

L'adaptation et la flexibilité d'une chercheuse dans l'évolution de sa démarche méthodologique

Johanne April and Hélène Larouche

Volume 26, Number 2, 2006

Approches inductives I

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1085376ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1085376ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association pour la recherche qualitative (ARQ), Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN

1715-8702 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

April, J. & Larouche, H. (2006). L'adaptation et la flexibilité d'une chercheuse dans l'évolution de sa démarche méthodologique. *Recherches qualitatives*, 26(2), 145–168. <https://doi.org/10.7202/1085376ar>

Article abstract

Cet article vise à rendre compte de la souplesse et de la capacité d'adaptation telles qu'elles ont été déployées par une jeune chercheuse dans une recherche doctorale portant sur la pratique des enseignantes de maternelle au regard de la psychomotricité. Après avoir situé l'angle choisi pour comprendre l'objet de recherche, nous décrivons comment la posture inductive de la chercheuse a évolué tout au long de la démarche. Nous situons comment celle-ci rejoint l'approche méthodologique par théorisation ancrée. En premier lieu nous nous attarderons à l'implication de la chercheuse lors de la collecte des données et à sa flexibilité afin de mieux comprendre le phénomène à l'étude. Puis, en deuxième lieu, il sera question de la sensibilité théorique qui a évolué au cours de la démarche d'analyse. Cette partie retrace le parcours détaillé de la démarche et la déstabilisation vécue pour mener à bien les activités d'analyse. L'article présente également quelques résultats pour illustrer la théorisation émergente des données.

L'adaptation et la flexibilité d'une chercheure dans l'évolution de sa démarche méthodologique

Johanne April, Ph.D.

Université du Québec en Outaouais

Hélène Larouche, Ph.D.

Université de Sherbrooke

Résumé

Cet article vise à rendre compte de la souplesse et de la capacité d'adaptation telles qu'elles ont été déployées par une jeune chercheure dans une recherche doctorale portant sur la pratique des enseignantes de maternelle au regard de la psychomotricité. Après avoir situé l'angle choisi pour comprendre l'objet de recherche, nous décrivons comment la posture inductive de la chercheure a évolué tout au long de la démarche. Nous situons comment celle-ci rejoint l'approche méthodologique par théorisation ancrée. En premier lieu nous nous attarderons à l'implication de la chercheure lors de la collecte des données et à sa flexibilité afin de mieux comprendre le phénomène à l'étude. Puis, en deuxième lieu, il sera question de la sensibilité théorique qui a évolué au cours de la démarche d'analyse. Cette partie retrace le parcours détaillé de la démarche et la déstabilisation vécue pour mener à bien les activités d'analyse. L'article présente également quelques résultats pour illustrer la théorisation émergente des données.

Mots clés : THÉORISATION ANCRÉE, ÉDUCATION PSYCHOMOTRICE, SENSIBILITÉ THÉORIQUE

Cet article propose de relater l'évolution itérative et récursive de la démarche d'une chercheure ayant opté pour une méthodologie qualitative/interprétative dans sa recherche doctorale (April, 2005). Nous souhaitons ici mettre en évidence l'ouverture, la créativité, la sensibilité théorique et la flexibilité méthodologique requises pour évoluer dans une approche par théorisation ancrée (Strauss et Corbin, 1990). Après avoir situé brièvement l'objet d'étude nous exposons en deux étapes les moments déstabilisants de la recherche soit les choix méthodologiques et la démarche d'analyse. Tout d'abord, la démarche évolutive lors de la collecte de données sera expliquée pour illustrer la souplesse et la latitude démontrées en équilibre avec la rigueur méthodologique. Puis, la démarche d'analyse témoignera de l'activité intellectuelle et

affective avec un souci de transparence comme critère scientifique dans la recherche interprétative. La dernière partie sera consacrée aux résultats traduits en trois profils-types et à l'interprétation de ceux-ci grâce au schéma explicatif issu de l'analyse par théorisation ancrée.

Objet à l'étude: une motivation personnelle et professionnelle

Les approches inductives qui caractérisent les recherches qualitatives sont intimement reliées à l'engagement du chercheur, à son intuition, à sa capacité d'adaptation, à son expérience et à sa subjectivité. Le chercheur est «partie prenante» de sa recherche, affirme Mucchielli (2005). C'est pourquoi, nous croyons essentiel de situer les motivations qui ont engendré la démarche de recherche doctorale. Ces motivations sont apparues bien avant le commencement du projet de thèse alors que nous cherchions à mieux comprendre les avals et les amonts de la pratique d'activités physiques. Nos croyances sur l'importance de l'activité motrice dans le développement global de l'enfant ont amené un questionnement sur la place de l'activité motrice chez les jeunes enfants au quotidien et les retombées possibles sur leur développement et leurs apprentissages.

Ces constats relatifs à l'impact positif de l'activité motrice au regard du développement des enfants ont amené à poser le problème suivant: on connaît mal ce qui se fait réellement dans les classes de maternelle au regard de la compétence d'ordre psychomoteur et il importe d'aller voir comment cela se vit de façon singulière. Il apparaît donc pertinent de documenter ce phénomène à partir du point de vue des praticiennes elles-mêmes. Nous avons donc donné la parole aux enseignantes¹ de maternelle dans le but de mieux comprendre leur vécu quotidien au regard de la compétence psychomotrice telle que vécue par les enfants.

Comme tout projet de recherche, celui-ci est animé par des convictions personnelles, par des appuis conceptuels et par des aspirations idéalistes. Cette position de départ empêche parfois d'être vraiment à l'écoute des participants, en occurrence les enseignantes. La démarche méthodologique que nous souhaitons exposer ici vise à rendre compte des conditions que nous avons développées pour laisser place à l'émergence du sens et à notre sensibilité théorique (Glaser 1978; Strauss et Corbin, 1990; Paillé, 1994; Mucchielli, 2005). Nous allons décrire avec le plus de transparence possible comment nous nous sommes éloignées de nos certitudes et de nos convictions de départ pour laisser place au vécu quotidien et au point de vue des enseignantes. Par ce détachement des préconceptions, les enseignantes nous ont appris davantage sur leur réalité quotidienne. Notre sensibilité théorique s'est ainsi affinée grâce au processus d'analyse, en interaction avec les données. En effet, dans les premiers pas de cette démarche de recherche, les intentions étaient davantage imprégnées de savoirs théoriques, nourries d'une démarche pragmatique puisée dans notre expérience de terrain. Cependant, la démarche d'analyse par théorisation ancrée effectuée a permis de donner un autre sens à cette posture idéale et à notre travail en général. Cette

démarche, parsemée de frénésies et d'obstacles, a exigé de faire des choix, de réfléchir constamment sur soi, sur le processus d'analyse et sur nos intentions initiales. Ces questionnements ont donc contribué à une construction, et même à une coconstruction de nos apprentissages personnels et professionnels et ont permis d'accroître notre capacité à mieux comprendre la complexité de la pratique des enseignantes de maternelle. Pour ce faire, deux questions de recherche ont été formulées. Dans une première étape, il s'agissait de répondre à la question «Comment l'éducation psychomotrice se vit-elle dans la classe de maternelle?». Une deuxième étape avait pour but de répondre à la question «Quel sens les enseignantes de maternelle attribuent-elles à leur pratique au regard de la compétence psychomotrice ?» Il s'agissait alors pour nous d'interpréter, à partir des données recueillies, la perception, les croyances et les valeurs véhiculées par le concept d'éducation psychomotrice ainsi que de tenter de cerner les besoins auxquels les enseignantes tentent de répondre par la pratique de la psychomotricité telle que vécue par les élèves. Avec ces questions de recherche au fondement de notre démarche, nous visons, dans cet article, à retracer comment la démarche méthodologique a évolué à la fois dans ses modes de collecte de données et à la fois dans sa démarche d'analyse.

Choix méthodologiques : d'une préconception à une coconstruction

L'essentiel de notre article étant d'explicitier nos choix méthodologiques et la démarche d'analyse par théorisation ancrée, nous allons maintenant aborder la perspective méthodologique adoptée à travers les différents modes de collecte des données ainsi que les modalités d'analyse utilisées pour la recherche.

En cohérence avec notre objectif de bien saisir la réalité des enseignantes de la maternelle au regard de la compétence psychomotrice, nous avons privilégié la recherche qualitative/interprétative. La démarche souple et émergente de ce type de recherche et la possibilité qu'elle offre de vivre de nombreuses interactions avec les enseignantes favorisent la compréhension de la complexité de la nature et du sens de leur pratique au regard de la compétence psychomotrice. Il serait pertinent de mentionner qu'à ce jour, à notre connaissance, peu de recherches ont saisi de l'intérieur comment la compétence psychomotrice se vit dans une classe de maternelle, à partir de l'expérience et du point de vue des acteurs pour « [...] comprendre le sens de la réalité des individus» (Savoie-Zajc, 2000, p. 174). Ainsi, les résultats rendent compte d'une vision globale et complexe de la pratique professionnelle des enseignantes de maternelle au regard de la compétence psychomotrice.

Échantillonnage

Lorsque le temps fut venu de solliciter la participation d'enseignantes de la maternelle à notre recherche, il a fallu s'interroger sur la meilleure façon de procéder. Dans une recherche qualitative/interprétative, le choix des participantes est important et intentionnel, car elles doivent partager certaines caractéristiques. De contact en contact, nous avons constitué notre échantillonnage. Cette notion d'«échantillonnage»

fait appel ici, non pas au critère de nombre de participantes, mais renvoie plutôt à des critères de choix quant aux événements, aux éléments et aux aspects d'information à recueillir par rapport au problème étudié. L'échantillonnage utilisé pour notre recherche a permis de recueillir un certain nombre de données significatives et d'identifier des événements représentatifs du phénomène à l'étude. Il s'agit donc ici de spécifier le phénomène plutôt que de le généraliser, comme le soulignent Strauss et Corbin (1990). Selon Mucchielli (1996), ce type d'échantillonnage, appelé «échantillonnage par réseau», nous renvoie à des stratégies de développement pour l'observation de plusieurs aspects du phénomène chez quelques personnes. Les neuf participantes proviennent de la région de Sherbrooke et de trois commissions scolaires en particulier (Commission-Scolaire-de-la-région-de-Sherbrooke, C. S. des Sommets et C. S. des Haut-Cantons). Le Tableau 1 illustre le profil diversifié de l'expérience des participantes. Afin de maintenir la plus grande confidentialité possible, nous avons identifié ces personnes par des pseudonymes liés à des noms d'étoile.

Chacune des neuf participantes a été invitée à une première rencontre pour fournir des éléments de sa pratique au regard de la compétence psychomotrice. Lors de cette rencontre, les objectifs de recherche, le type de participation et la démarche ont été présentés. Certaines d'entre elles ont participé à un deuxième, et même à un troisième mode de collecte de données pour répondre à nos questionnements sur le sens qu'elles accordaient à leur pratique. Ces trois modes de collecte de données ainsi que leurs justifications sont présentés dans les prochaines pages.

Tableau 1
Caractéristiques des neuf enseignantes

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

Sources des données

Dans le but de recueillir le plus d'information possible pouvant répondre à nos questions de recherche et de faire ressortir les différentes facettes de la complexité de la pratique des enseignantes au regard de la compétence psychomotrice, nous avons utilisé quatre modes de collecte de données, soit l'entrevue semi-directive individuelle, l'observation ouverte dans les classes, l'entrevue de groupe et le journal méthodologique. Ce dernier mode de collecte des données, qui s'est déroulé tout au long de notre recherche, a consisté en une prise de notes personnelles sur différents éléments, comme les données recueillies, les observations et les commentaires.

Pour le premier mode de collecte des données nous avons opté pour l'entrevue semi-directive individuelle. Après consultation des écrits scientifiques, un canevas de départ a été élaboré comprenant les aspects suivants : les modalités d'application employées, les stratégies d'intervention utilisées, les conditions organisationnelles mises en place, les activités proposées pour répondre aux objectifs du programme et les sources d'inspiration. Pour débiter l'entrevue nous demandions aux participantes de raconter une journée type de leur pratique. L'entrevue s'est déroulée dans le milieu et au moment choisi par les participantes, ce qui leur a permis de se sentir plus à l'aise. La durée variait entre 60 et 120 minutes.

Pour le deuxième mode de collecte de données, nous avons choisi de jouer un rôle d'observatrice passive pour explorer et noter librement différents éléments de la pratique quotidienne des enseignantes : les actions posées, le matériel utilisé, les interventions, les consignes, les questionnements des enseignantes et des enfants. Ces notes ont été consignées dans le journal méthodologique pour permettre une contextualisation des données. À la suite des observations de la pratique d'une enseignante, nous avons questionné celle-ci afin de lui faire expliciter ses intentions sur les situations observées. Les réponses nous ont laissée perplexe quant au sens accordé à la pratique de l'éducation psychomotrice. Par exemple, à la suite d'une activité psychomotrice, nous avons demandé à l'enseignante son intention en rapport avec le fait qu'elle a réalisé l'objectivation de l'activité auprès des élèves. De notre point de vue, le fait de faire objectiver les enfants allait tout à fait dans le sens d'une éducation par l'activité psychomotrice. Cependant, la réponse donnée a démontré que l'enseignante visait principalement à faire objectiver les enfants sur leur comportement et non sur l'apprentissage réalisé par l'activité psychomotrice. Ces observations auprès de cinq participantes ont conduit à la poursuite de la collecte de données pour encore mieux comprendre le sens attribué à la pratique d'activités psychomotrices.

Le troisième mode de collecte de données visait à accorder une plus grande place aux interactions sociales pour mieux comprendre les raisons et les motifs des actions liées à l'éducation psychomotrice, principalement quant à la perception que les enseignantes ont du besoin de bouger de l'enfant. Ainsi trois des cinq participantes qui ont fait l'objet d'une observation ont été réunies pour une entrevue de groupe. La

chercheure a alors laissé une grande liberté aux participantes afin qu'elles expriment leur opinion. Dès le début de l'entrevue, elles ont pu partager explicitement leur compréhension de l'éducation psychomotrice et le sens qu'elles accordaient au besoin de bouger. Ce dernier mode de collecte de données a joué un rôle déterminant dans la démarche car il a permis de mieux saisir le sens accordé à la pratique.

En même temps que nous procédions à chacun de ces modes de collecte de données, nous avons réservé une place à la démarche d'analyse pour permettre une progression et une diversification des données. Nous nous sommes donné la possibilité, à plusieurs reprises et sous différents angles, de questionner les enseignantes pour mieux comprendre le sens qu'elles accordaient à leur pratique. Cette stratégie a permis également de consolider le schéma explicatif qui sera présenté plus loin. Comme le mentionnent Mayer, Ouellet, St-Jacques et Turcotte (2000), le fait de recourir à plusieurs sources permet une triangulation des données. Tel que mentionné, parallèlement à la collecte des données nous avons entamé la démarche d'analyse. Neuf entrevues individuelles ont été effectuées. Après une première analyse, une observation a été faite dans cinq classes où interviennent les participantes. Enfin, une entrevue de groupe a été menée avec trois enseignantes. Au Tableau 2, un portrait global du cheminement des participantes aux différents modes de collecte de données est présenté.

Tableau 2
Participation des enseignantes aux différents modes de collecte de données

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

En consultant le Tableau 2, on constate que les quatre dernières participantes ne font pas l'objet du deuxième ni du troisième mode de collecte de données. La démarche

d'analyse a été réalisée de façon évolutive à travers les différents modes. Le phénomène à l'étude étant peu à peu cerné au fil de la collecte de données, une «saturation théorique» s'est manifestée quand la chercheuse principale a compris que de nouvelles données ne pouvait ajouter aucune information supplémentaire lui permettant de répondre aux questions de recherche. Cette notion de saturation trouve ses racines dans l'induction analytique de Znaniecki (1934, cité par Pires, 1997). Il ne s'agit pas de rendre compte du phénomène dans sa totalité, mais plutôt d'un critère méthodologique qui indique au chercheur à quel moment il doit arrêter sa collecte de données. Le principe de saturation s'associe au principe de diversification qui relève d'une intention de dresser un portrait global à l'intérieur d'un groupe donné. Pires (1997) distingue alors la saturation empirique de la saturation théorique, celle-ci étant atteinte quand le chercheur confronte une catégorie conceptuelle à différents contextes empiriques pour épuiser ses propriétés et s'assurer de sa pertinence théorique. Dans notre démarche, les données rattachées aux questions relatives à la nature de la pratique d'éducation psychomotrice ont atteint leur point de saturation «empirique» aux premier et deuxième modes de collecte, alors que la saturation «théorique», liée au sens donné à la pratique, a été atteinte à la dernière collecte de données, soit pendant l'entrevue de groupe. Retraçons plus finement cette démarche.

Démarche d'analyse : un parcours sinueux mais passionnant

Au départ, nous avons prévu recourir uniquement à l'entrevue semi-directive afin de comprendre et d'explicitier la pratique des enseignantes de maternelle au regard de la compétence psychomotrice. Toutefois, dès la première étape de traitement des données, nous nous sommes rendu compte que des éléments d'information liés au sens accordé à la pratique des enseignantes manquaient pour répondre à nos questions de recherche. Par conséquent, nous avons été plus avant dans la collecte sur le «terrain» en observant la pratique des enseignantes. Le processus itératif et interactif entre les éléments liés à la collecte des données et à l'objet de recherche ont permis une construction progressive du phénomène étudié.

Sans être orthodoxe dans la démarche préconisée par Glaser et Strauss (1967), notre démarche correspond bien à la méthode d'analyse des données par théorisation ancrée qui a recours à un processus inductif pour traiter qualitativement les données recueillies. En ce sens, la théorisation ancrée préconise une démarche qui se caractérise par un va-et-vient entre les données recueillies et l'analyse. Paillé et Mucchielli (2003) définissent ce type d'analyse comme étant continu et en alternance entre la collecte et l'analyse des données pour orienter les nouvelles observations ou entrevues en fonction d'une meilleure compréhension du phénomène à l'étude. Ils parlent ici «d'analyse continue et comparative» (*ibid*, p. 26). Paillé (1994) stipule que la logique de l'analyse est alors itérative, c'est-à-dire « [...] que la production et la vérification de la théorisation procèdent par approximations successives jusqu'à la validité et la fiabilité voulues» (p. 235). De manière générale, la méthode d'analyse par

théorisation ancrée met l'accent sur le processus plutôt que sur l'élaboration d'une théorie. Elle se structure en termes d'opérations et permet ainsi de rester ancrée dans la logique de la pratique en offrant une possibilité de théorisation.

Dans les pages qui suivent, nous allons décrire, de façon la plus transparente possible, la démarche qui a permis de répondre à nos questions de recherche. Une des premières difficultés rencontrées a été de trouver une mise en forme a posteriori de la présentation écrite du cheminement parcouru compte tenu de la démarche itérative, un parcours d'analyse qui nous a amenée dans divers sentiers et diverses directions. Évidemment, comme les sentiers nous étaient inconnus, à chaque distance parcourue, de nouvelles découvertes étaient faites, et cela, autant dans les types de sentier que dans la direction à prendre. Nous rejoignons ici Paillé et al. (2003) lorsqu'ils disent que : « [...] la carte n'est pas le territoire, que la logique ne définit pas la démarche » (p. 27). Ils soulignent également que « [...] l'analyse qualitative est d'abord un champ d'exercice intellectuel » (ibid., p. 27). Pour permettre au lecteur de bien se représenter le parcours d'analyse nous avons divisé cette partie en deux degrés et trois regards en spécifiant les sentiers exploités.

Comme le mentionne Schutz (1987), l'objet de recherche évolue sans cesse en partant de la préconstruction de l'objet d'étude et en évoluant vers une coconstruction du même objet avec les acteurs du terrain, en occurrence les enseignantes. L'auteur définit deux degrés de la construction de l'objet. Le premier degré fait appel à nos conceptions qui sont appuyées sur des paramètres théoriques et des repères conceptuels. À ce degré, nos intentions de départ donnaient place à une définition très large et théorique de notre objet de recherche. Ces intentions ont permis de formuler des questions spécifiques qui avaient pour but de créer un pont entre, d'une part, la conception élaborée de manière plus théorique grâce à la littérature consultée et, d'autre part, le discours des participantes. Ce passage de la conceptualisation à la contextualisation a servi de balise à l'élaboration d'un canevas d'entrevue individuelle. Les questions de départ ont évolué et se sont complexifiées, laissant place à la cohérence singulière pour chacune des participantes. Ces transformations ne sont pas étrangères à la recherche qualitative; comme le mentionne Chevrier, « les intentions de départ peuvent être générales ou précises au début de la recherche, mais n'ont pas la précision de ce que revêtira l'objet de recherche en fin de course. » (Chevrier, 1993, p. 91).

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

(Schutz, 1987). Cette nouvelle construction se fondait sur la réalité de la pratique des enseignantes de maternelle (ce qu'elles font vivre aux enfants et pourquoi elles pratiquent des activités psychomotrices). Ce deuxième degré s'est élaboré en trois regards sur les données. Nous retraçons donc notre démarche d'analyse en ciblant deux degrés et trois regards.

Premier degré

Le premier degré est fait de nos intentions de départ basées sur des notions théoriques et sur notre description des catégories. Ces intentions visaient deux aspects de la pratique professionnelle des enseignantes, soit celui de la nature et celui du sens accordé à cette pratique. Les intentions de départ ont permis de mieux saisir la nature de la pratique, c'est-à-dire : Que font-elles? À quel moment? Combien de fois? Quels types d'activités sont présentés? Comment les appliquent-elles ? D'autres intentions correspondaient à une meilleure compréhension du sens accordé à cette pratique : Pourquoi pratiquent-elles la psychomotricité dans leur classe? Quelles sont leurs conceptions? D'après les enseignantes, est-ce que la pratique d'activités psychomotrices est essentielle au développement global de l'enfant? Nos intentions de départ sont devenues des questions plus spécifiques (Figure 1).

Les différents modes de collecte de données ont permis d'interroger, d'observer et de faire expliciter aux enseignantes de maternelle leur pratique professionnelle au regard de la compétence psychomotrice. Les données recueillies ont facilité la compréhension de l'objet de recherche à partir de la réalité des participantes et nous ont amenée vers un deuxième degré qui tend à respecter le vécu et les conceptions des participantes. Ce deuxième degré a été réalisé en trois étapes évolutives qui seront traduites ici par le terme «regard» afin de situer le cheminement de la chercheuse dans sa démarche d'analyse.

Deuxième degré

1^{er} regard

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

Figure 1 Premier degré de la construction de l'objet de recherche



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

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

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

s'aiguise, que la compréhension émerge, et d'approfondir le travail de consolidation. On trouve dans le deuxième regard cet approfondissement de l'analyse des données, mais à ce moment, nous avons dû faire un choix, soit celui de revenir sur le terrain et d'aller observer en classe.

Constatant que ce premier regard sur nos données nous donnait peu d'informations sur le sens que les enseignantes accordaient à leur pratique, nous avons décidé de mettre de côté les questions spécifiques et de plonger dans les données tout en écoutant ce que les enseignantes avaient à dire sur ce qu'elles faisaient dans leur classe et, surtout, sur les raisons pour lesquelles elles faisaient vivre de la psychomotricité.

2^e regard

Ce **deuxième regard** consistait donc à prendre du recul par rapport aux catégories préétablies et à saisir le sens relaté par les participantes. Nous croyons avoir laissé place à notre créativité de chercheuse qui se manifeste selon Strauss et Corbin (1990) par l'habileté à nommer les catégories de manière à les faire «parler» et rendre compte de leur potentiel. Trois catégories provisoires ont émergé des données :

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

La première catégorie, comme nous l'avons souligné précédemment, prenait beaucoup de place dans le discours. Elle a constitué une clé déterminante pour stimuler notre analyse. En effet, la catégorie «le besoin de bouger des enfants» faisait référence autant aux manifestations des enfants dans l'immédiat (le manque d'intérêt pour l'activité, le niveau de concentration diminué ou bien les gigotements des enfants pendant l'activité, etc.) qu'aux conceptions des enseignantes sur le développement et l'apprentissage des enfants de 5 ans (connaissance de son corps, expérimentation, apprentissage par le mouvement, etc.). Une schématisation des données liées à la première catégorie est présentée à la Figure 2.

À partir de cette grande catégorie, se retrouvent deux classifications du besoin de bouger des enfants, celle des manifestations des enfants pendant une activité et celle de la conception de l'apprentissage des enseignantes au regard des besoins des enfants de 5-6 ans.

La seconde catégorie faisait référence aux lieux, aux moments où se pratiquaient les activités psychomotrices. Dans celle-ci, les enseignantes livraient leurs stratégies, leurs moyens utilisés et les conditions mises en place pour pratiquer des activités psychomotrices. Nous avons associé ces paramètres aux modalités d'application qui représentent le contexte de leur pratique. Une schématisation des données liées à la deuxième catégorie est présentée à la Figure 3.

Figure 2 Schématisation des données du premier constat

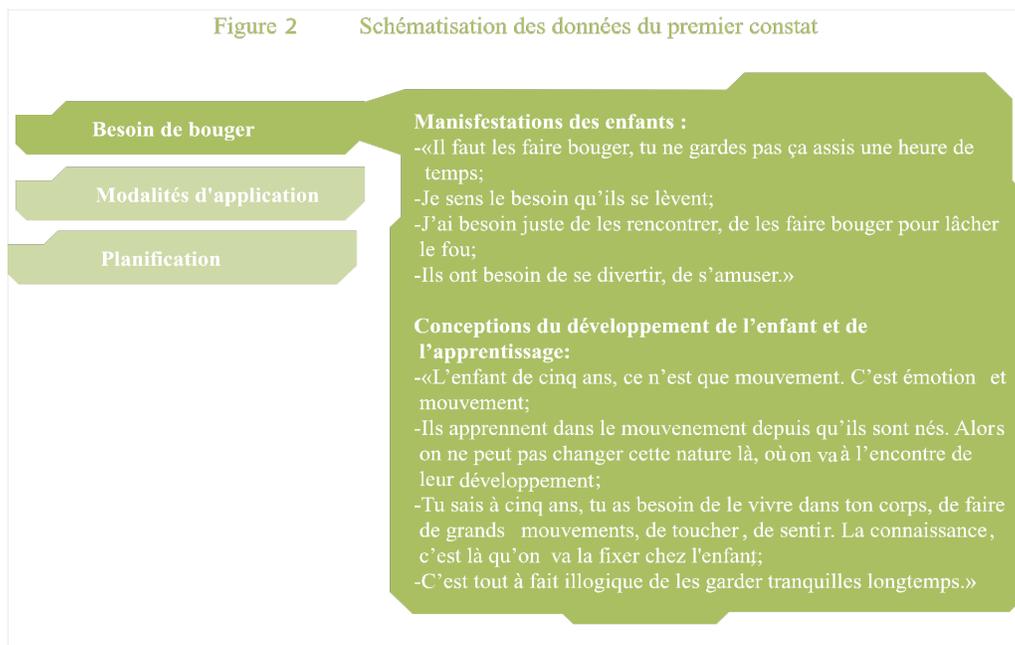
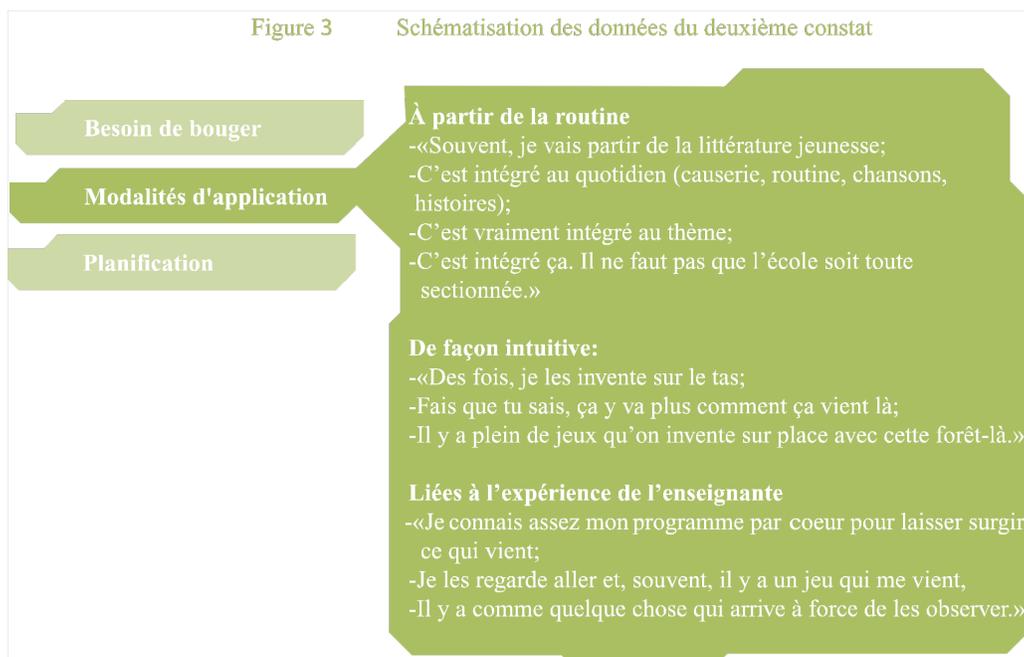
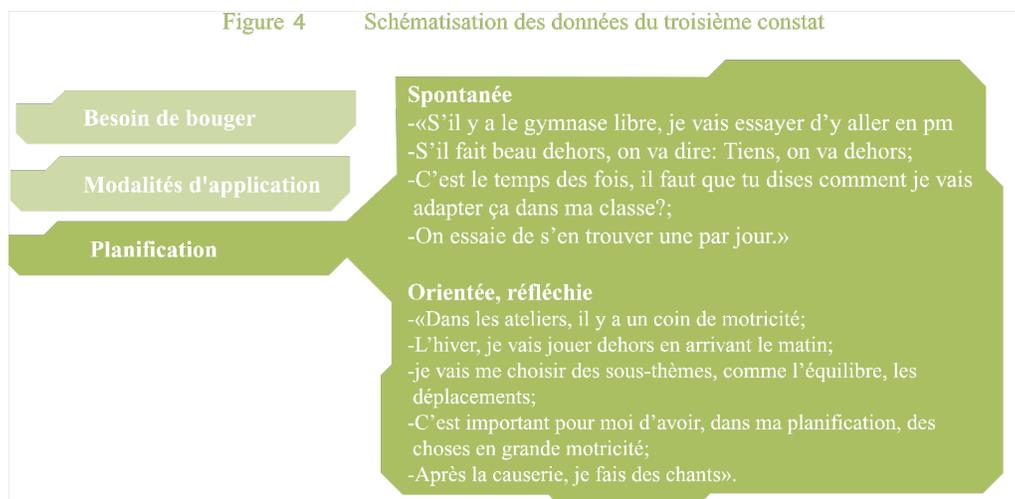


Figure 3 Schématisation des données du deuxième constat



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

Enfin, la troisième catégorie rendait compte du type de planification fait par les enseignantes au regard de la compétence psychomotrice. Elle cible, d'une part, une planification avec une intention orientée vers la compétence psychomotrice versus une planification spontanée qui répond aux besoins des enfants dans l'immédiat et, d'autre part, une pratique consciente versus une pratique inconsciente chez nos participantes. Cette catégorie fait référence à la capacité chez les participantes de décoder les apprentissages réalisés, en lien avec la compétence psychomotrice, au travers des activités non planifiées par les enseignantes, soit en jeux libres, en atelier, etc. La Figure 4 montre la schématisation des données de cette troisième catégorie.



À partir de ces trois grandes catégories provisoires, nous avons pu comparer les données entre elles et retourner dans les écrits pour conceptualiser et enrichir une théorie émergente. Ces premières catégorisations ont évolué et, de comparaison en comparaison, elles se sont transformées à un autre niveau d'interprétation. Nous avons donc poursuivi l'analyse des données et nous avons pu préciser d'autres catégories et leurs propriétés. Un travail de reconstitution et de réorganisation des données a fait

place à une articulation signifiante qui a révélé une meilleure compréhension de la pratique des enseignantes au regard de l'objet de recherche et une manifestation du sens qu'elles donnent à leur pratique. Ces trois catégories de départ ont pris de multiples formes pour enfin être traduites en catégories émergentes.

À cette étape de l'analyse, nous avons dégagé des catégories qui émergeaient du discours des participantes, mais nous avons toujours le réflexe de les associer aux deux volets de l'objet de recherche, soit celui de la nature et celui du sens de la pratique des participantes. Paillé et Mucchielli (2003, p. 70) expriment bien la réalité des chercheurs qui éprouvent certaines difficultés à abandonner leurs préconceptions et les catégories *a priori* :

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

Il nous faut préciser en quoi cette étape du codage axial est cruciale dans la démarche d'analyse par théorisation ancrée. Après plusieurs entretiens avec l'équipe de direction de la thèse, nous avons convenu d'abandonner ce qui constituait les deux volets de l'objet de recherche et de questionner simplement les données en allant à l'essentiel de ce que reflète la pratique. Ce choix avait pour but d'aller davantage vers l'inconnu en parcourant des sentiers « [...] en dehors d'avenues tracées par nos premières explorations du phénomène » (*ibid.*, 2003). En acceptant d'explorer hors parcours, nous avons quand même conservé certaines balises qui ont servi de grille de lecture pour traduire la pratique professionnelle des enseignantes de maternelle au regard de la compétence psychomotrice. Les données ont alors été réorganisées autour de trois axes et ont fait émerger un **troisième regard**.

3^e regard

Plus spécifiquement, le premier axe situe les activités proposées aux enfants ou pratiquées par les enfants de maternelle au regard de la compétence psychomotrice. La question «Que font-elles?» fait référence aux activités que les enseignantes font, traduites selon les sept composantes de la psychomotricité.

Le deuxième axe réfère à la question «Comment appliquent-elles les activités psychomotrices?». Cette question fait appel aux différentes modalités qui sont utilisées dans les classes de maternelle. De ces modalités, nous avons retenu quatre catégories ayant, pour la plupart, des sous-catégories. Ces dernières correspondent à la planification faite par les enseignantes au regard de la compétence psychomotrice et à l'intégration de la compétence psychomotrice au quotidien, dans les activités existantes. Lorsqu'on parle d'intégration, nous retrouvons trois sous-catégories. La première fait référence à la routine qui existe dans la classe de maternelle, étant entendu que les activités psychomotrices sont présentes à l'intérieur des activités de la

routine comme l'histoire, le calendrier, les ateliers, les transitions, etc. La deuxième sous-catégorie indique une intégration beaucoup plus spontanée. Dans ce cas, l'enseignante intègre les activités psychomotrices de façon intuitive répondant ainsi à des problématiques rencontrées par les enfants ou bien elle profite du thème de la semaine pour y intégrer des activités psychomotrices. En d'autres temps, elle s'adapte selon la température, la disponibilité du gymnase, etc. Enfin, la troisième sous-catégorie de l'intégration est liée à l'expérience des enseignantes. Ici, on remarque que ces dernières font appel à leur expertise dans la connaissance du programme, à leur bagage personnel, aux observations des enfants en action, etc. Ces sous-catégories de l'intégration nous renseignent sur les activités psychomotrices que les enseignantes insèrent dans leur classe selon différentes stratégies d'intervention. La troisième catégorie se rapporte au contexte de réalisation qui détermine l'espace, le lieu et le matériel utilisé pour la pratique d'activités psychomotrices dans une classe de maternelle. Cette catégorie fait référence aux conditions organisationnelles. Les enseignantes ont des contextes de réalisation qui diffèrent d'une classe à une autre et d'une école à une autre. L'espace et la disponibilité des locaux jouent un grand rôle dans la décision d'une enseignante de faire faire des activités psychomotrices aux enfants. La dernière catégorie se rapporte aux sources d'inspiration des enseignantes dans le choix d'activités psychomotrices dans leur pratique.

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

Les trois axes qui ont émergé de la démarche d'analyse constituent notre grille de lecture pour dégager la compréhension du phénomène à l'étude, soit celle de la nature de la pratique et du sens accordé à cette pratique chez les enseignantes de la maternelle au regard de la compétence psychomotrice. À partir de cette grille, nous avons relu toutes les données (les entrevues individuelles, les notes relatives aux observations dans les classes, l'entrevue de groupe et le journal méthodologique) et avons procédé à une réorganisation complète des données. Cette réorganisation nous a

permis de faire un portrait de chacune des participantes. Examinons visuellement les trois axes de la grille de lecture au Tableau 3.

L'ensemble des données telles qu'elles ont été reconstruites grâce à cette grille de lecture ne peuvent évidemment pas être présentées dans le cadre de cet article. Nous allons plutôt reprendre les trois profils-types qui ont été dégagés dans l'interprétation pour rendre compte de la nature et du sens que les enseignantes de maternelle donnent à leur pratique au regard de la compétence psychomotrice. Expliquons brièvement comment ces profils-types ont été établis. Une comparaison entre les différentes participantes a permis de faire ressortir les similitudes et les différences de leurs pratiques professionnelles respectives au regard de la compétence psychomotrice. Ce regroupement des discours de l'ensemble des participantes prend en considération que l'action pédagogique a un caractère unique et singulier pour chacune des enseignantes. C'est donc dire qu'au-delà des particularités individuelles, il a été possible de dégager des constantes qui ont conduit à définir trois profils-type.

Résultats : un parcours qui conduit à trois profils-types

La démarche d'analyse a conduit vers un développement d'une théorisation pour expliquer comment l'éducation psychomotrice se vit dans les classes de maternelle et le sens que les enseignantes lui attribuent. Cet effort de théorisation puise à différents éléments théoriques (entre autres les travaux de St-Arnaud, 1996, ont largement inspiré notre interprétation) tout en étant solidement ancrée dans le discours des participantes. Cette heureuse combinaison entre la sensibilité et la créativité, la rigueur et la persistance, constitue selon Strauss et Corbin (1990) la finalité de l'analyse par théorisation ancrée.

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

Le deuxième profil-type correspond aux enseignantes qui témoignent d'une pratique «**cachée**» et abstraite. Ce profil se rapporte à des enseignantes qui se situent en porte-à-faux entre le profil «spontané» et le profil «évoqué» (profil que nous verrons par la suite) dans le sens où elles ont un discours ayant une certaine clarté conceptuelle, mais qui n'est pas traduit dans leur pratique. Ces enseignantes exploitent l'ensemble des composantes de la psychomotricité de façon modérée. Comme le premier profil-type, les activités psychomotrices sont intégrées aux activités de routine et se rapportent davantage à des habitudes et à des automatismes. La place que les enseignantes accordent à la pratique d'activités psychomotrices est davantage soutenue par la définition qu'elles donnent au besoin de bouger de l'enfant. Cette importance

Tableau 3
Description des catégories de la grille de lecture

| Que font-elles ? |
|---|
| L'ensemble des participantes décrit la composante de la psychomotricité comme suit |
| Motricité globale : Concerne le contrôle de l'ensemble du corps. |
| Motricité fine : Se rapporte au produit de mouvements fins. |
| Schéma corporel : Connaissance de notre corps en rapport avec soi, les objets et les personnes qui nous entourent. |
| Latéralité : Prise de conscience des deux côtés du corps. |
| Organisation spatiale : Réfère à plusieurs notions spatiales. |
| Organisation temporelle : Réfère aux notions d'ordre, de durée et de rythme. |
| Perception sensori-motrice : Capacité de capter, de discriminer et de conserver les stimuli en mémoire |
| Comment appliquent-elles les activités psychomotrices? |
| Planification : Les enseignantes font des activités psychomotrices selon les besoins immédiats des enfants ou bien selon des conditions organisationnelles, qui répondent aux besoins de développement physique chez l'enfant et selon leurs connaissances (formation, perfectionnements). |
| Intégration : Routine expérience Intuitive Les enseignantes parlent d'intégration lorsque l'activité psychomotrice fait partie de la routine, des situations et événements du quotidien, de la journée-type (horaire de la journée). |
| Contexte de réalisation : Dans la pratique de l'enseignante, différents contextes sont propices à l'activité psychomotrice. Dans la classe, il y a des endroits, du matériel (une organisation quelconque) qui permet à l'enfant de développer son aspect psychomoteur et cela, à tous les jours. Dans les écoles, l'espace réservé à la pratique psychomotrice diffère d'un milieu à l'autre. Le matériel diffère également dans la qualité et l'accessibilité. C'est la responsabilité de l'enseignante d'organiser et de planifier son matériel pour les activités psychomotrices. |
| Sources d'inspiration : L'enseignante s'inspire autant de ressources humaines (collègues) que de ressources matérielles et littéraires. |
| Pourquoi font-elles des activités psychomotrices? |
| Manifestation des enfants : Pour les enseignantes, le besoin de bouger veut dire les mettre en action, se lever debout, lâcher leur fou, se divertir, faire des mouvements, s'aérer l'esprit. Pour les enseignantes, les enfants de 5-6 ans ont besoin de bouger, de se mettre en action, de lâcher leur fou, de vivre avec leur corps, de connaître leur corps. |
| Conceptions : L'enseignante planifie et intervient selon sa propre conception du développement de l'enfant et de l'apprentissage. |
| Perception de la psychomotricité : L'enseignante a recours à différentes approches pour pratiquer la psychomotricité, soit la rééducation psychomotrice, l'éducation motrice et l'éducation par l'activité motrice. |
| Perception des composantes de la psychomotricité : Les enseignantes ont recours aux différentes composantes de la psychomotricité, mais ne peuvent pas toutes les définir. |
| Incidences : L'enseignante observe des impacts de la pratique d'activités psychomotrices sur le développement global de l'enfant, les habiletés intellectuelles et les apprentissages scolaires. |
| Croyances personnelles : Les croyances personnelles des enseignantes sont appuyées sur leurs expériences et leur formation. |

accordée à ce besoin de bouger chez les enfants de 5-6 ans les différences des enseignantes du premier profil-type de la pratique «spontanée».

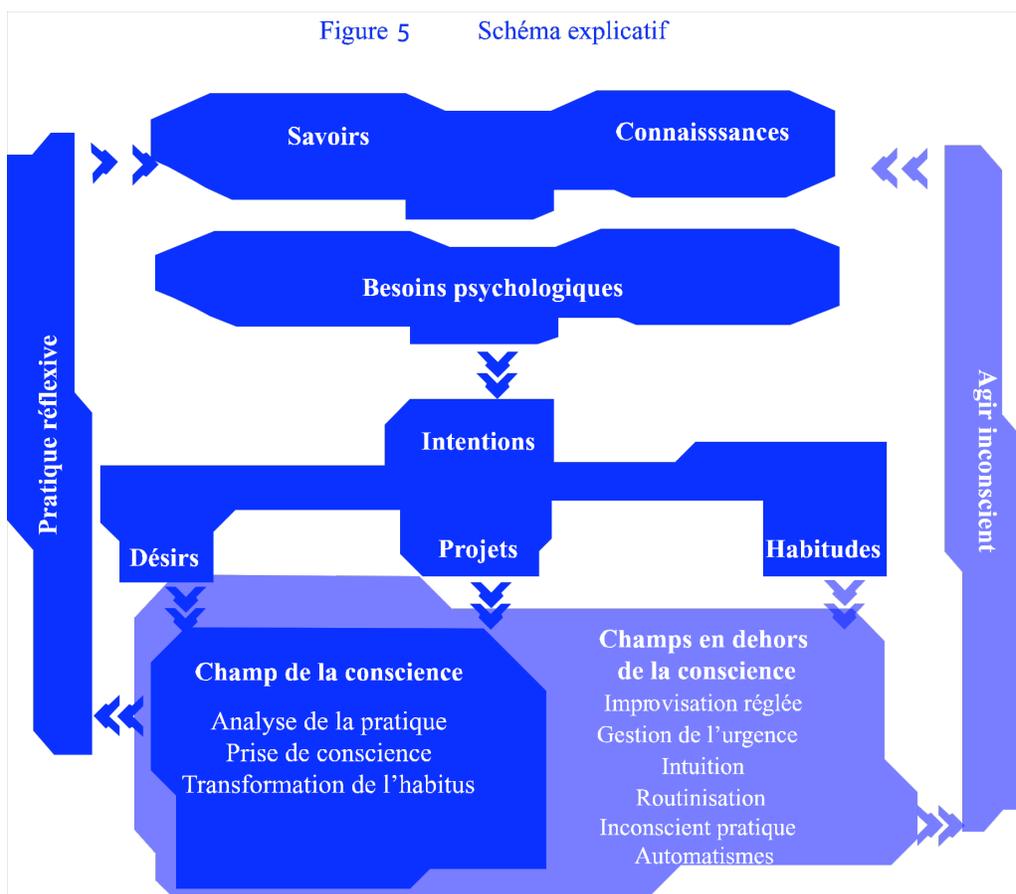
Le troisième profil-type correspond aux enseignantes qui expriment de façon explicite les actions posées et les intentions qui guident ces actions. Elles ont une pratique «évoquée» des gestes posés, des raisons d'agir, des motifs et des buts qui permettent d'objectiver le sens de l'action. Ce profil tend vers une dimension de la pratique explicite et réfléchie pour rendre compte de leur action. Beaudoin et Friedrich (2001) parlent d'une auto-interprétation entre le «faire» et le «dire». Il apparaît évident pour ce dernier profil-type que les valeurs pédagogiques et les croyances des enseignantes au regard de la compétence psychomotrice guident la place des activités psychomotrices dans leur classe. Nous pouvons affirmer que ces enseignantes répondent à des intentions qui passent par l'effacement des routines anciennes et par une transformation des schèmes d'action pour générer un changement de pratique.

Grâce à ces profils-type, nous nous sommes rendu compte que la pratique professionnelle des enseignantes de maternelle au regard de la compétence psychomotrice se réalise dans un processus d'actualisation soutenu par des choix pédagogiques. Ces choix sont le reflet de la cohérence singulière pour chacune des participantes, selon des facteurs externes et internes propres à chacune. Ce processus intervient un peu comme un filtre qui initie, guide les intentions pédagogiques et transforme la pratique par un agir conscient ou inconscient. Cette transformation – consciente ou non – représente le champ de la pratique, pratique qui se traduit par une pratique réflexive ou une pratique appuyée sur des habitudes.

Au terme d'efforts d'intégration, de mises en relation et d'essais de compréhension, nous dégageons ce que Paillé (2003) nomme, « [...] Un phénomène traversant de façon significative une partie importante du corpus et/ou permettant de répondre de façon originale et synthétique aux objectifs de l'enquête» (*ibid.*, p. 194). Nous présentons au prochain point le schéma explicatif qui rend compte de notre démarche d'analyse de la pratique professionnelle des enseignantes en lien avec l'éducation psychomotrice.

Interprétation : une longue démarche qui aboutit à l'émergence d'un schéma explicatif

Le regroupement des participantes en profils-type a permis de créer un schéma explicatif (Figure 5). Cette transposition schématique est une synthèse théorisante du savoir pratiqué des enseignantes, qui a émergé de l'analyse par théorisation ancrée. En explorant le processus d'actualisation, nous dégageons l'expérience, les actions et la conception des participantes au regard de la compétence psychomotrice. Dans le but de rendre plus claire la présentation du schéma explicatif, nous associons nos participantes aux profils-type. Il est important de ne pas perdre de vue que ce schéma



traduit quelques clichés et des prises de vue de leur pratique, à un moment déterminé, c'est-à-dire que le discours est le reflet d'une photo prise à un moment précis dans leur pratique et qu'il ne dégage pas nécessairement l'ensemble de leur pratique. Voici le schéma explicatif qui met en relief un schéma commun pour l'ensemble des participantes et qui permet, à la fois, d'interpréter ce qui est singulier pour chacune d'elles.

Reprenons très sommairement le processus d'actualisation de chacune des participantes selon leur profil-type pour expliquer leur pratique professionnelle. Le premier encadré symbolise toutes les informations reçues de l'environnement qui concernent les savoirs et les connaissances. Déjà, nous pouvons faire ressortir des particularités pour les différentes participantes. Sirius et Rigel (profil-type d'une pratique spontanée) n'ont reçu aucune formation au regard de la compétence psychomotrice et ne peuvent citer aucune lecture liée au concept de psychomotricité,

ce qui conduit à des propos ambigus, voire déroutants, sans aucun repère théorique. Elles diront par exemple: «*Il me manque des petits bouts, tu sais...Mon doux ...Ce n'est pas super scientifique...*»; propos qui démontrent bien la méconnaissance du concept de psychomotricité de la part de ces enseignantes.

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

Si nous nous attardons au deuxième encadré du schéma, nous percevons un autre type d'influence qui guide les intentions pédagogiques. Ce type d'influence est associé aux besoins psychologiques de la personne et ne se fait pas toujours de façon intentionnelle. La réponse aux besoins psychologiques est souvent évacuée dans l'analyse faite sur les actions pédagogiques. Pourtant, le mode affectif de l'organisme humain représente une dimension inévitable de tout processus de prise de décisions. Nous considérons donc que ce type d'influence constitue un apport important, voire nécessaire, dans le processus d'actualisation. On peut supposer que si les enseignantes recevaient du perfectionnement sur le concept de psychomotricité, elles choisiraient des intentions plus ciblées et agiraient de manière plus consciente lors de la planification des activités psychomotrices pour non seulement répondre au besoin de bouger, mais développer des moyens pour faire apprendre et pour appréhender les nouvelles informations (l'éducation par l'activité motrice).

Les types d'influence relatés dans les paragraphes précédents invitent donc l'enseignante à faire des choix. Ces choix, nommés «intentions» dans le troisième encadré du schéma, diffèrent encore une fois selon les participantes. Les actions pédagogiques de Sirius et Rigel (profil-type d'une pratique spontanée) sont guidées par des habitudes, des automatismes et par une gestion dans l'urgence. Cet agir professionnel conduit vers un champ de pratique en dehors de la conscience qui s'appuie sur une pratique intuitive. Sous l'impulsion du moment ou selon les ressources matérielles disponibles (le gymnase, par exemple), elles choisiront de faire bouger les enfants pour leur faire dépenser leur trop plein d'énergie. Toutefois, ces choix pédagogiques répondant soit à un manque de connaissances sur le concept en soi ou bien à des besoins psychologiques conduisant vers des habitudes, offrent peu d'occasion de réfléchir sur sa pratique et renvoient à un agir inconscient. En même

temps, nous convenons qu'il est difficile de réfléchir ou d'objectiver sur un concept qui est inconnu d'où l'importance de s'engager dans une formation continue.

Quant à Capella et à Formalhaut (profil-type d'une pratique évoquée), elles se distinguent des autres participantes par leurs recours à des repères théoriques qui conduisent leurs actions pédagogiques vers des intentions liées au projet. En plus de se donner un certain pouvoir sur leur agir professionnel par des repères théoriques, elles démontrent un regard critique face à leur pratique professionnelle et se situent dans le champ de pratique lié à une prise de conscience des actions posées. Leurs savoirs, leurs connaissances, leurs expériences et leur sentiment de sécurité liés au concept de psychomotricité leur permettent de se mettre en «projet» dans leur enseignement et de considérer la compétence psychomotrice comme une voie d'accès aux apprentissages. Leur volonté de se projeter dans des projets porte à croire qu'elles répondent davantage à des besoins de compétence et de cohérence pour appuyer les choix pédagogiques. Ces types de besoins renvoient à une prise de conscience de leur pratique et les dirigent vers une pratique réflexive.

Conclusion

Considérant le contexte empirique de notre recherche, cette étude a servi à mieux comprendre la pratique professionnelle de l'enseignante de maternelle au regard de l'éducation par l'activité psychomotrice. Notre interprétation a été guidée à la fois par la complexité de la profession d'enseignant témoignée aux différentes étapes du processus et par la complexité du concept de psychomotricité. Le défi consistait à dépasser la phase exploratoire et descriptive du phénomène pour aboutir à une théorie ancrée dans les données. Par cet article, nous avons voulu illustrer que l'objet, les choix méthodologiques et la démarche d'analyse sont intimement liés dans un type de recherche par théorisation ancrée. L'analyse comparative constante, au cœur de la démarche par théorisation ancrée, a permis une évolution dans la construction de l'objet de recherche vers une réorganisation des données en trois profils-types. D'une part, nous avons rencontré des enseignantes qui agissent dans le feu de l'action, donc de façon spontanée. Ces enseignantes sont loin d'être inconscientes et irresponsables. Toutefois, ces «agirs inconscients» conduisent vers des choix internes qui guident leurs actions. Ainsi, elles ont des intentions qui répondent davantage à leurs propres besoins qu'à une visée éducative pour favoriser le développement global par l'activité motrice. D'autre part, nous avons observé des enseignantes qui évoquaient clairement les buts visés par les activités psychomotrices qu'elles pratiquaient, le sens accordé à leurs actions leur permettant de s'objectiver, de questionner leur démarche et les résultats obtenus. De plus, elles appuient leurs actions pédagogiques sur des savoirs théoriques. Plus spécifiquement, ces profils ont fait émerger un schéma explicatif visant à refléter les éléments communs de la pratique professionnelle. Nous avons compris que l'agir professionnel passe par un processus à la fois interne et externe, intuitif et planifié, conscient et inconscient, faisant ressortir des dimensions de la pratique qui guident les actions pédagogiques.

Cet article visait à rendre compte de la flexibilité méthodologique telle que vécue lors de notre recherche. Cette flexibilité s'est traduite par la détermination à poursuivre notre investigation selon différentes sources lors de la collecte de données en alternance avec la démarche d'analyse. Pour le dire autrement, c'est parce que nous nous sommes rendu compte dans les premières analyses des données que les enseignantes n'expliquaient qu'une partie du phénomène qu'il a fallu explorer différentes avenues. Cette procédure, recommandée par Strauss et Corbin (1990), nourrit la sensibilité théorique du chercheur. Alors que cette attitude pourrait sembler manquer de rigueur méthodologique dans un autre paradigme, nous sommes maintenant en mesure d'affirmer que la flexibilité et la souplesse sont directement reliées à deux aspects fondamentaux de la méthodologie par théorisation ancrée : l'échantillonnage théorique (associé au phénomène de saturation) et la sensibilité théorique (associée au processus d'analyse). Ces aspects s'actualisent dans l'exploration des dimensions des catégories émergentes. À titre d'exemple la catégorie centrale du «besoin de bouger» se traduit par deux univers empiriques contrastés (le terme est emprunté à Laperrière, 1998) qui renvoient à deux pratiques fort différentes tels que nous les avons expliqués précédemment, à savoir une pratique davantage spontanée comparativement à une pratique planifiée. S'il nous est permis d'insister sur cette différence, c'est que celle-ci représente une clé essentielle pour comprendre qu'une analyse inductive faite à partir d'un véritable ancrage empirique permet de réhabiliter l'intuition du chercheur dans une logique de découverte.

Notes

¹ Le genre féminin sera donc employé dans le seul but d'alléger le texte.

Références

- April, J. (2005). *La pratique psychomotrice des enseignantes de maternelle : un regard de l'intérieur vers un processus d'actualisation*. Thèse de doctorat inédite. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Beaudouin, J.-M., & Friedrich, J. (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Chevrier, J. (1993). *La spécification de la problématique*, dans Gauthier, B. (1993). *Recherche sociale*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Glaser, B.G. et Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière. et A. P. Pirès, (Éds). *La recherche qualitative; Enjeux épistémologiques et méthodologiques (pp.309-340)*. Québec : Gaëtan Morin, éditeur.
- Mayer, R., Ouellet, F., St-Jacques, M.-C., Turcotte, D., & collaborateurs (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Québec : Gaëtan Morin, éditeur.

- Mucchielli, A. (2005). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. *Recherches qualitatives –Hors série, 1*, 7-40.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin/Masson.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique, 23*, 147-181.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière. et A. P. Pirès, (Éds). *La recherche qualitative; Enjeux épistémologiques et méthodologiques (pp.113-169)*. Québec : Gaëtan Morin, éditeur.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., & Pirès, A.-P. (1997). *La recherche qualitative; Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Québec : Gaëtan Morin, éditeur.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative-interprétative en éducation. Dans Karsenti, T et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation (pp. 171-198)*. Sherbrooke (Québec) : Éditions du CRP.
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Strauss, A.L., & Corbin, J. (1990). *Basic of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- St-Arnaud, Y. (1996). *S'actualiser: par des choix éclairés et une action efficace*. Québec : Gaëtan Morin, éditeur.

Johanne April est professeure au département des sciences de l'activité physique de l'Université du Québec en Outaouais. Son enseignement universitaire et ses projets de recherche portent notamment sur la petite enfance, l'éducation préscolaire, la psychomotricité et la formation pratique des enseignants. Sur le plan de la méthodologie scientifique, elle s'intéresse particulièrement à la recherche participative et à la théorisation ancrée.

Hélène Larouche est professeure au département d'enseignement préscolaire et primaire de la faculté de l'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ses expertises dans ce champ sont celles de l'intervention éducative en milieu préscolaire et des relations école-famille. Ses projets de recherche sont réalisés à partir d'approches qualitatives comme l'ethnométhodologie et la recherche collaborative.