle des activités psychomotrices?

La pratique d'activités psychomotrices a pour but d'aider l'élève à parfaire sa connaissance du réel. Épi a su exprimer très clairement sa conception du développement de l'enfant en nous démontrant sa préoccupation de répondre aux besoins des enfants. Pour elle, les enfants ont besoin de leur corps pour explorer, pour exploiter, pour construire leur connaissance et pour apprendre. Elle organise ses activités en fonction des besoins des individus et du groupe. Nous observons dans la classe ☉ d'Épi que les enfants ont la possibilité de bouger en tout temps lors d'activités. En permettant aux enfants d'être en action (autonomes dans leurs déplacements) dans la classe, elle répond de façon anticipée et continue aux besoins de bouger chez eux. Cependant, cette forme d'action est très physique et ne souligne aucunement la valeur didactique de l'action dans le processus d'apprentissage.

À la suite de ses expériences auprès d'enfants immigrants, Épi a toujours été convaincue qu'une éducation basée sur des expérimentations motrices facilitait les processus d'apprentissage. Son expérience l'amène à définir clairement son rôle comme enseignante de maternelle. De plus, elle nous exprime que son rôle n'est pas de faire à la place de l'enfant ni de contrôler ce qu'il doit apprendre, comme le relate les propos suivants.

❶ *Je sais l'importance de faire explorer, de faire bouger, de sortir du matériel stimulant pour tenter de nouvelles expériences. J'accompagne. J'accompagne, je crée des situations où les enfants vont être en situation d'exploration, où on va aller à tous les jours un petit peu plus loin. On va expérimenter. On se déplace. On bouge. On est en lien avec des sujets. Ça, c'est mon rôle. Ils sont en action. Il faut faire confiance aux enfants.*

Ici, l'action fait référence au mouvement et ne semble pas liée aux composantes de la psychomotricité où la valeur didactique et pédagogique est

sollicitée. Nous constatons que les élèves de la classe ont la possibilité de bouger dans les différents blocs d'activités qui leur sont proposés tout au long de la journée. Les intentions de l'enseignante sont dirigées vers l'action de bouger, mais les mouvements ne sont pas associés aux composantes de la psychomotricité. Elle vise davantage l'action proprement dite. Elle fait bouger pour «*lâcher le fou, pour qu'ils se divertissent, ...*». Ces actions se rapportent à l'éducation motrice de l'élève. Par exemple, elle utilise le gymnase pour fournir aux enfants un endroit où ils pourront explorer les limites et les possibilités de leur corps d'une manière purement physique, c'est-à-dire davantage axé sur l'éducation motrice de l'élève. Elle va également profiter de la belle température pour les mêmes raisons que celles avancées pour l'utilisation du gymnase, soit celles de donner le plus de possibilités aux enfants de développer l'aspect physique de leur personne.

Elle situe également le développement psychomoteur comme étant une méga compétence qui chapeaute les autres aspects du développement. Selon l'enseignante, le corps est communicateur, il est relation, et ainsi, l'enfant doit interagir avec lui pour se développer et apprendre à vivre avec les autres. Pour Épi, le corps doit être utilisé dans toutes les circonstances et ne jamais être dissocié des autres aspects du développement. Il fait partie d'un ensemble, qui est l'être humain. Ses propos relatés dans le prochain encadré expriment bien son approche.

🗣️ *Quand tu arrives dans un ensemble projet, c'est intégré, ah, tu vois ça, ah, tu vois ça. Tu vois le côté social, tu vois le côté affectif. Comment il réagit aux conflits? Ils exploitent la motricité globale dans les jeux de rôle. Ils sont dans leur corps, ils sont dans leur rôle, ils sont dans leur imaginaire. Ils sont dans leur mouvement. On pourrait enseigner avec un coin blocs et un coin de maison.*

Lorsqu'on demande à Épi de définir les composantes de la psychomotricité, elle nomme plusieurs activités qui s'y rattachent, mais sa définition des composantes se limite à deux d'entre elles : motricité globale et schéma corporel. Lorsqu'elle définit la composante de la motricité globale, elle exclut le contexte de sa classe et l'associe à la confiance en soi. Pour ce qui est du schéma corporel, elle le décrit de

façon très large en englobant la composante de la perception sensori-motrice. Dans sa définition des composantes, Épi rapporte des activités psychomotrices vécues par les enfants, mais elle n'avance pas de définition de cette composante. De plus, les activités nommées sont nombreuses et font partie du quotidien, de la routine sans pour autant être préalablement planifiées.

L'enseignante adopte une position très claire sur les besoins d'un enfant de 5-6 ans et mentionne qu'il a un besoin naturel et spontané de bouger. Pour cette enseignante, il est évident que l'enfant apprend par l'intermédiaire de son corps. L'utilisation de son corps est primordiale dans ses interactions avec les gens, dans sa façon de s'appropriier les objets, les situations, les problématiques, etc. La prise de conscience de son corps est étroitement liée à l'appropriation des connaissances.

En termes d'apprentissage, l'enseignante nous raconte l'importance pour un enfant de prendre conscience de son corps et de s'en servir pour faire des liens avec ce qui l'entoure. Elle poursuit en soulignant que ce n'est pas naturel chez l'enfant de rester assis une longue période de temps. Toujours selon Épi, en étant statique dans ses apprentissages, l'enfant manque des opportunités de retenir de nouvelles informations. Il est restreint aux styles d'apprentissage qui demandent d'être statique. Pour elle, les enfants de maternelle, voire tous les enfants, ne sont pas statiques dans leurs apprentissages. Nous constatons même qu'elle a de la difficulté à concevoir cela autrement. À vrai dire, elle ne comprend pas pourquoi les élèves des autres niveaux du primaire sont confinés à leur pupitre toute une journée.

Épi parle également du transfert possible des apprentissages qui est facilité lorsque l'apprentissage est fait par le corps, par les sens. Selon elle, les connaissances sont plus facilement imprégnées lorsqu'elles passent par le senti. Elle transfère sa conception du développement du jeune enfant et de l'apprentissage à l'évaluation des apprentissages en mentionnant qu'on évalue les enfants dans ce qu'ils sont et par ce

qu'ils font. On ne peut alors pas évaluer ce que nous n'avons pu observer, comme elle l'explique dans l'extrait suivant.

● *Même dans notre évaluation, il faut en venir là, tu sais. On n'est pas toutes rendues là, mais il faudrait en venir là. Je peux évaluer à cette étape-ci tel point, telle manifestation chez cet enfant-là parce que je l'ai observé. Mais, un autre, je l'évaluerai plus tard.*

Donnant suite à sa conception du développement de l'enfant et de l'apprentissage, Épi adopte dans sa pratique deux approches de la psychomotricité. D'une part, ses conceptions l'amènent à exploiter la compétence psychomotrice comme approche globale visant les différents aspects du développement où le corps sert de moyen pour appréhender le monde et les apprentissages. L'activité motrice et le corps pour cette enseignante sont vraiment la ressource que l'enfant de maternelle utilise pour apprendre. Il n'est pas question de le confiner à son pupitre pour apprendre, mais plutôt de le stimuler à bouger avec ce corps, à prendre conscience de ses limites et de ses possibilités afin de construire ses connaissances. Plusieurs exemples ont été observés. Nous en avons choisi un assez révélateur pour exprimer cette approche :

● *Bon! Si moi je... Bon, on associe le «Ch...», avec le mouvement. Dans ton corps, comment tu le sens le son «Ch...» Je fais de la conscience phonologique. Mais, en même temps, c'est comme si je me l'approprie. Je prends conscience dans mon corps : «Qu'est-ce que ça fait ce son-là?» Mais moi, je trouve que ça s'imprègne plus que juste cérébral et intellectuel.*

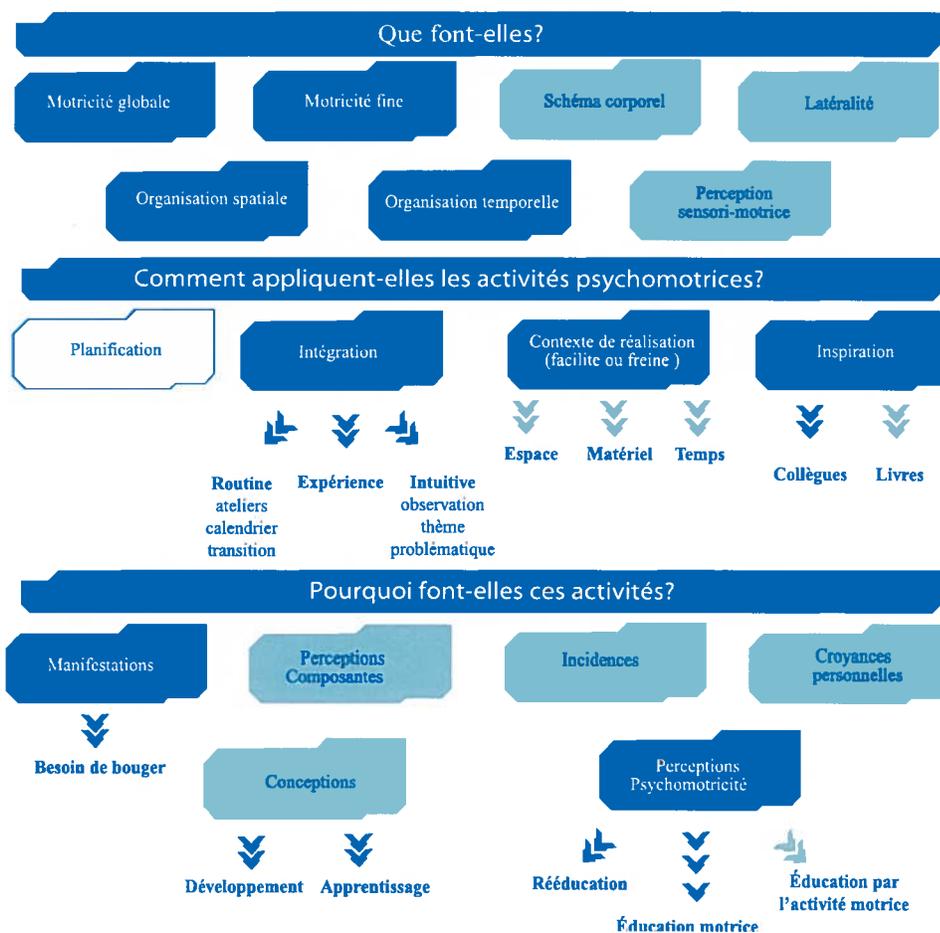
Par cette approche, l'enseignante tient compte du mouvement, de l'activité motrice dans le but d'aider l'enfant à parfaire sa connaissance du réel et ainsi, elle fait référence au mouvement sans nécessairement faire appel aux composantes psychomotrices. D'autre part, elle utilise les activités psychomotrices dans le but de répondre aux besoins plus ponctuels pour évacuer le trop plein d'énergie ou bien pour explorer les limites et les possibilités du corps par des activités purement motrices visant le développement moteur de l'enfant. Cette approche est davantage pratiquée dans le gymnase, au parc, dehors et rarement dans la classe. Ici, nous constatons que

le lieu où sont pratiquées les activités psychomotrices définit le sens accordé à l'action dans l'enseignement d'Épi.

Les intentions pédagogiques qui guident la pratique d'Épi sont influencées par les manifestations des enfants au cours de la journée. Épi ne planifie pas d'activités psychomotrices à l'avance, elle répond plutôt aux besoins des enfants selon les comportements observés.

À partir de la grille d'analyse, voici la synthèse (Figure 12-1) des trois axes retenus pour Épi.

Figure 12-1 Schématisation de la pratique professionnelle d'Épi au regard de la compétence psychomotrice



Nous constatons dans ce schéma qu'Épi pratique l'ensemble des composantes de la psychomotricité, mais à des niveaux d'exploration plus ou moins élevés. Les composantes de la motricité globale, de la motricité fine, de l'organisation spatiale et de l'organisation temporelle sont pratiquées de façon régulière, alors qu'elle nous parle très peu des autres dans son discours et qu'il existe beaucoup moins d'activités psychomotrices qui se rattachent à ces composantes dans la classe. On peut également remarquer que les activités psychomotrices présentées aux enfants ne sont pas planifiées. Elles sont, dans la majorité du temps, intégrées au contexte de la classe, soit dans la routine de la journée, soit qu'elles répondent à des problématiques rencontrées au moment présent. On peut également observer que l'espace restreint de la classe, le peu de matériel disponible et le temps freinent la pratique psychomotrice dans la classe d'Épi. Ce type d'application nous renvoie à une pratique qui s'appuie sur la réponse aux manifestations des enfants et sur une conception liée au besoin de bouger chez l'enfant de 5-6 ans. Cela nous porte à croire que l'approche psychomotrice utilisée par Épi réfère soit à la rééducation psychomotrice (réponse aux manifestations), soit à l'éducation motrice (besoin de bouger).

SIRIUS

Portrait de l'enseignante

Sirius enseigne à la maternelle depuis un an, à temps complet, dans une petite école d'environ 200 élèves. Depuis deux ans, elle avait une tâche de 40 % dans une maternelle d'une grande école de 730 élèves. Son intérêt pour le sport est de se garder en forme. Elle a terminé son programme de baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire à l'Université de Sherbrooke en 1999. Pendant sa formation universitaire et continue, aucun cours n'a porté sur le concept de psychomotricité. Elle poursuit un microprogramme au préscolaire en formation continue à l'Université de Sherbrooke et, jusqu'à maintenant, le concept de psychomotricité n'y a pas encore été traité.

Portrait de sa classe

La classe de Sirius comprend deux locaux. Un premier local est destiné aux activités de groupe, comme l'accueil, le menu du jour, le calendrier, les histoires, les rassemblements et autres. Le deuxième local sert aux différents centres d'activités (ateliers). Il est à noter qu'un atelier est réservé exclusivement à la psychomotricité. On y trouve du matériel tels que des gym-latt, des gros blocs de construction (différentes formes), un garage, des voitures, des cordes, etc., permettant aux enfants de construire leurs propres parcours. Cet atelier est installé en permanence. Au début de l'année scolaire, les parcours sont construits par l'enseignante et, progressivement, les enfants deviennent autonomes dans l'utilisation du matériel relatif à cet atelier. L'enseignante laisse l'enfant libre dans ses constructions, mais s'assure que tout est sécuritaire. Elle intervient très rarement auprès de l'élève ou en lien avec ce que celui-ci a fabriqué. Bref, il est laissé à lui-même dans ce type d'atelier.

Dès le début de la journée, nous pouvons observer[⊙] dans la classe de Sirius le besoin de bouger chez les enfants. Ce besoin s'exprime par du bavardage avec les pairs, par des mouvements de va-et-vient avec leurs fessiers. Lors de notre observation[⊙], l'enseignante répondait à ces manifestations en interrompant l'activité en cours afin de satisfaire les besoins immédiats de bouger chez les jeunes enfants. Elle y répond en allant jouer dehors, en leur proposant des activités motrices leur permettant de bouger avec tout leur corps afin qu'ils se dégourdissent et lâchent leur fou.

Axe 1 : Qu'est-ce qu'elle fait?

Pour Sirius, il semble que les activités proposées ne sont pas issues d'une intention visant la compétence psychomotrice, car les finalités ne sont pas toujours ciblées. Cette spontanéité de l'enseignante à la pratique de la psychomotricité est issue, selon elle, d'un manque de formation de la compétence psychomotrice et de temps alloué pour s'informer et développer des activités qui y sont. Elle mentionne que ces deux éléments freinent la pratique d'activités psychomotrices comme moyen d'appréhender les nouveaux apprentissages. Elle déclare, de façon très explicite, qu'il lui manque des connaissances sur le concept de psychomotricité pour pouvoir répondre à la compétence d'ordre psychomoteur prescrit dans le programme d'éducation préscolaire du MEQ.

● Il me manque des petits bouts, tu sais. Ce qui m'aiderait à en faire, c'est peut-être d'avoir une formation dans ce domaine-là. Et les livres, c'est sûr que c'est intéressant les livres-là, sauf que c'est le temps des fois. On n'a pas tout le temps de se mettre le nez dans des livres... les autres compétences aussi là.

Malgré des conditions pouvant limiter sa pratique psychomotrice, Sirius exploite l'ensemble des composantes psychomotrices, sauf la latéralité. Pour une meilleure lecture des composantes psychomotrices exploitées dans la classe de Sirius, nous avons associé les activités proposées aux composantes psychomotrices (voir le Tableau 6 sur la page suivante).

Tableau 6

Liste des activités psychomotrices correspondant aux composantes de la psychomotricité pour Sirius

Composantes	Activités
Motricité globale	<p>① Chansons, jeux dans les structures extérieures, ateliers de psychomotricité, activités d'art dramatique, jouer dans la neige, théâtre d'ombre, en raquette</p> <p>● Parc : glissades, échelle latérale, enfants grimpent, module en bois, échasses, cerceaux, ballons, cordes, danse africaine...</p>
Motricité fine	<p>① Ateliers : Blocs, perles, peinture, bricolage, dessin, exercices de préécriture, légos, les toupies ... Activités usuelles (attacher le tablier, mettre sa tuque), bricolage Crayonner, découper, coller, attacher ses souliers</p> <p>● Dessin, construction de blocs, ... Ateliers de psychomotricité : construction avec blocs de bois et cylindres, bricolage, petite école</p>
Schéma corporel	<p>① Théâtre d'ombre Habiller un personnage on se trace tout le corps</p> <p>● Parc : glissades, échelle latérale, enfants grimpent, module en bois, échasses, cerceaux, ballons, cordes, ...</p>
Latéralité	aucune
Organisation spatiale	<p>① Grosses briques de couleur Comment on met son tablier ? les petites tuques avec un trou ici</p> <p>● Parc : glissades, échelle latérale, enfants grimpent, module en bois, échasses, cerceaux, ballons, cordes, ...</p>
Organisation temporelle	<p>① Activités d'art dramatique, chansons, menu du jour, calendrier</p> <p>● danse africaine</p>
Perception sensori-motrice	<p>① Activités qu'ils doivent toucher</p> <p>● peinture aux doigts, coin d'eau</p>

● Les activités psychomotrices sont exploitées principalement dans les ateliers et dans le parc extérieur. Sirius traite l'ensemble des composantes psychomotrices à travers des activités déjà intégrées au quotidien ou bien dans des structures de jeux définies à l'avance. Plusieurs ateliers (légos, bric à brac, bricolage,

sciences, perles, etc.) font appel aux composantes psychomotrices et, plus précisément, à celles de la motricité fine, de la motricité globale et de la perception sensori-motrice.

Les activités psychomotrices réalisées par les enfants touchent essentiellement les composantes des motricités globale et fine. Ce sont d'ailleurs les deux composantes de la psychomotricité les plus développées dans le programme du MEQ. Les autres composantes sont sollicitées de façon indirecte à travers les activités déjà existantes, comme celles du parc, des activités usuelles et de l'atelier de psychomotricité.

Axe 2 : Comment applique-t-elle les activités psychomotrices?

Dans la classe de Sirius, les activités psychomotrices sont intégrées aux différents blocs d'activités présentés tout au long de la journée. Dans les activités d'accueil, comme celles du calendrier, du message et des chansons, nous notons des notions liées aux composantes de la psychomotricité, telles que l'organisation temporelle, la motricité globale et l'organisation spatiale. Cependant, ces composantes n'ont pas nécessairement été ciblées par l'enseignante dans sa planification.

① *On fait aussi le calendrier et là, les enfants viennent placer sur le calendrier la date de la journée. On compte les jours d'école où on est rendu avec des petits bâtons.*
 ② *Des fois, c'est juste ça là. Ça va être plus de l'exploration. On n'a pas fixé des activités spécifiques. On va plus préparer un petit peu de tout et les enfants vont explorer à travers ça.*

Outre les activités psychomotrices qui sont intégrées à la routine et aux ateliers, l'enseignante pratique la psychomotricité selon le contexte, la température et les observations faites auprès des élèves. Cette pratique de la psychomotricité se veut exploratoire, intuitive et même spontanée. En voici un exemple.

① *S'il y a le gymnase de libre, bien, je vais essayer d'y aller en après-midi. Mais ça, ce n'est pas à tous les jours, puis ce n'est pas à tous les moments. S'il fait beau dehors, bien là, on va se dire : tiens, on va dehors.*

Tel que mentionné à l'axe-1, Sirius n'a reçu aucune formation ou perfectionnement sur le concept de psychomotricité qui pourrait la guider dans sa pratique. De plus, étant jeune enseignante, elle mentionne qu'elle n'a pas vraiment de temps pour lire et s'informer sur la compétence psychomotrice. Le temps et la méconnaissance de la compétence sont donc des éléments qui freinent la pratique d'activités psychomotrices dans la classe de Sirius.

Axe 3 : Pourquoi fait-elle des activités psychomotrices?

L'entrevue individuelle est l'occasion pour Sirius d'explorer des méthodes d'enseignement et de préciser sa conception du développement de l'enfant et de l'apprentissage, et cela, pour plusieurs raisons : notamment, le manque de formation lié à la compétence psychomotrice, le nombre très restreint d'années d'expérience auprès de la clientèle du préscolaire et son malaise face au concept de psychomotricité.

① ③ *Mon doux. Mon doux, c'est une question pas facile ça là. J'imagine, ...
C'est une bonne question. Bien, mon doux, ...Ce n'est pas super scientifique, ...*

Lors d'observations dans la classe, nous avons noté④ que la pratique de Sirius, au regard de la compétence psychomotrice, répond davantage aux problématiques ponctuelles rencontrées chez l'élève. Lorsque des lacunes sont présentes chez les enfants lors d'activités usuelles ou spécifiques, l'enseignante va avoir recours de façon systématique aux activités psychomotrices, par exemple :

④ *Il y a des enfants qui ont de la difficulté à les remettre à l'endroit. Des fois, les petites tuques avec un trou ici, ils mettent le trou en arrière. En tout cas... Je pense à toutes ces affaires-là.
Essayer de voir avec les enfants qui ont des lacunes et essayer de travailler aussi avec les enfants aussi qui sont plus en difficulté pour qu'ils puissent, tu sais, de se développer comme il le faut là-dedans là.*

En plus de répondre aux lacunes observées chez l'enfant, sa pratique vise l'exploitation du potentiel moteur de l'enfant dans le but de découvrir les limites et

les possibilités de son corps, ainsi qu'une réponse au besoin de bouger chez l'élève. Par cette approche, Sirius semble viser l'éducation motrice de l'élève.

③ *C'est de développer la motricité. Bien des fois, tu peux avoir des objectifs spécifiques comme : aujourd'hui je vais travailler l'équilibre avec mes élèves. Fait que là, tu as prévu des activités spéciales pour ... Mais, des fois, ça peut être juste, bon, bien là, ça fait longtemps que je les tiens là. Puis, je sens que ça bouillonne là. Il faut bouger. Des fois, c'est juste ça là.*

④ *Bien, c'est ça, ce n'est pas super planifié mon affaire là. C'est plus : ah, on va aller faire, on va aller bouger. Mais, ça s'arrête plus là là. Puis là, je trouve des idées que je trouve intéressantes, mais tu sais, ce n'est pas tellement l'objectif qui a guidé mon choix.*

Pour cette enseignante, l'activité motrice est une fin en soi permettant à l'enfant de se dégourdir et d'exploiter son potentiel moteur. Dans sa pratique, elle accorde beaucoup de place aux difficultés ou lacunes des élèves pour offrir des activités psychomotrices. Nous considérons que l'approche utilisée par Sirius se situe davantage au plan de la rééducation psychomotrice qui privilégie une réponse à des comportements non désirables plutôt qu'une ressource pour appréhender de nouvelles connaissances ou bien un moyen pour s'approprier des notions appartenant à d'autres domaines d'apprentissage. C'est donc par une approche curative que Sirius pratique la psychomotricité.

⑤ Cependant, dans d'autres contextes ou circonstances, Sirius nous raconte une expérience où l'utilisation du corps était davantage un moyen, une approche pour appréhender les nouvelles connaissances.

⑥ *Moi, ce que j'ai fait en première année... Chaque ami devenait un nombre. Puis, il avait un petit carton dans leur cou. Puis là, on faisait... Bien, en premier, on appelait des nombres comme ça, puis là, il fallait qu'ils se placent en ordre croissant. Puis, à un moment donné, j'appelle admettons toute la dizaine de dix, puis après ça, toute les vingt, toute les trente. Fait que là, il fallait qu'ils se placent. Puis là, à un moment donné, j'appelais des groupes pas collés, tu sais, admettons, 28, 32, puis 14. Puis là, c'était difficile pour eux de savoir où ils vont. Fait qu'on travaillait ça. Puis, le reste de la classe, ils regardent. Et, une fois qu'ils se sont placés, bien, il faut qu'ils se parlent entre eux, ceux qui sont appelés, pour être d'accord. Puis là, le reste de la classe, une fois qu'ils sont placés, bien là, on discute. Est-ce que c'est ça? Est-ce que vous êtes d'accord? En tout cas, je trouvais ça intéressant*

● *Puis, à la maternelle avec les lettres, je travaillais la phonologie. Puis là, bien celui qui a la lettre qui fait « m », s'en vient en avant. Puis là, on appelait une autre lettre. Puis, admettons, le « m » puis le « a », qu'est-ce que ça fait comme son?*

Par ses propos, on remarque que l'enseignante considère le corps comme la référence de toute action amenant ainsi l'enfant à construire sa connaissance. Dans cette perspective, elle a recourt à l'expérience motrice comme moyen de facilitation de certains apprentissages scolaires, et ainsi, elle adopte une approche plutôt préventive que curative.

Malgré l'absence totale de formation sur le concept de la psychomotricité, Sirius pouvait mentionner les incidences possibles de la pratique de la psychomotricité sur les apprentissages scolaires, comme celui de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

① *Bien, ça peut l'aider pour la lecture. S'il ne connaît pas sa latéralité, comment il va savoir de quel côté qu'il va falloir qu'il commence à lire et à écrire. Si sa dextérité n'est pas bonne, comment il va écrire ? Comment il va arriver à écrire ? Ça ne marchera pas. S'il ne se repère pas dans l'espace, bien, quand il va arriver en géométrie, il va être tout mélangé. Il ne sera pas capable de suivre.*

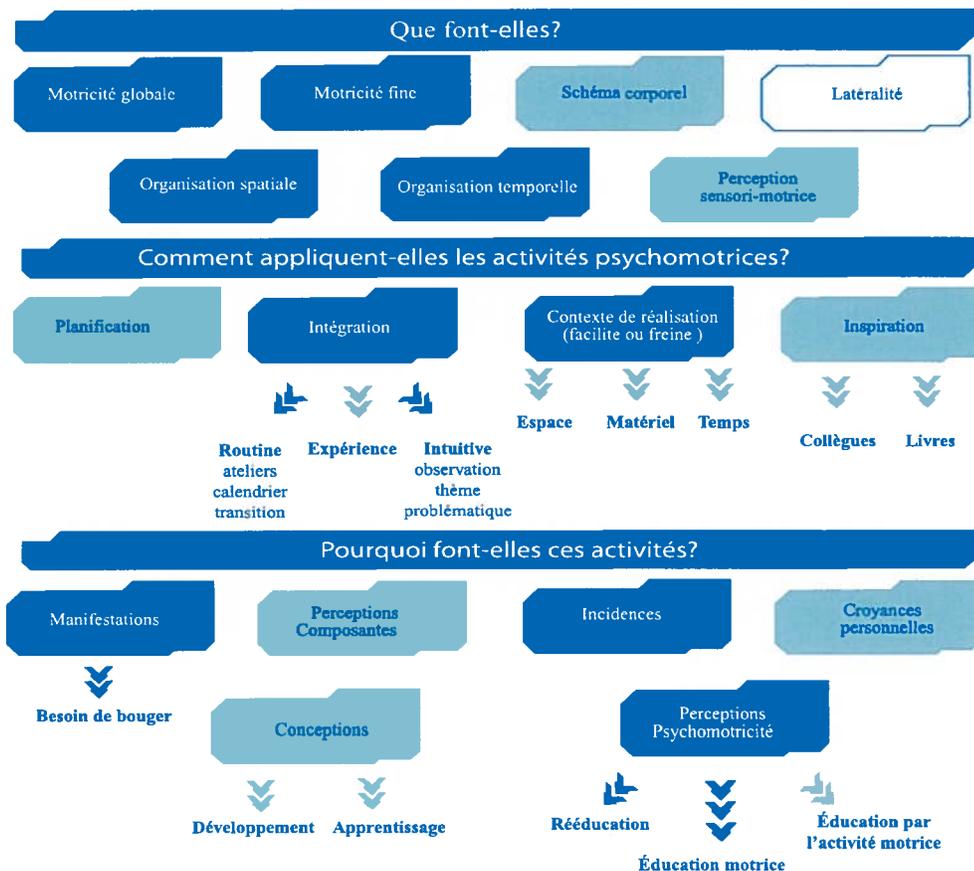
② *Mais, comme tu disais tantôt aussi, des fois, on peut l'utiliser pour travailler le côté plus social. Quand on travaille la coopération, La Danse de Maryse Rondeau. C'est une danse, mais, le but, dans le fond, c'est de travailler les habiletés sociales. Fait que c'est une autre chose, comme apprentissage qu'on travaille à travers la psychomotricité.*

Nous observons donc chez cette enseignante une pratique de la psychomotricité dans sa classe de maternelle, qui se rapporte à l'approche rééducative permettant, par l'intermédiaire d'activités psychomotrices, de répondre aux lacunes ou difficultés rencontrées chez les élèves.

Voici la synthèse (Figure 12-2) des trois axes retenus pour Sirius. Dès le premier coup d'oeil, on remarque qu'elle n'exploite pas la composante de la latéralité. Les trois composantes en bleu foncé démontrent qu'elle les exploite de façon régulière contrairement aux composantes du schéma corporel, de l'organisation temporelle et de la perception sensori-motrice qui sont très peu exploitées dans sa classe. La pratique de ces composantes est guidée par une réponse aux demandes

ponctuelles des enfants du «ici et maintenant». Nous retrouvons également des activités psychomotrices qui se situent dans la routine de la journée. Le contexte de réalisation (espace, matériel et temps) freine davantage sa pratique qui la conditionne, et cela, malgré un espace réservé en permanence pour un atelier de psychomotricité. Sirius croit aux bienfaits de la pratique d'activités psychomotrices sur les apprentissages scolaires. Le type d'approche psychomotrice emprunté par Sirius se situe davantage dans la rééducation psychomotrice, puisqu'elle répond de façon ponctuelle à des problématiques vécues par les enfants en termes de motricité fine, d'organisation spatiale ou bien de perception sensori-motrice. Les activités psychomotrices pratiquées dehors, dans le parc ou bien au gymnase, et cela de façon intuitive réfèrent à l'éducation motrice.

Figure 12-2 Schématisation de la pratique professionnelle de Sirius au regard de la compétence psychomotrice



AGENA

Portrait de l'enseignante

Agena enseigne à la maternelle depuis quatre ans, dans une petite école de 240 élèves. Elle accordait beaucoup de temps (trois fois par semaine) pour pratiquer son sport, mais depuis quelques temps, elle dit ne pas en faire assez souvent.

Elle a complété son programme de baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire à l'Université de Sherbrooke, en 1993, et aucun cours n'a traité de psychomotricité. Cependant, lors d'une formation suivie dans un microprogramme en éducation au préscolaire, s'échelonnant de 1996 à 2001, elle a participé à un atelier de psychomotricité d'une durée de trois heures.

Portrait de sa classe

Dès notre arrivée dans la classe d'Agena, nous découvrons ☉ un espace restreint rempli de mobiliers, de matériels, d'affiches, de pictos, de centres d'activité, etc. Quoique petit, cet espace démontre bien l'intérêt de l'enseignante pour la découverte chez les enfants de nouvelles choses, pour l'autonomie chez ces derniers. Nous pouvons observer ☉ également une routine qui permet aux élèves de se sentir en sécurité et de pouvoir anticiper les activités de la journée. Il y a peu de place pour exécuter des activités qui demandent de grands mouvements, mais l'enseignante intègre les activités psychomotrices à sa routine, soit dans les chansons, les histoires, etc. De plus, elle utilise le gymnase ou bien la cour d'école pour travailler les mouvements qui demandent plus d'espace. Par son fonctionnement en ateliers, Agena permet aux enfants d'être autonomes dans leurs choix d'activités et de se déplacer librement dans la classe, et cela, à leur rythme. L'enfant est donc toujours, voire souvent, en action, ce qui lui permet de bouger à sa guise tout au long de la journée.

Axe 1 : Qu'est-ce qu'elle fait?

Agena exploite plusieurs composantes de la psychomotricité, notamment celles de l'organisation spatiale, du schéma corporel, de la motricité globale ainsi que de la motricité fine.

Dans le Tableau 7, nous présentons les activités psychomotrices proposées aux enfants. Elles sont pratiquées soit dans la classe, au gymnase ou dans la cour d'école. Ces activités correspondent aux différentes composantes de la psychomotricité. Pour une meilleure lecture des composantes psychomotrices exploitées dans la classe d'Agena, nous avons associé les activités proposées aux composantes psychomotrices.

Tableau 7
Liste des activités psychomotrices correspondant aux composantes
de la psychomotricité pour Agena

Composantes	Activités
Motricité globale	<p>① Jouer dans la neige, jouer avec des ballons, un atelier de planche à roulettes, un atelier de roulades, activités de déplacements</p> <p>● Module extérieur : glissade, escalade, balançoires, espaliers, tunnel, etc.</p>
Motricité fine	<p>① Ateliers : Blocs, perles, peintures, bricolage, dessin, exercices de préécriture, légos, bric à brac, mains libres, ... monde de l'écrit, classement, marionnette, arts, construction, etc.</p> <p>Activités usuelles: Faire ses boucles, attacher ses boutons, s'habiller et se déshabiller Jeux de «La Douce» Jeu de fou rire</p>
Schéma corporel	<p>① Activités avec le nez, les mains et la bouche, danse Structure de jeu, jeu de fou rire Ateliers : planche à roulettes, roulades ● chansons avec mimes</p>
Latéralité	Structure de jeu, activités de déplacements
Organisation spatiale	<p>① On lève en haut. On descend en bas, lève le ballon, en dessous de toi, en arrière de toi. Danse, structure de jeu, jeux de «La Douce», ballons Ateliers : planche à roulettes, roulades Activités de déplacements ● Module extérieur : glissade, escalade, balançoires, espaliers, tunnel, etc.</p>
Organisation temporelle	<p>Danse, calendrier, menu du jour, chansons ● Chansons avec rimes</p>
Perception sensori-motrice	<p>① Activités avec le nez, les mains et la bouche Jeux de «La Douce» Faire des massages</p>

Plusieurs jeux retrouvés dans les ateliers et les activités usuelles se rattachent à la composante de la motricité fine. On peut constater également que les activités psychomotrices vécues par les élèves sont réalisées majoritairement dans les ateliers, dans le module à l'extérieur et intégrées dans la routine de la journée. Comme les deux premières enseignantes, Agena concentre les activités psychomotrices aux composantes de la motricité globale, de la motricité fine et de l'organisation spatiale.

De plus, la composante de la latéralité est peu exploitée par Agena, sinon dans la structure de jeu. Les autres composantes se retrouvent dans les activités de routine présentées au cours de la journée.

Axe 2 : Comment applique-t-elle les activités psychomotrices?

La majorité des activités psychomotrices est réalisée dans la classe malgré l'étroitesse de l'espace, et cela, à travers les activités déjà en place. Dès les premières minutes de la journée, Agena réserve un moment pour permettre aux enfants d'être en mouvement. Les chansons sont utilisées à cette fin, mais elle peut également préparer des jeux qui les font bouger. Nous avons également observé ☉ que l'enseignante remplace des ateliers déjà existants par un atelier de psychomotricité. Ce dernier n'est pas permanent et vise davantage la composante de la motricité fine.

☉ *Il y a aussi les chansons. La motricité globale, moi souvent les chansons, ce n'est pas jamais statique, que très rarement. Bien, je les fais lever debout. On danse.*

① *Je ferme mon coin de blocs pour une semaine et je fais, ce n'est pas un atelier qui est permanent, des fois je l'appelle mon atelier des mains habiles. Donc, c'est plus motricité fine, mais comme exemple, je mets des choses dans un bac et ils doivent essayer avec leurs pieds d'aller chercher des choses, de transporter des choses avec différentes parties de leurs corps, sans prendre leurs mains.*

Dans la classe d'Agéna, les activités psychomotrices sont intégrées dans sa routine. Les chansons sont prétextes chez cette enseignante pour faire bouger les enfants. Elle les fait danser, elle travaille aussi les différents niveaux du corps à partir des chansons et ajoute des gestes aux paroles. Par cette façon d'explorer les chansons, il y a toujours de la place dans sa routine pour exploiter les composantes de la psychomotricité.

☉ Les activités sont intégrées au quotidien, dans le calendrier, au menu de la journée, dans le module de jeux à l'extérieur, dans les ateliers et particulièrement, au début de la journée avec la chanson ou dans les activités de groupe au tapis. En plus, elle se rend au gymnase une fois par neuf jours et va dehors avec les élèves à tous les jours. Si la température est clémente, Agena va à l'extérieur et permet aux enfants de

bouger avec leur corps de façon plus physique pour ainsi mettre à contribution le développement moteur. Depuis quelques années, elle pratique de façon plus assidue la psychomotricité puisque les perfectionnements et son expérience lui ont permis d'être plus consciente des incidences de la pratique d'activités psychomotrices sur le développement global et sur les apprentissages scolaires des enfants. Les activités psychomotrices sont donc pratiquées majoritairement dans sa classe malgré l'étroitesse de l'espace et lui proviennent d'échanges avec des collègues et des perfectionnements reçus.

Selon l'enseignante, les perfectionnements reçus lors de sa formation continue l'ont sensibilisée à cette forme de pratique et à ses incidences sur le développement global et les apprentissages scolaires des enfants. Ainsi, elle s'oblige à en faire et profite de toutes les occasions qui se présentent à elle.

Pour Agena, il est essentiel de se ressourcer, par des perfectionnements, dans les congrès ou bien auprès des collègues, pour continuer à être motivée, pour pouvoir aller toujours plus loin. Selon elle, l'accessibilité à des locaux comme le gymnase et au matériel demeure des conditions qui encouragent la pratique d'activités psychomotrices à l'extérieur de la classe, surtout lorsque la classe n'est pas très spacieuse.

Axe 3 : Pourquoi fait-elle des activités psychomotrices?

Pour Agena, il est inconcevable que le jeune enfant reste confiné à une chaise pendant une longue période. Elle comprend difficilement les enseignantes et les enseignants qui adoptent cette pratique. Pour elle, le contrôle exercé dans la gestion et le manque de confiance envers soi et envers les élèves sont des facteurs qui encouragent ce type d'enseignement. Pour elle, l'enfant doit être en action et autonome dans ses apprentissages, comme elle le relate dans les propos suivants.

① *Je sais l'importance de faire explorer, de faire bouger, de sortir du matériel stimulant pour tenter de nouvelles expériences. J'accompagne. J'accompagne, je crée des situations où les enfants vont être en situation d'exploration, où on va aller à tous les jours un petit peu plus loin. On va expérimenter. On se déplace. On bouge. On est en lien avec des sujets. Ça c'est mon rôle. Ils sont en action. Il faut faire confiance aux enfants.*

② *Regarde, juste un exemple, elle dit qu'elle fait des ateliers. Elle a un atelier-architecte, atelier-logique, atelier... Bon, un enfant choisit ses ateliers. Mais, quand il a fini, par exemple, une carte d'architecte. Il n'a pas le droit de se lever. Il faut qu'il lève sa main pour qu'elle aille le vérifier. Tu vois, c'est un exemple, mais c'est là où tu vois la fermeture. Pauvre petit bout qui attend...*

Moi, c'est ça que je trouvais fatigant, c'est qu'il ne peut pas bouger. Puis là, il vient te voir, puis il te tire sur le chandail. Moi, il part avec toute la carte et il me l'amène. Puis là, je vérifie. Il n'est pas statique l'enfant là. Il peut se promener n'importe où avec sa carte-là.

Dans les collègues que j'ai fréquentés, bien fréquentés, la majorité, je te dirais, que ce n'est pas très ouvert au niveau, tu sais, de la psychomotricité ou d'ouverture par rapport à ce que les enfants bougent dans la classe. C'est plus statique.

Moi, ma collègue, les enfants sont assis à une table. Ils font tous la même chose en même temps. Qu'ils prennent leur ciseau tous en même temps! Qu'ils découpent tous en même temps! C'était ça! C'est triste!

Dans sa conception de l'apprentissage et de l'enseignement, elle laisse beaucoup de place à l'enfant et respecte son style d'apprentissage. Par les ateliers, elle donne l'occasion à l'élève de bouger. Ainsi, elle prétend répondre à ce besoin chez l'enfant d'être en action. Elle ajoute que ce besoin de bouger diffère selon les groupes. Lorsqu'elle leur permet de s'aérer l'esprit en allant dehors, au gymnase ou en faire dans la classe, ils peuvent se concentrer davantage après ce type d'activités.

① *J'ai le feeling que c'est comme ils se sont aéré l'esprit, puis ils sont comme plus prêts à faire quelque chose qui demande plus au niveau intellectuel ou concentration.*

② *Je prends l'exemple très simple quand je veux jouer dehors avec les enfants, quand je reviens après pour faire une activité qui demande plus au niveau de la concentration.*

La prise de conscience du corps par l'enfant est un préalable à tout apprentissage selon Agena. Elle exprime que tout enfant a besoin de travailler sa motricité et ainsi, les impacts seront plus bénéfiques pour lui.

① *Les petits bouts qui m'arrivent et qui ont de la misère à tenir leur crayon. Je me dis que ces enfants-là je ne les ferai pas asseoir sur une chaise à essayer de tenir leur crayon pendant une journée de temps. Je vais les faire bouger et je vais leur faire faire plein d'autres affaires en bougeant, en développant leur corps globalement, après ça, je finirai par le crayon. Tu comprends!*

② *Là, je me rends compte que c'est ça, ça ne sert à rien d'essayer de leur faire apprendre leur forme quand ils ne savent pas comment mettre un pied en avant de l'autre. C'est un petit peu l'expérience.*

Toujours selon Agena, l'enseignement ne doit pas se résumer à des activités plaquées et compartimentées. On doit offrir un contexte aux apprentissages afin de donner un sens aux nouvelles connaissances. Par son expérience, elle a découvert que les enseignantes ont de la difficulté à observer l'enfant dans un contexte, dans un atelier ou dans des projets plus complexes. Elle prétend qu'elles ne peuvent discriminer les apprentissages réalisés par les enfants parce qu'il se passe trop d'actions en même temps. Les enseignantes ne seraient pas toujours conscientes des apprentissages réalisés par l'enfant dans des méthodes d'enseignement plus ouvertes où l'enfant fait des choix et est autonome dans son apprentissage.

❶ *J'ai vraiment l'impression qu'elles ne voient pas qu'est-ce que les enfants apprennent dans ce genre d'ateliers-là. Tu sais, les ateliers actifs là, elles ne sont pas capables de mettre le doigt sur dire : regarde, ils travaillent ça ou ils travaillent ça. Ou elles ne sont pas capables d'observer, parce que ça travaille trop de choses en même temps. Tu comprends!*

On remarque ici qu'Agena adopte une position assez arrêtée sur la conception de l'apprentissage où la place de l'enfant est au centre de ses apprentissages afin de développer chez lui son autonomie et son sens de la découverte.

Dans la nature de sa pratique, nous avons pu constater qu'il est important pour Agena que l'élève soit en action. Cependant, le mot «action», dans sa pratique, représente deux significations. La première est associée au développement moteur où les thèmes de l'éducation physique sont présents : l'équilibre, la mobilité, l'effort physique et la coordination ; la seconde est davantage vécue dans la classe où l'activité psychomotrice est considérée comme étant un moyen d'appréhender les nouvelles informations. Que l'activité psychomotrice soit utilisée comme une fin ou bien un moyen, Agena en est consciente, comme en témoigne l'extrait suivant.

❷ *Je pense que, peut-être que quand on va, justement au gymnase, puis qu'on prépare des activités, le corps devient peut-être plus la fin. La fin, dans le sens qu'on développe le corps. On développe l'équilibre. On développe bon, plein de choses. Mais, quand on est dans notre classe, admettons en ateliers, bien là, le corps devient peut-être plus un moyen de s'approprier d'autres apprentissages.*

- ③ *Il se sert de son corps pour apprendre, pour associer différentes choses par rapport à l'odorat, par rapport à l'ouïe. Si on travaille l'ouïe, on développe l'écoute en même temps. Donc, on se sert de son corps pour aller plus loin sur d'autre chose.*
- ③ *Je pense que le lien est très étroit. Tu sais, on travaille le corps, développer le corps. Sauf qu'en faisant ça, on ne peut pas se défaire que ça travaille d'autre chose. Je pense que c'est ça le but.*

En fait, les lieux où sont pratiquées les activités psychomotrices correspondent à des approches différentes. D'une part, elles visent le développement moteur dans sa plus pure expression où le potentiel moteur est mis à contribution. Cette façon de faire situe sa pratique à l'éducation motrice ciblant le développement des habiletés motrices du jeune enfant. D'autre part, sa conception l'amène à exploiter la compétence psychomotrice comme approche globale qui vise les différents aspects du développement où le corps sert de moyen pour appréhender le monde et les apprentissages. Il n'est pas question que ce corps reste statique, l'enfant doit pouvoir se déplacer de façon autonome dans la classe et ainsi bouger tout son corps. Par cette pratique, Agena se situe toujours dans l'approche de l'éducation motrice, mais tournée vers une éducation par la motricité vue comme une conception éducative.

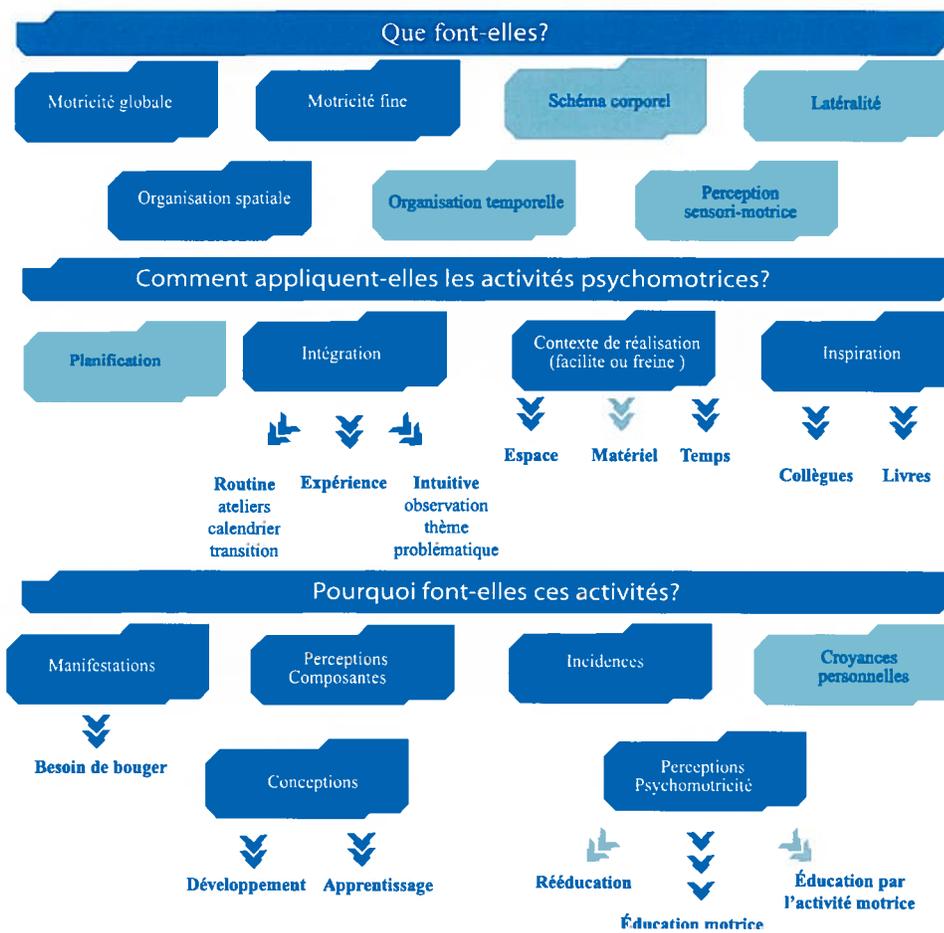
Nous remarquons également que, dans le premier cas, Agena est plutôt intuitive dans son enseignement, alors que dans le deuxième, elle planifie les moments où les activités psychomotrices seront pratiquées et conçoit des situations pédagogiques favorables à l'apprentissage. Même si les activités sont choisies aléatoirement lorsqu'elle va au gymnase ou dans la cour d'école, la démarche utilisée demeure très structurée d'une fois à l'autre. Voici ce qu'elle nous dit à ce sujet.

- ① *Ça va arriver que je vais sortir des ballons. Tout simplement, on joue avec des ballons. Des fois, je dirige l'activité. Donc, des fois, on fait différentes choses avec le ballon. Des fois, je vais sortir des cerceaux.*
- ① *J'essaie toujours de diviser ça comme en quatre temps. On fait un jeu au départ qui bouge plus, genre la lumière rouge, la lumière verte, les exciter un petit peu. Après ça, je fais de l'exploration de matériel. Après ça, je fais un jeu plus collectif : le chat et la souris, des jeux comme ça. Et après ça, j'essaie de faire un retour au calme soit avec la douce ou simplement en baissant les lumières, la respiration, des petites chansons de relaxation.*

Par les perfectionnements, les présences à différents congrès, les échanges avec ses collègues et par ses réflexions personnelles sur ses expériences professionnelles, Agena a su préciser sa conception au regard de la compétence psychomotrice, du développement et de l'apprentissage pour ainsi orienter sa pratique en respectant les besoins des jeunes enfants. De plus, elle a su adapter son local et ses activités pour mieux répondre à la compétence d'ordre psychomoteur. Les composantes de la psychomotricité se retrouvent dans plusieurs activités individuelles ou collectives recoupant ainsi deux approches de la psychomotricité qui n'ont pas le même but.

À partir de la grille d'analyse, voici la synthèse des trois axes retenus pour Agena (Figure 12-3). Dans son discours et dans sa classe, on observe que les activités psychomotrices sont présentes, mais à une faible fréquence pour les composantes du schéma corporel, de l'organisation temporelle, de la latéralité et de la perception sensori-motrice. Pour les autres composantes, elles sont exploitées de façon régulière. Lorsqu'elle nous parle de composantes psychomotrices, elle peut nous indiquer les moments et les lieux, dans sa classe, où elles sont exploitées, et cela avec beaucoup de précision. Les activités psychomotrices sont intégrées dans les ateliers, dans les transitions, au calendrier et à partir d'observations. Agena a une classe particulièrement petite, ce qui freine, selon elle, une pratique plus soutenue d'activités psychomotrices. Hors dans les activités de routine, elle ne planifie pas d'activités psychomotrices. Afin de répondre à ses conceptions du développement de l'enfant, à ses perceptions des composantes et aux incidences d'activités psychomotrices chez l'enfant de 5-6 ans, elle situe sa pratique dans une approche d'éducation motrice.

Figure 12-3 Schématisation de la pratique professionnelle d'Agèna au regard de la compétence psychomotrice



RIGEL

Portrait de l'enseignante

Rigel enseigne à la maternelle depuis 25 ans. Elle pratique depuis 11 ans dans une grande école de 650 élèves, qui possède quatre classes de maternelle.

Comme formation initiale, elle a complété des brevets «B» et «A» et, par la suite, elle a fait son programme de baccalauréat en enseignement au primaire et au préscolaire à l'Université de Sherbrooke. Dans son brevet «B», elle a reçu de la formation sur la motricité fine (voir préécriture). Elle n'a reçu aucune autre formation portant sur la psychomotricité dans ses autres perfectionnements.

Portrait de sa classe

Pour Rigel, la classe de maternelle doit viser le bien-être de l'enfant et le développement global. Elle place l'enfant au centre de ses préoccupations. Pour elle, la clé du succès est la confiance en soi qui permet à l'enfant de découvrir, à sa façon (son style d'apprentissage) et construire ses connaissances. Lors de ses interventions, elle fait appel aux principes d'autonomie et de responsabilisation. Quant au concept de psychomotricité, elle exploite, de façon intégrée et intuitive, davantage les composantes de la motricité globale et fine.

Axe 1 : Qu'est-ce qu'elle fait?

Nous remarquons que Rigel exploite l'ensemble des composantes de la psychomotricité, mais peu souvent. Dans sa pratique, nous identifions plusieurs activités psychomotrices liées aux composantes de la motricité globale et de la motricité fine. Nous trouvons également plusieurs activités en lien avec la composante de la perception sensori-motrice. Cependant, le thème traité lors de notre visite exploitait davantage cette composante. Le Tableau 8 fait état des activités proposées aux élèves, que nous retrouvons à différents moments de la journée.

Pour une meilleure lecture des composantes psychomotrices exploitées dans la classe de Rigel, nous avons associé les activités proposées aux composantes psychomotrices (voir Tableau 8).

Tableau 8
Liste des activités psychomotrices correspondant aux composantes de la psychomotricité pour Rigel

Composantes	Activités
Motricité globale	<ul style="list-style-type: none"> ① Une ronde, raquette, chasses aux trésors, une petite danse, gargamelle, les schtroumpfs, jeu de poursuite, Jean dit ● Chanson (fermier dans son pré) Atelier de respiration (motricité buccale)
Motricité fine	<ul style="list-style-type: none"> ① Écriture inventée Ateliers : découpage, pâte à modeler, coin bric à brac, bricolage, coin à dessiner Enfiler des perles
Schéma corporel	<ul style="list-style-type: none"> ① Une ronde, tu bouges une partie de ton corps, chanson ● Atelier de respiration
Latéralité	aucune
Organisation spatiale	<ul style="list-style-type: none"> ① L'ascenseur, jeu de poursuite, gymlatt, trajets, coin de construction
Organisation temporelle	<ul style="list-style-type: none"> ① Une petite danse, menu de la journée, calendrier, plan de travail, flûte de pan ● Chanson (fermier dans son pré)
Perception sensori-motrice	<ul style="list-style-type: none"> ① Jeux sensoriels, marcher sur les matériaux, pieds nus, des recettes, sciences (grillons, lézards, potions magiques), expériences sensorielles (goûter, sentir, toucher) Pop corn Détente (massage à deux, avec la petite coccinelle, musique)

On remarque dans le Tableau 8 que Rigel exploite très peu l'ensemble des composantes de la psychomotricité. La composante de la latéralité n'a pas été exploitée dans la pratique de l'enseignante lors de notre observation et dans son discours. Les composantes de la motricité globale, de la motricité fine et de la perception sensori-motrice sont les plus exploitées. Il faut cependant signaler qu'au moment où l'entrevue a été réalisée et à notre visite dans la classe, l'enseignante exploitait le coin des sciences avec différents insectes. Cette exploration faisait davantage appel à la

composante de la perception sensori-motrice. Nous avons également observé que les activités réalisées par les élèves proviennent essentiellement des ateliers et des activités de routine du matin. De plus, l'enseignante travaille dans une école qui a comme projet éducatif, la santé globale. Elle profite donc des activités préparées par le comité pour participer aux différentes activités, soit la raquette, la marche en forêt, jouer dehors, des activités au gymnase, etc.

Axe 2 : Comment applique-t-elle les activités psychomotrices?

La plupart du temps, les activités observées dans la classe de Rigel sont intégrées à sa routine. Dès le début de la journée, avec les activités du calendrier, le menu du jour, la température et autres, Rigel exploite quelques composantes de la psychomotricité. L'intention derrière les ateliers et les activités de routine ne semble pas viser le développement des compétences psychomotrices. Cependant, par observation, l'enseignante nous démontre que les enfants en font, mais elle ne peut associer les activités aux composantes psychomotrices lorsqu'on la questionne.

Systématiquement, après la routine de l'accueil, elle permet aux enfants de bouger en faisant une ronde. Les activités qui sont présentées dans cette ronde peuvent être des chansons, des comptines, le déplacement de certaines parties du corps, etc.

❶ *À un moment donné, si je sens que là ça fait quelque temps, je les fais bouger, soit une ronde, un petit jeu bien simple juste pour les faire bouger un petit peu.*

Dans l'intégration des activités psychomotrices aux ateliers, Rigel exploite davantage la composante de la motricité fine, comme le gymlatt, la jonglerie, le découpage, le coin bric à brac, etc.

❶ *Je pense qu'à quelque part elle (la motricité fine) fait partie de la vie de la classe. Elle est là à travers les ateliers, à travers les activités qu'on fait ensemble.*

Une autre façon de pratiquer des activités psychomotrices est de partir du besoin de bouger des enfants, et cela, sur le champ.

❶ *À un moment donné, si je sens que là ça fait quelque temps, je les fais lever et là on bouge de différentes façons. En tout cas, des fois ce n'est pas prémédité lequel en particulier, mais pourvu qu'ils bougent.*

L'intention, ici, est de les dégourdir, de laisser lâcher leur fou, de les recentrer. Ces activités ne sont pas associées au développement des compétences psychomotrices.

Les échanges qui ont lieu avec des collègues sous forme de midis pédagogiques, les présences aux congrès de l'AÉPQ sont pour Rigel des sources d'inspiration qui la font se questionner sur la compétence psychomotrice et, au besoin, de faire vivre des activités psychomotrices aux enfants.

❶ *J'ai comme besoin d'en entendre de nouveau parler. Je m'aperçois que si je ne me ressource pas là... On fait de notre mieux, mais en tout cas, c'est bon. Si on veut garder la flamme allumée, il faut étudier un petit peu.*

En somme, elle en fait ici et là, sans pour autant avoir préalablement planifié les activités proposées. L'extrait suivant montre qu'elle reconnaît l'importance de la psychomotricité dans une classe de maternelle, mais elle est consciente qu'elle ne décode pas toujours les apprentissages réalisés en jeux libres, qui sont liés à la compétence d'ordre psychomoteur.

❶ *Moi, je ne te dis pas que je suis toujours capable de te dire que je suis en train d'en faire, mais je suis certaine qu'à travers les différents ateliers, les différentes activités, elle est intégrée.*

Axe 3 : Pourquoi fait-elle des activités psychomotrices?

Les besoins auxquels répond sa pratique sont liés généralement aux manifestations des enfants dans l'immédiat. Elle les fait bouger quand ils portent moins attention à l'activité en cours ou bien, lorsqu'elle constate que l'enfant a de la difficulté dans un exercice qui demande une minutie dans son mouvement. Alors là,

elle utilise un autre médium qui amène l'enfant à exploiter diverses formes d'activités psychomotrices.

① *Ils ont bougé. Ils se rassoient et je suis capable de les avoir encore plusieurs minutes pour leur présenter autre chose.
J'ai un enfant qui vient pour écrire ou des choses comme ça, je pense à un de mes élèves, et je l'avais amené : viens, on va aller au tableau. On va prendre un autre médium. On va faire juste une autre sorte d'exercice, juste pour voir.*

Rigel explique peu le sens qu'elle accorde à sa pratique liée à la compétence d'ordre psychomoteur. Elle a énoncé plusieurs phrases qui nous amènent à penser qu'elle est inconfortable avec ce concept et qu'il lui manque des notions théoriques pour appuyer ses questionnements en lien avec sa pratique au regard de la compétence psychomotrice.

① *Dans le fond, peut-être que j'en fais plus que j'en dis là. En tout cas, on en fait.
Tu vois, ce n'est pas aussi évident que ça pour moi, hein. Je suis certaine que je le fais à travers les autres choses que je viens de te dire et qu'il y en a de l'organisation spatiale au travers ça.
En tout cas, j'essaie que ça soit présent et que ça fasse partie. J'en étais plus consciente au début quand j'ai commencé l'année scolaire, avec le temps, j'essaie de ne pas oublier.
Comme je te dis, moi, ce n'est peut-être pas ma force, mais je sens que ça l'a sa place.*

Elle croit que la psychomotricité a sa place dans la classe de maternelle, mais ne semble pas toujours consciente de la place qu'elle prend dans les activités des enfants.

① *Je suis certaine que ça doit aider. Je suis certaine que c'est une des clés du succès pour réussir à passer au travers. Je suis certaine. Comment te l'expliquer ? Il faut que je te l'explique en plus de ça.
J'aime ça que tu m'interroges, en ce sens, ça me fait me questionner.*

Elle perçoit que la psychomotricité a un impact sur le développement de l'estime de soi. Cependant, les activités qu'elle propose aux enfants ne sont pas en lien avec ce besoin. Dans son discours, nous constatons que, lorsqu'elle parle de jeux liés à la psychomotricité, c'est en lien avec la rééducation psychomotrice qui cible une approche curative plutôt que préventive. En voici quelques exemples :

① *Ah oui, ça me revient, vu que j'ai des enfants en difficulté, j'ai beaucoup de petits jeux. Comme là, je regarde les jeux que j'ai qui sont plus avec des textures et des choses comme ça, je ne demanderai*

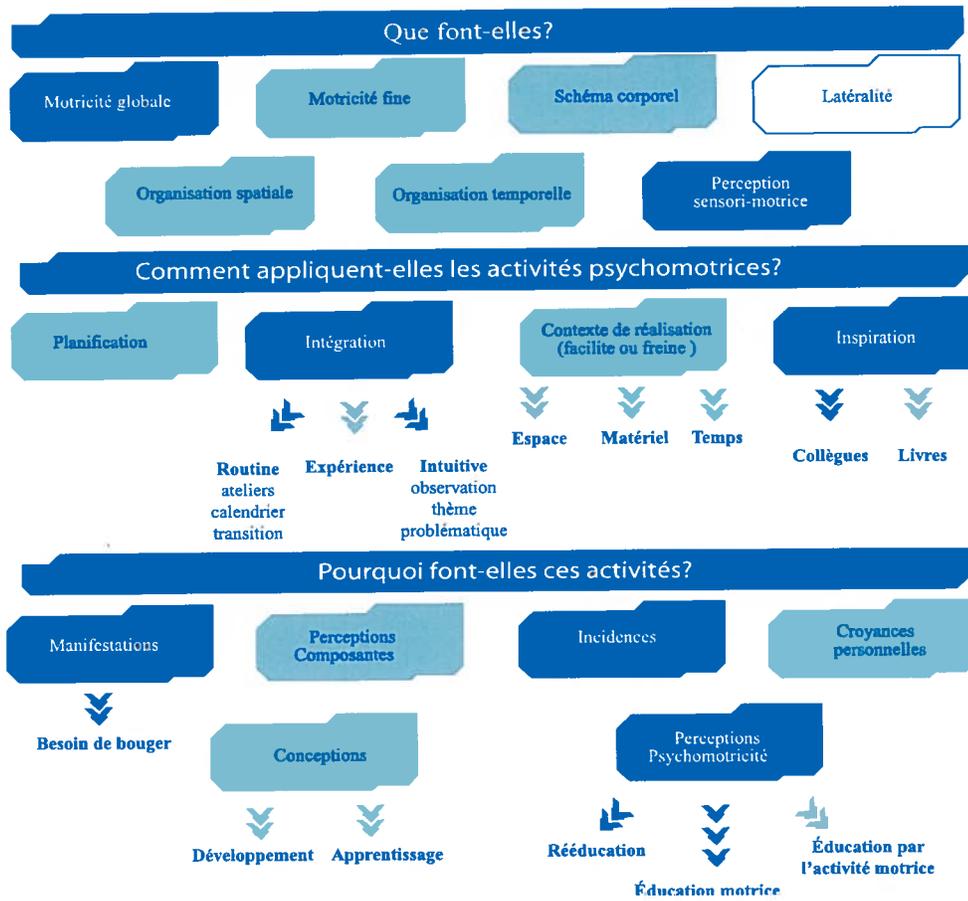
pas à ceux qui ont de la difficulté autant : viens me montrer ce que tu sais faire dans ces jeux-là. Alors, je me dis que si tu es en train de développer ça, quand tu arriveras avec les crayons, ça sera sûrement beaucoup plus facile pour toi. Il y en a qui se sentent plus à l'aise avec un tournevis qu'avec un crayon. En tout cas, ça va être plus facile.

De plus, elle fait beaucoup référence à l'aspect physique lorsqu'elle parle de psychomotricité. Elle mentionne que l'éducateur physique développe de la psychomotricité dans les activités réalisées au gymnase. À ce moment-là, elle fait appel davantage à l'éducation motrice où le corps est exploité pour favoriser l'épanouissement optimal des potentialités motrices.

① *Et quand on va au gymnase, c'est certain que les activités qui sont organisées là, je suis certaine qu'elle, elle s'en occupe.
Il y en a qui sont plus physiques que d'autres choses. Je ne te dis pas que je suis la fille la plus physique. Alors, ça me fait du bien de le ressentir de nouveau.
Moi, je pense à physique. Ok, là j'ai encore plus... Je te dis, c'est parce que je mets plus dans ma tête, beaucoup plus psychomotricité physique.
Mais, comme je te dis, je suis plutôt portée à penser physique.
Eux autres (les éducateurs physiques), ils sont plus nourris que nous autres dans ce domaine-là.*

À partir de la grille d'analyse, voici la synthèse des trois axes retenus pour Rigel (Figure 12-4). Pour l'ensemble des composantes psychomotrices, nous remarquons qu'elle les exploite très peu. De plus, celle de la latéralité ne figure pas dans les activités psychomotrices présentées aux enfants. Nous observons également que les composantes de la motricité globale et de la perception sensori-motrice sont les plus exploitées. Nous n'observons aucune planification liée à la compétence psychomotrice. Nous retrouvons quelques activités psychomotrices à travers les activités déjà existantes, soit dans l'accueil du matin, soit dans les ateliers de préécriture, de blocs de construction, etc. Sa pratique est davantage orientée vers la réponse à des problématiques ponctuelles, et cela, au quotidien. Nous pouvons donc dire qu'elle se rattache davantage à une approche de rééducation psychomotrice.

Figure 12-4 Schématisation de la pratique professionnelle de Rigel au regard de la compétence psychomotrice



CAPELLA

Portrait de l'enseignante

Capella enseigne à la maternelle depuis cinq ans dans une petite école d'environ 200 élèves. Elle a enseigné 11 ans aux autres niveaux du primaire, et cela, dans de petites et de grandes écoles. Son intérêt pour le sport est par plaisir. Elle pratique des activités avec sa famille (enfants).

Sa formation s'est faite en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire à l'Université de Sherbrooke de 1981 à 1984. Pendant sa formation, aucun cours n'a traité de la psychomotricité. Lors de sa formation continue, elle a suivi quelques perfectionnements sur la danse, la création, les moyens d'expression et la motricité globale (gymnastique). Ses sources d'inspiration sont les enseignants d'éducation physique, les collègues, les volumes, les manuels (La douce, Imagine, Rejoue, Sans papier ni crayon, Ateliers du petit matin, etc.), son bagage d'expérience et surtout, les enfants eux-mêmes, avec leurs idées.

Portrait de sa classe

⊙ Nous entrons dans une classe très stimulante qui présente beaucoup de matériels et de possibilités d'exploration. La classe de Capella est divisée en deux locaux bien distincts. Le premier se veut un lieu de regroupement pour différentes activités, entre autres, celles de la routine du matin, des retours après chaque activité, de la lecture d'histoires qui, d'ailleurs, est très valorisée et présente dans cette classe. Plusieurs apprentissages passent par ce médium. Le deuxième lieu est consacré aux ateliers. Nous y trouvons une dizaine d'ateliers qui changent selon les besoins et les intérêts des enfants. Ils sont permanents et on y retrouve un atelier de psychomotricité disponible à tous les jours. Dans cet atelier, du début de l'année scolaire, l'enseignante suggère une façon de faire et, après quelques mois, les élèves construisent leurs activités à partir du matériel disponible. Comme matériels, nous identifions des blocs de bois, du gymnastique, des morceaux de tissu, un théâtre d'ombres, de la lumière, etc.

Dès le début de la journée, nous comprenons la place que l'enseignante accorde dans son enseignement à l'éducation par l'activité motrice, et cela, de façon consciente, structurée et planifiée. Nous observons également que les élèves ont été initiés à ce type de fonctionnement. Malgré les différents

déplacements lors d'une histoire, ils reviennent à la tâche (écoute de l'histoire) sans problèmes.

Dans sa pratique, Capella se préoccupe constamment des besoins des élèves. Elle souligne le besoin d'être en action pour appréhender l'apprentissage et elle met en place des stratégies pour répondre à ce besoin tout en faisant des apprentissages.

❶ *L'enfant de cinq ans, ce n'est que mouvement, c'est émotion et mouvement. Si tu passes à côté de ça, tu perds ce qu'ils sont.*

Axe 1 : Qu'est-ce qu'elle fait?

❶ Capella accorde beaucoup de place aux activités psychomotrices dans sa classe. Pour elle, tout est sujet à la psychomotricité et elle le démontre très bien. Nous retrouvons plusieurs activités qui regroupent les sept composantes de la psychomotricité. Pour une meilleure lecture des composantes psychomotrices exploitées dans la classe de Capella, nous avons associé les activités proposées aux composantes psychomotrices (voir Tableau 9). Lorsque nous lui demandons de nommer des activités liées aux composantes, elle n'hésite pas et nous fournit un tas d'activités psychomotrices.

Capella fait vivre plusieurs activités psychomotrices aux élèves de sa classe. Ces activités se déroulent dans la classe, pendant les ateliers, au gymnase, dans le local des dîneurs, à l'extérieur et dans les sentiers. Pour l'enseignante, tout est propice à la pratique d'activités psychomotrices. Elle est consciente de la place de cette compétence dans le programme et on peut constater, dans sa pratique, qu'elle l'aborde non seulement comme une méga compétence, mais aussi comme un moyen d'appréhender les informations reçues.

❶ *Je fais beaucoup de choses pour le développement psychomoteur parce que je trouve que c'est une grosse bouchée de mon programme.
Fait que je me dis : je trouve qu'on est les précurseurs de tout ça, puis c'est essentiel que ça soit dans le mouvement.*

Tableau 9

Liste des activités psychomotrices correspondant aux composantes de la psychomotricité pour Capella

Composantes	Activités
Motricité globale	(animaux), chasse à l'ours, traverse de la rivière, sur le ballon, les déplacements, sauts, bonds de crapaud, voler un trésor, le trésor de lutins, grande motricité, exploration du matériel, habilités oculo-manuelle (balle-raquette, jeu collectif, baladeuse, courses, jouer au parc, élastiques, cordes à danser, aux loups, trois petits cochons, glissades, trapèzes, raquettes, gymlatt, circuits, roulades, etc.
Motricité fine	Dessin, exercices de préécriture, cerceau au mur, sac de sable, coin de poupées, bric à brac, jeux de construction, marionnettes, casse-tête, enfiler des perles – canneberges – macaroni – pop corn, attacher les lacets, jeux manuels, griffonnage, la spirale (ciseaux, peinture, crayon), jonglerie, etc.
Schéma corporel	Spaghetti cru, spaghetti cuit, sur le ballon, les cerceaux, jeu collectif, élastiques, cordes à danser, raquettes, respiration, voyage du sang, fonctions des organes, du système, toucher, voir, odeurs, mouvements d'équilibre, descendre les escaliers, acrobatie, etc.
Latéralité	Ski, monter et descendre les escaliers, raquette, etc.
Organisation spatiale	Chasse à l'ours, traverse la rivière, zig-zag, sur le ballon, les déplacements, les cerceaux, sauts, courses à obstacles, jeu collectif, élastiques, cordes à danser, aux loups, trois petits cochons, glissades, trapèzes, raquettes, gymlatt, circuits, roulades, etc.
Organisation temporelle	Calendrier, le jour de la semaine, le mois de l'année, chant, danse, courses, menu de la journée, les saisons, calendrier de l'Avent, les 100 jours, etc.
Perception sensori-motrice	Cachette aux cylindres, théâtre d'ombres, coin sciences, jeux de perceptions, boîte secrète, boules de marbre, etc.

Capella exploite l'ensemble des composantes de la psychomotricité. Les activités sont nombreuses pour chacune des composantes, sauf pour celle de la latéralité. Nous observons une diversité dans les activités. De plus, par la nature des activités, nous constatons qu'elles sont intégrées dans le quotidien de sa classe.

Axe 2 : Comment applique-t-elle les activités psychomotrices?

On trouve de la psychomotricité dans la majorité des activités présentées aux élèves. Dès le début de la journée, elle insère dans sa routine des notions d'organisation temporelle, soit dans le calendrier, la journée de la semaine, le mois de l'année et le menu du jour. Par la suite, elle raconte une histoire en exploitant presque la totalité des composantes de la psychomotricité.

❶ *À cette période-là du matin, il va y avoir aussi un livre que je vais avoir choisi et qui va m'amener à faire quelque chose avec les enfants. Et les exploitations sont très larges. C'est mon activité animée du matin, où je suis en collectif avec eux. Ce genre d'activités-là, c'est vraiment mes préférées, ce type-là qui a un lien avec quelque chose, comme une histoire, un livre, un thème.*

Capella planifie presque toutes les activités suggérées aux enfants. Le fait qu'elle accorde beaucoup d'importance à la place du mouvement chez les enfants de 5-6 ans et qu'elle nous exprime clairement son impact sur le développement de l'enfant, elle s'assure de répondre en permanence à ce besoin avant même que l'enfant le manifeste.

Dans sa planification, Capella insère des activités psychomotrices, dans son menu de la journée. Ces activités ne sont pas amenées de façon isolée aux élèves. L'enseignante s'assure qu'il y en ait dans presque tous les blocs d'activités de la grille horaire de la journée.

❶ *C'est comme autant important pour moi d'avoir dans ma planification des choses en grande motricité, des choses en motricité fine, des choses au niveau du développement du langage oral, du langage écrit. Je m'arrange pour que, dans ma planification, je touche à tout ça, soit dans des ateliers dirigés, soit dans mes centres d'intérêt. Aux périodes de retour au calme, je vais les conscientiser beaucoup à leur respiration.*

❶ *Tous les jours, il y a quelque chose, que ça soit cinq minutes... parce que c'est juste des petits jeux pour se recentrer ou que ça soit pour une plus grande période. Il y en a toujours. Puis, de la motricité fine, il y en a tous les jours. Il y a tout le temps des possibilités dans les ateliers où aller faire des choses.*

Lorsqu'elle va au gymnase ou à l'extérieur, elle a également ciblé des activités qui vont exploiter les dimensions des composantes de la motricité globale et de l'organisation spatiale.

① *C'est certain que je vais aller au gymnase faire de la grande motricité. C'est sûr que je vais quand même avoir ciblé un petit peu le matériel, soit comme je te dis par des choses qui roulent ou qui amènent des déplacements ou qui amènent une habileté occulomanuelle avec la balle et une raquette ou une balle et une banane qu'on appelle. J'ai quand même ciblé des choses. Mais habituellement, quand moi je vais dehors, on a aussi du matériel qu'on s'est acheté et qui est toujours disponible pour nous comme des Epop, des petites échasses, des ballons, des cerceaux, des cordes à danser, des élastiques.*

② *Des fois, je vais y aller plus avec des notions de déplacement. Justement ramper à quatre pattes. Bon, à un moment donné, je vais me fixer ces objectifs-là. Je vais me choisir comme des petits sous-thèmes comme l'équilibre. Une autre fois, ça peut être sur l'équilibre avec les mains et les doigts. Et dans les déplacements, je peux aussi utiliser les cerceaux, faire des sauts, des bonds de crapaud. Il y a une infinie de possibilités finalement.*

Elle va également partir de l'imaginaire des enfants ou bien de la littérature enfantine pour leur faire vivre des activités psychomotrices. Toutes les occasions sont bonnes pour les mettre en mouvement.

① *Je vais partir de littérature enfantine ou de leur imaginaire pour les faire bouger d'une grotte à l'autre où il va y avoir un trésor ailleurs et ils se le sont fait voler par l'ours et l'ours le cache. Peu importe! Des fois, je prends la même structure de jeu, un petit peu comme les films américains, j'ai une structure puis là... Tu sais, les jeux de voler un trésor et surveiller un trésor. Ça, ça n'a jamais de fin.*

Les activités présentées aux enfants proviennent de différentes sources et parfois, directement d'observations des enfants lorsqu'ils explorent du matériel. De plus, Capella prétend qu'elle a suffisamment d'expérience et de connaissance du programme pour pouvoir faire exploiter, sur le champ, des activités psychomotrices.

① *Souvent, en tout cas, régulièrement quand je suis au gymnase, ils vont jouer avec du matériel que je vais avoir ciblé. Mais, je les regarde aller et, souvent, il y a un jeu qui me vient. Il y a comme quelque chose qui m'arrive à force de les observer. Regarde, ils aiment ça faire tel mouvement ou de telle façon. Et là, j'invente quelque chose à la fin, les 15 ou 20 minutes de la fin de ma période.*

② *Des fois, c'est très spontané aussi. Je commence à avoir assez de bagage personnel. Puis, je connais assez mon programme par cœur pour laisser surgir ce qui vient.*

Les livres qu'elle utilise pour choisir ses activités psychomotrices doivent remplir quelques critères. Les activités doivent être courtes et faciles d'utilisation avec peu de matériel et se faire dans la classe, individuellement ou bien en groupe. Elle en a trouvé quelques-unes.

① *Je vais utiliser des jeux très courts comme «Rejoue», tu sais, les activités de Micheline Nadeau. Je puise des petites choses rapides comme ça dans des références de livre comme «Rejoue», comme «La Douce», comme... Qu'est-ce que j'ai aussi? Bien, dans «Imagine», il y a beaucoup d'activités aussi psychomotrices. Donc, on peut aller chercher des fois des choses qui sont courtes là. Ça, je fais ça un petit peu régulièrement.*

Capella a pu nous nommer plusieurs personnes qui l'inspiraient dans les choix de ses activités. Malgré le fait qu'elle avait plusieurs sources, elle soutient qu'il manque des ressources en termes d'activités et de formation sur le concept de psychomotricité. Elle constate également que l'espace est un facteur déterminant dans la pratique psychomotrice.

① *Il y en a beaucoup qui ne l'ont jamais le gymnase et ils n'ont pas de salle de dîneurs. Ils n'ont pas d'espace. Fait qu'ils vont faire des petites rondes avec «Imagine», un petit peu de danse, mais dans grand comme ça. Donc, ça ne permet pas la même amplitude de mouvements, en tout cas, au niveau du collectif. Il faut à ce moment-là que tu le fasses par petits groupes. Ce n'est pas évident de faire ça. Je pense que l'espace est un problème majeur.*

Il nous paraît évident ici que Capella place la composante psychomotrice au centre de son enseignement. Elle va maintenant nous expliquer le sens qu'elle accorde à sa pratique.

Axe 3 : Pourquoi fait-elle des activités psychomotrices?

Capella a une conception du développement de l'enfant et de l'apprentissage suffisamment construite et claire pour appuyer sa pratique. Ses conceptions orientent la place qu'elle accorde à la psychomotricité dans sa classe. Pour cette enseignante, l'enfant de cinq ans n'est que mouvement et nous devons répondre à ce besoin.

① *Tu sais, les enfants de maternelle là, tu ne gardes pas ça assis une heure de temps.*

L'enfant de cinq ans, ce n'est que mouvement, c'est émotion et mouvement. Si tu passes à côté de ça, tu perds ce qu'ils sont. C'est ça un enfant de cinq ans. Ils ont besoin d'être collés. Ils ont besoin d'être entourés. Puis, ils ont besoin de bouger. Ils apprennent dans le mouvement depuis qu'ils sont nés. Ils apprennent tout dans le mouvement. Alors, on ne peut pas essayer de changer cette nature-là ou, en tout cas, on va complètement à l'encontre de leur développement. Les enfants de cinq ans, ils ont toujours cinq ans, même si on est en 2002 et qu'on veut essayer de les avoir adolescents à sept ans et demi. Ils sont un élément physique global qui bouge et qui est en action et qui sont dans l'agir. Un enfant de cinq ans, pour moi, c'est ça. Ils doivent être dans l'action.

En plus de partir de sa conception du développement de l'enfant, elle va respecter chez l'élève son besoin de bouger dans l'immédiat pour canaliser son énergie.

❶ *Aussitôt que je sens le besoin qu'ils se lèvent. Je fais beaucoup de danse aussi ou de rondes ou juste danser de façon très libre sur une musique que eux autres, ça les enflamme ou qu'ils aiment un petit peu. Alors, ça peut être très court si j'ai besoin juste de les recentrer, de les faire bouger pour lâcher le fou un petit peu parce qu'on a une activité orientée sur d'autre chose. Je vais utiliser des jeux très courts, mais où tu les sensibilises à son corps. Dans le mouvement, faire un petit peu de... pour le divertir, le détendre, s'amuser, lui permettre de bouger. Puis, on se rassoit et on poursuit l'activité.*

Elle est consciente également des différents styles d'apprentissage qui existent dans sa classe. L'enseignante nous parle, ici, des enfants qui ont besoin de toucher pour s'approprier la nouvelle connaissance.

❶ *Il y a les taponnettes, ceux qui vont quasiment défaire avant de... Et il y a ceux qui vont juste le regarder. Bon! Alors là, essayer d'utiliser le maximum. C'est comme cinq outils précieux et je veux que ça en devienne quasiment comme une deuxième nature de te dire: moi là, j'aborde quelque chose de nouveau en ouvrant sur mes sens, ce que je peux toucher de ça, est-ce qu'il y a un bruit là-dedans?*

On peut percevoir, dans ce passage, le souci qu'elle accorde à chacun des enfants dans son apprentissage. Elle permet à ces enfants de vivre les activités entièrement avec leur corps. En voici un exemple.

❶ *Mais, là, à chaque page, ils partent et là, il y a des herbes hautes, alors passez par-dessus; passez par-dessous. Non, nous devons les traverser. Alors, avec eux autres, je suis allée dans la petite salle en bas et là, à chaque fois qu'il y avait comme un obstacle comme ça : «Bon, comment on peut traverser dans l'invisible des herbes hautes? Alors, on faisait des grands grands pas et on essaie de l'étirer le cou pour voir plus loin et quand le champ finit. Là, ils traversaient la salle au complet dans ce mouvement-là, en disant... «Frisoli, frisola, frisoli, frisola», en traversant les herbes. La famille fait ça. Là, après, ils doivent... Non, là, on arrive dans un espèce de marais. Là, ils enlèvent leurs souliers.*

Tu sais, quand on cale dans la boue : «Flouche», ce que ça fait. Là, tu es pris fait que tu ne peux pas courir, tu ne peux pas aller vite, tu te prends à chaque pas, c'est difficile. Alors, on retrace. Ça, je trouve ça comme bien passionnant.

Dans le précédent encadré, nous trouvons une belle illustration de ce que les enfants vivent dans la classe de Capella, et cela, à plusieurs reprises pendant la journée. Dans cet exemple, nous constatons qu'elle situe également sa perception du concept de psychomotricité. Voici, sa définition de la psychomotricité :

❶ *C'est l'art de bien vivre avec son corps. L'art d'être bien dans sa peau et d'être fonctionnel avec ce véhicule que nous habitons. Tu sais, c'est ça, d'être vraiment fonctionnel dans l'espace, dans l'environnement, dans ce corps-là qui nous habite. Savoir comment s'en servir? Comment l'utiliser comme une ressource? Puis comment le garder en santé.*

Cette définition nous renvoie à l'approche de l'éducation par l'activité motrice présentée par Paoletti où le questionnement doit être présent tout au long de l'action. Dans son discours, Capella démontre bien cette approche.

❶ *Bon, quand vous avez joué avec la banane et la balle, qu'est-ce qui était facile? Qu'est-ce qui était difficile? Avez-vous trouvé des trucs pour utiliser tout ça? Alors, quand ils vont s'être donné un petit peu ces stratégies-là, là, je vais amener mon jeu, les règles que je vais avoir pensé. Admettons que je fais une activité dirigée, je vais souvent dire : bon, qu'est-ce que vous voyez de cet objet-là? Comment il est fait? Est-ce que ça fait du bruit? Est-ce que ça sent quelque chose? On n'y goûte pas tout le temps, mais on y touche. Avoir des références : est-ce que c'est doux? Comme là, pour les ours, j'ai toutes sortes de petits morceaux de peau d'animaux. Qu'est-ce qui est de la vraie fourrure et qu'est-ce qui n'est pas de la vraie? Comment je peux me référer à ça? C'est quoi...? Est-ce qu'il y a des odeurs? Qu'est-ce que je vois? Les couleurs, les frisés?*

Dans son discours, elle a su également définir toutes les composantes de la psychomotricité et y associer une panoplie d'activités. Par ses définitions, elle a su nous démontrer sa connaissance approfondie du concept de psychomotricité. Elle termine ici en nous parlant de l'impact de la pratique d'activités psychomotrices sur l'apprentissage scolaire et social des enfants.

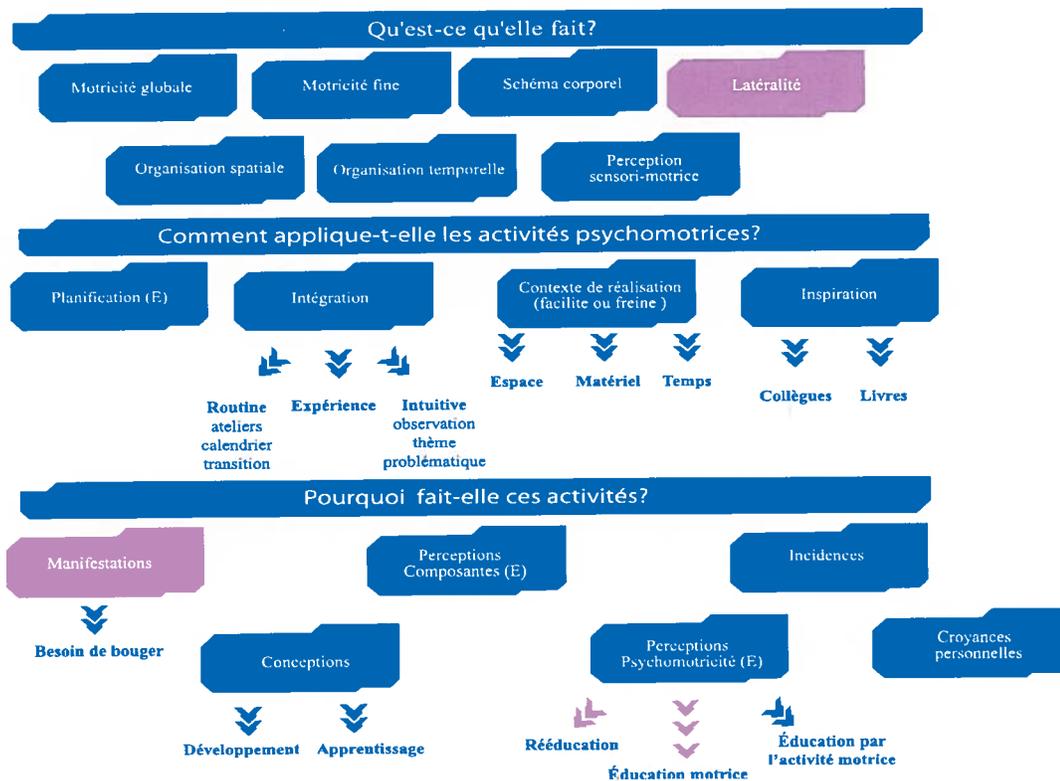
❶ *Bien, parce que moi, je crois que... J'y crois beaucoup au niveau des préalables. Tu sais, on parle tout le temps des préalables. Moi, je pense que tu sais, tu vas beaucoup plus développer la mathématique en ayant développé ton organisation spatiale parce que tu l'as vécue, tu l'as bougée. Fait que je me dis : je trouve qu'on est les précurseurs de tout ça, puis c'est essentiel que ça soit dans*

le mouvement. Je fais beaucoup de choses pour le développement psychomoteur parce que je trouve que c'est une grosse bouchée de mon programme.

● Je pense que les enfants sont plus heureux. Ils sont plus confortables dans leur corps et ils sont plus prêts à de la concentration s'ils sont capables de bouger, s'ils sont capables de vivre des moments où ils habitent tout leur corps et qu'ils se servent de tout leur corps. Ils ne sont pas rien qu'une tête qui essaie de produire des affaires. Je te dirais qu'il y a certaines activités que j'ai faites ou de choses qui m'ont permis, par la psychomotricité, de motiver l'enfant ou de lui donner le goût de faire des choses.

À partir de la grille d'analyse, voici la synthèse des trois axes retenus pour Capella (Figure 12-5). Capella exploite l'ensemble des composantes de la psychomotricité, et cela de façon régulière, sauf celle de la latéralité. Elle nous parle, avec beaucoup d'aisance de la place des activités psychomotrices dans son quotidien. Capella intègre dans ses planifications les moments et les lieux où seront exploitées les activités psychomotrices. Pour cette enseignante, l'espace, le matériel et le temps sont des facteurs qui conditionnent la pratique d'activités psychomotrices. Ses conceptions du concept de psychomotricité, ses perceptions des composantes et ses croyances personnelles l'orientent vers une approche de l'éducation par l'activité motrice.

Figure 12-5 Schématisation de la pratique professionnelle de Capella au regard de la compétence psychomotrice



FORMALHAUT

Portrait de l'enseignante

Formalhaut enseigne dans la même école (650 élèves) depuis 23 ans. Son intérêt pour le sport est très grand. Pour l'enseignante, la pratique de sport est nécessaire au bien-être, à l'énergie qu'il procure au corps et à la santé mentale.

Elle a complété un brevet en enseignement préscolaire et a terminé son programme de baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire à l'Université de Sherbrooke en 1969-70. Pendant cette formation, elle a suivi des cours d'éducation physique et d'arts plastiques, mais la pratique était plutôt orientée vers les apprenants eux-mêmes et non vers les jeunes enfants. De plus, la formation continue ne ciblait pas la compétence psychomotrice. Ces sources d'inspiration liées à cette compétence sont les enseignants d'éducation physique, les collègues, les enfants, les congrès, son expérience personnelle (banque d'activités), les circonstances comme les thèmes, les projets, les histoires. Dans sa planification, Formalhaut s'inspire de fiches psychomotrices pour élaborer des activités.

Portrait de sa classe

Formalhaut accorde beaucoup d'importance et de temps à la préparation d'activités. Derrière chaque intervention, chaque activité et chaque atelier, l'enseignante peut nommer son intention de départ. Elle croit foncièrement aux bienfaits de la pratique d'activités psychomotrices. Par le fait même, elle organise sa classe et ses planifications pour que les enfants exploitent, à travers leur quotidien, les différentes composantes de la psychomotricité. Par sa bonne connaissance du concept, elle peut observer les apprentissages liés à la compétence psychomotrice dans les gestes et les réalisations des enfants. Elle définit la psychomotricité comme étant le lien entre le geste et la pensée. Pour elle, la motricité globale prime sur tout, l'enfant de 5 ans commence à marcher avant de faire des petites choses. Il a besoin de bouger énormément et de connaître son corps. Dans sa classe, la compétence psychomotrice est vécue comme une méga compétence qui chapeaute toutes les compétences et qui sert d'approche pour appréhender les nouvelles informations.

Axe 1 : Qu'est-ce qu'elle fait?

❶ Formalhaut accorde beaucoup de place aux activités psychomotrices dans sa classe. Lors de l'entrevue, elle nous présentait plusieurs activités que les enfants avaient réalisées pendant la journée. De plus, nous pouvions observer dans son cahier de planification de nombreuses activités psychomotrices. Ce qui caractérise la pratique de Formalhaut, c'est son souci d'exploiter l'ensemble des composantes de la psychomotricité. Lorsqu'elle nous parle des activités psychomotrices, elle cible la composante visée. Elle est de ces enseignantes qui ont connu les fiches psychomotrices apparues dans les années 80 et, par le fait même, elle s'en inspire régulièrement.

❶ *Tu vois, je me suis faite une petite banque de jeux aussi. C'est sûr que, quand on est éveillé à ça, aussitôt qu'il nous tombe quelque chose sous la main, on se l'approprie. Fait que je me suis faite une banque avec ballons, divers jeux que je peux faire au tapis, bon des jeux à l'extérieur, au gymnase, avec le parachute.*

Dans sa classe, nous identifions un lieu spécifique à la pratique de la psychomotricité. Sa croyance liée à la compétence psychomotrice l'a amenée à faire tomber des murs et à partager son espace vestiaire pour s'assurer un endroit à l'exploitation d'activités psychomotrices.

❶ *Fait que moi, c'était mon idée, de toute façon, ma classe a été prévue. C'est ce que j'avais demandé d'avoir un espace. Fait qu'on a jeté un mur pour pouvoir l'avoir. Fait que là, c'est un espace pour pouvoir faire de la psychomotricité. Fait que j'étais vraiment vendue à l'idée et je voulais en faire avec les enfants.*

Dans le Tableau 10, quelques propositions d'activités réalisées dans sa classe sont présentées. Nous avons associé les activités proposées aux composantes psychomotrices.

Tableau 10
Liste des activités psychomotrices correspondant aux composantes de la psychomotricité pour Formalhaut

Composantes	Activités
Motricité globale	Gymlatt, histoire, kangourou, parcours, logix, différents sauts, sauts en longueur, etc.
Motricité fine	Vestiaire, coin mathématiques, kangourou, sous-marins, bricolage, petits colliers, sériation, etc.
Schéma corporel	Comptines, chansons, activités liées aux parties du corps, ...
Latéralité	Lancer avec les deux mains, travailler avec les deux jambes, parcours, ramper, etc.
Organisation spatiale	Parcours, tic-tac-to, le jeu des carreaux, logix, petites cartes et enveloppes, etc.
Organisation temporelle	Calendrier, le jour de la semaine, le mois de l'année, etc.
Perception sensori-motrice	Plumeaux, massages, jeux sensoriels, chapeaux de fourrures, etc.

⊙ Nous remarquons ici que les activités mentionnées touchent l'ensemble des composantes de la psychomotricité. Nous notons également que les activités présentes dans ce tableau sont des activités réalisées seulement pendant la journée où nous étions présents. Nous pouvons alors croire que la liste serait plus laborieuse si nous avions consigné toutes les activités exploitées par l'enseignante et inscrites dans sa banque d'activités. La majorité des activités se déroulent dans la classe et en ateliers. Cependant, elle s'informe des disponibilités du gymnase et elle s'y rend le plus souvent possible.

❶ *Le professeur d'éducation physique me prévient quand le gymnase est libre. Fait que moi j'en profite pour aller au gymnase.*

Toutes les composantes de la psychomotricité sont pratiquées, mais pas à la même fréquence. La motricité fine et globale et l'organisation spatiale sont celles qui sont le plus pratiquées. L'organisation temporelle est pratiquée, surtout avec le calendrier. Les composantes de la latéralité, du schéma corporel et de la perception sensori-motrice sont pratiquées lors d'activités bien spécifiques. De toutes les

enseignantes interrogées, Formalhaut est la seule qui est à l'aise avec la composante de la latéralité. Dans sa pratique, elle fait toujours un retour sur les activités vécues avec les enfants sous forme de présentation. Pour l'enseignante, tout est propice à la pratique d'activités psychomotrices. Elle est consciente de la place de cette compétence dans le programme et nous constatons qu'elle l'aborde non seulement comme une compétence, mais aussi comme un moyen d'appréhender les nouvelles connaissances.

Dès leur arrivée en classe, les enfants développent l'organisation spatiale en accrochant leur manteau au vestiaire. Par la suite, elle présente le calendrier de la journée (organisation temporelle). Au cours de l'avant-midi, des enfants préparent un parcours avec les gymlatt pour les ateliers de l'après-midi. Elle poursuit son avant-midi avec des activités au tapis et de concentration qui font des liens avec les composantes de la psychomotricité. Dans les ateliers, il y a toujours celui de la psychomotricité, soit les gymlatt. Elle fait vivre aux élèves les histoires par le mouvement (utilisation du corps pour représenter l'histoire du kangourou). Elle intègre constamment les composantes de psychomotricité dans sa routine du matin et de l'après-midi. Que se soit dans la causerie, dans les activités dirigées, dans les ateliers ou bien, dans les histoires, il y en a partout. Dans l'après-midi, elle commence avec de la détente et elle poursuit avec des ateliers et des activités en collaboration avec les autres classes.

L'enseignante exploite l'ensemble des composantes de la psychomotricité. Les activités sont nombreuses pour chacune des composantes et nous observons une diversité dans les activités.

Axe 2 : Comment applique-t-elle les activités psychomotrices?

Comme nous l'avons mentionné dans les paragraphes précédents, Formalhaut accorde beaucoup de place à l'éducation psychomotrice dans sa pratique. Les activités sont planifiées selon les composantes à développer dans le programme, les besoins des

enfants, les circonstances (thèmes, livres, jour, projet). Elles font partie de son plan de travail ou bien, en lien avec les composantes. Nous retrouvons donc des activités intégrées au quotidien et des activités plus planifiées pour répondre à des difficultés rencontrées ou des compétences du programme. Plusieurs des coins de jeux ou des ateliers travaillent l'aspect psychomoteur.

① *Je ne dirais pas que, dans chaque plan de travail, j'ai une activité de psychomotricité au niveau global, parce qu'il y a beaucoup de motricité fine qui se fait. J'aime beaucoup intégrer une activité, étant donné que j'ai un espace vestiaire qui est assez grand et qui est à même la classe. Puis, ça, j'en fais à partir du début de l'année pour qu'ils voient un petit peu qu'est-ce qu'on peut faire avec ce matériel-là ?*
Fait qu'il y a ça dans le plan de travail. Évidemment que, dans le plan de travail, il y a toujours tout ce qui est motricité fine. Ça, ça se travaille un petit peu partout. Même la motricité fine, je regardais dans mon... Je me suis bâti un coin mathématiques où les enfants ont beaucoup de petits objets à manipuler, alors il y a de la motricité fine au travers de séquences qu'ils doivent faire. Bon ! La psychomotricité est présente presque partout, quasiment partout.
Ensuite, j'ai toujours le plan de travail. Moi, j'ai un plan de travail qui est obligatoire, par équipe où les enfants travaillent beaucoup en collaboration.

Elle est consciente que les activités se trouvent partout et tout au long de la journée. De plus, elle peut cibler les moments où elles sont exploitées, et cela, en lien avec les composantes de la psychomotricité.

① *Bon ! Moi, psychomotricité, je trouve quasiment que ça se fait à tout moment avec des tout-petits. Ils entrent ici au vestiaire, mais ils ont à accrocher des choses. Là, ça tombe tout le temps. Qu'est-ce que je pourrais faire pour l'accrocher ? Alors, c'est de regarder comme les choses sont faites ? On s'en vient au tapis. Là, il y a une routine qui nous amène à regarder le calendrier, toutes ces choses-là. Ça, c'est toute l'organisation temporelle.*
Bon, on poursuit, dans le plan de travail, mais j'aime beaucoup intégrer une activité étant donné que j'ai un espace vestiaire qui est assez grand et qui est à même la classe.

Son plan de travail lui sert de guide, c'est-à-dire que les activités proposées sont intégrées au contexte de la classe et non indépendantes de ce que vivent les enfants. Elle part également des enfants pour développer la compétence psychomotrice.

① *C'est eux qui ont commencé à la collation à faire des sous-marins. Alors, moi, je suis partie de cette idée-là. Là, en sous-marin, on bâtit leur sous-marin. On s'est rendus jusqu'en Australie. Là, en Australie, il y avait des kangourous. Alors là, on a divisé la classe en deux. Il y avait des chercheurs, puis il y avait des kangourous. Fait que là, les chercheurs ont lancé les filets. Ils ont attrapé les kangourous. Fait qu'il y a eu beaucoup, je considère, de psychomotricité à travers ça là.*

Son intérêt et sa croyance pour cette compétence l'amènent à faire des choix dans son plan de travail. Elle croit en cette compétence, elle la planifie et s'organise pour l'exploiter au maximum avec les enfants, peu importe les obstacles. Elle se renseigne sur les disponibilités du gymnase, elle l'inscrit dans ses ateliers et elle s'associe avec des personnes qui y croient également.

Ses sources d'inspiration sont les enseignants d'éducation physique, les collègues, les enfants, les congrès, son bagage d'expérience personnelle (banque d'activités), les circonstances, comme les thèmes, les projets, les histoires. Quelques livres pratiques (Logix, ...) l'ont inspirée. Les fiches psychomotrices lui servent aussi d'inspiration. Avant tout, c'est son intérêt et ses convictions qui l'inspirent.

C'est sûr que moi j'aime bien être en lien avec l'éducateur physique pour savoir qu'est-ce qui se travaille, pour pouvoir moi faire une continuité aussi en classe. Juste lancer, lance, attrape, lance, attrape. Elle me prête beaucoup de matériel aussi. J'emprunte beaucoup de choses du gymnase. Vraiment en complémentarité.

Bien, une question d'intérêt aussi, hein, c'est sûr. Des fois, c'est sûr qu'entre collègues, quand on est frères de quelque chose, on en parle. On se dit : bon, ça n'a pas donné d'échos. Tu sais ! En tout cas... Ça dépend des intérêts de chacun aussi. C'est sûr que chaque classe a sa couleur, on dirait.

La collaboration avec la professeure d'éducation physique est primordiale pour elle. Formalhaut a établi une complicité avec cette intervenante afin d'avoir une continuité dans la classe. Pour cette enseignante, il est nécessaire de parler des mêmes techniques et d'avoir les mêmes représentations pour certains gestes ou compétences à développer.

Il nous paraît évident ici que cette enseignante place la compétence psychomotrice au centre de sa classe.

Axe 3 : Pourquoi fait-elle des activités psychomotrices?

Dès le début de l'entrevue avec Formalhaut, nous observons son intérêt et ses croyances liés à la pratique d'activités psychomotrices dans sa classe, et elle

démontre ses convictions pour cette compétence. Ses conceptions orientent la place qu'elle accorde à la psychomotricité dans sa classe. Pour elle, l'enfant de cinq ans est constamment en lien avec son corps et, tout au long de la journée, il est interpellé constamment par cette compétence.

❶ *La psychomotricité, c'est tout ce qui se fait... au fond, c'est le lien entre le geste et la pensée. C'est le lien qui faut qui se fasse.*

Son intérêt et sa volonté appuient constamment sa pratique. Elle est prête à investir du temps pour en faire. Puisqu'elle a une conception du développement de l'enfant toujours présente à l'esprit et une bonne connaissance des besoins des enfants de cinq ans, elle organise et planifie ses activités pour répondre aux besoins psychomoteurs des enfants.

❶ *L'enfant commence à apprendre à marcher avant de faire des petites choses. Fait que la motricité globale, pour moi, ça prime sur tout. Puis, on le voit, un enfant de cinq ans, ça besoin de bouger, de bouger énormément. Et de connaître son corps aussi. Comment ça fonctionne ça cette machine-là ? Mes bras, mes jambes, ma tête... La psychomotricité, c'est tout ce qui se fait... au fond, c'est le lien entre le geste et la pensée. C'est le lien qui faut qui se fasse.*

Pour Formalhaut, cette compétence est une méga compétence qui englobe plusieurs apprentissages et surtout, qui devient un moyen d'apprendre plutôt qu'une fin en soi. Les activités psychomotrices qu'elle présente aux enfants ont une intention autant au niveau cognitif que physique.

Son intégration des activités présentées aux enfants et les liens qu'elle fait avec les autres aspects du développement nous amènent à croire qu'elle est vraiment dans une approche de l'éducation par l'activité motrice.

❶ *Au départ, je regarde toujours si l'enfant est à l'aise et intéressé. On travaille à être compétent et fier de soi.*

Pour l'enseignante, ce n'est pas le changement de programme qui l'a motivée ou encouragée à faire vivre des activités de psychomotricité, c'est davantage

son intérêt pour cette compétence et surtout, pour les bienfaits de cette compétence sur le développement global de l'enfant. Sa perception du concept de psychomotricité et de ses composantes est continuellement présente dans son discours. À chaque activité mentionnée, elle y associe la composante exploitée. Nous n'avons pas eu besoin de revenir avec elle pour discuter des composantes puisqu'elle les intégrait dans son expérience, et cela, de façon très explicite.

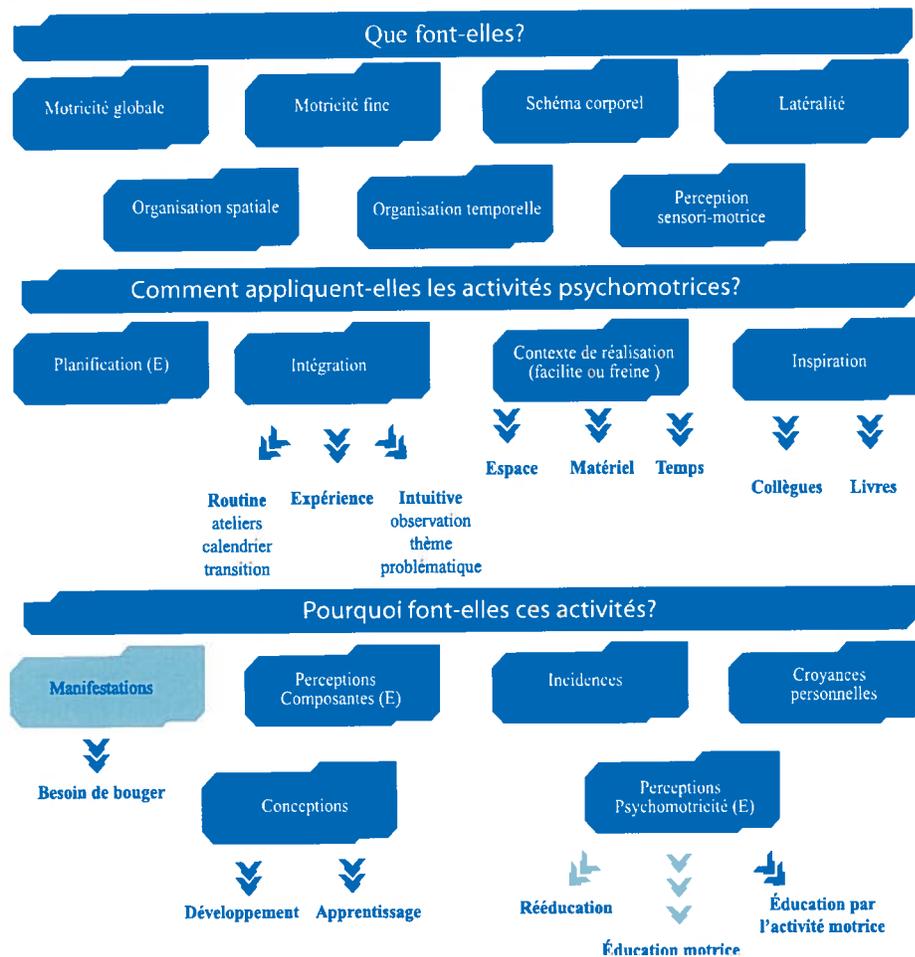
❶ *Le message au tableau, il y a toutes ces choses-là aussi. De l'attention un petit peu... Ils sont en action, mais c'est au niveau cognitif que ça se passe.*
 ❷ *On s'en vient au tapis. Là, il y a une routine qui nous amène à regarder le calendrier, toutes ces choses-là. Ça, c'est toute l'organisation temporelle. Je me suis bâti un coin mathématiques où les enfants ont beaucoup de petits objets à manipuler, alors il y a de la motricité fine au travers de séquences qu'ils doivent faire.*

En plus d'apporter des définitions complètes des composantes de la psychomotricité, elle pouvait y associer des exemples concrets. Elle est très consciente des incidences de la psychomotricité sur le développement de l'enfant et des apprentissages scolaires.

❸ *Moi, j'ai toujours en tête aussi que ces enfants-là vont être en première année l'an prochain, qu'ils vont avoir à avoir une concentration, une attention... Ça ne se fait pas tout seul aussi là. La psychomotricité aide beaucoup. J'ai en tête l'enfant, toute la fierté qu'il a aussi, dans ses réussites par rapport à la psychomotricité, que ce soit de la psychomotricité fine comme globale. Toute son estime de lui, oui. Évidemment, dans tous ses apprentissages aussi. Dans la motricité fine, quand il va avoir à travailler son écriture, ces choses-là avec les mains et l'organisation spatiale, à l'organisation du travail. De plus, le jeu «Logix» permet de travailler la motricité fine et les processus mentaux.*

À partir de la grille d'analyse, voici la synthèse des trois axes retenus pour Formalhaut (Figure 12-6). Elle apporte des activités psychomotrices qui englobent l'ensemble des composantes psychomotrices. Elle a su expliciter avec clarté la place qu'elle accordait à la compétence psychomotrice dans sa classe. Elle nous a montré son cahier de planification qui comprenait une multitude d'activités psychomotrices qu'elle intègre à sa pratique selon le contexte. Elle situe sa pratique psychomotrice dans une approche d'éducation par l'activité motrice où la compétence psychomotrice prend beaucoup de place dans sa classe pour faire apprendre de nouvelles notions.

Figure 12-6 Schématisation de la pratique professionnelle de Formalhaut au regard de la compétence psychomotrice



Au terme de la présentation des données des six enseignantes, nous rappelons que la grille d'analyse a été élaborée dans une démarche d'analyse rigoureuse par théorisation ancrée. Afin de guider le lecteur dans cette longue lecture, nous avons repris la grille à la fin de chaque présentation pour rendre compte de la complexité de la pratique d'activités psychomotrices et des nuances liées à la nature et au sens que l'enseignante accorde à sa pratique. Nous remarquons, par les synthèses, des pratiques diversifiées et nuancées qui seront dégagées en profils-type dans le prochain chapitre.

Pour conclure ce chapitre, nous rappelons les deux questions de recherche qui ont dirigé notre quête de compréhension de la place accordée à la compétence

psychomotrice dans la classe de maternelle. La première question portait sur la nature de leur pratique. Cette question était suivie de deux sous-questions : «Que faisaient-elles dans leur classe en termes d'activités psychomotrices?» et «Comment appliquaient-elles ces activités?» Une deuxième question concernait le sens qu'elles accordaient à leur pratique. C'est dans le but de répondre aux questions que nous nous attardons, dans le prochain chapitre, à l'interprétation des données pour en dégager les résultats.

CINQUIÈME CHAPITRE

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre est pour nous l'aboutissement d'une longue recherche parsemée de questionnements, de découvertes, de construction et de reconstruction de nos représentations. Ce processus n'est pas étranger à la profession enseignante. L'enseignante doit constamment faire des choix, se questionner, s'ajuster, et cela, dans un tourbillon d'interactions et de sollicitations qui se chevauchent, des interventions individuelles, des interruptions externes, etc. Voilà un portrait très modeste de la complexité de la pratique professionnelle d'une enseignante de maternelle. Ici, le niveau scolaire prend un sens tout particulier, car l'enfant de maternelle est limité dans son autonomie et sollicite constamment la présence et l'aide de l'enseignante pour répondre à ses besoins. Or, dans ce chapitre, nous approfondissons la nature et le sens accordé à la compétence psychomotrice en fournissant des clés d'interprétation de la pratique professionnelle d'enseignante de maternelle. Ce présent chapitre est donc l'interprétation des résultats de notre recherche.

Reprenons succinctement le parcours qui nous a menée à l'interprétation des résultats. Notre problématique a permis de constater l'importance accordée à la place de la compétence psychomotrice dans le programme préscolaire du MEQ afin de répondre aux demandes sociales et scolaires d'une intervention précoce en petite enfance. À la suite de ces constats, les objectifs et questions de recherche suivantes ont été formulés :

- 1) Comment l'éducation psychomotrice se vit-elle dans la classe de maternelle ?
- 2) Quel sens les enseignantes de maternelle attribuent-elles à leur pratique au regard de la compétence psychomotrice ?

Avant d'entreprendre la démarche méthodologique qui conduirait à répondre à ces questions, nous avons d'abord élaboré un cadre conceptuel pour apporter un peu d'éclairage sur la difficile et complexe compréhension des incidences et des influences de la psychomotricité sur le développement global de l'enfant et ses apprentissages scolaires. Il est sans doute utile de reprendre ici la distinction faite selon les différentes approches. Ainsi, nous avons souligné la perspective éducative préconisée d'une éducation par l'activité motrice qui s'associe à une approche pédagogique où l'action et le mouvement ont une valeur didactique. Cette distinction trouvera écho dans l'interprétation des résultats qui suit.

Le défi méthodologique qui nous attendait était alors de comprendre la pratique professionnelle des enseignantes de maternelle au regard de cet objet théorique que nous venions d'appréhender. Pour comprendre la nature et le sens accordé à la compétence psychomotrice, nous avons choisi de donner la parole aux enseignantes, ce qui plaçait notre étude dans le paradigme de la recherche qualitative/interprétative. Notre troisième chapitre a expliqué le laborieux chemin parcouru pour appréhender empiriquement notre objet de recherche à travers trois modes de collecte de données et une démarche d'analyse par théorisation ancrée. Ce chapitre se terminait par l'élaboration de notre grille d'analyse qui structurait la présentation des données de notre quatrième chapitre.

Il nous faut maintenant dégager une interprétation de ces données pour rendre compte de la nature et du sens que les enseignantes de maternelle donnent à leur pratique au regard de la compétence psychomotrice. Dans ce chapitre, nous dégageons des profils-type pour l'ensemble des participantes. Des liens établis entre les différentes participantes ont permis de faire ressortir les similitudes et les différences de leurs pratiques professionnelles respectives au regard de la compétence psychomotrice, qui ont fourni une base de compréhension de la place accordée à la compétence psychomotrice dans leur classe. Ce regroupement des discours de l'ensemble des participantes prend en considération que l'action pédagogique a un

caractère unique et singulier pour chacune des enseignantes. C'est donc dire qu'au-delà des particularités individuelles, il a été possible de dégager des constantes et des principes d'action qui ont conduit à trois profils-type.

Avant même de présenter les profils-type et leurs caractéristiques respectives, nous croyons nécessaire de faire part d'éléments théoriques qui rendent compte de l'ensemble des données empiriques recueillies chez les participantes. Ces éléments théoriques seront représentés dans des figures qui serviront à construire notre schéma explicatif, présenté à la fin du chapitre. De plus, ces éléments théoriques ont soutenu notre compréhension relative à la pratique professionnelle en général, ont également servi de balises pour l'interprétation et, en plus ont permis une conceptualisation de l'objet de recherche.

Par la présentation de ces éléments théoriques, nous pouvons constater que l'interprétation des résultats va au-delà du discours des enseignantes et des observations faites dans les classes. L'interprétation puise dans le domaine de la pratique professionnelle en général où l'on reconnaît que le discours professionnel constitue en soi un objet de recherche. C'est donc dire que les pistes d'interprétation relatées dans ce chapitre s'appuient non seulement sur les axes décrits au chapitre précédent, mais aussi sur des caractéristiques propres à la personne. Le regard sur la pratique professionnelle des enseignantes est un regard de l'intérieur qui rend justice aux participantes puisqu'il a été conduit à partir de leur discours. Au terme d'efforts d'intégration, de mises en relation et d'essais de compréhension, nous dégageons, selon Paillé (2003), «[...] Un phénomène traversant de façon significative une partie importante du corpus et/ou permettant de répondre de façon originale et synthétique aux objectifs de l'enquête» (*ibid.*, p. 194). L'interprétation présentée dans ce chapitre s'est prêtée à un niveau de conceptualisation pouvant rejoindre l'ensemble des participantes pour expliquer le cheminement de leur pratique professionnelle.

Les éléments théoriques qui soutiennent notre compréhension du phénomène proviennent en grande partie des écrits de St-Arnaud (1996 et 2003). Cet auteur s'intéresse à la pratique professionnelle en général et considère que l'intervention pédagogique s'appuie sur deux types d'influences. L'un provient de savoirs théoriques, l'autre de savoirs d'expérience et/ou de connaissances qui conditionnent les actions pédagogiques. Brossard et Marsolais (1999) font la distinction entre «savoirs» et «connaissances». Selon eux, les premiers constituent quelque chose d'objectivable, alors que les deuxièmes se rapportent à quelque chose d'entièrement subjectif. D'autres auteurs, Perrenoud (2001*b*), Barbier (1996) et Schön (1996) parlent davantage des savoirs d'expérience ou des savoirs pratiques qu'ils opposent à des savoirs théoriques. Altet (1996, dans Paquay *et al.*, 1996), quant à elle, associe les savoirs d'expérience à des savoirs provisoires, centrés sur l'action, sur la solution, et qui ne sont pas généralisables. En ce qui a trait aux savoirs théoriques, ils sont des savoirs généralisables, rationnels. À ce propos, Bourassa, Serre et Ross (1999) ajoutent que les expériences que nous accumulons au fil des années se traduisent par des façons de voir et de faire qui se transforment en modèles d'action. La distinction entre savoirs et connaissances nous explique une partie du processus de la pratique professionnelle, mais ces deux types d'influence ne sont pas les seules influences sur les choix pédagogiques.

St-Arnaud (1996) apporte un élément essentiel à notre compréhension du processus en introduisant les besoins psychologiques de l'individu. Le processus d'actualisation désigne l'ensemble de la démarche d'intégration d'un agir professionnel qui est décrit par trois mots clés : recevoir, choisir et agir. Selon St-Arnaud (1996, p.1), ce processus d'actualisation désigne :

Un aspect de la personne qui se manifeste à un moment de son développement lorsque la personne s'applique à **recevoir** sans la déformer l'information qui vient de son organisme et de son environnement (disponibilité), à **choisir** sa propre ligne de conduite (autonomie) et à **agir** de façon à répondre aux besoins de son organisme (efficacité).

Les besoins psychologiques apportent un autre type d'influence qui se rattache à l'individu lui-même. Les besoins psychologiques de l'enseignante orientent également ses choix pédagogiques. St-Arnaud (1996) définit cinq types de besoins psychologiques, soit ceux liés à la santé et au plaisir (bien-être), ceux liés à l'argent et à la sécurité matérielle (sécurité), ceux liés au domaine de l'affection (considération), ceux liés au domaine de l'action (compétence) et ceux liés au domaine de la connaissance (cohérence). Évidemment, les actions posées pour répondre à ces besoins ne se font pas toujours de façon intentionnelle. Parfois, le processus d'actualisation inconscient prend beaucoup de place et fait appel à des automatismes et, d'autres fois, le processus enclenche une prise de conscience qui amène l'enseignante à réfléchir sur son action. Ces types d'influences sont intimement reliés et se chevauchent quand vient le temps pour l'enseignante de faire des choix.

Figure 13-1 Types d'influences

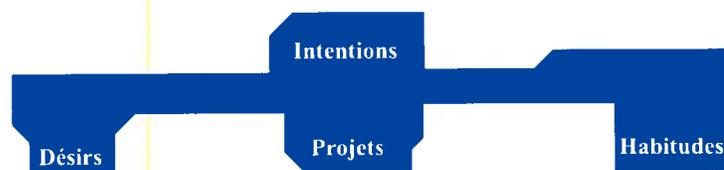


En somme, la Figure 13-1 présente les trois types d'influence où les deux premiers sont plus externes à la personne et symbolisent toutes les informations reçues de l'environnement faisant appel à des savoirs et/ou à des connaissances qui guident les actions pédagogiques des enseignantes, alors que le troisième se rapporte davantage à des facteurs internes qui répondent à des besoins psychologiques. Rappelons, encore une fois, que les enseignantes sont d'abord des êtres humains

uniques qui se distinguent selon leur environnement personnel et social⁴. Comme le soulignent Argyris et Schön (1974), toute action est intentionnelle, mais c'est dans l'analyse de ces intentions que l'action est consciente, autonome et efficace. Sans cette analyse des intentions, le processus d'actualisation se traduit par un agir spontané qui découle des intuitions, des automatismes, d'une improvisation et de valeurs tacites.

Les types d'influences que nous venons d'aborder jouent un rôle crucial quant aux intentions qui guident, précisent et orientent les actions pédagogiques. Les intentions pédagogiques peuvent être guidées à partir de prise de conscience ou encore de façon spontanée et intuitive. À cet effet, St-Arnaud (1996) définit trois catégories d'intentions qui se rapportent directement à la réponse aux besoins psychologiques : les désirs, les projets et/ou les habitudes. Nous verrons la distinction de ces catégories d'intention dans la présentation des profils-type. À titre d'exemple, une enseignante qui satisfait aux besoins de sécurité sera portée vers des actions pédagogiques mobilisées par des habitudes et des automatismes, alors que celle qui se situe dans des besoins de compétence ou bien de cohérence guidera ses actions pédagogiques par des projets ou des désirs.

Figure 13-2 Catégories d'intentions



Pour St-Arnaud, l'intention est une synthèse de traitement d'informations qu'effectue de façon consciente ou non tout individu. À cet effet, les catégories d'intentions sont influencées par les besoins psychologiques de l'enseignante et se

⁴ Nous insistons sur cet aspect, car il importe de comprendre que les trois profils-type ne prétendent pas expliquer l'ensemble de la pratique professionnelle des enseignantes au regard de notre objet de recherche, ni à généraliser selon l'un ou l'autre des profils. Les profils-type nous ont permis de repérer certaines ressemblances parmi les participantes et de dégager un schéma explicatif de l'agir professionnel.

traduisent par des habitudes, par des projets ou par des désirs. Nous reconnaissons donc que l'agir professionnel de l'enseignante passe par des choix qui se transforment par des gestes conscients ou inconscients, intuitifs ou planifiés, qui conduisent ou non à une analyse de leurs pratiques, à une prise de conscience de cette pratique ou bien à des automatismes. Le fait de nous intéresser aux différentes influences qui guident les actions pédagogiques nous permet d'interpréter de l'intérieur même de l'agir, le phénomène à l'étude pour ainsi donner une voie d'accès au sens subjectif des actions qui sous-tendent la pratique professionnelle des enseignantes.

Le niveau de conscience mobilise des ressources pour amener l'enseignante vers une analyse de sa pratique ou bien vers une mobilisation des automatismes ou des habitudes pour répondre à ses besoins psychologiques. Dans la prochaine figure, nous relatons le dernier passage du processus d'actualisation de l'agir professionnel de l'enseignante en distinguant deux champs de pratique. L'un se dirige vers une prise de conscience qui engage l'enseignante vers une pratique réflexive, alors que l'autre se situe en dehors de la conscience et ne contribue pas au changement. Le champ de pratique est le résultat ou l'aboutissement du processus d'actualisation, des choix et des actions pédagogiques.

Figure 13-3 Champs de pratique



Par cette figure, nous convenons que le processus d'actualisation vécu par l'enseignante, pour sous-tendre ses choix n'est pas linéaire, ne peut être tracé à l'avance et rappelle la complexité (cf. Figure 6) de la profession d'enseignante. Tous les choix pédagogiques reposent sur des dimensions «personnelles» à la fois externes

et internes de la personne. C'est à l'intersection des catégories d'intentions que l'enseignante définit son champ de pratique.

Dans les prochaines pages, nous présentons les trois profils-type en respectant l'ordre des trois axes de la grille d'analyse tout en y greffant les éléments théoriques⁵ qui constituent le processus d'actualisation et qui peuvent guider les choix pédagogiques des enseignantes. Les éléments théoriques serviront à interpréter la pratique professionnelle des enseignantes de maternelle au regard de la compétence psychomotrice.

1. PROFILS-TYPES

1.1 Le premier profil-type : une pratique spontanée

Le premier profil-type que nous avons nommé une pratique «spontanée» fait allusion aux enseignantes qui exploitent très peu l'ensemble des composantes de la psychomotricité et qui interviennent dans le feu de l'action, de façon intuitive pour répondre à des sollicitations et des problèmes au quotidien. De plus, le sens accordé à leur pratique s'appuie sur des intentions qui se traduisent en habitudes ou en automatismes. Les actions posées ne visent pas nécessairement la compétence psychomotrice, elles s'appuient davantage, comme le mentionne St-Arnaud (1996), sur des dimensions non conscientes de l'action, dans des activités de routine.

Que font-elles dans leur pratique spontanée?

Les enseignantes ayant une pratique «spontanée» exploitent très peu l'ensemble des composantes psychomotrices. Nous observons que les composantes de la motricité globale et de l'organisation spatiale sont les plus exploitées de toutes les composantes. De plus, celle de la latéralité est absente dans leur pratique. Cette faible exploitation des composantes de la psychomotricité nous questionne sur les

⁵ Les types d'influence, les catégories d'intention et les champs de pratique.

modalités d'application mises en place dans la classe pour répondre aux exigences du programme du MEQ (2001) au regard de la compétence psychomotrice. Les prochains paragraphes apporteront des éléments de réponse à ce questionnement.

Comment appliquent-elles les activités de psychomotricité dans leur pratique spontanée?

Comme mentionné ci-haut, la pratique d'activités psychomotrices pour les enseignantes qui s'inscrivent dans une pratique «spontanée» porte davantage sur des habitudes et des automatismes. Ces enseignantes exploitent les activités psychomotrices pour répondre aux manifestations des enfants au quotidien ou bien aux problèmes rencontrés ponctuellement. Les interventions liées à la compétence psychomotrice se situent dans l'urgence à partir des besoins manifestés par les élèves ou à l'opposé dans la planification habituelle, selon les situations. Ces automatismes développés lors de nombreuses expériences antérieures créent des habitudes qui sont associées à la routine. Ces habitudes sont des actions non intentionnelles qui concernent non seulement les gestes et les actes observables, mais elles englobent les perceptions, les émotions et les fonctionnements mentaux. Les habitudes sont donc générées par l'ensemble de schèmes de pensée (d'action, de perception, de pensée et d'évaluation) correspondant autant à des facteurs externes qu'à des facteurs propres à la personne enseignante. Cette répétition d'actions engendrée par l'expérience forme donc des *habitus*⁶ et permet à l'individu de faire face à une variété de situations au quotidien. Comme Perrenoud le mentionne (1996b), la notion d'*habitus* n'est pas opposée aux savoirs, «[...] il traduit simplement notre capacité de fonctionner «sans savoirs»» (*ibid.*, p.192). Dans la complexité de sa profession, l'enseignante traite, enregistre, compare, communique et analyse une quantité d'informations et de connaissances qui est gouvernée par l'*habitus*. Elle ne peut pas, comme un entraîneur de football, demander un temps d'arrêt pour réfléchir sur l'action et sur des stratégies : elle est dans le feu de l'action et doit composer avec toutes les situations et les sollicitations du «ici et maintenant». Il suffit de demander à une stagiaire à la

⁶ Terme utilisé par Bourdieu (1972), qui englobe l'ensemble des schèmes.

maternelle de donner ses impressions sur la réalité de la classe, elle vous parlera «du sentiment de précipitation, de l'impression de tourner comme une girouette».

C'est dans cette perspective que les actions pédagogiques et les gestes observés chez les participantes d'une pratique «spontanée» s'inscrivent par des automatismes et des habitudes. Les enseignantes de ce profil interviennent dans le feu de l'action et elles composent avec toutes les situations et les sollicitations du moment présent. Les actions pédagogiques s'appuient sur une part d'intuition très grande dans leur pratique professionnelle que nous pouvons ici associer soit, à la méconnaissance des composantes de la compétence psychomotrice, soit à une réponse à leurs besoins de santé, de sécurité ou de considération.

De plus, par le contexte de réalisation associé à la pratique «spontanée», nous pouvons affirmer que les ajustements sont progressifs selon les ressources ou contraintes qui se présentent et non selon des intentions pédagogiques liées à la compétence psychomotrice. Leur pratique psychomotrice est donc intégrée dans les activités présentées aux enfants, soit le calendrier, les chansons et selon le contexte (température, disponibilité du gymnase, etc.). Voici leurs propos qui traduisent les ajustements à faire au quotidien :

S'il y a le gymnase de libre, bien, je vais essayer d'y aller en après-midi. Mais ça, ce n'est pas à tous les jours, puis ce n'est pas à tous les moments. S'il fait beau dehors, bien là, on va se dire : tiens, on va dehors. À un moment donné, si je sens que là, ça fait quelque temps, je les fais bouger, soit une ronde, un petit jeu bien simple juste pour les faire bouger un petit peu.

Pourquoi font-elles des activités de psychomotricité dans leur pratique spontanée?

Ici, la question du «Pourquoi?» renvoie au sens que les enseignantes accordent à leur pratique vis-à-vis la compétence psychomotrice. Évidemment, cette question est intimement liée à la nature de la pratique de la compétence psychomotrice, soit les deux premières questions (ce qu'elles font et comment elles le font). En ce sens, si l'exploitation des composantes de la psychomotricité est faible et

que la planification d'activités psychomotrices est absente, nous pouvons croire que les enseignantes ne trouvent pas facilement les mots pour nommer le sens qu'elles accordent à leur pratique. Elles sont peu bavardes sur les outils conceptuels et leurs discours étaient plutôt flous sur leurs intentions et les actions posées en ce qui a trait à la compétence psychomotrice. À plusieurs reprises, lors des entrevues, nous avons constaté une hésitation marquée dans leurs réponses. Dans cet encadré, voici ce qu'elles disent :

-Il me manque des petits bouts, tu sais. Ce qui m'aiderait à en faire, c'est peut-être d'avoir une formation dans ce domaine-là.
-Mon doux. Mon doux, c'est une question pas facile ça là. J'imagine, ...
-C'est une bonne question. Bien, mon doux, ...Ce n'est pas super scientifique, ...
-Dans le fond, peut-être que j'en fais plus que j'en dis là. En tout cas, on en fait.
-Tu vois, ce n'est pas aussi évident que ça pour moi, hein. Je suis certaine que je le fais à travers les autres choses que je viens de te dire et qu'il y en a de l'organisation spatiale au travers ça.
-Je suis certaine que ça doit aider. Je suis certaine que c'est une des clés du succès pour réussir à passer au travers. Je suis certaine. Comment te l'expliquer ? Il faut que je te l'explique en plus de ça.
-J'aime ça que tu m'interroges, en ce sens, ça me fait me questionner.

Ces propos implicites, voire absents d'une clarté conceptuelle, nous portent à croire, encore une fois, que les enseignantes guident leurs actions à partir de besoins de sécurité décrits par St-Arnaud (1996). Le premier type d'influence lié aux savoirs et aux connaissances arrive en arrière plan dans le processus. Il semble que l'interinfluence entre les intentions et les savoirs/connaissances chez les enseignantes appartenant à une pratique «spontanée» se traduit par des actions non intentionnelles qui les conduisent vers des automatismes. Peu importe le passage du traitement d'information et la réponse aux besoins psychologiques, un fait demeure incontournable : toute enseignante doit faire des choix plus ou moins conscients qui guideront son agir professionnel.

L'absence d'explicitation du concept de psychomotricité, de représentation des composantes de la psychomotricité, de repères théoriques et de référence sur la conception du développement de l'enfant et de l'apprentissage dans le discours des enseignantes de la pratique «spontanée» nous porte à croire que leur pratique

professionnelle au regard de la compétence psychomotrice se situe en dehors de la conscience et se rapporte à l'habitus et à la part d'intuition dans l'agir professionnel. Le processus intuitif est une forme de connaissance immédiate qui ne recourt pas au raisonnement. Perrenoud (1996b) emploie des termes comme «la part du bricolage et de l'improvisation réglée» pour exprimer ce champ de pratique qui se situe en dehors de la conscience. Les enseignantes sont emportées par la perception immédiate et par le «ici et maintenant» des manifestations variées et nouvelles qui proviennent des enfants ou de l'environnement. Les enseignantes sont peu explicites sur les intentions qui guident leur agir, mais elles réagissent dans le feu de l'action. Cet «inconscient pratique», selon Piaget (1973, dans Paquay *et al.*, 1976), fait référence à des schèmes d'actions. Voici comment il l'explique :

Dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit, ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action. (Piaget, 1973, p. 23-24)

Cette «inconscience pratique» peut être la formation d'habitudes, d'automatismes, elle peut être également une méconnaissance du sujet, du concept ou l'effet «[...] de l'inutilité d'être constamment conscient de nos actes et de leurs mobiles» (Perrenoud, 1996b, p. 182). Barbier (1996) parle de niveau de pratique «impulsif», «[...] où l'acte est une réponse immédiate aux stimulations soit intérieures, soit extérieures du milieu» (p. 164).

En résumé, le profil d'une pratique «spontanée» chez les enseignantes s'appuie sur des intentions pédagogiques qui impliquent des dimensions propres à la personne répondant ainsi à des besoins psychologiques. Ces intentions sont mobilisées par des habitudes et des automatismes pour répondre à ses besoins. Ce passage d'un agir spontané n'est pas toujours intentionnel et est davantage un processus d'intériorisation inconscient qu'une démarche d'explicitation.

Nous abordons, maintenant le deuxième profil-type.

1.2 Le deuxième profil-type : une pratique cachée

Le deuxième profil-type correspond aux enseignantes qui témoignent d'une pratique «cachée» et abstraite. Ce profil se rapporte à des enseignantes qui se situent en porte-à-faux entre le profil «spontané» et le profil «évoqué» (profil que nous verrons par la suite) dans le sens où elles ont un discours ayant une certaine clarté conceptuelle, mais qui n'est pas traduit dans leur pratique.

Ces enseignantes exploitent l'ensemble des composantes de la psychomotricité de façon modérée. Comme le premier profil-type, les activités psychomotrices sont intégrées aux activités de routine et se rapportent davantage à des habitudes et à des automatismes. La place que les enseignantes accordent à la pratique d'activités psychomotrices est davantage soutenue par la définition qu'elles donnent au besoin de bouger de l'enfant. Cette importance accordée à ce besoin de bouger chez les enfants de 5-6 ans les différencie des enseignantes du premier profil-type de la pratique «spontanée».

Que font-elles dans leur pratique cachée?

Les enseignantes qui s'inscrivent dans une «pratique cachée» ont une exploitation de faible à moyenne pour l'ensemble des composantes psychomotrices. La composante de la «latéralité» est très peu exploitée. Tout comme les enseignantes ayant une pratique «spontanée», les composantes de la motricité globale et de l'organisation spatiale sont les plus mises à contribution. Il nous paraît important ici de rappeler que les composantes de la motricité globale, de la motricité fine et de l'organisation spatiale sont les plus exposées dans le programme d'éducation préscolaire du MEQ (2001). Dans les prochains paragraphes, nous allons nous attarder aux modalités d'application vécues par ces enseignantes dans leur classe.

Comment appliquent-elles les activités de psychomotricité dans leur pratique cachée?

Pour ces enseignantes, la planification des activités psychomotrices est intégrée aux activités de routine au quotidien. Elles rejoignent le profil d'une pratique «spontanée» dans la mesure où les habitudes et les automatismes guident leurs actions pédagogiques, leurs questionnements et fixent leurs limites. Dans ce sens, leur planification est souvent intuitive, basée sur des sollicitations ou bien des problèmes rencontrés plutôt que sur le développement de compétences psychomotrices. C'est donc dire que leur planification s'ajuste selon le contexte de réalisation, la disponibilité liée à l'espace et au temps.

-Il y a des enfants qui ont de la difficulté à les remettre à l'endroit. Des fois, les petites tuques avec un trou ici, ils mettent le trou en arrière.
-À un moment donné, si je sens que là ça fait quelque temps, je les fais bouger, soit une ronde, un petit jeu bien simple juste pour les faire bouger un petit peu.
-Ils ont bougé. Ils se rassoient et je suis capable de les avoir encore plusieurs minutes pour leur présenter autre chose.
-Ils exploitent la motricité globale dans les jeux de rôle. Ils sont dans leur corps, ils sont dans leur rôle, ils sont dans leur imaginaire. Ils sont dans leur mouvement.
-Je sais l'importance de faire explorer, de faire bouger, de sortir du matériel stimulant pour tenter de nouvelles expériences.

Si on compare les deux premiers axes se rapportant à la nature de la pratique des enseignantes de maternelle concernant la compétence psychomotrice, les deux profils sont similaires. D'une part, les enseignantes exploitent peu les composantes de la psychomotricité, d'autre part, la planification d'activités psychomotrices est inexistante et ces activités sont intégrées à la routine à partir de situations qui se présentent ou selon des conditions organisationnelles. De plus, les choix pédagogiques s'appuient très peu sur des intentions visant la compétence psychomotrice. Alors, nous pouvons convenir que les enseignantes ayant une pratique «cachée», tout comme le premier profil, guident leurs intentions à partir de dimensions personnelles qui répondent à des besoins psychologiques.

Cependant, un aspect de leur pratique les différencie de la pratique «spontanée». Celui-ci correspond davantage au sens qu'elles accordent à leur

pratique, soit le troisième axe. Les enseignantes qui se rattachent à cette pratique «cachée» et abstraite sont très sensibles au besoin de bouger chez l'enfant de 5-6 ans. Cependant, nous verrons dans les prochains paragraphes que la compétence psychomotrice est peu sollicitée et ne sert pas de référence pour répondre à ce besoin. Le troisième axe qui suit nous a aidée à comprendre cette caractéristique propre dans l'agir professionnel de ce profil de la pratique «cachée».

Pourquoi font-elles des activités de psychomotricité dans leur pratique cachée?

Cette question du «sens» que les enseignantes accordent à leur pratique nous a amenée à un troisième mode de collecte de données, nous a aussi fait découvrir une autre catégorie d'intentions de St-Arnaud (1996). En effet, à la suite de l'entrevue de groupe, nous avons constaté que la signification du «besoin de bouger» chez les enfants correspondait davantage à un «désir» de les voir actifs dans leur apprentissage qu'à des intentions liées à la compétence psychomotrice. Il a donc été difficile pour nous de saisir le sens que les enseignantes accordent à la compétence psychomotrice dans leur classe. Les connaissances et les savoirs qui guident leur pratique ne sont pas très explicites. De plus, elles ont de la difficulté à trouver les mots justes pour définir leurs actions. Pour ces enseignantes, il existe un écart entre ce qu'elles peuvent dire de leur pratique et ce qu'elles font, ce qui nous amène à les situer en porte-à-faux entre la pratique «spontanée» et la pratique «évoquée». Parfois, elles sont très explicites dans leur discours sur la place accordée à la compétence psychomotrice dans leur classe, par exemple, dans les ateliers où elles peuvent nommer sommairement les apprentissages psychomoteurs réalisés par les enfants. Cependant, les activités psychomotrices sont peu ou pas présentes dans leur planification. Elles nous parlent au travers leur quotidien des activités psychomotrices à l'horaire ou dans les ateliers offerts aux enfants, mais elles exploitent peu ces activités dans leur pratique. Leurs choix pédagogiques liés à la compétence psychomotrice proviennent, pour la plupart, de routinisation et d'automatismes.

De plus, à partir de l'entrevue individuelle, nous observons que la définition des composantes est ambiguë pour les enseignantes de ce profil. Elles croient aux bienfaits de la pratique d'activités psychomotrices sur le développement de l'enfant, elles reconnaissent le besoin de bouger chez l'enfant et elles permettent aux enfants de bouger dans la classe. Cependant, les intentions qui sous-tendent les choix pédagogiques pour répondre à ce besoin de bouger nous portent à croire qu'elles ne sont basées ni sur le développement psychomoteur de l'enfant ni sur des automatismes. Leur conviction du besoin de bouger de l'enfant mobilise chez elles un désir lié davantage au domaine de l'affectif. Elles sont tellement convaincues que les enfants de 5-6 ans apprennent en étant actif qu'elles se donnent des méthodes appropriées pour répondre à ce besoin. Cette théorie du désir constitue la deuxième catégorie d'intention de St-Arnaud (1996), qui se définit comme suit.

Le mot «désir» est un terme qui correspond aux intentions faisant appel au domaine de l'affectif. Selon St-Arnaud (1996), cette intention, contrairement à celle de l'habitus qui fait davantage appel à l'agir inconscient, se manifeste dans le champ de la conscience, mais se situe dans un caractère irrationnel. L'enseignante est donc consciente qu'elle peut ou non satisfaire un désir (par goût, par plaisir, par attirance, par appétit, etc.) qui orientera ses actions. Le désir correspond donc à la composante affective et se situe dans un champ de pratique de la conscience.

Les enseignantes de la pratique «cachée» s'appuient sur deux catégories d'intentions pour guider leurs choix pédagogiques : celle des habitudes par l'absence de planification ou d'une planification intuitive, et également par des activités psychomotrices intégrées à leur routine, qui répondent dans l'immédiat aux situations rencontrées; la seconde catégorie d'intentions, celle du «désir», guide les actions pédagogiques dans la mesure où les enseignantes ne croient pas à «l'apprentissage assis». Voici ce qu'elles en disent :

Je sais l'importance de faire explorer, de faire bouger, de sortir du matériel stimulant pour tenter de nouvelles expériences. Je crée des situations où les enfants vont être en situation d'exploration, où on va aller à tous les jours un petit peu plus loin. On va expérimenter. On se déplace. On bouge. On est en lien avec des sujets. Ça, c'est mon rôle. Ils sont en action.

Cette prise de conscience appuyée par une conception de l'apprentissage mobilise un investissement personnel qui donne un sens à leur pratique liée à la compétence psychomotrice. Leurs actions pédagogiques faisant appel au désir s'inscrivent dans un champ de pratique lié à la conscience contrairement à celles qui proviennent de la catégorie d'intention, qui correspondent aux habitudes.

Chez le profil-type de la pratique «cachée», nous avons observé que ces champs de pratique appartiennent à la fois à une prise de conscience mobilisée par un désir de répondre au besoin de bouger chez les enfants et, d'autres fois, à un agir inconscient par le recours à des habitudes et à des automatismes. Il semble donc que les enseignantes appartenant à ce profil-type ont une pratique plus difficile à interpréter du point de vue du processus d'actualisation. Parfois leur agir prendra la forme d'une pratique réfléchie et consciente, parfois leur agir relèvera d'habitudes et d'intuitions.

Dans le troisième profil-type, nous retrouvons des caractéristiques qui sont très différentes des deux premiers profils. Cette différenciation se situe autant dans la fréquence d'activités psychomotrices présentées aux enfants, dans les modalités employées pour réaliser ces activités que dans le sens qu'elles accordent à leur pratique. Contrairement aux deux premiers profils, les enseignantes d'une pratique «évoquée» ont su expliciter en profondeur et, avec beaucoup d'exemples et de détails, leur pratique vis-à-vis la compétence psychomotrice. Par leurs discours, nous avons pu, dès l'entrevue individuelle, bien saisir et mieux comprendre la place qu'elles accordaient à la compétence psychomotrice dans leur classe.

1.3 Le troisième profil-type : une pratique évoquée

Ce troisième profil-type correspond aux enseignantes qui expriment de façon explicite les actions posées et les intentions qui guident ces actions. Elles ont une pratique «évoquée» des gestes posés, des raisons d'agir, des motifs et des buts qui permettent d'objectiver le sens de l'action. Ce profil tend vers une dimension de la pratique explicite et réfléchie pour rendre compte de leur action. Beaudoin et Friedrich (2001) parlent d'une auto-interprétation entre le «faire» et le «dire».

Que font-elles dans leur pratique évoquée?

Ces enseignantes exploitent régulièrement l'ensemble des composantes psychomotrices. Les composantes de la motricité globale et de l'organisation spatiale sont les plus exploitées, contrairement à celle de la «latéralité» qui a un niveau d'exploitation beaucoup plus faible que les six autres composantes. Ce faible niveau d'exploitation pour la composante «latéralité» est similaire aux deux autres profils-type. Rappelons que la composante de la latéralité est probablement celle qui est la plus difficile à exploiter.

Comment appliquent-elles les activités de psychomotricité dans leur pratique évoquée?

À l'opposé des deux premiers profils-type, les participantes du profil-type ayant une pratique «évoquée» orientent leurs actions à partir de la catégorie liée au projet. La majorité du temps, les activités psychomotrices vécues en classe ou ailleurs sont planifiées. Les planifications réfèrent à des ressources humaines et documentaires. À ce sujet, la collaboration étroite avec l'éducateur physique est un atout pour assurer une continuité dans les interventions. Leurs actions pédagogiques liées à la compétence psychomotrice sont appuyées sur des buts bien précis liés soit aux composantes de la psychomotricité, soit aux besoins de l'enfant. De plus, elles peuvent cibler les apprentissages psychomoteurs réalisés par les enfants lors d'activités libres. Par le fait même, elles ont une bonne connaissance des composantes

de la psychomotricité et de ses influences sur le développement global de l'enfant. Elles ont su, lors d'entrevues individuelles, définir toutes les composantes de la psychomotricité et y lier des activités psychomotrices vécues en classe ou au gymnase. Par ailleurs, pour ces participantes, la pratique d'éducation psychomotrice est intégrée dans la routine déjà existante. Cette intégration ne se limite pas aux ateliers déjà en place, mais se retrouve aussi dans les histoires, dans les transitions, etc.

C'est comme autant important pour moi d'avoir dans ma planification des choses en grande motricité, des choses en motricité fine, des choses au niveau du développement du langage oral, du langage écrit. Je m'arrange pour que, dans ma planification, je touche à tout ça, soit dans des ateliers dirigés, soit dans mes centres d'intérêt. Aux périodes de retour au calme, je vais les conscientiser beaucoup à leur respiration.

Fait qu'il y a ça dans le plan de travail. Évidemment que, dans le plan de travail, il y a toujours tout ce qui est motricité fine. Ça, ça se travaille un petit peu partout. Même la motricité fine, je regardais dans mon... Je me suis bâti un coin mathématiques où les enfants ont beaucoup de petits objets à manipuler, alors il y a de la motricité fine au travers de séquences qu'ils doivent faire. Bon ! La psychomotricité est présente presque partout, quasiment partout.

Les enseignantes de la pratique «évoquée» représentent ce champ de pratique lié à une prise de conscience par leur volonté de changer le mobilier, d'enlever des murs, de consacrer de l'espace de vestiaire, etc.

Je me suis bâti un coin mathématique où les enfants ont beaucoup de petits objets à manipuler, alors il y a de la motricité fine au travers de séquences qu'ils doivent faire.

Bon, on poursuit, dans le plan de travail, mais j'aime beaucoup intégrer une activité étant donné que j'ai un espace vestiaire qui est assez grand et qui est à même la classe.

C'est ce que j'avais demandé d'avoir un espace. Fait qu'on a jeté un mur pour pouvoir l'avoir. Fait que là, c'est un espace pour pouvoir faire de la psychomotricité. Fait que j'étais vraiment vendue à l'idée et je voulais en faire avec les enfants.

Ces faits relatent une autodétermination de la part de ces enseignantes. Ces dernières sont prêtes à sortir du quotidien et à supporter des contradictions qui démontrent un indice d'un rapport critique face à leur pratique professionnelle. De plus, leur prise de conscience sur leurs actions pédagogiques les amène à mettre en place des conditions organisationnelles, affectives, sociales et cognitives.

Pourquoi font-elles des activités de psychomotricité dans leur pratique évoquée?

Pour ce qui est du discours des participantes du profil-type lié à la pratique «évoquée», il réfère régulièrement à des concepts et à des théories pour justifier les pratiques des enseignantes. Ce recours à des repères théoriques correspond au besoin de cohérence décrit par St-Arnaud, (1996). Les participantes à ce profil-type accordent donc beaucoup d'importance à la cohérence associée au domaine du «savoir» et de la «connaissance».

Ces enseignantes se distinguent par leurs croyances profondes liées aux incidences de la pratique psychomotrice sur le développement global de l'enfant. Par des savoirs théoriques issus de formation continue ou bien de leurs propres expériences et connaissances personnelles, elles ont une conception du développement de l'enfant et de l'apprentissage, ainsi qu'une perception du concept de psychomotricité et des besoins de l'enfant de 5-6 ans, qui se traduisent constamment dans leurs actions pédagogiques. Dans leur discours, elles explicitent les liens entre leurs actions pédagogiques et des repères théoriques.

-L'enfant de cinq ans, ce n'est que mouvement, c'est émotion et mouvement. Si tu passes à côté de ça, tu perds ce qu'ils sont. C'est ça un enfant de cinq ans.
-Ils apprennent dans le mouvement depuis qu'ils sont nés. Ils apprennent tout dans le mouvement. Alors, on ne peut pas essayer de changer cette nature-là ou, en tout cas, on va complètement à l'encontre de leur développement.
-Ils sont un élément physique global qui bouge et qui est en action et qui sont dans l'agir. Un enfant de cinq ans, pour moi, c'est ça. Ils doivent être dans l'action.
-L'enfant commence à apprendre à marcher avant de faire des petites choses. Fait que la motricité globale, pour moi, ça prime sur tout. Puis, on le voit, un enfant de cinq ans, ça a besoin de bouger, de bouger énormément.

Il apparaît évident pour ce dernier profil-type que les valeurs pédagogiques et les croyances des enseignantes au regard de la compétence psychomotrice guident la place des activités psychomotrices dans leur classe. Nous pouvons affirmer que ces enseignantes répondent à des intentions liées au projet. Cette catégorie d'intention du «projet» s'inscrit dans une démarche où l'intention est consciente. L'enseignante qui

est en projet planifie consciemment son activité. Elle agit sous un mode rationnel appuyé par un processus cognitif. La catégorie d'intention liée au projet passe par l'effacement des routines anciennes et par une transformation des schèmes d'action pour générer un changement de pratique.

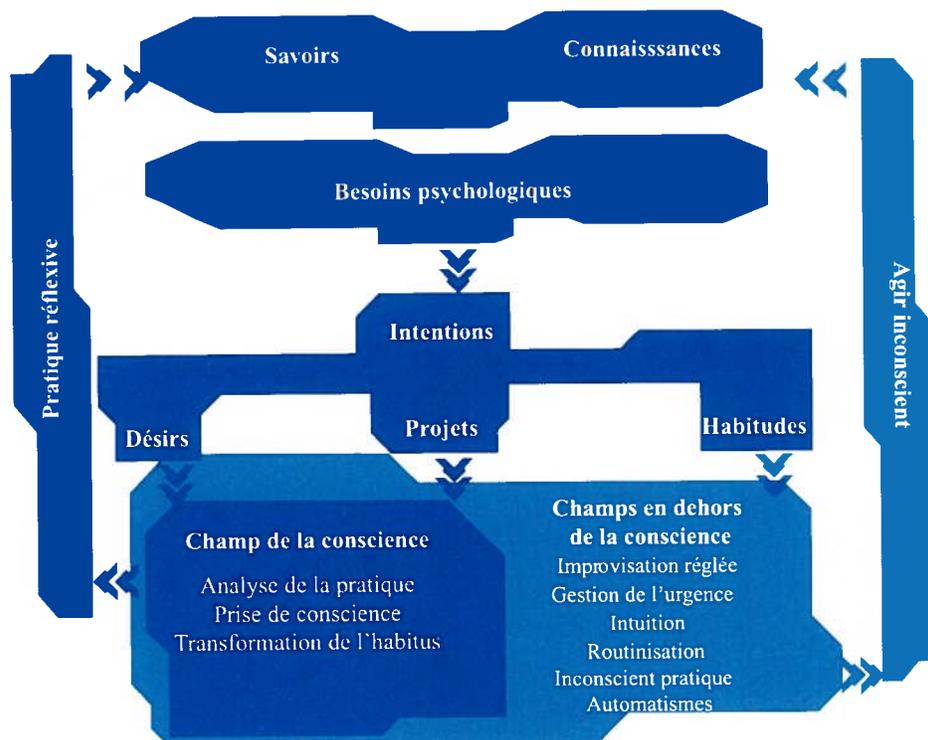
Le champ de pratique lié à la conscience appartient à l'enseignante qui est à la recherche de réponses aux actions posées et qui est prête à supporter les contradictions et la dissonance cognitive. L'enseignante qui réfléchit sur ses actions mobilise ses savoirs et ses représentations qui sont à leur tour filtrés par des schèmes de pensée et d'évaluation et qui permettent de trier, de combiner et d'interpréter pour faire face à une situation en particulier. Le processus d'actualisation enclenché est un indice d'un rapport critique vis-à-vis sa pratique. La pratique réflexive est donc une prise de conscience de ses actes professionnels, qui sous-tend la mise en place de conditions affectives, sociales et cognitives afin de parvenir à une lucidité et à une auto-régulation de sa pratique. L'enseignante qui décide de travailler sur sa pratique et de réfléchir sur son action se prépare à faire autrement ou à faire mieux.

Au-delà de ces profils-type, nous nous sommes rendu compte que la pratique professionnelle des enseignantes de maternelle au regard de la compétence psychomotrice passe par un processus d'actualisation soutenu par des choix pédagogiques. Ces choix sont le reflet de la cohérence singulière pour chacune des participantes. Les facteurs externes et internes propres à chacune sont liés au processus de sélection. Ce processus de sélection intervient un peu comme un filtre qui initie, guide les intentions pédagogiques et transforme la pratique par un agir conscient ou inconscient. Cette transformation consciente ou non représente le champ de la pratique, pratique qui se traduit par une pratique réflexive ou une pratique appuyée sur des habitudes. Le schéma explicatif (figure 13) présenté dans la prochaine partie regroupe les figures 13-1, 13-2 et 13-3 pour mettre en lumière l'ensemble du processus d'actualisation de la pratique professionnelle des enseignantes de maternelle au regard de la compétence psychomotrice.

2. SCHÉMA EXPLICATIF

Le regroupement des participantes en profils-type a permis de créer un schéma explicatif qui rend compte d'une représentation conceptuelle et théorique de la pratique professionnelle des enseignantes. Cette transposition schématique est une synthèse théorisante du savoir pratiqué des enseignantes, qui a émergé de l'analyse par théorisation ancrée. En explorant le processus d'actualisation, nous dégagons l'expérience, les actions et la conception des participantes au regard de la compétence psychomotrice. Dans le but de rendre très claire la présentation du schéma explicatif, nous revenons avec nos participantes en les associant aux profils-type. Il est important de ne pas perdre de vue que ce schéma traduit quelques clichés et des prises de vue de leur pratique, à un moment déterminé, c'est-à-dire que le discours est le reflet d'une photo prise à un moment précis dans leur pratique et qu'il ne dégage pas nécessairement l'ensemble de leur pratique. Par conséquent, la conceptualisation respecte les moments ponctués pour chacune des participantes. Voici le schéma explicatif qui met en relief un schéma commun pour l'ensemble des participantes et qui permet, à la fois, d'interpréter ce qui est singulier pour chacune d'elles.

Figure 13 Schéma explicatif



Ce schéma vise à rendre compte de la réalité des enseignantes de maternelle au regard de la compétence psychomotrice dans leur pratique de tous les jours. Ce schéma est soutenu par plusieurs éléments théoriques qui ont été présentés antérieurement et appuyés par le discours des enseignantes. Dans les prochains paragraphes, nous reprenons très sommairement le processus d'actualisation de chacune des participantes selon leur profil-type pour expliquer leur pratique professionnelle.

Le premier encadré symbolise toutes les informations reçues de l'environnement qui concernent les savoirs et les connaissances. Déjà, nous pouvons faire ressortir des particularités pour les différentes participantes. Sirius et Rigel (pratique spontanée) n'ont reçu aucune formation au regard de la compétence psychomotrice et ne peuvent citer aucune lecture liée au concept de psychomotricité, ce qui conduit à des propos ambigus, voire déroutants, sans aucun repère théorique.

On se souviendra de leurs propos : «*Il me manque des petits bouts, tu sais*»; «*Mon doux. Mon doux, c'est une question pas facile*»; «*Ce n'est pas super scientifique*»; «*J'aime ça que tu m'interroges, en ce sens, ça me fait questionner*», qui démontrent bien la méconnaissance du concept de psychomotricité de la part de ces enseignantes. Ces derniers propos nous permettent de croire que le fait de les questionner pourrait influencer leur champ de pratique en provoquant une certaine prise de conscience. À cet effet, lors de l'entrevue de groupe, les participantes ont démontré de l'intérêt pour une éventuelle formation sur le concept de psychomotricité et ses composantes. Il aurait été intéressant de retourner dans les milieux pour observer à nouveau leur pratique.

Sirius et Rigel ne sont pas les seules à avoir un discours implicite à propos du concept de psychomotricité. Épi et Agena (pratique cachée) ont également de la difficulté à trouver les mots justes pour définir leurs actions. «*Je pense que, peut-être que, quand on va, justement au gymnase, puis qu'on prépare des activités, le corps devient peut-être plus la fin.*» En plus, nous observons chez elles que la définition des composantes ne correspond pas toujours aux activités présentées. Leurs croyances et conceptions ne sont pas appuyées sur la connaissance du concept de psychomotricité, mais davantage sur un désir de faire bouger.

Contrairement aux autres participantes, Capella et Formalhaut (pratique évoquée) présentent une certaine curiosité face au concept de psychomotricité. Leurs propos illustrent bien cette attitude quand elles racontent qu'elles ont déplacé des murs pour y installer un atelier de psychomotricité. Leur croyance des bienfaits de la pratique d'activités psychomotrices est fondée sur leurs savoirs et leurs connaissances. Elles ont signifié explicitement, lors de l'entretien, avoir déjà réfléchi au concept de psychomotricité par des perfectionnements reçus, par des lectures personnelles et lors d'échanges avec des collègues. Ces démarches personnelles permettent à ces enseignantes de justifier leurs choix et actions pédagogiques par des repères théoriques puisque ces connaissances se situent au niveau conscient. Ainsi,

nous constatons que ce premier type d'influence, que sont les savoirs et connaissances, teinte l'agir professionnel.

Si nous nous attardons au deuxième encadré du schéma, nous percevons un autre type d'influence qui guide les intentions pédagogiques. Rappelons que ce type d'influence est associé aux besoins psychologiques de la personne et ne se fait pas toujours de façon intentionnelle. La réponse aux besoins psychologiques est souvent évacuée dans l'analyse faite sur les actions pédagogiques. Pourtant, le mode affectif de l'organisme humain représente une dimension inévitable de tout processus d'une prise de décisions. Nous considérons donc que ce type d'influence apporte, dans cette recherche, un apport important, voire nécessaire dans le processus d'actualisation. Cette découverte dans l'analyse de nos données contribue de façon originale au cadre théorique développé au chapitre deux. En effet, on peut supposer que si les enseignantes recevaient du perfectionnement sur le concept de psychomotricité, elles choisiraient des intentions plus ciblées et agiraient de manière plus consciente lors de la planification des activités psychomotrices pour non seulement répondre au besoin de bouger, mais développer des moyens pour faire apprendre et pour appréhender les nouvelles informations (l'éducation par l'activité motrice). Ainsi, l'appropriation, par les enseignantes, de ce concept complexe et difficile à comprendre, servira de métacompétence au service de l'apprentissage et en même temps répondra aux différents styles d'apprentissage des jeunes enfants de 5-6 ans.

Les types d'influence relatés dans les paragraphes précédents invitent donc l'enseignante à faire des choix. Ses choix, nommés «intentions», diffèrent encore une fois selon les participantes. Les actions pédagogiques de Sirius et Rigel (pratique spontanée) sont guidées par des habitudes, des automatismes et par une gestion dans l'urgence. Cet agir professionnel conduit vers un champ de pratique en dehors de la conscience, qui s'appuie sur une pratique intuitive. Sous l'impulsion du moment, ou encore, selon les ressources matérielles disponibles (le gymnase, par exemple), elles choisiront de faire bouger les enfants pour dépenser leur trop plein d'énergie.

Toutefois, ces choix pédagogiques répondant, soit à un manque de connaissances sur le concept en soi ou bien à des besoins psychologiques conduisent vers des habitudes, qui offrent peu d'occasion de réfléchir sur sa pratique et qui renvoient à un agir inconscient. En même temps, nous convenons qu'il est difficile de réfléchir ou d'objectiver sur un concept qui nous est inconnu d'où l'importance de poursuivre à la formation continue.

Nous retrouvons chez Épi et Agena la même catégorie d'intention qui réfère à des habitudes et à des automatismes. Cependant, à la suite de l'entrevue de groupe, nous convenons que ces enseignantes mobilisent également des intentions qui se rapportent à un «désir» de faire bouger et qui les incitent à développer des stratégies qui sollicitent un niveau de conscience de leur pratique professionnelle. En plus de constater les bienfaits de cette activité motrice sur les apprentissages des enfants, elles tiennent à ce que les enfants soient actifs dans leurs apprentissages. Alors, elles leur proposent un type d'enseignement qui répond à ce désir d'être en action, par exemple *«Je sais l'importance de faire explorer, de faire bouger, de faire expérimenter. On se déplace. On bouge. Ça c'est mon rôle, ils sont en action»*. Ici, les actions pédagogiques sont liées à un désir qui correspond davantage à des croyances qu'à des savoirs théoriques. Encore une fois, on rappelle cette complexité de la profession enseignante où les savoirs et les connaissances ne sont pas les seules influences sur les choix pédagogiques, mais que le mode affectif est pris en considération dans toutes les décisions prises par l'enseignante.

Quant à Capella et à Formalhaut (pratique évoquée), elles se distinguent des autres participantes par leurs recours à des repères théoriques qui conduisent leurs actions pédagogiques vers des intentions liées au projet. En plus, de se donner un certain pouvoir sur leur agir professionnel par des repères théoriques, elles démontrent un regard critique face à leur pratique professionnelle et se situent dans le champ de pratique lié à une prise de conscience des actions posées. Leurs savoirs, leurs connaissances, leurs expériences et leur sentiment de sécurité liés au concept de

psychomotricité leur permettent de se mettre en «projet» dans leur enseignement et de considérer la compétence psychomotrice comme une voie d'accès aux apprentissages. Leur volonté de se projeter dans des projets, porte à croire qu'elles répondent davantage à des besoins de compétences et de cohérences pour appuyer les choix pédagogiques. Ces types de besoins renvoient à une prise de conscience sur leur pratique et les dirigent vers une pratique réflexive.

La présente recherche nous permet de croire que les intentions pédagogiques, lorsqu'elles sont nommées et explicitées (donc au niveau conscient), participent à la construction de l'agir professionnel, donc au développement professionnel. Les limites de cette recherche ne permettent pas de développer en profondeur les réels types d'influence qui ont guidé les intentions, toutefois les trois sources méthodologiques ont alimenté indirectement la prise de conscience et l'explicitation des intentions pédagogiques. Nous gardons en tête que la pratique professionnelle s'enrichit quand elle souscrit à un type d'influence qui fait appel à certain niveau de conscience pour orienter les choix pédagogiques.

En conclusion, la pratique pédagogique est une intervention singulière dans une situation complexe, qui ne se reproduit jamais de façon strictement identique. Il ne faudrait pas croire que la pratique professionnelle des enseignantes de maternelle, au regard de la compétence psychomotrice, se résume au schéma explicatif de la Figure 13. Les différentes étapes du processus d'actualisation dans ce chapitre démontrent d'une part, la complexité de l'action et d'autre part, les enjeux personnels et sociaux qui traduisent les choix pédagogiques et le chemin parcouru par chacune des enseignantes. Vouloir travailler sur l'écart entre ce qu'on fait et ce qu'on voudrait faire, est un travail de longue haleine, qui se renouvelle à chaque situation selon la réponse à des besoins externes ou internes à la personne. C'est ainsi que travailler sur soi et travailler sur sa pratique contribuent à un développement personnel et professionnel, les deux étant interdépendants.

CONCLUSION

En guise de conclusion, nous allons retracer le chemin parcouru de la démarche de notre thèse. Par la suite, nous mettrons en lumière les retombées de notre recherche.

Considérant le contexte empirique de notre recherche, cette thèse a servi à mieux comprendre la pratique professionnelle de l'enseignante de maternelle au regard de la première compétence du programme d'éducation au préscolaire, soit celle d'ordre psychomoteur. À la fois, par la complexité de la profession d'enseignant témoignée aux différentes étapes du processus de notre étude et l'ambiguïté du concept de psychomotricité, cette thèse renvoie à des profils de pratique soutenus par des motivations internes et externes propres à la personne enseignante. Ces motivations conscientes ou intuitives ont guidé notre recherche.

Nous avons débuté notre recherche en situant nos préoccupations de départ dans un contexte plus large, celui des enjeux sociaux tout en soulignant leurs influences sur le système scolaire québécois. C'est à partir des finalités éducatives retenues et également des orientations identifiées par le MEQ que nous avons présenté notre objectif de recherche soit de contribuer à une meilleure compréhension de la pratique professionnelle des enseignantes de maternelle au regard de la compétence psychomotrice.

Par la suite, pour comprendre la pratique des enseignantes au regard de la compétence psychomotrice, nous devons explorer le concept de psychomotricité. Cette exploration du concept était obligatoire afin de mettre de l'ordre dans les différentes approches et pour lever l'ambiguïté sur de nombreux termes utilisés pour une même application. Nous avons décrit le concept de psychomotricité, ses

processus en jeu et ses composantes. De plus, nous avons présenté l'évolution des différentes approches de la psychomotricité et décrit les incidences d'une pratique axée sur l'éducation de l'activité motrice sur le développement global, sur les acquisitions scolaires et sur les habiletés intellectuelles.

Au coeur de notre recherche, nous avons démontré que le déroulement et la démarche d'analyse dans un type de recherche qualitative/interprétative ne pouvaient être prescrits à l'avance. Dans le but de faire ressortir la nature de la pratique des enseignantes au regard de la compétence psychomotrice, pour saisir le sens qu'elles accordaient à leur pratique et dans le désir de mieux comprendre la réalité au quotidien, nous avons donné la parole à des enseignantes à deux reprises (individuellement sous forme d'entrevue semi-structurée, collectivement dans un entrevue de groupe), nous avons observé dans leurs classes et avons tenu un journal méthodologique pour faire émerger la complexité d'une telle pratique. De plus, la démarche d'analyse a permis une évolution dans la construction de l'objet de recherche vers une réorganisation des données. Cette réorganisation a fait émerger une grille d'analyse qui a servi de passerelle pour comprendre la réalité des enseignantes pour ainsi rendre compte de leur quotidien au regard de la compétence psychomotrice. Cette grille s'articule autour de trois axes : Ce qu'elles font? Comment appliquent-elles les activités psychomotrices? Et pourquoi font-elles des activités psychomotrices?

À la suite de cette démarche d'analyse, nous avons présenté les données pour chacune des participantes. La structure du quatrième chapitre a permis de situer le portrait pour chaque enseignante, de faire un portrait de sa classe et d'articuler sa pratique autour des trois axes développés à la Figure 12. Pour chacune des participantes, la présentation des données est suivie d'un tableau synthèse des trois axes.

Par la présentation des données, nous avons découvert trois profils-type qui ont émergé de l'ensemble des participantes. Nous distinguons les profils-type par des caractéristiques communes pour chacun d'eux. À l'aide de ces profils, nous avons identifié des types de pratique. D'une part, nous avons rencontré des enseignantes qui agissent dans le feu de l'action, donc de façon spontanée. Ces enseignantes sont loin d'être inconscientes et irresponsables. Toutefois, elles vivent des limites importantes qui conduisent vers des choix internes qui guident leurs actions. Ces limites font en sorte qu'elles ont des intentions qui répondent davantage à leurs besoins plutôt qu'à ceux des enfants. D'autre part, nous avons observé des enseignantes qui évoquaient clairement les buts visés par les activités psychomotrices qu'elles pratiquaient, les gestes posés, le sens accordé à leurs actions leur permettant de s'objectiver, de questionner leur démarche et les résultats obtenus. De plus, elles appuient leurs actions pédagogiques sur des savoirs théoriques.

Plus spécifiquement, ces profils ont fait émerger un schéma explicatif visant à refléter les éléments communs de la pratique professionnelle qui ont émergé dans la démarche d'analyse. Nous avons compris que l'agir professionnel passe par un processus à la fois, interne et externe, intuitif et planifié et conscient et inconscient faisant ressortir des dimensions de la pratique qui guident les actions pédagogiques. Ce schéma explicatif est le dénouement des chemins parcourus de notre projet de recherche.

L'ensemble des découvertes fait tout au long de notre démarche de recherche répond aux questions de recherche de départ, dans la mesure où nous avons dressé des tableaux pour chacune des participantes concernant les activités réalisées dans leur classe selon les composantes de la psychomotricité. Le deuxième axe de la grille d'analyse vient nous éclairer sur les applications possibles de la compétence psychomotrice dans les classes, autant sur les modalités d'application, que sur les conditions organisationnelles que sur les stratégies d'intervention. C'est la question liée au sens que les enseignantes accordaient à leur pratique qui a donné aussi un sens

à notre recherche. Nous voulons exprimer ici que notre recherche, en plus de contribuer à l'avancement des connaissances sur la place accordée à la compétence psychomotrice dans la classe de maternelle et sur le concept de psychomotricité, nous a donné l'occasion de situer notre pratique à travers les constituants du schéma explicatif.

La recherche que nous présentons ici vise l'avancement des connaissances vis-à-vis différents regards, soit celui de la pratique, celui de la formation et celui de la recherche.

Au regard de la pratique

En ce qui a trait à la pratique, il serait intéressant de retourner dans les milieux de pratique des enseignantes qui ont participé à la recherche pour observer s'il y a eu un changement lié à leur pratique au regard de la compétence psychomotrice. À la suite des commentaires entendus (*«ça me fait réfléchir», «c'est vrai j'en faisais avant», « je crois que j'en fais plus que je le pense», etc.*) et des prises de conscience qui ont été faites, on pourrait croire que le fait de questionner les enseignantes sur leur pratique c'est déjà un pas pour amorcer une réflexion sur leur agir professionnel.

Les dimensions conceptuelles décrites au chapitre 2 fournissent aux enseignantes de maternelle un cadre de références liées à la compétence psychomotrice. Elles pourraient cibler plus facilement les intentions pédagogiques qui se rapportent aux différentes composantes de la psychomotricité. Ainsi, elles pourront expliciter leur évaluation lors de leurs communications avec les parents en ce qui a trait à cette compétence d'ordre psychomoteur.

Notre propre pratique a déjà poursuivi des buts d'amélioration de la pratique des enseignantes au regard de certaines composantes de la psychomotricité par des

ateliers-conférence auprès d'un autre groupe d'enseignantes afin de mieux répondre aux intentions du MEQ.

Dans le contexte de la nouvelle réforme, n'y aurait-il pas lieu de questionner les enseignantes sur les motivations qui sous-tendent leur pratique afin d'orienter les besoins de formation.

Quant au développement professionnel des enseignantes de la maternelle, nous avons encore beaucoup de chemin à parcourir. Notre étude a clairement démontré que l'agir professionnel de la profession enseignante est très complexe et qu'elle ne peut être sondée à l'extérieur des personnes concernées, c'est-à-dire les enseignantes elles-mêmes. Les recherches futures devront être imprégnées du vécu de chacune des enseignantes pour bien saisir la cohérence singulière et pour mieux cerner leurs expériences.

Au regard de la formation

La conduite de notre recherche auprès d'enseignantes de la maternelle au regard de la compétence psychomotrice peut mener à des connaissances qui pourraient servir d'ancrage à la formation des enseignantes et cela, autant à la formation initiale qu'en formation continue. En premier lieu, il nous apparaît évident que les responsables de programme de formation initiale et continue doivent se questionner sur la place accordée à la compétence psychomotrice. Les cours dispensés aux futurs maîtres qui utiliseront le programme de l'école québécoise ou bien aux enseignantes en pratique doivent offrir des éléments conceptuels liés à cette compétence. À cet effet, les participantes de la recherche ont rappelé leur désir de recevoir une formation au regard de la compétence psychomotrice. Cette formation pourrait servir de repères conceptuels à leurs actions pédagogiques liées à la compétence psychomotrice et permettre une réflexion sur la pratique réflexive.

D'une part, la démarche globale de cette étude peut être utile à toutes les formatrices et à tous les formateurs à la formation des maîtres et à la formation continue comme matrice conceptuelle de leur contenu disciplinaire. D'autre part, les programmes de formation auraient davantage besoin de considérer la construction de l'identité personnelle des enseignantes et futures enseignantes afin de se situer dans leur démarche professionnelle ou d'insertion professionnelle.

Au regard de la recherche

À partir d'une meilleure compréhension de la réalité de la pratique professionnelle des enseignantes de la maternelle au regard de la compétence d'ordre psychomoteur, nous sommes maintenant en mesure de contribuer à l'avancement des connaissances de la pratique d'activités psychomotrices dans une approche éducative et préventive. Au plan théorique, la pratique professionnelle des enseignantes au regard de la compétence psychomotrice dans une approche éducative et préventive est peu documentée. Le concept de psychomotricité prend, dans cette recherche, une nouvelle tangente qui nous renvoie à une approche préventive, constructive et intégrative de la compétence psychomotrice. Par cette approche, nous pouvons nous orienter vers des recherches-actions et des recherches collaboratives en complémentarité avec le milieu scolaire afin d'observer les programmes mis en parallèle dans les classes de maternelle et, par surcroît, de prescrire des programmes répondant au nouveau contexte scolaire pour faire en sorte que la pratique d'activités psychomotrices soit de plus en plus intégrée dans les classes. Il serait également intéressant de décrire en profondeur l'état de la situation de la pratique psychomotrice dans les classes de maternelle de la province de Québec. Enfin, nous nous questionnons également sur l'application dans les classes de maternelle des orientations, des fondements théoriques du MEQ à l'égard de la compétence psychomotrice dans le programme d'éducation préscolaire. La révision des programmes du MEQ pourrait également bénéficier des résultats de notre thèse dans la planification à court, moyen et long terme des plans de formation du programme au préscolaire.

Notre recherche se démarque du fait qu'elle traite d'un thème qui s'inscrit dans un contexte d'actualité où s'amorce une volonté de changement dans les habitudes de vie, et cela, à très bas âge sur la pratique d'activités physiques: il s'agit d'observer les dernières statistiques sur les enfants obèses, sur les problèmes de santé liés à la sédentarité, etc. À cet égard, notre recherche nous amène à croire également aux bienfaits de l'implantation d'un programme intégré de psychomotricité dans les classes de maternelle. Un tel programme permettrait aux jeunes enfants, d'une part, de répondre à leurs besoins de bouger et, d'autre part, à développer des habitudes saines liées à leur santé, de découvrir leur corps et de l'utiliser pour appréhender de nouvelles connaissances.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Allport, G.-W. (1970). *Structure et développement de la personnalité*. Neuchâtel (Suisse) : Éditions Delachaux et Niestlé.

Argyris, C. et Schön, D.A. (1974). *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.

Association Suisse des thérapeutes de la psychomotricité. (1994). *La psychomotricité : reflets des pratiques actuelles*. Genève : Georg Éditeur.

Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.

Baudouin, J.-M. et Friedrich, J. (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Berger, P. et Luckmann, T. (1986). *Construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.

Berges, J. et Lézine, I. (1963). *Test d'imitation de gestes : Techniques d'exploration du schéma corporel et des praxies chez l'enfant de 3 à 6 ans*. 2^e édition. Paris : Masson et Cie.

Bolduc, R. (1997). *Psychomotricité et pédagogie : favoriser le développement de l'enfant*. Montréal : Éditions Logiques.

Boucher, B.H., Doescher, S.M. et Sugawara, A.I. (1993). Preschool children's motor development and self-concept. *Perceptual and Motor Skills*, 76(1), 11-17.

Boulet, A. (1999). Changements de paradigme en apprentissage : du béhaviorisme au cognitivisme au constructivisme. *Apprentissage et socialisation*, 19(2), 13-22.

Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre par son expérience*. Québec : Presse Universitaires du Québec.

Bourdieu, P. (1992). *Les règles d'art : genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Éditions du Seuil.

Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*. Paris : Éditions du Seuil.

- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique; Précédé de Trois études d'ethnologie Kabyle*. Paris : Éditions du Seuil.
- Boutin, G. et Durning, P. (1994). *Les interventions auprès des parents : Bilan et analyse des pratiques socio-éducatives*. Toulouse : Privat.
- Brossard, L. et Marsolais, A. (1999). *Pistes prometteuses : propos de leaders pédagogiques*. Québec : Éditions MultiMondes.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Éditions Retz.
- Brunet, O. et Lézine, I. (1983). *Le développement psychologique de la première enfance*. 5^e édition. Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine), (France) : Éditions sociales françaises.
- Bujold, N. (1992). *La formation dans le domaine affectif : Cahier d'exercices à l'usage des participants*. Québec : Département de psychopédagogie. Université Laval.
- Chevrier, J. (1993). *La spécification de la problématique*, dans Gauthier, B. (1993). *Recherche sociale*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Code d'éthique en recherche et en création*. (1995). Sherbrooke : Université de Sherbrooke, approuvé par le Conseil d'administration.
- Commission des Écoles Catholiques du Québec. (1973). *Psychomotricité; guide pédagogique*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Commission des programmes d'études. (1996). *L'éducation préscolaire : Avis au ministre de l'Éducation*. No 13. Québec : ministère de l'Éducation.
- Commission des programmes d'études. (1999). *Le programme de formation de l'école québécoise (premier cycle)*. Juillet.
- Confédération des Éducateurs et Éducatrices physiques du Québec. (1993). *La contribution de l'éducation physique à la prévention de la violence et de la criminalité au Québec*. Québec : Éditions l'impulsion, février.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (1987). *L'éducation préscolaire : un temps pour apprendre*. Québec : ministère de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (1995). *Pour la réponse du système éducatif*. Québec : ministère de l'Éducation.

- Coste, J. C. (1989). *La psychologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cratty, B. J. (1971). *Active learning. Games to enhance Academic Abilities*. Englewood Cliffs (N. J.), Prentice-Hall of India (private), limited.
- Cratty, B. J. (1974). *Psycho-motor Behaviour in Education and Sport*. Springfield (Illinois) : Charles C. Thomas Publisher.
- De Ajuriaguerra, J. (1974). *Manuel de psychiatrie de l'enfant 2^e édition*. Paris : Masson et Cie.
- Deketele, J.-M. et Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations 3^e édition*. Bruxelles : Éditions DeBoeck Université.
- DeLièvre, B. et Staes, L. (1992). *La psychomotricité au service de l'enfant*. Bruxelles : Éditions DeBoeck Université.
- Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris : Éditions Nathan.
- DeMeur, A. et Staes, L. (1991). *Psychomotricité (éducation et rééducation)*. Bruxelles : Éditions DeBoeck Université.
- Deshaiès, B. (1992). *Méthodologie de la recherche en sciences humaines*. Laval (Québec) : Beauchemin.
- Desrosiers, P. et Tousignant, M. (1978). *L'éducation motrice dans le local de classe*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Développement des Ressources Humaines du Canada, 2000. *Le coût du décrochage*. Direction générale de la recherche appliquée; Politique stratégique. Québec : Service des publications
- Duclos, G. (1997). *Quand les tout-petits apprennent à s'estimer...* Montréal : Hôpital Ste-Justine.
- Dupré, E. (1925). *Pathologie de l'émotivité et de l'imagination. Débilité motrice*. Paris : Éditions Payot.
- Durivage, J. (1987). *Éducation et psychomotricité*. Québec : Gaëtan Morin, éditeur.
- Edwards, P. (1993). *L'estime de soi, le sport et l'activité physique*. Gouvernement du Canada, Condition physique et Sport amateur.

- Élias, N. (1993). *Engagement et distanciation : Contributions à la sociologie de la connaissance*. Paris : Éditions Fayard.
- Frostig, M. (1972). *Images et modèles*. Montréal : Mc Graw-Hill.
- Gabbard, C. (1984). *Teaching motor skill to children: theory into practice*. Englewood Cliffs (N.J.) : Prentice-Hall of India (private), limited.
- Gauthier, B. (1993). *Recherche sociale*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Giraud, C. (1994). *Concepts d'une sociologie de l'action : introduction raisonnée*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Gravé, P. (2001). *Formateurs et identités*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hade, D. (1988). *Classes sociales et motricité*. Sherbrooke (Québec). Éditions du CRP.
- Hamel, M. (1994). *Expérimentation et évaluation d'un programme d'intervention précoce*. Rapport d'évaluation. Unité de santé publique, Centre hospitalier régional de Rimouski.
- Humphrey, J. H. et Humphrey, J. N. (1991). *Developing elementary school science concepts through active games*. Springfield (Illinois) : Charles C. Thomas Publisher.
- Juhel, J.-C. (1997). *Favoriser le développement de l'enfant*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke (Québec) : Éditions du CRP.
- Lafon, R. (1963). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Laperrière, A. (1984). *Les critères de scientificité des méthodes qualitatives*. Communication présentée au colloque du Conseil québécois de la recherche sociale, Rimouski (Québec).
- Lapierre, A. (1977). «Le concept de psychomotricité et son évolution» *Revue de l'Éducation physique et sportive*, 17 (3-4), 55-58.
- Lapierre, A. et Aucouturier, D. (1974). *Les contrastes et la découverte des notions fondamentales*. Paris : Éditions Doin.

- Lapierre, A. et Aucouturier, D. (1975). *La symbolique du mouvement*. Paris : Éditions Épi.
- Lauzon, F. (1993). *L'éducation psychomotrice : Source d'autonomie et de dynamisme*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- LeBoulch, J. (1966). *L'éducation par le mouvement : la psychocinétique à l'âge scolaire*. Paris : Éditions sociales françaises.
- LeBoulch, J. (1971). *Vers une science du mouvement humain*. Paris : Éditions sociales françaises.
- LeBoulch, J. (1977). *Face au sport : de l'éducation physique en France depuis 1945 à la psychocinétique : étude critique et perspectives*. Paris : Éditions sociales françaises.
- LeBoulch, J. (1984). *L'éducation psychomotrice à l'école élémentaire : la psychocinétique à l'âge scolaire*. Paris : Éditions sociales françaises.
- LeBoulch, J. (1995). *Mouvement et développement de la personne*. Paris : Éditions Vigot.
- LeBoulch, J. (1998). *Le corps à l'École au XXI^e siècle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- LeCamus, J. (1984). *Pratiques psychomotrices; de la R.P.M. aux thérapies à médiation corporelle*. Bruxelles : Éditions Pierre Mardaga.
- L'Écuyer, R. (1975). *La genèse du concept de soi : théorie et recherches : Les transformations des perceptions de soi chez les enfants âgés de trois, cinq et huit ans*. Sherbrooke (Québec) : Éditions Naaman.
- Legault, G.-A. (dir.). (1997). *L'intervention : Les savoirs en action*. Sherbrooke (Québec), Éditions GGC.
- Legault, G.-A. (dir.). (1998). *L'intervention : Usages et méthodes*. Sherbrooke (Québec), Éditions GGC.
- Legault, G.-A. (dir.). (1999). *L'intervention : Analyse et Enjeux méthodologiques*. Sherbrooke (Québec), Éditions GGC.
- Legendre, M.-F. (2000). *La logique d'un programme par compétences*. Conférence présentée à une rencontre organisée par le MEQ, 2 mai.

Legendre, R. (dir.) (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (2^e édition). Montréal (Québec) : Guérin et Paris : Eska.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Bruxelles : Éditions DeBoeck Université.

Lindsay P. H. et Norman, D. A. (1980). *Traitement de l'information et comportement humain*. Montréal : Éditions Études vivantes.

Mayer, R., Ouellet, F., St-Jacques, M.-C., Turcotte, D. et collaborateurs (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Québec : Gaëtan Morin, éditeur.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1992). *Chacun ses devoirs*. Plan d'actions sur la réussite éducative. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1996a). *Les États généraux sur l'Éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Rapport final de la Commission des états généraux sur l'Éducation. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1996b). *Exposé de la situation*. Commission des états généraux sur l'éducation. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1997a). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1997b). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire 1^{er} et 2^{ème} cycle*. Projet déposé à la Commission des programmes d'études le 1^{er} mars 2000. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1997c). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire 1^{er} et 2^{ème} cycle*. Projet déposé à la Commission des programmes d'études le 15 juin 2000. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1997d). *Programme d'éducation préscolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2000a). *Direction de la formation générale des jeunes. Programme de formation de l'école québécoise, Programme des programmes : Projet*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2000b). *Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire. La formation à l'enseignement; les orientations,*

les compétences professionnelles (projet de consultation). Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire*. Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée. Québec : Gouvernement du Québec.

Michelet, A. (1999). *Le jeu de l'enfant : Progrès et problèmes*. Québec : Édité par l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire (OMEP).

Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin/Masson.

Mucchielli, A. (2000). *L'art d'influencer : analyser des techniques de manipulation*. Paris : Armand Colin.

Paillé, P. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle d'illustration*, Actes du Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, Université de Sherbrooke, Sherbrooke (Québec).

Paillé, P. (1994). «L'analyse par théorisation ancrée». *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Paoletti, R. (1990). L'intérêt des mises en apprentissage fondées sur le vécu moteur de l'élève au primaire. *Apprentissage et socialisation*, 13(2), 10-109.

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

Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., et Perrenoud, Ph. (dir). (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : Éditions DeBoeck Université.

Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2 éd.). London : Sage Publications.

Peretz, H. (1998). *Les méthodes en sociologie : l'observation*. Paris : La découverte.

Perrenoud, P. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. *Éducation et recherche*, 2, pp. 198-212.

Perrenoud, P. (1994). Compétences, habitus et savoirs professionnels. *European Journal of Teacher Education*. 17(1/2), pp. 45-48.

Perrenoud, P. (1996a). *Peut-on changer par l'analyse de ses pratiques?* Cahiers pédagogiques. (346), Septembre, pp. 14-16.

Perrenoud, P. (1996b). *Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse des pratiques et prise de conscience*, in Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., et Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles : Éditions De Boeck Université, 1998, 2^e édition.

Perrenoud, P. (1999). *Du travail sur les pratiques au travail sur l'habitus*. In Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique. Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine) (France) : Editions sociales françaises.

Perrenoud, P. (2001a). *Articulation théorie-pratique et formation des praticiens réflexifs en alternance*, in Lhez, P., Millet, D. et Séguier, B. (dir.). (2000). *Alternance et complexité en formation. Éducation – Santé – Travail social*. Paris : Éditions Seli Arslan, pp.10-27.

Perrenoud, P. (2001b). Notre métier, aventure ou routine? La pratique réflexive en éducation physique. *Revue en éducation physique et de sport*. no1, janvier 2001, pp. 8-10.

Perrenoud, P. (2001c). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine) (France) : Editions sociales françaises.

Perrenoud, P. (2003). *L'intuition dans ma classe : un mystère?* Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Piaget, J. (1937). *La construction du réel*. Neuchâtel (Suisse): Éditions Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1954). *Le développement de la perception de l'enfant à l'adulte*. Paris : Bulletin Psychologique.

Piaget, J. (1956). «Motricité, perception et intelligence». *Enfance*, 2, 10-14.

Piaget, J. (1961). *Les mécanismes perceptifs*. Paris : Presses Universitaires de France.

Piaget, J. (1971). *La construction du réel chez l'enfant*. *Actualités Pédagogiques et Psychologiques*. Neuchâtel (Suisse): Éditions Delachaux et Niestlé.

- Piaget, J. (1973). *Biologie et connaissance*. Paris : Éditions Gallimard, coll. Idées.
- Piaget, J. (1976). *Le comportement, moteur de l'évolution*. Paris : Gallimard.
- Porot, A. (1965). *Manuel alphabétique de psychiatrie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A. et Pirès, A.-P. (1997). *La recherche qualitative; Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Québec : Gaëtan Morin, éditeur.
- Québec en forme. (2005). *Québec en forme, vis ton énergie*. Fichier informatique accessible par internet : www.quebecenforme.org
- Rodriguez, G. (1995). *Advanced family support and education program*. In *The challenge of parenting in the '90s*. Actes du colloque du Aspen Institute, Naples, Floride, 17-20 février, 1995. Queenstown, (MD) : Aspen Institute, Publications Office.
- Ross, S. (1980). *L'apprentissage de la perception visuelle. Cahier d'exercices pour l'école et la maison*. Montréal : Éditions Héritage.
- Rossel, G. (1975). *Manuel de l'éducation psychomotrice*. Québec : Éditions Masson et Cie.
- Royer, N. (1995). *Éducation et intervention au préscolaire*. Québec : Gaëtan Morin, éditeur.
- Savoie-Zajc, L. (1996). *Les modèles de changement planifiés en éducation*. Montréal : Éditions Logiques.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Schön, D.A. (1996). *À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes*. In Barbier, J.M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- St-Amant-Roussin, N. (1991a). «Démarche scientifique Préscolaire». *La revue préscolaire*, 28(4).
- St-Amant-Roussin, N. (1991b). *Éducation et intervention au préscolaire*. Québec : Gaëtan Morin, éditeur.

- St-Arnaud, Y. (1996). *S'actualiser: par des choix éclairés et une action efficace*. Québec : Gaëtan Morin, éditeur.
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : Efficacité et coopération*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- St-Jacques, D. (1986). «Corps et mouvement à l'école». *Revue des sciences de l'Éducation*, 7 (1),71-88.
- Strauss, A. et Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded Theory procedures and Techniques*. United States : Sage Publications, Incorporated.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tardif, J. et Gauthier, C. (1996). *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Québec : Gaëtan Morin.
- Thériault, J. (1996). *J'apprends à lire... Aidez-moi*. Montréal : Éditions Logiques.
- Thomas, R. (1992). *Psychologie du sport*. 3^e Édition. «Que sais-je ?» Paris : Presses Universitaires de France.
- Valle, R. et King, M. (1978). *Existential-Phenomenological Alternatives for Psychology*. New York : Oxford University Press.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal (Québec) : Les Presses de l'Université de Montréal et Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Vayer, P. (1972). *Éducation psycho-motrice et arriération mentale*. Paris : Éditions Doin.
- Vayer, P. (1976). *Le dialogue corporel*. Paris : Éditions Doin.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : Éditions sociales françaises.
- Wallon, H. (1968). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Armand Colin.

ANNEXES

ANNEXE A

CONDITIONS D'APPRENTISSAGE

CONDITIONS D'APPRENTISSAGE

Conditions	explicitations
Attention	- l'apprenant doit être réceptif à la situation d'apprentissage : cette préparation psychologique relève de l'attention;
Sensation	- il doit pouvoir disposer de toutes les données sensorielles pertinentes sur les caractéristiques du contenu de connaissance : l'acquisition de ces données de base se fait par l'intermédiaire des sensations;
Perception	- il doit traiter activement les données sensorielles de manière à leur donner un sens et à en retirer une connaissance personnelle qui soit la plus conforme à la réalité objective : ce traitement des informations correspond à la perception;
Assimilation	- il doit intégrer le contenu du message perçu, c'est-à-dire être capable de le conceptualiser, de l'exprimer et de s'en servir au besoin dans d'autres situations, et ce, de manière pertinente : cette fusion du nouveau contenu de connaissance aux savoirs antérieurs correspond à son assimilation;
Mémorisation	- il doit fixer dans sa mémoire le contenu de connaissance et être à même de le retrouver, ce qui tient de la mémorisation.

Paoletti, 1999, p. 131-132.

ANNEXE B

CONTRAT DE PARTICIPATION

Le 20 septembre 2001

Madame, monsieur,

Objet : CONTRAT DE PARTICIPATION

Chère madame, Cher monsieur,

Nous vous offrons l'opportunité de participer à une recherche qui vise à décrire et à comprendre la pratique professionnelle des enseignants et des enseignantes de maternelle à l'égard de la compétence psychomotrice. Cette étude est conduite par Madame Johanne April, dans le cadre de ses études doctorales portant sur l'analyse de la pratique professionnelle des enseignants de la maternelle.

Cette démarche visera à éclairer deux aspects de la pratique professionnelle et permettra de voir :

- Dans quelle mesure la nature de l'éducation psychomotrice se vit dans la classe de maternelle ?
 - Les modalités employées;
 - Les principales stratégies d'intervention utilisées;
 - Les conditions organisationnelles;
 - Les activités proposées pour répondre aux objectifs du programme;
 - La perception (croyance, valeur) du concept d'éducation psychomotrice.

- Dans quelle mesure les conceptions de cette pratique s'inscrivent dans un enjeu social ?
 - Les sources théoriques;
 - Les sources pratiques de leur savoir en action (savoir pratique);
 - Leur participation à la réussite scolaire et sociale;
 - Le sens donné à la pratique.

Par exemple, nous cherchons à connaître votre façon de concevoir et de définir la psychomotricité. Nous voulons aussi connaître à quelle fréquence vous pratiquez la

psychomotricité dans votre classe. De plus, nous voulons saisir votre perception quant à son impact sur les apprentissages sociaux et scolaires. Finalement, quel est votre point de vue sur le sens donné à la pratique de l'éducation psychomotrice dans la classe et aux éléments qui facilitent ou qui freinent cette pratique dans votre école.

Votre consentement à participer à cette recherche vous engage à y consacrer deux heures de votre temps. En participant à cette recherche, vous autorisez Mme April à vous rencontrer individuellement dans un lieu prédéterminé.

La démarche de cueillette des données se déroulera en deux temps. Un premier entretien d'une durée d'environ deux heures est prévu. Un deuxième entretien du même type est à prévoir, si requis, afin de préciser des éléments de contenu du premier entretien et de nous permettre de comprendre en profondeur la réalité professionnelle des participants.

Comme mentionné dans la lettre d'invitation, les rencontres seront enregistrées sur magnétophone afin de cueillir, de transcrire, d'analyser et de diffuser les données. Les enseignants et les enseignantes qui participent à la recherche doivent être assurés que leur anonymat sera respecté tout au long du processus de cueillette et d'analyse des données, et cela, en toute confidentialité. Pour ce faire, les données seront conservées sous clef dans un endroit sécuritaire. Seule la personne qui transcrit les données et la chercheuse auront accès aux données.

Dans la poursuite de la préoccupation éthique, les participants à la recherche seront respectés dans les limites qu'ils souhaitent. L'engagement personnel de chaque participant pourra être renouvelé autant de fois que nécessaire. La personne peut décider de se retirer en tout temps sans qu'il lui soit demandé de justifier. Pour ce faire, la chercheuse et le participant conviennent des règles de participation dès le départ et tout au long de l'entretien. Par exemple, des questions telles que «Si vous êtes en d'accord ...», «Si vous le voulez bien ...», permettent à l'intervieweur de commencer ou de poursuivre l'entretien, et autorisent à l'interviewé le droit de donner son opinion et la possibilité de refuser la question.

Après avoir pris connaissance des informations précédentes, par la présente, j'accepte de participer à la recherche sur l'analyse de la pratique professionnelle des enseignants et des enseignantes de maternelle à l'égard de la compétence d'ordre psychomoteur.

Date

Signature

ANNEXE C

ÉLABORATION SOMMAIRE D'UN GUIDE D'ENTREVUE

GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRECTIVE

Cette recherche a pour but de décrire et de comprendre la pratique professionnelle des enseignants et des enseignantes de maternelle à l'égard de la compétence d'ordre psychomoteur. Ainsi, elle permettra de dégager la nature de la pratique et les enjeux sociaux qui y sont liés.

Pendant l'entretien, je vais vous demander de présenter une journée type de votre pratique professionnelle. Par la suite, je vais vous questionner sur divers aspects de la psychomotricité. Le but de cet entretien est de vous amener à mettre en mots votre pratique en lien avec la compétence psychomotrice. Je vais débiter par quelques interrogations liées à votre formation. J'aborderai, comme deuxième aspect, la nature même de votre pratique au regard de la compétence psychomotrice et son impact sur les apprentissages scolaires et sociaux. Ensuite, nous tenterons de dégager les sources théoriques et pratiques qui guident votre pratique. Enfin, nous traiterons des éléments facilitateurs ou non en lien avec la pratique d'éducation psychomotrice.

RAPPEL

- Rappeler le contexte de la recherche
- Rappeler la durée de l'entrevue (1 h à 1 h 30)
- Rappeler que l'entrevue est enregistrée

Thème 1 : PROFIL DE L'INTERVIEWÉE

Probes : *Type de formation reçue*
Antécédents professionnels

- Âge ?
- Sexe ?
- Années d'expérience ?

-
- École ? (petite – grande)
- Formation initiale ?
 - Où ?
 - Quel programme ?
 - nombre d'heures, cours de psychomotricité ?
- Formation continue ?
 - En psychomotricité ?
- Intérêts pour le sport ?

Thème 2 :
NATURE DE LA PRATIQUE

Probes : *Modalités*
Composantes de la psychomotricité

- Est-ce que vous présentez des activités d'éducation psychomotrice aux enfants de votre classe ?
 - Combien de fois par semaine ?
 - À quelle fréquence ?
 - Dans quel local ?
 - Depuis quand ?

Je vais poursuivre par une série de questions pour nommer les principales composantes de la psychomotricité qui sont en lien avec votre pratique.

- Que faites-vous exactement ? (Pouvez-vous m'en parler ?) (au début, en cours, à la fin)
- Comment l'appliquez-vous ? (fiches, etc.)

La personne donne des exemples concrets d'activités psychomotrices. Peut-elle donner une liste des composantes liées à sa pratique ?

- Quelles sont les raisons qui vous ont amenée à en faire ?

Thème 3 :
IMPORTANCE D'UNE PRATIQUE PSYCHOMOTRICE

Probes : *Nouveau programme*
Enjeu social

Dans le contexte du nouveau programme d'éducation préscolaire, le ministère de l'Éducation du Québec présente six compétences. La première compétence est d'ordre psychomoteur. Quelle importance y accordez-vous ?

Est-ce que ça vous étonne que l'on place la compétence psychomotrice comme première compétence dans le programme d'éducation préscolaire?

- Comment percevez-vous son impact?
 - Sur les conditions d'apprentissages ?
 - Sur les apprentissages scolaires ?
 - Sur le développement global ?
 - Sur la réussite sociale ?

Plusieurs personnes affirment que la pratique d'activités psychomotrices a des incidences significatives sur les conditions d'apprentissages, les apprentissages scolaires et sociaux. Qu'en pensez-vous ?

- Comment concevez-vous votre rôle en lien avec la compétence d'ordre psychomoteur?
(Quels sont les besoins sociaux auxquels répond la pratique?)
(Quels sont les enjeux sociaux et scolaires?)

Thème 4 :
FONDEMENTS THÉORIQUE ET EMPIRIQUE

Probe : *Conceptions*
Approche

- Quelle est votre conception personnelle de la pratique de la psychomotricité dans la classe ?
- Comment définissez-vous la psychomotricité ? (principes de base, etc.)
- Quel est le sens donné à la pratique? (intentions de la pratique) (rééducation - prévention)
- Quelles sont vos références théoriques et pratiques?
- Quelles sont vos lectures réalisées avant d'amorcer l'enseignement par l'activité psychomotrice ?

Thème 5 :
DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

Probe : *Conditions organisationnelles*

- Quels sont les éléments qui facilitent la pratique de l'éducation psychomotrice ?
- Quels sont les éléments qui freinent la pratique de l'éducation psychomotrice ?

- Seriez-vous prêt à changer votre pratique ?

CONCLUSION

- Remerciements
- Revenir sur l'entrevue
- Échanger nos coordonnées pour une deuxième rencontre au besoin ou pour acheminer une copie de la transcription afin d'approuver ou de modifier ce qui a été dit.

Johanne April
Août 2001