

## Les touchers en EPS : entre usages et réticences ?

*Physical contact in PE: useful and reluctance?*

**Magali Boizumault et Geneviève Cogérino**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4757>

DOI : 10.4000/rfp.4757

ISSN : 2105-2913

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 30 juin 2015

Pagination : 73-87

ISBN : 978-2-84788-772-3

ISSN : 0556-7807

### Référence électronique

Magali Boizumault et Geneviève Cogérino, « Les touchers en EPS : entre usages et réticences ? », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 191 | avril-mai-juin 2015, mis en ligne le 30 juin 2018, consulté le 03 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4757> ; DOI : 10.4000/rfp.4757

---

# Les touchers en EPS : entre usages et réticences ?

Magali Boizumault  
Geneviève Cogérino

Cet article vise un double objectif : caractériser les touchers observables entre l'enseignant et ses élèves en éducation physique et sportive (EPS) ; spécifier les représentations véhiculées par les enseignants d'EPS sur leurs touchers en les confrontant à leur pratique filmée. Huit enseignants d'EPS ont été observés et filmés, dans quinze activités physiques et sportives différentes. Un entretien semi-directif et un montage vidéo, support d'un entretien d'auto-confrontation, ont permis de faire émerger les représentations et intentions des enseignants vis-à-vis des touchers, les fonctions qu'ils leur attribuent ainsi que leur positionnement éthique.

Les enseignants sont peu conscients de ces touchers, souvent spontanés, et disent ne pas les rechercher, alors qu'ils sont fréquents. Quatre grandes fonctions sont repérables. Seules deux sont mises en évidence par les enseignants : celles revendiquées par l'institution. La fonction affective est passée sous silence, bien qu'elle soit prioritairement mobilisée par tous.

**Mots-clés (TESE) :** communication non verbale, relation enseignant-élève, éducation physique, conduite de la classe, enseignement et apprentissage (processus et méthodologie).

## Introduction

Cet article a pour objectif de questionner l'intérêt et l'usage du toucher en éducation physique et sportive (EPS). Les effets du toucher, défini comme un contact tactile entre deux personnes ou plus, ont été étudiés dans de nombreux contextes. Peu d'études concernent le milieu scolaire, et encore moins l'EPS. Or, il s'agit d'une discipline où le corps est au centre des apprentissages des techniques corporelles et les élèves pourraient bénéficier de ces contacts.

## Les touchers étudiés dans de nombreux champs scientifiques

Une grande diversité de champs scientifiques a consacré des études au contact tactile entre personnes (Field, 2010 ; Gallace & Spence, 2010) : ses formes, fonctions et effets sont très divers. La psychologie sociale en a étudié l'influence sur l'attitude d'une autre personne ; la psychologie cognitive a classé les différents

touchers et sensations associées, identifié les aspects perçus plaisants ou non, repéré ceux liés à la fonction communicative; l'anthropologie a souligné la diversité des touchers et de leurs interprétations au sein de cultures différentes. De même, la diversité des contacts est impressionnante: Hertenstein, Holmes, McCullough *et alii* (2009) repèrent 23 modes de touchers (percuter, presser, serrer, frotter, ballotter, pousser, etc.). Kneidinger, Maple et Tross (2001) ont construit un éthogramme<sup>1</sup> de 38 différents touchers entre membres d'équipes sportives. Le toucher au sens de contact physique revêt donc de multiples formes.

Dans le cadre d'une revue de travaux concernant les touchers observés dans la société et les nombreux constats, parfois divergents, des études antérieures, Major, Schimdlin et Williams (1990) soulignent la nécessité de resituer les études relatives aux touchers par rapport à quatre facteurs : l'intentionnalité, l'âge des protagonistes, la nature de leurs relations et le lieu ou contexte de cette interaction. Toucher quelqu'un peut être l'indicateur d'un statut (dominant pour le toucheur), la manifestation de l'exercice d'un pouvoir sur autrui, un contrôle ou une domination comparativement à un toucher accidentel et fortuit, le témoignage d'une relation affective ou d'une émotion acceptable ou déplacée selon l'âge. Il prend un sens très différent selon que le toucher a lieu dans un magasin, un cabinet médical, en transport en commun ou à l'école. L'étude des touchers en EPS requiert donc de : caractériser les fonctions que l'enseignant accorde aux divers types de touchers, prendre en compte les statuts différenciés (un adulte ayant autorité sur un élève), resituer le tout dans le contexte des apprentissages, lui-même étroitement tissé avec le climat d'une relation pédagogique.

Les premières recherches sur le toucher, au milieu des années 1970, concernaient les relations maternelles, dans la poursuite des travaux des éthologues, autour des théories de l'attachement (Bowlby). Plus récemment, les psychosociologues étudient le toucher comme moyen de manipulation (Guéguen, 2004; Guéguen & Joule, 2008). Ils le rattachent au cadre de la « soumission librement consentie » (Joule & Beauvois, 1998). Les personnes qui sont touchées manifestent une attitude plus positive et une évaluation plus favorable de la personne qui touche. Les diverses expériences (Brockner, Pressman, Gabitt *et al.*, 1982; Goldman & Fordyce, 1983; Hornik, 1987; Smith, Gier

& Willis, 1982; Willis & Hamm, 1980) montrent l'effet du toucher dans l'obtention d'une demande ultérieure (un pourboire, une aide, etc.). Les personnes qui touchent sont jugées davantage aimables, compétentes, prévenantes et professionnelles (Fischer, Rytting & Heslin, 1976; Hornik, 1987; Wycoff & Holley, 1990); plus sympathiques, sincères, honnêtes, abordables (Erceau & Guéguen, 2007).

Le milieu professionnel infirmier a été étudié tout particulièrement car le toucher y est très fréquent. Par exemple, Watson (1975) y formalise deux fonctions du contact tactile : il décrit le toucher instrumental comme « le contact physique délibéré initié pour faciliter la performance de quelqu'un, acte qui est le premier but de l'initiateur » (p. 104); le toucher expressif permet de communiquer à autrui des impressions, affects ou émotions et est relativement spontané.

Dans le champ de la psychologie, des études expérimentales ont montré que des émotions étaient transmises au touché par des touchers spécifiques et très différents (Hertenstein, Holmes, McCullough *et al.*, 2009). Les sujets étudiants, toucheur et touché, étant séparés par un rideau, certaines émotions sont mieux décodées que d'autres en raison de la nature de ce toucher (intensité de la pression, vitesse, brusquerie du contact, localisation, durée, etc.). Anxiété, peur, dégoût, joie, tristesse (émotions de base), amour, gratitude et sympathie (émotions dites prosociales) sont les émotions les mieux repérées<sup>2</sup>.

## Les touchers et les études dans le cadre scolaire

Quels effets pourraient avoir ces touchers dans le cadre scolaire ? Des études essentiellement anglo-saxonnes ont analysé les effets du toucher dans le cadre d'une classe. Elles ont montré qu'il favorisait l'adoption d'attitudes adaptées (Legg & Wilson, 2013), avec notamment moins de comportements perturbateurs (Kazdin & Klock, 1973; Wheldall, Bevan & Shortall, 1986), y compris en milieu difficile (Clements & Tracy, 1977). Une augmentation de la participation des étudiants en cours aurait lieu grâce aux touchers (Albers, 2001; Guéguen, 2004; Rocca, 2004), ainsi qu'une amélioration des performances ultérieures (Fischer-Lokou & Guéguen, 2004; Steward & Lupfer, 1987). Enfin, la relation enseignant-élève/étudiant est perçue posi-

1 Liste descriptive des différents comportements observés.

2 Davantage que la surprise, l'embarras, l'envie ou la fierté.

vement (Guéguen, 2004; Legg & Wilson, 2013; Steward & Lupfer, 1987). Cependant, seule l'étude de Legg et Wilson (2013) porte sur le second degré, la majorité des travaux a été réalisée avec des étudiants ou des élèves de primaire.

Les théories de l'*Immediacy* (Andersen, 1979), concept croisé mêlant le champ de la communication et de l'éducation, identifient les comportements non verbaux de l'enseignant qui lui permettent d'être efficace en classe (McCroskey & Richmond, 1992; Richmond, Lane & McCroskey, 2006). Les éléments de la *Nonverbal Immediacy* sont la proximité physique et relationnelle, l'occupation de l'espace, les touchers, les contacts visuels, les sourires, les mouvements corporels, les gestes et les postures ainsi qu'une tonalité variée (Thomas, Richmond & McCroskey, 1994). Ces interactions non verbales agissent sur le climat de classe et auraient des répercussions indirectes sur les apprentissages. La méta-analyse de Witt, Wheelless et Allen (2004), portant sur 81 études s'étalant de 1979 à 2001 et traitant de l'*immediacy* et des apprentissages des élèves, confirme l'amélioration significative des apprentissages affectifs, cognitifs (confirmant l'existence d'un effet direct sur les apprentissages) et de la motivation par le non-verbal (Christophel & Gorham, 2015).

Moulin (2004) parle de gestualité de contact en maternelle. Il évoque sa forte valeur affective et communicative, hautement signifiante de la qualité de la relation pédagogique, en dépit d'interprétations parfois équivoques. C'est à ce sujet qu'apparaissent les limites du toucher dans le milieu scolaire, les problèmes de pédophilie induisant des craintes chez les enseignants et les parents. Sa typologie des gestes de contact corporel met l'accent sur la dimension relationnelle davantage que sur la dimension didactique. Cette classification semble difficile à exploiter par la précision des formes de touchers, parfois redondantes et dont certaines semblent avoir peu de place avec des élèves plus âgés.

En synthèse, peu d'études existent autour des effets du toucher sur les apprentissages (Legg & Wilson, 2013).

## Les touchers en EPS

Ce geste semble nécessaire et légitime, or peu de travaux s'y intéressent en EPS (Barrière-Boizumault & Cogérino, 2010), bien que le toucher y soit légitimé

par une circulaire<sup>3</sup>. Burel (2013), selon une approche écologique et psycho-phénoménologique, aborde le toucher « comme vecteur d'épanouissement professionnel » de l'enseignant et questionne son rôle sur le stress professionnel. Toutefois, aucune donnée empirique ni impacts pédagogiques et didactiques ne sont envisagés. Fletcher (2013) relie les réticences à l'égard du toucher, chez les professeurs d'EPS du Royaume-Uni, à la « panique morale » et intergénérationnelle associée à une peur préventive du toucher dans le milieu éducatif : soumis à des pressions d'un univers qu'ils perçoivent « panoptique », ils se sentent conduits à éliminer tout contact physique avec leurs élèves, ce qui est paradoxal lorsqu'on utilise les techniques du corps. Ces risques perçus liés au toucher sont : enfreindre les normes sociales relatives aux localisations des touchers, porter atteinte à la réputation de l'enseignant, susciter un rejet (relationnel) de la part de certains élèves touchés...

Dans le milieu sportif comme dans d'autres situations, des différences significatives dans les comportements tactiles entre les filles et les garçons sont mises en évidence (Hall & Vecchia, 1990; Kneidinger, Maple & Tross, 2001; Major, Schmidlin & Williams, 1990; McDowell & Cunnigham, 2008). Ces résultats conduisent à prendre en compte les différences sexuées dans l'étude de la gestion des touchers en EPS.

Mais, quelles circonstances, quels attributs supposés des touchers conduisent les enseignants d'EPS à toucher dans telle situation et pas dans telle autre ? En fonction de quoi les enseignants choisissent-ils de toucher ou non tel élève ?

Andrzejewski et Davis (2008) pointent les dilemmes énoncés par des enseignants qui considèrent « naturel » de toucher les élèves. Leur prise de décision (toucher ou non ?) y apparaît comme une analyse des risques, à l'intersection de deux axes : l'un rassemble des éléments du contexte, l'autre des éléments personnels :

– concernant le contexte, il s'agit d'une part de « comprendre » les réactions des élèves, leurs attentes et préférences (relatives au toucher) en apprenant à décoder leurs attitudes, postures, propos. D'autre part, il s'agit de mesurer l'impact potentiel : où se situe le risque et de quelle nature est-il ? Où sont les bénéfiques/dommages et pour qui (risque pour l'élève ou pour l'enseignant : professionnel, relationnel) ? ;

– concernant les éléments personnels, il y a d'un côté à assumer une posture par rapport aux risques encourus : le contenir en s'interdisant de toucher, l'utiliser précautionneusement ou comme nécessité pédagogique faisant partie du métier. De l'autre côté, il y a les liens acceptables à tisser avec les élèves. Ceux-ci peuvent se restreindre à l'organisation spatio-temporelle (régler les dispositifs), prévenir des débordements et comportements inadaptés (hors tâches), ou engager des relations plus soutenantes, assurer des liens émotionnels...

Ainsi, toucher ou non apparaît le fruit d'une balance faite entre « négocier des risques » (comprendre les élèves et assurer des liens) et « piloter les risques » (assumer une posture quant aux risques à prendre et anticiper l'impact de celui-ci).

En complément de ce modèle décisionnel relatif au toucher, il faut aussi classer les différents touchers en EPS et leurs fonctions potentielles. Pour ce faire, une classification fonctionnelle a été réalisée (Barrière-Boizumault & Cogérino, 2010), reprise de Bonneton-Tabariès et Lambert-Libert (2006) conçue en milieu infirmier. Cette classification fonctionnelle répertorie l'ensemble des fonctions des touchers qui apparaissent en EPS. Celles-ci peuvent être technique, relationnelle, instrumentale et déshumanisée<sup>4</sup> :

– la fonction technique : renvoie aux gestes relatifs à la transmission de techniques motrices et/ou sportives, aux principes d'efficacité. Dans ce but, le toucher a une fonction de régulation, de modification des conduites motrices, d'aide aux élèves pour s'approprier le mouvement recherché ou une gestuelle efficiente, les mettant en situation de réussite tout en préservant leur intégrité physique. Il s'agit par exemple d'aider l'élève à se placer lors d'un service en volley-ball, à tendre le bras en arrière en javelot, etc. Les gestes dont la fonction est d'assurer la sécurité des élèves appartiennent aussi à cette catégorie. Dans certaines activités telles que la gymnastique, l'acrosport, le cirque, les élèves sont amenés à adopter des positions renversées, donc peu habituelles. Le professeur va donc parfois parer<sup>5</sup> ses élèves pour éviter les blessures en accompagnant le mouvement ;

– la fonction relationnelle : en plus de la technicité, l'enseignant est impliqué par son attitude dans une véritable relation avec l'élève. Ces interactions visent à les

apaiser et les rassurer. Ainsi, lorsqu'un élève se blesse, l'enseignant par un toucher réconfortant examine l'élève pour voir quelle décision prendre, le réconforter, le calmer et lui montrer qu'il s'intéresse à lui et est présent. Tous les contacts qui n'avaient pas de signification immédiate sont classés également dans cette catégorie : lorsqu'un enseignant, pendant une explication ou un conseil, effectue un toucher amical en gardant la main sur l'épaule d'un élève...;

– la fonction instrumentale : c'est le fait d'entrer en interaction avec l'élève et lui signifier rapidement ce qui est attendu de lui à travers le non-verbal. Elle a pour objectif l'organisation de situations et les comportements adaptatifs de la part des élèves : par exemple, lorsque l'enseignant nomme les équipes en sport collectif et pousse gentiment un élève dans le dos, il induit une accélération du placement de l'élève dans son équipe. Ce sont des touchers d'organisation. De même, si deux élèves se chamaillent ou discutent lorsque l'enseignant est en train de parler, les écarter en touchant les épaules de chacun stoppe ce comportement immédiatement. Ces touchers permettent la conservation du contrôle de la classe ;

– la fonction déshumanisée : regroupe de nombreux gestes routiniers, souvent faits en série, et presque automatisés. La préoccupation principale porte sur d'autres gestes (organisation, planification, apprentissages techniques, gestion des élèves, etc.) plus que sur la recherche d'un effet immédiat chez l'élève touché (par exemple : faire reculer les élèves du terrain, en les tirant par les épaules vers l'arrière, tout en effectuant une autre action (arbitrer le match, chercher à rejoindre un autre groupe d'élèves, et sans véritablement prêter attention aux élèves déplacés).

La recherche vise ici à répondre aux questions suivantes : les enseignants d'EPS utilisent-ils volontairement le toucher comme outil pédagogique et didactique ? Quelles raisons justifient le toucher ou son refus du point de vue des enseignants ? Quelles fonctions lui sont attribuées au plan didactique, relationnel et organisationnel ? Les fonctions annoncées par les enseignants sont-elles toujours repérables 1. par un observateur extérieur à la classe, 2. à partir de la classification fonctionnelle établie pour l'EPS ? Existe-t-il des différences sexuées dans la distribution de ces touchers (élèves et enseignants) ? Les variables contextuelles (lieu de pratique et nature de l'activité physique et sportive [APS] enseignée) influencent-elles les formes ou fonctions des touchers ?

4 Le terme est celui utilisé par Bonneton-Tabariès et Lambert-Libert (2006).

5 « Parer » consiste à aider manuellement un sujet à exécuter une mobilisation corporelle pouvant poser des problèmes de sécurité (choc, chute...).

## Méthodes

Huit enseignants d'EPS (quatre hommes, quatre femmes) ont été observés et filmés chacun dans trois APS différentes, soit six heures de film par enseignant. Ces enseignants ont été choisis aléatoirement au sein d'établissements dont les différents résultats (diplôme national du brevet, élèves boursiers, taux de redoublement...) s'inscrivent dans ceux de la moyenne nationale française. Ils travaillent tous en collège. Dix-huit classes ont été observées : sept en 6<sup>e</sup>, trois en 5<sup>e</sup>, deux en 4<sup>e</sup> et six en 3<sup>e</sup>, dans 15 activités physiques différentes.

Durant les enregistrements filmés, la caméra était centrée sur l'enseignant, de manière à l'avoir toujours de face et sur les élèves qui interagissaient avec lui. L'enseignant était filmé soit en plan d'ensemble (des pieds à la tête) lorsque les interactions s'effectuaient à distance, soit en plan américain (cadrage jusqu'à mi-cuisse) lors de ses touchers.

Toutes les interactions ont été retranscrites verbatim et codées. La description de l'action du professeur ainsi que le message verbal concomitant étaient reportés en parallèle dans un tableau pour chacune de ses interventions.

Chaque épisode de toucher a été caractérisé par : son type (forme extérieure, partie du corps touchée, etc.), ses circonstances (initié par l'élève ou l'enseignant, contexte relationnel et didactique de l'interaction), durée de l'interaction, fonctions attribuables par un observateur extérieur. Les circonstances ont été également codées à partir d'une grille d'analyse préalablement testée de la manière suivante :

1. En réponse à une bonne performance, réalisation de l'élève (correctif, félicitation) ;
2. En réponse à une faible performance, réalisation (correctif, encouragement) ;
3. Dans le but d'organiser les élèves (placement, gestion des modes de groupement des élèves) ;
4. Dans le but de conserver le contrôle de la classe (organisation, interdiction, sanction) ;
5. Autre.

Le repérage des fonctions potentiellement attribuables au toucher s'est appuyé sur la grille de Bonneton-Tabariès et Lambert-Libert (2006). Cette ossature a permis de reclasser *a posteriori* les fonctions observées et celles énoncées par les enseignants, de suggérer des relances lors des entretiens.

La validité de la grille de codage des vidéos a été testée sur un autre corpus de 17 leçons différentes, de

manière à constater si cette grille permettait de répertorier tous les cas de toucher filmés en leur attribuant une fonction, ou si des cas non prévus dans cette grille ou « indécidables » apparaissaient. Une fois la grille de codage stabilisée, celle-ci a été appliquée sur un extrait d'une heure du nouveau corpus, puis reprise un mois plus tard pour s'assurer de la cohérence interne du codeur.

Suite à cette observation filmée, un entretien d'1 h 30 environ avec chacun de ces enseignants a eu lieu pour faire émerger leurs représentations sur le toucher. Il s'agissait d'abord d'un entretien semi-directif général sur le toucher dont les questions principales portaient sur : la nécessité ou non de toucher en EPS, les cas où ces gestes apparaissent, les intentions sous-jacentes de l'enseignant, les endroits touchés ou évités, leur avis sur l'importance et les fonctions du toucher en EPS, selon les APS, les caractéristiques des élèves touchés, les limites que se donne ou non l'enseignant dans l'usage des touchers. Les enseignants ont été questionnés sur les éventuels ressentis et perceptions des touchers selon les élèves, leurs réactions et/ou commentaires à la suite de touchers.

Un montage vidéo a été constitué pour chaque enseignant, à partir de tous les cas de touchers le concernant. Ce second type d'entretien, d'auto-confrontation, s'est déroulé à partir de ces rappels stimulés par le montage vidéo afin que les enseignants explicitent leurs intentions au moment du toucher, commentent leurs gestes professionnels et leur mise en scène corporelle en fonction de leur analyse du contexte et des actions ou réactions des protagonistes de l'extrait visionné. Ainsi, les touchers pour lesquels plusieurs interprétations étaient possibles ont été systématiquement soumis à l'enseignant pour qu'il les commente. Les quatre fonctions préalablement identifiées ne leur ont pas été proposées lors des deux entretiens pour permettre de comparer les fonctions identifiées par les enseignants avec celles que nous avons relevées. Cette seconde partie d'entretien permettait d'analyser leur degré de prise de conscience, leurs argumentations et leurs justifications liées à leur propre cadre d'analyse.

## Résultats

L'analyse qualitative tend à croiser les trois types de données.

## Les touchers observés

Plus de 235 touchers ont été observés. Pendant les deux heures de cours, ce geste apparaît en moyenne une dizaine de fois et peut aller jusqu'à plus de quarante selon les enseignants et l'APS. Seul Gérard<sup>6</sup> n'utilise pas ce geste. Il garde volontairement une certaine distance avec ses élèves. La majorité des enseignants les utilisent pour corriger, placer et réguler les comportements de leurs élèves, bien que des différences quantitatives soient présentes (voir tableau 1).

La fonction technique se manifeste pour :

- garantir sa sécurité, préserver son intégrité physique : les professeurs sont amenés à parer, tenir, aider les élèves au cours de postures acrobatiques ou autres. Par exemple, Natacha, en cirque, tient un élève monté sur un monocycle;
- corriger ses comportements moteurs : pour faire apprendre en EPS, les enseignants manipulent, touchent les élèves pour leur faire ressentir et comprendre certaines actions motrices ou mouvements. Par exemple, Déborah met la main sur la nuque d'une jeune fille pour l'aider à faire sa roulade avant.

La fonction relationnelle apparaît pour :

- partager une complicité, féliciter par des gestes amicaux : Natacha tape dans la main d'un élève pour le féliciter d'avoir réussi son saut en longueur et Julien ébouriffe les cheveux d'un élève pour lui montrer qu'il est content de son action en relais;
- reconforter : en fonction des enjeux moteurs, relationnels, émotionnels, les élèves se blessent parfois, éprouvent de la tristesse. Gérard attrape le poignet d'un élève qui est tombé en roller, Natacha caresse le visage et met son bras autour des épaules d'une élève qui fait une petite crise d'hypoglycémie, Vanessa pose sa main sur le ventre d'une élève lors d'une crise d'asthme.

La fonction instrumentale se matérialise pour :

- accompagner le déplacement de l'élève vers le lieu indiqué : de par son lieu de pratique, en gymnase ou en extérieur, l'EPS conduit à aménager la circulation des élèves et à les placer au cours de diverses situations dans des espaces définis;
- canaliser physiquement un élève afin d'éviter tout débordement, maintenir la discipline et éviter les comportements déviants de certains élèves perturbateurs : Julien, Romain et Patrick tapent sur l'épaule d'un élève pour le rappeler à l'ordre. Vanessa sépare deux élèves en les asseyant de part et d'autre d'elle-même.

La fonction déshumanisée est visible lorsque l'attention principale de l'enseignant est portée sur une action et qu'il utilise les fonctions technique ou instrumentale de manière automatisée. Déborah tape sur l'épaule d'un élève pour l'inciter à se taire alors que la classe regarde un groupe passer devant les autres en acrosport. Myriam, en badminton, replace l'élève arbitre, tout en évaluant les deux élèves qui s'affrontent.

La classification en quatre fonctions a permis de répertorier tous les touchers qui apparaissent en EPS et intègre toutes les intentions perceptibles par un observateur extérieur. Chaque fonction rassemble deux sous-types. Seuls quelques touchers restent inexplicables à cette étape, notamment chez Julien qui parfois se place à côté d'un élève et pose la main sur sa tête ou son épaule.

Le lieu et la forme du toucher (tapotement, effleurement, serrage) varient selon les fonctions. Les touchers du haut du corps des élèves, notamment les bras, les épaules et le dos sont les plus fréquents. Mais lorsque l'enseignant doit toucher à un endroit moins habituel, il n'hésite pas à le faire (cuisse, ventre, jambes). Peu de différences qualitatives dans les touchers distinguent les enseignants hommes et femmes. Les mêmes formes de toucher sont exploitées sauf celles renvoyant aux intentions de sollicitude et de reconfort. Les femmes utilisent davantage des gestes doux et des petites caresses, utilisent ponctuellement des touchers amicaux sur le visage (joue, cheveux). Les enseignants, indépendamment de leur sexe, touchent davantage les élèves garçons que les filles : 27 % des touchers sont adressés aux filles, y compris dans les touchers correctifs, alors qu'elles représentent 48,9 % des élèves.

Le lieu de pratique et l'activité enseignée induisent des variations dans les contacts observés<sup>7</sup> (voir tableau 1), tout comme les enseignants dont les variations individuelles sont fortes. Dans les activités où la surface est réduite, les contacts sont plus nombreux. De même, en gymnase ou petites salles, il y a plus de touchers qu'en extérieur. Certaines activités (danse, judo) sont propices aux contacts, ce qui peut être expliqué par leurs caractéristiques intrinsèques et leurs contraintes d'enseignement. Pour la fonction sécuritaire, les touchers sont plus nombreux dans les activités

6 Les prénoms ont été modifiés pour préserver l'anonymat des enseignants.

7 Malgré le nombre conséquent de séances et d'enseignants, il n'a pas été possible de procéder à toutes les comparaisons, car les enseignants n'ont pas été filmés dans toutes les APS. Par exemple, en combat, trois leçons ont été filmées.



Tableau 1. Moyenne des touchers observés par enseignant, activité et séance de 2 h

	Toucher de sécurité	Toucher technique : corriger	Toucher relationnel : réconforter, partager une complicité, encourager, féliciter	Toucher de communication : accompagner le déplacement	Toucher de communication : canaliser
Activités acrobatiques et artistiques	2,00	5,06	3,75	1,92	1,96
Sports collectifs	0,00	2,00	0,60	3,48	1,60
Activités de raquette	0,00	0,13	3,00	2,35	1,13
Activités de combat	0,50	11,00	8,00	6,50	4,00
Activités diverses (athlétisme & roller)	0,33	1,72	5,52	4,13	2,20

plus périlleuses où les élèves agissent de façon inhabituelle (gymnastique, cirque, acrosport). Si ce résultat semble logique, cela montre également les priorités sécuritaires des enseignants en EPS et leur volonté de préserver l'intégrité physique de leurs élèves. En athlétisme, principalement dans les lancers, les enseignants semblent très vigilants. Ils enclenchent plus de contacts individuels pour encourager, réconforter.

### Les représentations liées au toucher

Les entretiens reflètent les représentations personnelles des enseignants, qu'ils verbalisent de façon singulière. Les enseignants, familiarisés avec le chercheur lors des enregistrements filmés de leurs séances, ne manifestent pas de réticences apparentes aux questions posées. Mais de nombreux bafouillages, hésitations ponctuent leurs réponses, ce qui conduit à supposer qu'ils ont peu réfléchi antérieurement à la question des touchers en EPS ou encore que ce sujet aborde des valeurs de l'ordre de l'intime.

L'analyse des verbatim des entretiens permet de cerner un décalage entre les observations filmées et la manière dont les enseignants vivent ces mêmes touchers, le sens qu'ils leur octroient, l'interprétation qu'ils développent sur leur usage et utilité. Les observations attestent un usage avéré de touchers en EPS mais les enseignants énoncent durant l'entretien des tensions entre cet usage et les discours relatifs à ce que doit être le comportement d'un adulte, d'un éducateur face à un enfant mineur, à propos des contacts corporels.

#### Des avis partagés

Lors des entretiens, une question leur demande s'ils sont amenés à toucher leurs élèves régulièrement. Les

enseignants répondent le faire très peu, cet acte n'étant ni recherché volontairement et spontanément, ni pensé au préalable, exception faite pour les corrections.

Vanessa explique que c'est fortuit, « par hasard, [...] jamais volontaire », même si elle estime ne pas avoir de réticence. Pour Gérard, il ne doit pas être utilisé en milieu scolaire, car les risques sont trop grands. Il a fait le choix de supprimer tout contact de son enseignement, y compris pour assurer la sécurité des élèves, pour des raisons de sécurité professionnelle, donc personnelle. Son organisation pédagogique responsabilise les élèves qui sont sollicités pour parer. D'autres enseignants, sans être aussi catégoriques, pensent l'utiliser peu car « je ne pense pas que ce soit un outil important pour les apprentissages » (Natacha et Vanessa), bien que nécessaire parfois avec certains élèves (Romain) ou dans certaines activités (Déborah). Pour cette dernière, « ça peut aider dans l'avancement de ce que tu recherches, que ce soit par rapport à une consigne ou par rapport à l'autorité ». Mais pour Julien, « il faut l'utiliser avec parcimonie suivant les activités et les moments. Ça peut être utile et ça peut être mal interprété surtout étant un homme vis-à-vis des jeunes filles. Il faut l'utiliser dans certaines occasions, dans certains contextes. » À l'inverse, un enseignant admet l'utiliser tout le temps « C'est une manie, je suis un tactile » (Patrick).

La faible utilisation des touchers est justifiée par la connaissance des caractéristiques psychologiques des élèves et la nécessité de respecter leur intimité. Pourtant, les enseignants pensent que les élèves n'y sont pas indifférents, qu'il n'y a pas de comportements de rejet : « J'ai jamais eu une remarque ou quoi que ce soit de la part des élèves, il n'y a pas de souci » (Gérard). Pour Déborah, « ils ne se sentent pas agressés non plus car je leur explique, je leur dis, là je vais te placer, je vais



t'aider. Ils savent que je vais les toucher, ils savent que c'est dans le contexte pédagogique». Sept enseignants expriment l'idée que leurs élèves se sentent valorisés par une attention individuelle : « Dans le sens où on rentre dans l'intime de l'élève, avec le contact corporel, ça peut être un moyen de l'inciter un petit peu plus soit à la pratique, soit de rentrer dans ce qui est attendu réellement. L'élève sent qu'on est plus proche donc on s'adresse directement à lui, c'est moins informel que de s'adresser à l'oral un petit peu plus loin » (Julien). Ce ressenti, selon Déborah, « dépend des élèves, des activités et surtout comment ils se sentent dans leur corps ». Mais, pour tous, « dans la mesure où ils sentent que c'est un geste professionnel, il n'y a pas de souci [...]. Je pense qu'ils sentent bien la différence entre un toucher pour recadrer, pour organiser, pour aider et un toucher avec des buts différents » (Julien).

### Un toucher sélectif ?

Les croyances sur l'idée que le toucher varie selon le sexe de l'enseignant sont hétérogènes. Patrick ne se préoccupe pas de cette question, Julien et Gérard pensent que les femmes touchent davantage : « C'est peut-être plus dans la nature des femmes. [...] Elle sera peut-être plus dans l'affectif, dans la douceur, dans les encouragements » (Julien). Pour Romain : « Si c'est une femme peut-être que ça la dérangera moins de toucher les filles [...] et inversement ». Pour Déborah, « c'est peut-être plus une question de personnalité, de ressenti personnel que de sexe ».

Cinq enseignants (quatre femmes et un homme) expriment l'idée que les caractéristiques des élèves (sexe et âge) n'influencent pas leur décision de toucher. Patrick et Julien déclarent toucher plus facilement des élèves garçons que filles. Romain toucherait selon lui ceux avec lesquels le courant passe bien, indépendamment de leur sexe. Julien pense toucher davantage les plus jeunes que les plus âgés (6<sup>e</sup> vs 3<sup>e</sup>).

### Fonctions, formes et lieux des touchers

Différentes fonctions sont évoquées lors de l'entretien. Elles sont moins nombreuses que celles repérées sur les enregistrements filmés des séances :

- assurer la sécurité : « Il faut bien qu'ils sentent qu'on est là pour qu'ils aient confiance, pour qu'ils sentent aussi à quels endroits c'est important de bien placer son dos, de bien placer ses bras » (Myriam) ;
- corriger la posture : « Pour qu'il arrive à avoir la bonne sensation, pour qu'il arrive à progresser correctement » (Déborah) ;

- gérer les conflits : « Recadrer un élève [...], lui faire comprendre qu'il a dépassé les limites » (Julien), « pour les séparer [...]. Ça m'est déjà arrivé de ceinturer un élève pour le calmer » (Déborah).

La sécurité puis la correction de posture ou la gestion de conflits sont les cas principalement cités pour lesquels les enseignants sont amenés à toucher leurs élèves. Au-delà de ces situations « justifiées », les propos mentionnent qu'ils sont également un moyen efficace pour reconforter, rassurer, montrer sa présence. Ces contacts permettent un gain de temps et déterminent les différentes formes identifiées : effleurement, tapotement, serrage plus ou moins intenses. Ces formes varient selon la situation, le contexte : « Si c'est vraiment une correction, ce sera vraiment lui faire sentir le geste efficace, donc une prise un petit peu plus ferme. Un encouragement ce sera un geste un petit peu plus rapide, lui signifier soit d'accélérer le mouvement ou de se bouger un petit peu plus. Dans le cas d'un recadrage, ce sera un petit peu plus ferme avec une prise où il sent vraiment qu'il y a de la présence physique et qu'il faut qu'il s'arrête » (Julien). Cet avis est partagé par tous : « L'intensité du toucher va être différente en fonction de la situation. Si c'est, je reprends l'exemple du bassin en gym, je vais peut-être plus appuyer pour qu'il y ait une sensation au niveau de l'élève. Après, si c'est pour les séparer, ça va plutôt être fort comme toucher. Après quand c'est : "allez on y va", ça va être plus de l'effleurement, les envoyer doucement, les pousser vers ce qu'on a envie » (Déborah).

L'action recherchée influence également, à l'unanimité, la zone touchée qui est prioritairement le haut du corps (bras, épaules) : « Je touche le dos, dans les exercices de parade en gymnastique. Je touche les bras et les mains au niveau de la correction, par exemple en art du cirque, j'ai dû le faire pour placer les mains, pour montrer. Pour tenir sa raquette en badminton, donc je vais dire, plutôt les mains, quelques fois la tête dans les parades pour les roulades ou des choses comme ça. Je protège ce qui est à protéger. Alors après dans les petites démonstrations, dans les petits investissements en combat, ben en combat on touche un peu tout, voilà, je n'ai jamais bien réfléchi à ce que je touchais mais c'est plutôt comme ça » (Myriam). L'aspect non réfléchi du geste est souligné, alors même que les propos mentionnent une forme de pudeur, notamment chez les enseignants hommes : « Ça dépend des élèves. Si c'est les filles, on va pas oser toucher les parties fesses et cuisses, et les garçons on aura peut-être plus tendance à toucher » (Romain).

En synthèse, dans les entretiens semi-directifs, les justifications portent sur l'aspect correctif et la sécurité et minimisent les autres fonctions. Les enseignants valorisent essentiellement les contenus enseignés légitimés par l'institution et minimisent les aspects affectifs liés à la relation personnelle aux élèves.

## Les touchers commentés en auto-confrontation

Tous les touchers réalisés par chaque enseignant ont été juxtaposés en conservant le contexte de l'intervention. Lorsqu'un des cas avait été commenté de manière approfondie, les autres renvoyant aux mêmes types de justification étaient diffusés de manière rapide, sans mettre la vidéo en pause. Cela permettait de ne pas oublier de types de contact et de confronter les fonctions supposées aux justifications de l'enseignant.

Les différences sont marquées entre les croyances et la pratique concrète. Quatre enseignants émettent d'abord des doutes quant à leur aptitude à toucher les élèves lorsque nous leur annonçons que des extraits vont leur être diffusés, « T'as vu beaucoup d'images où j'ai touché mes élèves ? » (Vanessa). Les passages visualisés sont ensuite justifiés et expliqués. Cette même enseignante cherche à objectiver ses touchers : « C'est logique quand même ». Elle fait partie de ceux qui affirmaient ne jamais toucher ou très rarement. Elle se trouve assez déstabilisée lorsqu'elle se voit agir.

Les touchers réalisés sont rattachés d'après les enseignants à différentes fonctions. Ils sont tous porteurs d'une certaine sollicitude de leur part. Natacha commente un passage avec une élève qui ne se sent pas bien. Elle enlace cette élève pour l'aider à venir s'asseoir sur les tribunes. Elle pose ses mains sur ses genoux et finit par lui caresser la joue. Elle réagit : « C'est marrant. Là, elle se sentait mal, j'ai peur qu'elle tombe [...]. Ouais, un petit câlin. Oh, c'est mimi [rire]. C'est génial, ça [rire]. C'est la maman, c'est pour la rassurer. Elle ne se sent pas bien, c'est pour lui montrer que je suis là, pour la soutenir ».

Les explications valorisent prioritairement la dimension relationnelle, puis l'individualisation des élèves : « Là, je plaisantais avec lui, c'est pour renforcer le côté amical, c'est Patrick. Voilà, on a plaisanté, l'élève a rigolé, [...] c'est affectif » (Julien). « Oui, [...]. En même temps c'est Mathieu » (Myriam). Ce même professeur ajoute un peu plus tard « Parce que c'est Valentin, il a besoin d'être rassuré, de dire je suis là, ne t'inquiète pas ». Chaque élève semble singulier et a besoin d'une

attention particulière pour six professeurs sur les huit. Si la question initiale des entretiens d'auto-confrontation porte sur la fonction du toucher dans l'extrait diffusé et son utilité, les enseignants abordent spontanément l'impact de ce toucher sur l'élève concerné. Cette sollicitude se manifeste tout autant au niveau didactique. Patrick explique : « Si je ne l'avais pas prise en main cette fille-là, elle n'aurait jamais tenté sa roulade toute seule. C'est Laura, parce qu'il y a du vécu et de la connaissance de cette fille-là [...]. Et donc, là comme elle ne voulait pas faire sa roulade, je l'ai prise et je lui ai dit allez hop. Et la preuve, ça a marché ».

Six fonctions émergent de leurs propos, lorsqu'ils se voient agir.

La fonction technique inclut deux formes de justifications :

- corriger : le toucher porte sur les apprentissages moteurs. Il développe les sensations : « Je lui parle, je lui donne les consignes et elle essaye mais elle ne comprend pas suffisamment ce que je lui demande. Donc le fait de la placer, de lui montrer, et d'avoir la sensation, j'ai l'impression que ça va l'aider dans son avancement, dans son travail » (Déborah). Enfin, il permet de gagner du temps. Le toucher « est plus explicite et ça va vite. Tu as vu l'action. Je tends les bras, et hop, ça y est, c'est fait. Là, ça marque, elle l'a fait une fois, elle l'a senti et peut être qu'elle le sent encore » (Myriam) ;
- expliquer, donner une information : Myriam commente un passage dans lequel elle touche un élève qui est blessé au coude, en acrosport : « Là, si je le fais, c'est pour que tous ses camarades sachent où il a mal, de façon à ce qu'ils visualisent ce qu'il ne peut pas faire dans les exercices. Mais je n'ai pas trouvé ça mal de toucher David, et David non plus, je ne pense pas ». Le toucher se substitue à la parole, comporte de nombreuses informations complémentaires. Vanessa explique l'information transmise *via* le toucher : « La main qui accompagne la parole. Tu vois je lui dis "merci", il l'a fait à ma place. Bon, ben alors, si tu me demandes si c'est intentionnel, non ! Tout ça c'est fortuit ! Par contre, je pense que c'est toujours dans l'intention, enfin je veux dire le geste accompagne la parole ». Cette enseignante ressent le besoin d'expliquer, de justifier son toucher et d'obtenir notre consentement en retour. Le décalage entre ce qu'elle pensait faire et ce qu'elle fait réellement dans sa classe la surprend et la déstabilise, bien qu'elle cherche à faire bonne figure à travers ses commentaires. Cette enseignante est la seule à réagir autant sur la défensive, mais une autre, Myriam, valorise l'aspect fortuit de l'acte de toucher.

La fonction relationnelle recouvre deux « cas » :

- féliciter : un passage montre Natacha qui regarde un élève réaliser son saut en longueur. Elle va ensuite à son contact en lui demandant de taper dans sa main (« super, allez, tape-la ! »). Elle estime qu'à travers ce geste elle recherchait « le côté copain/copine, car c'est une classe qui est super sympa. Mais j'en avais conscience là. [...] Là, je m'adresse à lui, c'est personnel. Je pense qu'il prend conscience qu'il a fait quelque chose de bien, donc je pense que ça le motive » ;

- encourager : individualiser la relation est l'argument prioritaire employé, en s'adaptant aux caractéristiques des élèves. Le prénom de l'élève concerné par le contact est systématiquement donné : « Ça c'est Valentin, c'est un de ceux que je te disais tout à l'heure, qui sont un peu particuliers. Lui, s'il le fallait, je le prendrais dans mes bras. Je sens que c'est ça, qu'il a besoin sur le coup. "Je suis avec toi, c'est pour toi, je t'aiderai, je te tiendrai, là je suis là" » (Myriam).

Les touchers sous cette forme ne sont ni réfléchis ni anticipés. L'enseignant n'est pas conscient de les réaliser, mais il les explique *a posteriori* avec simplicité. L'accent est mis sur la relation individuelle et affective créée avec les élèves de cette classe et quelques élèves en particulier.

La fonction instrumentale recouvre deux « cas » :

- gérer les comportements non appropriés des élèves : le toucher est facilement expliqué lorsqu'il s'agit de conserver le contrôle de la classe. Quatre intentions sont évoquées :

- 1) recadrer : « Le toucher, d'un autre côté, quand t'as dit plusieurs fois la même chose et qu'elles [les élèves] le savent, c'est une autre façon d'agir » (Vanessa) ;

- 2) s'imposer physiquement : Julien utilise aussi cet aspect physique : « Je sais que cet élève, c'est celui qui a le plus tendance à déborder dans la classe, donc ce genre d'élève c'est moins affectif [...], ça renforce la présence physique, pour asseoir mon pouvoir ». Sur un autre passage, dont l'intention est identique, il répond : « Ben voilà, contact physique pour renforcer ce contrôle et lui montrer que, voilà, il ne fait pas ce qu'il veut dans mon cours d'EPS » ;

- 3) capter l'attention : « Là, c'est : "Arrête de me prendre pour une idiote, ne me donne pas des faux arguments. Regarde, je suis là, je t'explique ce que j'attends de toi" » ;

- 4) impliquer un élève : le toucher permet d'impliquer davantage un élève passif : « Je ne veux pas que l'élève soit contre le mur et qu'il ne bouge pas, et qu'il soit en blocage, je vais le chercher, je le ramène dans mon cours et dans mon objectif » (Vanessa) ;

- organiser : l'objectif de gain de temps est souligné. « Que ça aille plus vite, non ? Une question d'efficacité, je pense » (Natacha). Les touchers associés à cette fonction sont essentiellement des gestes consistant à pousser le dos des élèves pour qu'ils se placent ou regagnent l'endroit indiqué ou l'équipe désignée. Le contact tactile permet de faciliter la compréhension : « Le côté verbal il n'a pas compris. Donc le côté tactile, j'ai l'impression que ça va l'aider à faire ce que j'attends » (Déborah).

La fonction déshumanisée : peu de cas appartiennent à cette seule fonction car chaque toucher semble « justifié » par rapport aux aspects didactiques, à la gestion du groupe et au maintien d'un climat de classe positif. Une intention est verbalisée : faire passer un message discrètement sans perturber le déroulement du cours. Déborah touche la tête d'un de ses élèves spectateurs en acrosport, elle explique : « Dans la manière dont on fonctionne, il y a le côté acrobate, metteur en scène et spectateur. C'est un contenu qu'ils doivent s'approprier et ils doivent se respecter. Mais je ne veux pas accorder plus d'importance à leur comportement sinon je devrais interrompre en permanence. Donc je tapote sans parler pour ne pas attirer l'attention des autres sur mon action ».

En synthèse, le rôle apaisant et communicatif du toucher est exploité par les enseignants et paraît nécessaire en EPS, face à des élèves qui éprouvent des émotions parfois perturbatrices. Seul Gérard, l'enseignant qui a supprimé consciemment les contacts de son enseignement n'est pas sur le registre relationnel dans ses propos et ses justifications. Il parle d'élèves et ne les nomme pas lors des trois passages diffusés. Les enseignants, dans le feu de l'action, n'hésitent pas à utiliser le toucher pour interpeller individuellement leurs élèves, recentrer leur attention, voire les stimuler, contrôler la classe et recentrer sur les apprentissages. Ils sont aussi conscients que parfois ce geste ne fonctionne pas : « Là j'ai l'impression que ça va plus le braquer qu'autre chose, donc je n'insiste pas » (Déborah).

Il existe quelques contacts inexpliqués : les enseignants n'en perçoivent pas la fonction sur la vidéo, mais valorisent leur efficacité tant au niveau des apprentissages moteurs qu'au niveau affectif (Patrick : « Ben ça a marché [rire] »). Julien résume que s'il met souvent la main sur l'épaule des élèves de sa classe de 6<sup>e</sup>, de manière inexpliquée, c'est qu'il est professeur principal de cette classe et qu'il les connaît très bien, y compris leurs parents. Une relation particulière s'est développée avec certains d'entre eux.

Tableau 2. Comparaison des fonctions attribuées au toucher, selon le type de recueil de données

Quatre fonctions	Observations	Entretien	Auto-confrontation à la vidéo
Technique	<ul style="list-style-type: none"> <li>- corriger les comportements moteurs</li> <li>- garantir la sécurité, préserver l'intégrité physique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- assurer la sécurité</li> <li>- corriger la posture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- corriger : développer les sensations, favoriser les placements corrects</li> <li>- expliquer, donner une information</li> </ul>
Relationnelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- partager une complicité, féliciter par des gestes amicaux</li> <li>- réconforter</li> </ul>	Non évoquée par les enseignants en entretien	<ul style="list-style-type: none"> <li>- féliciter</li> <li>- encourager : individualiser la relation est l'argument prioritaire employé, en s'adaptant aux caractéristiques des élèves</li> </ul>
Instrumentale	<ul style="list-style-type: none"> <li>- canaliser physiquement un élève</li> <li>- accompagner le mouvement de l'élève vers le lieu indiqué</li> </ul>	- gérer les conflits	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gérer les comportements non appropriés des élèves : recadrer, s'imposer physiquement, capter l'attention, impliquer un élève</li> <li>- organiser : objectif de gain de temps</li> </ul>
Déshumanisée	Les actions des fonctions instrumentale et technique faites en même temps qu'une autre action	Cas non soumis aux enseignants	- faire passer un message discrètement sans perturber le déroulement du cours

Les entretiens d'auto-confrontation mettent ainsi l'accent sur l'utilité pédagogique et didactique du toucher, comme geste professionnel permettant un gain de compréhension chez les élèves, une mise en action plus efficace. Le toucher utilisé par les enseignants apparaît un geste empathique, individualisé, efficace et rapide.

### Synthèse : faire, dire, se voir faire

Il existe une cohérence entre les fonctions identifiées à l'issue des observations, celles qui émergent des cas spontanés cités par les enseignants et les explications évoquées lors des auto-confrontations. Mais les fonctions citées en entretien sont moins nombreuses que celles observées ou commentées (voir tableau 2).

La classification en quatre fonctions inclut de manière générique tous les cas de toucher observables en cours d'EPS. Ces catégories stables ont permis de distinguer des sous-catégories lors des deux entretiens. Ces dernières sont dues au fait qu'on interroge des enseignants et non du personnel hospitalier. Le rapport aux apprentissages est omniprésent dans les explications. Ainsi, les fonctions qui émergent des entretiens semi-directifs se focalisent sur les apprentissages cognitifs et moteurs, c'est-à-dire ceux légitimés par l'institution, alors que celles issues des propos des enseignants qui se voient agir semblent plus porter sur les apprentissages affectifs. Les observations permettent de relever à la fois les touchers liés aux apprentissages moteurs, techniques mais aussi d'autres favorisant un climat de classe positif, centrés sur les apprentissages affectifs. Ces différences témoignent d'écarts entre les propos légitimes à tenir et les mises en œuvre réelles des enseignants. Une esquisse des avantages pédagogiques du toucher est réalisée par les enseignants, même si elle a lieu à demimot. La fin de l'entretien est aussi souvent révélatrice d'une évolution dans la prise de conscience de leurs touchers en classe : « Je ne m'étais pas posé la question mais à force de réfléchir aux questions que tu me poses, je les touche peut être plus que ce que je pensais les toucher » (Déborah).

L'accent sur « l'affectif » a déjà été relevé en EPS, lors des formations professionnelles continues, par exemple. Les élèves touchés sont nommés ; le contact est justifié au nom des caractéristiques particulières des élèves. Tous admettent que la place de l'affectivité est importante en EPS. Les élèves ont besoin de sentir l'intérêt qui leur est porté par leur enseignant. Cette prise en compte des élèves permettrait de créer un climat de classe plus agréable et plus favorable aux apprentissages.

L'accent sur « l'affectif » a déjà été relevé en EPS, lors des formations professionnelles continues, par exemple. Les élèves touchés sont nommés ; le contact est justifié au nom des caractéristiques particulières des élèves. Tous admettent que la place de l'affectivité est importante en EPS. Les élèves ont besoin de sentir l'intérêt qui leur est porté par leur enseignant. Cette prise en compte des élèves permettrait de créer un climat de classe plus agréable et plus favorable aux apprentissages.

## Discussion

Les touchers sont un objet d'étude dans plusieurs champs scientifiques (psychologie sociale, cognitive, éthologie, anthropologie, neurosciences...) et dans divers champs professionnels (vente, milieu infirmier...). Le milieu éducatif a été questionné mais l'enseignement de l'EPS n'a pas fait l'objet d'études en France. Pourtant, dans une discipline où les apprentissages concernent le corps, on aurait pu penser que toucher peut aider l'élève à apprendre à réaliser certaines mobilisations corporelles, à le rassurer durant les apprentissages en assurant la sécurité. Quels sont donc les usages avérés des touchers en EPS, leurs fonctions ? Qu'en pensent les enseignants d'EPS ?

Cet article avait un double objectif : relever les représentations des enseignants d'EPS sur leurs touchers et leur impact sur les dimensions didactique et pédagogique de leur enseignement ; confronter les enseignants à leur pratique réelle filmée pour recueillir leurs commentaires *a posteriori* sur leurs actions, en référence au modèle décisionnel d'Andrzejewski et Davis (2008). Ce modèle formalise des dimensions contextuelles (« comprendre » les réactions, attentes et préférences des élèves relatives au toucher d'une part et d'autre part mesurer l'impact potentiel du toucher) et des dimensions personnelles (assumer une posture par rapport aux risques encourus d'une part, d'autre part tisser des liens acceptables avec les élèves).

L'appui sur ce modèle décisionnel a été complété par un repérage des fonctions assurées par les touchers initiés par l'enseignant : quatre grandes fonctions potentielles (Bonneton-Tabariès & Lambert-Libert, 2006) ont permis de reclasser les fonctions observées et verbalisées par les enseignants : technique (corriger, assurer la sécurité, expliquer), relationnelle (réconforter, féliciter, encourager), instrumentale (canaliser, organiser, accompagner, recadrer), déshumanisée (contact surajouté lors d'une autre interaction qui mobilise l'attention de l'enseignant). Les 235 touchers observés attestent bien leur usage avéré et leur diversité de formes, de fonctions, de fréquence.

Contrairement à Andrzejewski et Davis (2008), les enseignants de notre échantillon ne revendiquent pas le toucher comme un geste professionnel « naturel » lors des entretiens initiaux. Les quatre enseignantes (EPS, danse, autres disciplines) d'Andrzejewski et Davis sont en effet recrutées sur la base du volontariat et de leur utilisation délibérée du toucher. Les touchers

manifestés par nos huit sujets sont issus d'une « non-décision ». Les enregistrements filmés de nos enseignants suggèrent une utilisation du toucher semblant spontanée et non anticipée. Le geste est souvent involontaire bien que fréquent mais « justifié » *a posteriori*. Cet acte leur semble éthiquement risqué, bien que légitimé par l'institution.

Malgré tout, le modèle théorique « des décisions prises par les enseignants lors des touchers<sup>8</sup> » nous offre une piste de discussion féconde. Nos résultats font émerger des éléments contextuels et personnels qui semblent agir sur la décision de nos enseignants d'entrer (ou non) en contact avec les élèves. Ces éléments contextualisés sont verbalisés *a posteriori*, lors du visionnage des vidéos. Peu de différences réelles de pratique entre les hommes et les femmes de notre échantillon sont repérables, excepté un enseignant qui refuse tout contact et les a éliminés de sa pratique professionnelle. Les hommes éprouvent plus de limites, selon leurs dires, que les femmes. Les limites de l'étude tiennent à l'effectif d'enseignants filmés et interviewés mais le consensus relatif constaté dans leurs propos comme dans les pratiques professionnelles observées permet de questionner réellement les enjeux du toucher comme geste professionnel en EPS.

Les entretiens semi-directifs mettent l'accent sur les éléments contextuels du modèle d'Andrzejewski et Davis (2008). Les enseignants français paraissent réticents au toucher et non convaincus de son efficacité. Pourtant, lorsqu'ils sont interrogés sur les réactions des élèves et leurs attentes, ils reconnaissent que cela ne pose pas de problèmes et qu'il peut avoir des bénéfices sur la sécurité et les apprentissages moteurs. La fonction technique est privilégiée dans leurs discours initiaux. Cette attitude est compréhensible : les enseignants se réfèrent aux prescriptions professionnelles des programmes qui n'évoquent jamais la dimension relationnelle de l'enseignement. Celle-ci est contestée initialement par les enseignants mais c'est celle qu'ils utilisent le plus en classe. Elle permet d'impliquer, d'investir les élèves dans les apprentissages.

Lors des entretiens d'auto-confrontation, les éléments personnels semblent prioritaires pour justifier ces contacts. Les fonctions relationnelle et instrumentale s'y réfèrent et renvoient au toucher expressif et instrumental de Watson (1975). Les risques encourus sont totalement assumés lors des entretiens post-

8 « Grounded model of teachers' touch decision-making ».

visionnage. La priorité des enseignants semble porter sur la volonté d'entrer dans une relation personnalisée, la fonction relationnelle étant omniprésente. Les commentaires portent sur la valorisation d'un élève, la nécessité de l'aider individuellement pour le faire apprendre. Ce geste est toujours justifié de manière très personnelle (« C'est Manon, elle a besoin... » ; « Là, c'est Arthur, avec lui il faut... »). Un lien avec les études sur la proximité (*immediacy*) peut être fait : les enseignants perçoivent implicitement les effets de leur attitude bienveillante sur les comportements des élèves, leur motivation et *in fine* l'acquisition des compétences visées. Le toucher pourrait favoriser l'individualisation attendue par les élèves et répondre à leur besoin. Il peut contribuer à la réussite des élèves en favorisant la mise en place d'un climat de travail serein, propice aux apprentissages en donnant aux enseignants les moyens de faire en sorte que les élèves se sentent bien en cours et dans leur relation avec leur enseignant. La fonction instrumentale participe à ce dernier objectif, afin d'optimiser les temps d'apprentissage, en évitant les comportements déviants. Les enseignants valorisent dans leurs propos la volonté de maîtriser les éléments contextuels de la classe et leur contrôle sur les élèves. La fonction technique permet vraiment aux enseignants d'aborder le cœur du métier d'enseignant d'EPS : l'accent sur les apprentissages moteurs peut être mis, *via* le contact tactile, sur les sensations, la kinesthésie. Toutefois, cet aspect, survalorisé lors des entretiens initiaux, est peu repris dans les seconds. La fonction déshumanisée est plutôt rare, car toutes les interventions sont ramenées à des élèves individualisés.

Le toucher (ou son absence) apparaît comme le fruit d'une balance faite entre « négocier des risques » et « piloter les risques », mais, actuellement, les enseignants d'EPS français rejettent celui-ci *a priori* dans l'entretien semi-directif et avant d'avoir visionné leurs

comportements effectifs avec les élèves. Ceci est donc concordant avec l'étude de Fletcher (2013). La méthodologie associant observations, entretiens et auto-confrontations aux enregistrements filmés a permis de mettre en évidence les limites des impératifs moraux analysés dans sa recherche.

La question du pilotage des risques n'est pas du tout enseignée dans la formation initiale, ni assumée par les enseignants, qui négocient les risques *a posteriori*. Comme nous l'envisagions, il existe bien chez les enseignants de cette étude un consensus général sur l'attitude « idéale » que doit adopter tout bon professeur, même si elle est infra-consciente, car non verbalisée explicitement par l'institution. Toutes les attitudes trop amicales ou dans lesquelles la proximité relationnelle est grande ont peu de place dans les propos recueillis en entretien.

Cette question du toucher mériterait donc d'être posée dans le cadre de la formation initiale, tant des enseignants d'EPS que des autres. La méta-connaissance dont disposent les enseignants sur leurs interactions tactiles est faible au regard de la variété déployée dans le cadre de leurs leçons. Les touchers semblent être des outils pédagogiques et didactiques au service de l'efficacité professionnelle, favorisant en EPS la gestion de la classe et facilitant les apprentissages moteurs. Ce dernier aspect est peu souligné par les enseignants alors qu'en EPS la transformation de l'action motrice des élèves devrait être prioritaire.

Magali Boizumault

CIAMS, université Paris-Sud, université Paris-Saclay  
 CIAMS, université d'Orléans  
 magali.boizumault@univ-orleans.fr

Geneviève Cogérino

Université Claude-Bernard Lyon 1, CRIS  
 genevieve.cogerino@univ-lyon1.fr

## Bibliographie

- ALBERS D. (2001). « Nonverbal immediacy in the classroom ». *National Undergraduate Research Clearinghouse*, vol. 4. En ligne : <<http://webclearinghouse.net/volume/4/ALBERS-Nonverball.php>> (consulté le 24 août 2015).
- ANDERSEN J.-F. (1979). « Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness ». In D. Nimmo, *Communication Yearbook 3*. New Brunswick : Transaction Books, p.543-559.
- ANDRZEJEWSKI C. E. & DAVIS H. A. (2008). « Human contact in the classroom: Negotiation of context in teachers' touch decision-making ». *Teaching and Teacher Education*, n°24, p. 779-294.
- BARRIÈRE-BOIZUMAUULT M. & COGÉRINO G. (2010). « Les touchers en EPS : catégorisation, croyances des enseignants et perceptions des élèves ». *Actes du congrès AREF*, université de Genève. En ligne : <<https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-b/Les%20touchers%20en%20EPS.pdf/view>> (consulté le 30 septembre 2011).
- BONNETON-TABARIÈS F. & LAMBERT-LIBERT A. (2006). *Le tou-*



- cher dans la relation soignant-soigné. Paris : Éd. Med-Line.
- BROCKNER J., PRESSMAN B., GABITT J. & MORAN P. (1982). « Nonverbal intimacy, sex and compliance: a field study ». *Journal of Nonverbal Behavior*, n° 6, p. 253-258.
- BUREL N. (2013). « Entre écologie pré-motrice et psychophénoménologie : la rencontre éducative du point de vue de l'enseignant d'éducation physique et sportive ». *Movement & Sport Sciences*, n° 81, p. 79-89.
- CHRISTOPHEL D.-M. & GORHAM J. (1995). « A test-retest analysis of student motivation, teacher immediacy, and perceived sources of motivation and demotivation in college classes ». *Communication Education*, n° 44, p. 292-306.
- CLEMENTS J. & TRACY D. (1977). « Effects of touch and verbal reinforcement on the classroom behaviour of emotionally disturbed boys ». *Exceptional Children*, n° 37, p. 553-554.
- ERCEAU D. & GUÉGUEN N. (2007). « Tactile Contact and Evaluation of the toucher ». *The Journal of Social Psychology*, n° 147, p. 441-444.
- FIELD T. (2010). « Touch for socioemotional and physical well-being: a review ». *Developmental review*, n° 30, p. 367-383.
- FISHER J. D., RYTTING M. & HESLIN R. (1976). « Hands touching hands: Affective and evaluative effects of an interpersonal touch ». *Sociometry*, n° 39, p. 416-421.
- FISCHER-LOKOU J. & GUÉGUEN N. (2004). « Influence non verbale dans le cadre de la médiation : effets du toucher et du statut sur la prédisposition à atteindre un accord ». *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, n° 61, p. 35-42.
- FLETCHER S. (2013). « Touching practice and physical education: deconstruction of a moral panic ». *Sport, education and society*, n° 18, p. 694-709.
- GALLACE A. & SPENCE C. (2010). « The science of interpersonal touch: an overview ». *Neuroscience and biobehavioral reviews*, n° 34, p. 246-259.
- GOLDMAN M. & FORDYCE J. (1983). « Prosocial behavior as affected by eye contact, touch, and voice expression ». *Journal of Social Psychology*, n° 121, p. 125-129.
- GUÉGUEN N. (2004). « Nonverbal encouragement of participation in a course: The effect of touching ». *Social Psychology of Education*, n° 7, p. 89-98.
- GUÉGUEN N. & JOULE R.-V. (2008). « L'effet d'influence du toucher sur la soumission à des requêtes : une méta-analyse ». *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, n° 80, p. 39-58.
- HALL J.-A. & VECCIA E. (1990). « More "touching" observations: new insights on men, women, and interpersonal touch ». *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 59, p. 1155-1162.
- HERTENSTEIN M.-J., HOLMES R., MCCULLOUGH M. & KELTNER D. (2009). « The communication of emotion via touch ». *Emotion*, n° 9, p. 566-573.
- HORNIK J. (1987). « The effects of touch and gaze upon compliance and interest of interviewees ». *Journal of Social Psychology*, n° 127, p. 681-683.
- JOULE R.-V. & BEAUVOIS J.-L. (1998). *La soumission librement consentie. Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?* Paris : PUF.
- KAZDIN A. & KLOCK J. (1973). « The effect of nonverbal teacher approval on student attentive behavior ». *Journal of Applied Behaviour Analysis*, n° 6, p. 643-654.
- KNEIDINGER L.-M., MAPLE T.-L. & TROSS S.-T. (2001). « Touching behavior in sport: functional components, analysis of sex differences, and ethological considerations ». *Journal of Nonverbal Behavior*, n° 25, p. 43-62.
- LEGG A.-M. & WILSON J.-H. (2013). « Instructor touch enhanced college students' evaluations ». *Social Psychology of Education*, n° 16, p. 317-327.
- MAJOR B., SCHMIDLIN A.-M. & WILLIAMS L. (1990). « Gender patterns in social touch: The impact of setting and age ». *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 58, p. 634-643.
- MCCROSKEY L. L., RICHMOND V. P. & MCCROSKEY J. C. (2002). « The Scholarship of teaching and Learning: contributions from the discipline of communication ». *Communication Education*, n° 51, p. 383-391.
- MCCROSKEY J. C. & RICHMOND V. P. (1992). « Increasing teacher influence through immediacy ». In V. P. Richmond & J. C. McCroskey, *Power in the classroom: Communication, control and concern*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum, p. 101-119.
- MCDOWELL J. & CUNNINGHAM G. B. (2008). « Reactions to physical contact among coaches and players: the influence of coach sex, player sex, and attitudes toward women ». *Sex roles*, n° 58, p. 761-767.
- MOULIN J.-F. (2004). « Le discours silencieux du corps enseignant : la communication non verbale du maître dans les pratiques de classe ». *Carrefours de l'éducation*, n° 17, p. 142-159.
- RICHMOND V. P., LANE D. R. & MCCROSKEY J. C. (2006). « Teacher immediacy and the teacher-student relationship ». In T. P. Mottet, V. P. Richmond & J. C. McCroskey (dir.), *Handbook of Instructional Communication: Rhetorical and Relational Perspectives*. Boston : Allyn & Bacon, p. 167-193.
- ROCCA K. A. (2004). « College student attendance: Impact of instructor immediacy and verbal aggression ». *Communication Education*, n° 53, p. 185-195.
- SMITH D., GIER J. & WILLIS F. (1982). « Interpersonal touch and compliance with a marketing request ». *Basic and Applied Social Psychology*, n° 3, p. 35-38.
- STEWART L. & LUPFER M. (1987). « Touching as teaching: the effect of touch on students' perceptions and performance ». *Journal of Applied Social Psychology*, n° 17, p. 800-809.
- THOMAS C. E., RICHMOND V. P. & MCCROSKEY J. C. (1994). « The association between immediacy and socio-communicative style ». *Communication Research Reports*, n° 11, p. 107-115.
- WATSON W.-H. (1975). « The meanings of touch: Geriatric nursing ». *Journal of Communication*, n° 25, p. 104-112.
- WHELDALL K., BEVAN K. & SHORTALL K. (1986). « A touch of reinforcement: The effects of contingent teacher touch on the classroom behaviour of young children ». *Educational Review*, n° 38, p. 207-216.
- WILLIS E. & HAMM H. (1980). « The use of interpersonal touch



- in securing compliance». *Journal of Nonverbal Behavior*, n°5, p.49-55.
- WITT P. L., WHEELLESS L. R. & ALLEN M. (2004). « A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning ». *Communication Monographs*, n°71, p.184-207.
- WYCOFF E. & HOLLEY J. (1990). « Effects of flight attendants' touch upon airline passagers' perceptions of the attendant and the airline ». *Perceptual and Motor Skills*, n°71, p.932-934.