

Haute Ecole Pédagogique - BEJUNE



La psychomotricité en 1-2H

[Le point de vue d'enseignantes et d'une psychomotricienne]

Formation primaire

Mémoire de Bachelor d'Alicia Wüthrich

Sous la direction de Christine Riat

Porrentruy, mars 2016

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement ma directrice de mémoire, Christine Riat, pour sa disponibilité et ses précieux conseils tout au long de ce travail de Bachelor.

Je remercie également les quatre enseignantes¹ et la psychomotricienne qui m'ont accordé de leur temps pour un entretien et sans qui cette recherche n'aurait pas pu être réalisée.

Un grand merci à Stéphanie Schneider pour sa relecture attentive et ses corrections.

Pour terminer, je souhaite remercier toutes les personnes qui m'ont aidée et soutenue lors de la réalisation de ce mémoire.

¹ Comme les enseignants de ces degrés sont majoritairement des femmes, j'utiliserai le féminin tout au long de mon travail.

Avant-propos

Résumé

Dans ce travail de mémoire, je m'intéresse aux activités psychomotrices en 1-2H, étant donné que les enfants, à ce moment-là, sont en plein développement psychomoteur. En effet, ces deux premières années ont un rôle important pour leur développement et pour favoriser leurs futurs apprentissages. Plus précisément, à travers cette recherche, les objectifs sont d'identifier les capacités psychomotrices les plus travaillées par les enseignantes, de relever les domaines psychomoteurs évalués, de lister les raisons de signalements ainsi que de recueillir les impacts possibles sur les acquisitions visées dus à des difficultés psychomotrices.

En ce qui concerne la récolte de données, celle-ci a été menée auprès de quatre enseignantes et une psychomotricienne qui ont été interviewées. Ce qui a donc permis de mettre en regard les propos de professionnelles de deux domaines différents.

Mots clés

- Psychomotricité
- 1-2H
- Motricité
- Éducation psychomotrice
- Signalement

Liste des tableaux

Tableau 1 : Comparaison de la procédure du signalement selon les cantons BEJUNE.....	7
Tableau 2 : Guide d'entretien	20
Tableau 3 : Échantillonnage.....	22
Tableau 4: Les activités psychomotrices.....	26
Tableau 5: Les principales capacités psychomotrices travaillées par les enseignantes selon la fréquence.....	27
Tableau 6: Éléments observés par les enseignantes.....	30

Liste des annexes

ANNEXE 1 : FORMULAIRE DE DEMANDE DE PRESTATION DANS LE CANTON DE BERNE	I
ANNEXE 2 : FORMULAIRE DE DEMANDE CANTON DU JURA.....	IV
ANNEXE 3 : FORMULAIRE DE DEMANDE EN PSYCHOMOTRICITÉ DU CANTON DE NEUCHÂTEL.....	VI
ANNEXE 4 : SCHÉMA CONCEPTUEL.....	X
ANNEXE 5 : GUIDE D'ENTRETIEN	XI
ANNEXE 6 : LETTRE À L'INTENTION DE L'INTERVIEWÉ.....	XIII
ANNEXE 7 : CONTRAT DE RECHERCHE	XIV
ANNEXE 8 : EXTRAIT DES PREMIÈRES ANALYSES D'ENTRETIEN RETRANSCRIT	XV
ANNEXE 9 : EXTRAIT D'ANALYSE REGROUPANT LES INFORMATIONS PAR THÈME	XVI

Sommaire

REMERCIEMENTS	II
RÉSUMÉ	III
MOTS CLÉS	III
LISTE DES TABLEAUX.....	IV
LISTE DES ANNEXES	IV
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 DÉFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	3
1.1.1 <i>Raison d'être de l'étude</i>	3
1.1.2 <i>Lois cantonales BEJUNE</i>	4
1.1.3 <i>La psychomotricité en 1-2H : quels intérêts ?</i>	8
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION	9
1.2.1 <i>Bref historique</i>	9
1.2.2 <i>Quelques définitions de l'éducation psychomotrice</i>	10
1.2.3 <i>Développement de l'enfant</i>	10
1.2.3.1 <i>Développement cognitif selon Piaget</i>	11
1.2.3.2 <i>Développement psychomoteur</i>	12
1.2.4 <i>Résultats de recherches, théories et synthèses</i>	13
1.2.4.1 <i>Signalement scolaire, comment les enseignants s'y prennent-ils ?</i>	14
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS OU HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	16
1.3.1 <i>La question de recherche et les objectifs de recherche</i>	16
CHAPITRE 2. MÉTHODOLOGIE.....	17
2.1 FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES	17
2.1.1 <i>Recherche qualitative</i>	17
2.1.2 <i>Démarche compréhensive</i>	17
2.1.3 <i>Approche inductive</i>	18
2.2 NATURE DU CORPUS.....	19
2.2.1 <i>Moyen utilisé : l'entretien</i>	19
2.2.2 <i>Le guide d'entretien</i>	19
2.2.3 <i>Procédure et protocole de recherche</i>	21
2.2.4 <i>Choix de l'échantillonnage et population</i>	21
2.3 MÉTHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES	22
2.3.1 <i>Transcription</i>	22

2.3.2	<i>Procédés de traitement des données</i>	23
2.3.3	<i>Méthodes d'analyse</i>	24
CHAPITRE 3.	ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	25
3.1	LES CAPACITÉS PSYCHOMOTRICES TRAVAILLÉES	25
3.1.1	<i>Les principales activités psychomotrices réalisées par les enseignantes.....</i>	25
3.1.2	<i>La mise en place des capacités psychomotrices.....</i>	28
3.2	LES DOMAINES PSYCHOMOTEURS ÉVALUÉS.....	29
3.2.1	<i>À quoi les enseignantes sont-elles attentives ?.....</i>	29
3.2.2	<i>Les objectifs visés</i>	31
3.2.3	<i>Les remédiations</i>	32
3.3	LE SIGNALEMENT EN PSYCHOMOTRICITÉ	33
3.3.1	<i>Élèves signalés.....</i>	34
3.3.2	<i>Les critères de signalement</i>	35
3.4	DES DIFFICULTÉS PSYCHOMOTRICES ? QUELS SONT LES IMPACTS POSSIBLES ?	36
CONCLUSION.....	39
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	42
ANNEXES.....	I

Introduction

À l'occasion de mes différents stages, j'ai tout de suite porté un intérêt pour les premiers degrés de la scolarité au sein desquels j'estime que les apprentissages sont très intéressants. À cet âge, les enfants ont de la peine à rester devant une fiche et ne savent pas encore écrire. Il faut donc trouver d'autres façons de faire pour leur permettre d'apprendre. La psychomotricité au travers des activités est justement l'une des méthodes d'apprentissage mise en place par les enseignantes pour le développement des enfants dans plusieurs domaines, tout en respectant leur besoin de bouger. Ceci ne confirme nullement que c'est la seule façon d'apprendre.

Je m'intéresse beaucoup à cette thématique, car je me destine à enseigner dans les premiers degrés de la scolarité. De plus, les enfants sont en plein développement psychomoteur à ce moment-là. En effet, ces deux premières années ont un rôle important pour leur développement et pour favoriser leurs futurs apprentissages. Cependant, il arrive que des élèves rencontrent des difficultés dans leur développement psychomoteur et que les enseignantes procèdent à des signalements. En m'informant sur les procédures de signalement vers les cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (BEJUNE), j'ai constaté qu'aucune directive ne définit clairement des critères pour signaler un élève. Une des raisons pour laquelle je porte mon intérêt sur cette thématique. Ainsi, j'espère recueillir des informations auprès d'enseignantes concernant leurs pratiques et en obtenant leur avis en matière d'éducation psychomotrice et de signalement en psychomotricité. Ceci afin d'exploiter au mieux l'éducation psychomotrice dans ma future classe et d'être plus au clair concernant le signalement scolaire, car, en tant que future enseignante, je serai confrontée à des élèves rencontrant des difficultés et qui devront être signalés.

Pour étudier ce thème, je souhaitais avoir le point de vue des enseignantes de 1-2H ainsi que celui d'une psychomotricienne afin de mettre en regard les propos des professionnelles de l'éducation avec ceux de la spécialiste.

Dans ce travail, je me suis basée sur différentes recherches, lectures et témoignages qui m'ont permis de répondre aux questions de départ suivantes :

- Quelles sont les acquisitions visées par les enseignantes de 1-2H à travers l'éducation psychomotrice ?
- Pour quels futurs apprentissages ces activités sont-elles bénéfiques ?
- Quels sont les critères pour une décision de demande de prestation en psychomotricité ?

Toutefois, j'ai constaté que les lois cantonales concernant la demande de prestation en psychomotricité varient entre les cantons BEJUNE. De ce fait, j'ai recentré ma recherche sur les pratiques actuelles des enseignantes de 1-2H dans le canton de Berne.

Dans la première partie de ce travail de Bachelor, j'expose les similitudes et les divergences entre les lois cantonales BEJUNE et les intérêts de faire de la psychomotricité en classe. Puis, je définis la psychomotricité ainsi que les développements qui s'y rattachent. Je prends également connaissance des recherches faites dans les domaines de l'éducation psychomotrice et du signalement scolaire. Pour, finalement, identifier ma question de recherche et en formuler les objectifs.

Dans un deuxième temps, je présente la démarche méthodologique que j'ai mise en place pour recueillir des données. La méthode de l'entretien semi-directif sera décrite et son choix justifié. J'ai interrogé quatre enseignantes de 1-2H et une psychomotricienne.

Dans la dernière partie, j'expose mes résultats et les interprètent en mettant en regard les propos des enseignantes avec ceux de la psychomotricienne et en faisant des liens avec les apports théoriques.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude

Actuellement, nous² entendons beaucoup parler de psychomotricité comme étant une pratique pédagogique et thérapeutique. Mais quel est son réel bénéfice pour les élèves et comment les enseignants de 1-2H exploitent l'éducation psychomotrice ? Le choix s'est porté sur les degrés 1-2H, car «l'évolution psychomotrice la plus marquante se situe entre 0 et 6 ans » (De Lièvre & Staes, 2000, p. 6). De ce fait, ces deux premiers degrés jouent un rôle important au niveau du développement psychomoteur des enfants et les enseignants mettent en place des activités psychomotrices pour leur développement et leurs futurs apprentissages. Dans le plan d'étude romand (PER) (2010), nous trouvons également pour le cycle 1, dans les domaines disciplinaires « corps et mouvement » ; « langues » et « arts » l'objectif d'apprentissage CM 12 :

Développer ses capacités psychomotrices et s'exprimer avec son corps...

1. ... en construisant son schéma corporel ;
2. ...en organisant et en utilisant ses repères spatio-temporels ;
3. ...en utilisant ses sens ;
4. ...en développant son équilibre ;
5. ...en utilisant le mouvement pour développer sa créativité ;
6. ...en dansant, en imitant, en racontant des histoires avec son corps ;
7. ...en prenant confiance et plaisir à se produire devant les autres. (pp. 56-57).

L'objectif d'apprentissage L1 18 « découvrir et utiliser la technique de l'écriture et les instruments de la communication... » (pp. 48-49), les trois grandes progressions d'apprentissages sont les développements de :

- La motricité globale ;
- La motricité fine ;
- La graphomotricité.

² La première personne du pluriel apparaîtra tout au long de mon travail, car je ne suis pas toute seule, mais guidée par des auteurs. Le « je » apparaîtra ponctuellement lors de décisions qui m'incombent.

Ainsi que l'objectif A 13 Mu « Explorer diverses techniques musicales...

1. ...en exerçant des habiletés de motricité globale et fine (souplesse, précision, coordination, ...) » (pp. 38-39).

J'ai pu constater, lors de mes stages dans ces degrés, que ce développement ne se faisait pas toujours sans difficulté, puisque plusieurs enfants devaient se rendre chez une psychomotricienne pour cause de problèmes psychomoteurs. Ainsi, j'ai été interpellée par les pratiques des enseignants à propos du signalement scolaire d'élèves nécessitant un soutien psychomoteur.

De ce fait, les intérêts pratiques de mon étude sont de comprendre comment développer les capacités psychomotrices des élèves au mieux et de saisir la procédure du signalement scolaire en psychomotricité. Pour cela, il est nécessaire de comprendre le point de vue des enseignants de 1-2H par rapport aux activités psychomotrices concernant plusieurs critères. Ceux-ci sont de savoir quelles sont leurs pratiques pour signaler des élèves qui rencontrent des difficultés psychomotrices et ce qu'elles mettent en place comme activités psychomotrices en lien avec le PER.

Avant de nous intéresser aux intérêts de la psychomotricité dans le milieu scolaire, nous allons aborder les lois scolaires des cantons BEJUNE afin de connaître leurs attentes concernant le signalement scolaire des élèves. Le choix retenu est de cibler ces trois cantons puisqu'ils représentent le site de ma formation.

1.1.2 Lois cantonales BEJUNE

Berne

Ordonnance régissant les mesures pédagogiques particulières à l'école obligatoire (OMPP) du 19 septembre 2007, en vigueur depuis le 1^{er} janvier 2008.

Mesures pédagogiques particulières

Enseignement spécialisé

Art. 6

Définition

¹ L'enseignement spécialisé comprend, outre le soutien et la scolarisation des élèves nécessitant un soutien particulier, la prévention de l'apparition de troubles de l'apprentissage, le conseil au corps enseignant, aux parents et aux autorités ainsi que les interventions de courte durée.

² L'enseignement spécialisé est dispensé en complément de l'enseignement régulier, en coordination avec celui-ci et en étroite collaboration entre les membres du corps enseignant.

³ Il recouvre les domaines suivants:

- a) soutien pédagogique ambulatoire,
- b) logopédie,
- c) psychomotricité.

Procédure d'admission

Art. 11

Compétence entrée en vigueur le 1^{er} août 2013.

² Elle statue, sur proposition des membres du corps enseignant, sur

- c) l'admission à l'enseignement spécialisé des élèves qui présentent des troubles légers de l'apprentissage ou du développement pour une durée de quatre semestres au maximum.

³ Elle statue, sur proposition du service psychologique pour enfants et adolescents ou du service de pédopsychiatrie et sur la base du rapport d'un service d'examen compétent, sur

- c) l'admission à l'enseignement spécialisé des élèves qui présentent des troubles graves ou complexes de l'apprentissage ou du développement (art. 6, al. 3),

⁴Les interventions de courtes durées ont lieu sans procédure d'admission formelle.

Dans le canton de Berne, le signalement se fait par l'enseignant de classe qui relève un problème de comportement chez un élève ou des difficultés en classe, ce dernier peut également faire appel aux enseignants spécialisés qui se rendront sur place pour observer, conseiller ou réaliser une intervention de courte durée. Celle-ci est unique et durera au maximum 12 semaines (Pfister & Stricker, 2012). Cela peut déboucher sur une demande d'admission à l'enseignement spécialisé qui se passera différemment pour les troubles légers ou graves de l'apprentissage, car le canton de Berne distingue ces deux troubles de l'apprentissage. En effet, les troubles légers sont des interventions qui ne durent pas plus de 2 ans et celles-ci peuvent être demandées par l'enseignant de classe via un formulaire avec l'autorisation des parents directement auprès de la direction scolaire.

Par contre pour les troubles graves de l'apprentissage, c'est-à-dire des interventions qui auront lieu plus de 2 ans, l'autorisation à l'enseignement spécialisé a lieu après un examen par un service compétent à la demande du Service psychologique pour enfants et adolescents (SPE) ou du Service de pédopsychiatrie (SPP) (Pfister & Stricker, 2012).

Jura

Ordonnance portant exécution de la loi scolaire (Ordonnance scolaire) du 29 juin 1993.

Mesures de pédagogie compensatoire

Art. 62

Dépistage

¹ Un dépistage précoce des déficiences et troubles particuliers est réalisé dans les classes enfantines par l'enseignant, le psychologue ou le médecin scolaire.

² Le dépistage des insuffisances de développement et des troubles divers est poursuivi régulièrement durant la scolarité obligatoire.

³ Les élèves susceptibles de bénéficier de mesures de pédagogie compensatoire sont signalés au conseiller pédagogique du secteur par les parents ou le représentant légal, l'enseignant, le médecin scolaire, le psychologue scolaire ou le Centre médicopsychologique.

⁴ Les parents sont associés à l'observation de leur enfant et informés des constatations faites.

Dans le canton du Jura, nous voyons qu'il n'y pas seulement l'enseignant qui peut signaler un élève, mais que toutes les personnes qui le suivent scolairement peuvent également le signaler au conseiller pédagogique. Toutefois, il n'y a aucune loi qui informe sur les critères de signalement.

Neuchâtel

Arrêté relatif aux mesures d'adaptation et de compensation destinées aux élèves de la scolarité obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers. 2 juillet 2014

Art. 4

Signalement

Les détenteurs de l'autorité parentale ou les enseignant-e-s signalent sans retard à la direction d'école toute situation d'élève ayant des besoins éducatifs particuliers.

Art. 5

Analyse

¹La direction d'école analyse le signalement.

²Elle peut, selon les cas, exiger une attestation établie par un médecin ou d'autres thérapeutes.

Il y a dans le canton de Neuchâtel un article spécifique quant au signalement scolaire. Celui-ci nous informe des personnes qui peuvent signaler un élève, mais nous constatons qu'il n'y a aucune précision concernant les conditions qui amènent à effectuer un signalement.

Afin d'avoir une vue d'ensemble des trois cantons, le tableau ci-dessous présente quelques aspects du signalement scolaire. Ce tableau se base sur les lois et documents officiels de l'école primaire de ces cantons.

Tableau 1 : Comparaison de la procédure du signalement selon les cantons BEJUNE

	BE	JU	NE
Lien des sites consultés	https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/699	http://rsju.jura.ch/extranet/idcplg?IdcService=GET_FILE&dID=36972&Rendition=Web#P1704_135966	http://rsn.ne.ch/DATA/program/books/rsne/htm/4105123.htm
Année de la loi	2008/2013	1993	2014
Personne qui signale	<ul style="list-style-type: none"> enseignant de classe enseignant spécialisé 	<ul style="list-style-type: none"> représentant légal enseignant de classe médecin scolaire psychologue scolaire centre médicopsychologique 	<ul style="list-style-type: none"> détenteurs de l'autorité parentale enseignants de classe
Formulaire de demande à remplir pour une prestation en psychomotricité (voir annexes n°1, 2 et 3)	Oui, par l'enseignant titulaire pour des troubles légers ou par le SPE ou SPP pour des troubles graves ou complexes.	Oui, par les représentants légaux	Oui, par les parents
Accord du représentant légal	Oui	Oui	Oui
Critères de signalement	Non	Non	Non

Nous remarquons qu'il n'y a pas de très grandes différences entre ces trois cantons en matière de signalement scolaire, excepté les personnes qui signalent l'élève ayant des besoins particuliers. D'ailleurs, les cantons du Jura et de Neuchâtel laissent une plus grande implication des représentants légaux pour le signalement de l'élève, alors que Berne n'en laisse aucune. En ce qui concerne les critères de signalement, aucun canton ne dispose de documents officiels. C'est-à-dire que ce qui amène un enseignant de classe à signaler un élève peut diverger d'un enseignant à l'autre. Il est donc pertinent de comprendre les raisons qui poussent un enseignant à signaler un élève pour une demande en psychomotricité.

Dans ce travail, c'est le canton de Berne qui va nous intéresser plus particulièrement étant donné que c'est le seul qui laisse exclusivement la place aux enseignants

1.1.3 La psychomotricité en 1-2H : quels intérêts ?

Sans tomber dans les stéréotypes, l'image de l'école tous degrés confondus est, en général, celle d'élèves assis à leur banc et étudiant devant une fiche. Le cas des élèves de 1-2H est contrasté. Au début de la scolarité, l'enfant, qui devient un élève, découvre des attentes qui ne sont pas nécessairement celles dont il a l'habitude. Il est vrai que, contrairement aux degrés suivants, les enfants de ces deux premières années scolaires ont particulièrement de la peine à rester devant une fiche et ne savent pas écrire. Il faut donc trouver d'autres façons de faire pour leur permettre d'apprendre sachant que, pour les enfants de cet âge, « la majorité des apprentissages s'intègrent par le corps » (Arm-Spring *et al.*, 2008, p. 281). La psychomotricité qui peut se concevoir « comme une pédagogie du mouvement » (Wauters-Krings, 2009, p. 308) est justement une méthode d'apprentissage qui respecte le besoin de bouger des enfants. Cela ne confirme nullement que c'est la seule manière d'apprendre.

À ce propos, Rigal (2009) nous dit que « les exercices proposés en psychomotricité préparent aux apprentissages scolaires » (p. 213), étant donné qu'il va y avoir un lien avec les préalables apprentissages scolaires (écriture, lecture, mathématique), lorsque l'enfant réalise des exercices de manipulation perceptrice et moteur (portant sur l'espace, le temps, le rythme, la coordination motrice, la dominance latérale).

D'autres part, certains auteurs (Paoletti, 2002 ; Wauters-Krings, 2009) affirment également que la psychomotricité facilite le développement cognitif de l'enfant.

Ainsi, la psychomotricité favorise le développement des différentes fonctions motrices et des compétences dans les disciplines scolaires telles que les mathématiques, le français, la musique, les arts plastiques et la gymnastique. Elle facilite également les relations avec son propre corps, ses pairs, la matière, l'espace et le temps.

1.2 État de la question

Dans ce chapitre, nous abordons, dans un premier temps, l'historique du concept de psychomotricité afin de mieux le cerner. Ensuite, nous essayerons de définir l'éducation psychomotrice et nous nous intéresserons au développement de l'enfant dans différents domaines. Pour, finalement, exposer la question de recherche et ses objectifs.

1.2.1 Bref historique

Le concept de psychomotricité a été donné avec l'histoire de la neurologie et de la psychiatrie, mais c'est seulement à la fin du XIX^e siècle que ce nom psychomoteur a été attribué. Celui-ci permet de « dénommer les régions de l'écorce cérébrale qui débordaient les aires proprement motrices où s'opérait la jonction mystérieuse entre l'image mentale et le mouvement » (Association Suisse des Thérapeutes de la psychomotricité, 1994, p. 14).

En effet, avant nous parlions principalement de motricité, celle-ci concerne toute l'activité corporelle, soit le corps en mouvement ou au repos. Puis, avec le mot psycho qui vient du grec et qui désigne les aspects cognitifs et affectifs, ce terme de psychomotricité a été formé par les grandes découvertes de la neurologie (Lauzon, 1990).

Mais, aujourd'hui ce concept de psychomotricité est très complexe et couvre un vaste domaine, car nous pouvons dire que « tout mouvement est psychomoteur à partir du moment où il dépasse l'acte réflexe, parce que tout mouvement est sous-tendu par un désir, un sentiment, une émotion, une volonté » (Lacombe, 2006, p. 21).

De ce fait, l'utilisation du vocabulaire est variée dans le domaine de la psychomotricité et les concepts véhiculés se ressemblent et évoluent. Ainsi, nous trouvons une diversité d'approches de la psychomotricité qui s'est développée dans plusieurs directions que l'on peut regrouper dans trois grands axes :

- La rééducation psychomotrice visant à corriger des troubles moteurs et spatiotemporels présents chez des personnes.
- La thérapie psychomotrice qui est un traitement comprenant des activités corporelles mises en place auprès de personnes présentant des troubles du comportement ou de la personnalité. Celle-ci vise à rétablir le bien-être personnel et la communication avec les autres (Rigal, 2009).
- L'éducation psychomotrice qui favorise le développement global de l'enfant, à travers l'activité corporelle (Lauzon, 1990).

La rééducation et la thérapie ne sont pas du ressort de l'enseignant, mais bien de professionnels du domaine avec lesquels l'enseignant va éventuellement collaborer,

notamment par le biais du signalement d'un enfant en difficulté. C'est la raison pour laquelle je ne vais pas m'intéresser à la psychomotricité en tant que telle, mais plutôt à l'éducation psychomotrice, ce qui nécessite quelques explications.

1.2.2 Quelques définitions de l'éducation psychomotrice

« L'éducation psychomotrice s'intéresse à l'activité corporelle de l'enfant comme source d'épanouissement, comme moyen d'action sur l'environnement et comme moyen d'entrer en relation avec les autres personnes » (Lauzon, 1990, p. 7). Cette première définition est intéressante, car elle soulève ce concept de l'activité corporelle qui fait partie de l'homme, puisqu' « à chaque instant, nous vivons, nous nous exprimons avec notre corps dans un espace limité et à un moment bien précis dans le temps » (De Lièvre & Staes, 2000, p. 9).

Rigal (2009) va plus loin dans sa définition, selon lui, l'éducation psychomotrice ne s'intéresse pas seulement à l'activité corporelle. Elle « envisage et utilise l'action motrice dans une perspective générale d'amélioration des connaissances et de facilitation des apprentissages scolaires ou autres, auxquels elle sert de préalable » (p. 9). Cette définition met en avant la visée éducative de la psychomotricité par l'action motrice étant donné que c'est l'action motrice dans l'éducation psychomotrice qui permet le développement cognitif. Cette action motrice va également solliciter « la participation active de toutes les composantes de la personnalité dans un contexte donné » (p. 9).

Ainsi, nous pouvons considérer l'éducation psychomotrice comme une pédagogie active qui est très pertinente dans la construction des savoirs chez les petits enfants. En effet, à cet âge préscolaire, l'activité motrice est, en outre, le mode d'expression favori de l'enfant (Wauters-Krings, 2009). De plus, il y a tout intérêt à utiliser cette action motrice qui peut « permettre l'approche de différentes notions préalables aux apprentissages scolaires et qui pourront être transposées dans des situations différentes » (Rigal, 2009, p. 12).

Afin de mieux comprendre que les activités psychomotrices sont en relation avec l'enfant et ses apprentissages, nous allons aborder la thématique du développement de l'enfant.

1.2.3 Développement de l'enfant

Premièrement, nous allons étudier le développement cognitif d'après Piaget, une figure centrale de cette théorie. Puis, après avoir abordé ce développement, nous nous consacrerons au développement psychomoteur.

1.2.3.1 Développement cognitif selon Piaget

D'après la théorie piagétienne, le développement des enfants est lié à leur âge physiologique et leur degré de maturation. Les acquisitions qu'ils font s'appuient sur la maturation nerveuse, l'expérience active et les interactions entre les actions du sujet et le milieu. Par conséquent, ce n'est pas quelque chose d'inné, pour eux, car c'est l'action qui va permettre à la connaissance de naître (Bee & Boyd, 2003 ; Rigal, 2009).

Piaget divise le développement et l'acquisition des connaissances en quatre périodes :

Tout d'abord, la **période sensorimotrice** (de la naissance à 2 ans) dans laquelle l'intelligence de l'enfant est très pratique. Il apprend principalement par ses sens et ses actions motrices. Il « passe de mouvements réflexes à des mouvements variés et coordonnés en vue d'atteindre un but » (Rigal, 2009, p. 228). Il explore et manipule les objets grâce à sa motricité globale et fine.

Deuxièmement, la **période préopératoire** (de 2 à 7 ans) qui occupe les élèves de 1-2H. Ici, l'enfant va affiner ses acquisitions faites lors du stade précédent et va développer son langage, le jeu symbolique, l'imitation différée, la permanence de l'objet, l'intuition, le dessin et la représentation mentale. L'intelligence de l'enfant devient plus symbolique et conceptuelle. Désormais, l'action succède à la pensée.

Puis, l'enfant passe par la **période des opérations concrètes** (de 7 à 11 ans) dans laquelle il peut se représenter mentalement les actions réalisées et acquiert les conservations physiques (le nombre, la substance, le poids, la forme, le volume) et spatiales (la longueur, la surface). Il apprend également à utiliser sa logique inductive.

Enfin, la dernière période des opérations formelles (de 11 à 16 ans), pendant laquelle l'enfant n'a plus besoin de concret pour raisonner. Il émet des hypothèses qu'il vérifie et réfléchit sur sa propre pensée. Il est dans une logique déductive (Bee & Boyd, 2003 ; Rigal, 2009).

Ainsi, nous comprenons qu'au fur et à mesure que se développe l'intelligence opératoire de l'élève, l'importance éducative de la psychomotricité diminue (Rigal, 2009). En effet, l'enfant, arrivé dans la période des opérations concrètes, n'aura plus besoin du mouvement pour visualiser des actions réalisées puisqu'il pourra se les représenter mentalement.

Après avoir abordé le développement cognitif, nous allons pouvoir nous attarder sur le développement psychomoteur étant donné qu'il correspond au « développement cognitif et à sa facilité par les actions motrices, au cours des premières années de la vie » (Rigal, 2009, p. 1).

1.2.3.2 Développement psychomoteur

Comme nous l'avons vu plus haut, c'est durant les six premières années de la vie que l'évolution psychomotrice est la plus marquante (De Lièvre & Staes, 2000). En effet, pendant ses années, « développement et évolution de la motricité et du psychisme sont étroitement associés, d'où la notion de développement psychomoteur » (Rigal, 2009, p. 213). Celui-ci souligne les modifications de ses potentialités, de ses compétences et de ses performances qui favorisent son adaptation au monde grâce à ses compétences motrices.

Selon Lacombe (2006), nous pouvons définir le développement psychomoteur comme « le développement de l'activité motrice traversée par celui du psychisme qui permet à l'être humain :

- D'acquérir des gestes :
 - Adaptés à un but,
 - Organisés dans l'espace,
 - Organisés dans le temps,
 - Latéralisés,
- De se représenter son corps statique et en mouvement et d'en avoir une image » (pp. 22-23).

Pour plusieurs auteurs (Lacombe, 2006 ; Lauzon, 1990 ; Paoletti, 2002 ; Rigal, 2009 ; Wauters-Krings, 2009), le sujet majeur de l'éducation psychomotrice est le développement de ces composantes ayant chacune leur propre caractéristique, mais évoluant en interactions les unes par rapport aux autres :

- La motricité globale comprend tout ce qui concerne le contrôle de l'ensemble des comportements moteurs qui font appel à plusieurs parties du corps ou à tout le corps. Elle englobe :
 - La dissociation est la possibilité de mouvoir une partie du corps indépendamment de l'ensemble du corps.
 - La coordination consiste en la combinaison de mouvements étant auparavant dissociés.
 - Le contrôle postural permet de contrôler l'équilibre de la position de notre corps, dans l'espace, pour qu'il ne tombe pas.
 - Le tonus musculaire maintient les muscles dans un certain degré de contraction.
- La motricité fine qui touche aux contrôles des petits gestes et qui est composée par :
 - La dextérité manuelle qui est la maîtrise de la préhension, de la coordination des doigts et l'habileté dans les activités de manipulation.
 - La coordination oculomanuelle est le fait que la vision assure l'adaptation des activités manuelles aux contraintes spatiales et temporelles de la situation.
- Le schéma corporel correspond à la conscience et connaissance que nous avons de notre corps en mouvement ou au repos et de soi-même. Ses composantes sont :
 - l'image corporelle, le portrait intériorisé que nous nous faisons de notre corps.

- La connaissance des parties du corps est la capacité de nommer et de montrer les différentes parties du corps.
- L'ajustement postural permettant de prendre volontairement une position.
- La latéralité est la préférence à utiliser un côté dominant dans l'exécution des tâches motrices.
- L'organisation perceptive permet d'extraire l'information utile afin que nous puissions interpréter la situation et y ajuster nos activités. Elle comporte :
 - les sensations permettant de détecter un stimulus.
 - L'attention et la concentration lorsque nous fixons notre intérêt sur un objet ou un bruit pendant quelques instants.
 - La discrimination est la possibilité de percevoir des différences et des ressemblances dans les objets sonores, visuels ou autres.
 - La mémoire, la faculté qui permet de conserver les expériences, de se les rappeler.
 - L'identification, c'est lorsque nous associons un nom ou un symbole spécifique à un stimulus pour le désigner.
- L'organisation spatiale qui correspond à l'orientation et à la structuration du monde extérieur. Elle est associée à :
 - L'acquisition des notions d'espace, les mots que nous utilisons pour désigner les positions dans l'espace.
 - L'adaptation à l'espace qui est la capacité d'ajuster à un espace donné une position ou l'exécution d'un mouvement.
 - L'orientation permettant de se retrouver dans l'espace.
 - La structuration de l'espace est la capacité de diviser l'espace en différentes parties et formes, selon certaines règles ou certains critères.
- L'organisation temporelle est la faculté de percevoir et d'utiliser le temps, cette donnée abstraite perceptible à travers la succession des événements de la vie. Ses composantes sont :
 - L'acquisition des notions du temps se traduit par la compréhension et l'utilisation progressives du vocabulaire portant sur l'ordre et la durée.
 - L'adaptation temporelle permettant d'ajuster ses actions ou son comportement à la durée d'un temps.
 - L'orientation dans le temps est la capacité d'ordonner correctement des événements ou des sons dans le temps tout en faisant appel à la mémoire.
 - La structuration du temps correspond à la capacité d'organiser son temps
 - Le rythme qui est la périodicité d'une structure donnée qui est ordonnée par une succession de stimulus.

À ce stade, il serait pertinent de savoir ce qu'il en est de la pratique des enseignantes de 1-2 H à propos de la psychomotricité.

1.2.4 Résultats de recherches, théories et synthèses

Peu de recherches se sont intéressées à la pratique des enseignants dans le domaine de la psychomotricité en particulier. Le mémoire de Bachelor de Léa Steiner (2012) aborde en partie ces éléments, à travers l'évaluation. Dans son travail, « Apprendre ou s'amuser ? Le

point de vue des enseignants sur le rôle et la fonction du jeu en 1H et 2H.», elle a interrogé quatre enseignantes sur leurs pratiques à propos des jeux qu'elles mettent en place. Parmi elles, trois enseignantes disent faire des jeux psychomoteurs en particulier à la gymnastique, mais également en classe. Seule une enseignante fait une évaluation psychomotrice des élèves lors des jeux de rondes. Les deux autres enseignantes ne font pas d'évaluation dans ce domaine, mais elles ont des objectifs personnels tels que bouger, respecter les règles, se socialiser et se sentir. D'une part, cela semble étonnant qu'une seule enseignante sur quatre fasse une évaluation psychomotrice, alors qu'un objectif d'apprentissage se rapportant aux capacités psychomotrices figure dans le PER. D'autre part, au moment de cette recherche, le PER était introduit progressivement dans les classes. De ce fait, il y a peut-être eu un changement dans les pratiques des enseignantes depuis que la généralisation du PER a été achevée. Il serait également intéressant de connaître le point de vue des enseignantes sur les activités psychomotrices : sont-elles bénéfiques pour le développement des élèves?

Par contre, plusieurs auteurs ont étudié le signalement scolaire dans différents domaines que nous allons traiter.

1.2.4.1 Signalement scolaire, comment les enseignants s'y prennent-ils ?

Avant d'approfondir les pratiques des enseignants sur le signalement, il est intéressant de relever, selon une évaluation bernoise sur les mesures pédagogiques particulières à l'école (Pfister & Stricker, 2012), que ce sont principalement les élèves des deux premières années qui bénéficient des prestations de la psychomotricité. En ce qui concerne les cantons de Neuchâtel et du Jura, aucun recensement à ce sujet n'a été réalisé.

Nous allons, maintenant, nous intéresser aux recherches menées sur les critères de signalements puisque, comme nous l'avons vu au début de la problématique, les cantons BEJUNE n'expriment rien à ce sujet.

Il a été relevé, selon une recherche de Cassagne (2008), qu'il est difficile pour les enseignants d'établir des critères fiables et cohérents afin de désigner un élève qui aurait un besoin particulier. Il y aurait également une « difficulté d'évaluer le « besoin réel » qu'aurait l'enfant de bénéficier d'une aide de type psychopédagogique et/ou psychothérapeutique » (p. 167). En effet, comme nous l'avons constaté plus haut pour les cantons de BEJUNE, les enseignantes peuvent faire appel à divers spécialistes pour se faire conseiller. Alors, est-ce que les enseignantes le savent ? Est-ce qu'elles se font conseiller par d'autres personnes dans l'espace BEJUNE ? Cependant, l'auteur nous dit que cette difficulté peut être liée à des appréhensions concernant la relation qu'elle entretient avec les parents et l'enfant. Ainsi, il en ressort que les deux principales inquiétudes dans le processus de signalement sont la

prise de décision en elle-même et la manière dont celle-ci sera expliquée et argumentée aux parents.

À propos des explications sur les signalements d'élèves devant être orientés dans une classe spéciale, une recherche a montré que la raison la plus citée pour les signalements est la maturité de l'élève. Il s'avère également que la date de naissance corrélée à la date d'obligation scolaire peut avoir des effets défavorables sur un élève en le désignant comme ayant un retard de développement. En effet, il a été observé que les élèves signalés sont généralement les plus jeunes de la classe (Gremion, 2013).

À ce sujet, l'enquête bernoise a souligné qu'environ 10% des élèves en psychomotricité sont les plus jeunes de leur de classe (Pfister & Stricker, 2012). Alors, est-ce que les enseignantes remarquent réellement une différence importante du développement psychomoteur entre les élèves les plus jeunes et les autres ?

La recherche de Gremion (2013) met en avant que cette décision de signaler les plus jeunes élèves est basée sur la comparaison des compétences des élèves au sein d'une classe. De plus, il y a les attentes institutionnelles et les pressions relationnelles s'exerçant sur les enseignantes qui vont conditionner leur jugement, leurs décisions.

Toutefois, une chercheuse genevoise relève que les critères de signalement pour justifier un élève ayant un besoin particulier seraient fondés sur une norme représentée par le groupe-classe et qu'ils ne sont pas uniformes. Selon l'auteure, les enseignantes mettent en place cette référence pour compenser le flou des critères de signalement et pour un projet parfois caché qui est d'homogénéiser les élèves. (Dupanloup, 1998, cité par Cassagne, 2008).

En constatant ce qui a été dit, nous pouvons relever que le domaine du signalement n'est pas une chose aisée pour les enseignantes. De plus, les critères de signalement manquent de précision, ce qui ne les aide pas. De fait, deux études ont montré qu'elles comparent les élèves de classe par rapport au niveau représenté par le groupe. Il a également été soulevé que l'âge de l'enfant pouvait être un critère.

1.3 Question de recherche et les objectifs

1.3.1 La question de recherche et les objectifs de recherche

Suite aux lectures des différents auteurs évoqués, nous avons vu que l'éducation psychomotrice est un objectif d'apprentissage du PER pour le cycle 1 qui s'avère être bénéfique pour le développement des élèves. De même, des auteurs (Dupanloup, 1998 ; Cassagne, 2008 ; Gremion, 2012 ; Pfister & Stricker, 2012) montrent la divergence des critères mis en place par les enseignantes pour signaler des élèves rencontrant des difficultés.

Qu'en est-il pour les enseignants de l'espace BEJUNE ?

Cela m'amène donc à me poser la question de recherche suivante :

Quelles sont les pratiques d'enseignantes de 1-2H mises en place en psychomotricité et quelles sont les raisons qui les amènent à signaler un élève rencontrant des difficultés psychomotrices ?

À travers cette question de recherche, je souhaite cibler les objectifs de recherche qui sont :

- D'identifier les capacités psychomotrices les plus travaillées par les enseignantes.
- De relever les domaines psychomoteurs évalués.
- De lister les raisons de signalements.
- De recueillir les impacts possibles sur les acquisitions visées dus à des difficultés psychomotrices.

Chapitre 2. Méthodologie

Dans ce deuxième chapitre, nous allons nous pencher sur les fondements méthodologiques sur lesquels la recherche repose ainsi que la nature du corpus, les méthodes et techniques d'analyse des données. Il est important que les méthodes et techniques choisies soient bien réfléchies et adaptées, afin de guider au mieux le chercheur vers les objectifs et la question de recherche qu'il s'est fixés (Aktouf, 1987).

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Recherche qualitative

D'après Mucchielli et Paillé (2010), la recherche qualitative « implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs » (p. 9).

Dans la suite de leur ouvrage, ils expliquent également que nous appelons une recherche qualitative pour deux raisons : premièrement, les outils de récolte de données utilisées dans une telle recherche vont permettre de recueillir des informations qui seront qualitatives tels que des témoignages, des vidéos, etc., et cela permettra, lors de l'analyse, de donner du sens à ces données et non les représenter en pourcentages ou en statistiques. Et, deuxièmement, car la démarche menée est proche des personnes, de leurs actions et paroles. Nous choisissons donc d'interroger des enseignantes qui vont parler de leurs pratiques scolaires.

Cela a permis, lors de l'analyse de ces données, de viser « la compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences plutôt que la mesure de variables à l'aide de procédés mathématiques » (p. 9).

2.1.2 Démarche compréhensive

Dans la récolte des données, nous nous basons sur une approche compréhensive qui est :

un positionnement intellectuel qui postule d'abord la radicale hétérogénéité entre les faits humains ou sociaux et les faits des sciences naturelles et physiques, les faits humains ou sociaux étant des faits porteurs de significations véhiculées par les acteurs (hommes, groupes, institutions...). (Mucchielli & Paillé, 2010, p. 29)

Ainsi, cette démarche se fonde sur l'explication et l'interprétation de l'expérience vécue des interviewés. Et, notre interprétation repose bien sur l'expérience que les enseignantes vivent

dans leur classe, avec les jeunes élèves en ce qui concerne la psychomotricité. De même, pour viser une compréhension approfondie, notamment liée au signalement, nous avons également questionné une psychomotricienne, en tant que partenaire dans le système scolaire.

En effet, comme le précise Puren (2003), la démarche compréhensive

Se centre sur les acteurs dans leur environnement en valorisant leur conscience, leur expérience et leur intentionnalité, c'est-à-dire leur degré de « compréhension » réelle (d'où l'appellation de cette approche) des jeux auxquels ils ont soumis, des enjeux auxquels ils sont confrontés, des actes qu'ils réalisent et des projets qu'ils construisent. (p. 8)

L'approche compréhensive postule également la possibilité qu'a tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme (principe de l'intercompréhension humaine). L'approche compréhensive comporte toujours un ou plusieurs moments de saisie intuitive, à partir d'un effort d'empathie, des significations dont tous les faits humains et sociaux étudiés sont porteurs. Cet effort conduit, par synthèses progressives, à formuler une synthèse finale, plausible socialement, qui donne une interprétation « en compréhension » de l'ensemble étudié (c'est-à-dire qui met en interrelation systémique l'ensemble des significations du niveau phénoménal). (Paillé & Mucchielli, 2010, p. 29)

2.1.3 Approche inductive

L'approche inductive s'appuie sur un ensemble de faits pour pouvoir en tirer une affirmation plus générale. Comme le dit Aktouf (1987), l'approche inductive consiste à « observer des caractéristiques précises sur un ou plusieurs individus (objets) d'une classe et l'on essaie de démontrer la possibilité de généraliser ces caractéristiques à l'ensemble de la classe considérée » (p. 29). En effet, nous sommes partie de la pratique des enseignants en ce qui concerne le domaine de la psychomotricité pour pouvoir tirer des résultats en lien avec la question et les objectifs de recherche.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Moyen utilisé : l'entretien

Pour la récolte des données, le choix de l'outil s'est porté l'entretien individuel. Celui-ci peut être défini comme suit :

Entretien entre deux personnes, un interviewer et un interviewé, conduit et enregistré par l'intervieweur ; ce dernier ayant pour objectif de favoriser la production d'un discours linéaire de l'interviewé sur un thème défini dans le cadre d'une recherche. L'entretien de recherche est donc utilisé pour étudier les faits, dont la parole est le vecteur. (Blanchet, Ghiglione, Massonnat & Trognon, 1987, cité par Albarello, 1999, p. 62)

En effet, lors d'un entretien, nous sommes plus proches des personnes interrogées qu'avec un questionnaire. Cela permettra d'analyser le sens de ce qu'elles disent et de pouvoir directement intervenir pour des précisions ou pour les relancer. Cet outil de collecte de données permettra également d'accéder aux représentations des interviewés. Ainsi, l'entretien paraît le moyen le plus adapté dans le cadre de cette recherche. Nous sommes bien consciente qu'il y aura un écart entre le discours de l'interviewé et sa pratique ; nous ne cherchons cependant pas à analyser cet écart ni à en vérifier l'exactitude.

Dans le présent cas, les entretiens menés étaient plus précisément semi-directifs. Ce qui a permis de laisser aux interviewés une certaine liberté dans leur discours. Cependant, Blanchet & Gotman, 2007 rendent attentif le chercheur : tous les thèmes sur lesquels il souhaite que l'interviewé s'exprime doivent être abordés. Pour cela, il est primordial que l'enquêteur dispose d'un guide d'entretien avec les thèmes qu'il veut traiter afin de mener la discussion vers les objectifs fixés et de ne pas oublier certains thématiques.

2.2.2 Le guide d'entretien

Comme nous l'expliquent ces auteurs (Blanchet & Gotman, 2007), cet instrument « comprend à la fois l'ensemble organisé des thèmes que l'on souhaite explorer et les stratégies d'intervention de l'intervieweur visant à maximiser l'information obtenue sur chaque thème » (p. 58). L'ordre des thèmes n'est toutefois pas imposé.

Le guide d'entretien qui comprend des relances (**voir annexe n°5**) a donc été élaboré en reprenant la question et les objectifs de recherche et en s'appuyant sur un schéma conceptuel (**voir annexe n°4**) qui a été confectionné à partir de la problématique. Dans la mesure où les personnes interrogées sont des partenaires du système scolaire

(enseignantes et psychomotricienne), les questions dans le guide sont ajustées à la fonction (enseignante / psychomotricienne).

Tableau 2 : Guide d'entretien

<u>Guide d'entretien</u>	
1. La question initiale	
Vous êtes enseignante de 1-2H et les élèves de vos classes sont en plein développement psychomoteur. Pourriez-vous me dire comment vous percevez les activités psychomotrices en 1-2H ?	
2. Guide thématique	
Thèmes	Questions
1) Capacités psychomotrices travaillées	<p>Quelles sont les activités psychomotrices que vous faites régulièrement avec vos élèves ?</p> <p>Comment choisissez-vous les activités psychomotrices que vous mettez en place ?</p> <p>Pourriez-vous me faire une classification de vos activités psychomotrices mises en place ?</p>
2) Domaines psychomoteurs évalués	<p>Quels sont les objectifs que vous visez à travers les activités psychomotrices que vous mettez en place ?</p> <p>Que faites-vous pendant que les élèves réalisent une activité psychomotrice ?</p>
3) Critères de signalement	<p>En moyenne, combien d'élèves par années signalez-vous pour une demande de prestation en psychomotricité ?</p> <p>Comment percevez-vous qu'un élève aurait besoin de se rendre chez une psychomotricienne ?</p> <p>Quelles sont les raisons qui vous amènent à signaler un élève pour qu'il se rende chez une psychomotricienne ?</p>
4) Impacts possibles sur les acquisitions visées dus à des difficultés psychomotrices	<p>Quels sont, selon vous, les impacts possibles sur les acquisitions visées que les élèves pourraient avoir dus à des difficultés psychomotrices ?</p>

Le guide d'entretien comprend donc une question initiale qui permet à l'interviewé de s'exprimer sur le sujet sans grande restriction. Ensuite, nous trouvons les différents thèmes qui devront être abordés avec des questions plutôt générales et des relances. Celles-ci permettent de guider les personnes dans leur discours, mais elles serviront également à approfondir leur pensée.

2.2.3 Procédure et protocole de recherche

Nous allons maintenant voir la procédure mise en place pour trouver les interviewés ainsi que l'organisation prévue pour le bon déroulement des entretiens.

Après s'être familiarisé avec l'outil de collecte de donnée, l'entretien, il a fallu chercher et prendre contact par téléphone avec les personnes qui répondaient aux critères afin d'avoir quatre enseignantes. Puis, une lettre (**voir annexe n°6**) leur a été envoyée. Celle-ci explique le but de la recherche, les thèmes abordés lors de l'entretien, ainsi que la confidentialité de leur identité et de l'enregistrement.

Ces entretiens se sont déroulés durant le mois de novembre selon la disponibilité des interviewés et ont eu une durée d'environ 30 minutes à chaque fois.

En ce qui concerne le lieu, il est très important que la personne interrogée se sente à l'aise et en confiance. La classe de l'enseignant me paraît bien adaptée, afin qu'il ait ses repères et qu'ils puissent me montrer les activités qu'il réalise. Il va de soi que si cet endroit ne lui convient pas, nous trouverons un autre lieu.

Au début de chaque entretien, il s'agira premièrement de donner les informations quant au déroulement de l'entretien. Puis, il faudra rappeler les objectifs de la recherche et les thèmes qui seront abordés. Finalement, avant de commencer l'enregistrement, l'interviewé et le chercheur signeront un contrat de recherche (**voir annexe n°7**).

2.2.4 Choix de l'échantillonnage et population

Comme nous le disent Blanchet & Gotmann (2007), « définir la population, c'est sélectionner les catégories de personnes que l'on veut interroger, et à quel titre ; déterminer les acteurs dont on estime qu'ils sont en position de produire des réponses aux questions que l'on se pose » (p. 46-47).

Donc, le choix de la population s'est basé sur quatre critères.

Premièrement, le degré d'enseignement, ce sont les enseignants des degrés 1-2H qui ont été ciblées, car les activités psychomotrices sont surtout présentes dans les classes de 1-2H

et ce sont principalement les élèves de ces deux premières années qui bénéficient de prestations en psychomotricité (Pfister & Stricker, 2012).

La région a également été prise en compte en raison du temps qui est restreint. De ce fait, la recherche a été orientée sur des enseignantes travaillant dans le canton de Berne.

Finalement, les années d'expérience et l'âge des enseignantes ont été pris en compte afin de savoir si l'une ou les deux variables jouent un rôle par rapport aux activités psychomotrices mises en place.

Voici l'échantillon de la population qui est composé de quatre personnes répondant aux différentes caractéristiques.

Tableau 3 : Échantillonnage

Prénoms ³	Âges	Années d'enseignement	Degrés d'enseignement
Céline	23 ans	3 mois	1H
Julie	24 ans	2 ans et 3mois	1H et 2H
Marie	40	17 ans et 3 mois	1H et 2H
Nathalie	44 ans	25 ans et 3 mois	1H et 2H

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription

Avant d'analyser les données récoltées, il faut procéder à la transcription des différents entretiens qui ont été enregistrés. En effet, la transcription des enregistrements permet d'analyser plus précisément les données recueillies. Les bandes-son brutes seraient difficilement exploitables pour l'analyse et celles-ci seraient subjectives.

La transcription des entretiens s'est faite de manière partielle, c'est-à-dire que seules les informations pertinentes pour l'analyse ont été transcrites. De plus, les informations paraverbales et les éléments non verbaux n'ont pas été décrits, puisque nous nous sommes seulement intéressée au sens des paroles des enseignantes et de la psychomotricienne.

³ Prénoms fictifs.

Voici les règles de transcriptions choisies :

Règles de transcription

- Numéroté les lignes.
- Identifier les interactants : la première lettre du prénom d'emprunt de la personne interviewée pour l'identifier et A pour m'identifier.
- Rétablir l'adverbe «ne» fréquemment oublié dans les phrases négatives.
- Enlever les phrases sans suite, les répétitions, les bégaiements et les interjections telles que heuh, hein, etc.
- Modifier certains mots tels que « ouai, t'es, y a » deviendront « oui, tu es, il y a ».
- Utiliser des signes conventionnels de ponctuation.
- Les propos qui ne seront pas utiles pour mon analyse ne seront pas transcrits et remplacer par [...].


2.3.2 Procédés de traitement des données

Une fois les entretiens transcrits, voici comment nous avons procédé pour analyser toutes les informations recueillies.


Premièrement, il a fallu s'imprégner des données, c'est-à-dire que les entretiens ont dû être lus plusieurs fois afin de me familiariser avec ceux-ci.

Ensuite, il y a eu l'opération d'étiquetage des données. Pour cela, les passages intéressants pour l'analyse ont été surlignés. Une couleur différente a été utilisée pour chaque thématique (**voir annexe n°8**).

 Les capacités psychomotrices travaillées

 Les domaines psychomoteurs évalués

 Le signalement

 Les impacts possibles sur les futures acquisitions

Il a fallu être attentif, car il était possible que de nouveaux thèmes apparaissent.

Pour terminer, un tri a dû être fait pour regrouper toutes les informations se rapportant aux mêmes thèmes. Il y a également certains thèmes que j'ai jugé divisibles en sous-thèmes (**voir annexe n°9**).

 Motricité fine


 Schéma corporel

 Motricité globale

 Organisation spatiale

 Organisation temporelle

 Rythmique

 Graphomotricité

 Collaboration

2.3.3 Méthodes d'analyse

« L'entretien ne parle pas de lui-même. Il faut, pour parvenir aux résultats de la recherche, effectuer une opération essentielle qui est l'analyse des discours » (Blanchet & Gotman, 2007, p. 89). Pour cela, j'ai choisi l'analyse du contenu qui permet d'extraire le sens des entretiens et de produire des résultats répondant aux objectifs de la recherche. Mais, selon Blanchet & Gotman, il existe plusieurs types d'analyses de contenu qui dépendent du choix du découpage des transcriptions. Étant donné que je cherche plutôt une cohérence thématique à travers mes différents entretiens, j'ai donc été amenée à analyser mes données avec la méthode de l'analyse thématique. Elle consiste : « à trouver, par une approche horizontale, les thèmes récurrents entre les différents documents ou entretiens du corpus et les contenus qui s'y rattachent » (Gavard-Perret, Gotteland, Haon, Jolibert, 2008, p. 261). Ces auteurs précisent encore que les thèmes peuvent être ceux préalablement déterminés et que nous retrouvons dans le guide d'entretien ou ceux qui ont émergé lors de la lecture et de l'analyse. Pour cette recherche, les thématiques retenues découlent de ces deux façons de procéder.

Ainsi, l'objectif ne sera pas de traiter les entretiens individuellement, mais de chercher une cohérence entre les différents discours.

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

Cette partie a pour but d'apporter des réponses à la question de recherche. Pour cela, les résultats obtenus lors des cinq entretiens sont présentés et détaillés. Puisque ces entretiens ont eu lieu avec une psychomotricienne et des enseignantes de 1-2H, les différentes visions ont été mises en regard. Cela a été agrémenté de liens avec la théorie et la problématique. Étant donné que la procédure retenue est l'analyse thématique, les résultats sont présentés selon quatre grands thèmes qui sont les capacités psychomotrices travaillées, les domaines psychomoteurs évalués, les critères de signalement en psychomotricité et les impacts possibles sur les acquisitions visées dus à des difficultés psychomotrices. Ces grands thèmes sont également divisés en sous-chapitres.

3.1 Les capacités psychomotrices travaillées

Dans ce thème, nous verrons diverses activités psychomotrices réalisées par les enseignantes ce qui nous amènera à relever la fréquence de travail de différentes capacités psychomotrices. Nous nous attarderons à la planification des capacités psychomotrices par les enseignantes.

3.1.1 Les principales activités psychomotrices réalisées par les enseignantes

Les résultats mettent en évidence deux éléments : la diversité d'activités psychomotrices, ainsi que leur fréquence. Les activités évoquées sont mises en évidence dans le tableau suivant selon les catégories définies pour notre recherche.

Tableau 4: Les activités psychomotrices

Activités psychomotrices	
Motricité fine	Découper ; colorier ; dessiner ; bricoler ; coller ; peindre ; enfiler des perles ; enlever ses chaussures ; attacher ses chaussures ; accrocher sa veste ; ouvrir une pincette ; manipuler des objets ; former des animaux ; apprendre les différents schèmes (préécriture) ; jouer avec les marionnettes à doigts ; savoir plier.
Motricité globale	S'habiller et se déshabiller ; se coordonner ; maîtriser ses gestes et son corps ; courir ; marcher sur un fil en portant un plateau ; lancer une balle ; faire un parcours ; prendre les bons appuis ; marcher dans les branches ; patiner ; skier ; danser.
Schéma corporel	Reproduire le même geste que celui de la maîtresse ; reconnaître et nommer différentes parties du corps ; dessiner un bonhomme ; masser ; se relaxer.
Organisation temporelle	Se repérer dans le programme de la matinée et de la semaine ; se rendre compte des jours de la semaine et des mois d'une année ; se repérer sur une bande sonore ; faire le calendrier ; comptines à gestes.
Organisation spatiale	Faire attention aux autres en courant ; se repérer dans la classe ; à la forêt ; dans l'école et ses alentours ; savoir où sont les choses ; se mettre derrière, à côté, devant, sur quelque chose (vocabulaire spatial) ; s'organiser sur sa feuille ; danser ; faire un parcours.

Les personnes interrogées ont décrit diverses activités psychomotrices qu'elles réalisaient et regroupaient parfois en différentes catégories. Certains termes comme faire un parcours, faire le calendrier, bricoler n'offrent pas un détail précis, mais les enseignantes les classent dans les catégories désignées. Elles ont également mentionné la fréquence à laquelle ces activités étaient réalisées, comme nous pouvons le voir dans le verbatim de cette enseignante.

Donc, ça, c'est aussi un travail, savoir plier, former des animaux, des formes, et cetera. Donc, ça, je dirais c'est plutôt la motricité fine, mais ça veut dire qu'en classe elle est travaillée vraiment tout le temps en fait. Après il suffit qu'on les envoie à la peinture, il faut savoir tenir un pinceau ou si on fait des impressions avec des patates, avec des gobelets, avec des choses, c'est vraiment tous ces petits mouvements qui sont travaillés. Aussi beaucoup avec des pincettes, aussi le calendrier il ne fonctionne pas mal avec des pincettes chez nous. Donc, savoir ouvrir une pincette. [...]. Dans la vie quotidienne, en classe, je vois qu'il est travaillé énormément. Des fois sans qu'on s'en rende compte. (Julie)

Concernant la fréquence, les enseignantes l'évoquent selon différents termes : tout le temps, tous les jours, des moments pratiquement journaliers, quotidiens, chaque jour, régulièrement, chaque semaine, une fois par semaine.

Ainsi, les interviewées ont relevé qu'elles réalisaient quotidiennement deux sortes d'activités psychomotrices principales. La motricité fine qui « concerne essentiellement les activités motrices manuelles ou manipulatoires » (Rigal, 2009, p. 91) et l'organisation temporelle.

Tout ce qui est au sein de la classe comme activités : enfiler des perles, découper, coller, s'organiser sur sa feuille. (Nathalie)

Alors, il y a beaucoup dans tout ce qui est fait avec la main. Je trouve : le découpage, le dessin, le coloriage. (Céline)

Avec ce que soulignent les enseignantes et en nous référant au tableau n°4, nous constatons que toutes les actions fines qui vont être effectuées d'une seule main ou avec les deux mains vont travailler la motricité fine. De ce fait, il n'est pas étonnant que cette compétence fasse partie des capacités psychomotrices travaillées quotidiennement par les enseignants puisque les gestes fins du quotidien tels que l'habillage travaillent la motricité fine (Wauters-krings, 2009). L'organisation temporelle est également une capacité réalisée par toutes les enseignantes interviewées à une fréquence journalière, puisqu'elles travaillent déjà cette notion simplement en leur expliquant le déroulement de la journée.

Au travers des rituels, au travers de l'organisation des journées, au travers de tout ce qui est des petits rituels : manger la récréation dedans, ensuite aller jouer dehors, ensuite revenir. Aussi tout ce qui est le temps, j'ai suspendu en classe un énorme collier de perles de 365 perles où l'élève peut se repérer dans le temps. On y met des signaux. (Nathalie)

Ainsi, en reprenant les activités psychomotrices mentionnées par les enseignantes et leur fréquence, le tableau ci-dessous a pu être réalisé.

Tableau 5: Les principales capacités psychomotrices travaillées par les enseignantes selon la fréquence

Quotidiennement	Hebdomadaire, voire semestriel
La motricité fine	La motricité globale
L'organisation temporelle	Le schéma corporel
	L'organisation spatiale

Selon, la psychomotricienne, les notions d'espace et de temps sont capitales durant les deux premières années. Les observations qu'elle a réalisées au sein de classe en ce qui concerne l'organisation temporelle rejoignent ce que disent les enseignantes à ce propos.

L'organisation spatiale a des enjeux cognitifs comme l'estimation des distances, des enjeux moteurs tels que le déplacement ainsi que des enjeux sociaux et affectifs qui vont permettre, par exemple, d'organiser son espace de vie (Wauters-krings, 2009).

Cette compétence n'est pas spécifiquement décrite par les enseignantes, mais elle est mise en évidence par la psychomotricienne.

Alors, ce que je trouve très important, c'est vraiment tout ce qui permet de s'orienter dans l'espace, parce que, à cet âge-là, c'est vraiment des compétences qui vont être complètement fondamentales pour développer des compétences d'après. [...]. Dans les visites de classes que j'ai faites, je ne trouve pas du tout les enseignantes complètement à côté de ces besoins-là. Pareil, par rapport aux besoins de se structurer dans le temps, il y a beaucoup de choses qui sont mises en place. Tout ce qui est de l'ordre des rituels où ça clarifie clairement où, à quel moment on est de la journée. [...]. Enfin, tous ces petits rituels qui aident l'enfant à se repérer dans le temps, ils sont super importants. (Psychomotricienne)

3.1.2 La mise en place des capacités psychomotrices

Comme nous l'avons remarqué précédemment, l'organisation temporelle est une capacité psychomotrice qui est mise en place chaque jour par les enseignantes à travers divers rituels. Tout comme la motricité fine qui est travaillée d'office au quotidien. Nous allons maintenant voir comment les autres activités psychomotrices sont organisées par les enseignantes.

Les quatre enseignantes ont relevé qu'elles suivaient une progression pour ce qui est de la graphomotricité. Parmi elles, Céline, Marie et Nathalie suivent également une progression pour la gymnastique, c'est-à-dire pour ce qui touche à la motricité globale.

Comme à la gymnastique [...], j'ai répertorié tous les objectifs, je les ai déclinés en plusieurs leçons de gymnastique environ et il y a une petite progression dedans. [...]. En motricité fine aussi, on s'est créé tout une progression de schèmes à acquérir et de gestes partant des plus simples à notre avis aux plus complexes dans un ordre donné. (Marie)

Wauters-Krings (2009) précise que même s'il est « bon d'exercer le graphisme tout au long de la scolarité maternelle, pour faire utile, pour faire joli ou dans un but de jeu pur et simple» (p. 84) et qu'il a des schèmes plus complexes que d'autres à acquérir de ce fait, il est important de suivre une progression. Mais, qu'il faut veiller à tenir compte des capacités motrices des élèves.

À ce sujet, les enseignants tiennent compte des difficultés des élèves et de leur développement afin de s'adapter par rapport à leurs besoins. Cela a été constaté pour la mise en place des activités psychomotrices en général. En effet, elles vont s'adapter par rapport à l'observation faite des élèves pour mettre en place leurs activités psychomotrices.

Il y a possibilité de faire autrement chaque fois pour un enfant qui a vraiment des difficultés. (Nathalie)

Je réponds beaucoup au besoin des élèves, s'il n'y a pas de besoin, je ne rajoute pas. (Marie)

Je ne donne, en général, pas de choses en plus, mais je leur montre comment faire, je fais avec eux. (Céline)

Après c'est vrai que je n'ai pas encore fait beaucoup de différenciation. S'il y a un élève qui a une difficulté, je n'ai pas encore proposé un truc qu'à lui. Je me dis toujours c'est tellement bénéfique en fait pour tous que j'aurais tendance à le proposer à tous. Même si un a déjà peut-être acquis la chose, ça lui fera peut-être plaisir et ça lui fera toujours de la répétition. Par contre, si c'est ne savoir écrire son prénom, je ne vais peut-être pas le faire écrire à tout le monde. Là, je vais prendre l'élève en question et le travailler avec lui. Ça dépend pour quoi. (Julie)

La psychomotricienne soulève que le fait de tenir compte des difficultés psychomotrices des élèves est fondamental. Elle mentionne également que c'est très compliqué pour elles, en 1-2H particulièrement, de ne pas tenir compte du développement psychomoteur des élèves.

Donc, pour moi, elles ne peuvent pas ne pas en tenir compte si elles veulent enseigner les compétences qu'elles ont envie de transmettre. (Psychomotricienne)

Nous avons donc pu observer que les activités psychomotrices travaillées par les enseignantes sont très variées et que leur fréquence est différente. Cela dépend également de l'organisation qu'elles ont. Mais, il est important d'ajouter qu'il y a des compétences psychomotrices travaillées par les enseignantes qu'elles ne décrivent pas spécifiquement.

Pour répondre et s'adapter aux besoins des élèves, les enseignantes portent une attention particulière sur certains points que nous verrons dans le chapitre suivant.

3.2 Les domaines psychomoteurs évalués

Ce second thème a pour but de mettre en avant les éléments psychomoteurs sur lesquels les enseignantes portent une attention particulière. Puis, nous allons nous attarder aux objectifs qu'elles visent durant les activités psychomotrices. Enfin, nous exposerons les différentes remédiations relevées par les enseignantes.

3.2.1 À quoi les enseignantes sont-elles attentives ?

Les différents entretiens ont montré que la tenue de l'outil scripteur et la latéralité sont les deux éléments sur lesquels toutes les enseignantes portent une attention particulière pendant les activités psychomotrices. Elles sont également attentives à plusieurs autres points qui sont relevés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 6: Éléments observés par les enseignantes

Céline	Julie	Marie	Nathalie
Tenue du l'outil scripteur	Tenue du l'outil scripteur	Tenue de l'outil scripteur	Tenue de l'outil scripteur
Latéralité	Latéralité	Latéralité	Latéralité
Schéma corporel	Schéma corporel	Schéma corporel	Le bien-être ou le mal-être dans leur corps
Leurs gestes	Ces gestes et mouvements	Relations avec les autres	Communication avec les copains
Leur comportement	Repérage dans le temps	La manière dont ils s'organisent. Ceci est en lien avec les notions d'espace de temps.	Repérage dans le temps
Développement en général	Repérage dans l'espace		

Suite aux résultats donnés dans le tableau ci-dessus, nous pouvons remarquer que le maintien de l'outil scripteur et la latéralité sont les deux éléments observés par toutes les enseignantes.

La psychomotricienne insiste sur le fait que ce qui est important pour elle, dans la tenue du crayon, c'est qu'il n'y ait pas de fatigabilité du poignet et que la prise ne soit plus palmaire, parce que cette prise-là ne permet pas d'être fluide ou précis .

Je ne suis pas rigide sur la prise du crayon, dans le sens où quand on regarde les adultes, on a tous une façon de tenir notre crayon ou stylo qui est très différente. Par contre, ce qui est juste complètement capital, c'est de sortir de la prise qu'on dit palmaire. (Psychomotricienne)

Pour Rigal (2009), la saisie du crayon change avec l'âge et passe par différents stades. Au premier stade, la saisie se fait dans la paume de la main avec le pouce vers le haut ce qu'on appelle la prise palmaire. Elle correspond à l'âge d'un enfant de prématernelle et les déplacements se font par des mouvements de l'épaule et du bras. Le deuxième stade qui occupe les enfants de la maternelle est la prise tridigitale incomplète. C'est-à-dire que l'enfant saisit le crayon au milieu de sa longueur et entre ses trois doigts (pouce, index,

majeur). Au cours du troisième stade, le crayon est tenu en bas et il est déplacé par des mouvements du poignet. Ce qui est la prise tridigitale. Dans le dernier stade, c'est la prise tridigitale dynamique où la manipulation se fait par de petits mouvements coordonnés par les doigts. Pour cet auteur, la saisie tridigitale conseillée est celle où le crayon est maintenu « entre le pouce et l'index légèrement fléchis et appuyés sur le majeur, pas trop près, ni trop loin de l'extrémité inférieure » (p. 150). Les autres saisies sont à éviter, car elles ne permettent pas de mouvements de doigts maximaux.

La latéralité est également un élément important, car elle « conditionne la motricité en général et particulièrement la motricité manuelle et le graphisme » (Wauters-Krings, 2009, p. 44). La psychomotricienne précise que si un enfant n'est pas encore latéralisé à 6 ans, il faut l'envoyer pour une consultation psychomotrice.

Vers 5 ans, ça doit commencer de se mettre en place et à 6 ans on estime que le côté doit être choisi.
(Psychomotricienne)

En effet, « vers l'âge de 5 ans, l'enfant est en mesure de comprendre qu'il a un côté dominant plus fort, plus précis que l'autre côté. Il est bon de l'inciter à toujours se servir de la même main pour écrire » (De Lièvre & Staes, 2000, p. 60).

Si les enseignantes portent une attention particulière sur différents points en vue de les évaluer, Marie et Julie reconnaissent, dans l'entretien, toute la difficulté dans la prise de note des observations, comme le mentionne Marie.

Je trouve que c'est difficile d'observer et de noter. J'ai beaucoup de peine d'une manière générale, parce que, je pense, je fais beaucoup trop de choses en fait. Donc je n'ai pas de temps pour m'arrêter et noter ce que j'observe. Par contre, j'observe tout le temps. Donc automatiquement, si tu veux, ce qui va me questionner, m'interpeller je vais le retenir. (Marie)

Après avoir vu les éléments auxquels les enseignantes sont attentives, nous allons maintenant pouvoir nous attarder aux objectifs visés durant leurs activités psychomotrices.

3.2.2 Les objectifs visés

En ce qui concerne les objectifs psychomoteurs visés, la psychomotricienne souligne leur présence dans les objectifs classiques des enseignantes sans qu'elles les précisent.

Pour moi, dans les objectifs classiques qu'elles ont, c'est rempli d'objectifs psychomoteurs.
(Psychomotricienne)

Les enseignantes interviewées ont tout de même relevé deux objectifs principaux et identiques qui sont :

- Tenir correctement son crayon
- Écrire lisiblement

Quand j'ai demandé aux enseignantes les objectifs visés en psychomotricité, elles ont toutes relevé des objectifs axés sur la motricité fine et plus précisément sur le graphisme. Rigal (2009) fait le même constat en disant que « l'apprentissage de la maîtrise du geste graphique de l'écriture constitue l'un des objectifs de l'éducation motrice en classe, au préscolaire aussi bien qu'au primaire, vitesse et lisibilité demeurant les deux compétences majeures de cet apprentissage » (p. 91).

Deux enseignantes ont également mis en évidence que l'autonomie au vestiaire faisait partie de leurs objectifs psychomoteurs, ce qui semble un objectif important pour la psychomotricienne.

Un enfant qui, en fin de 2H, ne sait pas être autonome au vestiaire, c'est inquiétant. (Psychomotricienne)

L'enseignante qui a le plus d'années d'expérience a également souligné que le bien-être de l'élève était un de ces objectifs visés en psychomotricité.

Je pense que c'est, de manière générale, que l'élève se sente bien. (Nathalie)

Ce critère est également fondamental pour la psychomotricienne.

Pour moi, ce qui hyper important [...] c'est vraiment le corps plaisir. [...]. C'est de mettre les enfants dans des situations où aller à l'école, découvrir son corps, découvrir les apprentissages, ce n'est pas quelque chose qui met tout le temps en échec. Ce n'est pas quelque chose qui fait peur, qui angoisse, parce qu'on n'y arrive jamais. C'est vraiment pouvoir trouver des activités qui mettent face à du plaisir et des réussites. (Psychomotricienne)

De manière générale, les enseignantes ont souligné qu'elles observaient beaucoup leurs élèves sans forcément les évaluer, qu'elles s'attardent davantage sur l'enfant dans sa globalité. L'objectif qu'elles visent est plus que l'enfant soit à l'aise dans son ensemble, comme nous pouvons le voir dans les propos de cette interviewée.

Après, il n'y a pas des attentes excessives, je trouve. [...]. Si on veut bien c'est un ensemble [...]. J'ai plutôt l'impression que je regarde la globalité de l'enfant. (Marie)

Un paradoxe apparaît. Les personnes interrogées se voient plus observer qu'évaluer. Mais nous pourrions nous demander si l'observation n'est pas une forme d'évaluation, étant donné qu'elles vont venir en aide aux élèves qui rencontrent des difficultés en ajustant leur enseignement. Nous y reviendrons dans la conclusion.

3.2.3 Les remédiations

Dans le sous-chapitre 3.1.2., il apparaît la nécessité de répondre aux besoins des élèves, besoins issus des observations. Néanmoins, il semble paradoxal, pour les enseignantes, de demander des activités supplémentaires quand un élève rencontre des difficultés psychomotrices dans un quelconque domaine.

J'ai l'impression que si je leur donne des activités en plus ça les pénalise entre guillemets les autres. Ils vont jouer pendant que les autres ils apprennent à découper. (Céline)

S'il y a un élève qui a une difficulté, je n'ai pas encore proposé un truc qu'à lui. Je me dis toujours que c'est tellement bénéfique en fait pour tous que j'aurais tendance à le proposer à tous. J'aime bien aussi qui ne sort pas du lot à cause de sa difficulté. Ou alors je propose à un petit groupe d'enfants de venir vers moi et on le fera ensemble pour ne pas le mettre en avant à cause de sa difficulté. (Julie)

Il faut quand même que l'enfant y prenne du plaisir, qu'il n'ait pas juste l'impression qu'il est incapable et que les autres ont déjà terminé depuis longtemps et que lui il recommence pour la dixième fois. (Marie)

Dans les propos de ces trois enseignantes, nous constatons qu'elles portent une attention particulière aux élèves qui rencontrent des difficultés afin qu'il n'y ait pas de discrimination.

Nathalie a relevé que si un élève est en difficulté psychomotrice pour réaliser quelque chose, elle fait de la différenciation avec cet élève.

Il y a possibilité de faire autrement, chaque fois, pour un enfant qui a vraiment des difficultés. [...]. J'ai l'impression que je dois quand même assez peu différencier, je dirais. (Nathalie)

Par contre, ce qui a été mis en évidence par les enseignantes était le fait qu'elles savent quels sont leurs élèves qui rencontrent des difficultés dans un tel domaine. De ce fait, elles vont vers eux pour leur montrer ou faire avec eux, une forme d'anticipation dans l'ajustement de leur enseignement en cours, autrement dit, une régulation proactive.

La psychomotricienne trouve que les activités psychomotrices proposées sont bénéfiques pour tous les élèves et pas seulement pour ceux qui rencontrent des difficultés. Par contre, elle insiste sur le fait que les stratégies mises en place par les élèves pour arriver au résultat sont importantes et que c'est sur ces stratégies qu'il faut prévoir une différenciation.

Quand l'enfant, il est en difficulté, c'est vraiment donner les stratégies. Il y a plein d'enfants qui vont apprendre tout seuls à utiliser leur regard et à devenir efficaces et il y en a d'autres, au contraire, si on ne les aide pas à trouver les techniques efficaces, ils risquent de rester dans un gros flou.

Donc, il y a vraiment l'activité qui s'adresse à tout le monde et qui est pour le développement psychomoteur de chaque enfant et il y a des petits accompagnements qui peuvent se faire à l'intérieur de l'activité, plus spécifiquement pour les enfants qui auraient des besoins. (Psychomotricienne)

3.3 Le signalement en psychomotricité

Premièrement, les enseignantes ont fait part du nombre moyen d'élèves qu'elles signalaient par année et des personnes vers qui elles se tourneraient pour chercher des confirmations à propos d'un avis. Puis, elles m'ont expliqué les signes qui les alertaient et les critères qu'elles avaient pour signaler un élève.

3.3.1 Élèves signalés

Au sujet du nombre d'élèves signalés pour une demande de prestation en psychomotricité, Céline et Julie ont relevé qu'elles n'avaient pas encore signalé d'enfants dans leur carrière. Cela pourrait être corrélé avec leur nombre d'années d'expérience qui est peu élevé (3 mois et 2 ans). En ce qui concerne Marie et Nathalie, les enseignantes qui ont le plus d'années d'expérience (17 et 25 ans), elles signalent deux voire trois élèves en moyenne par année. De plus, comme le précise la psychomotricienne, le nombre d'élèves signalé peut varier en fonction de l'enseignant et de son cercle scolaire.

Surtout d'une année à l'autre, tout à coup, on a beaucoup. Il y a une enseignante qui va signaler et aussi avoir des discussions avec des enseignantes de son école et, tout à coup, il y aura beaucoup de signalements. (Psychomotricienne)

Ce fait pourrait être imputé avec les attentes et exigences de certaines collègues des années suivantes plus réactives et moins tolérantes à l'hétérogénéité des enfants, « mais parfois aussi pour se préserver des remarques acerbes de ses collègues ou préserver sa propre relation avec elles et l'école » (Gremion, 2013, p. 242).

La psychomotricienne met également en avant que les demandes faites pour une demande de prestation viennent souvent des enseignantes et que, parfois, c'est le pédiatre qui indique. Mais il y a souvent une collaboration de l'enseignante et de la personne de référence de l'enfant derrière cette demande.

C'est vrai que, souvent, c'est une construction parent-enseignant et quelquefois ça vient du pédiatre qui, en suite, fait un relai, parce que le parent parle à l'enseignant qui se dit : « Tient oui, pourquoi pas. » (Psychomotricienne)

Cette collaboration qui a lieu entre le parent et l'enseignant pour signaler un élève pourrait être lié au fait que la demande de prestation en psychomotricité doit passer par un accord du représentant légal comme nous avons pu le remarquer lors de la présentation des lois cantonales dans le chapitre 1.1.2 ainsi que dans différentes rubriques du formulaire à remplir.

Selon toutes les enseignantes, la prise de contact rapide avec les parents est essentielle quand elles ont des questionnements comme le relève Marie.

Je prendrais très vite contact avec les parents. Est-ce que votre enfant a telles et telles difficultés dans le psychomoteur ? Est-ce qu'il fait un sport à côté ? Ça aide beaucoup. [...]. Ça me dit, au moins, il travaille ça à côté ou est-ce qu'il a déjà été suivi pour quelque chose. (Julie)

Par contre, si elles avaient des incertitudes concernant la demande de prestation en psychomotricité, Julie, Marie et Nathalie prendraient contact avec la psychomotricienne pour confirmer leur avis.

Je prendrais contact avec la psychomotricienne et je lui demanderais quels sont vraiment ce que je peux observer pour voir s'il aurait besoin de venir chez vous ou pas. (Julie)

Si vraiment ça reste le chaos, alors c'est vraiment vers elle qu'il faut se tourner (Marie)

Alors, maintenant, il y a une nouvelle psychomotricienne à Saint-Imier qui est tout à fait d'accord de venir dans les classes. Donc, je l'appellerais en lui demandant si elle peut passer et voir si c'est justifié de faire une demande pour un bilan. (Nathalie)

Céline, à ce sujet, n'a pas mentionné qu'elle s'adresserait à la psychomotricienne.

J'en parlerais à mes collègues et, après, j'en discuterais avec les parents pour voir eux ce qu'ils en pensent, ce qu'ils voient pour voir s'ils pensent qu'il y a peut-être des problèmes ou s'ils ne voient pas du tout les problèmes. (Céline)

Étant donné que cette personne enseigne depuis 6 mois, cela paraît adéquat qu'elle cherche des confirmations vers les personnes qui lui sont le plus proche. C'est-à-dire les collègues, dans un premier temps, et les parents, deuxièmement.

La psychomotricienne trouve que les questionnements qui lui sont posés par les enseignantes sont très adéquats.

Du moment que la demande concerne une inquiétude, pour moi, c'est déjà une demande adéquate. Après, à nous, en tant que psychomotricienne ou psychomotricien, de réorienter. (Psychomotricienne).

Et, pour ce qui a trait à la collaboration qu'il y a entre les enseignantes et les professionnels de la psychomotricité, elle la perçoit comme étant favorable.

Alors, je la vois d'une façon très positive et dans un sens c'est sûrement biaisé, parce que les gens qui font appel à nous, c'est déjà des gens qui ont l'intérêt, qui se représentent un peu ce qu'on fait et qui ont l'intérêt d'avoir notre avis, de collaborer avec nous. Donc, je trouve que dans les liens que j'ai avec les enseignantes, ça se passe souvent très bien. (Psychomotricienne)

Son esprit critique sur ce sujet semble pertinent, car il est vrai qu'il n'y a pas d'obligation à collaborer avec un psychomotricien. De ce fait, les enseignantes ne vont pas prendre contact avec un professionnel du domaine, si elles n'en ressentent pas le besoin.

3.3.2 Les critères de signalement

Quand j'ai demandé aux enseignantes si elles avaient des critères sur lesquels elles se basaient pour signaler un élève, aucune n'a mentionné qu'elles en avaient à part une enseignante qui a expliqué sa vision du critère pour le signalement.

Je n'ai pas des critères très fixes. C'est du moment où, si tu veux, les activités qu'on propose, ils n'arrivent pas à les faire. Du moment où ce qu'on propose, si c'est un tout petit peu, voilà, mais s'il y a vraiment de la difficulté, c'est là où pour moi c'est un critère, parce que ce qu'on propose ici c'est censé être à sa portée. (Marie)

Par contre, toutes les enseignantes ont de nombreux signes touchant à plusieurs domaines qui les alertent et les amènent à signaler un élève.

Alors, déjà dans comment il tient son crayon [...] et il a des gestes très brusques. Au début, il était complètement bloqué chaque fois qu'il fallait dessiner, colorier. Il ne voulait rien faire et, maintenant, ça va, il commence à faire, mais voilà, c'est au stade gribouillage. Il y en a partout dans la feuille [...]. Chaque fois, quand il faut prendre ces mains pour monter les pouces ou lever les doigts, il n'arrive juste pas. Il regarde ces mains et il ne sait jamais quel doigt prendre. (Céline)

Souvent, c'est un ensemble. Enfin, il me semble rarement qu'il y a qu'une seule chose qui pêche, on va dire. Souvent c'est lié, il y a plusieurs choses ensemble qui font qu'automatiquement tu t'en rends compte quoi. Tu te dis : « Oui là, il y a vraiment un problème. » C'est plutôt dans la somme des choses, dans le total. (Marie)

Tu vois l'élève dans sa globalité. [...]. Comment il s'en sort en mathématique ? Comment il s'en sort dans la communication avec ses copains ? Comment il participe ou pas ? Puis, tout ça forme un ensemble et c'est cet ensemble-là qui va faire que tu peux t'inquiéter ou pas. (Nathalie)

Le fait que les signes perçus par les enseignantes soient diversifiés pourrait être dû au fait que les compétences psychomotrices sont très liées entre elles et qu'elles sont présentes dans beaucoup de domaines. La psychomotricienne fait la même remarque.

C'est très larges compétences psychomotrices, surtout qu'à ces âges-là, mais même après, tout est tellement interrelié. (Psychomotricienne)

Par contre, Céline a également relevé un autre signe en décrivant les difficultés psychomotrices d'un élève. Elle parle de norme.

Il n'est pas dans la norme. Ça, c'est sûr ! [...]. En voyant par rapport aux autres, mais aussi en l'observant. Je trouve qu'il y a des signes qui sont assez flagrants. (Céline)

Cette norme à laquelle Céline fait référence pourrait être lié à la norme représentée par le groupe-classe a été mis en évidence par Dupanloup (1998, cité par Cassagne, 2008) dans sa recherche sur les critères de signalement. Selon l'auteure, les enseignantes mettent en place cette référence pour compenser le flou des critères de signalement, mais également pour un projet parfois caché qui est d'homogénéiser les élèves.

3.4 Des difficultés psychomotrices ? Quels sont les impacts possibles ?

Comme nous l'explique De Lièvre et Staes (2000), une difficulté psychomotrice (parfois minime) peut avoir beaucoup d'impacts scolaires qui touchent plusieurs domaines. Une enseignante relève le même constat.

S'il a des difficultés, il y en aura pas mal des impacts. Et, c'est des fois, des impacts qu'on ne pense pas vraiment. Dans plusieurs domaines, ça oui carrément. (Julie)

Même si, tous les impacts scolaires ne sont pas listés, nous nous attarderons sur ceux relevés par les personnes interrogées.

Les interviewées ont mentionné que les difficultés en motricité fine, notamment la tenue du crayon, l'entrée dans l'écriture, la fatigue du poignet, la propreté, la crispation, la finesse des gestes, l'imprécision en géométrie pouvaient avoir des impacts sur le français, les mathématiques et les prises de notes.

J'ai l'impression que, pour tous ceux qui ont des problèmes de psychomotricité fine, c'est vraiment l'entrée dans l'écriture qui sera pénalisée. (Céline)

Je reviens sur la tenue du crayon, sur la calligraphie après en 3H. [...]. Il n'y a pas seulement avoir une belle écriture, mais il y a aussi ne pas avoir le poignet qui fatigue, parce qu'il y en a qui écrive beaucoup. Et si on est trop crispé, ça ne joue pas pour écrire longtemps des longues phrases, et cetera. (Julie)

C'est clair que si c'est au niveau psychomotricité fine [...] c'est des enfants à qui on va dire douze mille fois qu'ils ne sont pas propres qu'on ne peut pas lire, des choses un peu comme ça, je pense, parce qu'ils auront de la peine à faire des gestes fins, à être précis. [...]. Et, après en mathématique, quand tu commences de faire de la géométrie, pour tout enfin. Assez rapidement tu es embêté si tu n'as pas acquis certaines choses. (Marie)

Je dirais que c'est plus visible peut-être plus tard lorsqu'ils doivent prendre des notes, si par exemple ils ont vraiment des difficultés à écrire, à tenir le crayon. Ils sont vite fatigués aussi, le bras se fatigue beaucoup. [...]. Et, aussi un blocage dans tout ce qui est vertèbres, cervicales, le dos. Il sera vite fatigué, vite bloqué, vite crispé. (Nathalie)

De ce fait, la prise de note, et par conséquent les difficultés motrices de tenue du crayon, aura des incidences sur nombre de domaines scolaires, étant donné que nous avons recouru à l'écriture, dans son geste, dans la majorité des apprentissages. La psychomotricienne met aussi en avant ce fait.

Il faut toujours penser aussi graphisme, plus tard, quand ils vont grandir, on va leur demander de prendre des notes. Et, les enfants qui sont super crispés vont être plus fatigables, ils vont être moins rapides, moins efficaces, leurs prises de notes seront moins bien. Et, du coup, ça va aussi impacter alors que ça n'a rien à voir avec le contenu de l'apprentissage, mais ça impactera complètement leur réussite pour tel thème. (Psychomotricienne)

Les impacts dus à des problèmes de motricité globale ont également été relevés. Selon toutes les personnes interrogées, ces difficultés impacteraient principalement les différents apprentissages à la gymnastique et sa posture à son banc. Une enseignante met également en avant qu'il y aurait des impacts sur plusieurs apprentissages du français.

Je pense aussi à se tenir sur sa chaise en 3H pour apprendre à écrire, à lire, être tout le temps à son pupitre, si on ne sait pas bien s'asseoir correctement, avoir un bon tonus. (Julie)

En effet, De Lièvre et Staes (2000) font le même constat. Un enfant qui manque de tonus aura des conséquences sur son écriture. Pour la psychomotricienne, la motricité globale et fine sont extrêmement liées.

Si les appuis ne sont pas bien ancrés, si le tonus ne se régule pas bien, c'est très compliqué pour la motricité fine. (Psychomotricienne)

Puis, elle met aussi en avant que les difficultés de l'organisation spatiale peuvent avoir des incidences sur divers domaines scolaires.

S'il y a des enfants qui sont complètement perdus dans l'espace, qui ne savent pas s'orienter par rapport à eux-mêmes et que, du coup, c'est vraiment des enfants qui peuvent être à risque après d'être perdus dans certains apprentissages qui vont suivre. (Psychomotricienne)

Les problèmes de structuration spatiale engendrent effectivement des difficultés à des éléments nécessaires dans beaucoup d'apprentissages tels que l'organisation, la mémoire, la perception, l'orientation (De Lièvre & Staes, 2000).

Les quatre enseignantes ont mis en avant le fait que les élèves rencontrant des difficultés psychomotrices pouvaient être des enfants que certaines qualifient de maladroits. Ceux-ci ne parviennent pas à atteindre le résultat qu'ils avaient au départ espéré lors d'une quelconque action ou ils éprouvent de la difficulté à apprendre une action motrice.

Ça fera un enfant maladroit qui laisse souvent tomber les choses ou casse les choses. C'est un enfant qui bousculera facilement les autres sans faire exprès, mais il est juste mal coordonné. (Céline)

Il y a des enfants justement qui font des gestes tellement brusques, qui ne se perçoivent tellement pas, qui ne se rendent pas compte et il arrive des catastrophes, car ils ont tapé le voisin à côté, ils ont bousculé l'autre. Alors qu'à aucun moment donné, ils avaient l'intention d'être désagréable ou d'embêter, mais par le fait qui n'arrivent pas à maîtriser leurs mouvements, ils créent des petites catastrophes autour d'eux. (Marie)

« La maladresse serait donc cette difficulté ou impossibilité qu'éprouvent certains enfants à bien contrôler leurs contractions musculaires, à effectuer correctement un geste spécifique » (Rigal, 2009, p. 175).

En conclusion, nous voyons que les impacts scolaires possibles dus à des difficultés psychomotrices sont très nombreux sur les prises de notes en général, sur l'entrée dans l'écrit, et même sur la santé. Ces impacts touchent donc plusieurs domaines tels que le français, les mathématiques et l'éducation physique et sportive. Ainsi, nous constatons que « la psychomotricité est à la base des apprentissages de l'enfant. C'est dire combien l'éducation psychomotrice va influencer ses apprentissages scolaires » (De Lièvre & Staes, 2000, p. 99).

Conclusion

Dans cette dernière partie, je vais premièrement revenir sur quelques résultats qui me paraissent intéressants, afin de les mettre en lien avec ma question et mes objectifs de recherche. Je ferai ensuite une autoévaluation critique de ma démarche pour, finalement, conclure avec des perspectives d'avenir de recherche future.

Synthèse des principaux résultats

Comme nous l'avons vu tout au long de mon travail, l'éducation psychomotrice est particulièrement présente en 1-2H. Elle est d'ailleurs liée à nombre d'apprentissages de cette période. En ce qui concerne les pratiques psychomotrices mises en place par les enseignantes de 1-2H, les maîtresses interrogées ont relevé beaucoup d'activités touchant à ce domaine qu'elles réalisaient. Ce qui m'a amenée à mettre en évidence cinq compétences psychomotrices qu'elles travaillent à savoir : la motricité fine, la motricité globale, le schéma corporel, la structuration de l'espace et la structuration du temps. Parmi ces composantes psychomotrices, les enseignantes ont relevé qu'elles réalisaient quotidiennement des activités touchant à la structuration du temps notamment à travers les rituels du matin et des activités fines réalisées à l'aide d'une main ou des deux mains se rapportant à la motricité fine. En ce qui concerne les trois autres composantes, elles vont les travailler dans la semaine, mais sans les planifier chaque jour. Ceci va dépendre des planifications des enseignantes. La latéralité n'a pas été spécifiquement mentionnée dans les activités psychomotrices qu'elles réalisaient. Par contre, elle fait partie d'un des éléments observés par toutes les enseignantes. De ce fait, si elles observent la latéralité c'est qu'elle est forcément travaillée. De plus, cette composante est liée à la motricité fine et globale. Donc, la latéralité est de toute manière travaillée au travers des autres capacités psychomotrices.

Il a été étonnant de voir que les objectifs visés pour les quatre étaient d'office en lien avec la maîtrise du geste graphique de l'écriture, ce qui touche à la motricité fine. Mais, d'un côté, ce résultat rejoint ce qu'elles disent à propos des composantes psychomotrices qui sont le plus travaillées. La motricité fine fait partie des composantes psychomotrices travaillées quotidiennement.

Par contre, l'organisation perceptive n'a pas été spécifiquement décrite par les enseignantes interrogées, car il est possible que cette composante ne soit pas distincte pour les enseignantes. Cette composante est clairement travaillée par les enseignantes lorsqu'elles font des activités qui demandent de l'attention, de la concentration ou qui font appel à la mémoire.

J'ai également remarqué que les enseignantes n'ont pas de critères précis qui les amènent à signaler un élève. Il s'agit d'avantage d'observations variables et dans plusieurs domaines, dont elles extraient des signes. Il en est de même pour les impacts possibles dus à des difficultés psychomotrices. Il n'y a rarement qu'un seul élément qui les alerte.

Je souhaite également revenir sur le paradoxe observer et évaluer, car les enseignantes se disent plus observer qu'évaluer. Je dirais que l'observation est une forme d'évaluation, mais elle va servir à des fins personnelles. Dans ma pratique future, l'observation me permettra d'ajuster mon enseignement. Alors que l'évaluation proprement dite permet d'informer différentes personnes.

Je peux donc conclure mon travail en me disant que j'ai pu m'apercevoir qu'il n'y a pas une raison particulière qui amène les enseignantes à signaler un élève, mais que ce sera plutôt une vision de l'élève dans sa globalité. Cela est lié au fait que les domaines psychomoteurs sont très interreliés, c'est-à-dire qu'un élève qui présente des difficultés psychomotrices va avoir des difficultés dans beaucoup de domaines psychomoteurs. Je dirais également qu'il est très important de tenir compte du bien-être de l'élève, qu'il ait du plaisir, car c'est un élément fondamental qu'il faut toujours avoir en tête.

Autoévaluation critique

Premièrement, je me suis rendu compte que le thème que je souhaitais aborder, à savoir la psychomotricité, est très vaste et elle touche à plusieurs domaines. J'ai donc ciblé mon sujet plus spécifiquement et choisi de traiter de l'éducation psychomotrice qui est du ressort de l'enseignant. Il a tout de même été difficile de faire des classifications des différentes activités psychomotrices, car je me suis aperçue qu'elles étaient fortement en lien et qu'il y avait rarement qu'une seule composante psychomotrice qui était travaillée à travers une activité. Lors des entretiens, j'ai demandé aux enseignantes le nombre d'années d'expérience et leur âge en pensant obtenir des résultats différents. C'est pourquoi j'ai sélectionné les enseignantes avec lesquelles je me suis entretenue en fonction de ce même critère. Mis à part l'enseignante la plus âgée et à avoir le plus d'années d'expérience qui était la seule à évaluer le bien-être de l'élève, aucune autre constatation en lien avec cette variable n'a pu être effectuée.

L'entretien avec la psychomotricienne et son analyse n'ont pas été évidents, car cette professionnelle du domaine faisait des liens avec son domaine de la thérapie. Il a donc fallu ressortir les éléments qui touchaient seulement à l'éducation afin de ne pas trop m'éloigner de mon sujet.

Je suis consciente que mes résultats sont basés sur un petit échantillon et qu'ils ne représentent pas une généralité. Je me demande donc si les résultats auraient été différents avec plus d'entretiens.

Au départ, j'étais effrayée par l'ampleur de ce travail. Il m'est également arrivé quelques fois de me sentir perdue dans mon travail, mais le plan de travail m'a bien aidée à me structurer et à avancer de façon régulière. De plus, ma directrice, toujours disponible et à l'écoute, m'a été d'une aide très précieuse. Je termine donc ce travail très enrichie, car j'ai pu répondre aux nombreuses questions que je me posais au début.

De plus, cette recherche a fondamentalement changé mon regard sur les différents professionnels avec lesquels les enseignants peuvent collaborer.

Avant de réaliser ce mémoire, j'aurais cherché des confirmations vers les personnes qui m'auraient été le plus proches. C'est-à-dire les collègues, dans un premier temps, et les parents, deuxièmement. En faisant ce mémoire, j'ai réalisé que la psychomotricienne est une professionnelle de son domaine qui est à l'écoute des demandes des enseignantes. En me projetant dans une pratique professionnelle future, je retiens donc qu'il faut créer une complémentarité entre les différents professionnels.

Toutes les choses que j'ai pu apprendre au travers du thème de la psychomotricité me seront très certainement utiles lors de ma future carrière d'enseignante. Je me sens, entre autres, plus confiante face aux procédures de signalement.

Perspectives d'avenir

À travers cette recherche, j'ai pu découvrir la richesse du thème de la psychomotricité, mais j'ai également constaté que je pouvais encore aller plus loin. Je trouverais intéressant d'élargir ma recherche à plusieurs cantons étant donné que les procédures de signalement diffèrent d'un canton à l'autre. Je souhaiterais découvrir si les critères que mettent en place les enseignantes sont influencés par les procédures de signalement du canton.

Références bibliographiques

- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations : Une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Albarello, L. (1999). *Apprendre à chercher : l'acteur social de la recherche scientifique*. Bruxelles : De Boeck.
- Arm-Spring, C., Currat, F., Dumas, A., Fioravera Gomez, E., Fragnière, P., Gachoud, M-L., Jordan, C., Meier M., Rothen, B., & Viatte, L. (2008). *A petits pas de grands projets : outil pédagogique pour l'enseignement aux enfants de 4 à 7 ans*. Lausanne : LEP.
- Association Suisse des Thérapeutes de la psychomotricité. (1994). *La psychomotricité: reflets des pratiques actuelles*. Genève : Georg Editeur/Médecine et Hygiène.
- Bee, H. & Boyd, D. (2003). *Psychologie du développement : les âges de la vie* (2^e éd. rev. et aug.). Bruxelles : De Boeck.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien* (2^e éd. rev. et aug.). Paris : Armand Colin.
- Cassagne, J.-M. (2008). Exclure et aider : les paradoxes du signalement de l'inadaption scolaire. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 6, 159-174.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique. (2010). *Plan d'étude romand*. Neuchâtel : CIIP.
- Dupanloup, A. (1998). Une psychologue dans l'école, la construction d'un rôle professionnel et ses enjeux. *Cahier de la section des sciences de l'éducation*, 88, 229.
- De Lièvre, B. & Staes, L. (2000). *La psychomotricité au service de l'enfant : notions et applications pédagogiques* (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck/Paris : Belin.
- Gavard-Perret, M-L., Gotteland, D., Haon, C. & Jolibert, A. (2008). *Méthodologie de la recherche : réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion*. Paris : Pearson Education.
- Gremion, L. (2013). Les mauvais mois ou la discrimination arbitraire des enfants de milieux modestes et immigrés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63, 231-146.
- Lacombe, J. (2006). *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans : approche théorique et activités corporelles* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.

Lauzon, F. (1990). *L'éducation psychomotrice : Source d'autonomie et de dynamisme*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Le Conseil d'Etat de la République et Canton de Neuchâtel (2014). Arrêté relatif aux mesures d'adaptation et de compensation destinées aux élèves de la scolarité obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers. Recueil systématique de la législation neuchâteloise. Consulté le 17 juillet 2015 dans le site web du recueil systématique de la législation neuchâteloise : <http://rsn.ne.ch/DATA/program/books/rsne/htm/4105123.htm>

Le Conseil-exécutif du canton de Berne (2007). *Ordonnance régissant les mesures pédagogiques particulières à l'école obligatoire (OMPP)*. Recueils des lois bernoises. Consulté le 17 juillet 2015 dans le site web des Recueils des lois bernoises : <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/699>

Le Gouvernement de la République et Canton du Jura (1993). *Ordonnance portant exécution de la loi scolaire (Ordonnance scolaire)*. Recueil systématique jurassien. Consulté le 17 juillet 2015 dans le site web du Recueil systématique jurassien : http://rsju.jura.ch/extranet/idcplg?IdcService=GET_FILE&dID=36972&Rendition=Web#P1704_135966

Mucchielli, A. & Paillé, P. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.

Paoletti, R. (2002). *Éducation et motricité : l'enfant de deux à huit ans*. Bruxelles : De Boeck.

Pfister, M. & Stricker, C. (2012). *Evaluation de la mise en œuvre de l'article 17 LEO. Mesures pédagogiques particulières à l'école enfantine et à l'école obligatoire. L'enseignement spécialisé dans le canton de Berne*. Direction de l'instruction publique du canton de Berne. Consulté le 17 juillet 2015 dans le site web de la direction de l'instruction publique : http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/direktion/organisation/generalsekretariat/bildungsplanung_und_evaluation/projets_en_cours/integration_miseenuvredelarticle17leo.assetref/dam/documents/ERZ/GS/fr/SREP/12.03-Rapport-Eva_art17LEO_enseignement_spec.pdf

Puren, C. (2013). Mettre en œuvre ses méthodes de recherche. In *Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures* (chap. 5). Université Jean Monnet de Saint-Étienne. Consulté le 2 octobre 2015 dans : <http://www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche/>

Rigal, R. (2009). *L'éducation motrice et psychomotrice au préscolaire et au primaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Wauters-Krings, F. (2009). *Psychomotricité à la maternelle : les situations motrices au service du développement de l'enfant* : Bruxelles: De Boeck.

Annexes :

Annexe 1 : Formulaire de demande de prestation dans le canton de Berne

Demande d'admission à l'ES-L auprès de la direction d'école	
(ES-L = enseignement spécialisé pour troubles légers de l'apprentissage ou du développement selon l'article 11,	
1. Coordonnées de l'élève	
Nom ↔	Prénom ↔
Rue, n° ↔	NPA ↔ Localité ↔
Sexe <input type="checkbox"/> masculin <input type="checkbox"/> féminin	Date de naissance ↔
Lieu d'origine ↔	Nationalité ↔
Année scolaire ↔	Classe/école ↔
2. Coordonnées du représentant légal ou de la représentante légal de l'élève	
Nom ↔	Prénom ↔
N° de tél. ↔	Nationalité ↔
N° de mobile ↔	Courriel ↔
<i>si différent de l'élève :</i>	
Rue, n° ↔	NPA ↔ Localité ↔
3. Evaluation par le maître ou la maîtresse de classe	
Evaluation, description du trouble <i>(bref rapport : cf. verso)</i>	↔
Mesures de soutien déjà appliquées dans le cadre de l'enseignement régulier	↔
4. Evaluation spécialisée par l'enseignant ou l'enseignante spécialisée <input type="checkbox"/> SPA <input type="checkbox"/> Logopédie <input type="checkbox"/> Psychomotricité	
Résultat de l'évaluation spécialisée <i>(bref rapport : cf. verso)</i>	↔
Mesures de soutien déjà appliquées dans le cadre de l'enseignement spécialisé (intervention de courte durée)	↔

5. Position du représentant légal ou de la représentante légale concernant la demande d'admission à l'ES-L	
Le maître ou la maîtresse de classe a pris note de la position suivante du représentant légal ou de la représentante légale :	⇒
6. Demande auprès de la direction d'école	
Demande d'admission à	<input type="checkbox"/> SPA <input type="checkbox"/> Logopédie <input type="checkbox"/> Psychomotricité
Durée et fréquence prévues	⇒
Forme prévue de l'ES-L	<input type="checkbox"/> individuel <input type="checkbox"/> en groupe <input type="checkbox"/> en classe <input type="checkbox"/> autre : ⇒
7. Bref rapport d'appréciation du maître ou de la maîtresse de classe	
⇒	
8. Bref rapport de l'enseignant ou de l'enseignante spécialisée	
⇒	
9. Signatures	
Maître ou maîtresse de classe	Date Signature

Enseignant ou enseignante spécialisée	Date Signature
Le représentant légal ou la représentante légale prend acte du fait que les enseignant-e-s demandent auprès de la direction d'école l'admission à l'enseignement spécialisé pour une durée de quatre semestres au maximum sans évaluation psychologique complète par le SPE ou le SPP.	
Le représentant légal / La représentante légale	Date Signature
10. Décision de la direction d'école	
La demande d'admission à l'ES-L est <input type="checkbox"/> acceptée <input type="checkbox"/> rejetée	
Motifs du rejet ou remarques sur la durée ou la fréquence	
Signature de la direction d'école compétente	Date Signature
Voies de droit	Les parents peuvent former un recours contre cette décision dans les 30 jours à compter de sa notification. Le recours, écrit et motivé, doit être déposé auprès de l'inspection scolaire compétente.

Le formulaire de demande doit être rempli en version papier au recto et au verso.

L'original doit être transmis au représentant légal ou à la représentante légale, une copie au maître ou à la maîtresse de classe et à l'enseignant ou à l'enseignante spécialisée.

En cas d'inscription ultérieure auprès du SPE ou du SPP, transmettre également une copie au SPE ou au SPP.

DM 630945v2A

Annexe 2 : Formulaire de demande canton du Jura

SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT

2, rue du 24-Septembre
CH-2800 Delémont
t +41 32 420 54 10
f +41 32 420 54 11
sen@jura.ch

Demande de prestation de formation scolaire spéciale Mesures pédago-thérapeutiques

Il s'agit d'une : Nouvelle demande Logopédie Psychomotricité
Demande de prolongation Logopédie Psychomotricité

Si demande de prolongation, de la combienième s'agit-il ?

Important

Le document rempli par les parents doit être remis en intégralité au prestataire pour que ce dernier le transmette de manière complète au Service de l'enseignement. Les informations dûment remplies sont à l'usage interne du service

Merci de remplir le formulaire en caractère imprimé

Identité de l'enfant, de l'élève ou du jeune

Nom

(Indiquer tous les prénoms et souligner le prénom usuel)

Prénom

Date de naissance (Jour, mois, année) Féminin Masculin

Adresse

NP + localité

No ☎ E-mail

Rubrique à remplir seulement si l'élève est scolarisé

Année scolaire : Cycle 1 : 1^P 2^P 3^P 4^P

Cycle 2 : 5^P 6^P 7^P 8^P

Cycle 3 : 9^S 10^S 11^S

Autre Institution

Cercle scolaire

Rubrique à remplir par le représentant légal

Père	Mère
Nom :	Nom :
Prénom :	Prénom :
Date de naissance :	Date de naissance :
Adresse :	Adresse :
N° ☎ / mobile :	N° ☎ / mobile :

Détenteurs de l'autorité parentale : Père et mère Père Mère

Si l'enfant, l'élève ou le jeune est sous curatelle ou tutelle

Enfant ou jeune sous : curatelle tutelle

Nom et prénom de la personne responsable

Adresse

NP + localité

N° ☎ / mobile

Adresse courriel

Demande d'examen en vue d'une indemnité pour les frais de transports

1. Conformément à la circulaire concernant la prise en charge des frais de déplacement lors de traitements en logopédie et/ou en psychomotricité du 21 août 2013, les frais de déplacement ne sont plus indemnisés pour tout nouveau traitement ou prolongation engagé-e à partir du 1^{er} août 2013, sauf pour les enfants et les jeunes qui, en raison de leur handicap, ne sont pas autonomes et ne peuvent se déplacer par leurs propres moyens.
2. Si une telle situation se présente, il appartient aux parents de demander au Service de l'enseignement (SEN) le formulaire qui permettra d'étudier la reconnaissance de prise en charge des frais de transports. Toute demande devra être appuyée par une attestation médicale.
3. Lorsqu'une indemnité est accordée, son droit commence le jour de la date indiquée sur la décision rendue par le SEN. Les rencontres de bilan qui ont précédé le début du traitement peuvent donner lieu à une indemnité.
4. Le SEN prend en charge les frais équivalant au prix des transports publics 2^e classe pour l'enfant ou le jeune et la personne qui l'accompagne pour un trajet direct (en privilégiant la variante la plus avantageuse, soit abonnements ou cartes multi-courses) ou les frais de transports effectués par les personnes exerçant l'autorité parentale. Sont remboursés tout au plus les frais de transports jusqu'au lieu de thérapie approprié décidé par le SEN. Si les personnes exerçant l'autorité parentale choisissent un lieu de thérapie plus éloigné, ils doivent supporter eux-mêmes la différence de coûts qui en résulte.

Annexe 3 : Formulaire de demande en psychomotricité du canton de Neuchâtel



RÉPUBLIQUE ET CANTON DE NEUCHÂTEL

DÉPARTEMENT DE L'ÉDUCATION
ET DE LA FAMILLE
OFFICE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ

Demande de mesure renforcée

Psychomotricité

Nouvelle demande: Demande de prolongation:

Seules les demandes originales, complètes, signées et qui répondent aux critères d'octroi seront traitées

1. Identité de l'enfant ou du jeune

Nom:	Prénom:
	<i>(Indiquer tous les prénoms et souligner le prénom usuel)</i>
Date de naissance: (j/m/a)	féminin <input type="checkbox"/> masculin <input type="checkbox"/>
Adresse:	NPA + localité:
No ☎:	Langue maternelle:
Vivant en Suisse depuis la naissance <input type="checkbox"/>	depuis le:

2. Scolarité

Année scolaire:	Cycle 1:	1 ^{ère} <input type="checkbox"/>	2 ^{ème} <input type="checkbox"/>	3 ^{ème} <input type="checkbox"/>	4 ^{ème} <input type="checkbox"/>
	Cycle 2:	5 ^{ème} <input type="checkbox"/>	6 ^{ème} <input type="checkbox"/>	7 ^{ème} <input type="checkbox"/>	8 ^{ème} <input type="checkbox"/>
	Cycle 3:	9 ^{ème} <input type="checkbox"/>	10 ^{ème} <input type="checkbox"/>	11 ^{ème} <input type="checkbox"/>	section/niveau:
Formation régulière (FR): <input type="checkbox"/>	Formation spécialisée (FS): <input type="checkbox"/>	Autre:			
Nom de l'école:	Adresse:				
Enseignant(e):	No ☎:	Courriel:			
Enseignant(e):	No ☎:	Courriel:			
Coordonnées du représentant de l'autorité scolaire* (Nom, prénom, fonction, No ☎, adresse courriel):					

* Directeur-trice, directeur-trice adjoint-e de cycle ou assistant-e scolaire du service socio-éducatif mandaté par sa direction.

3. Coordonnées du/des représentant(s) légal(aux)

3.4.1.1.1.1.1.1.1 Père	3.4.1.1.1.1.1.1.2 Mère
Nom:	Nom:
Prénom:	Prénom:
Date de naissance: (j/m/a)	Date de naissance: (j/m/a)
Adresse:	Adresse:
NPA + localité:	NPA + localité:
No ☎ / mobile:	No ☎ / mobile:
Adresse courriel:	Adresse courriel:
Détenteur(s) de l'autorité parentale:	père et mère <input type="checkbox"/> père <input type="checkbox"/> mère <input type="checkbox"/>

4. Informations complémentaires

Suivi social de l'enfant ou du jeune

Curatelle Tutelle Assistant(e)-social(e) sans mandat officiel ou judiciaire Autre

Nom et prénom de la personne responsable:

Nom de l'institution (le cas échéant):

Adresse: No ☎ / mobile:

NP Localité: Adresse courriel:

Indications concernant le médecin de référence

Nom et prénom:

Spécialité:

Adresse: No ☎ / mobile:

NP Localité: Adresse courriel:

Demande d'examen en vue d'une indemnité pour frais de transport

1. Sur demande du/des représentant(s) légal(aux), l'OES examine le droit à une indemnité pour frais de transport en lien avec la prestation en psychomotricité octroyée.
2. Il n'est pas octroyé d'indemnité pour des déplacements effectués dans un rayon local (ex : même commune ou villages contigus) ou si l'enfant et le jeune est déjà au bénéfice d'un abonnement de transport financé par la commune (ex : transport scolaire).
3. Lorsqu'une indemnité est octroyée, son droit commence le jour de la date de décision rendue par l'OES. En pareil cas, l'indemnité est déterminée par les critères suivants :
 - tout au plus, l'indemnité prend en compte les frais de déplacement pour atteindre l'agent d'exécution compétent le plus proche du lieu de domicile ;
 - si le demandeur choisit de lui-même un prestataire plus éloigné, il doit prendre à sa charge le surcoût ;
 - pour définir le montant de l'indemnité, l'OES détermine la situation la plus économique. Il se base sur la référence d'une indemnité de Fr. 0.45 par km. La référence au prix des transports publics n'est privilégiée que dans la mesure où celle-ci est d'un montant inférieur au calcul kilométrique.

Ayant pris connaissance des conditions d'octroi, en qualité du/des

représentant(s) légal(aux), je sollicite l'OES pour examiner le droit à une

éventuelle indemnité pour frais de transport :

OUI

NON

Mon fils/ma fille bénéficie d'un abonnement de transport payé

par un tiers (ex : commune)

OUI

NON

En vue d'un éventuel remboursement, veuillez compléter les champs suivants :

Nom et prénom du bénéficiaire du compte :

Coordonnées postales :

No de CCP :

Code IBAN :

ou coordonnées bancaires : Nom de la banque :

Nom de la succursale :

No de clearing :

No de compte :

Code IBAN :

Coordonnées du ou de la thérapeute en psychomotricité

Nom et prénom:

Spécialité:

Entité éventuelle:

Adresse:

No ☎ / mobile:

NP Localité:

Adresse courriel:



Attention

Toute première demande doit obligatoirement se fonder sur un rapport médical. Le médecin traitant, à la demande du/des représentant(s) légal(aux) de l'enfant, complète le formulaire [rapport médical](#) qui se trouve sur le site de l'OES et l'adresse directement, sous pli confidentiel, à l'OES à l'attention du médecin conseil.

Toute demande doit être accompagnée du [rapport de psychomotricité](#) dûment rempli et signé.

Autorisation

Par leur signature, le/les représentant(s) légal(aux) de l'enfant, du jeune ou le jeune majeur lui-même, autorise(nt) toutes les personnes et toutes les entités concernées par le suivi de l'élève (en particulier les médecins, le personnel paramédical, les établissements spécialisés, les caisses-maladie et les organismes publics) à donner à l'OES les renseignements nécessaires à l'examen du bien-fondé de la demande et de l'octroi de prestations.

Par leur signature, le(s) représentant(s) légal(aux) atteste(nt) avoir pris connaissance des pages 1 à 3 du présent formulaire et donne(nt) leur accord à l'analyse de la demande.

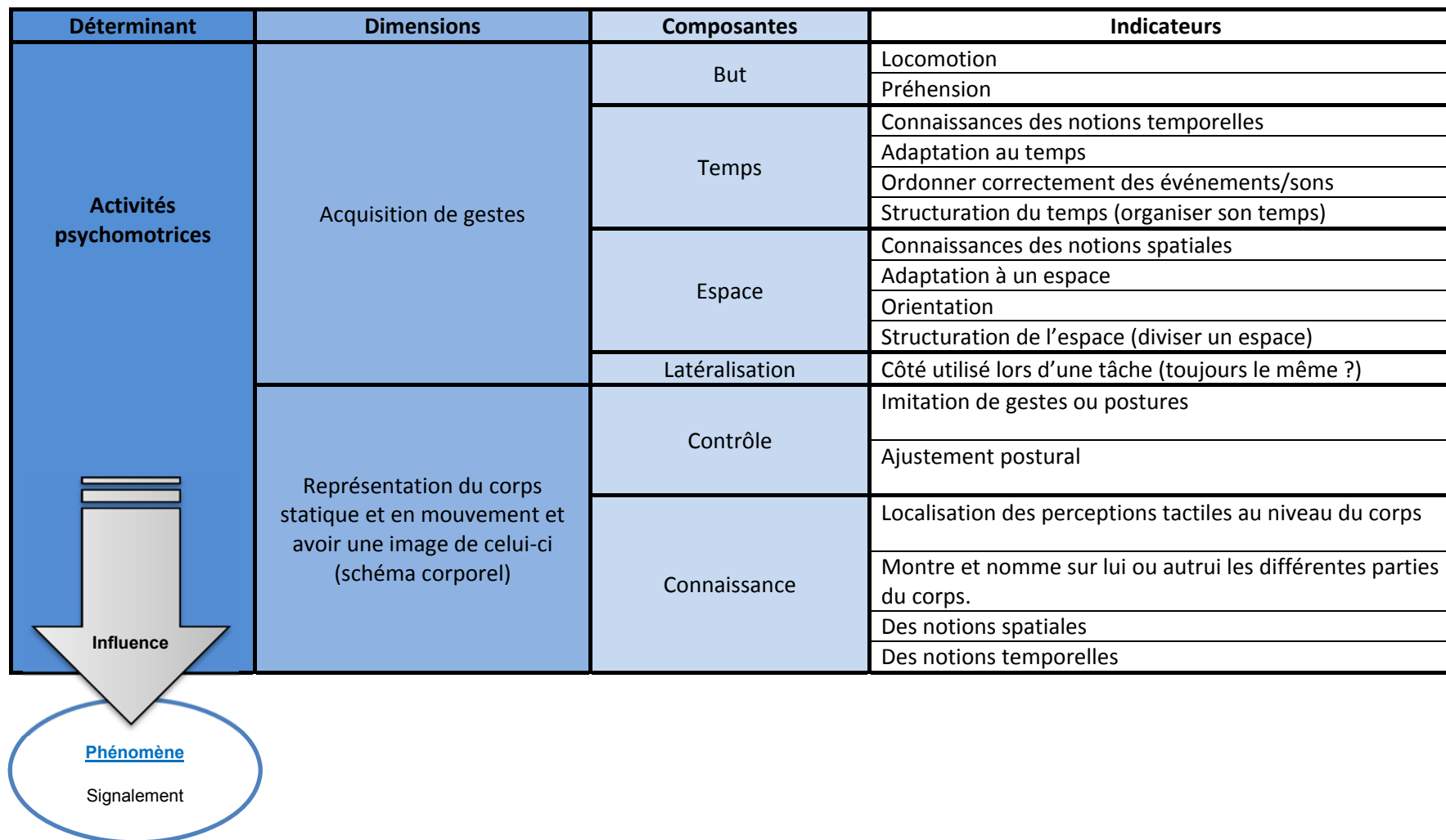
Le dépôt de la demande ne présuppose pas l'octroi d'une mesure.

Lieu et date:

Signature du/des représentant(s) légal(aux)

ou du/de la demandeur(euse) si majeur(e)

Annexe 4 : Schéma conceptuel



Annexe 5 : Guide d'entretien

Accueil : présentation, informations sur le déroulement et rappel des objectifs de la recherche

Tout d'abord, je vous remercie infiniment de bien vouloir m'accorder votre temps.

Je suis en dernière année à la HEP-BEJUNE et, dans le cadre de mon travail de Bachelor, je m'intéresse aux pratiques psychomotrices des enseignantes de 1-2H. à travers cette recherche, je souhaite

- identifier les capacités psychomotrices les plus travaillées par les enseignantes.
- Relever les domaines psychomoteurs évalués.
- Recueillir les impacts possibles sur les acquisitions visées dus à des difficultés psychomotrices.

Je vous rappelle que l'entretien sera enregistré en intégralité afin de pouvoir l'exploiter au mieux. Son accès sera restreint à ma directrice de mémoire et à moi-même. Je vous garantis également votre anonymat en empruntant un prénom fictif. Après sa retranscription, l'enregistrement sera détruit.

<u>Guide d'entretien</u>	
1. La question initiale Vous êtes enseignante de 1-2H et les élèves de vos classes sont en plein développement psychomoteur. Pourriez-vous me dire, comment percevez-vous les activités psychomotrices en 1-2H ? Ou comment faites-vous pour que ce développement chez les élèves se passe au mieux ?	
2. Guide thématique	
Thèmes	Questions et relances

<p>1) Capacités psychomotrices travaillées</p>	<p>Quelles sont les activités psychomotrices que vous faites régulièrement avec vos élèves ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que ce sont des activités qui permettent d'acquérir des gestes ou plutôt qui travaille la représentation de leur corps ? <p>Comment choisissez-vous les activités psychomotrices que vous mettez en place ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce par rapport aux difficultés des élèves ? - Est-ce que vous tenez compte de leur développement psychomoteur ? <p>Pourriez-vous me faire une classification de vos activités psychomotrices mises en place ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Par objectifs, par attentes, par besoins des élèves ...
<p>2) Domaines psychomoteurs évalués</p>	<p>Quels sont les objectifs que vous visez à travers les activités psychomotrices que vous mettez en place ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que vous attendez de vos élèves quand vous travaillez l'acquisition de gestes ? - Qu'est-ce que vous attendez de vos élèves quand vous travaillez la représentation du corps ? <p>Que faites-vous pendant que les élèves réalisent une activité psychomotrice ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - À quoi êtes-vous attentif ? - Qu'est-ce que vous observez ?
<p>3) Critères de signalement</p>	<p>En moyenne, combien d'élèves par années signalez-vous pour une demande de prestation en psychomotricité ?</p> <p>Comment percevez-vous qu'un élève aurait besoin de se rendre chez une psychomotricienne ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quels sont les signes chez l'élève qui vous alerte ? - Est-ce que vous faites appel à une psychomotricienne pour confirmer votre avis ? <p>Quelles sont les raisons qui vous amènent à signaler un élève pour qu'il se rende chez une psychomotricienne ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelles sont les critères sur lesquelles vous vous basez pour signaler un élève ?
<p>4) Impacts possibles sur les acquisitions visées dus à des difficultés psychomotrices</p>	<p>Quels sont, selon vous, les impacts possibles sur les acquisitions visées que les élèves pourraient avoir dus à des difficultés psychomotrices ?</p>

Annexe 6 : Lettre à l'intention de l'interviewé

Alicia Wüthrich
Rue de la Gare 60
2605 Sonceboz
Tél. : 078/799.73.36

Sonceboz, le 7 octobre 2015

Concerne : Travail de mémoire de Bachelor

Madame, Monsieur,

Suite à notre contact téléphonique, je me permets de vous envoyer ce courrier, afin de préciser mes intentions et les modalités de l'entretien.

Dans le cadre de ce travail de recherche à la HEP-BEJUNE, je m'intéresse aux pratiques enseignantes de 1-2H concernant leurs pratiques scolaires liées à la psychomotricité.

J'ai retenu différents thèmes que nous aborderons pendant l'entretien, à savoir :

- Les capacités psychomotrices évaluées ;
- Les domaines psychomoteurs évalués ;
- Les critères de signalement ;
- Les impacts possibles sur les acquisitions visées dus à des difficultés psychomotrices.

L'entretien durera environ 40 minutes et sera enregistré, afin que je puisse le transcrire et en réaliser une analyse. Toutes les données seront anonymes et traitées de manière confidentielle. En fin d'étude, l'enregistrement sera détruit.

Madame Riat Christine, formatrice et chercheuse à la HEP-BEJUNE, suit mon travail de recherche.

Il va de soi que si vous avez des questions au sujet de l'entretien ou de notre démarche, je reste à votre entière disposition.

En vous remerciant d'avance pour votre collaboration et votre disponibilité, je vous prie, Madame/ Monsieur, de recevoir mes salutations les meilleures.

Alicia Wüthrich

Contrat de recherche

En signant le présent contrat, les parties s'engagent à respecter les conditions de l'entretien, à savoir :

- l'entretien sera enregistré ;
- les données seront traitées de manières confidentielles ;
- les données ne seront utilisées que dans le cadre de ce travail de recherche ;
- après analyse des données, l'enregistrement de ces dernières sera détruit.

Fait à, le

Signatures :

.....

.....

Annexe 8 : Extrait des premières analyses d'entretien retranscrit

294 assez d'exercices, à faire assez d'expérimentations pour qu'il arrive un peu à se dégoûder et
 295 que ça se règle. Si je vois que ça ne se règle pas après une année et demie, évidemment je
 296 vais le signaler, parce qu'il aura vraiment besoin d'une professionnelle. Mais je dirais qu'il
 297 faut vraiment que l'élève ait de grandes difficultés aussi autant au niveau globale qu au
 298 niveau fine pour que je le signale quand même. ¶

299 A¹: Et tu penses que ça serait quoi les impacts scolaires possibles que les élèves pourraient
 300 avoir via des difficultés psychomotrices? ¶

301 N¹: Bon, je pense déjà que si on n'est pas bien dans son corps, on n'est peut-être pas
 302 forcément bien pour apprendre. Ensuite, je dirais que c'est plus visible peut-être plus tard
 303 lorsqu'ils doivent prendre des notes, si par exemple ils ont vraiment des difficultés à écrire, à
 304 tenir le crayon, ils sont vite fatigués aussi, le bras se fatigue beaucoup. Quand ils doivent
 305 ensuite faire des dissertations ou voilà, lorsqu'ils doivent écrire beaucoup, utiliser beaucoup
 306 le crayon, le stylo, la plume, c'est une sorte de fatigue quand même. Et, aussi un blocage
 307 dans tout ce qui est vertèbres, cervicales, le dos. Enfin, voilà, c'est des choses que je
 308 perçois, parce que j'ai un ado qui a ce genre de difficultés et qui, effectivement, a fait de la
 309 motricité, mais ne tient clairement pas son crayon comme il doit, comme on lui a demandé.
 310 On l'a laissé aller en fait. Et maintenant, clairement, ce n'est pas forcément facile pour lui
 311 d'écrire durant une longue période: sera vite fatigué, vite bloqué, vite crispé. [...] ¶

312 A¹: Et au niveau de la motricité globale, tu verrais quoi comme gros impacts? ¶

313 N¹: [...]. Je pense que ce sont des enfants qui ont aussi de la peine, après, à s'organiser. On
 314 dit que c'est des enfants qui ne sont pas très manuels, on les appelle comme ça. Mais,
 315 effectivement, je pense qu'ils ont un peu de la peine à justement s'organiser, à tenir les
 316 choses, à être précis, à être concentrer sur leur tâche et tout ça fait qu'ils ont peut-être plus
 317 de peine en travaux manuels, en travaux à l'aiguille. C'est vite une montagne. Et souvent, la
 318 branche manuelle, s'ils ont des difficultés psychomotrices, alors ils n'aiment pas forcément.
 319 Et s'ils ont des difficultés psychomotrices de manière globale, tout ce qui est gymnastique,
 320 orientation, perception de l'espace, ça sera des enfants qui n'aimeront pas forcément la
 321 gymnastique non plus. Ou pas. ¶

322 A¹: Et, tu m'as parlé que tu regardais, enfin, que c'était important pour l'écriture après. Et,
 323 quand ils arrivent en 1-2H, souvent ils ne sont pas encore bien latéralisés, ils découpent
 324 avec une main, ils écrivent avec l'autre, alors comment tu fais, toi, tu observes plutôt s'ils
 325 sont plutôt droitiers ou gauchers? ¶

326 N¹: Alors, je fais parfois des petits tests ou je demande aux parents de faire des petits tests,
 327 prendre une cle, donner une cle à l'élève et il doit regarder dans le trou de la cle et on voit
 328 déjà s'il regarde avec l'œil gauche ou l'œil droit, avec quelle main il prend la cle. Un peu
 329 systématiquement dans quel sens il se dirige s'il doit faire un parcours, si c'est
 330 systématiquement à droite ou systématiquement à gauche. De quelle main, spontanément, il
 331 prend le ciseau ou il prend le crayon. Et, je pensais que c'était important quand même, à la
 332 fin de la 1H, que l'élève soit latéralisé, mais d'après la psychomotricienne de Saint-Imier, ça
 333 ne doit pas forcément l'être. Donc, j'avais demandé à la psychomotricienne qu'elle voit un
 334 élève pour qu'elle puisse me dire s'il fallait plutôt le latéraliser droite ou gauche, parce que
 335 c'était vraiment ambidextre. Et en fait, elle a dit qu'il fallait laisser comme ça, donc voilà, j'ai

Commentaire [AW1]: On les avo-
l'espace et le temps

Commentaire [AW2]: L'organisation
perceptive

Annexe 9 : Extrait d'analyse regroupant les informations par thème

1.1. Les activités faites régulièrement par les enseignantes

Céline^o: motricité fine^o: découpage, dessins, coloriage, chaque jour un peu. Le vestiaire. La gymnastique chaque semaine. Notion du temps, dans les gestes de tout le temps, la coordination.

la rythmique

Chaque semaine, graphomotricité. Elle travaille plus l'acquisition de geste.

La notion de temps chaque jour, lors des rituels

La perception du corps et du schéma corporel.

Le repérage dans l'espace, sous forme de petits jeux

Julie^o: motricité fine vraiment tout le temps, découpage, écriture, dans le vestiaire, tenue du crayon.

Motricité globale à la gymnastique toutes les deux semaines. L'équilibre.

Beaucoup de graphisme.

La notion de temps chaque jour, lors des rituels. Une fois par semaine, la rythmique avec ce qui travaille tout ce qui est du repérage du corps et des parties du corps. La relaxation.

Collaboration, beaucoup en début d'année.

Le repérage dans l'espace en début d'année et à la gymnastique avec des parcours et le vocabulaire spatial

Marie^o: la motricité fine^o: des gestes fins, découpage, l'acquisition du geste^o: découpage, tenu du crayon

Graphisme

Connaissances temporelles^o: rituels tous les jours et de manière plus ciblée plus ponctuelle

Motricité globale^o: la gymnastique, chaque semaine, l'équilibre.

représentation du corps, dessin du bonhomme, les parties du corps

Le repérage dans l'espace, sous forme de petits jeux

Sortie en forêt

Nathalie^o: motricité fine vraiment tout le temps, découpage, enfiler des perles, coller dans le vestiaire.

Motricité globale^o: la gymnastique, chaque semaine, les sorties extérieures et en forêt.