

Les pratiques de guidance corporelle en éducation physique et sportive au Sénégal : des exigences pédagogiques aux ressentis des élèves.

ABSTRACT: In physical education (PE), the body serves as both the object and the medium around which teaching strategies are organized. Among these strategies, the use of physical guidance gestures plays a significant role, as it directly engages the teacher's body in contact with that of the student. Thus, this article examines how PE teachers in high schools in Dakar use these physical guidance gestures and, at the same time, explores how they are perceived by the students who experience them. Using a mixed-methods approach, the study combines quantitative data from a questionnaire (n=153 high school students) with qualitative data obtained through semi-structured interviews (n=8 teachers). The results show, among other things, that guidance serves as an important pedagogical tool, supporting students in their learning and helping to ensure their safety during physical activities. They also reveal a significant gender disparity, as one in two girls reports feeling self-conscious during guidance sessions, compared to fewer than one in twenty boys. Similarly, more than one in two girls reports feeling "often or always" observed and/or judged by others' gazes, compared to fewer than one in four boys.

KEYWORDS: Physical guidance, physical education, body, teaching practices, professional practices

RESUME : En éducation physique et sportive (EPS), le corps est à la fois l'objet et le médium autour duquel s'organisent les stratégies pédagogiques. Parmi celles-ci, le recours aux gestes de guidance corporelle tient une bonne place, en ce qu'il engage directement le corps de l'enseignant au contact de celui de l'élève. Ainsi, cet article examine les modalités d'utilisation de ces gestes de guidance corporelle par des enseignants d'EPS dans des lycées de Dakar, et explore parallèlement la manière dont ils sont perçus par les élèves qui en font l'expérience. S'appuyant sur une méthodologie mixte, il combine des données quantitatives tirées d'un questionnaire (n=153 lycéens) et des données qualitatives obtenues grâce à des entretiens semi-directifs (n=8 enseignants). Les résultats montrent, entre autres, que la guidance constitue un levier pédagogique important, soutenant les élèves dans leurs apprentissages et participant à sécuriser leur pratique. Ils révèlent par ailleurs une asymétrie significative selon le genre, puisqu'une fille sur deux déclare se sentir gênée lors de la guidance, contre moins d'un garçon sur vingt. De même, plus d'une fille sur deux déclare se sentir « souvent ou toujours » observée et/ou jugée par le regard des autres, contre moins d'un garçon sur quatre.

MOTS CLÉS : *guidance corporelle, EPS, Corps, pratique d'enseignement, pratiques professionnelles*

1. INTRODUCTION

L'EPS occupe une place singulière parmi les disciplines scolaires en ce qu'elle place le corps au centre du processus d'enseignement-apprentissage. À la différence des autres matières, il engage l'élève dans une relation étroite avec son propre corps (Canvel, 2016; Faure, 2022), mais aussi avec celui de l'enseignant qui intervient pour orienter, ajuster et accompagner les conduites motrices (Parlebas, 1999). Ces interventions désignées dans la littérature sous le terme de guidance corporelle sont une forme de communication non verbale qui ponctuent souvent les situations d'enseignement-apprentissage. Toutefois, si la guidance corporelle peut apparaître comme une étiage de l'apprentissage moteur, elle n'est pas sans soulever des préoccupations d'ordre éthiques, notamment au regard du genre et des normes culturelles dans lesquelles elle s'actualise. Dans un contexte comme celui du Sénégal, où les pratiques corporelles sont chargées de

significationstraditionnelles, culturelles et religieuses, réfléchir sur la question des pratiques de guidance corporelle en contexte scolaire apparaît à la fois comme un objet d'étude pertinent et inédit.D'autant plus qu'à notre connaissance, aucune étude empirique n'a encore exploré conjointement les pratiques de guidance des enseignants d'EPS et le ressenti des élèves dans ce contexte spécifique.

Il s'agit ainsi de combler ce manque enexplorant la question suivante : comment les enseignants d'EPS mobilisent-ils leurs gestes de guidance corporelle pour accompagner les apprentissages des élèves, et comment ces gestes sont-ils ressentis par ces derniers?Nous postulons par ailleurs que les gestes de guidance corporelle contribuent à la sécurisation et à la progression motrice des élèves, et que le ressenti de ces derniers à l'égard de ces gestes varie selon le genre et le niveau de scolarisation.Cette étude vise en définitive un double objectif : d'une part, analyser la façon dont les enseignants d'EPS mobilisent les gestes de guidance corporelle pour soutenir les apprentissages des élèves;d'autre part, recueillir en analysant le ressenti des élèves à l'égard de ces gestes.

2. REVUE DE LITTÉRATURE

Les paragraphes qui suivent recensent les travaux ayant abordéla question du toucher corporel, du contact corporel ou de la guidance corporelle¹, au sens large comme en EPS en particulier. Ces travaux dressent un éclairage pluriel sur ces trois notions, allant de leurs fondements psychologiques et anthropologiques à leurs effets sur les apprentissages moteurs, en passant par les tensions socioculturelles qu'elles sont susceptibles de soulever dans le contexte spécifique de l'EPS.

2.1. Le toucher corporel ou contact corporel : fonctions et enjeux

Le « toucher corporel », aussi désigné « contact corporel » dans la littérature, est un objet d'intérêt dans plusieurs domaines scientifiques :en psychologie sociale(Jodolet, 2000);en psychologie cognitive(Ollagnier-Beldame, 2019; Streri et al., 2000);en anthropologie(Le Breton, 2013; Mauss, 1936);ou en neurosciences(Ackerley et al., 2022; Andrieu, 2006; Andrieu et al., 2023). Les travaux menés dans ces domaines ont permis de lui associer des formes et des fonctions multiples,qu'il s'agisse de soutien, d'accompagnement ou de dimensions relationnelles ou opératoires. Les premières recherches, notamment sur les relations précocesmenées par Ainsworth (1978) puis Bowlby (1982), ainsi que les théories de l'attachement de Tereno et al. (2007), ont mis en exergue le rôle structurant du toucher corporel dans le développement socio-affectif de l'individu. De même, les études en psychologie sociale ont montré que le toucher corporel exerce une influence sur les interactions interpersonnelles(Boizumault & Cogérino, 2015), tendant à renforcer la qualité perçue d'une relation, à produire des dispositions favorables envers l'initiateur du geste et à faciliter l'adhésion aux sollicitations(Tereno et al., 2007). Ces effets ne semblent toutefois pasuniversels :leur portée dépend du contexte social, institutionnel et culturel dans lequel s'inscrit l'interaction tactile.D'ailleurs, les perspectives anthropologiques de Le Breton (2013)et de Montagu (1979)insistent sur le caractère socialement construit du toucher corporel, dans la mesure où le sens et les enjeux qu'il implique sont articulés aux contextes dans lesquels il s'actualise(Barrière-Boizumault & Cogérino, 2010).

En contexte scolaire, le toucher corporel a été analysé comme une forme de communication non verbale des enseignants(Boizumault & Cogérino, 2015). Les études réalisées majoritairement dans les espaces

¹On peut établir une hiérarchie conceptuelle entre ces trois notions. Le **toucher corporel** est la catégorie la plus large, englobant tout contact physique entre individus. Le **contact corporel** en est une déclinaison plus neutre et plus physique. La **guidance corporelle**, constitue une forme spécifique et intentionnelle du toucher corporel, propre au contexte pédagogique de l'EPS, où le corps de l'enseignant devient un outil au service de l'apprentissage moteur de l'élève.

81 éducatifs nord-américains montrent que certaines formes de toucher corporel, lorsqu'elles sont mesurées
82 et contextualisées, contribuent à améliorer le climat de classe, à favoriser l'engagement des élèves et à
83 soutenir leurs apprentissages. Ainsi, le toucher corporel peut contribuer à réduire la distance physique et
84 psychologique entre l'enseignant et les élèves, même si l'espace scolaire reste marqué de cadres législatifs
85 et déontologiques. Ces cadres relatifs à la protection de l'enfance, à l'éthique et à la prévention des
86 atteintes physique et morale des apprenants conduisent souvent les enseignants à adopter une certaine
87 prudence face au toucher corporel (Andersson et al., 2018, 2026; Andrieu & Burel, 2014a). De la sorte,
88 certains enseignants s'en distancieraient, d'après Boizumault et Cogérino (2015), même dans des
89 situations d'enseignement-apprentissage où la guidance s'avère pédagogiquement pertinente. Et c'est
90 précisément au cours d'EPS que cette tension semble se manifester avec le plus d'acuité, vu la nature des
91 savoirs moteurs qui s'y construisent notamment sur et avec le corps des apprenants.

92 **2.2. La guidance corporelle en EPS : effets et limites**

93 D'après plusieurs auteurs comme Heinen et al. (2010) et Yamaguchi et al. (2020), la recherche empirique
94 sur la guidance corporelle en EPS s'est progressivement développée comme un champ d'investigation à
95 part entière, en raison de ses implications pour l'optimisation de l'acquisition des habiletés motrices et de
96 l'efficacité de l'enseignement. Au cours des trois dernières décennies, ce champ est passé des premières
97 explorations des effets de la guidance corporelle sur la rétention motrice comme le notent Tsutsui et
98 Imanaka (2003) et Winstein et al. (1994) à des investigations plus fines sur la fréquence de la guidance, les
99 consignes verbales et les modalités d'apprentissage social (Matmati, 2019; Yamaguchi et al., 2020). D'après
100 Nobari et al. (2021) ainsi que Cereda (2024), cette évolution traduit la reconnaissance des liens complexes
101 qu'entretiennent les méthodes de guidance et les apprentissages moteurs.

102 Cependant, la quête d'un équilibre entre la facilitation de l'apprentissage et le développement de
103 l'autonomie de l'apprenant mentionnée par Howard (2003) et Yamaguchi et al. (2020) reste l'une des
104 préoccupations centrales que soulève la recherche sur les effets de la guidance corporelle en contexte de
105 classe. Si certaines études comme celle de Sidaway et al. (2008) ou Winstein et al. (1994) montrent qu'un
106 recours excessif à la guidance corporelle peut nuire à la rétention des apprentissages et favoriser une
107 dépendance de l'élève, d'autres telle que celle de Heinen et al. (2010) et de Nobari et al. (2021) soulignent
108 son rôle dans la facilitation de la compréhension des gestes techniques, l'accompagnement dans
109 l'exécution motrice, la réduction de la frustration et de la peur de la blessure, ainsi que dans l'assurance
110 de la sécurité des élèves.

111 Dans une autre perspective, des recherches comme celles de Boizumault et Cogérino (2015) et Andrieu et
112 Burel (2014b) notent que certains enseignants se réservent de recourir aux contacts corporels afin de se
113 prémunir d'éventuelles interprétations négatives. Ainsi, paradoxalement, la proximité corporelle souvent
114 nécessaire à l'apprentissage moteur devient une source de risque perçue. D'autres travaux comme ceux
115 de Kneidinger et al. (2001), Major et al. (1990) et McDowell et Cunningham (2008) notent aussi que les
116 usages et les ressentis face à la guidance corporelle varient aussi selon le genre, tant du côté des
117 enseignants que de celui des élèves. De ce point de vue elle apparaît comme une pratique socialement
118 située, sous l'influence des normes de genre, des trajectoires corporelles des élèves et de leur rapport
119 subjectif au corps.

120 En définitive, si des recherches ont largement documenté les effets de la guidance sur l'acquisition
121 motrice, peu de travaux se sont intéressés à la manière dont elle est concrètement mise en œuvre et
122 vécue dans des contextes éducatifs non occidentaux. C'est précisément cette lacune constatée dans la
123 littérature que la présente étude entend combler, en examinant les pratiques de guidance corporelle
124 d'enseignants d'EPS au Sénégal et la manière dont leurs élèves les perçoivent.

3. CADRAGE THÉORIQUE ET ÉLUCIDATION CONCEPTUEL

Dans cette section, nous allons évoquer de manière succincte nos parties pris théoriques et les éléments conceptuels qui les accompagnent. Il s'agit fondamentalement d'éclairer d'une part nos balises théoriques et d'autre part les concepts qui y sont associés.

3.1. Cadrage théorique

Cette sous-section s'articule autour de deux entrées complémentaires : d'une part, une réflexion épistémologique sur le corps et les débats qu'il suscite, et d'autre part, une analyse de la guidance corporelle comme levier pédagogique au service de l'apprentissage moteur.

3.1.1. Le corps en débat

Les analyses autour du corps n'ont pas toujours été unanimes quant à sa fonction et sa nature. Deux grandes orientations majeures émergent. La première considérant le corps comme un objet, la seconde percevant le corps comme une entité englobante.

Pendant longtemps, le corps a été perçu comme un simple instrument biomécanique, un outil de performance. L'expression latine « *mens sana in corpore sano* » reste assez révélatrice de la manière dont le corps était considéré. Il n'était pas plus qu'une enveloppe charnelle indépendante des autres dimensions (à savoir l'âme et/ou l'esprit) qui pourtant sont constitutives de l'être humain (Revardel, 2015). Cette dualité corps/esprit, d'après Gaussel (2022), s'est notamment « construite en occident en séparant la chair et le sexe d'un côté (corps trivial, renvoyant à l'animalité des humains) et l'âme et la conscience de l'autre » (p. 24). Cette déconnexion entretenue entre ces différentes dimensions de l'humain va amener à penser que le corps biologique issu de la distinction d'avec l'esprit, n'a qu'une fonction mécanique. Aussi, cette objectivation du corps va conduire à une valorisation de l'esprit au détriment du corps.

D'autre part, les réflexions menées par des auteurs comme Mauss (1936) et Merleau-Ponty (1945) vont amorcer une relecture bien différente du corps. Celui-ci est vu par ces auteurs non seulement comme une expérience incarnée et réflexive, mais aussi comme une entité indissociable de la subjectivité humaine. Dans leur ligne d'argumentation, le corps et l'esprit ne font indivisiblement qu'un. Spinoza, dans une perspective plus ancienne, défendait déjà que le corps et l'esprit ne sont pas deux substances distinctes, mais deux attributs d'une même réalité, à savoir « l'esprit est l'idée du corps » (Éthique, II, prop. XIII). Ainsi, bien plus que la dimension purement biologique, Marcel Mauss va appréhender le corps comme le produit complexe d'une socialisation. De son côté, Merleau-Ponty développe dans la même perspective l'idée d'une pensée corporelle. Le corps cesse d'être un simple objet de prescription médicale pour devenir un « corps-sujet » (Merleau-Ponty, 1945), lieu d'expérience, de responsabilité et de construction de soi (Foucault, 1975). Cette unité redonne au corps une valeur constitutive de l'être humain. Il est désormais vu comme le reflet des expériences éprouvées et vécues par le soi selon Mino et al. (2018), symbolisant à la fois le biologique, le social, le psychologique d'après Gaussel (2022). Enfin, c'est en cela que l'épistémologie du corps le perçoit comme un objet multivalent dont les significations sont à situer les unes par rapport aux autres dans une arborisation épistémologique de l'objet corporel (Andrieu, 2006).

C'est précisément cette conception du corps comme entité subjective, sociale et culturellement construite qui fonde notre approche de la guidance corporelle en EPS. En effet, si le corps n'est pas un simple instrument mécanique mais un « corps-sujet » porteur d'une histoire, d'une culture et d'une subjectivité, alors toucher le corps d'un élève dans le cadre d'une séance d'EPS ne saurait être réduit à un acte purement technique. La guidance corporelle engage nécessairement la subjectivité de l'élève, son rapport intime au corps, ses représentations culturelles du toucher et les normes sociales qui régissent les interactions corporelles dans son environnement. Cette perspective invite ainsi à dépasser la seule

dimension technique de la guidance pour en interroger les dimensions relationnelles, éthiques et culturelles.

3.1.2. La guidance corporelle au service de l'apprentissage moteur

Cette conception du corps comme entité subjective et sociale ne saurait toutefois occulter sa dimension motrice et performative, centrale en EPS. La théorie de l'apprentissage moteur, développée notamment par Winstein et al. (1994), Heinen et al (2010) et Yamaguchi et al. (2020), postule que l'acquisition des habiletés motrices est un processus complexe, qui mobilise des mécanismes cognitifs, perceptifs et sensori-moteurs. Dans ce cadre, la guidance corporelle est envisagée comme une modalité d'intervention pédagogique qui agit directement sur ce processus, en fournissant à l'élève des informations proprioceptives et kinesthésiques que les feedbacks verbaux ou visuels ne peuvent pas toujours transmettre. Elle permet ainsi à l'élève de ressentir le geste juste de l'intérieur, facilitant sa compréhension et son intégration motrice.

Cependant, comme le soulignent Winstein et al. (1994) et Sidaway et al. (2008), un recours excessif à la guidance corporelle peut générer une dépendance de l'élève à l'aide extérieure et nuire à la rétention des apprentissages à long terme. La question du dosage et de la fréquence de la guidance corporelle est donc centrale dans cette perspective, et renvoie à la nécessité pour l'enseignant de trouver un équilibre délicat entre facilitation de l'apprentissage et développement de l'autonomie motrice de l'élève. Or, cet équilibre ne peut être pensé indépendamment du vécu subjectif de l'élève face au toucher enseignant, ce qui renforce la nécessité d'articuler la théorie de l'apprentissage moteur avec une approche plus compréhensive du corps et des interactions corporelles.

En articulant l'épistémologie du corps et la théorie de l'apprentissage moteur notre cadre théorique permet d'appréhender la guidance corporelle dans toute sa complexité. Il invite à ne pas réduire cette pratique à sa seule dimension technique et pédagogique, mais à l'envisager comme un acte situé, culturellement construit et socialement différencié, dont les effets varient selon le contexte, le genre et le rapport subjectif de chaque élève à son propre corps. C'est à partir de cette triple lecture que la présente étude analyse les pratiques de guidance corporelle d'enseignants d'EPS dans des lycées de Dakar, au Sénégal, et la manière dont leurs élèves les perçoivent et les vivent.

3.2. Élaboration conceptuelle

Trois concepts clés structurent cette sous-section. Il s'agit de « *guidance corporelle* », de « *pratique enseignante* » et de « *ressenti* ». Chacun de ces concepts éclaire un aspect particulier de notre objet d'étude, en articulant la perspective de l'enseignant qui guide, celle de la pratique qui se construit dans la durée, et celle de l'élève qui vit et ressent.

3.2.1. Guidance corporelle

La guidance corporelle renvoie d'abord à une assistance physique intentionnelle, apportée à l'élève afin de faciliter l'exécution du mouvement (Talvitie, 1996). Cette acception, centrée sur l'aide motrice directe, trouve toutefois son extension conceptuelle dans l'approche du guidage comme procédure d'échafaudage flexible (Bruner, 1990), inscrite dans une logique d'ajustement des interventions de l'enseignant. La guidance corporelle ne se réduit donc pas à une simple manipulation du corps de l'élève, mais s'inscrit dans une dynamique interactionnelle, où l'enseignant module ses gestes, ses consignes et ses contraintes en fonction des réussites ou des difficultés momentanées observées. Dans cette perspective, elle fait pleinement écho à la logique de la zone proximale de développement (Vygotsky, 1978), en maintenant un écart optimal entre les compétences actuelles de l'apprenant et les objectifs d'apprentissage visés. Par ailleurs, elle apparaît comme une modalité incarnée de l'ajustement pédagogique, particulièrement

pertinente en EPS, discipline où les savoirs sont indissociablement moteurs, perceptifs et sensoriels. De ce point de vue, le corps de l'enseignant devient alors un médiateur de l'apprentissage, non seulement par ce qu'il montre, mais aussi par ce qu'il fait ressentir à l'élève. Cette dimension est centrale dans les situations où les informations verbales ou visuelles s'avèrent insuffisantes pour permettre l'appropriation du geste moteur.

Par ailleurs, l'approche fonctionnelle des gestes de guidance corporelle, proposée par Barrière-Boizumault et Cogérino (2010), puis approfondie par Boizumault et Cogérino (2015), permet de clarifier les usages du toucher en EPS. En posant la distinction entre les fonctions technique, relationnelle, instrumentale et déshumanisée de la guidance, ces auteurs mettent en évidence le fait que le toucher ne possède pas une signification univoque, mais qu'il est porteur de finalités pédagogiques complémentaires et différenciées. D'une part, la fonction technique renvoie à l'ajustement des postures, à la correction des mouvements et à la prévention des risques corporels, inscrivant la guidance corporelle dans une logique de sécurisation et d'efficacité de l'action motrice. Cette fonction fait écho aux travaux en apprentissage moteur montrant l'efficacité de l'aide physique pour stabiliser les coordinations motrices émergentes(Heinen et al., 2010; Winstein et al., 1994). D'autre part, la fonction relationnelle, quant à elle, souligne le rôle du toucher dans la construction d'un climat de confiance et de sécurité affective, condition indispensable à l'engagement corporel des élèves comme le notent Le Breton (2013) et Vigarello (2016). En EPS, où l'exposition du corps et le risque perçu peuvent générer de l'appréhension, les gestes de guidance corporelle contribuent à rassurer et à soutenir l'élève, favorisant ainsi son implication dans la tâche motrice. Ensuite, la fonction instrumentale, davantage utilitaire, renvoie quant à elle à des contacts brefs visant à organiser l'espace ou à orienter l'action. Enfin, la fonction déshumanisée, plus marginale, met en évidence les risques d'une utilisation routinière et peu réfléchie du toucher, dépourvue de réelle intention pédagogique(Cogérino, 2007).

Dans cet article, nous considérons comme guidance corporelle toute intervention intentionnelle de l'enseignant sur le corps de l'élève, qu'il s'agisse de corrections posturales, d'ajustements moteurs, de gestes de réassurance ou de prévention du risque de blessure. La guidance corporelle est perçue comme une pratique pédagogique ajustée aux besoins momentanés de l'élève et modulée en fonction de ses difficultés et de ses progrès.

3.2.2. Pratique enseignante

D'après Legendre (1993), la notion de pratique revoie à la « *mise en application des manières de procéder relatives à un secteur de l'activité humaine* » (p.1007). Si l'on en croît cet auteur, la pratique serait donc le fait de faire suivre un ensemble particulier de règles d'action. Cet auteur lie aussi la pratique à des secteurs d'activités, à des professions. Dans le même ordre d'idées, la conception que Alföldi (2017)en donne ne semble pas non plus éloignée de celle de Legendre (1993), en considérant la pratique comme « *l'exercice d'une activité volontaire qui modifie l'environnement en associant un ensemble de compétences avec une expérience prolongée* »(p. 27). En définissant de la sorte la pratique, Alföldi (2017)estime qu'elle est porteuse d'une dimension transformatrice et qu'elle se construit dans la durée grâce à l'accumulation d'un savoir-faire éprouvé dans le temps. Dans une autre perspective, en abordant cette notion, Barbier (2011)l'appréhender suivant un registre discursif, en la voyant comme « *un énoncé ou discours d'un sujet sur sa propre activité* ». Il ajoute aussi que le plus souvent, « (...) *ce que les sujets engagés dans des activités appellent pratique est ce qu'ils veulent bien dire de leur activité dans une communication à autrui* »(pp. 103-104). De la sorte, pour saisir une pratique quelle qu'elle soit, il suffit se référer aux dires des praticiens. Dans le fond, cette perspective deBarbier (2011)n'est trop distincte de celle d'Honoré (1977) qui pense que la pratique c'est ce que l'on éprouve et ce que l'on pense à propos des actions, le vécu ressenti. Cependant, l'entendement que Beillerot(1999)donne de la pratique semble plus complète, en

disant qu'elle renvoie à « *toute application de règles, de principes qui permet d'effectuer concrètement une activité, qui permet donc d'exécuter des opérations, de se plier à des prescriptions* » (p.12). De prime abord, cette acceptation de la notion de pratique ne semble pas très différente de celle de Legendre (1993) ou même Alföldi (2017). Mais Beillerot (1999) précise que la pratique, même si elle englobe l'idée de l'application, ne renvoie pas automatiquement au faire et aux gestes, mais aussi aux procédés pour faire. Donc, elle est tout à la fois, la règle d'action (technique, morale, religieuse) et son exercice ou sa mise en œuvre. Pour Jacky Beillerot, la pratique renferme une « double dimension » : d'un côté, les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont invoqués. Elle traduit à la fois ce qui est rendu visible par l'activité que déploie un individu en action et les bases sous-jacentes invisibles qui orientent son activité. Beillerot (1999) termine en avançant que c'est cette double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse.

Concernant les pratiques enseignantes, elles correspondent à ce que font les enseignants dans la classe en présence des élèves. Pour sa part, Altet (2008) considère les pratiques enseignantes comme l'accomplissement des actions d'enseignement, des interactions. Elles comportent aussi les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décisions sous-jacentes. Ainsi, la pratique enseignante couvre des procédures, des produits mais aussi des processus interactifs, cognitifs, relationnels, psychologiques, contextuels. Bru (2021) note de son côté que la pratique ne peut être considérée comme l'application d'une méthode, car chaque enseignant adapte à sa manière les caractéristiques de la méthode choisie et la comparaison des pratiques observées d'enseignants censés mettre en œuvre la même méthode fait apparaître des écarts inter-individuels importants. Aussi, la pratique de l'enseignant correspond-elle à une activité professionnelle située, orientée par les fins, les buts et les normes d'un groupe professionnel. Enfin, c'est une pratique sociale qui se traduit par la mise en œuvre des actes à la fois contraints et choisis d'une personne.

Dans cet article, nous considérons comme pratique enseignante ce que les enseignants d'EPS disent de ce qu'ils font en présence des élèves pour les accompagner dans l'acquisition des savoirs moteurs. Autrement dit, elle renvoie aux pratiques déclarées des enseignants, c'est-à-dire leur discours sur les actions de guidance corporelle qu'ils exercent avec et sur leurs élèves.

3.2.3. Le ressenti

La notion de ressenti, couramment utilisée dans le langage quotidien, recouvre des réalités multiples. Elle ne se réduit pas à une simple sensation physiologique ou à une réaction émotionnelle ponctuelle. Dans une large acception, elle renvoie à l'ensemble des états internes (affectifs, cognitifs, sensoriels et corporels) que vit un individu en réponse à une situation, une interaction ou une expérience donnée. De ce point de vue, le ressenti correspond à une expérience subjective, en ce sens qu'il est vécu de l'intérieur, par un sujet particulier, dans une situation particulière. Il n'est donc pas directement observable de l'extérieur, mais seulement inféré à partir de ce que la personne exprime, verbalement ou gestuellement.

D'autre part, si le ressenti est une expérience subjective, il n'est pas pour autant purement individuel. Il est aussi façonné par les normes sociales, les valeurs culturelles et les représentations collectives qui structurent les interactions humaines. C'est en cela que le ressenti d'un individu devant une situation donnée reste largement influencé par les cadres sociaux et culturels dans lequel il évolue, les codes implicites qui définissent les interactions dans son groupe d'appartenance, et par les expériences antérieures qui ont forgé sa sensibilité et ses dispositions affectives. Dans un contexte culturel comme celui du Sénégal, où les normes de pudeur, les représentations du corps et les codes de genre sont fortement ancrés dans des valeurs religieuses et traditionnelles, le ressenti des élèves face à la guidance corporelle est nécessairement médiatisé par ces cadres normatifs.

En contexte scolaire, le ressenti des élèves constitue un indicateur de la qualité de l'interaction pédagogique. Un élève qui ressent de la confiance, de la sécurité et du bien-être dans sa relation avec l'enseignant est davantage disposé à s'engager dans les apprentissages, à persévérer face aux difficultés (Viau, 2009). À l'inverse, il risque de se désengager ou de développer une résistance à l'apprentissage. Le ressenti des élèves face à la guidance constitue un concept important pour appréhender la manière dont les élèves vivent et interprètent les gestes de guidance corporelle de leurs enseignants, au-delà des dimensions techniques et pédagogiques de cette pratique.

Nous retenons dans ce texte que le ressenti désigne les déclarations des élèves relatives à l'ensemble des états internes (affectifs, cognitifs et corporels) qu'ils vivent en réponse aux gestes de guidance corporelle de leur enseignant durant le cours d'EPS.

4. MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Dans cette section, nous abordons successivement le design de notre étude, les processus d'échantillonnage, ainsi que les instruments de collecte et d'analyse des données.

4.1. Design de l'étude

La guidance s'inscrit à la fois dans des pratiques objectivables (fréquence, modalités) et dans des expériences subjectives (ressenti, vécu corporel). Il s'agit visiblement d'un objet d'étude complexe qui ne saurait être saisi par une seule approche méthodologique. C'est en cela qu'un design mixte est adoptée, combinant des méthodes quantitatives et qualitatives comme le soulignent Creswell et Creswell (2017) et Fortin et Gagnon (2016). Ce qui permet d'obtenir un large spectre du phénomène à l'étude.

4.2. Échantillonnage et échantillon

L'étude a été conduite auprès de deux populations distinctes. La première population cible est constituée de lycéens inscrits en classes de Première et de Terminale dans des lycées de l'académie de Dakar-Plateau. Un échantillonnage intentionnel non probabiliste (Fortin & Gagnon, 2016) a permis de constituer un échantillon de 153 élèves. La seconde population est composée d'enseignants en exercice dans ces lycées. Huit (08) enseignants parmi eux ont été choisis selon le même principe d'échantillonnage intentionnel pour parler de leurs pratiques de guidance corporelle.

4.3. Instrument de collecte et d'analyse des données

La collecte des données a mobilisé deux instruments. Le questionnaire, composé de 16 items à choix multiples, a été administré aux élèves pour recueillir des données sur leurs ressentis face à la guidance corporelle et leur rapport au corps en EPS. Ce questionnaire a fait l'objet d'une validation auprès d'un groupe test, avant d'être distribué. Le guide d'entretien semi-directif, utilisé avec les enseignants, a permis de recueillir des données qualitatives sur leurs pratiques de guidance corporelle et les stratégies déployées pour adapter leurs gestes aux différents profils d'élèves.

D'autre part, les données quantitatives ont été traitées par statistiques descriptives (fréquences, pourcentages) et analyses croisées (tableaux de contingence par genre et niveau), à l'aide d'un logiciel de traitement statistique (SPSS. 21). Tandis que les données qualitatives ont été analysées par analyse de contenu thématique (Bardin, 2013), permettant d'identifier des régularités et/ou des tensions dans les discours des enseignants.

5. ANALYSES ET INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS

5.1. Le corps, support des apprentissages en EPS

Les résultats montrent que les élèves accordent une place importante au corps dans leur processus d'apprentissage en EPS. Ainsi, 69,3 % des élèves répondent « tout à fait » et 15,7 % « beaucoup »

lorsqu'on leur demande si leur corps est central dans ce qu'ils apprennent en EPS. D'autre part, 61,4% déclarent qu'ils mobilisent « toujours » leur corps pendant les cours, et 20,3 % « souvent ». Cela témoigne d'un engagement corporel fort et régulier confirmant le statut singulier de l'EPS parmi les disciplines scolaires.

Tableau 1 : Le corps est central dans mon apprentissage en EPS

Modalité	Effectifs	Pourcentage (%)
Pas du tout	2	1,3%
Un peu	7	4,6%
Moyennement	13	8,5%
Beaucoup	24	15,7%
Tout à fait	106	69,3%
NR	1	0,7%
Total	153	100,0%

Source : données d'enquête

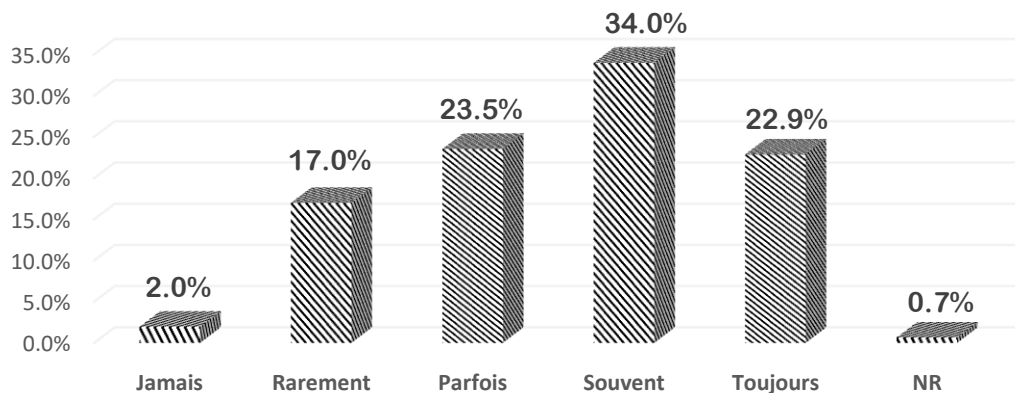
Les entretiens avec les enseignants corroborent cette perception. Un enseignant interrogé explique que « *Le corps, c'est le moyen d'apprentissage, le corps, c'est le lieu, c'est l'outil* » (L'enseignant_3). Un autre ajoute qu'« *On apprend en bougeant, en expérimentant et en utilisant sa motricité* » (Enseignant_7). Ces dires renvoient au corps-sujet développée par Merleau-Ponty (1945), à savoir que le corps n'est pas uniquement un instrument, mais le réel support des apprentissages.

Concernant la perception de la progression corporelle, 37,3 % des élèves estiment que leurs capacités corporelles ont évolué « énormément » grâce à l'EPS, et 30,7 % « beaucoup ». Seuls 2,0 % déclarent n'avoir perçu aucune évolution. Ces résultats renseignent d'un impact positif largement reconnu de l'EPS sur le développement physique des élèves.

5.2. Les pratiques de guidance corporelle des enseignants

Les données révèlent que la démonstration corporelle et la guidance physique directe sont des pratiques répandues. Plus de la moitié (56,9 %) des élèves (en combinant « souvent » et « toujours ») déclarent que leur enseignant montre régulièrement les gestes avec son propre corps. Concernant la guidance directe (toucher et repositionnement physique), 34% des élèves indiquent que le professeur les touche ou les repositionne « souvent », 22,9 % « toujours » et 23,5 % « parfois ». Au total, près de 80 % des élèves reconnaissent que leur enseignant intervient physiquement pour corriger un geste ou accompagner leur progression.

Graphique 1 : Fréquence des gestes de guidance corporelle



Les entretiens avec les enseignants permettent de mieux saisir les logiques qui sous-tendent ces pratiques. Plusieurs enseignants décrivent une guidance corporelle intentionnelle et réfléchie : « *Je ne touche pas pour toucher ; je touche pour enseigner* » (Enseignant_4). D'autres soulignent le caractère indispensable de la guidance dans certaines situations : « *La guidance corporelle est indispensable pour corriger un alignement, un appui ou une posture* » (Enseignant_6). La dimension de sécurité est également récurrente : « *Si un élève perd l'équilibre ou risque de tomber, j'interviens immédiatement pour corriger sa posture ou le soutenir* » (Enseignant_5).

Certains enseignants décrivent par ailleurs des stratégies d'adaptation spécifiques, notamment pour prendre en compte les différences de genre. En cela un enseignant enquêté déclare ceci : « *Maintenant, je dois utiliser sa camarade pour l'aider (...) on fait intervenir ces élèves-là* » (Enseignant_2). Ces adaptations témoignent d'une prise de conscience des enjeux éthiques et relationnels associés à la guidance corporelle.

5.3. Perception et ressenti face à la guidance corporelle

L'analyse des perceptions des élèves enquêtés révèle une acceptation majoritaire de la guidance corporelle. Ainsi, 39,9 % parmi eux déclarent se sentir « à l'aise » face aux gestes de guidage de l'enseignant, 32,6 % se sentent « indifférents », et 27,5 % expriment une « gêne ». Ces données indiquent que 72,5 % des élèves acceptent ou tolèrent les gestes de guidance, ce qui renseigne d'une perception globalement positive de la guidance corporelle. En termes d'efficacité perçue, 59,5% des élèves estiment que les interventions du professeur les aident « tout à fait » à mieux réussir en EPS, et 30,1 % « beaucoup ». Près de 90 % des élèves perçoivent donc la guidance corporelle comme un levier d'apprentissage efficace.

Tableau 2 : Ressenti face au toucher pédagogique.

Ressenti	Effectifs	Pourcentage (%)
À l'aise	61	39,9%
Indifférent(e)	50	32,7%
Gêné(e)	42	27,5%
Total	153	100,0%

Source : données d'enquête

396 **Tableau 3 : Efficacité perçue de la guidance sur la réussite en EPS**

Modalité	Effectifs	Pourcentage (%)
Un peu	3	2,0%
Moyennement	13	8,5%
Beaucoup	46	30,1%
Tout à fait	91	59,5%
Total	153	100,0%

Source : données d'enquête

397 Ces résultats quantitatifs trouvent un écho dans les discours des enseignants, qui soulignent les effets
 398 positifs de la guidance sur le plan affectif et motivationnel, en ce sens que « *Les élèves ressentent*
 399 *confiance, sécurité et motivation lorsque le geste est guidé correctement* » (Enseignant_1), ou comme le
 400 déclare un autre enseignant, « *quand je guide physiquement un élève, il comprend plus rapidement le*
 401 *geste et se corrige plus facilement* ». (Enseignant_3).

402 **5.4. Variations selon le genre et le niveau de scolarisation**

403 Les analyses croisées indiquent des différences significatives selon le genre dans le ressenti de la guidance.
 404 Les filles manifestent davantage de gêne face à la guidance corporelle, avec 50 % d'entre elles (contre 4,3
 405 % des garçons) qui se sentent « gênées ». Cette différence s'explique, selon les enseignants, par des
 406 facteurs culturels et sociaux qui rendent la guidance par contact physique plus sensible pour les filles. A ce
 407 propos un enseignant déclare :« *C'est culturel... On dit surtout aux filles qu'elles n'ont pas le droit d'écarter*
 408 *leurs jambes* » (Enseignant_2). Cela illustre bien la manière dont les normes corporelles et les injonctions
 409 de genre, transmises dès le bas âge, peuvent peser sur le ressenti des élèves face à a guidance corporelle
 410 en cours d'EPS.Un autre aspect relevé par nos enquêté semble être de nature à amplifier le sentiment de
 411 gêne. Aux dires d'une enseignant : « (...) *quand tu aides une fille, les garçons disent quelque chose (...)* »
 412 (Enseignant_4).

413 **Tableau 4 : Ressenti face au toucher pédagogique selon le genre (n = 153)**

Ressenti	Filles (n=76)	Garçons (n=75)	% Filles	% Garçons
À l'aise	24	35	31,6%	46,7%
Indifférent(e)	14	36	18,4%	48,0%
Gêné(e)	38	4	50,0%	5,3%
Total	76	75	100,0%	100,0%

Source : données d'enquête

414 Ainsi, les filles se sentent plus fréquemment observées ou jugées en cours d'EPS. A ce propos, 44 filles
 415 disent se sentir « souvent » ou « toujours » observées, contre 21 garçons seulement. Ce sentiment d'être
 416 sous le regard des autres est décrit par les enseignants comme une source de pression sociale qui peut
 417 inhiber la participation et accentuer le stress lors des corrections corporelles.Dans ce sens un enseignant
 418 déclare:« (...) *je remarque que quand je corrige une fille, certains garçons arrêtent leur activité pour*
 419 *regarder* » (Enseignant_6).

421
 422
 423
 424

425 **Tableau 5 : Sentiment d'être observé/jugé en EPS selon le genre**

Fréquence	Filles (n=76)	Garçons (n=75)	% Filles	% Garçons
Jamais	7	19	9,2%	25,3%
Rarement	16	21	21,1%	28,0%
Parfois	9	11	11,8%	14,7%
Souvent	22	14	28,9%	18,7%
Toujours	22	7	28,9%	9,3%
Total	76	72	100,0%	96,0%

Source : données d'enquête

426 En ce qui concerne le niveau de scolarisation, les élèves de Terminale montrent une plus grande
 427 réceptivité aux interventions corporelles des enseignants, avec 70,6 % des réponses « toujours » émanant
 428 d'élèves de Terminale. Cette tendance semble suggérer que la maturité et l'expérience scolaire renforcent
 429 l'acceptation des gestes de guidance, en cohérence avec les discours enseignants qui soulignent que « *les*
 430 *élèves plus âgés acceptent plus facilement que je montre le mouvement sur mon propre corps* »
 431 (Enseignant_2). En Première, les élèves associent davantage l'EPS à la performance physique (se sentir «
 432 plus forts »), tandis qu'en Terminale, le rapport au corps devient plus nuancé, orienté vers l'aisance et la
 433 conscience corporelle.

434 **6. Discussion**

435 **6.1. La guidance corporelle comme levier pédagogique**

436 Les résultats de cette étude confirment et enrichissent les données de la littérature sur les effets positifs
 437 de la guidance corporelle en EPS. L'efficacité perçue par 90 % des élèves conforte les travaux de(Heinen et
 438 al., 2010)qui souligne le rôle de la guidance dans la facilitation de la compréhension des gestes techniques
 439 et dans la réduction de l'anxiété liée à la performance motrice. La formule « (...) *je ne touche pas pour*
 440 *toucher ; je touche pour enseigner* » (Enseignant_4) illustre particulièrement bien ce que(Cizeron,
 441 2013)désigne comme la dimension intentionnelle et finalisée de la guidance, qui la distingue de tout autre
 442 forme de toucher corporel. De plus ces résultats s'inscrivent dans le cadre de la théorie de la cognition
 443 incarnée selon laquelle les expériences corporelles influencent directement la cognition et l'apprentissage.
 444 Ainsi, la guidance en cours d'EPS constitue un acte doublement significatif. Il agit sur le corps de l'élève
 445 (dimension kinesthésique) et sur sa compréhension du mouvement (dimension cognitive). Cette
 446 articulation corps-cognition est notamment ce qui confère à la guidance son potentiel pédagogique
 447 singulier, irréductible aux formes verbales d'instruction.

448 **6.2. La tension entre nécessité éducative et prudence éthique**

449 L'étude révèle une tension structurante entre la valeur pédagogique reconnue de la guidance corporelle et
 450 les réticences éthiques qu'elle suscite, notamment en relation avec le genre. Cette tension rejoint ce que
 451 Boizumault et Cogérino (2015)désignent comme la zone de tension sensible de l'EPS, où se croisent enjeux
 452 pédagogiques, éthiques et relationnels. La prudence manifestée par plusieurs enseignants, allant jusqu'à
 453 mobiliser des pairs pour éviter certains contacts, illustre la manière dont les normes sociales et culturelles
 454 pèsent sur les pratiques professionnelles. De surcroit, le fait que 24,8 % des filles se sentent gênées
 455 (contre 2,6 % des garçons) met en lumière la dimension genrée de la réception du toucher pédagogique.
 456 Ces constats rejoignent ceux de Hall et Vecchia (1990) et McDowell et Cunningham (2008), qui ont
 457 documenté des différences de genre dans les usages et la réception du toucher. Dans le contexte
 458 sénégalais, ces différences semblent amplifiées par des normes culturelles spécifiques qui encadrent
 459 implicitement les interactions physiques entre adultes et adolescent(e)s, notamment pour les filles.

6.3. Le rôle de la maturité et de l'expérience corporelle

La plus grande réceptivité des élèves en classe de Terminale à la guidance corporelle témoigne de l'importance de la maturité et de l'expérience scolaire dans la construction du rapport au corps et à l'autre. Cette observation va dans le sens des travaux de Wallon (1990) et de Schilder (1980) qui montrent le rôle du développement de l'image du corps dans la construction de l'identité et de l'estime de soi. À l'adolescence, le rapport au corps est sensible et évolutif. Les élèves en classe de Première, encore en pleine construction identitaire, associent davantage l'EPS à la performance physique, tandis que ceux en classe de Terminale développent une relation plus nuancée et plus consciente avec leur corps. Ces données d'enquête invitent les enseignants à différencier leurs pratiques de guidance en fonction du niveau de maturité et de l'expérience corporelle de leurs élèves. Une guidance progressive, accompagnée d'une verbalisation explicite des intentions pédagogiques, paraît particulièrement adaptée aux élèves les plus jeunes ou les moins expérimentés. Ce qui rejoint les préconisations de Cereda (2024), Yamaguchi et al. (2020) et Yamaguchi et al. (2023) insistant sur la nécessité d'adapter les modalités de guidance aux caractéristiques individuelles des apprenants.

7. Conclusion et perspectives

Cette étude a permis d'analyser les modalités d'utilisation de la guidance corporelle par les enseignants d'EPS et la manière dont ces gestes sont perçus par les élèves, en tenant compte des variables de genre et de niveau de scolarisation. Les résultats confirment l'hypothèse générale, à savoir que les gestes de guidance corporelle contribuent à la compréhension, à la sécurité et à la progression motrice des élèves, et leur perception varie significativement selon le genre et le niveau scolaire. Sur le plan pédagogique, l'étude montre que la guidance corporelle, lorsqu'elle est mise en œuvre avec intentionnalité, respect et discernement, constitue un levier pour soutenir l'apprentissage moteur et renforcer la confiance des élèves. Sur le plan éthique, elle met en lumière la nécessité d'une approche différenciée et sensible aux différences de genre et de maturité, qui tienne compte des normes culturelles et des expériences corporelles singulières de chaque élève. Sur le plan relationnel enfin, elle souligne l'importance d'une relation pédagogique fondée sur la confiance, la communication et le respect mutuel.

Ces résultats ouvrent plusieurs perspectives de recherche et d'action. D'un point de vue pratique, ils plaident pour le développement de formations continues spécifiquement centrées sur la guidance corporelle différenciée, intégrant des dimensions éthiques, culturelles et relationnelles. D'un point de vue scientifique, ils invitent à approfondir l'étude des interactions entre guidance corporelle, contexte culturel et développement identitaire des adolescents, notamment dans des contextes africains où les normes corporelles et de genre sont particulièrement prégnantes. Pour finir, cette étude rappelle que l'EPS ne se limite pas à l'enseignement de gestes techniques, qu'elle est aussi un espace éducatif global où se construit le rapport au corps, à l'autre et à soi-même. À ce titre, la guidance corporelle n'est pas seulement un outil pédagogique. Elle est aussi un acte professionnel éthique qui engage la responsabilité entière de l'enseignant.

RÉFÉRENCES

- Ackerley, R., Watkins, R. H., & Dione, M. (2022). Nouveautés en Neurosciences : Ressentir le toucher sans être touché. *La Lettre-Société des Neurosciences*.
- Ainsworth, M. D. S. (1978). The bowlby-ainsworth attachment theory. *Behavioral and brain sciences*, 1(3), 436-438.
- Alföldi, F. (2017). *L'analyse des pratiques en travail social*. Dunod.

- Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Presses universitaires de Rennes.
- Andersson, J., Caldeborg, A., & Öhman, M. (2026). *Physical Contact in Educational Settings*. Common Ground Research Networks. <https://doi.org/10.18848/978-1-966214-17-5/CGP>
- Andersson, J., Öhman, M., & Garrison, J. (2018). Physical education teaching as a caring act—Techniques of bodily touch and the paradox of caring. *Sport, Education and Society*, 23(6), 591-606. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1244765>
- Andrieu, B. (2006). Quelle épistémologie du corps? *Corps*, 1(1), 13-21.
- Andrieu, B., & Burel, N. (2014a). La communication directe du corps vivant. Une émergence en première personne. *Hermès, La Revue*, 68(1), 46-52.
- Andrieu, B., & Burel, N. (2014b). La communication directe du corps vivant. Une émergence en première personne. *Hermès, La Revue*, 68(1), 46-52.
- Andrieu, B., Paintendre, A., & Jacquot, E. (2023). Toucher et être touché. Expérience corporelle et toucher ostéopathique. *Soins Psychiatrie*, 349(44), 23-26.
- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Puf Paris.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2^e éd.). Quadrige.
- Barrière-Boizumault, M., & Cogérino, G. (2010). Les touchers en EPS : Catégorisation, croyances des enseignants et perceptions des élèves. *Actes du colloque AREF*.
- Beillerot, J. (1999). Savoirs. *Questions pédagogiques*, 520-531.
- Boizumault, M., & Cogérino, G. (2015). Les touchers en EPS : Entre usages et réticences? *Revue française de pédagogie*, (191), 73-87.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664-678.
- Bru, M. (2021). *Les méthodes en pédagogie*. Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning: Four lectures on mind and culture*. Harvard university press.
- Canvel, A. (2016). « Apprendre par corps » ou comment associer climat et réussite scolaire. *Administration & Éducation*, 152(4), 85-89.
- Cereda, F. (2024). Addressing complexity in motor learning: Practical strategies for teachers and coaches. *American Journal of Creative Education*, 7(1), 1-13.
- Cizeron, M. (2013). *Du savoir à l'activité : La supervision active et le guidage des apprentissages en éducation physique et en sport* [PhD Thesis]. Université Blaise Pascal.
- Cogérino, G. (2007). Propos d'enseignants d'éducation physique face à la mixité. *STAPS*, 75(1), 25-42.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4^e éd.). Sage publications.
- Faure, S. (2022). « Apprendre par corps » : Devenir des individus. In B. Huet & Gal-Petitfaux (Éds.), *L'expérience corporelle* (p. 45-57). Éditions EP&S.
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Gallimard.
- Gaussel, M. (2022). Le corps à l'école : Un objet éducatif en soi. In H. Duval, C. Raymond, & D. Odier-Guedj (Éds.), *Engager le corps pour enseigner et apprendre. Diversité de perspectives* (p. 16-36).
- Hall, J. A., & Veccia, E. M. (1990). More" touching" observations: new insights on men, women, and interpersonal touch. *Journal of personality and social psychology*, 59(6), 1155-1162.

- 544 Heinen, T., Vinken, P., & Ölsberg, P. (2010). Manual Guidance in Gymnastics: A case study. *Science of*
545 *Gymnastics Journal*, 2(3), 43-56.
- 546 Howard, J. T. (2003). *Physical guidance in motor learning* [PhD Thesis]. Queensland University of
547 Technology.
- 548 Jodolet, D. (2000). Le corps, la personne et autrui. In S. Moscovici (Éd.), *Psychologie sociale des relations à*
549 *autrui* (p. 41-68). Nathan/HER.
- 550 Kneidinger, L. M., Maple, T. L., & Tross, S. A. (2001). Touching Behavior in Sport: Functional Components,
551 Analysis of Sex Differences, and Ethological Considerations. *Journal of Nonverbal Behavior*, 25(1),
552 43-62. <https://doi.org/10.1023/A:1006785107778>
- 553 Le Breton, D. (2013). *Anthropologie du corps et modernité*. PUF.
- 554 Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- 555 Major, B., Schmidlin, A. M., & Williams, L. (1990). Gender patterns in social touch: The impact of setting
556 and age. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(4), 634.
- 557 Matmati, W. (2019). *Procédures de guidage pour l'enseignement par situation complexe : Rôle des*
558 *caractéristiques des enseignants et de la nature des habiletés à acquérir* [PhD Thesis, Bordeaux].
559 <https://theses.fr/2019BORD0001>
- 560 Mauss, M. (1936). Les Techniques du corps. *Journal de Psychologie*, 32, 3-4.
- 561 McDowell, J., & Cunningham, G. B. (2008). Reactions to Physical Contact Among Coaches and Players: The
562 Influence of Coach Sex, Player Sex, and Attitudes Toward Women. *Sex Roles*, 58(11-12), 761-767.
563 <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9392-8>
- 564 Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.
- 565 Mino, J.-C., Muller, J.-D., & Ricard, J.-M. (2018). Le corps, objet et sujet du malheur physique. In *Soin du*
566 *corps, soin de soi* (p. 11-33). Presses Universitaires de France.
- 567 Montagu, A. (1979). *La peau et le toucher : Un premier langage*. Seuil.
- 568 Nobari, H., Azimzadeh, E., Hassanlouei, H., Badicu, G., Pérez-Gómez, J., & Ardigò, L. P. (2021). Effect of
569 physical guidance on learning a tracking task in children with cerebral palsy. *International Journal*
570 *of Environmental Research and Public Health*, 18(13), 7136.
- 571 Ollagnier-Beldame, M. (2019). Expérience corporelle, cognition et émergence de sens. *Intellectica-La*
572 *revue de l'Association pour la Recherche sur les sciences de la Cognition (ARCo)*, 71, 21-38.
- 573 Parlebas, P. (1999). Jeux, sports et sociétés. Lexique de praxéologie motrice. *Paris: Éditions INSEP*.
- 574 Revardel, J.-L. (2015). *Haptonomie et psychothérapie*. Presses Universitaires de France.
- 575 Schilder, P. (1980). *L'image du corps*. Gallimard.
- 576 Sidaway, B., Ahn, S., Boldeau, P., Griffin, S., Noyes, B., & Pelletier, K. (2008). A comparison of manual
577 guidance and knowledge of results in the learning of a weight-bearing skill. *Journal of Neurologic*
578 *Physical Therapy*, 32(1), 32-38.
- 579 Streri, A., Hatwell, Y., & Gentaz, É. (2000). *Toucher pour connaître : Psychologie cognitive de la perception*
580 *tactile manuelle*. PUF.
- 581 Talvitie, U. (1996). Guidance strategies and motor modelling in physiotherapy. *Physiotherapy Theory and*
582 *Practice*, 12(1), 49-60. <https://doi.org/10.3109/09593989609036417>
- 583 Tereno, S., Soares, I., Martins, E., Sampaio, D., & Carlson, E. (2007). La théorie de l'attachement : Son
584 importance dans un contexte pédiatrique. *Devenir*, 19(2), 151-188.
- 585 Tsutsui, S., & Imanaka, K. (2003). Effect of Manual Guidance on Acquiring a New Bimanual Coordination
586 Pattern. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(1), 104-109.
587 <https://doi.org/10.1080/02701367.2003.10609069>

- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. DE BOECK SUP.
- Vigarello, G. (2016). *Histoire du corps, tome 1 : De la Renaissance aux Lumières*. POINTS.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Wallon, H. (1990). *De l'acte à la pensée*. FLAMMARION.
- Winstein, C. J., Pohl, P. S., & Lewthwaite, R. (1994). Effects of Physical Guidance and Knowledge of Results on Motor Learning: Support for the Guidance Hypothesis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(4), 316-323. <https://doi.org/10.1080/02701367.1994.10607635>
- Yamaguchi, K., Akizuki, K., Yamamoto, R., Yabuki, J., & Ohashi, Y. (2020). How does physical guidance affect motor learning and learner's workload? *Journal of Physical Therapy Science*, 32(10), 621.
- Yamaguchi, K., Akizuki, K., Yamamoto, R., Yabuki, J., & Ohashi, Y. (2023). Effects of different verbal instructions on usage of haptic guidance. *Cogent Psychology*, 10(1), 2245607. <https://doi.org/10.1080/23311908.2023.2245607>