

Le «déjà-là» proxémique, un analyseur de l'épreuve interactive dans les activités physiques sportives et artistiques

Nathalie Carminatti, Université d'Orléans

Marie-France Carnus, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
Toulouse Midi-Pyrénées

Cet article rend compte d'une étude exploratoire menée dans le cadre d'une formation universitaire de licence professionnelle en Intervention Sociale et médiation par le sport. Elle vise, à partir de l'observation des distances proxémiques construites lors d'interactions entre un intervenant en APSA et des jeunes de la Protection Judiciaire et de la jeunesse (PJJ), de faire émerger le «déjà-là» de l'intervenant. Notre inscription théorique s'organise autour de deux axes: la didactique clinique et la proxémie. Dans ces différentes interventions, nous tentons de décrire, à travers des rites d'interaction, les configurations prioritairement construites par l'enseignant et d'émettre des hypothèses sur son «déjà-là». La méthode proxémique utilisée et le support vidéographique ont permis de visualiser plusieurs types de topologies. Les résultats proxémiques et topologiques montrent la présence de ce que nous nommons un «déjà-là proxémique» influençant les stratégies professionnelles chez le futur intervenant en APSA. Cette étude fournit l'occasion d'un essai de transposition – importation du concept de proxémie en didactique clinique.

Introduction

Dès leur entrée dans la classe et durant chaque leçon, les enseignants manifestent par leurs gestes et leurs positions des significations (Forest, 2006). L'entrée par la didactique clinique permet de revisiter la gestualité de l'intervenant en envisageant la notion de distance proxémique (Hall, 1971) comme une forme d'ostension non verbale (Robert, 2012; Robert & Carnus, 2013) orientée par la présence de rites d'interaction (Goffman, 1974). Cette forme de modalité non verbale est un vecteur de transmission des savoirs et une stratégie souvent non consciente d'adaptation aux contraintes de la relation didactique. La proxémie comme focale d'observation des comportements semble intéressante et innovante dans le domaine des activités physiques sportives et artistiques (APSA). En effet, enseigner c'est se donner à voir, c'est une «rencontre avec soi-même» (Heuser,

Carnus, & Terrisse, 2014). Enseigner en éducation physique et sportive (EPS), c'est accompagner l'élève dans l'appropriation des savoirs issus de pratiques sociales de référence, c'est vivre au mieux une épreuve où «du savoir en jeu, aux enjeux de savoir et au savoir en Je nul ne sort indemne» (Carnus, 2009b, p. 159). Notre article se propose de mettre en avant l'émergence d'un «déjà-là proxémique» comme filtre convoqué dans le processus décisionnel de l'intervenant dans les APSA (Carnus, 2003a). L'enjeu sera de décrire, comprendre et expliquer comment la proxémie peut aider à renforcer le concept de «déjà-là» (Carnus, 2001, 2003a) identifié comme ce qui oriente l'enseignement à travers l'histoire du sujet-enseignant, la conception qu'il se fait de l'activité qu'il va enseigner et celle qu'il se fait de sa transmission (Terrisse, 2009). Ce concept de «déjà-là» étendu à la notion de filtres de l'action didactique (Loizon, 2009, 2013) permet de comprendre certaines décisions didactiques de l'enseignant. L'action didactique s'inscrit dans une temporalité plus ou moins longue où se croisent des influences extérieures relatives aux contextes et aux institutions et des facteurs internes (Carnus, 2013, p. 23) issus d'une épistémologie personnelle et professionnelle (Brousseau, 1996) mise en scène dans le quotidien interactif.

Notre problématique ambitionne de comprendre comment au cours de l'épreuve interactive et souvent à son insu, l'enseignant utilise l'espace. La modélisation proxémique renforce de façon originale la présence d'un «déjà-là» et permet d'approfondir la question des filtres de l'action didactique de l'enseignant (Loizon, 2009).

Cadre théorique

Trois systèmes de concepts appartenant à trois cadres théoriques sont ici convoqués. Le premier issu de la didactique clinique (Terrisse & Carnus, 2009, 2013), «à l'interface du didactique et d'une clinique psychanalytique, ce positionnement scientifique dévoile une partie ordinairement cachée des pratiques enseignantes autorisant l'accès à d'autres réseaux de significations» (Carnus, 2013, p. 23); le deuxième élaboré par l'anthropologue Hall (1971) décrit la façon dont l'Homme utilise l'espace dans ses rapports interrelationnels. La proxémie est un néologisme désignant l'ensemble des observations et théories que l'Homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique. Dans cette étude, la proxémie permet de réunir des indications sur les positions et déplacements grâce aux procédés de localisation et ainsi, pouvoir obtenir des captages et des synthèses sous formes graphiques. Le troisième cadre théorique convoqué est issu des travaux de Goffman (1974) concernant les rites d'interaction qui complètent la nature temporelle de l'action enseignante et fonctionnent comme une véritable grammaire de l'interaction. Cette triple entrée théorique nous permet de traiter de l'holistique du sujet à travers son langage corporel et son espace communicationnel et de faire émerger un nouveau filtre de l'action didactique: le «déjà-là

proxémique». Cette émergence résulte d'une tentative de transposition-importation du concept de proxémie en didactique clinique. In fine la modélisation est heuristique et permet de dépasser la simple répartition spatiale des sujets et nous conduit à interroger les effets d'un inconscient proxémique sur les savoirs en jeu lors des rencontres entre enseignants et élèves

La didactique clinique

La didactique clinique adopte le point de vue de la psychanalyse dans le champ de la didactique pour solliciter et interpréter la parole de l'enseignant qui a investi son métier en toute subjectivité (Vergnaud, 2013, p. 146). Trois présupposés non hiérarchisés fondent l'élaboration de cette orientation scientifique en Sciences de l'Éducation (Carnus, 2009a). Le sujet (enseignant comme apprenant) est *assujetti*. En effet, de multiples assujettissements institutionnels sont de nature à engendrer un jeu de codéterminations à la fois ressources et contraintes pour l'enseignant (Wozniac, 2007). Notons que l'origine étymologique du mot «sujet», du latin *subjectus* souligne la dimension de soumission, d'assujettissement, de dépendance révélant la tonalité anthropologique signifiante de ce concept fondamental en psychanalyse. Le sujet est *divisé* dans et par son inconscient. Cette hypothèse freudienne de la division radicale du sujet entre sa conscience et son inconscient (Sauret, 2000) permet d'éclairer une part d'insu dont on peut faire à maintes reprises le constat dans l'analyse des pratiques enseignantes (Carnus & Terrisse, 2013; Terrisse & Carnus, 2009). Pour Lacan (1953, 1966, p. 292), «le sujet introduit la division de l'individu» – il s'agit ici de la division entre l'individu biologique et le sujet de la connaissance. Le sujet est *singulier*, autonome et responsable. La singularité du sujet se façonne au travers de son déjà-là produit d'une histoire personnelle. En effet, au-delà des contraintes institutionnelles et contextuelles, l'enseignant évolue dans un espace de liberté en partie déterminé par un «déjà-là» décisionnel produit d'une construction authentique. Le sujet en tension pris dans le didactique est agi par son inconscient qui le divise entre des positions parfois contradictoires, des sentiments opposés ou des fonctions qu'il cherche à rendre compatibles (Terrisse, 2008). Lors de l'épreuve, l'ostension¹ (Carnus, 2008; Salin, 2002) se caractérise par des énoncés verbaux et gestuels qui guident et complètent l'action de l'enseignant. Le champ de la psychanalyse fait émerger une didactique prenant appui sur une théorie du sujet, sur la place symbolique de l'enseignant dans le système didactique et sur «l'impossible à supporter» mettant à jour des tensions structurelles entre ce que lui confère son statut de Sujet Supposé Savoir (Lacan, 1967) et son impossible à dire, à faire, à transmettre (Freud, 1925). Le sujet est divisé entre ce qu'il pense faire et ce qu'il fait, entre ce qu'il dit et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire pour des raisons inconscientes. Le mode de recueil de données structure la problématique de la didactique clinique: le «déjà-là», l'«épreuve» et l'«après-coup». Le «déjà-là» désigne l'ensemble des filtres (Loizon, 2013) de l'action didactique hérités de l'histoire et de la singularité des sujets qui influencent les objectifs de

l'enseignant ainsi que sa lecture et son interprétation des observations faites dans sa classe. Carnus (2009a, p. 69) présente «trois instances majeures à l'origine de toute décision». La plus ancienne renvoie au «déjà-là expérientiel», issu de l'histoire personnelle et professionnelle du sujet; la deuxième correspond au «déjà-là conceptuel» construit sur les croyances et les valeurs de l'enseignant; la troisième est le «déjà-là intentionnel» regroupant les intentions éducatives et didactiques (Carnus, 2001). Le déjà-là est aussi «le premier temps de la méthodologie de la didactique clinique, celui où le chercheur va extraire des données prélevées des éléments conceptuels, intentionnels et expérientiels permettant d'accéder à d'autres réseaux de signification au moment de la lecture et de l'interprétation de la rencontre sujet-savoir» (Carnus & Terrisse, 2013, p. 142). Le terme «épreuve» désigne l'activité de l'enseignant en situation interactive, avec ce qu'elle comporte d'ajustement à la contingence et d'écart éventuel avec l'attente de l'enseignant. Il s'agit d'un paradoxe de la fonction institutionnelle, paradoxe sous-tendu par un enjeu majeur de la relation didactique où le savoir est à transmettre pour l'enseignant et à conquérir pour l'apprenant (Terrisse, 2000). L'entretien d'après-coup permet d'accéder aux significations accordées par le sujet à ses actes parce que seul le sujet peut en rendre compte (Terrisse, 2002). Ce dernier type d'entretien permet de revenir sur d'éventuels écarts repérés par l'enseignant entre ce qu'il dit vouloir faire lors de l'entretien *ante* leçon et ce qu'il fait réellement en cours. Ce qui est recherché, c'est la compréhension et l'accès à l'implicite en donnant la parole à l'enseignant pour qu'il délivre son analyse et les raisons de son choix. Ce processus repose sur la responsabilité du sujet dans ce qui lui arrive à travers les dires, l'insu, ce qui ne marche pas (Terrisse, 2000). Si l'enseignant est «supposé savoir» (Buznic-Bourgeacq, 2013; Terrisse, 1994), il ne peut qu'être surpris par les difficultés qu'il rencontre et par son embarras pour les surmonter. Mais il lui est aussi «impossible de supporter» certaines faiblesses des élèves que justement il privilégie de prendre en compte en raison de son histoire personnelle. Pour Touboul (2013), cet «impossible à supporter» renvoie sous des formes diverses à ce que l'enseignant ne peut s'empêcher de faire, preuve que l'enseignant n'est pas maître dans son institution (Carnus, 2013). La subjectivité peut-elle se lire à travers les distances proxémiques, lors de l'épreuve interactive entre le sujet-enseignant, le sujet-apprenant et les APSA support de la transmission/appropriation? Ce langage silencieux (Hall, 1959) est-il révélateur d'un «déjà-là proxémique»? Nous tenterons de pointer à travers cet article les soubassements inconscients de l'utilisation de l'espace lors des phases interactives du quotidien de l'enseignant.

La proxémie, une science des modes d'organisation et de distribution dans l'espace

La proxémie (Hall, 1990) est la distance physique qui s'établit entre des personnes prises dans une interaction. L'auteur parle de perception culturelle de l'espace, de communication interculturelle. L'étude de l'intensité de la voix a permis d'obtenir quatre distances avec deux modes (proche et lointain) qui s'expliquent à partir

de deux idées: (1) la conduite nommée territorialité (Hall, 1971) appartient en particulier à l'Homme pour différencier les distances et les espaces. La distance choisie dépend des rapports interindividuels, des sentiments et activités des individus concernés; (2) l'Homme occidental organise ses activités et relations sociales selon un ensemble de distances déterminées auquel il a ensuite ajouté les notions de personnage public et de rapport public. La question de l'occupation de l'espace lors de l'épreuve interactive entre l'enseignant et ses élèves serait-elle révélatrice de l'émergence d'un «déjà-là proxémique»? Notre article tentera de faire émerger de cette «zone de rencontre» (Baeza-Carminatti, 2007) une nouvelle facette du «déjà-là» révélatrice d'un inconscient proxémique.

L'échelle des distances interpersonnelles

Quatre distances appelées «bulles»² sont identifiées: *la distance intime* (0³-40 cm) s'accompagne d'une grande implication physique et d'un échange sensoriel. À cette distance, la vision est souvent déformée. Le chuchotement est utilisé. En EPS où les corps sont mis en jeu, une des particularités est de se rapprocher, voire de toucher l'autre pour répondre aux problèmes fondamentaux de certaines APSA. *La distance personnelle* (45-75 cm), est utilisée dans les conversations particulières. Le volume de la face est accentué. Entre 75 et 125 cm, c'est la limite d'emprise physique sur autrui, la distance des discussions personnelles entre amis. À cette distance, on élève un peu la voix. *La distance sociale* (1.25-2.10 m) est utilisée au cours de l'interaction dite de négociations interpersonnelles. Entre 2.10 et 3.60 m, la distance porte un caractère plus formel. Sur le plan proxémique, le mode lointain de la distance sociale peut servir à isoler ou séparer des individus. *La distance publique* (3.60-7.50 m) est utilisée lorsqu'on parle à des groupes. La prise de parole est hiérarchisée, le sujet a la possibilité de fuir. À cette distance, la voix doit commencer à être soutenue. Il y a une perte de la précision des contacts visuels. Au-delà de 7.50 m, on parle de distance oratoire, avec une forte implication des prises de parole dans un dispositif fortement hiérarchisé.

Les rites d'interaction

Goffman (1974) a cherché lui aussi à déterminer comment les interactions manifestaient la culture. Il met en avant la notion de rites d'interaction et montre les rapports que les personnes entretiennent les unes avec les autres. *Le rite d'accès* ou «*rite de présentation*» comprend tous les actes spécifiques par lesquels l'individu fait savoir au bénéficiaire comment il le considère et comment il le traitera au cours de l'interaction à venir. L'enseignant accède au groupe en s'approchant des élèves et en pénétrant dans leur espace d'intervention. *Le rite de confirmation* sert à témoigner de l'image que chacun souhaite donner, mais aussi à exprimer l'attention et l'intérêt que l'on porte à autrui. L'enseignant a le devoir de tenir un rôle particulier en lien avec certaines obligations institutionnelles. *Le rite de réparation* intervient lorsqu'un incident risque de perturber la relation. Il est d'autant plus important que l'enseignant se trouve dans une

dynamique où il veut répondre aux attentes des élèves et proposer une pertinence pour faire fonctionner le groupe (Baeza-Carminatti & Nourrit, 2009). Quand des personnes sont en présence, il surgit de nombreux événements imprévus qui risquent de jeter sur elles un regard défavorable (Goffman, 1974). Dans ces circonstances, l'individu se livre à une activité réparatrice. En EPS, nous pourrions parler de régulation ou d'ajustements didactiques et pédagogiques dont le but est d'optimiser les apprentissages des élèves (Boudard, 2011). Notre option épistémologique se propose de montrer la logique subjective qui interagit, s'articule et s'intègre à la stratégie didactique. Goffman (1974) avance que cette activité réparatrice est un trait constant des interactions ordinaires, la charpente organisatrice des rencontres. Ce cadre «goffmanien» renforce l'idée développée par Carnus (2013) au sujet de l'enseignant qui ne serait pas maître dans sa propre institution. L'auteure met en avant l'existence de phénomènes didactiques et les analyse en «prenant conjointement en compte les influences extérieures relatives aux contextes et aux institutions dans lesquels se joue l'enseignement/apprentissage, ainsi que les facteurs internes propres aux sujets du fait d'une histoire constitutive de leur épistémologie personnelle et professionnelle» (Carnus, 2013, p. 23). La présence de rites d'interaction constitutifs de la leçon d'EPS permet-elle de renforcer l'idée d'un «déjà-là» de l'enseignant (Robert, 2013) dans son positionnement spatial et temporel avec ses élèves? Cet article tentera de mettre en avant qu'au travers des rites d'interaction, émerge une modélisation spatiale du sujet-enseignant bien souvent à son insu.

Ainsi, à travers la présentation de six cas, le projet de cet article est de formaliser une «intuition» et de tenter de comprendre comment le sujet pris dans le didactique construit à son insu durant l'épreuve interactive des distances révélatrices de la présence d'un «déjà-là proxémique». La transposition des travaux de Goffman concernant les rites d'interaction (Baeza-Carminatti, 2007) peut se décliner de la façon suivante en EPS. Le rite de présentation se caractérise par les moments où l'enseignant présente la leçon, évoque les objectifs à atteindre, donne les consignes organisationnelles. Le rite de confirmation est significatif de la mise en œuvre des situations d'apprentissage, l'enseignant est amené à intervenir pour redonner les consignes et confirmer aux élèves que ce qu'ils font est en adéquation avec ses attentes, enfin le rite de réparation permet de contrôler les apprentissages des élèves et de ramener ceux qui se détournent des attentes de l'enseignant vers ce qui est attendu (Baeza-Carminatti, 2009).

Le «déjà-là proxémique»

Le «déjà-là décisionnel» met en évidence les déterminants personnels du sujet dans ses choix didactiques. Constitué de «trois instances majeures à l'origine de toute décision» (Carnus, 2009a, p. 140) et agissant comme des «filtres de l'action didactique» (Loizon, 2004), le «déjà-là» se structure en couches plus ou moins poreuses: le «déjà-là expérientiel», le «déjà-là conceptuel» et le «déjà-là intentionnel» (Loizon & Carnus, 2012). L'hypothèse d'une quatrième couche

apparaît, «le déjà-là proxémique» qui agit comme une influence interne liée à la perception sensorielle et à l'usage de l'espace du sujet en interaction. Il est significatif des rapports à l'espace que le sujet construit inconsciemment. Cette notion spatiale est culturelle. Nous la nommons «zone de rencontre» (Baeza-Carminatti, 2007) et la définissons comme un espace qui se construit au cours des interactions entre le sujet qui transmet et le sujet qui apprend (Baeza-Carminatti, 2007). L'espace en tant que variable indépendante n'est quasiment jamais étudié pour lui-même. Pourtant, lorsqu'on observe un enseignant d'EPS, il est possible de rendre compte d'une construction spatiale bien spécifiée entre lui et les élèves (Vinson, 2013). L'espace renvoie à un langage silencieux dans le sens où les comportements spatiaux mobilisent un code culturel. L'auteur montre dans son ouvrage *La dimension cachée* (Hall, 1971) que «tous les membres d'une même culture partagent et se communiquent à leur insu» (p. 8). En EPS, l'espace est pluriel, à la fois privé et public. La perception de l'espace est personnel (Baeza-Carminatti, 2007). Cette hypothèse permet d'aborder la question du dedans et du dehors, de l'intime, du privé, de l'intérieur, en opposition avec l'espace public, extérieur. Cette dualité entre l'intérieur et l'extérieur des lieux s'inscrit dans la continuité du vécu intérieur et du ressenti de l'environnement extérieur et est issu de ce qui a été construit dans l'enfance (Dosda, 1997, octobre).

En EPS, ces différentes distances sont présentes et concrétisent la supervision⁴ (Brunelle, Drouin, Godbout, & Tousignant, 1988) à la fois directe et indirecte de l'enseignant dans le travail de l'élève. Hall (1990) tente d'identifier cette organisation implicite de l'espace entre les individus par une observation attentive de la «régulation» de la distance et des comportements corporels qui l'accompagnent (Gohard-Radenkovic, 1999/2004). Dans cette étude, l'organisation spatiale se traduira par des topographies, entendues comme l'agencement physique observable d'un lieu (Hall, 1971; Vant, 1986). Au-delà, ces distances sont-elles révélatrices de valeurs, de conceptions, d'intentions (Loizon, 2013), de positionnements spatiaux constitutifs du «déjà-là» du sujet-enseignant?

Méthodologie

Le contexte de l'observation et les études de cas

Six étudiants de licence professionnelle *Intervention Sociale: développement social et médiation par le sport*⁵ (LPDSMS) (Koebel, 2008) ont participé à cette étude. Ils ne sont pas issus de la filière STAPS⁶. Leur vécu sportif s'est construit à partir de leur pratique personnelle et des cours qu'ils ont reçus en licence depuis sept mois (le début des cours est en septembre, l'étude a été réalisée en mars). Chaque étudiant a choisi son activité support en fonction de ce qu'ils pensent pouvoir être capable de transmettre dans cette APSA. Ici, les objets de savoirs sont la manière dont l'enseignant traite l'APSA, mais surtout comment il va manipuler

l'espace et rencontrer ses élèves, comment il va interagir avec eux, comment inconsciemment il articule la part public du savoir et celle de la sphère privée en l'occurrence ici la proxémie. Béa⁷ intervient en ultimate⁸, Rob en karaté, Léa et Dan en acrosport, Lucy et Chris en basketball. Ces sujets sont qualifiés de non experts⁹ et de non expérimentés¹⁰. Les élèves sont douze jeunes de la Protection Judiciaire et de la Jeunesse (PJJ), accompagnés de leurs quatre éducateurs, présents lors des séances, mais en arrière-plan. Ainsi, leur présence n'impacte pas les interactions, les éducateurs restent entre eux loin de l'espace de la leçon. Les jeunes n'ont pas exprimé de besoin particulier si ce n'est de sortir de leur centre et de «faire du sport». Les espaces liés aux APSA sont variés: le karaté et l'acrosport se déroulent dans un espace de 12x12m, l'ultimate et le basketball dans un gymnase. Ces quatre APSA ne peuvent pas être comparées tant par leur logique que par l'espace dans lequel elles sont mises en œuvre. En effet, les traits de logique interne ne se rapportent pas exclusivement au système objectif de l'activité, ni exclusivement aux particularités subjectives de l'acteur; plus subtilement, ils témoignent de l'interaction entre l'acteur et le système (Parlebas, 1981). On parle d'«effet APSA», ce qui aurait pu constituer une première limite à notre étude. Or, le cadre de la didactique clinique se caractérise par la singularité, rend compte du contingent et correspond à la catégorie du réel (Terrisse, 2009, p. 30). Les modalités pédagogiques et didactiques mises en œuvre par les enseignants sont susceptibles de donner accès à des éléments caractéristiques de la présence d'un «déjà-là» proxémique.

Le dispositif méthodologique

Le recueil d'observations et d'entretiens

Les observations sont faites lors de l'épreuve (second temps de la méthodologie en didactique clinique et mise en jeu du «déjà-là») à partir de l'étude de l'espace et des moments où le sujet-enseignant engagé dans l'espace modifie son déplacement. Nous avons mesuré les distances (Hall, 1971) dans les situations d'apprentissage à partir d'un quadrillage de l'espace dans lequel l'activité avait lieu. Les entretiens dits *d'après coup* (troisième temps du processus de recueil de données en didactique clinique et temps du remaniement) sont effectués un mois après l'épreuve. Cet entretien est le moyen de reconstruire la situation d'enseignement, dont les traces (vidéo) sont conservées et présentées au sujet. Ce dispositif exige une véritable reconstruction pour l'enseignant de sa position (Terrisse, 2009, p. 27). En didactique clinique, il permet une description puis une compréhension de l'activité enseignante, en induisant certaines significations à partir de l'analyse des données sélectionnées. Ces extraits vidéo permettent à l'enseignant de se replacer dans le contexte, ce qui fonctionne alors comme un rappel stimulé (Heuser, 2013, p. 35). L'objectif premier est de comprendre et d'accéder à l'implicite en donnant la parole à l'enseignant pour qu'il délivre son analyse et les raisons de ses choix.

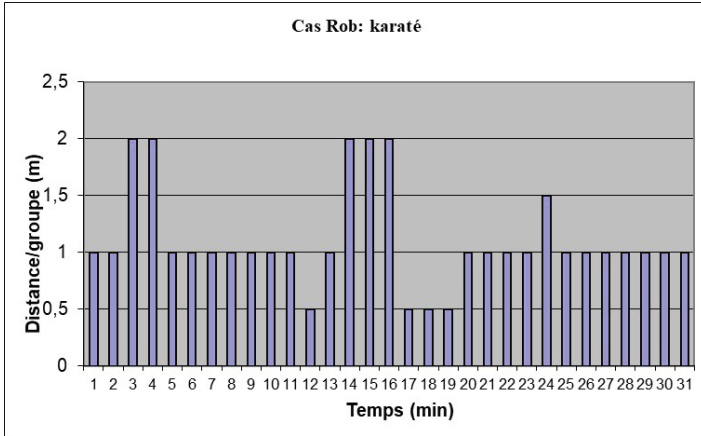
Le traitement des données

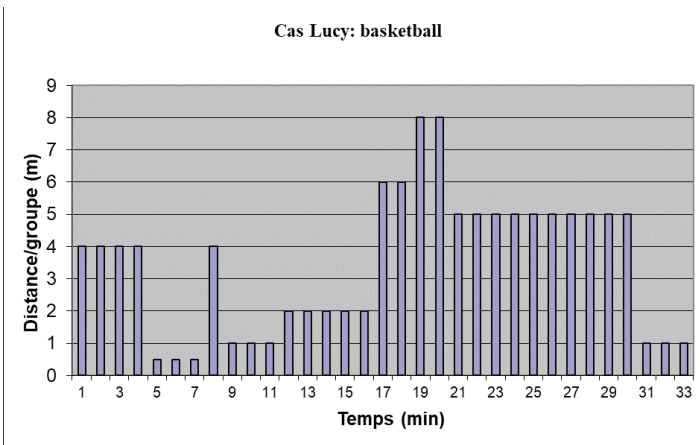
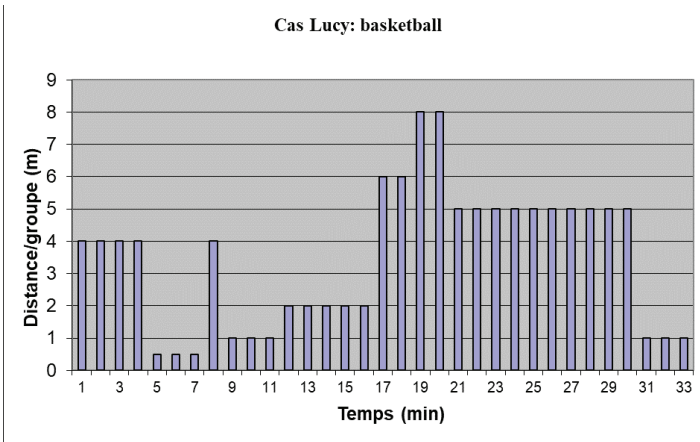
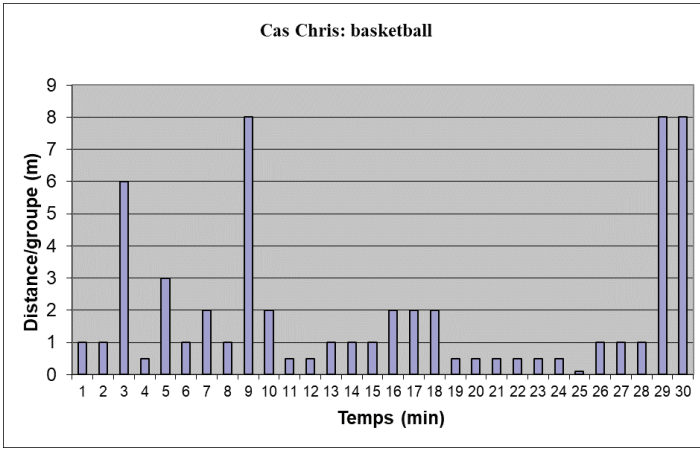
Les supports, caméra mobile et caméra fixe, permettent trois types de données: des mesures euclidiennes prélevées à chaque minute de la leçon, des mesures au regard des rites d'interaction et des topographies des rencontres entre les sujets. Il s'agit d'une analyse à la sourde¹¹ (Forest, 2006), ce qui peut paraître inapproprié au regard de la didactique clinique. Pour autant, nous tenons à souligner le caractère original et inédit de cette démarche dans la mesure où nous cherchons à observer une dimension interne qui émerge à l'insu du sujet. L'observation est par la suite associée à l'entretien d'après-coup. La figure 1 présente, pour chaque cas les distances proxémiques mesurées durant l'épreuve, ici un exemple sur les 30 premières minutes de la leçon. Ce décompte s'effectue post leçon au moment du décryptage des images vidéos, ce qui permet de mesurer minute après minute l'espace euclidien¹² entre le sujet enseignant et le/les sujets apprenants¹³.

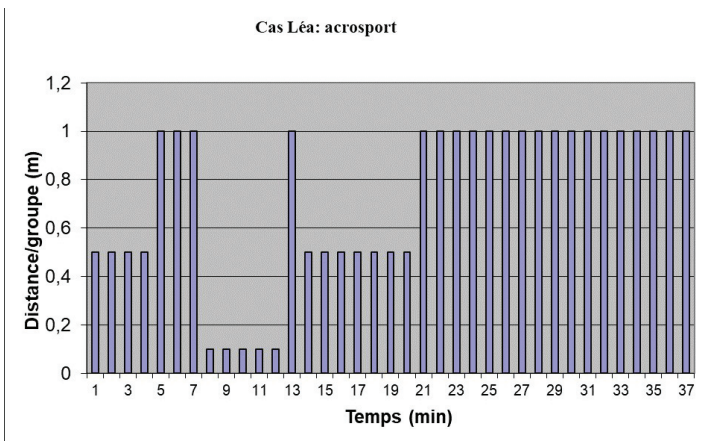
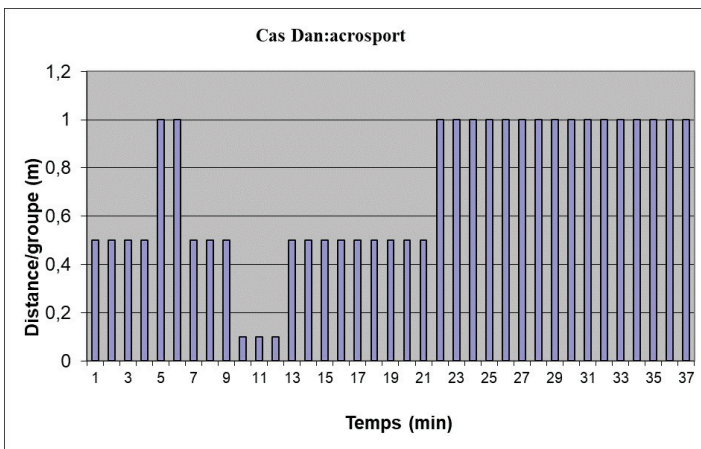
Résultats et discussion

Les résultats relatent les traits d'une dynamique de l'espace dans l'épreuve interactive. Notre intuition au moment de cette étude est que ces distances pourraient être significatives d'un «déjà-là» en présence chez chacun des sujets.

Figure 1: Mesures proxémiques, distances entre Rob et ses élèves durant les 30 premières minutes de l'épreuve interactive.







Ces graphiques mettent en évidence la méthodologie utilisée pour obtenir les distances interactionnelles au cours de l'épreuve interactive, ils ne serviront pas à la discussion. Chaque cas permet, par la suite, de distinguer au cours de la leçon et en fonction des rites d'interaction des échelles de distances que nous retrouvons dans le tableau 1.

Tableau 1. Echelles de distances proxémiques relatives à Léa et Dan en acrosport et Rob en karaté

Echelles de mesures proxémiques: Léa, Dan et Rob		
	Léa et Dan: Acrosport	Rob: Karaté
Rite de présentation	de 0.5 à 1m	de 1 à 2m
Rite de confirmation	de 0.5 à 1m	de 0.5 à 2m
Rite de réparation	de 0.1 à 1m	de 0.5 à 1.5m

Ce sera l'occasion de saisir les intentions des sujets-intervenants. Il ne s'agit pas de comparer les sujets mais bien d'en retirer la singularité à partir des verbatims issus des entretiens d'après-coup.

Les distances proxémiques mesurées au cours des rites d'interaction

La leçon est reconstruite par le chercheur à partir des trois rites d'interaction. Les sujets sont invités, au cours de l'entretien d'après-coup, à commenter, à partir des images vidéo, leurs actions vécues au cours des interactions avec leurs élèves. Le chercheur invite le sujet à comprendre ses actions. Le chercheur tente d'accéder à l'implicite en donnant la parole au sujet pour qu'il délivre son analyse et les raisons de son choix. Nous avons relevé ci-dessous des extraits de verbatims significatifs de la présence d'un «déjà-là» proxémique.

Le rite de présentation.

Béa, Rob, Léa, Dan, Lucy et Chris construisent des distances comprises entre 0.5 et 2 m. Léa et Dan en acrosport dont l'«*objectif est d'interagir au maximum avec les élèves et de pouvoir les toucher si besoin*» et entre 0.5 m pour Rob en karaté et 6 m pour Béa en ultimate pour qui «*les relations sont tendues avec ce groupe, je veux garder le contrôle*», Lucy et Chris en basketball, qui précise: «*Pour donner les consignes d'organisation, je reste un peu loin d'eux, je ne ressens pas le besoin de m'approcher, ils m'entendent*». Deux types de distances sont observées: une distance dite personnelle (0.50 m) et une distance dite publique (jusqu'à 6 m.). Les échanges autour des objets de savoir – en acrosport, le montage et le démontage des pyramides; en ultimate, la direction à donner au frisbee; en basketball, le placement sur le terrain par rapport au porteur de balle – reposent sur un système de communication qui permet de partager des actions et des informations sur les actions (Roncin & Loquet, 2008, p. 4). Le rite de présentation traduit la transmission d'objets de savoir autour de la passation des consignes organisationnelles – en basketball, «*vous vous mettez par deux pour faire des passes*»; en acrosport «*on va commencer par des pyramides en duo, vous ferez attention à votre dos les porteurs*» – et du contrôle du groupe – en acrosport «*pour les duos vous vous mettez par deux avec quelqu'un de votre gabarit*» (Sensevy, Forest, & Barbu, 2005). Les variations proxémiques observées peuvent s'expliquer à

partir des perceptions que les sujets-intervenants se font de leur public – Léa: «*Dans ce groupe il y a un élève grand et imposant, je ne me sens pas de m'approcher de lui*» – et par les sentiments qu'ils éprouvent lors de l'épreuve interactive sans oublier pour autant la nature de l'APSA support, Chris: «*Lors de l'appel, de la passation des consignes collectives ou de régulations collectives, je prends un peu de distance pour m'adresser à toute la classe*». En fonction des APSA et des espaces d'intervention, les distances entre les acteurs révèlent des preuves de traces d'un «déjà-là» expérientiel. Si les intentions sont l'émission de consignes organisationnelles, les variations des distances laissent entrevoir une difficulté à se positionner dans l'espace pour Lucy et Chris en basketball. La distance «publique» utilisée par ces deux sujets pose deux hypothèses: soit l'intervenant est capable d'utiliser des effets de voix et des choix syntaxiques, soit son expérience et son expertise ne lui permettent pas de se rendre compte que cette distance est située hors du cercle où l'individu est directement concerné, Chris: «*Lorsque je présente ce que l'on va faire, je n'ai pas besoin d'être prêt d'eux*». Dans ce cas, les consignes ne seront peut-être pas audibles. Pour les autres sujets, Béa, Rob, Léa et Dan, les distances proxémiques relevées permettent de caractériser un «déjà-là» en phase avec les habitus didactiques et pédagogiques de transmission des consignes organisationnelles, Dan: «*Après l'appel, les élèves restent assis devant moi et savent que dans ce contexte je vais donner d'autres consignes*».

Le rite de confirmation.

L'enseignant circule dans l'espace de travail et distribue les consignes pour confirmer ses attentes et encourager les apprenants. Une grande variation est observée, comprise entre 0,5 et 8 m. C'est en basketball avec Lucy et Chris que les distances sont rattachées à la bulle publique. Il s'agit de questionner le sens donné à sa pratique professionnelle. Pour Lucy, «*je pense que le changement d'intonation dépend aussi de l'élève qui vient me poser une question...pour cet élève imposant, je lui parle souvent de loin pour ne pas me retrouver à nouveau dans une situation inconfortable*». Ce résultat pose la question de l'expertise et de l'expérience du sujet dans l'APSA. Pour Chris, «*si j'utilise la bulle publique c'est parce que les élèves sont dispersés dans le gymnase*». Le sujet est confronté à la fois à des contraintes institutionnelles, des contraintes liées à l'APSA et des contraintes didactiques et personnelles (Touboul, 2013). La variation des distances pose aussi la question des intentions didactiques et du décalage entre le désir d'enseigner (Baietto, 1982) et celui d'apprendre, Léa: «*J'ai envie qu'ils progressent*», entre le besoin ou le désir de se rapprocher des élèves pour rentrer dans un espace personnel où le risque et l'inconfort devront être contrôlés ou du moins acceptés et la conduite de la classe aux prises avec l'inconscient. Pour Dan, «*j'utilise en général la sphère personnelle car ma posture d'enseignant n'est pas encore définie, je n'ose pas utiliser la sphère intime car j'ai peur qu'elle puisse remettre en question l'autorité que je tente d'instaurer*». L'entretien d'après-coup confirme ce décalage entre ce que Dan souhaite faire et ce qu'il met réellement en place: «*J'ai des difficultés à favoriser*

la sphère publique car je suis très impacté affectivement par chacun de mes élèves». Ces verbatims consolident l'intuition du «déjà-là» expérientiel comme facteur déclencheur de la construction de la distance entre l'enseignant et l'élève.

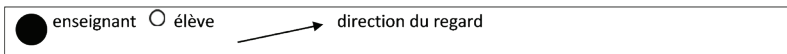
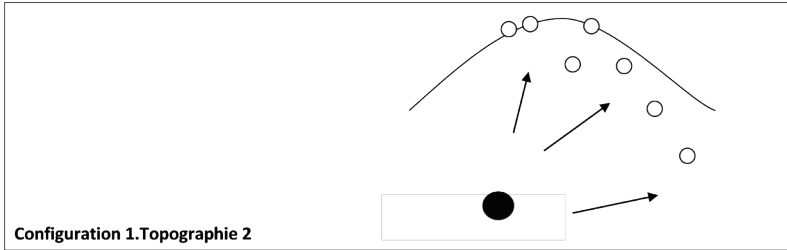
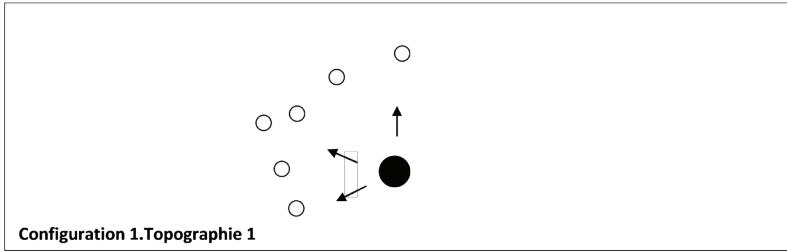
Le rite de réparation.

Les distances sont comprises entre 0,5 et 2 m (distances personnelles et sociales). Il s'agit de contrôler un groupe d'élèves ou un élève. Rob: *«Je pense que l'enseignant sera plus en retrait sur une situation d'exploration et au contraire il sera plus proche lors de situations de résolution de problème durant laquelle il sera amené à corriger l'élève»*. Le rite de «réparation» rend compte de la gestion des effets de la contingence¹⁴ et des difficultés qui surviennent (Touboul, 2013, p. 44). Dan: *«Par exemple si un élève recule lorsque je m'approche de lui, cela veut dire que je dois faire attention à la distance à avoir avec lui. Mais mes positionnement sont inconscients, parfois je me pose la question, pourquoi je me place là?»*. L'entretien d'après-coup, utilisé à l'origine par Freud (1925) permet l'accès aux significations accordées par le sujet à ses actes. L'après-coup confère un sens et une efficacité aux évènements passés (Heuser, 2013). L'observation permet de mettre en avant le «moment de vérité» au temps de «l'épreuve» et convoque le sujet comme être singulier et assujetti (Carnus, 2013). Cependant, et reprenant les hypothèses posées par Touboul (2013), nous pourrions avancer que la subjectivité du sujet s'articule à la logique didactique et permet la construction de distances proxémiques pertinentes. Quelle que soit son expérience ou son expertise, l'enseignant se demande s'il va pouvoir répondre à la contingence avec le risque de remettre en question son statut de «sujet supposé savoir» (Touboul, 2013, p. 44). Il faut donc questionner les indices proxémiques qui pourraient en constituer les traces. Les topographies qui suivent permettent de mieux visualiser ces processus et mettent en avant l'existence de sphères corporelles (Hall, 1971). Si la nature des APSA peut jouer un rôle d'autorisation à entrer dans le territoire de l'apprenant, cette acceptation est renforcée ou empêchée par le «déjà-là» des acteurs lors de l'épreuve interactionnelle.

Le cas par cas

Les enregistrements vidéo permettent d'observer des topographies. Chacune d'elles renvoie à un agencement spatial caractéristique de l'occupation de l'espace par les sujets: où se place l'enseignant par rapport aux apprenants? Dans quelle direction s'oriente son regard? Comment se positionnent les apprenants par rapport à l'enseignant?

Le cas du rite de présentation

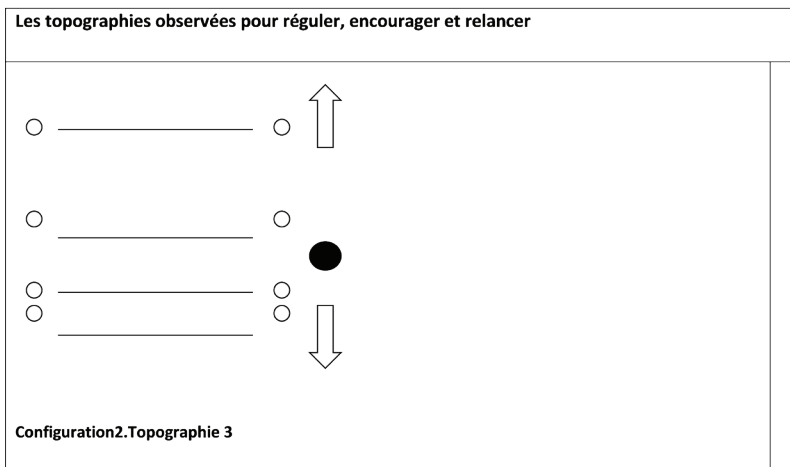


Pour les six cas, on observe deux agencements spatiaux. La topographie 1 est utilisée par Béa en ultimate, Léa et Dan en acrosport, la topographie 2 par Rob en karaté et Lucy et Chris en basketball. L'intervenant occupe une place qui lui permet de voir tous ses élèves (Sensevy et al., 2005), de délivrer les consignes organisationnelles (Baeza-Carminatti, 2004), de contrôler et d'informer le groupe sur ce qu'il y a à faire, mais aussi de le motiver, Béa: «*Cela me permet de parler au groupe sans faire d'effort de voix et de délivrer mes consignes organisationnelles*». S'agissant du contrôle, l'enseignant doit gérer le groupe et se faire accepter (Visioli, Ria, & Trohel, 2011, mars). Léa: «*Si je sens que le groupe est tendu, je m'éloigne sinon je tente de m'approcher d'eux*». L'enseignant opte pour une place dans l'espace (Sensevy et al., 2005), Béa: «*Voir tout le monde et être vu de tous*». Du point de vue de la territorialité, c'est la bulle publique que l'on observe: l'intervenant regroupe les élèves devant lui et commence à faire des efforts pour que sa voix porte. Il adopte une posture d'orateur et n'a pas de contact physique avec les élèves. Il s'agit de mettre en place un périmètre de sécurité (Baeza-Carminatti, 2004) afin de garder la face¹⁵ (Goffman, 1974). Du point de vue du «déjà-là», on observe des «stratégies inconscientes» (Robert & Carnus, 2013) associant aux distances proxémiques observées des formes ostensives non verbales. À cela s'ajoute la distance à laquelle l'enseignant «fournit tous les éléments et relations constitutifs de la notion visée» (Salin, 2002, p. 72). Ces distances, font-elles écho à un «déjà-là» expérientiel et intentionnel? Dans quelles mesures mettent-elles en avant la place symbolique du sujet «sachant» (Terrisse, 2009) dans la construction

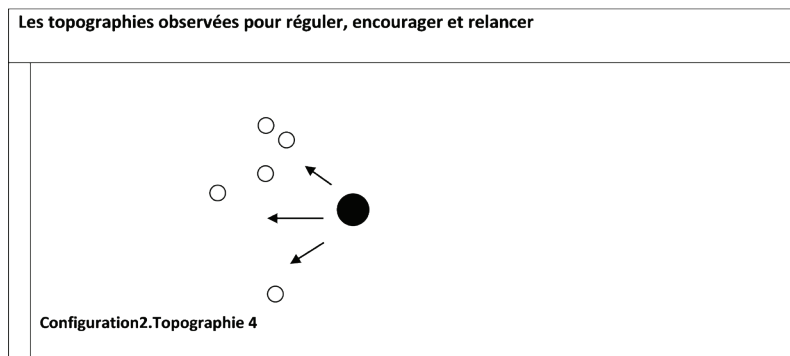
des interactions? Même si l'intervenant est non expérimenté et non expert dans l'APSA, il trouve sa place dans son rapport à l'autre (Loizon, 2016).

Les cas du rite de confirmation

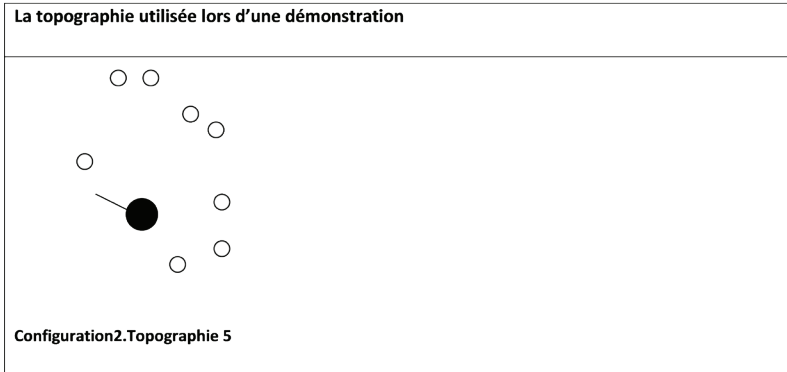
Les images vidéo présentent des topographies liées à l'effet APSA mais aussi à un «déjà-là» expérientiel et conceptuel. Dan: «*Avec le toucher, j'ai l'impression qu'ils comprennent mieux comment contrôler le bassin*».



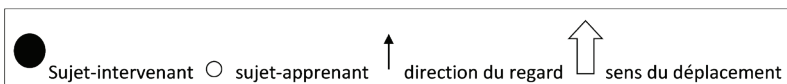
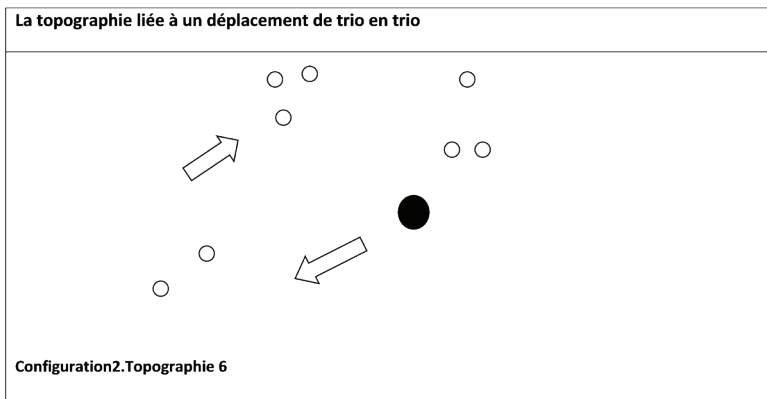
La topographie 3 est construite par Béa en ultime: «*Je n'ai pas besoin de m'approcher, ils sont capables de travailler seuls*».



La topographie 4 est une organisation spatiale *autour* commune aux six sujets qui permet le contrôle de la classe, la distribution des consignes, l'observation de l'activité des élèves, tout en restant à distance. Pour Léa, «*les élèves viennent individuellement demander des conseils... il est nécessaire qu'ils trouvent ensemble les solutions*».



La topographie 5 est construite par Rob en karaté, Dan en acrosport, Lucy et Chris en basketball. Les sujets-enseignants mettent en place une ingénierie où la démonstration constitue un moyen pour transmettre des contenus, favorise la compréhension des consignes et permet aux élèves de visualiser l'attitude à construire. L'idée d'un «déjà-là proxémique» devient de plus en plus valide avec cette ingénierie de modèle visuel. Selon Dan, *«il m'arrive d'aller dans la bulle intime lorsque j'entre en contact avec l'élève pour réaliser une démonstration ou une correction du geste»*.

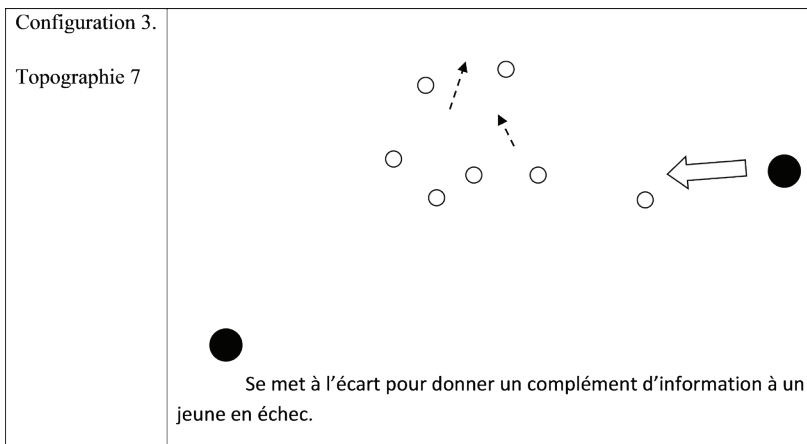


La topographie 6 est construite par Rob en karaté, Dan et Léa en acrosport. L'enseignant se déplace et passe de trio en trio. Il est possible de parler d'invariant lorsque la forme d'enseignement retenue est la mise en place d'ateliers. Au cours de ce rite s'exprime l'intention didactique, par exemple pour Dan il s'agit de *«mettre en place une relation de confiance»*, *«d'aider les élèves à choisir*

le bon geste» et l'intérêt que l'on porte à autrui (Goffman, 1974) en lien avec un «déjà-là intentionnel et conceptuel» (Carnus, 2003a; Loizon, 2009). Nous observons la mise en place de stratégies pédagogiques et didactiques avec des formes ostensives particulières (Kammoun, 2004; Robert, 2012) comme des gestes de démonstration, des négociations avec les élèves: Léa: «Le niveau est hétérogène et ils ne sont pas motivés ... je dois m'approcher d'eux pour essayer de remotiver ceux qui décrochent», un désir de transformer l'élève, Léa: «J'ai tendance à m'approcher de ceux qui sont en difficulté et au contraire je suis plus éloignée de ceux qui réussissent», les «déjà-là intentionnel et conceptuel» se combinent avec le «déjà-là» expérientiel (Loizon, 2013). Ces «déjà-là» semblent être en effet à l'origine de ces décisions (Carnus, 2003b). Le placement dans l'espace et les distances proxémiques (Robert & Carnus, 2013) identifiées marqueraient la signature professionnelle de l'enseignant (Blanchard-Laville, 2002). Dan: «J'ai besoin d'instaurer une relation de confiance». L'intervenant tente de convaincre, de réguler, d'argumenter et de persuader du bien-fondé de sa demande. Du point de vue de la territorialité (Hall, 1971), c'est la bulle sociale qui est mise en avant. Pour égaliser les distances, le sujet utilise le regard (Forest, 2006), la voix porte et/ou semble entendue sans effort.

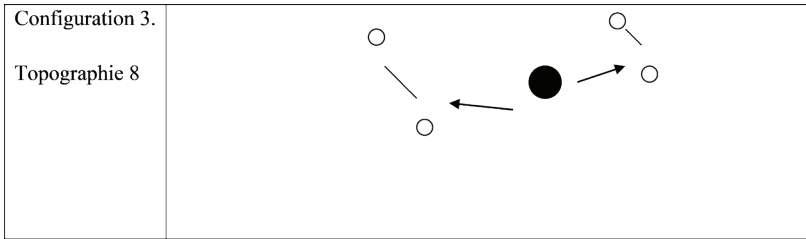
Le cas du rite de réparation

Ce rite est particulièrement intéressant, les procédures ne sont pas respectées, il y a un dérèglement de l'ordre rituel. L'enseignant est amené à construire avec les élèves des échanges réparateurs. Rob «je suis près d'eux afin de répondre aux questions individuelles et leur donner des *feed-back*». Les topographies qui suivent mettent en évidence des modalités de gestion permettant de revenir à l'équilibre.

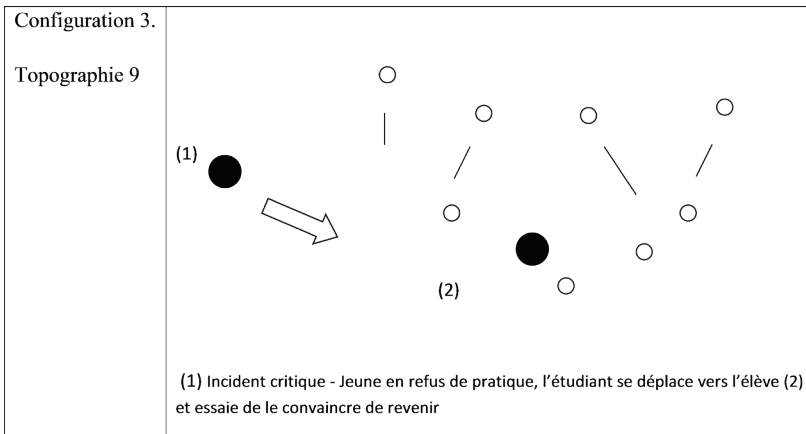


La topographie 7 est construite par Béa en ultimate, Lucy et Chris en basketball, une configuration spatiale plutôt dédiée aux activités collectives. L'intervenant extrait un élève de l'équipe, le met à l'écart pour lui donner des informations, puis

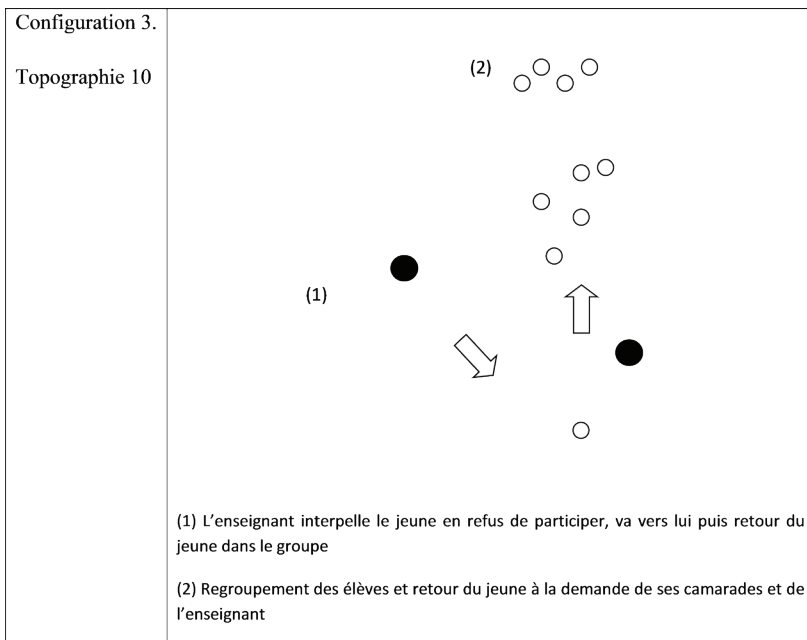
cet élève rejoint ses partenaires. Léa: *«Je ne veux pas le vexer mais je dois lui dire que ce qu'il fait ne me convient pas»*. L'enseignant occupe un espace permettant à la fois d'être avec l'élève tout en contrôlant l'ensemble du groupe.



La topographie 8 est mise en place par Rob en karaté. Il se place entre les duos de manière à voir l'ensemble des élèves, observe, intervient et relance l'activité.



La topographie 9 est construite par Béa en ultimate et Rob en karaté lors d'un incident critique. L'enseignant voit qu'un des élèves n'est plus en activité. Il s'approche de lui et négocie pour que l'élève reprenne l'activité. Cette topographie met en évidence une organisation spatiale pour que l'élève concerné soit à distance des autres élèves lors de la négociation, ce qui lui permet par la suite de rejoindre le groupe sans perdre la face. La présence d'un «déjà-là proxémique» est vérifiée au cours de l'entretien d'après-coup.



La topographie 10 est identique à la topographie 9 dans sa fonction. L'ensemble des topographies révèle la présence d'invariants concernant les intentions didactiques et des occurrences concernant l'organisation.

Dans la topographie 7, un des jeunes sort de l'espace de jeu. Béa se dirige vers lui et tente de négocier son retour. Béa: *«Ce n'est pas simple pour moi, mais je dois y aller ... il doit revenir dans le groupe»*. Cette activité réparatrice appelle une réponse de la part de celui à qui elle s'adresse de façon à ce que l'offenseur se sente pardonné. Il s'agit d'un code, d'une alliance inconsciente (Kaës, 2014) pour faciliter la communication et structurer les relations sociales. Les six sujets cherchent à assurer une maîtrise des impressions données à voir aux jeunes. Cela renvoie à l'hypothèse du «Sujet Supposé Savoir» (Terrisse, 2009) et aux travaux de Lacan concernant le Réel défini à partir d'une limite du savoir, limite à partir de laquelle il ne peut être appréhendé mais plutôt cerné et déduit; le Réel dans sa globalité et sa complexité, c'est l'impossible à décrire donc l'impossible à dire. Le Symbolique, c'est l'accès aux mots, au langage. L'Imaginaire, toujours dans la théorie lacanienne, n'est pas ce qui relève de l'imagination ni du fantasme, mais tous les faits qu'on peut rassembler comme effet de l'image, c'est-à-dire le caractère formateur de l'image. S'appuyer sur cette triade permet de comprendre la présence des différentes topographies. L'organisation spatiale révèle la place et le rôle de l'enseignant dans la transmission du savoir: l'équilibre des pyramides, l'orientation du corps dans le lancer du frisbee, le contrôle de la technique de jambe en karaté. L'enseignant occupe cette fonction symbolique du sujet

sachant face aux élèves. Cette responsabilité le conduit à construire des espaces qu'il ne peut s'empêcher d'occuper ou d'éviter. Au plan de la territorialité, les topographies se construisent autour de la distance «personnelle». Il s'agit d'une procédure originale: «si» tout se passe comme prévu, «si» les procédures rituelles sont respectées, «si» tous les sujets se comportent convenablement, la face de chacun sera maintenue et l'interaction suivra son cours normal. Et le «si» est d'importance car la mise en place de ce rite accompagne le rétablissement du lien interactionnel entre celui qui transmet et celui qui apprend. L'activité réparatrice a pour fonction de transformer un acte offensant en un acte acceptable, en montrant que l'on accorde de la valeur aux règles et aux personnes (Bonicco, 2006). Le sujet enseignant apparaît divisé sur trois plans: «*Entre sphère privée et sphère sociale, entre raison et désir, entre conscient et inconscient*» (Robert & Carnus, 2013, p. 85). Les résultats révèlent *in situ* les traces d'un «déjà-là proxémique» influençant les stratégies professionnelles, une interaction fine entre le «déjà-là» expérientiel et le «déjà-là» conceptuel et intentionnel. Ce rapport à soi et à l'autre émerge dans le positionnement spatial et révèle l'existence d'une dynamique circulaire du savoir (Baeza-Carminatti, 2007).

Conclusion

Ainsi, les distances interactionnelles concrétisent une proxémie de socialisation, les formes ostensives s'ancrent dans les pratiques des intervenants. La façon d'occuper l'espace représente certainement un «déjà-là» dont la part inconsciente émerge lors de l'épreuve. Si la distance illustre la supervision, elle met aussi en avant la part de responsabilité de l'intervenant dans la transmission des savoirs. Elle devient le produit de l'interaction d'une dynamique ternaire du «déjà-là proxémique» mettant en avant le contrôle, l'ajustement et la réorientation de l'action du professeur. Cette étude renforce nos intuitions dont la validité reste à confirmer dans de nouvelles études. À ce stade, nous pouvons cependant affirmer la présence d'une partie cachée du processus décisionnel, le «déjà-là proxémique» qui se construit au carrefour de l'intime et du public. Autrement dit, il serait intéressant de mettre en relation le «déjà-là proxémique» et le rapport au(x) savoir(s) (Carnus, 2015). La notion de distance proxémique comme éclairage du positionnement subjectif du sujet souligne la pertinence de la didactique clinique qui permet l'accès à des registres souvent occultés dans la formation des enseignants.

Notes

- 1 L'ostension désigne l'acte par lequel l'enseignant fournit «tous les éléments et relations constitutifs de la notion visée» (Salin, 2002, p. 72) et revêt différentes formes, verbales, non verbales ou combinées en mobilisant «l'approche langagière gestuelle» et «l'approche langagière verbale» (Carnus, 2008).
- 2 Bulle: une zone émotionnellement forte ou encore un périmètre de sécurité individuel.
- 3 Pour Hall (1990) cette distance intime se situe entre 15 et 40 cm. Du fait de la spécificité de l'EPS où le contact à l'autre est parfois une nécessité ne serait-ce que pour des raisons sécuritaires, nous situons cette distance entre 0 et 40 cm.
- 4 La supervision pédagogique est une activité de relation d'aide destinée à améliorer le processus enseignement/apprentissage.
- 5 LPDSMS: Cette formation professionnalisante vise à former des professionnels de l'intervention auprès de publics en difficultés sociales par une médiation par les activités sportives.
- 6 STAPS: sciences et techniques des activités physiques sportives et artistiques
- 7 Pour préserver l'anonymat, les prénoms sont des pseudonymes.
- 8 L'ultimate est un sport collectif utilisant un disque opposant deux équipes de sept joueurs. L'objectif est de marquer des points en progressant sur le terrain par des passes successives vers la zone d'en-but adverse et d'y rattraper le disque.
- 9 En didactique clinique, l'expertise touche à la connaissance et à la maîtrise des objets de savoirs enseignés. L'expertise est liée à un haut niveau dans le domaine de spécialisation dans une APSA et d'une substantielle pratique personnelle dans cette APSA.
- 10 En didactique clinique, l'expérience désigne l'expérience professionnelle, elle est en relation avec l'ancienneté dans le métier et renvoie à un parcours professionnel qui peut se traduire entre autre en nombre d'années d'enseignement. L'expérience relève d'un processus de réélaboration dont le produit est toujours une construction singulière.
- 11 Les observations sont réalisées le son coupé, de façon à lire les distances proxémiques sans être influencée par les interactions verbales entre l'enseignant et ses élèves.
- 12 L'espace euclidien est muni d'un produit scalaire qui permet de mesurer les distances et les angles.
- 13 Dans le cadre des libertés individuelles du Droit à l'image, les sujets ont accepté par écrit et sans exception la prise et l'utilisation de leur image qui sera utilisée uniquement dans le cadre de cette recherche
- 14 La contingence (Buznic-Bourgeacq, 2013) est définie comme étant «tout ce qui est conçu comme pouvant être ou ne pas être» reprenant les travaux de Lalande (1991) et est immanente à la relation didactique.
- 15 On définit ce terme comme la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier. La face est une image du moi déclinée selon certains attributs sociaux approuvés, et néanmoins partageables, puisqu'on peut donner une bonne image de sa profession en donnant une bonne image de soi.

Bibliographie

- Baeza-Carminatti, N., & Perez, S. (2004). Morceaux choisis, les interactions en EPS. Interagir avec ses élèves pour se construire en tant qu'enseignant. *e-JRIEPS*, 7, 3-15.
- Baeza-Carminatti, N. (2007). *La «zone de rencontre» en Éducation Physique et Sportive: lieu d'interaction, de construction et de transmission des savoirs*. Thèse de doctorat non publié, Université d'Orléans, France.
- Baeza-Carminatti, N., & Nourrit, D. (2009). La «zone de rencontre» en Éducation Physique et sportive: un espace de construction identitaire. *Sciences & Motricité*, 3(68), 51-71.
- Baietto, M. C. (1982). *Le désir d'enseigner*. Paris, France: ESF.
- Blanchard – Laville, C. (2002). Rapport au savoir: que nous dit la clinique? In Actes des 3èmes journées franco-québécoises de didactique, Rapport au savoir et didactiques (pp. ??- ??). Paris, France: Sorbonne.
- Bonico, C. (2006). Goffman et l'ordre de l'interaction. Un exemple de sociologie compréhensive. *Philosorbonne*, 7(1), 31-48.
- Boudard, J. M. (2011). *Pratiques de régulation didactique en éducation physique et sportive et professionnalité enseignante*. Thèse de doctorat en sciences de l'Éducation non publiée, École Normale Supérieure de Cachan, France.
- Brousseau, G. (1996). *Théorie des situations didactiques: Didactiques des mathématiques 1970-1990*. Grenoble, France: La Pensée Sauvage.
- Brunelle, J., Drouin, D. Godbout, P., & Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal, Canada: Gaëtan Morin.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2013). La contingence de l'enseignement ou la mise à l'épreuve du «Sujet Supposé Savoir». In M. F. Carnus & A. Terrisse (Éds.), *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (pp. 113-123). Paris, France: EPS.
- Carnus, M. F. (2001). *Analyse didactique de processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique. Une étude croisée*. Thèse de doctorat en sciences de l'Éducation non publiée, Université Paul Sabatier, Toulouse III, France.
- Carnus M. F. (2003a) Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique: une étude de cas croisés. In C. Amade-Escot (Éd.), *Didactique de l'éducation physique, état des recherches* (pp. 193-224). Paris, France: Éd. Revue E.P.S.
- Carnus, M. F. (2003b). Croyances, conceptions, intentions et pratiques usuelles dans l'enseignement de la gymnastique: le cas de l'ATR et du repérage. In *Dossier EPS 57* (pp. 160-164). Paris, France: Éd. Revue EPS.
- Carnus, M. F. (2008). Analyse didactique clinique de pratiques d'enseignants expérimentés et débutants. Une étude de cas croisée sur l'usage de la notion de «gainage» en cours d'EPS. In M. F. Carnus, C. Garcia-Debanc, & A. Terrisse (Éds.), *Analyse des pratiques d'enseignants débutants, approches didactiques* (pp. 213-232). Grenoble, France: La Pensée Sauvage.
- Carnus, M. F. (2009a). La décision de l'enseignant en didactique clinique. Étude de cas en EPS. In A. Terrisse & M. F. Carnus (Éds.), *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoirs?* (pp. 63-81). Bruxelles, Belgique: de Boeck.
- Carnus, M. F. (2009b). Esquisse d'une conclusion qui n'en est pas une. In A. Terrisse & M. F. Carnus (Éds.), *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoirs?* (pp. 157-161). Bruxelles, Belgique: de Boeck.
- Carnus, M. F. (2013). Le sujet enseignant n'est pas maître dans sa propre institution. In M. F. Carnus & A. Terrisse (Éds.), *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (pp. 23-32). Paris, France: EPS.
- Carnus, M. F. (2015). Le rapport au(x) savoir(s) du sujet-enseignant en didactique clinique de l'EPS: un «déjà-là décisionnel». In V. Vincent & M-F Carnus (Éds.), *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement. Enjeux, richesse et pluralité* (pp. 61-73). Bruxelles, Belgique: de Boeck.

- Dosda, P. (1997, octobre). *Approche psychologique des relations à l'espace public*. Conférence au CERTU (centre d'étude sur les réseaux, les transports et l'urbanisme), lieu, Pays.
- Forest, D. (2006). Analyses proxémiques d'interactions didactiques. *Carrefours de l'éducation*, 1(21), 73-94.
- Freud, S. (1925). Psychanalyse et médecine ou la question de l'analyse profane. In S. Freud (Éd.), *Ma vie et la psychanalyse* (pp. 93-184). Paris, France: Gallimard.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris, France: Minuit.
- Gohard-Radenkovic, A. (1999/2004). *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Bern, Suisse: Peter Lang.
- Hall, E. T. (1959). *The silent language*. New York, NY: Doubleday & compagny.
- Hall, E. T. (1971). *La dimension cachée*. Paris, France: Seuil.
- Hall, E. T. (1990). *Le Langage silencieux*. Paris, France: Seuil.
- Heuser, F. (2013). L'après-coup à l'épreuve du déjà-là du sujet enseignant: étude croisée. In M. F. Carnus & A. Terrisse (Éds.), *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (pp. 33-40). Paris, France: EPS.
- Heuser, F., Carnus, M. F., & Terrisse, A. (2014). La rencontre avec soi-même dans l'enseignement du karaté en EPS. *Cliopsy*, 12, 53-66.
- Kaes, R. (2014). *Les alliances inconscientes*. Paris, France: Dunod.
- Kammoun, M. (2004). *Étude exploratoire de la gestualité enseignante et de ses fonctionnalités didactiques: Le cas de deux professeurs d'EPS Tunisiens d'expertise gymnique contrastée*. Mémoire de DEA, Laboratoire LEMME, UPS Toulouse III, France.
- Koebel, M. (2008). Questions autour de la médiation par le sport. *Éclairages*, 6, 5-7.
- Lacan, J. (1953). Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse. Congrès de Rome (26-27.9.1953). In *Écrits* (p. 292). Paris, France: Le Seuil.
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris, France: Le Seuil.
- Lacan, J. (1967). *La méprise du sujet supposé savoir*. Institut français de Naples, 14 décembre 1967. *Scilicet*, 1, in *Autres Écrits*, Paris, France: Seuil. 1968/2001. Vol. 6.
- Lalande, A. (1991). *Vocabulaire technique et critique de philosophie* (Vol. 2). Paris, France: PUF.
- Loizon, D. (2004). *Analyse des pratiques d'enseignement du judo: identification du savoir transmis à travers les variables didactiques utilisées par les enseignants en club et en EPS*. Thèse de doctorat non publié, Université de Toulouse, France.
- Loizon, D. (2009). Les filtres personnels dans l'action didactique. Étude de cas dans l'enseignement du judo. In A. Terrisse & M. F. Carnus (Éds.), *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoirs?* (pp. 83-99). Bruxelles, Belgique: de Boeck.
- Loizon, D. (2013). L'enseignant d'EPS et ses filtres déjà-là. In M. F. Carnus & A. Terrisse (Éds.), *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (pp. 13-21). Paris, France: EPS.
- Loizon, D. (2016). *Analyse didactique clinique des pratiques d'enseignement et de formation: les effets du déjà-là expérientiel sportif*. Habilitation à diriger des thèses (Éducation), Université Toulouse Jean Jaurès, France.
- Loizon, D., & Carnus, M. F. (2012). Le déjà-là décisionnel chez les enseignants novices en EPS. Un outil pour comprendre la réalité de leurs enseignements. In G. Carnier & M. Clerx (Éds.), *Construction de l'identité professionnelle chez des stagiaires et des enseignants novices en Éducation physique*. Lieu, Belgique: Presses Universitaires de Louvain.
- Parlebas, P. (1981). *Lexique commenté en sciences de l'action motrice*. Paris, France: INSEP.
- Robert, M. (2012). *L'ostension non verbale en EPS: Analyse didactique clinique des pratiques gestuelles de deux enseignants aux profils contrastés lors de l'enseignement de la rotation avant*. Mémoire en Master 2 recherche Éducation, Formation, Travail et Savoirs, Université de Toulouse 2 – Le Mirail, France.

- Robert, M., & Carnus, M. F. (2013). Les formes ostensives non verbales en gymnastique constitutives de la signature professionnelle de deux enseignants d'EPS. In M. F. Carnus & A. Terrisse (Éds.), *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (pp. 81-92). Paris, France: EPS.
- Roncin, E., & Loquet, M. (2008). Enseigner la danse à des adolescents avec autisme: l'ingéniosité des gestes enseignants. *e-JIRIEPS*, 13, 42-56.
- Salin, M. H. (2002). Les pratiques ostensives dans l'enseignement des mathématiques comme objet d'analyse du travail du professeur. In P. Venturini, C. Amade-Escot, & A. Terrisse (Éds.), *Étude des pratiques effectives: l'approche des didactiques* (pp. 71-81). Grenoble, France: la Pensée Sauvage.
- Sauret, M.-J. (2000). *Freud et l'inconscient*. Toulouse, France: Éd. Milan.
- Sensevy, G., Forest, D., & Barbu, S. (2005). Analyse proxémique d'une leçon de Mathématiques: une étude exploratoire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 3(31), 659-686.
- Terrisse, A. (1994). *La question du savoir dans la didactique des APS: essai de formalisation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches, Université de Toulouse 3, France.
- Terrisse, A. (2000). Épistémologie de la recherche clinique en sport de combat. In *Recherches en sport de combat et en arts martiaux: état des lieux* (pp. 119-139). Paris, France: Édition EPS.
- Terrisse, A. (2002). «*Le rapport au savoir: point de vue psychanalytique et recherches en didactique de l'EPS*». In Actes des 3e journées d'études franco-québécoises des didactiques, (pp. 123-129). Paris 5, France: La Sorbonne.
- Terrisse, A. (2008). L'après-coup en didactique de l'EPS: procédures et effets. In D. Lahanier-Reuter & E. Roditi (Éds.), *Questions de temporalité: les méthodes de recherche en didactiques* (2) (pp. 47-59). Lille, France: presse universitaire du Septentrion.
- Terrisse, A. (2009). La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques. A. Terrisse & M. F. Carnus (Éds.), *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoirs* (pp. 13-31). Paris, France: De Boeck.
- Touboul, A. (2013). L'impossible à supporter chez une enseignante novice en EPS. In M. F. Carnus & A. Terrisse (Éds.), *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (pp. 41-50). Paris, France: EPS.
- Vant, A. (1986). A propos de l'impact du spatial sur le social. In F. Auriac & R. Brunet (Éds.), *Espaces, jeux et enjeux* (pp. 97-111). Paris, France: Fayard.
- Vergnaud, G. (2013). Préface de présentation de l'ouvrage. Carnus M. F. & Terrisse A. (Éds.), *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. in *Revue Française de Pédagogie*, 182, 146-147.
- Vinson, M. (2013). *Sous la dynamique non verbale des interactions didactiques, le genre: analyse de l'action conjointe du professeur et des élèves: deux études de cas en EPS*. Thèse de doctorat non publié, Université de Toulouse, France.
- Visioli, J., Ria, L., & Trohel, J. (2011, mars). *Corps et théâtralité dan l'activité des enseignants d'EPS lors de leurs interactions avec les élèves: apport d'une analyse conjointe du cours d'action et d'une analyse proxémique*. Colloque international INRP : Le travail enseignant au 20e siècle Perspectives croisées: didactique et didactique professionnelle, Lyon, France.
- Wozniak, F. (2007). *Conditions and constraints in the teaching of statistics: the scale of levels of determination*. Actes de European Society for Research in Mathematics Education, CERME 5, Larnaca, University of Cyprus.

Mots-clés: Didactique clinique, proxémie, activités physiques sportives et artistiques (APSA), rites d'interaction

Das «déjà-là» proxemik, eine Analyse eines interaktiven Tests zu körperlichen und sportlichen Aktivitäten

Zusammenfassung

Dieser Artikel erläutert die Ergebnisse einer explorativen Studie, die im Rahmen der universitären Ausbildung im berufsorientierten Bachelorstudiengang «soziale Entwicklung und Mediation durch Sport» durchgeführt wurde. Sie zielt darauf ab das «schon da/ präsent sein?» des Erziehers, der die Aktivität leitet, zum Vorschein zu bringen. Zu diesem Zweck werden die zueinander eingenommenen Distanzen in der Interaktion zwischen Erziehern und jugendlichen Teilnehmern aus Programmen der Jugendgerichtshilfe analysiert. Den theoretischen Rahmen bildet die Verbindung zwischen klinischer Didaktik und Proxemik. Wir versuchen über Frameanalysen die hauptsächlich vom Erziehenden herbeigeführten Konstellationen zu beschreiben und daraus begründete Vermutungen über sein «schon da präsent sein» abzuleiten. Der proxemische Ansatz ermöglicht in Kombination mit Videoaufzeichnungen eine Visualisierung der Topologie der jeweiligen Aktivitäten und weist auf das Vorhandensein eines «schon da präsent-seins» hin. Diese explorative Studie stellt dar, wie der proxemische Ansatz auf die klinische Didaktik bezogen werden kann.

Stichworte: Klinische Didaktik, Proxemik, Frameanalyse, Rahmenanalyse

Il «déjà-là» proxemico, un analizzatore del test interattivo nello sport fisico e nelle attività artistiche

Riassunto

Questo articolo riporta uno studio esplorativo condotto nell'ambito di una formazione universitaria di licenza professionale in Intervento sociale e mediazione per lo sport. Esso mira, a partire dall'osservazione delle distanze prossemiche costruite durante le interazioni tra un soggetto-insegnante in APSA e giovani della Protezione giudiziale e della gioventù (PJJ), a fare emergere il «déjà-là» prossemico dell'insegnante. Il nostro quadro teorico si organizza intorno a due assi: la didattica clinica e la prossemica. Cerchiamo di descrivere, attraverso dei riti di interazione, le configurazioni principalmente costruite dall'insegnante e di fare delle ipotesi sul suo «déjà-là». Il metodo prossemico utilizzato e il supporto videografico hanno permesso di visualizzare diversi tipi di topologie. I risultati mostrano la presenza di un «déjà-là» prossemico che influenza le strategie professionali del futuro insegnante in APSA. Questo studio fornisce l'occasione per effettuare un tentativo di trasposizione-importazione del concetto di prossemica nella didattica clinica.

Parole chiave: Didattica clinica, prossemica, attività fisica sportiva e artistica (APSA), riti di interazione

The proxemic' «déjà-là», an analyzer of the interactive test in physical and sports activities

Abstract

The article reports on an explanatory study which has been carried out within the context of a college professional training in «social development and mediation through sport». From the observation of proxemics distances built during interactions between the teacher from APSA (physical, sport and artistic activities) and youngsters from PJJ (judicial and youth protection), this study aims at bringing out the teacher «déjà-là» (already there). Our theoretical frame is clinical didactics associated with proxemic. Through some rites of interaction, we'll try to describe the teacher's primary elaborated configurations/layouts and to put forward some hypotheses (from some intuitions) as concerns his/her «déjà-là» position. The proxemic method and videography have enabled to visualize some topologies. The results show the presence of a «déjà-là». Which influence the sport instructor's professional strategies? This explanatory study will be an opportunity for an attempt at transposition-importation of the concept of proxemics in clinical didactic.

Keywords: Clinical didactics, proxemics, rites of interaction, APSA

Nathalie Carminatti est Professeure agrégée en Éducation Physique et Sportive, docteure en Sciences de l'Éducation. Après une thèse en 2007, elle est actuellement responsable du master Enseignement, Éducation et Formation EPS à l'université d'Orléans. La question des interactions entre le sujet enseignant et les sujets élèves est une préoccupation tant sur le terrain que dans la formation des futurs enseignants d'EPS. L'analyse des distances proxémiques et la construction de la zone de rencontre deviennent aujourd'hui le cœur de ses recherches dans un cadre de la didactique clinique.

Université d'Orléans, Collegium Sciences et techniques, composante STAPS
2, allée du château BP 6237, F-45062 Orléans cedex 02
E-Mail: nathalie.carminatti@univ-orleans.fr

Marie-France Carnus est Professeure des universités en Sciences de l'Éducation. Responsable du master Ouverture professionnelle en milieu scolaire dans un cadre pluridisciplinaire inter degrés (OPMSPI) à l'ESPE Midi-Pyrénées et directrice adjointe de l'UMR ETFS. Ses travaux sont focalisés sur l'analyse clinique des phénomènes didactiques, particulièrement dans le champ de l'Éducation Physique et Sportive. L'observation in situ des pratiques d'enseignement – apprentissage et de formation renseigne sur les processus sous-jacents et permet de spécifier les compétences professionnelles à l'œuvre afin d'extraire des indices et des leviers de développement professionnel. Mots-clés: didactique clinique, Savoir(s) & Sujet(s), rapport au(x) savoir(s), rapport(s) à l'épreuve, rapport à l'institution, ingénierie didactique et formation des enseignants.

ESPE Midi-Pyrénées, Université Toulouse Jean-Jaurès,
56, Avenue de l'URSS, F- 31078 Toulouse
E-Mail: marie-france.carnus@univ-tlse2.fr