



Article scientifique

Editorial

2016

Published version

Public access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Approches didactiques de corporéités au service des apprentissages

Mili, Isabelle; Leutenegger, Francia

How to cite

MILI, Isabelle, LEUTENEGGER, Francia. Approches didactiques de corporéités au service des apprentissages. In: Revue suisse des sciences de l'éducation, 2016, vol. 38, n° 1, p. 5–12. doi: 10.24452/sjer.38.1.4967

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:131777>

Publication DOI: [10.24452/sjer.38.1.4967](https://doi.org/10.24452/sjer.38.1.4967)

© The author(s). This work is licensed under a Creative Commons Attribution (CC BY)

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Last deposit update in Archive ouverte UNIGE on 15.01.2026 15:02

Approches didactiques de corporéités au service des apprentissages

Isabelle Mili et Francia Leutenegger

En 2005, paraissait un numéro de la revue suisse des sciences de l'éducation consacré aux didactiques et coordonné par T. Thévenaz et P. Sieber. Le développement de ce champ pluriel, en lien avec les questions de formation des enseignants, était au cœur des réflexions de ce numéro. Différentes didactiques disciplinaires en Suisse et en France ainsi que la didactique comparée genevoise y ont contribué.

En écho à ce numéro, nous proposons de poursuivre le dialogue instauré alors – l'éditorial, sous la plume de Thévenaz et de Sieber (2005), le présente ainsi – entre la culture d'expression francophone et la culture d'expression germanophone en didactique. Nous proposons de poursuivre la réflexion d'une autre manière encore, en faisant dialoguer différentes didactiques disciplinaires ainsi que la didactique comparée en tant que champ émergent dans le paysage des recherches d'expression francophone, mais aussi, très récemment, en reprenant le questionnement produit grâce aux échanges avec des courants d'expression germanophone comme les *Fachdidaktiken* vs. la *Allgemeine Didaktik* (voir Dorier, Leutenegger & Schneuwly, 2013).

Quelques éléments contextuels

La question des échanges entre didactiques disciplinaires s'est posée depuis de nombreuses années et plusieurs tentatives de parutions communes à plusieurs didactiques ont été tentées avec succès (voir parmi d'autres, pour les plus anciens, Johsua & Dupin, 1993; Raiski & Caillot, 1996; Rouchier, Lemoyne & Mercier, 2001). C'est dans cette mouvance que depuis 2002 et la sortie d'un numéro spécial de la Revue française de pédagogie (voir Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002), patronné par l'Institut National de la Recherche Pédagogique en France (INRP, devenu Institut Français d'Éducation, IFE), que le projet scientifique d'une didactique comparée naissante s'est développé et les constructions théoriques et méthodologiques se sont affinées, notamment à travers des thèses

comparatistes en didactique, mais aussi des colloques et de nombreuses publications (pour une revue des conditions historiques d'émergence de ce champ, voir Ligozat & Leutenegger, 2012). Beaucoup plus récemment, en Suisse, le projet d'une Conférence Faïtière des Didactiques Disciplinaires universitaires en Suisse (COFADIS) a vu le jour et les travaux de celle-ci, avec une première rencontre scientifique à Fribourg le 13 janvier 2016 (thème: «Les concepts de la disciplinarité»), sont prometteurs pour ce dialogue.

Du point de vue de la didactique comparée, depuis son origine et la création des premières chaires intitulées «didactique comparée» au Département des Sciences de l'Éducation de l'Université de Provence et à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève¹, ce champ s'est développé dans une interaction permanente avec les didactiques des différentes disciplines scolaires. Elle trouve du reste sa justification dans son rattachement aux différentes disciplines didactiques puisque les didacticiens comparatistes sont également actifs au sein de leur discipline didactique de rattachement. La didactique comparée se situe ainsi dans le prolongement des didactiques disciplinaires et s'est donné pour enjeu:

d'étudier empiriquement les dimensions génériques [...] des pratiques d'enseignement et apprentissage, à partir de leurs manifestations spécifiées par des objets de savoirs, à considérer au sein de leurs disciplines respectives. Sur le plan théorique, les concepts candidats à décrire les phénomènes didactiques sont à identifier dans les constructions existantes au niveau des différentes didactiques disciplinaires, mais également dans une reconfiguration au sein des sciences humaines et sociales, selon un principe ascendant. C'est-à-dire à partir des appareils conceptuels propres aux diverses didactiques disciplinaires et non depuis une position surplombante qui déclarerait *a priori* la pertinence d'un cadrage théorique supra-ordonné (Ligozat & Leutenegger, 2012, trad., p. 761)

Ce tissage (et métissage?) entre didactique comparée et didactiques des disciplines a vu la parution d'un ouvrage (Dorier, Leutenegger & Schnewly, 2013) dont l'objectif était, d'une part, de brosser un tableau des traditions didactiques francophone et germanophone et, d'autre part, de faire le point sur les recherches les plus récentes dans les différentes didactiques disciplinaires genevoises, mais aussi d'instaurer, dans ce projet, un dialogue à plusieurs niveaux: entre les différentes didactiques et avec la didactique comparée, entre les travaux centrés sur le primaire et ceux sur le secondaire en lien avec les contenus, les savoirs de référence et la demande sociale, mais également, à un niveau plus conceptuel, entre des théorisations et des types de méthodes développées en didactique afin d'étudier LE didactique².

Le projet spécifique pour ce numéro de la RSSE

À partir des différents travaux qui ont jalonné l'histoire (très courte!) des didactiques, nous nous proposons de participer à cette réflexion et ce dialogue, à travers huit contributions qui remettent sur le métier des concepts et méthodes travaillés dans les différentes didactiques disciplinaires.

Une thématique fédératrice: Le rôle de la corporéité

Afin de restreindre la focale à une thématique commune, nous avons centré les différentes contributions sur *le rôle de la corporéité dans l'activité didactique inscrite sous différentes disciplines*. En effet, les questions relevant de la participation du corps aux transactions didactiques sont probablement de bonnes candidates à des travaux comparatistes, dans la mesure où, à travers les différents objets d'enseignement/d'apprentissage, la corporéité participe à la fois de la gestion didactique par l'enseignant et de l'appropriation de ces objets par les élèves. En d'autres termes, comment s'incarne la transmission des savoirs dans l'espace didactique considéré? Car le rôle du corps n'est sans doute pas le même lorsqu'on enseigne/apprend des contenus liés à l'éducation physique, aux mathématiques ou à la musique, pour ne prendre que ceux-ci.

Par ailleurs, peu de travaux en didactique sont centrés sur cette question de la corporéité (voir notamment Mili, Rickenmann, Merchan Price & Chopin, 2013; Mili, 2012), ceux-ci soulignent pourtant l'importance de la prise en compte de la corporéité pour comprendre l'action enseignante et l'action apprenante. De son côté, Forest (2012) indique l'intérêt d'une approche basée sur une analyse proxémique, qui s'inspire des travaux de Hall, dans les années 60, et qui permet de décrire les conduites non verbales des sujets didactiques, conduites non verbales qui participent de la transmission culturelle des savoirs.

Plus largement, la didactique traite les phénomènes qu'elle étudie en tant que faits sociaux. On peut faire l'hypothèse que la corporéité participe de ces faits sociaux et donc de la transmission culturelle des savoirs, si l'on en croit l'éminent sociologue qu'est Marcel Mauss qui relève de son côté que:

la marche, la nage, par exemple, toutes sortes de choses de ce type sont spécifiques à des sociétés déterminées, que les Polynésiens ne nagent pas comme nous, que ma génération n'a pas nagé comme la génération actuelle nage. [...] Il y a donc une technique de la plongée et une technique de l'éducation de la plongée qui ont été trouvées de mon temps [...] notre génération, ici, a assisté à un changement complet de technique: nous avons vu remplacer par les différentes sortes de crawl la nage à brasse et à tête hors de l'eau.... (1950 / 2010, p. 366)

Plus loin Mauss (1950 / 2010) affirme: «dans tous ces éléments de l'art d'utiliser le corps humain, les faits *d'éducation* dominaient» (p. 369)(N.B. C'est Mauss qui met: «d'éducation» en italique). Ce faisant, il nous renvoie à la fois aux appren-

tissages corporels qui façonnent une génération, à l'analyse des modes de transmission de techniques situées (comme l'usage de bâches différentes, propres aux Français ou aux Anglais, ou les exercices préparant les jeunes enfants asiatiques ou les Européens, suivant des études en langues orientales, à «incorporer» les différences entre idéogrammes, par exemple). Mauss nous incite à considérer les rapports qu'entretiennent certaines disciplines scolaires et artistiques avec des techniques corporelles (qu'il s'agisse d'éducation physique et sportive, de danse, de rythmique, de musique, de théâtre, de mime, de lecture en braille...). Une incitation qui conduit nécessairement à l'analyse de milieux didactiques prévoyant une action corporelle de la part des apprenants, voire de la part des enseignants – si on pense notamment aux études de type proxémique déjà citées (Forest, 2012), qui étudient la manière dont les enseignants accompagnent leur cours de gestes de désignation ou d'un langage corporel dont on peut dire que ceux-ci participent vraisemblablement du milieu didactique.

Parmi ces milieux didactiques, on trouve notamment ceux destinés aux jeunes élèves du cycle 1 des années primaires (4 à 8 ans). Qu'il s'agisse de mathématique ou d'environnement, il est notable que de nombreux dispositifs didactiques font appel à une participation corporelle des élèves, sollicitant ceux-ci dans des activités où l'agir spatial, gestuel, mobile... joue un rôle prépondérant. Ceci pour l'acquisition de notions en numération et dans la construction du nombre, opérations, géométrie, lecture et établissement de plans, échelles de proportionnalité, codage, écriture/lecture... Plus généralement, l'usage d'ostensifs (au sens de Matheron, 2010) dans l'activité didactique, prend nécessairement place dans un espace-temps dont la corporéité est une des composantes. Pour exemple, la numération en «base dix», en mathématiques, n'est pas totalement étrangère au fait que nous soyons (la plupart du temps) pourvus de dix doigts... En matière d'ostensifs, l'usage de supports (tableau noir, espace de la feuille de papier, etc.) amène sans doute nécessairement une participation du corps à l'organisation (plus ou moins précise) de ces ostensifs.

Mais même là où on ne l'attend pas, la corporéité s'insinue dans les apprentissages: les professeurs de droit planifient des joutes oratoires où diction et rhétorique sont indissociables; en grammaire, ponctuation et scansion du texte par le truchement de la voix (orale ou intériorisée) vont souvent de pair... Plus généralement, expériences sensorielles et concepts ne peuvent être séparés – comme le montrent les relations entre le «rien», l'ensemble vide et la notion de «zéro».

Bien évidemment certains domaines sont, de façon plus manifeste, en prise avec la corporéité. La didactique de l'éducation physique et sportive (EPS) s'est récemment doublée d'une approche en didactique des APSA (activités physiques, sportives, artistiques), avec les premières thèses didactiques portant sur des pratiques effectives de l'enseignement de la danse ou des «arts du cirque» en milieu scolaire. Il en va de même pour les didactiques des arts visuels et de la musique.

Toute la scolarité et toutes les formations professionnelles sont concernées, notamment si l'on en croit Chevallard (1992) dans son anthropologie du didactique et son présupposé que le didactique est «partout dense» en tant que phénomène social. Des débuts de la scolarité aux formations en apprentissage, du laboratoire au terrain d'entraînement, les démarches didactiques s'appuient fréquemment sur des agirs corporels ou, pour le dire comme Chevallier et Chiva (1991), sur le fait que le corps leur apparaît comme un instrument essentiel d'acculturation car il situe, construit et discipline.

Parmi les questions possibles, les suivantes ont été soumises aux contributeurs qui proviennent des différentes didactiques francophones et germanophones:

- Quelles spécificités disciplinaires en relation avec la corporéité?
- Comment s'actualisent les gestes d'enseignement et d'apprentissage dans les disciplines et selon les objets disciplinaires considérés?
- Quelle participation du corps à la transmission des savoirs visés?
- Comment se déclinent les différentes catégories d'analyse relatives aux disciplines représentées, lorsque la question de la corporéité est engagée?
- Quelles méthodes de recherche sont développées afin d'approcher cette question de la corporéité dans l'espace didactique?

Structure du numéro et contributions

Trois axes disciplinaires constituent la trame et les parties du numéro, en explorant les questions de corporéité dans les disciplines concernées:

Axe 1: Didactiques des mathématiques et des sciences

Axe 2: Didactique des Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA)

Axe 3: Didactique des Langues

Le premier axe, avec deux contributions, l'une en didactique des mathématiques (*Coutat et Dorier*), l'autre en didactique de la physique (*Müller*) permet de montrer que pour les objets scientifiques qui sont le propre de ces didactiques, la question de la corporéité se pose dans l'enseignement de ces objets.

D'un côté, la contribution de *Coutat et Dorier* montre que le travail même du mathématicien n'est pas exempt d'expériences sensibles impliquant la corporéité. Ces expériences nourrissent son imagination et participent à ses conceptualisations et théorisations. Pour ce qui est de l'enseignement de ces objets, à travers deux exemples, celui de la géométrie et de l'expérience spatiale au primaire et celui des nombres relatifs au secondaire, les auteurs décrivent comment le corps peut participer, grâce à des dispositifs didactiques, à l'apprentissage de ces objets.

La contribution de *Müller* affirme d'emblée que le corps joue un rôle important dans la discipline: «physique». En allemand, «Leib» et «Körper»

proposent deux mots là où le français n'a qu'un «corps». Et il n'y a pas qu'un intérêt philologique à aborder cette différence! Elle constitue aussi un gain didactique à partir du champ lexical sur lequel l'approche disciplinaire va se greffer. L'auteur constate par ailleurs qu'il ne subsiste que peu de corporéité dans des corps physiques désignés comme objets d'étude scientifique! Et pourtant, les relations entre contenus disciplinaires en «physique» et corporéité biologique constituent un intérêt prépondérant chez les jeunes – intérêt sur lequel un enseignant gagne à s'appuyer pour concevoir ses cours.

Le deuxième axe renvoie à quatre contributions, dans des disciplines différentes: la didactique de la musique (*Châtelain*), la didactique des activités créatrices et manuelles (*Didier*), la didactique de la danse (*Montaud et Amade-Escot*) et la didactique de l'éducation physique (*Lenzen et Cordoba*). Ces quatre disciplines relèvent a priori très fortement de la corporéité: comme une sorte d'évidence. Il s'agit alors pour les auteurs d'interroger cette évidence et de montrer à travers quelques dimensions inhérentes aux objets enseignés/appris comment cette corporéité se décline.

La contribution de *Châtelain* souligne les dimensions complémentaires de l'enseignement musical: la pratique (instrumentale ou vocale), la réception (l'écoute), le processus d'enseignement-apprentissage en tant que tel. L'auteure analyse trois leçons portant sur la thématique interdisciplinaire *Free Jazz* et *Action Painting*, en identifiant les gestes performatifs, réceptifs et didactiques dans leurs articulations réciproques durant la séquence ainsi définie.

Didier, dans le domaine des activités créatrices et manuelles, montre que ces disciplines sont traditionnellement attachées à la transmission de gestes techniques. Comment dès lors penser l'articulation entre «geste technique» incorporé et «créativité»? L'auteur propose de repenser les gestes techniques et les savoirs à enseigner aux élèves en y associant des démarches de conception au sein de l'agir enseignant. La question de la corporéité est réactivée par une réflexion sur les savoirs et les techniques corporelles en phase avec les pratiques sociales actuelles de l'artisanat.

La contribution de *Montaud et Amade-Escot*, dans le domaine de la didactique de la danse – discipline du corps par excellence –, montre la manière dont se construit la corporéité des élèves, relativement aux conditions créées par le professeur. Le concept de corporéité, selon une modalité pragmatique, spécifique au monde de la danse, est revisité au regard d'une catégorie essentielle: les «états de corps dansés». L'originalité de la contribution réside dans le fait que les auteures s'intéressent à la manière dont un professeur, danseur lui-même, mais sans aucune expérience initiale dans l'enseignement de cette discipline, mobilise, au fil du temps, ses états de corps dans le but de transmettre une proposition dansée à ses élèves. L'enseignant crée ainsi des conditions de plus en plus favorables à la réalisation d'expériences sensibles pour les élèves.

Enfin, la contribution de *Lenzen et Cordoba*, en didactique de l'éducation physique – à *nouveau discipline corporelle dans son essence même* – réinterroge la notion de corporéité dans ses dimensions historico-culturelles. A travers deux exemples d'observation (handball et basket-ball) de stagiaires aux prises avec l'enseignement de ces objets, ils montrent comment le traitement didactique opéré par ces enseignants débutants peut contrarier la transformation, chez les élèves, d'une corporéité quotidienne ou indifférenciée, vers des corporéités spécialisées, propres aux activités physiques et sportives.

Sur un troisième axe, la corporéité est interrogée en relation avec des enseignements/apprentissages de la langue. Deux contributions, l'une en didactique de la lecture (*Bertschi-Kaufmann, Graber et Manetsch*) et l'autre sur la production textuelle (*Lindauer et Sturm*), s'avancent sur ce terrain.

La contribution de *Bertschi* et al. commence par rappeler que vocalité et gestes sont en quelque sorte indissociables de la lecture. Trois perspectives orientent la contribution:

- socio-historique, (avec un retour sur des pratiques du 18^e siècle et des témoignages actuels de jeunes sur leurs réactions corporelles accompagnant la lecture),
- psycho-cognitive (analysant les modes de participation du lecteur aux contenus du texte qu'il lit),
- didactique (focalisée sur des pratiques effectives de lecture qui sollicitent la voix et le corps).

La contribution de *Lindauer et Sturm* propose de revisiter les conditions matérielles et motrices du processus d'écriture à l'œuvre dans l'enseignement/apprentissage de cet objet. Les dimensions motrices et corporelles constituent en effet une condition préalable importante à un élargissement des compétences en production écrite. Se référant à un projet FNS, la contribution montre aussi l'impact de différents outils d'écriture à travers le temps, sur la posture corporelle et les manières d'enseigner l'écriture.

Puissent ces huit textes contribuer à un intérêt accru pour la composante corporelle des situations didactiques! Si, dans l'espace scolaire, les piscines, ateliers d'arts plastiques, salles d'éducation physique, rythmique, musique ou «salle de jeux» sont agencés en vue d'activités corporelles; si le laboratoire de chimie s'offre comme un potentiel de «manipulations» et d'essais déclinés en protocoles expérimentaux; la «salle de classe», quant à elle, peut rester muette sur le rôle possible de la corporéité dans les apprentissages disciplinaires. C'est notamment sur ce *mutisme corporel* de tout un pan de la vie scolaire qu'il nous paraît important de nous pencher. Car nombreux sont les acteurs dont les démarches incluent un paradigme fait de mouvements, de gestes, de registres et rythmes vocaux, et, pourquoi pas, d'une certaine forme de swing dans les activités didactiques.

Références bibliographiques

- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 12(1), 73-112.
- Chevallier, D., & Chiva, I. (1991). L'introuvable objet de la transmission. Savoir-faire et pouvoir transmettre. Mission du Patrimoine ethnologique. *Collection Ethnologique de la France, Cahier*, 6, 1-11.
- Dorier, J.-L., Leutenegger, F. & Schneuwly, B. (Éd.). (2013). *Didactique en construction, construction des didactiques*. Collection Raisons Éducatives. Paris, Bruxelles: De Boeck.
- Forest, D. (2012). L'attention conjointe dans le jeu didactique: une approche proxémique. In B. Gruson, D. Forest & M. Loquet (Éd.), *Jeux de savoirs, études de l'action conjointe en didactique* (pp.279-300). Rennes: Presses Universitaires.
- Johsua, S. & Dupin, J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : PUF.
- Ligozat, F. & Leutenegger, F. (2012). Vergleichende Didaktik: Geschichte, Instrumente und Herausforderungen aus einer frankophonen Perspektive. *Pädagogische Rundschau*, 66 (6), 751771.
- Ligozat, F., Coquidé, M. & Sensevy, G. (2014) Didactique et/ou didactiques. D'une polémique à la construction d'un espace de problématisation. *Numéro thématique. Education & Didactique*, 8.1.
- Matheron, Y. (2010). *Mémoire et Etude des Mathématiques. Une approche didactique à caractère anthropologique*. Rennes: Presses universitaires, coll. «Paideia».
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.L. & Sensevy, G. (Éd.). (2002). Vers une didactique comparée. *Revue Française de pédagogie*, 141.
- Mili, I. (2012). Créativité et didactique dans l'enseignement musical. In Chantal Lainey (Éd.), *Revue de l'acelf, n° de novembre 2012*, 139-153.
- Mili, I., Rickenmann, R., Merchan Price, C. & Chopin, M.-P. (2013). Corps sonore / corps scénique / corps écrit. Corporéité dans les didactiques des arts (danse, théâtre, musique, arts visuels). In J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (Éd.), *Didactique en construction, constructions des didactiques* (pp. 87-108). Bruxelles: De Boeck. Raisons éducatives.
- Raisky C. & Caillot M. (Éd.). (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique*. Paris – Bruxelles: De Boeck.
- Rouchier, A. Lemoine, G. & Mercier, A. (Éd.). (2001). *Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement*. Paris, Bruxelles: De Boeck.
- Thévenaz, T. & Sieber, P. (2005). Didaktik(en) zwischen Kontinuität und Neuorientierung. Didactique(s) – entre continuité et réorientation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 327-342.

Notes

- 1 Depuis lors, d'autres chaires de didactique comparée ont été créées, mais également en France et en Belgique.
- 2 Ce masculin, désigne l'ensemble des phénomènes relevant de l'enseignement/apprentissage de contenus spécifiques. Voir à ce sujet, Chevallard (1992), repris aussi par Raisky et Caillot (1996) et, depuis lors, par différents auteurs (Schneuwly, Vollmer, Reuter, Martinand et d'autres), qui se positionnent à ce sujet dans le numéro spécial de la revue «Éducation & Didactique» (Ligozat, Coquidé & Sensevy, 2014).