



Thèse

2014

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

La rythmique Jaques-Dalcroze dans les écoles primaires genevoises: une approche didactique

Brice, Mary

How to cite

BRICE, Mary. La rythmique Jaques-Dalcroze dans les écoles primaires genevoises: une approche didactique. Doctoral Thesis, 2014. doi: 10.13097/archive-ouverte/unige:41997

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:41997>

Publication DOI: [10.13097/archive-ouverte/unige:41997](https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:41997)



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

LA RYTHMIQUE JAKUES-DALCROZE DANS LES ECOLES PRIMAIRES GENEVOISES : UNE APPROCHE DIDACTIQUE

Thèse de doctorat

Mary Brice



Directeurs :

Bernard Schneuwly (Université de Genève, FPSE), **directeur**

Isabelle Mili (Université de Genève, FPSE), **co-directrice**

Membres du Jury:

Marie-Laure Bachmann (ex-directrice de l'Institut Jaques-Dalcroze, Genève)

René Rickenmann (Université de Genève, FPSE)

Glaís Sales-Codeiro (Université de Genève, FPSE)



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

Section des Sciences de l'éducation

Sous la direction de M. le professeur Bernard Schneuwly

Co-directrice : Mme Dominique-Isabelle Mili

**LA RYTHMIQUE JAQUES-DALCROZE
DANS LES ECOLES PRIMAIRES GENEVOISES :
UNE APPROCHE DIDACTIQUE**

THESE

Présentée à la
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
de l'Université de Genève
pour obtenir le grade de Docteur en Sciences de l'éducation

par

Mary BRICE

De

Australie

Thèse No 578

GENEVE

Juillet 2014

Numéro étudiant : 05-328-695

REMERCIEMENTS

En premier lieu j'aimerais remercier très vivement mon directeur de thèse, Bernard Schneuwly, qui m'a constamment encouragée et soutenue, même dans les moments où j'avais de la peine à élaborer mes idées. Il a vu la thèse dans ses états les plus hésitants, mais l'acuité de sa réflexion et ses conseils justes m'ont permis d'arriver à l'aboutissement de ce travail ardu. Je lui adresse toute ma reconnaissance pour avoir accepté de diriger une thèse dont le sujet est rarement abordé.

Mes remerciements sincères vont également à ma co-directrice, Isabelle Mili, pour sa présence et son aide précieuse, tout particulièrement lors de l'élaboration du canevas, des séminaires de recherche et de la soutenance. Elle a toujours eu le mot juste pour me permettre de sortir des périodes de confusion et résoudre mes manques de compréhension.

Merci à Glaís Sales-Codeiro, professeur du Séminaire de Recherche à l'Université de Genève, qui m'a accordé beaucoup de son temps pour m'aider à saisir la finesse des théories en relation avec ma thèse, sans relâcher son soutien.

Merci aussi à René Rickenmann qui, lors des réunions des groupes de recherche, m'a fourni les explications théoriques nécessaires en m'éclairant sur les subtilités de la transposition didactique.

A Marie-Laure Bachmann, experte de la rythmique Jaques-Dalcroze, je dis ma reconnaissance profonde pour m'avoir fait profiter de sa parfaite connaissance de la méthode Jaques-Dalcroze, ainsi que de ses outils intellectuels formidables. Le temps qu'elle a accepté de consacrer à la révision du texte m'a permis de mieux saisir la complexité des dimensions de la rythmique.

Martine Wirthner, membre de la commission, a relu une première version de la thèse ; elle l'a soigneusement annotée et fait d'utiles propositions pour compléter certaines dimensions théoriques : merci à elle aussi.

Rédiger une thèse dans une langue étrangère est une folie, et c'eût été certainement impossible sans la collaboration précieuse des personnes qui ont bien voulu corriger le texte.

A Chantal Baudin je dois mes plus vifs remerciements pour sa générosité, son engagement et sa volonté de m'aider. Elle ne savait pas à quoi elle s'engageait, mais face à cet immense travail, elle n'a pas rechigné, et ce, même si le sujet traité ici n'est pas lié directement à sa profession.

Je remercie également Martine Jaques-Dalcroze, qui a bien voulu corriger une grande partie du texte de ma thèse, et qui l'a vu dans tous ses états. Merci, Martine pour ton expertise au sujet de ton grand-père !

Merci à Marie-Frédérique Lamy, à Hélène Trudel et à Lalagé Cairns d'être venues me prêter main forte lors de la rédaction des sous-chapitres.

Ma gratitude énorme à Mireille Weber qui a passé des mois à transcrire de nombreuses partitions sur le logiciel Finale. Je n'aurais pas pu faire ce travail titanesque moi-même. Je n'oublie pas son aide infatigable pendant ce travail de longue haleine.

Comment remercier de manière adéquate

- Kathy Epps pour son expertise informatique et son aide technique – dessins, CD, DVD, graphiques – la liste est longue. Sans elle, j’aurais été incapable de faire la présentation souhaitée.
- Soazig Mercier, bibliothécaire de l’Institut Jaques-Dalcroze, qui m’a facilité la découverte du Centre de Documentation. Elle s’est toujours montrée disponible pour répondre à mes questions, pour trouver des documents cachés ainsi que des photos et d’autres écrits dont j’ignorais même l’existence. En outre, je suis reconnaissante de l’autorisation d’utiliser des images, dont celles sur les pages suivantes viennent du Centre de Documentation de l’Institut Jaques-Dalcroze : 14, 15, 16, 20, 24, 34, 42, 48, 68, 112.
- Chantal Chenevy-Fry, ainsi que le personnel de la Terrassière, pour leur aide dans mes recherches aux Archives de l’Etat.

Je tiens à remercier Nicolas Schaetti du Centre d’iconographie genevoise. L’autorisation d’utiliser des images à titre gracieux pour ma thèse est très appréciée. Les images sur les pages suivantes sont de provenance du Centre d’iconographie genevoise (BGE) : 9, 10, 11, 18, 21, 22, 23, 27, 28, 32.

Un grand merci à mes collègues Hélène Nicolet, Aurore Acclément et Stéphanie Biedermann pour avoir organisé le sondage de l’enseignement de la rythmique au niveau de toutes les écoles primaires du canton de Genève.

Et surtout, aux quatre rythmiciennes AM, CPR, HN et IF, qui ont donné des cours passionnants, toujours de bonne grâce à mes nombreuses questions, en me permettant de mieux comprendre la pédagogie rigoureuse de la rythmique à l’école primaire. En outre, leurs talents divers ont permis la collecte d’une grande richesse de contenus travaillés pendant les séquences. Sans leur collaboration et leur générosité, ma thèse n’aurait pas vu le jour. Je vous dis, à chacune, tous mes remerciements.

Sommaire

Introduction	6
PARTIE I : HISTOIRE ET DEFINITION DE LA RYTHMIQUE	10
Chapitre 1 Le cadre historique de la rythmique Jaques-Dalcroze	11
Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) et son œuvre.....	11
Première période – jusqu’à 1910.....	11
Deuxième période – Hellerau, 1910-1914	21
Troisième période – à partir de 1915 à Genève.....	23
Les racines de la méthode Jaques-Dalcroze	27
Conclusion.....	31
Chapitre 2 Qu’est-ce que la rythmique Jaques-Dalcroze ?	33
L’évolution de la méthode Jaques-Dalcroze : trois couches historiques.....	35
La rythmique aujourd’hui.....	67
Conclusion.....	67
Chapitre 3 La rythmique Jaques-Dalcroze transposée : outils d’analyse.....	69
Le système scolaire et la discipline scolaire.....	70
Les disciplines scolaires et la transposition didactique	72
Les concepts clés de la théorie de transposition didactique	73
Les étapes dans la transposition didactique.....	74
Les pratiques sociales de référence	75
La transposition de l’objet d’enseignement et la théorie de l’action conjointe.....	75
Conclusion.....	78
Chapitre 4 L’évolution de la rythmique dans les écoles primaires genevoises.....	79
Débuts (1905-1927).....	80
Un aperçu de l’éducation musicale à travers les plans d’études de 1902.....	83
Le premier programme pour l’école primaire basé sur la méthode Jaques-Dalcroze	85
La rythmique Jaques-Dalcroze devient une discipline scolaire	85
L’éducation musicale/la rythmique à l’école primaire à travers les Plans d’Etudes du Département de l’Instruction publique.....	98
Conclusion.....	107
Conclusion Partie I.....	109
PARTIE II PROBLEMATIQUE ET OUTILS METHODOLOGIQUES.....	112
L’ambiguïté de la rythmique en milieu scolaire	113
Un programme de recherche : analyse de la transposition dans la discipline scolaire « rythmique ».....	114
Les savoirs de la discipline 'rythmique '.....	115
Le dispositif didactique de la rythmique aujourd’hui	117
Thèse	118
Chapitre 6 Outils méthodologiques	119
Recueil de données.....	119
Les outils d’analyse	123
Conclusion Partie II	128

PARTIE III RESULTATS DES ANALYSES DES SEQUENCES ET DES ANALYSES TRANSVERSALES.....	129
Chapitre 7 Résultats des analyses des séquences d'enseignement.....	130
La séquence CPR1 : l'apprentissage de trois rythmes créés par la division de la noire – un premier objet musical	133
La séquence d'AM : le rythme vite-vite-lent expérimenté à deux vitesses et dans trois tessitures en vue de l'apprentissage d'une danse – un deuxième objet musical	149
La séquence de CPR2 : l'expérimentation corporelle de la notion de phrase musicale – un troisième objet musical.....	171
La séquence d'HN2 : travail de préparation d'une évaluation – un objet d'évaluation (et de rythmique)	192
La séquence d'IF1 : cours d'évaluation – un objet d'évaluation (et de rythmique).....	219
La séquence d'IF3 : l'expérimentation corporelle d'aspects de l'espace – un objet corporel.....	230
La séquence d'HN1 : la rythmique au service de l'écoute d'œuvres « savantes » – instrumentalisation de la rythmique	253
La séquence d'IF2 : la rythmique au service de la participation active à un spectacle par une chorégraphie – instrumentalisation de la rythmique	275
Conclusion.....	291
Chapitre 8 Résultats des analyses transversales.....	300
La didactique de la rythmique, une didactique comme une autre : des gestes fondamentaux, des ruptures, du temps « perdu »	302
L'exercice de réaction – un exercice phare	310
Les parties typiques des séquences de rythmique et leurs composants.....	317
Les savoirs de la discipline « rythmique »	325
Le rôle de la musique et ses différentes formes	330
Conclusion.....	343
CONCLUSION GÉNÉRALE	349
Bibliographie.....	356
1. Archives consultées	356
2. Sources au Centre International de Documentation Jaques-Dalcroze, Institut Jaques-Dalcroze (CIDJD).....	356
3. Textes d'Emile Jaques-Dalcroze.....	356
4. Références bibliographiques	357
Table des matières détaillée.....	364

Introduction

La rythmique Jaques-Dalcroze fait partie de la culture genevoise depuis plus d'un siècle. Conçue vers la fin du 19^{ème} à Genève, elle reste actuelle de nos jours, et ceci dans des contextes et des pays bien différents, contribuant à l'éducation musicale dans tous les coins du monde. Il existe des Associations Jaques-Dalcroze partout en Europe, en Russie, en Asie, aux Etats-Unis et en Australie. Chaque pays a sa propre association. La Fédération internationale des enseignants de rythmique (F.I.E.R.) a été constituée pour faciliter les communications internationales entre toutes ces associations¹. Aujourd'hui la rythmique vit sa propre vie avec de nombreux adhérents issus de tous les coins du monde.

On la retrouve dans des domaines divers : dans l'éducation musicale certes, mais aussi dans les écoles publiques, dans les institutions de musique, les théâtres, les écoles de danse. Elle est également pratiquée par les seniors, les handicapés, les élèves en difficulté à l'école. Dans chaque nouveau contexte elle se voit plus ou moins transposée. Mais elle semble pouvoir s'adapter aux domaines les plus divers et apporter, dans chacun d'eux, une expérience corporelle et musicale reconnue. Au point qu'après plus de cent ans d'existence, elle fait encore la preuve de son utilité et de son bienfondé. Il semble en effet que, quel que soit le domaine d'application ou l'âge des personnes auxquelles elle s'adresse, elle est ressentie comme une pratique qui « fait du bien ».

La problématique de la recherche présentée ici concerne la mise en œuvre de l'enseignement de la rythmique dans les écoles primaires genevoises. Conçue à son origine comme moyen d'éducation musicale, la rythmique Jaques-Dalcroze, en entrant dans les écoles primaires de Genève, est devenue une discipline scolaire.

Nous examinons les tensions qui caractérisent cet enseignement à travers nos observations des pratiques didactiques actuelles. L'objectif de notre recherche est de décrire, définir et analyser l'action didactique de l'enseignant en rythmique dans le contexte scolaire et porte sur la manière dont la rythmique mènerait vers des savoirs appartenant au champ musical, ou d'autres savoirs relevant de l'éducation physique.

Qu'est-ce qui est effectivement enseigné, quel est le contenu et quels sont les objectifs de la rythmique dans les écoles primaires genevoises ? Dans les situations didactiques scolaires, dans quelle mesure la rythmique garde-t-elle sa fonction comme moyen d'éducation musicale ? Dans quelles autres situations s'oriente-t-elle plutôt vers des savoirs proches de l'éducation physique ?

Pour comprendre et interpréter ces tensions, nous envisageons d'explorer et de décrire de quelle manière la rythmique a été doublement définie par son histoire comme discipline scolaire. D'une part, telle qu'elle a été conçue, elle est un moyen pédagogique servant à la discipline de la musique avec ses propres savoirs de référence qui doivent subir des transformations afin de devenir aptes à être enseignés (Chevallard, 1991 : 15). D'autre part, en tant que discipline scolaire, son développement a impliqué également des articulations avec d'autres savoirs de référence propres au contexte scolaire, notamment ceux relatifs au travail corporel (gymnastique et sport, activités de développement de la motricité, et cetera).

¹ Site internet : fier.com

A cause de son histoire particulière, notamment dans le cadre de l'école primaire genevoise qui constituera l'essentiel de notre champ de recherche, la rythmique scolaire semble s'être développée au sein d'une tension entre sa fonction initiale de méthode pour l'éducation musicale (E.J.-D., 1905) et son rôle en tant que discipline scolaire, vouée à participer, avec un ensemble d'autres disciplines scolaires, au projet social de développement des élèves.

Les pratiques actuelles de la rythmique Jaques-Dalcroze sont le résultat d'une longue histoire. Pour les comprendre, il faut remonter à la fin du 19^{ème} siècle afin d'examiner le contexte historique et culturel spécifique qui lui a donné naissance. Nous commençons par un survol interprétatif de la vie d'Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950), en le situant dans la culture sociale et musicale de son époque, en examinant les influences diverses sur lui, et réciproquement, ses contributions considérables à la vie musicale en Suisse.

Chercher les racines de la méthode Jaques-Dalcroze nous emmène, évidemment, tout droit vers la musique et l'éducation musicale. Mais nous suggérons que son élaboration est ancrée aussi dans la conception du corps, en évolution tout au long du 19^{ème} siècle, et le mouvement pédagogique de l'Education nouvelle en pleine croissance en Europe. L'une lui fournit des bases corporelles, l'autre des principes scientifiques et pédagogiques. Nous explorons ces racines diverses dans le chapitre 1.

Qu'est-ce que la rythmique Jaques-Dalcroze ? Sa définition fait l'objet du chapitre 2. Nous y présentons la *méthode* Jaques-Dalcroze, dont la rythmique est une des trois branches principales. Conçue à l'origine comme moyen de développer la musicalité, les principes et les techniques d'enseignement de la rythmique gouvernent les autres branches de la méthode, qui sont le solfège et l'improvisation. Nous décrivons son cadre conceptuel en revenant sur les trois événements qui, historiquement, ont marqué l'évolution de sa théorisation tout au long du 20^{ème} siècle.

Ce cadre conceptuel nous apporte des bases pour interroger notre champ de recherche : l'école primaire genevoise. Quand la rythmique est devenue discipline scolaire, elle s'est trouvée dans un nouveau contexte d'application qui lui a fait subir des transpositions. Pour analyser l'entrée de la rythmique dans les écoles primaires, nous avons besoin d'outils théoriques, exposés dans le chapitre 3.

Le système scolaire est une construction sociale, mandaté par la société d'un double fonctionnement : la médiatisation du savoir aux jeunes (l'enseignement), et le choix et l'élaboration des disciplines scolaires, elles-mêmes culturellement définies par les objectifs généraux (les finalités) du système scolaire imposés par la société. La théorie de la discipline scolaire, articulée par Chervel (1988) et plus récemment par Schneuwly (2007), nous fournit des éléments théoriques pour questionner les raisons de l'entrée de la rythmique Jaques-Dalcroze dans les écoles primaires, les effets de cette entrée sur elle et son évolution en tant que discipline scolaire.

Les théoriciens de la discipline scolaire énoncent que les disciplines sont « des formes historiquement et socialement variables » (Schneuwly, 2007 : 2), constitutives des savoirs appartenant à la société qui charge l'école de la tâche de les diffuser aux jeunes. Pour que ce savoir, ancré dans le réel social (Schneuwly & Dolz, 2009 : 19), fasse un objet d'enseignement, il doit y avoir un processus de transposition didactique.

La deuxième théorie sur laquelle nous nous appuyons pour interroger la rythmique en milieu scolaire est donc celle de la transposition didactique, articulée en premier par Verret (1975) et développée depuis par plusieurs autres, mais surtout Chevallard (1985, 1991). Cette théorie décrit le processus de délimitation des nombreux savoirs en savoirs à enseigner (transposition didactique externe), et, dans un deuxième temps, celui du passage de l'objet à enseigner à l'objet enseigné (transposition didactique interne). L'exploration des deux théories (discipline scolaire et transposition didactique) constitue le sujet du chapitre 3, et nous donne les outils pour examiner l'entrée de la rythmique Jaques-Dalcroze dans le système scolaire et son évolution comme discipline scolaire.

Le chapitre 4 retrace l'histoire de l'entrée de la rythmique en milieu scolaire, en commençant par le discours d'Emile Jaques-Dalcroze lors du Congrès organisé par l'Association des musiciens suisses à Soleure en 1905, où il a remis en question l'éducation musicale dans les écoles primaires, et a fait des propositions de réforme. A travers les documents historiques dans les Archives de l'Etat, nous suivons ses années de lutte pour faire accepter la rythmique dans les écoles primaires de Genève, d'abord hors des horaires scolaires (1914), puis pendant l'horaire scolaire mais de manière facultative (1917) et, enfin, comme discipline scolaire en 1927.

Depuis, l'évolution de la rythmique comme discipline scolaire et les transpositions qu'elle a subies peuvent être décelées en examinant trois sources :

1. Les documents dans les Archives de l'Etat,
2. Les Plans d'Etudes du Département de l'instruction publique (DIP),
3. Les documents appartenant au Centre international de Documentation Jaques-Dalcroze à Genève (CIDJD).

En partant de ces sources il est possible, enfin, d'observer le statut de la rythmique Jaques-Dalcroze dans les écoles primaires genevoises aujourd'hui. Le cadre théorique élaboré dans ces quatre chapitres (Partie I), nous permet de construire la problématique et une thèse (chapitre 5).

La problématique de notre thèse se situe autour des ambiguïtés et des contradictions constatées sur le rôle de la rythmique en milieu scolaire. Pour comprendre et expliquer ces phénomènes, nous nous intéressons aux pratiques actuelles de son enseignement, notamment aux savoirs de référence qui spécifient l'action d'enseigner. Face à un curriculum largement indéterminé, il est nécessaire de construire les savoirs de référence à partir de l'observation des pratiques effectives. Notre thèse est que la rythmique est une discipline hésitant entre un projet *pour* la musique et un projet *par* la musique, et c'est par rapport à ces tensions qu'elle s'est développée comme discipline scolaire.

Savoir comment ces tensions se manifestent dans les pratiques actuelles de la rythmique en milieu scolaire constitue un des objectifs de notre recherche. A partir des situations didactiques observées, nous espérons pouvoir analyser la construction de l'objet d'enseignement, qui « implique la mise en œuvre d'une série de gestes professionnels fondamentaux qui rendent présent l'objet en classe et qui le montrent dans certaines de ses dimensions essentielles » (Schneuwly & Dolz, 2009 : 102).

Nous exposons nos outils méthodologiques, inspirés du travail du Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné (GRAFE) (Schneuwly, Sales Codeiro & Dolz, 2006) dans le

chapitre 6. La partie II de la thèse (chapitres 5 et 6) nous fournit des outils théoriques et méthodologiques pour effectuer les analyses des séquences d'enseignement de la rythmique dans des écoles primaires genevoises.

Le chapitre 7 décrit de manière interprétative huit séquences d'enseignement, en employant des outils de la Théorie de l'action conjointe (Sensevy et Mercier, 2007). Cette approche nous permet de prendre en compte les trois pôles de la relation enseignement/apprentissage : l'enseignant, l'élève et le savoir (Chevallard, 1991 : 23). Nous portons notre attention sur les gestes fondamentaux de l'enseignant, afin d'observer les savoirs effectivement enseignés, par un processus ascendant – des objets enseignés aux objets à enseigner.

Ce processus donne une typologie de séquences, permettant l'échafaudage, dans le chapitre 8, des analyses transversales, qui portent sur les aspects suivants :

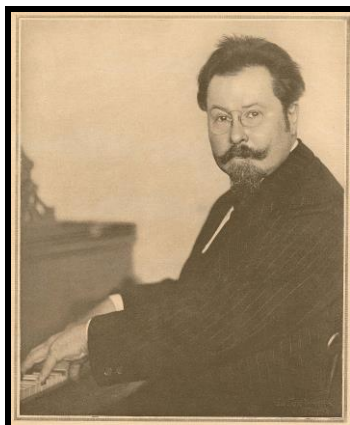
- La didactique de la rythmique : l'analyse du processus à travers les gestes fondamentaux de l'enseignant,
- L'exercice de réaction – un exercice phare,
- Les parties des séquences de rythmique et leurs composants,
- Les savoirs de la discipline « rythmique »,
- Le rôle de la musique et ses différentes formes.

Ce chapitre ne porte pas sur la « séquentialité » : il traite l'ensemble des séquences pour repérer transversalement les caractéristiques de la rythmique en milieu scolaire aujourd'hui.

La conclusion, enfin, tente de tisser les éléments divers du projet pédagogique d'Emile Jaques-Dalcroze, conceptualisé il y a plus d'un siècle. Depuis le début, la rythmique était enracinée dans la diversité. Il ne doit pas être surprenant de la voir aujourd'hui prendre place dans des situations diverses, y compris les écoles primaires genevoises.

En 1905, Jaques-Dalcroze a argumenté passionnément devant ses collègues musiciens à Soleure pour qu'une éducation musicale de qualité soit accessible à tous les enfants pendant leur scolarité. Il estimait que la rythmique était un moyen d'achever cet objectif, et il s'est donc consacré à ce but : qu'elle fasse partie des disciplines scolaires. C'est pour cette raison qu'il a pu écrire :

« Je lutterai jusqu'au bout pour qu'on introduise [la rythmique] dans les écoles et pour que l'on fasse comprendre aux éducateurs le rôle important et décisif que l'art doit jouer dans l'éducation du peuple » (E.J.-D., 1915 : 94).



PARTIE I : HISTOIRE ET DEFINITION DE LA RYTHMIQUE



La Rythmique " ...une éducation particulière ayant pour but d'éveiller les instincts naturels des élèves, de développer leurs rythmes vitaux essentiels, d'établir une harmonie entre leur corps et leur esprit, d'affiner leur sensibilité [...], de les rendre plus alertes, plus vifs et plus entreprenants, de vivifier leur imagination. Cela par la grâce de la musique, seul art véritablement capable de stimuler l'individu tout en ordonnant les manifestations de sa personnalité " (Emile Jaques-Dalcroze, 1935, Petite histoire de la rythmique).

Chapitre 1

Le cadre historique de la rythmique Jaques-Dalcroze

Pour saisir l'essentiel de la rythmique Jaques-Dalcroze, il faut comprendre qu'elle a été conçue dans un contexte historique et culturel spécifique, que c'est cette spécificité qui lui a permis de voir le jour et qu'elle est, à certains points de vue, un produit de cette culture. Pour comprendre la conception et la réalisation du projet pédagogique d'Emile Jaques-Dalcroze, il importe donc d'étudier tout à la fois les éléments historiques, sociaux et culturels qui ont contribué à son émergence à Genève, face à d'autres projets de pédagogie musicale.

Nous commencerons donc par évoquer brièvement la vie d'Emile Jaques-Dalcroze² lui-même, en analysant les différentes influences qu'il a pu subir, concernant notamment la culture musicale de son époque. Notre interprétation de sa vie d'adulte la divise en trois tranches : la première période, jusqu'à 1910 (activité de compositeur et naissance de la rythmique), la seconde période, comprenant les quatre ans passés à Hellerau en Allemagne (1910-1914), (élaboration de la méthode et renommée mondiale), et la troisième, à Genève, à partir de 1914 (perfectionnement, diffusion et diversification).

Nous décrivons les expériences et les recherches qui ont précédé la formulation du concept de la rythmique. Nous définirons ce que nous considérons comme étant ses racines : la musique, la conception évolutive du corps et la philosophie. Nous nous attacherons aux principes scientifiques et pédagogiques, notamment ceux de l'Education nouvelle, sur lesquels Jaques-Dalcroze s'est appuyé pour la formulation théorique de sa méthode. Nous essaierons enfin de recouper tous ces éléments pour expliquer ce qui fait encore aujourd'hui l'originalité et la force de la rythmique Jaques-Dalcroze.

Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) et son œuvre

Première période – jusqu'à 1910



Formation musicale et influences musicales et artistiques

Admis au Conservatoire de Genève en 1877, Jaques-Dalcroze fait d'excellentes études, notamment sous la férule d'Oscar Schulz, Henry Ruegger et Hugo de Senger³, et obtient son certificat final en 1883.

Le premier diplôme dit professionnel n'a été décerné par le Conservatoire de Genève qu'en 1909. Les musiciens soucieux de faire carrière étaient en effet obligés d'aller se perfectionner ailleurs qu'en Suisse. Ce qu'a fait Jaques-Dalcroze lui-même, en s'enrichissant au fil des ans des expériences musicales des mondes artistiques parisiens et

² Notre but n'est pas d'écrire une biographie d'Emile Jaques-Dalcroze. Pour le lecteur intéressé, nous suggérons les œuvres biographiques suivantes : Brunet-Lecompte, H. (1950) *Emile Jaques-Dalcroze : sa vie, son œuvre* ; Spector, I. (1990) *Rhythm and Life : The Work of Emile Jaques-Dalcroze* ; Mayor, J.-C. (1996) *Rythme et Joie avec Emile Jaques-Dalcroze* et Berchtold, A. (2000) *Emile Jaques-Dalcroze et son temps*.

³ Ayant fait des études à l'Université de Munich et à celle de Leipzig pour obtenir le titre de docteur en philosophie, Hugo de Senger a également étudié la musique au Conservatoire de Munich. De 1869 à 1871, il est appelé à diriger le nouvel orchestre formé à Genève par la Société du Grand Orchestre national. Il dirige également plusieurs autres ensembles et chœurs genevois. En tant que compositeur, on lui doit quelques œuvres de grand mérite, dont la plus importante, semble-t-il, est la *Fête des Vignerons* de Vevey en 1889 (Tappolet, 1972). Cet historien (p. 65) estime que « pendant plus de vingt ans [...] Hugo de Senger devait dominer toute l'activité musicale à Genève ». Compositeur et chef d'orchestre, de Senger est également professeur d'harmonie au Conservatoire pendant dix-huit ans.

viennois, où travaillaient les grands compositeurs du romantisme tardif. Il part d'abord pour Paris pour entreprendre des études musicales et artistiques⁴. Il suit des cours au Conservatoire mais, hésitant encore entre la musique et le théâtre, s'inscrit aussi à des cours d'art dramatique avec Talbot de la Comédie-Française.

Deux années supplémentaires de formation à l'Académie de musique à Vienne lui donnent l'occasion de travailler avec Hermann Graedener (1844-1929), Robert Fuchs (1847-1927) et Anton Bruckner⁵ (1824-1896). Emile retourne à Paris en 1889 où il est admis au Conservatoire et suit les cours de Gabriel Fauré et Léo Delibes (Spector, 1990 : 17). Il suit également l'enseignement de Mathis Lussy, qui aura sur lui une profonde influence⁶.

A Vienne, il évolue dans le monde de romantisme tardif germanique influencé par Wagner, caractérisé par une musique inspirée plus qu'auparavant par la littérature et la peinture, avec une vaste expansion de la tonalité, des complications d'harmonie chromatique et de timbre, et une richesse d'orchestration développées dans le but d'accentuer le raffinement de son pouvoir d'expression⁷. Cependant, à quelques exceptions près, il n'est pas sûr que le romantisme ait pénétré très profondément la musique française. Littérature et peinture y avaient trouvé des échos bien avant la période romantique⁸. Des influences y sont toutefois décelables au 19^{ème} siècle, tels que l'intérêt pour l'orchestration et les effets orchestraux que l'on retrouve essentiellement à titre individuel chez certains compositeurs de l'époque qui, tout en gardant leur ancrage dans le romantisme, développent leurs propres formes et styles. Par sa formation musicale hors de la Suisse, Jaques-Dalcroze se situe quant à lui entre le courant musical de romantisme tardif (Vienne) et l'éclectisme des influences de la musique française.

Écoutons ses souvenirs à ce sujet :

C'est grâce à [Gabriel Fauré] que j'ai senti grandir en moi le besoin de m'exprimer très simplement et de contrôler mes pensées et mes sentiments. J'ai aussi beaucoup profité de l'étude des compositions orchestrales de Léo Delibes. [...] A Vienne où j'ai passé plusieurs années à travailler sous les ordres de Prosnitz, Graedener et Bruckner, j'ai participé aux grandes batailles que se livraient les Brahmsistes et les Bruckneriens. Bruckner n'aimait pas Brahms et n'hésitait pas à le dire (E.J.-D., 1942 : 40).

⁴ A Paris, il fréquente de jeunes musiciens comme Gustave Charpentier (1860-1956), Pierre de Bréville (1861-1949) et Ernest Chausson (1855-1899), qui suivent alors les classes de Jules Massenet et/ou de César Franck au Conservatoire. Tous trois contribueront par la suite au répertoire romantique tardif français par leurs œuvres d'opéra, de musique pour orchestre, de musique vocale et de musique de chambre.

⁵ Bruckner, organiste et compositeur autrichien, était influencé surtout par Wagner, et il était professeur d'harmonie et de contrepoint quand Jaques-Dalcroze était à Vienne. Graedener, organiste et violoniste, lui aussi compositeur, était pour sa part plutôt influencé par Brahms. Fuchs, quant à lui, est plus réputé comme pédagogue que compositeur, ayant compté au nombre de ses élèves des compositeurs tels que Mahler, Strauss et Sibelius. Il était surtout un improvisateur extraordinaire.

⁶ Lussy est né à Stans en Suisse en 1828. Suite à la mort de son père quand il avait douze ans, son éducation est confiée à un ecclésiastique, l'abbé Businger, organiste à Stans, à qui il doit aussi son éducation musicale. Parti à Paris à l'âge de dix-huit ans pour suivre des études de médecine, Lussy n'en a fait que deux ans, car la musique l'intéressait d'avantage que la médecine. Il suit des cours avec Chevê (un des inventeurs de la méthode chiffrée que Jean-Jacques Rousseau avait travaillée). En 1863, il publie son premier ouvrage : *Exercices de piano dans tous les tons majeurs et mineurs, à composer par l'élève*, dont on considère qu'il a révolutionné l'enseignement du piano. En 1873, paraît son deuxième ouvrage : *Traité de l'expression musicale, accents, nuances et mouvements dans la musique vocale et instrumentale*. Dix ans plus tard : *Le Rythme musical, son origine, sa fonction et son accentuation*. Finalement, en 1903, il publie *L'Anacrouse dans la musique moderne* (Monod, 1912).

⁷ La citation originale est en anglais : « Music fertilised more richly than ever before by literature and painting, with the vast expansion of tonality, the complication of chromatic harmony and texture in general, and the richness and rarefaction of orchestration that were developed by the striving for wider and more refined expressive power » (Cooper, M. (ed.) 1974 : 1).

⁸ L'idée vient de Cooper, M. (ed.) (1974 : 19). « Except in the earlier works of Berlioz and the mature ones of César Franck, romanticism had never penetrated French music very deeply. Fruitful contacts with literature and the pictorial are characteristic of romantic music, but they had been characteristic of French music long before the romantic period. »

Toutefois, comme il le remarque :

L'œuvre de Bruckner n'eut aucune influence sur mes aptitudes créatrices, tandis que je trouvai dans les « Scherzi » de Brahms une source vive de rythmes dissociés et dans les valse de Johann Strauss une allégresse, une accentuation, une couleur mélodique et dynamique qui me ravissaient et me ravissent encore (p. 41).

Jaques-Dalcroze avoue que son amitié avec le célèbre violoniste belge Eugène Ysaye (dont il a été pour un temps l'accompagnateur) a eu une influence très importante sur son évolution musicale et artistique (E.J.-D., 1942). Il écrit, « la sonorité, disait-il [Ysaye], doit nous pénétrer entièrement jusque dans nos viscères et le mouvement rythmique doit animer tout notre système musculaire » (cité dans Berchtold, 1965 : 52). Plus tard encore, il écrira,

Du point de vue musical, mes relations intimes avec le génial violoniste Eugène Ysaye me firent découvrir des horizons nouveaux et – plus que toute scolastique – m'ouvrirent les portes de la musique, cet agent généreux d'émotion, de fantaisie et de vérité (E.J.-D., 1942 : 41).

Pendant l'été de 1886, le compositeur saint-gallois Ernest Adler lui offre un poste de second chef d'orchestre au Théâtre des Nouveautés d'Alger qu'il dirige. Pendant ce séjour, Jaques-Dalcroze se trouve plongé pour la première fois dans un monde essentiellement rythmique, loin de la culture musicale européenne. C'est à Alger qu'il prend conscience des possibilités sonores du rythme, et surtout de la richesse et de l'intérêt que présentent les temps inégaux et les accents déplacés. Il raconte : « Ma curiosité des manifestations rythmiques est née au cours d'une saison que j'ai passée en Algérie, comme chef d'orchestre. J'y trouvai maintes occasions de me lier avec des musiciens arabes et d'étudier les dissociations de leurs instruments de percussion » (p. 39). Son intérêt pour les mesures inégales et pour le rythme musical en général date certainement de ce séjour.

En ce qui concerne les recherches sur le rythme, il est clair qu'il a été significativement marqué par l'œuvre de Lussy, dont il dit qu'il fut « le premier à s'occuper des lois de l'expression et du rythme » (E.J.-D., 1945). Et de préciser :

En ce qui concerne mes recherches d'ordre rythmique, j'y ai été très heureusement préparé par l'enseignement de Mathis Lussy l'auteur, hélas trop peu connu du « Traité de l'expression musicale », de l'Anacrouse, de la Concordance de la mesure et du rythme » et, un homme profondément artiste, original, passionné et perspicace (E.J.-D., 1942 : 40).

Plus tard enfin, c'est Adolphe Appia⁹ qui aura une forte influence sur le prolongement de l'œuvre de Jaques-Dalcroze au monde de la scène, ainsi que celui-ci en témoigne :

Les idées d'Adolphe Appia sur la mise en scène me furent d'un grand secours dans mes expériences rythmiques et plastiques (p. 41).

Emile Jaques-Dalcroze et la vie musicale suisse

De retour à Genève en 1891, Jaques-Dalcroze y prend une place importante dans la vie musicale, comme conférencier, compositeur et pédagogue.

⁹ Appia, né à Genève en 1862, fait ses études musicales auprès d'Hugo de Senger avant de se perfectionner aux Conservatoires de Paris, Leipzig et Dresde. Découvrant les œuvres dramatiques de Wagner à Bayreuth en 1882, il en déplore la mise en scène, et décide de se vouer à la réforme de l'art théâtral. Conquis par l'œuvre de Wagner, Appia imagine des mises en scène et décors pour trois de ses opéras. En 1895, il publie *La Mise en scène du drame wagnérien* et, entre 1892 et 1897, il écrit *La Musique et la mise en scène*, considéré par Stadler comme « la bible de la mise en scène moderne » (Stadler, 1965 : 416).

Emile Jaques-Dalcroze : conférencier

En tant que conférencier, il privilégie l'histoire musicale suisse. A partir de 1895, il donne une série de conférences sur 'La musique et les musiciens' au Conservatoire, mais aussi sur l'histoire de la musique à Genève et en Suisse romande, et ceci, en lien avec le Grand Théâtre (CIDJD., Berchtold, 1965). En 1896, il est rédacteur de la *Gazette musicale de la Suisse romande* (Dénes, 1965 :16) et en 1901, du périodique *La Musique en Suisse* (p. 17). Il est en outre membre fondateur de l'Association des Musiciens suisses, qui organise régulièrement des concerts pour faire entendre les œuvres des compositeurs suisses, ainsi que des conférences et des congrès.

Emile Jaques-Dalcroze : compositeur

Comme compositeur, Jaques-Dalcroze fut très productif pendant la première partie de sa carrière. Tibor Dénes¹⁰ (1965) a rédigé le premier catalogue complet de ses œuvres. Celles de cette période comptent « musique de chambre, pièces pour piano, mélodies, un oratorio profane *Le Veillé* 1893) et surtout, en 1894, son premier ouvrage lyrique, *Janie* créé au Grand Théâtre de Genève et qui sera donné par la suite dans plusieurs villes d'Allemagne » (Tchamkerten, 2000 : xxi).



En 1895, pour attirer l'intérêt des mélomanes, les compositeurs suisses sont invités à participer à un concours pour l'écriture d'une œuvre qui sera jouée pendant l'Exposition nationale l'année suivante. Emile Jaques-Dalcroze et son librettiste Daniel Baud-Bovy reçoivent alors la commande du *Poème alpestre*, cantate pour chœurs, solistes et orchestre. Les programmes de l'Exposition sont l'occasion des premières auditions de musique helvétique, et surtout d'œuvres de compositeurs genevois, tels qu'Otto Barblan, Edouard Combe, Joseph Lauber et Pierre Maurice (Cole, 1999 : 98). Du *Poème alpestre*, Edouard Combe écrit : « Aucun spectacle populaire de grandes dimensions n'avait atteint jusque-là à ce degré de perfection artistique » (Combe, 1923 : 212).

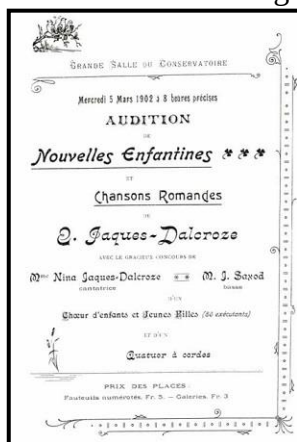
Compositeur de chansons de tous genres¹¹, mais souvent particulièrement « suisses », Jaques-Dalcroze fait des tournées, s'attirant les louanges des spectateurs et de la Presse (Centre international de Documentation Jaques-Dalcroze ; Brunet-Lecomte, 1950 ; Berchtold, 1965). Il a écrit environ six cents chansons – textes et musiques. Dans les premières, par exemple les *Chansons romandes* de 1893, on note l'influence française ; dans d'autres, le langage harmonique est proche des romantiques, et dans les chansons écrites plus tard, avec des accords plus riches et colorés, on peut déceler l'influence de Debussy (Reichel, 1965 : 289-290). Mais ce sont avant tout son pays, son lac, ses montagnes, ses villages, ses métiers, ses



¹⁰ Plus récemment, Jacques Tchamkerten a rédigé un nouveau catalogue, très précisément documenté, de l'œuvre musicale de Jaques-Dalcroze (1995, 781.97 JAQ-D), ainsi qu'un catalogue de ses mélodies, rondes et chansons (2000, 781.97 TCH).

¹¹ Il faut aussi mentionner ses chansons satiriques, typiques de son caractère gai et plein d'humour. Dans ces chansons l'on constate sa façon amusante de croquer les petits et gros défauts de ses contemporains. Il les chante lui-même en s'accompagnant au piano. Tchamkerten remarque : « Doué d'un sens aigu de l'observation des gens et des choses, il écrit depuis son adolescence les textes et les musiques d'innombrables chansons dans lesquelles sa verve satirique et la générosité de ses dons mélodiques trouvent un terrain particulièrement propice » (2000 : xxii).

habitants, la vie enfantine (p. 291) qui inspirent Jaques-Dalcroze dans ses chansons. Ce qui fait dire qu'il a contribué à la construction d'une identité nationale musicale, au point qu'on chante aujourd'hui certaines de ses chansons sans même savoir que c'est lui qui les a écrites, tant elles se sont intégrées au patrimoine.



Sa production de compositeur compte également ce que l'on pourrait appeler les « œuvres rythmiques » : c'est-à-dire celles qui ont été écrites dans le contexte de la rythmique. Ce sont, par exemple, les *Marches rythmiques* (comme addendum à la méthode de 1906), *Le Jardin d'enfants*, *Dix nouvelles chansons avec gestes* (1906), pour ne citer que quelques unes. Ces œuvres étaient destinées à l'enseignement de la rythmique, ou bien écrites pour un concert, une démonstration ou un autre évènement dit 'rythmique'. Jaques-Dalcroze a continué à composer ce genre d'œuvres tout au long de sa vie, surtout à partir de 1915.

Si ses œuvres étaient plus connues et appréciées en Allemagne et en France qu'en Suisse, elles étaient tout de même régulièrement jouées à Genève, et souvent à l'occasion des grands événements. Son nom figure, par exemple, sur le programme du concert d'inauguration de l'Orchestre de la Suisse Romande, en 1918.

Comme compositeur Jaques-Dalcroze peut être considéré, surtout dans sa jeunesse, plus proche de l'école française. Mais comme le précise Henri Gagnebin (directeur du Conservatoire de Genève de 1925 à 1957), « il ne s'agit pas de « l'école » de César Franck, dont l'influence ne s'exerçait à cette époque que sur les élèves directs du maître. Encore moins de Debussy, dont il était le contemporain, à trois ans près. C'est plutôt à la tradition de l'opéra français, voire de l'opérette pour la prime jeunesse, et de l'art orchestral d'un Camille Saint-Saëns, d'un Georges Bizet, d'un Massenet dans ses bons jours qu'on peut rattacher Jaques-Dalcroze » (Gagnebin, 1965 : 162). De ses qualités, Gagnebin souligne « la verve, la couleur, l'esprit, la légèreté, [...] l'orchestration claire et vive, [...] l'incroyable invention mélodique » (p. 162). L'harmonie de Jaques-Dalcroze reste assez conventionnelle, même si, comme Gagnebin le constate, « plus tard, il se dégage de cette écriture d'école pour libérer la marche des voix et trouver des dispositions moins connues. Mais sa recherche ne va pas très avant dans cette direction et l'on ne peut pas dire qu'il ait inventé des accords inédits » (p. 163). Il est évident que ses compositions évoluent surtout avec les recherches qu'il effectue sur le rythme.

Il est intéressant de remarquer que Jaques-Dalcroze est plus reconnu pour son œuvre pédagogique que pour ses compositions. Pourquoi est-il si rarement entendu à Genève ? A-t-il été trop étroitement identifié à son œuvre pédagogique au détriment de sa musique ? Ou sa musique est-elle si particulière, rythmiquement, que le public genevois n'arrive plus à lui accorder l'intérêt qu'elle mériterait ?

Les Festspiele

Le mot 'festspiel' veut dire 'jeu de fête' (Combe, 1923 : 197) et dans ce sens, les drames religieux du Moyen Age étaient des festspiele. Dans le contexte de la Suisse du 19^{ème} siècle, le mot se réfère à une œuvre « créée par et pour le peuple », avec « une partition musicale importante et une mise en scène brillante, comportant une figuration nombreuse, des jeux et éventuellement des danses » (p. 198). La combinaison des deux éléments que sont la cantate et le cortège y est essentielle. Le festspiel, en tant qu'évolution des fêtes commémoratives,

était la représentation artistique d'un événement historiquement ou politiquement important pour la nation. Il se donnait souvent en plein air, avec des tableaux vivants, des chœurs et des dialogues pour compléter l'histoire.



Le nom de Jaques-Dalcroze est lié à la tradition des festspiele. Pour lui, c'était l'opportunité de combiner la musique et la danse/le geste, de rassembler de très grands chœurs et de créer des spectacles réunissant « musique, mouvements rythmiques, tableaux vivants, masses populaires, décors, costumes et mise en scène » (Gagnebin, 1965 : 212). En 1900, il crée *Le Jeu du Feuillu*, et en 1903, il compose le texte et la musique du *Festival vaudois*. En 1914, il écrit *La Fête de juin*¹², à l'occasion du centenaire de l'entrée de Genève dans la Confédération suisse. Enfin, en 1923, il compose *la Fête de la jeunesse et de la joie*. Ces compositions lui donnent l'occasion « d'étudier à fond la question des rapports entre mouvements corporels et évolutions dans l'espace et dans le temps » (Berchtold, 2000 : 70). Certes, ce n'est pas Jaques-Dalcroze qui a créé le festspiel, mais, comme le remarque Combe « il laisse loin derrière lui tout ce qui avait été fait auparavant dans ce domaine » (Combe, 1923 : 222).

Emile Jaques-Dalcroze et l'école nationale suisse

L'Exposition nationale de 1896 a été déterminante pour l'évolution de la musique en Suisse. Elle a en effet été la plateforme qui a permis de faire connaître les œuvres des compositeurs suisses et surtout genevois. Mais à cette époque, il n'existe pas de politique de promotion de la musique (Tappolet, 1999 : 106) : la plupart du temps, c'est au compositeur lui-même de régler les frais engendrés par l'interprétation de sa musique en public. La législation fédérale de 1893 assure des droits d'auteur faibles, et souvent les maisons d'édition refusent de graver la musique suisse (p. 106). De ce fait, le public n'entend que très peu les œuvres helvétiques. Jaques-Dalcroze et ses contemporains Gustav Doret (1866-1943), Edouard Combe (1866-1942), Pierre Maurice (1868-1936), Willy Rehberg (1868-1932) et Joseph Lauber (1864-1952) fondent alors l'Association des Musiciens Suisses (AMS) en 1899 pour promouvoir la musique du pays et de ses musiciens. Dans ce but, l'Association organise régulièrement une fête de musique nationale, dont la première a lieu en 1901. Comme le remarque Tappolet, « les solutions préconisées par ces musiciens vont de la modification de la loi fédérale sur les droits d'auteur à la subvention des compositeurs et l'acquisition de leurs œuvres par la Confédération » (p. 107).

L'AMS lance le débat sur l'existence d'une école nationale de musique spécifiquement suisse : « Il existe chez nous [...] une littérature nationale, écrit Jaques-Dalcroze, une école picturale dite 'alpestre' très originale ; en architecture un mouvement se dessine pour ressusciter le vieux style suisse, en le modernisant. [...] N'y a-t-il pas lieu de tenter le même effort pour la musique ? » (*La Musique en Suisse*, juin 1901 : 2). Lui et ses contemporains ne manquent d'ailleurs pas de chercher l'inspiration dans les paysages naturels de leur pays, ainsi que dans les mélodies folkloriques et populaires.

Ce n'est pas seulement en tant que compositeur que Jaques-Dalcroze a contribué à un phénomène d'école nationale suisse. Il a formé à sa méthode la plupart des compositeurs

¹² C'est le Conseil d'Etat qui lui proposera, pendant son séjour à Hellerau, de créer *La Fête de juin* prévue pour 1914.

appartenant à ce qu'Ernest Ansermet reconnaissait comme « l'Ecole genevoise de composition », ceux nés vers la fin du 19^{ème} siècle, tels que Ernest Bloch (1880-1959), Fernande Peyrot (1888-1978), Frank Martin (1890-1974), Jean Binet (1893-1960) et Bernard Reichel (1901-1992). On peut également citer Arthur Honneger (1892-1955), qui a suivi ses cours à Paris dans les années 1920, Henri Gagnebin (1886-1977) et Roger Vuataz (1898-1988). La plupart d'entre eux ont obtenu le diplôme de la méthode Jaques-Dalcroze, et certains allaient devenir par la suite des professeurs marquants de l'Institut (en particulier, F. Martin, F. Peyrot et B. Reichel). En 1938, Frank Martin devient en outre le premier président de la Fondation de l'Institut Jaques-Dalcroze.

L'engagement de Jaques-Dalcroze dans la vie musicale à Genève et en Suisse est considéré comme crucial pour la création et l'évolution des traditions musicales de la première moitié du 20^{ème} siècle (Cole, 1999). Tchamkerten résume :

Emile Jaques-Dalcroze s'impose dès 1890 comme une des figures marquantes de la musique à Genève. Il est capital de rappeler d'emblée que toutes ses découvertes et ses innovations pédagogiques découleront de son expérience de musicien et qu'avant de se consacrer au développement de sa méthode, il s'était engagé dans une carrière de compositeur qui devait l'amener à produire, dès 1883, un nombre considérable d'ouvrages pour le concert ou le théâtre lyrique, aujourd'hui presque totalement oubliés mais qui lui vaudront pourtant de grands succès dans la plupart des pays d'Europe (I.J.D., 2004 : 12).

Jaques-Dalcroze, pédagogue, et les débuts de la Rythmique

Suite à la mort de son ancien maître Hugo de Senger en 1892, Jaques-Dalcroze est nommé professeur d'harmonie théorique au Conservatoire de Genève, et l'année suivante également professeur de solfège supérieur. C'est là, comme nous le verrons plus loin, que prennent forme ses premières tentatives de « musicaliser » ses élèves en développant leur audition intérieure et leur sens corporel du rythme.

Ses recherches sur le rythme commencent bien avant 1892. Des séries de chansons romandes et rondes enfantines (chansons pour les enfants, écrites pour être réalisées en mouvement, gestes ou danse) qu'il a composées font alors l'objet de tournées partout en Europe (Denès, 1965 : 16). En 1887, la première présentation des rondes enfantines au public genevois à la salle de la Réformation nécessite de nombreuses répétitions avec les enfants pour qu'ils perfectionnent leurs gestes. Jaques-Dalcroze constate « la peine qu'avaient les enfants à se mouvoir dans l'espace avec aisance, à faire sans raideur des gestes mesurés, et à nuancer dynamiquement leur chant » (Journal de Genève, 1941). Il est étonné de cette raideur, en la comparant à la souplesse, la force et la liberté dans « l'expansion naturelle des sentiments enfantins à travers la vie de tous les jours » (Journal de Genève, 1941). Il raconte : « J'ai décidé de résoudre ce problème et fus naturellement amené à m'intéresser aux relations de l'esprit et du corps, à l'influence des sensations sur les sentiments et vice-versa, et aussi aux rapports intimes existant entre la vie des nerfs et la vie musculaire, entre les nuances de l'énergie et de la souplesse, de l'équilibre et de l'harmonie, de la pesanteur et de l'élasticité » (Journal de Genève, 1941).

C'est pendant les cours au Conservatoire qu'il constate que certains élèves sont « dénués de sensibilité musicale » (E.J.-D., 1945 : 140), qu'ils n'obtiennent les premiers prix que grâce à leurs « facultés intellectuelles et mathématiques » (p. 140) et que leurs connaissances en solfège sont d'ordre intellectuel. Il commence à remanier les cours et à inventer des exercices afin d'encourager chez ses élèves le développement de 'l'oreille intérieure', c'est-à-dire, la capacité de se représenter mentalement un son avant de l'entendre (soit par un instrument soit par la voix).

Au début du 20^{ème} siècle, ses idées commencent à prendre forme. En 1902 il donne une conférence sur la ‘gymnastique rythmique’ au Conservatoire de Lausanne, où il fait la connaissance d’Edouard Secrétan,¹³ qui sera l’un des premiers à le soutenir dans ses recherches. L’année suivante, le directeur du Conservatoire de Genève, Ferdinand Held, l’autorise à y ouvrir une classe expérimentale de rythmique.

L’œuvre dalcrozienne se heurte à la culture sociale de Genève

Malgré cette première victoire, la difficulté à faire accepter les moyens qu’il développe demeure. En 1904 (E.J.-D., 1945 : 141), alors qu’il en est déjà membre, le Conservatoire de Genève proclame son désaccord sur ses méthodes, le conduisant à faire une démonstration au Casino de Saint-Pierre. Jaques-Dalcroze se souvient :

[...] la Rythmique fut dès le début ostracisée par quelques personnes très honnêtes et respectables sans doute, mais ne trouvant pas le temps d’analyser mes idées. Ainsi dus-je à maintes reprises comparaître comme un malfaiteur devant un aréopage indigné, me reprochant de compromettre l’établissement de la place Neuve, grâce à mes satanées inventions. Le président m’écrivait : ‘Nous ne voulons pas ici de ces singeries’ ». Et, à la suite de ma première démonstration, l’un des membres du Comité s’écrivait en pleine commission : ‘Vous êtes, monsieur Jaques, en train de ressusciter les pires spectacles de la décadence latine !’ (E.J.-D., 1945 : 143 ; 1935 : 5).

Le refus de Genève, ville calviniste, du côté corporel des exercices créés par Jaques-Dalcroze, est en quelque sorte compréhensible. Jaques-Dalcroze est un musicien, compositeur, conférencier, interprète très ‘à la mode’, si on peut le dire ainsi. Il contribue à la vie musicale de Genève de manière polyvalente. Ses œuvres sont présentées au Grand Théâtre. Il rédige plusieurs journaux musicaux. Il est acteur dans plusieurs initiatives significatives. Il est en quelque sorte au cœur du noyau musical genevois – on le trouve partout. Il est surtout présent dans la culture musicale de son époque. Sa formation est classique et traditionnelle. On pourrait imaginer, pour quelqu’un comme lui, une carrière de compositeur, d’interprète, peut-être de chef d’orchestre, de conférencier, de rédacteur, de pédagogue au Conservatoire pour former des futurs musiciens professionnels comme lui. En tout état de cause, le public genevois ne s’attendait pas du tout à ce qu’il rompe les traditions pour créer une éducation musicale qui, même dans les détails les plus banals, offense la culture calviniste de la ville. Jaques-Dalcroze propose ainsi de se mettre pieds nus et met au point des exercices surtout ludiques et exubérants. Il n’est pas surprenant que son œuvre ait été reçue avec méfiance, dans la culture réservée et discrète de la ville de Genève.

Le Conservatoire de Genève n’est pas le seul à s’opposer à ces méthodes si radicales. Comme Jaques-Dalcroze explique :

Les médecins reprochaient à mes exercices de provoquer une très grande fatigue ; les chorégraphes, le manque de technique saltatoire ; les musiciens, l’abus des temps inégaux et l’établissement de la carrure non sur la longueur de la durée, mais sur la pesanteur des éléments sonores... Les peintres se plaignaient du maillot noir de gymnastique et



¹³ Grâce à Edouard Secrétan, le Conseil d’Etat vaudois commande à Jaques-Dalcroze la composition d’un festspiel pour commémorer le centenaire de l’entrée du canton de Vaud dans la Confédération (1903).

reprochaient à la Rythmique de tuer le sens de la couleur ! Quant aux parents, ils jugeaient les costumes tout à fait inconvenants et les élèves devaient attendre leur majorité pour oser enlever leurs bas (pp. 143-4).

Les reproches de toutes parts confirment en quelque sorte les différentes racines de la rythmique. Jaques-Dalcroze fera appel plus tard à ces mêmes médecins, musiciens et artistes pour défendre sa méthode. Pour l'heure, cependant, il doit affronter toutes ces critiques, et il est probable que celles de ses propres collègues au Conservatoire lui sont particulièrement douloureuses.

Néanmoins, il y a ceux qui soutiennent Jaques-Dalcroze. Lisons l'avis du Directeur du Conservatoire de Bâle :

Après les résultats que j'ai vu se réaliser à Bâle et à Genève, je suis persuadé que la méthode Jaques-Dalcroze (éducation de l'oreille) développe d'une manière vraiment surprenante les facultés musicales de l'individu et il est, à mon avis, très important que cette méthode soit introduite dans toutes les écoles de musique, les conservatoires, les écoles normales et les classes de chant (pour chœur et solistes), qu'elle serve de base essentielle à l'enseignement. Dr Hans Huber, 1906 (*Le Rythme*, 1924, 12 : 37).

A ce propos, il est temps de mentionner l'œuvre d'un autre pédagogue qui exerce au Conservatoire en même temps que Jaques-Dalcroze : Marie Chassevant, à qui, dès 1894, le comité du Conservatoire avait demandé d'enseigner sa nouvelle méthode de solfège à de jeunes enfants à partir de 6 ans (*Journal de Genève*, 28 novembre 1894). Il s'agissait en quelque sorte d'un amalgame des méthodes Froebel et Pape-Carpentier : c'est-à-dire, une synthèse de la pédagogie allemande et française (Minder-Jeanneret 1995 : 50). Comme Minder-Jeanneret le dit, « professeure de solfège au Conservatoire de Genève de 1895 à 1912, son enseignement est suffisamment révolutionnaire pour que la revue musicale romande consacre un article à sa méthode en 1902 (*La musique en Suisse*, 15 novembre, 1902).

Entre 1894 et 1912, Marie Chassevant ne publie pas moins de huit ouvrages sur l'enseignement du solfège et du piano. Mais qu'est devenue cette pédagogue ? Elle a disparu de Genève en 1912, après le départ de Jaques-Dalcroze pour Hellerau. Minder Jeanneret explique :

A la recherche de détails biographiques, il faut pourtant se rendre à l'évidence que Genève l'a oubliée. La liste des professeurs du mai 1914 dans *la Vie musicale* ne décrit pas sa fonction de professeure au passé. Nos bibliothèques ont pourtant conservé ses publications, en partie éditées à Genève et à Neuchâtel, et qui ont connu maintes rééditions. Il est d'autant plus étonnant qu'aucune publication commémorative ne soit venue honorer les accomplissements de cette pédagogue remarquable (p. 55).

Au regard d'une part des critiques à l'encontre et la méthode Jaques-Dalcroze, d'autre part des louanges portées à celle de Marie Chassevant, on peut se demander pourquoi c'est la méthode Jaques-Dalcroze qui a été finalement acceptée à Genève, celle de Chassevant ne connaissant pas vraiment de suites.

Le parcours vers la formalisation de la méthode

En y regardant de plus près, on peut d'ores-et-déjà discerner les voies qui mènent à une formalisation du concept d'une éducation musicale cherchant à développer l'oreille intérieure chez les élèves en études musicales au Conservatoire de Genève. On a vu Jaques-Dalcroze prendre conscience des difficultés des enfants à faire des gestes rythmiquement sur les chansons. Déjà à Alger, il avait rencontré un monde rythmique inconnu de la musique européenne. C'est tout ce parcours qui le conduit à formuler une méthode d'éducation musicale fondée sur le principe de la collaboration entre le corps, l'esprit, le cerveau, le

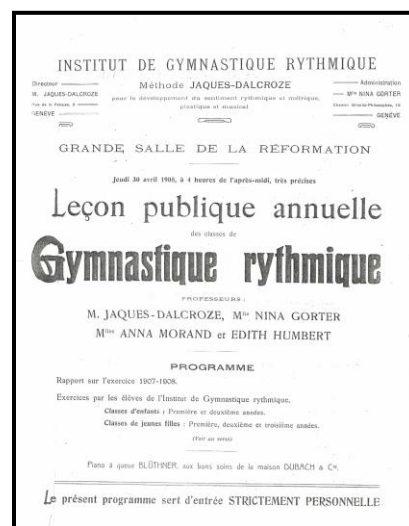
système nerveux, le système musculaire et le sentiment musical. Pendant plus de dix ans, il a mûri en quelque sorte la conception de ce qui deviendra « la Rythmique ».

La rythmique est conçue et formalisée à partir de 1906. Cette même année, Jobin & Cie, Lausanne, publie la *Méthode Jaques-Dalcroze 1^{ère} partie Gymnastique Rythmique* (2 volumes). Ce qui signifie que dès 1906, les idées de Jaques-Dalcroze sont suffisamment organisées pour faire l'objet d'un ouvrage où il explique théoriquement et pratiquement son œuvre.

A partir de 1907¹⁴ Jaques-Dalcroze entame une longue série de démonstrations de sa méthode, avec quelques élèves les plus avancés, en Suisse d'abord, et dans plusieurs pays européens, y compris l'Allemagne, l'Angleterre, la Suède, et plus tard l'Autriche, la Hongrie, la Russie et la Scandinavie. Les démonstrations étaient très importantes pour expliquer les exercices et pour convaincre les gens de sa méthode, et il continuera à faire des tournées pour démontrer sa méthode tout au long de sa vie.

Les démonstrations fournissaient l'occasion de voir la méthode en pratique, ce qui devenait même plus important quand Jaques-Dalcroze constatait que sa méthode, publiée en 1906, avait été adoptée par des gens n'y ayant pas été formés, et que les exercices étaient utilisés par des professeurs pas compétents. C'est, d'ailleurs, la raison pour laquelle il a retiré l'édition de 1906 peu de temps après sa sortie.

Jaques-Dalcroze garde son poste au Conservatoire jusqu'à 1910. Pendant ce temps, son intérêt se tourne vers la réforme de l'éducation musicale dans les écoles primaires, et il commence - sans succès, toutefois - à demander au Département de l'Instruction publique d'introduire la rythmique dans les écoles primaires.



En 1910, le comité du Conservatoire le nomme professeur honoraire, lui donne la médaille d'or, et introduit officiellement la rythmique au Conservatoire pour les élèves jusqu'à 12 ans. Cette même année il devient docteur *honoris causa* de l'Université de Genève. Malgré ces gestes tardifs de reconnaissance, il démissionne du Conservatoire. Il commentera plus tard cette décision :

Les résistances dont je vous ai parlé tout à l'heure avaient rendu impossible la réalisation d'un but que je poursuivais avec acharnement : l'introduction de la Rythmique dans les écoles. Malgré mes rapports, mes suppliques, mes visites et mes instances, le département de l'Instruction publique, et surtout les inspecteurs de l'enseignement musical scolaire, se refusaient obstinément à m'accorder une place dans leur programme. Seul Georges Favon m'avait écouté avec le plus bienveillant intérêt et avait saisi toute la portée de ma réforme, mais il me dit franchement et catégoriquement que mon système ne pourrait entrer à l'école primaire que le jour où les inspecteurs des écoles seraient remplacés par des personnalités plus vivantes, plus éclairées, plus souples, plus artistes et plus actives.

C'est alors que j'acceptai l'offre que me fit la cité-jardin de Hellerau, près de Dresde, d'y diriger un établissement modèle bâti à mon intention et d'introduire la Rythmique dans son école, d'une façon officielle (E.J.-D., 1935 : 9).

Jaques-Dalcroze quitte donc Genève et part pour l'Allemagne.

¹⁴ Voir Annexe 1A pour le programme de la démonstration de 1908. Accès à toutes les annexes est par le lien <http://marybrice.wikispaces.com/>

Deuxième période – Hellerau, 1910-1914

Cette deuxième période – presque une parenthèse étant donné sa courte durée - mérite qu'on s'y arrête, compte tenu de son importance cruciale pour l'évolution de la méthode Jaques-Dalcroze. Cette période sera initiée, organisée et inspirée par trois personnes : Adolphe Appia, Karl Schmidt et Wolf Dohrn.

En 1906, parmi les spectateurs de la première démonstration publique de la rythmique au Casino Saint-Pierre, se trouve Adolphe Appia – scénographe, metteur en scène, historien et théoricien de l'art théâtral (Mayor, 1996). Appia fait preuve d'une compréhension immédiate de la méthode de Jaques-Dalcroze. Il lui écrit : « votre enseignement fait de la musique une chose qui concerne le corps tout entier [...] vous ne vous servez pas davantage du corps et de son attitude ; vous cherchez l'Unité » (Appia, 1990 : 3-4). L'amitié entre ces deux Genevois se développe. Appia attribue à la rythmique le développement de ses idées et l'orientation de sa carrière. Et Jaques-Dalcroze profite de l'expertise d'Appia qui adapte la rythmique à l'espace et au théâtre (Stadler, 1965).

Quand l'industriel et fabricant de meubles Karl Schmidt et l'intellectuel et mécène idéaliste Wolf Dohrn fondent la cité-jardin de Hellerau, Schmidt, paraît-il (Berchtold 1965), pense à Jaques-Dalcroze pour l'éducation musicale des enfants des ouvriers de la cité-jardin. Ayant assisté avec émerveillement à une démonstration de la rythmique à Dresde, Wolf et son frère Harald invitent Jaques-Dalcroze à visiter Hellerau, afin de voir s'il lui plairait de venir y enseigner. A vrai dire, il s'agissait de venir 'construire le projet Hellerau'. Jaques-Dalcroze dit qu'il est intéressé par cette proposition, si on lui construit un Institut convenable. Une telle proposition était pour lui plus que bienvenue, après les années d'insatisfaction vécues à Genève, où sa méthode avait rencontré de l'opposition, - notamment de la part de ses collègues au Conservatoire.



Maquette de Hellerau, montrant l'immeuble principal entouré par des petites maisons pour les ouvriers (Source : BGE Centre d'iconographie genevoise)

Il propose alors à Appia de se joindre à lui pour ce qu'il considère comme une chance unique, car la raison d'être de Hellerau répond à un idéal très élevé : il s'agit, comme écrit Jaques-Dalcroze à Dohrn, « de créer une vie organique, d'harmoniser, grâce à une éducation spéciale, le pays et ses habitants ; de créer par le rythme une architecture morale et esthétique identique à celle de vos maisons, d'élever le rythme à la hauteur d'une institution sociale, et de préparer un style nouveau » (p. 87). Jaques-Dalcroze a besoin de l'expertise d'Appia pour élaborer ses projets sur scène. La rythmique trouve alors une dimension encore plus large.

Jaques-Dalcroze part pour Dresde en octobre 1910, avec sa famille et quinze étudiants de Genève. Pendant la construction de l'Institut de Hellerau, les classes se poursuivent à Dresde. Le programme des cours a lieu six jours par semaine¹⁵. Jaques-Dalcroze enseigne vingt-cinq heures (21 heures de rythmique et 2 heures pour chacune des branches de solfège et d'improvisation), et sa collaboratrice de Genève, l'Allemande Nina Gorter, vingt-et-une heures (rythmique 2 heures, solfège 10 heures, improvisation 8 heures et 1 heure d'harmonie). Parmi les autres membres du personnel enseignant, il y a Suzanne Perrotet (rythmique et improvisation), Myriam Ramberg (plastique) et Annie Beck (danse) (Spector, 1990 : 156).

C'est grâce notamment à la participation de ces collaboratrices à la fois bonnes rythmiciennes et douées pour le mouvement, que Jaques-Dalcroze peut bientôt ajouter à la méthode de Rythmique et Solfège le volet Plastique animée¹⁶, qui est en quelque sorte l'art de 'rendre la musique visible', par l'interprétation corporelle d'œuvres musicales intérieurement vécues dans toutes leurs dimensions (rythme, forme, mélodie, harmonie, dynamique, nuances, timbre, orchestration...) et restituées dans l'espace scénique. Ce prolongement artistique de la méthode, que Jaques-Dalcroze assimilait à un 'solfège corporel' destiné à des rythmiciciens expérimentés (cf. E.J.-D., 1919a : 134), jouera un rôle important dans le développement de la danse moderne.

Pour la première fête de Hellerau en juin 1912, Jaques-Dalcroze fait réaliser en Plastique animée sa propre œuvre *Echo et Narcisse*, ainsi que le 2^{ème} acte d'*Orphée* de Gluck. C'est Appia qui en assure la mise en scène, les décors et les costumes. L'année suivante, *Orphée* est présenté en entier aux spectateurs venus de partout en Europe, qui se montrent enthousiastes. *Orphée* fut peut-être le plus célèbre des spectacles conçus dans l'esprit de la Grèce antique (dont les Festspiele faisaient partie). Jaques-Dalcroze prévoit de composer et monter *Prométhée*, en étroite collaboration avec Appia, naturellement. Mais ce projet ne se réalisera pas, car entre-temps il reçoit de Genève la commande pour un grand spectacle prévu en 1914 : la *Fête de juin*. Celle-ci coïncidera avec l'éclatement de la première guerre mondiale, qui empêchera Jaques-Dalcroze de retourner en Allemagne. Son séjour à Hellerau n'aura donc duré que quatre ans (1910-1914). Toutefois, son importance pour l'évolution de la rythmique est énorme.



Tout d'abord, Hellerau représente une situation presque utopique : là, Jaques-Dalcroze peut expérimenter toutes ses idées sans qu'on lui impose, comme à Genève, des limites en termes d'espace, d'argent, de décors et même de soutien. L'Institut de Hellerau avait été conçu selon ses exigences, et la salle de spectacle construite selon les directives d'Appia. Grâce à cette collaboration, Jaques-Dalcroze a pu mettre en place sa méthode exactement comme il voulait, entouré par des gens qui étaient complètement conquis par les principes et les pratiques, et dans une situation idéale quant à l'enseignement et aux applications expressives et artistiques.

D'autre part, Hellerau attirait des élèves venant de toute l'Europe, ce qui lui conférait du coup une notoriété internationale (Dénès, 1965). Beaucoup d'artistes de tous genres (danseurs, musiciens, écrivains) venaient s'initier à la méthode. Parmi eux, Percy Ingham, qui en 1913, fonde la « London School of Dalcroze Eurhythmics » et Serge Wolkonsky, surintendant des

¹⁵ Pour plus d'informations sur les débuts d'Hellerau voir Giertz, G. *Kultus ohne Götter, Emile Jaques-Dalcroze und Adolphe Appia*. München : Kitzinger, 1975, pp. 117-129.

¹⁶ Voir le chapitre 2 pour une description détaillée de la Plastique animée.

Théâtres impériaux de Russie. La rythmique sera alors bientôt enseignée dans les Instituts de Moscou, Saint-Petersbourg et Riga (Mayor, 1996). Il y avait également des visiteurs célèbres tels que Paul Claudel, Ernest Ansermet, Bernard Shaw, Karl Scheffler, Henry Van de Velde, Richard Dehmél. L'élite artistique de l'Europe (Berchtold, 1965) vient surtout assister aux fêtes marquant la fin de l'année scolaire à Hellerau. Grâce à la présence de ces personnalités d'envergure internationale, la rythmique jouit d'une réputation rapide et croissante partout en Europe.

Bachmann (1996 : 15) résume succinctement quelques conséquences de la période de Hellerau :

C'est en effet à partir de là que sont créées maintes écoles de rythmique, portant ou non le nom de Jaques-Dalcroze ; c'est de là aussi que sont partis des individus appartenant à tous les domaines des arts de la scène, qui ont – ou qui n'ont pas – reconnu plus tard ce qu'ils devaient à Jaques-Dalcroze, mais qui ont été en tout cas influencés par ses idées et par son exemple.

Il est intéressant d'imaginer ce que serait devenu Hellerau, et, par conséquent la carrière de Jaques-Dalcroze, sans la première guerre mondiale. L'idéal de cette cité-jardin semble avoir élevé la rythmique presque au rang de « doctrine » spirituelle (Mayor, 1996), et, selon les propos de Wolf Dohrn dans le premier fascicule de l'annuaire du nouvel Institut :

[...] Le rythme est devenu pour nous une notion presque métaphysique ; il spiritualise ce qui est corporel et incarne ce qui est spirituel. Il touche aux plus profonds mystères de la vie (cité par Berchtold, 2000 : 115).

Dohrn explique l'objectif de Hellerau dans son discours inaugural :

Combien d'élèves de Monsieur Jaques, qui n'avaient cherché qu'une méthode de formation musicale, ont éprouvé un enrichissement indicible de leur vie ! Hellerau donnera certes des bases solides aux musiciens, aux acteurs, aux pédagogues, mais seule est authentique et efficace une formation professionnelle qui s'adresse à l'homme tout entier » (p. 116).

Troisième période – à partir de 1915 à Genève

L'évolution de la méthode à partir de 1915



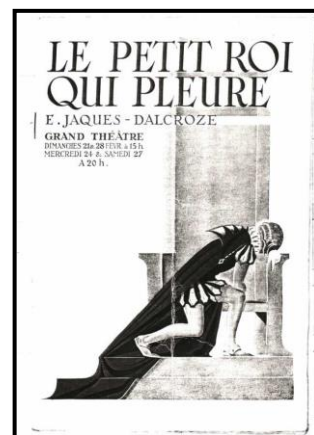
Le 1^{er} octobre 1915, grâce à un consortium d'admirateurs et d'amis qui n'ont pas voulu risquer de voir s'envoler Jaques-Dalcroze une seconde fois, s'ouvrent les portes de l'Institut Jaques-Dalcroze, au 44 Terrassière (photo de l'escalier du nouvel Institut). Il est dirigé par un Conseil d'administration comptant entre autres Edouard Claparède, René Hentsch et Auguste de Morsier.

A l'ouverture, il y a environ dix professeurs et trois cents élèves (dont presque un tiers d'étrangers), qui suivent des cours hebdomadaires de rythmique, solfège, improvisation et plastique animée. Jaques-Dalcroze, comme directeur, y prend une part très active. En dehors de l'enseignement des branches principales, il propose des causeries, il ouvre un cours de 'théorie du rythme' ainsi qu'un cours d'harmonie, jusque-là suivi au Conservatoire. Claparède donne des conférences, et l'éducation culturelle et artistique des étudiants est assurée entre autres par Ernest Bloch.

Les cours de plastique animée et de technique corporelle sont donnés par les sœurs Lily et Jeanne Braun¹⁷.

La création de l'Institut a procuré à Jaques-Dalcroze un 'pied-à-terre' riche d'un corps enseignant de musiciens et de rythmiciens, et de groupes d'étudiants et d'élèves-enfants auxquels non seulement il enseignait la rythmique tout en continuant ses recherches, mais à qui il pouvait faire appel pour participer à ses démonstrations. Il a ainsi pu continuer sur ses deux axes majeurs : l'enseignement/perfectionnement de la méthode, et la présentation et propagation de son œuvre au public.

Parallèlement, son activité de compositeur trouvait à s'exprimer dans des œuvres où ses élèves avaient l'occasion de faire valoir le développement de leur musicalité et les applications de la Plastique animée : d'une part des pièces à caractère didactique venant à l'appui des leçons, telles entre autres les *Esquisses rythmiques* (années 1916 et suivantes) ou les *Figurines, portraits et caractères* (1935) ; d'autre part des spectacles musicaux publics, tels *Les Belles vacances* (1920), *La Fête de la jeunesse et de la joie* (1923) ou *Le Petit roi qui pleure* (1932).



En 1916, Jaques-Dalcroze rédige une nouvelle version de la publication de 1906 *La Méthode Jaques-Dalcroze*. Le nom 'Gymnastique Rythmique' a été simplifié et est devenu 'la Rythmique'. Il nous semble que cette nouvelle publication n'est pas un hasard, car elle coïncide plus ou moins avec l'ouverture de l'Institut, et elle s'est enrichie de l'expérience de Hellerau (notamment par la présence accrue d'exercices d'improvisation, d'expression, de travail corporel). Nous sommes d'avis qu'elle imprime une nouvelle direction à la rythmique, et qu'elle ajoute une pierre à l'édifice de l'élaboration définitive de la méthode Jaques-Dalcroze.

L'Institut Jaques-Dalcroze évolue bientôt dans quatre directions principales : pédagogie de la méthode, sa propagation en Suisse et ailleurs, en relation avec les écoles existantes, enseignement dans les écoles primaires, et expériences artistiques (Tappolet 1979 : 90).

La pédagogie se développe par rapport à son application aux enfants et amateurs, et son élaboration poussée à l'intention des futurs professionnels. Il est intéressant de remarquer que les professeurs en formation passent par les mêmes techniques d'apprentissage – mais à leur propre niveau – que les enfants auxquels ils s'adresseront, un phénomène assez rare dans la didactique d'une profession d'enseignant.

¹⁷ Lily, Jeanne et Léonie Braun ont fait leurs études à Hellerau, les deux aînées y ayant obtenu leurs certificats, Léonie étant quant à elle trop jeune au moment de la fermeture d'Hellerau. Leur parcours n'est pas facile à reconstituer à travers les documents disponibles. Nous savons en tout cas que Lily et Jeanne étaient à l'Institut à ses débuts ; qu'au moins entre 1922 et 1928 elles étaient toutes trois en Italie, où elles donnaient des cours de rythmique, plastique, danse et musique, et qu'à un moment donné, elles se sont retrouvées à Copenhague, où elles ont fondé une école de rythmique. Même s'il semble que Léonie n'a jamais eu son certificat, elles ont toutes les trois travaillé à Paris en 1929, dans l'école que Jaques-Dalcroze a aidée à s'établir, comme en témoigne la lettre du directeur, datée du 15 novembre 1929 :

Cher Monsieur Jaques,

Je suis très surpris d'apprendre que Léonie n'a pas le certificat. C'est fâcheux et je ne m'en serais pas douté étant donné la qualité de son enseignement qui est meilleur que celui de tous les professeurs certifiés qui ont été attachés à l'école [...] Ses leçons sont remarquables de précision ; son improvisation est bonne et c'est un excellent pédagogue.

Quant à Lily et Jeanne, leur enseignement, comme vous le savez, est de première qualité ; les leçons de technique corporelle de Lily sont splendides et indispensables [...] En résumé, à elles trois, elles nous assurent un enseignement complet et parfait... (Signature illisible (CIDJD : Biographies des rythmiciens A-G).

En 1925, Jaques-Dalcroze publie un petit volume, *Solfège Rythmique*. Bien qu'il ne représente pas un addendum à la méthode de 1916-1917, l'intérêt de ce volume est qu'il prend la rythmique et l'utilise au service du chant et du solfège. La conception originale de la rythmique était enracinée dans le solfège, et à présent c'est l'inverse : les notions solfégiques sont introduites par des méthodes particulières à la rythmique.

La méthode continue à se développer à l'étranger, et Jaques-Dalcroze est souvent appelé à enseigner ou présider aux examens (par exemple, à la nouvelle école de Paris fondée en 1924, ou à celle de Londres, en fonction depuis 1913).

Dans le domaine des expériences artistiques, en 1917, un cours de chant choral est mis en place, ce qui permet de préparer les représentations des *Premiers Souvenirs* (Jaques-Dalcroze et Chenevière), la *Cantate pour tous temps* (J.S. Bach) et, en 1919, de collaborer à la présentation de la *Messe* de Fernande Peyrot pour chœur et orchestre (Tappolet, 1979 : 90).

En 1923, l'Institut et la Lyre de Carouge collaborent pour interpréter la *Fête de la jeunesse et la joie* (texte et musique de Jaques-Dalcroze, poèmes de Chenevière et Girard). Cette œuvre est une suite de Lieder et de chansons, de mimes et de danses, pour soli, quatuor, chœur d'enfants, chœur mixte et chœur d'hommes, ensemble de rythmiciens et orchestre (1923, Lausanne, Foetisch frères. S.A.). En 1925, pour fêter le 60^e anniversaire de Jaques-Dalcroze et le 10^e de l'Institut, le Grand Théâtre donne le *Bonhomme jadis* (de Jaques-Dalcroze). En 1928, le *Jeu du Feuillu* est repris, à nouveau grâce à la collaboration du corps-enseignant de l'Institut, des collègues musiciens et des élèves de Jaques-Dalcroze. En 1932-1933, l'Institut présente des œuvres inédites de musique de chambre des maîtres qui y enseignent : Frank Martin, Fernande Peyrot et Bernard Reichel.

L'introduction de la rythmique dans les écoles primaires de Genève (voir chapitre 4) fournira à Jaques-Dalcroze de nouveaux participants à ses spectacles. M. Joseph Baeriswyl (qui dirige l'enseignement de la rythmique en milieu scolaire) monte au Grand Théâtre, en 1930, *Les Belles Vacances* de Jaques-Dalcroze, cantate pour voix d'enfants, soli, chœur et instruments, avec des scènes estivales chantées, mimées et dansées par les élèves-écoliers de rythmique. Et en 1932 a lieu la représentation du célèbre *Petit Roi qui pleure*, féerie musicale en trois actes, trois prologues et treize tableaux. Elle demande l'intervention de deux-cent-cinquante jeunes rythmiciens, et c'est Baeriswyl qui assure la mise en scène (cette œuvre sera rejouée plus de trente ans plus tard pour fêter le centenaire de la naissance de Jaques-Dalcroze) (*Le Rythme*, 32, 1931 : 28).

Son 70^{ème} anniversaire en 1935 coïncide avec le centenaire du Conservatoire, et Jaques-Dalcroze est invité à prononcer un discours. Des œuvres de ses élèves/collègues (Frank Martin, Bernard Reichel, Arthur Honegger, Jean Binet et Roger Vuataz) sont interprétées, et il publie une suite dédiée à son fils unique, Gabriel, intitulée *Figurines, portraits et caractères*.

En 1937, le festival *Genève chante* est présenté au Théâtre de Verdu de la Perle du Lac. Ce festival emprunte plusieurs œuvres ultérieures de Jaques-Dalcroze (*Poème Alpestre*, *Festival Vaudois*, *Jeu du Feuillu*, *Fête de juin 1914*, *Fête de la jeunesse et de la joie*). Il réunit plusieurs organisations chorales, musicales et artistiques de la cité, ainsi que, bien sûr, des groupes de rythmiciens (p. 98). Ce sera le dernier spectacle offert par Jaques-Dalcroze avec l'intervention de l'Institut.

La guerre, avec la mort de nombreux élèves et professeurs, et les difficultés financières qui en résultent, fragilise l'Institut. En 1947, Jaques-Dalcroze étant âgé et affaibli, Marguerite Croptier¹⁸ prend en charge l'administration. Elle lui succède comme directrice lorsqu'il meurt, le 1^{er} juillet 1950. Sous sa direction, les différents projets mis en place par Jaques-Dalcroze sont développés, dont notamment l'ouverture d'une deuxième 'branche' de l'Institut sur la rive droite dans l'école du Parc Trembley. Ce centre d'enseignement, fondé pour donner une partie des cours d'enfants et des stages de pédagogie appliquée, est toujours en fonction.

Enfin, sous la direction de Claire-Lise Dutoit-Calier, l'Institut s'implique dans le projet de création d'une Fédération des Ecoles genevoises de Musique, en juin 1970. La Commission chargée de ce projet écrit :

L'Institut Jaques-Dalcroze de Genève accueille chaque année des étudiants professionnels dont le tiers environ est étranger. Chacun de ces futurs professeurs ira porter le nom de Jaques-Dalcroze, sa méthode et la réputation de son institut genevois dans les universités ou les écoles qui les engageront ou fonderont un institut qui portera le nom de Jaques-Dalcroze. (*Rapport sur l'enseignement de la musique à Genève*, Genève, le 12 juin 1970 : 15, cité par Tappolet, 1979 : 217).

En août 1971, les trois écoles de musique (le Conservatoire de Genève, l'Institut Jaques-Dalcroze et le Conservatoire populaire de musique) sont regroupées en Fédération des Ecoles genevoises de musique, largement subventionnée par l'Etat de Genève. La formation musicale par la méthode Jaques-Dalcroze (rythmique, solfège, et bientôt initiation à l'improvisation) est dès lors dispensée dans un nombre croissant de communes du canton. Aujourd'hui, la rythmique fait partie du paysage genevois. A part l'Institut Jaques-Dalcroze, les cours pour presque deux-mille-sept-cent élèves ont lieu dans douze autres centres d'enseignement répartis dans le canton (IJD 2010 : 58). La section professionnelle, à présent filière de la Haute Ecole de Musique de Genève, s'engage à la formation de futurs enseignants. La rythmique fait partie du cursus scolaire dans de nombreuses écoles primaires genevoises pendant au moins deux ans. L'Institut accueille également des étudiants dans le secteur postgrade, ainsi que dans les cours de rythmique pour seniors.

Dalcroze, penseur et écrivain

Avant de clore le chapitre consacré à Jaques-Dalcroze et son œuvre, arrêtons-nous quelques instants sur ses écrits, liés pour la plupart à l'évolution de sa pensée comme pédagogue, et chevauchant les trois périodes définies dans ce chapitre.

Jeune musicien à Genève, il a donné des conférences au Conservatoire et au Grand théâtre ; plus tard ses discours ont porté sur la rythmique ou la pédagogie. Il a aussi écrit de nombreux articles pour la revue *le Rythme*¹⁹. En 1909, paraît la première édition de la revue *Der*

¹⁸ Marguerite Croptier (1901-1990) a pris des cours de rythmique et de solfège à l'Institut Jaques-Dalcroze, en premier lieu, comme amateur, entre 1917 et 1919, avant d'entrer dans le cursus professionnel. Elle a obtenu le Certificat (appelé par la suite « Licence ») de la Méthode Jaques-Dalcroze en 1920, et une année plus tard, le Diplôme supérieur. Comme elle raconte, « J'ai enseigné à tous les degrés depuis les jardins d'enfants en passant par les degrés primaires, les adolescents, les étudiants des classes professionnelles, les amateurs... » (FIER, 1981 : 47). A l'occasion de sa retraite en 1967, le Conseil de Fondation de l'Institut la salue : « Disciple d'Emile Jaque-Dalcroze, Mme Marguerite Croptier fut appelée par son Maître, il y a 20 ans, à la direction de notre Institut après y avoir déjà enseigné pendant 20 ans. Grâce à son enthousiasme et à sa foi inébranlable dans le destin de la rythmique, elle a développé la Maison de Monsieur Jaques de façon tout à fait remarquable en dépit de circonstances souvent très difficiles » (CIDJD).

¹⁹ De nos jours *le Rythme* est édité à intervalles bisannuelles. Il s'articule autour d'un thème, sur lequel des experts, qui ne sont pas forcément des rythmiciens (même si ces derniers sont les plus nombreux), sont appelés à écrire. *Le Rythme* est devenu un carrefour d'exposition d'idées intéressantes pour les rythmiciens. Il est envoyé gratuitement à chaque membre de la F.I.E.R., par l'intermédiaire de l'association de son pays.

Rhythmus fondée par Paul Boepple (père), un de ses premiers élèves – une revue aujourd’hui appelée *Le Rythme*, et éditée par la Fédération internationale des enseignants de rythmique (FIER). Elle est alors publiée six fois par an. On pouvait toujours y lire un article écrit par Jaques-Dalcroze, les autres l’étant par ses collègues. Chaque pays y relatait ses activités, faisant de la revue une plateforme de communication entre tous les rythmiciens, et, bien sûr, une manière de faire connaître la méthode.

On peut suivre l’évolution de sa pensée dans *Le rythme, la musique et l’éducation*, édité en 1920. L’ouvrage consiste en une succession de treize articles, écrits entre 1898 et 1919. Ils définissent sa conception de la méthode, et fournissent un canevas historique important de son évolution : d’un moyen d’éducation musicale proprement dite à une éducation pour l’expressivité artistique et corporelle. Jaques-Dalcroze explique :

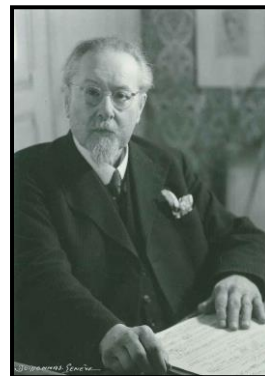
C'est l'histoire de mes recherches, de mes tâtonnements et de mes erreurs, comme de mes découvertes définitives, qui se trouve résumée dans les divers chapitres du présent volume. [...] Ces chapitres exposent mes idées telles qu'elles furent consignées à partir de 1897 jusqu'à nos jours (E.J.-D., 1923 : 6).

Au Centre de documentation de l’Institut Jaques-Dalcroze, on trouve cent-onze cahiers écrits de sa main. Il s’agit de notes des cours donnés par l’auteur à l’Institut, aux étudiants professionnels de toutes les années, aux enfants, pendant les cours d’été, et rarement, des cours donnés ailleurs. Ces cahiers constituent en quelque sorte l’enregistrement de la vie pédagogique de Jaques-Dalcroze de 1908 jusqu’à 1943, peu avant sa mort.

Vers la fin de sa vie, Jaques-Dalcroze commence à rassembler les réflexions notées dans des centaines de ‘bloc-notes’ pendant toutes ces années. Parfois, il s’agit de petites observations malicieuses ou acides ; d’autres fois il note une citation d’un philosophe qu’il trouve pertinente, ou il raconte un souvenir. Il reprend parfois des conférences données ou des articles écrits plus tôt. Ces ouvrages sont intéressants car ils éclairent l’homme et sa manière de réfléchir, et ils fournissent une sorte de récit de l’évolution de sa pensée, surtout en ce qui concerne la conception de la rythmique. A titre d’exemple, mentionnons le *Préface à la Rythmique* (1917) et *Petite histoire de la rythmique* (1935).

A part les conférences et les discours conservés au Centre de Documentation de l’Institut Jaques-Dalcroze et les autres ouvrages cités, on peut retrouver ses écrits dans les publications suivantes : *Souvenirs, Notes et Critiques* (1942), *La musique et nous* (1945) et *Notes Bariolées* (1948).

Après avoir étudié le contexte historique de la méthode Jaques-Dalcroze, nous allons explorer ce qui peut, selon nous, constituer les racines de la rythmique. Nous identifions deux racines principales : l’évolution de la manière de concevoir le corps pendant le 19^{ème} siècle, et l’Education nouvelle à l’orée du 20^{ème} siècle.



Les racines de la méthode Jaques-Dalcroze

Rythmique, corps et conceptions du corps

Historiquement, une pédagogie basée sur l’action du corps n’est pas étrangère aux modifications des conceptions et des pratiques corporelles de la société du début du 20^{ème} siècle. Au 19^{ème} siècle, on assiste à un changement de la perception du corps. Ce dernier se

libère lentement de l'emprise religieuse selon laquelle on doit le maîtriser et s'en détacher (Corbin, Courtine & Vigarello, 2005). Il devient productif, et ses performances sont pour la première fois « mesurées et comparées dans le temps » (p. 323). Le mouvement commence à être analysé par rapport à sa force et à sa vitesse. Une conception du corps qui travaille se fait jour dans la société à travers, par exemple, des pratiques gymniques, où l'acte ambitionne une première et exclusive transformation du corps... il est même ce qui perfectionne le muscle avant d'être ce qui perfectionne le geste » (p. 326).

Pour Pestalozzi, le pédagogue suisse qu'admirait Jaques-Dalcroze, le mouvement physique fait partie de ses principes pédagogiques, celui de l'action. « L'enfant doit toujours être placé en position d'action, d'initiative, de création...soit en mouvement physique...soit (...) [en le sollicitant, de façon à] mettre son esprit en mouvement », écrit-il (Soetard, 1995 : 41).

En France, François Delsarte, souvent considéré comme le précurseur lointain de ce qui est devenu la base de la technique de la danse moderne (Baril, 1977 ; Porte, 1992), procède à des observations minutieuses sur l'anatomie du corps et ses mouvements afin de définir les lois de l'expression corporelle. La somme de ces analyses se présente sous forme d'un système de principes concernant les relations entre l'esprit et le corps, entre la pensée et le geste (Baril, 1977 ; Laban, 1994). Ses travaux préparent le chemin, au 19^{ème} siècle, du développement de la gymnastique rythmique, comme discipline montrant le corps non seulement sous l'angle du mouvement physique et mécanique, mais également sous celui de l'expression esthétique. Jaques-Dalcroze le mentionne, d'ailleurs :

Selon l'expression de François Del Sarte, l'harmonie dynamique est fondée sur la concomitance du rapport qui existe entre tous les agents du geste. De même qu'il existe en musique des accords consonants et des dissonants, de même y a-t-il en mimique des dissonances et des consonances de gestes » (E.J.-D., 1910-1916 : 116).



Rudolf Laban (1878-1958) va encore plus loin dans le concept de corps expressif. Ses études établissent la possibilité pour le geste de devenir une expression artistique de la création (Laban, 1994). Il détermine trois facteurs essentiels de la danse : l'espace, la durée et l'énergie. Il travaille pendant longtemps avec une de ses élèves devenue danseuse et pédagogue elle-même : Mary Wigman, qui s'est d'abord formée à la rythmique à Hellerau. Laban découvre la rythmique à Hellerau grâce à Suzanne Perrottet, une des premières élèves de Jaques-Dalcroze à Genève, et qui elle aussi rejoint Laban, dont elle deviendra la compagne.

On pourrait argumenter (Baril, 1977 ; Choksy, 2001) que l'œuvre même de Jaques-Dalcroze participe à l'évolution de l'image sociale du corps. Comme le remarque Bachmann (1984), le contexte culturel et social du 19^{ème} siècle - dont justement l'évolution de la conception du corps fait partie - a permis aux idées de Jaques-Dalcroze de voir le jour.

L'Education nouvelle

Pour comprendre l'origine de la rythmique Jaques-Dalcroze, on ne peut ignorer l'importance du mouvement de l'Education nouvelle, issue d'une lente évolution de la pensée en révolte contre un enseignement « abstrait, prématuré...ignorant tout de la croissance naturelle d'un corps et d'un esprit enfantins » (Ferrière, 1951).

Nombreux sont ceux qui, comme Edouard Claparède (1905), se réfèrent à l'exhortation de Jean-Jacques Rousseau : « Avant de l'éduquer, tâchez de connaître votre élève » (pour une discussion du point de vue des théories pédagogiques, voir Gauthier et Tardif, 1996). C'est à lui que les protagonistes de ce mouvement de « l'Education nouvelle », courant innovateur de la fin du 19^{ème} siècle (Cousinet, 1968 ; Morandi, 1997), attribuent l'idée d'articuler l'éducation avec une « nouvelle science de l'enfance » (Hofstetter & Schneuwly, 2006). Ce qui caractérise le travail de ces innovateurs est le fait que « leur réflexion scientifique se nourrit...de leurs interventions et expérimentations pratiques et réciproquement » (p. 22).

Emile Jaques-Dalcroze se trouve au milieu de ce mouvement. Des documents mettent en évidence les connaissances et les collaborations qu'il noue avec les médecins, psychologues et pédagogues qui y sont engagés, à commencer par Théodore Flournoy, qui introduit l'enseignement de la Psychologie scientifique à l'Université de Genève en 1891 et le fait entrer à la Faculté des Sciences. C'est Edouard Claparède qui en assure les cours. Flournoy, lui aussi, connaissait bien la rythmique, comme en témoigne ce mot écrit en 1906 :

La gymnastique rythmique me paraît une innovation admirable, je dirai même géniale, tant elle me semble répondre à notre nature psycho-physiologique la plus profonde, et devoir contribuer au développement, au perfectionnement de l'être tout entier, physique et moral (cité par Perrelet, P. *Le Rythme*, 12, 1924 : 41).

C'est peut-être l'amitié entre Jaques-Dalcroze et Claparède qui fut la plus déterminante dans le rapprochement entre Jaques-Dalcroze et le mouvement de l'Education nouvelle. Edouard Claparède, diplômé docteur en médecine en 1897, qui compte parmi les personnalités les plus importantes de Genève, succède à Flournoy comme professeur de psychologie à l'Université de Genève en 1904. En 1905, il publie son premier livre, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, dans lequel il constate que la pédagogie doit avoir une base scientifique, et estime que c'est la psychologie qui donne à la pédagogie « l'autorité qui lui est indispensable pour conquérir l'opinion et forcer l'adhésion aux réformes désirables » (Claparède, 1931/1958). Les deux pédagogues qu'étaient Jaques-Dalcroze et Claparède luttaient pour des réformes, l'un pour l'éducation musicale, l'autre pour une « nouvelle » éducation. Claparède soutient Jaques-Dalcroze dans ses recherches et lui fournit les explications scientifiques pour étayer ses intuitions.

En 1906, Claparède écrit une lettre à Jaques-Dalcroze, citée plus tard dans *Le Rythme* (1924 : 41) :

Il est bien intéressant de constater que vous êtes arrivé par des voies toutes différentes de celles de la psychologie physiologique, à concevoir, comme elle, l'importance psychologique du mouvement, le rôle que joue le mouvement comme support des phénomènes intellectuels et effectifs.

Mais vous avez fait bien plus que les psychologues, puisque, au lieu d'induire seulement, vous avez vérifié et prouvé – vous avez démontré le mouvement en marchant, c'est bien le cas de le dire !

...On a constaté que les exercices eurythmiques...avaient une influence éducative énorme à la fois sur l'intelligence et sur le caractère [...] Je me demande si l'on ne devrait pas chercher à introduire votre méthode dans les écoles primaires...

Et Jaques-Dalcroze écrit, en 1907, à Claparède :

Pardonnez-moi de vous importuner ainsi. Je me sens très seul et occupé à travailler à la main le 2^{ème} volume. Quelques opinions privées de personnes compétentes pourraient me faire trouver des orientations nouvelles. Dénué d'esprit scientifique, je crée empiriquement, mais un mot seul suffit parfois pour opérer en moi une véritable révolution (CIDJD Correspondance 1907).

Entre Claparède et Jaques-Dalcroze s'établit une correspondance régulière et une collaboration professionnelle fructueuse. L'Institut Jaques-Dalcroze est fondé grâce, en partie, aux efforts de Claparède (Berchtold, 1965), et c'est ce dernier qui prononce le discours inaugural, apportant ainsi son expertise scientifique à l'Institut. Ayant fondé l'Institut Jean-Jacques Rousseau en 1912, Claparède collabore avec Jaques-Dalcroze, chacun des deux donnant des cours dans l'établissement de l'autre. Cette collaboration constitue un des éléments les plus marquants pour soutenir le postulat que le mouvement de l'Education nouvelle a beaucoup compté pour l'élaboration de la proposition pédagogique de Jaques-Dalcroze.

Adolphe Ferrière, l'un des initiateurs du courant de « l'école active », connaît Jaques-Dalcroze, suit des cours à l'Institut (Gerber, 1989) et y envoie ses enfants pour suivre la formation à la rythmique. Ferrière connaît aussi Adolphe Appia : ils se rencontrent souvent. La fille de Ferrière, Suzanne, fait partie du premier groupe diplômé d'Hellerau. C'est à Pierre Bovet, directeur de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, que Jaques-Dalcroze écrit pour avoir son avis sur l'idée d'un Congrès du Rythme qu'il veut organiser en 1926, un congrès qui traiterait de la question des « rapports des rythmes naturels de l'individu avec ceux de la pensée, de la mécanique, des phénomènes naturels et la sociologie, du développement des instincts et des vœux, selon une loi unique, celle d'un Rythme universel » (CIDJD., Correspondance, 1925). Les actes de ce congrès ont fait l'objet d'une publication de l'Institut Jaques-Dalcroze sous le titre de *Compte rendu du 1^{er} Congrès du Rythme* (voir bibliographie).

Mais, à travers l'Education nouvelle, on peut retrouver des liens qui remontent plus loin encore dans le temps et dans l'espace géographique. Ainsi, par exemple les pédagogues spécialistes que sont Mmes Descœudres et Audemars, chargées des cours de pédagogie expérimentale à la Maison des Petits de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, suivent les cours de rythmique à l'Institut Jaques-Dalcroze. Alice Descœudres, une des premières enseignantes de la rythmique à l'école primaire en 1917 (Porta, 1919), établit un lien probable entre la recherche de Jaques-Dalcroze et le médecin-pédagogue belge Ovide Decroly, dont l'œuvre démontre à un haut degré le respect de l'enfance (Cousinet 1968), thème universel dans l'histoire de l'Education nouvelle. Aucun lien personnel entre Decroly et Jaques-Dalcroze n'est mentionné dans la littérature, mais ce dernier connaissait sûrement l'œuvre de Decroly.

En Italie, l'éducatrice italienne Maria Montessori, diplômée docteur en médecine en 1896, ouvre sa première « Casa dei Bambini » à Rome en 1907. Son œuvre, bien connue, n'a pas été conçue dans le contexte de l'Education nouvelle, mais elle a dû connaître ce mouvement et ses protagonistes, car elle (comme Jaques-Dalcroze, d'ailleurs) écrivait pour la Revue publiée par Ferrière « *Pour l'ère nouvelle* » (par exemple 1922, 1923, 1927).

Ce qui ressort de tous ces faits, c'est que les idées de renouvellement étaient dans l'air à l'époque où Jaques-Dalcroze commençait ses recherches sur le rythme et la pédagogie musicale. Il est probable que l'élaboration de sa méthode a été intuitive au début, mais il a trouvé tout ce dont il avait besoin comme justificatif scientifique dans l'Education nouvelle.

Les apports philosophiques

Les écrits de Jaques-Dalcroze (1942, par exemple) dénoncent l'influence d'un des principes fondateurs de la philosophie du 19^{ème} siècle, à savoir la dualité « corps-âme » chez l'être humain. Dualité remontant selon lui à Platon et théorisée par Descartes comme la séparation entre le corps et l'esprit, entre le spirituel et le matériel. Du côté du matériel se trouvent le corps, les sens, les actions ; le côté spirituel est incarné par l'âme, l'intelligence, l'imagination

(Bachmann, 1984). Cet héritage philosophique a orienté les pratiques pédagogiques en tout cas au début du 20^e siècle, et plus longtemps encore la pensée scientifique occidentale.

Il est vrai que la réconciliation de ce dualisme prend une place dans la pensée de Jaques-Dalcroze et dans l'élaboration de son œuvre pédagogique. Mais Jaques-Dalcroze serait le premier à dire que son œuvre naît sur une pensée essentiellement musicale. Il l'a d'ailleurs écrit : « C'est en musicien que j'ai inventé mon système, c'est en musicien que je continue de l'enseigner, mais je considère comme mon devoir de signaler [...] la conviction que j'ai que la culture du tempérament telle que je la préconise (c'est-à-dire basée sur le développement des rythmes individuels puis sur leur régularisation) peut contribuer en dehors même de l'art musical et de celui de l'harmonie des mouvements, à forger des êtres plus complets, plus imaginatifs et plus vaillants » (E. J.-D., 1926a : 205).

S'il a vu dans sa méthode une manière de réunir l'homme intellectuel et l'homme physique (E.J.-D., 1919b), nous estimons qu'au fil du temps, de ses expériences, de sa réflexion et de l'évolution de sa méthode les liens phylogénétiques et ontogénétiques lui sont apparus. D'une part, il visait l'éducation de l'individu à travers un travail corporel sous l'influence de la musique. D'autre part, il était convaincu que l'éducation de l'individu pourrait influencer l'évolution d'un peuple, comme il l'explique assez tôt :

L'éducation n'a pas pour tâche de former des individus isolés. Son but est plus éloigné, bien au-delà du présent : c'est le développement progressif de la race, le perfectionnement de la manière de penser et de juger [...] Il faut que l'éducation influe sur les dispositions de la génération actuelle et les améliore de telle sorte qu'elle puisse transmettre aux générations futures des instincts sociaux plus puissants (E.J.-D., 1915 : 88).

Cependant, les moyens utilisés font de lui un pionnier et un visionnaire. Il nous semble qu'il a prévu, mais de façon largement intuitive, les développements de la psychologie et de la psychologie cognitive du 20^{ème} siècle, qui admet aujourd'hui le rôle fondamental joué par le corps dans l'apprentissage, ce que résume Bachmann : « Le corps, ou plus précisément l'action corporelle, est à la fois la source, l'instrument et la condition première de toute connaissance ultérieure » (Bachmann, 1984 : 25).

Conclusion

Il serait trop simpliste de considérer l'œuvre de Jaques-Dalcroze comme une sorte d'« éclectisme pédagogique » (Giddens, 1984). Ses écrits démontrent certainement des réinterprétations de théories préexistantes, ainsi que des applications de théories ayant cours à son époque. Mais une telle influence est réciproque, et loin de fabriquer une méthode composée d'un ensemble d'autres idées pédagogiques à la mode, Jaques-Dalcroze se caractérise surtout par une vision originale qui donnera de nouveaux cadres à l'enseignement musical de son temps (Bachmann, 1984). Peut-être même a-t-il su s'inspirer des racines diverses dont il était l'héritier, et les réinventer à travers une méthode qu'il a conçue essentiellement comme éducation musicale au sens le plus large du terme.

Jaques-Dalcroze était un produit de son époque - musicale, pédagogique, philosophique – dans laquelle il a baigné, mais il a également contribué à l'évolution de la culture sociale. C'est le musicien qui a remarqué que les étudiants au Conservatoire n'étaient parfois que des techniciens – et il voulait que cela change. C'est le pédagogue qui voulait trouver une méthode musicale qui rendrait les étudiants « musiciens ». C'est le pédagogue qui voulait réformer l'éducation musicale à l'école primaire. C'est le philosophe qui a déploré la séparation entre le corps et l'esprit, et proposé une solution pédagogique pour réunir ces deux

pôles de l'être humain. Et c'est le musicien qui a donné à la musique le rôle de réconciliatrice, en proclamant qu'elle trouve ses racines à la fois dans l'esprit et dans le corps humains.

L'analyse du contexte historique fournit une compréhension des différentes racines de la rythmique Jaques-Dalcroze, dont la conception avait pour but premier de remédier aux lacunes de l'éducation musicale des étudiants du Conservatoire de Genève. En constatant l'arythmie musicale des élèves il se rend compte de l'importance de l'équilibre corporel pour un musicien. Il se met alors à imaginer des exercices pour harmoniser les systèmes nerveux et musculaires. C'est à ce moment-là que Jaques-Dalcroze, musicien, trouve dans la musique elle-même - tour à tour stimulatrice et régulatrice - les éléments structurants nécessaires à cette éducation, qui sera tout à la fois musicale et corporelle.

La conception du corps, et son évolution pendant le 19^{ème} siècle, lui fournit un cadre d'éducation impliquant le corps. Notamment, l'action quotidienne du corps, éduquée selon les principes de sa méthode, est placée dans un contexte artistique, et devient l'action expressive.

Dans ce chapitre, nous avons vu comment Jaques-Dalcroze était un produit de son époque, mais comment, en même temps, il a contribué à l'évolution de sa culture. Sa place dans la vie musicale et culturelle de Genève était significative. Le contexte social et culturel de Genève au début du 20^{ème} siècle a permis à ses idées d'évoluer, sans pour autant lui faciliter la tâche. La rythmique, du fait de l'attention accordée au corps, a choqué les Genevois ; il semble en effet que la ville de Genève, consciente des idées qui fleurissaient à côté d'elle, n'était pas encore en mesure de les accepter. Elle était plus à l'aise dans les domaines scientifiques et mathématiques que dans les arts.

Mais beaucoup d'idées étaient dans l'air, dont celle de l'Education nouvelle. Jaques-Dalcroze y était aussi associé, par ses connaissances et ses amitiés avec plusieurs des protagonistes, comme Fournoy, Claparède, Ferrière et d'autres. Pour finir, il a trouvé un contexte pédagogique dans lequel ses idées allaient pouvoir prendre forme sur des bases scientifiques.

Le contexte historique nous fournit des informations sur les racines de la rythmique Jaques-Dalcroze et nous montre ses origines. Mais qu'est-ce que la rythmique Jaques-Dalcroze ? Le chapitre suivant explore son cadre conceptuel, dans le contexte historique et contemporain.



Chapitre 2

Qu'est-ce que la rythmique Jaques-Dalcroze ?

Née à Genève, la méthode Jaques-Dalcroze existe depuis plus d'un siècle, et on la trouve aujourd'hui dans le monde entier. Issue d'un héritage philosophique et, comme nous l'avons vu, nourrie d'influences dont Jaques-Dalcroze a été à la fois le récipiendaire et l'instigateur, elle a d'abord été développée pour remédier à ce qu'il considérait comme des lacunes de l'éducation musicale. Nous avons examiné ces influences pour restituer la méthode dans le contexte historique, et en saisir les mouvements propices à la conception d'un tel projet pédagogique.

L'intitulé de deux nomenclatures différentes, 'la rythmique Jaques-Dalcroze' et 'la méthode Jaques-Dalcroze', peut amener à une certaine confusion. Le nom Jaques-Dalcroze a toujours été surtout associé à sa rythmique, mais comme nous allons le voir dans ce chapitre, la rythmique constitue, avec le solfège et l'improvisation, une des trois branches principales de la *méthode* Jaques-Dalcroze. Elle en constitue cependant la partie essentielle et fondamentale. Elle gouverne l'enseignement des autres branches qui lui sont associées, par ses principes et techniques d'enseignement ; et ce, même si les autres branches que sont le solfège et l'improvisation ont leur spécificité propre et viennent compléter le champ d'application de la rythmique corporelle par des exercices originaux.

Qu'est-ce qu'une méthode ? *Le Petit Robert* définit ce mot comme un « ensemble de démarches raisonnées, suivies, pour parvenir à un but, [ou] un ensemble de règles, principes normatifs sur lesquels repose l'enseignement ». Choksy (2001 : 2) décrit quatre caractéristiques d'une méthode²⁰, qui doit avoir :

1. Une philosophie qui la souligne,
2. Une pédagogie qui lui est particulière,
3. Des objectifs dignes d'être poursuivis,
4. L'intégrité (sa raison d'être ne doit pas être commerciale).

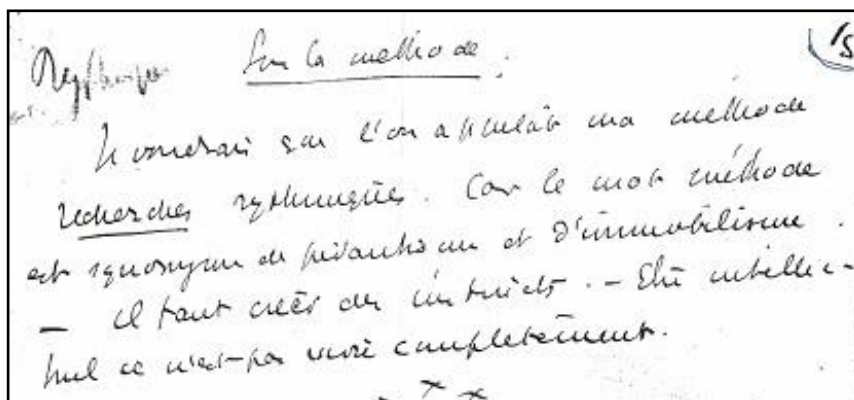
Le mot 'méthode' doit ici être compris comme se référant à une approche pédagogique développée par un auteur pour améliorer les pratiques actuelles ou pour combler une lacune, quelle qu'elle soit. Par exemple, c'est l'intérêt que portait Carl Orff aux relations entre la musique, le mouvement et le théâtre, qui est à l'origine de la méthode qui porte son nom (Comeau, 1995 ; Choksy, 2001). De même, la longue tradition du chant en hongrois a joué un rôle dans le fait que la méthode Kodaly privilégie la mélodie, et que les grands objectifs de son approche favorisent le développement de l'oreille mélodique, de l'audition intérieure et du chant. Les méthodes se différencient ainsi souvent par l'importance que leur auteur accorde à tel ou tel aspect selon sa propre perception ou selon le contexte socioculturel.

Jaques-Dalcroze aurait préféré parler des recherches plutôt que de méthode. Il écrit :

Je voudrais que l'on appelât ma méthode recherches rythmiques. Car le mot méthode est synonyme de pédantisme et d'immobilisme – il faut créer des instincts. Être intellectuel ce n'est pas vivre complètement. (Provenance et date inconnues, mais l'écriture est indiscutablement la sienne).

²⁰ La citation originale est : «[...] the word *method* shall be applied only to a teaching approach that has (1) an identifiable underlying philosophy (in other words, a specific set of *principles*) ; (2) a unified body of pedagogy unique to it (a body of well-defined *practice*) ; (3) goals and objectives worthy of pursuit ; and (4) integrity (its raison d'être must not be commercial) ». Ces points semblent bienvenus pour ordonner la définition de la rythmique Jaques-Dalcroze.

Quelques rythmiciens contemporains préfèrent également utiliser un autre mot que le mot 'méthode'. Bachmann (1984 : 37), notamment, préfère des termes tels que 'démarche' ou 'approche', les trouvant « moins totalitaires et plus souples ». Cet



auteur se demande si l'on peut appliquer le terme de 'méthode' à une pensée « qui définit moins un chemin qu'elle ne suscite des moyens de le parcourir » (p. 37). Pour ceci, l'auteur s'est basé sur la définition grecque du mot méthode comme étant 'le chemin à parcourir, le chemin menant vers'..., une définition cohérente avec la rythmique qui ne cesse pas d'évoluer.

La définition du mot 'méthode' proposée par Costanza et Russell (1992 : 498, cité par Hanley et Montgomery, 2002 : 120) comme un corps de techniques, méthodes et programmes... basé sur un système philosophique et une fondation de recherche²¹, conduit ces auteurs à estimer que la méthode Jaques-Dalcroze est cohérente, et que malgré des pratiques et manifestations diverses, elle conserve son unité première. Pour ce travail, nous retiendrons la définition selon laquelle une méthode est un ensemble de principes spécifiques, un corpus de pratiques bien définies issu des objectifs dignes d'être poursuivis.

Qu'est-ce que la méthode Jaques-Dalcroze et quels en sont les concepts essentiels ? Dans ce chapitre, nous répondons à cette question en replaçant la méthode Jaques-Dalcroze dans un cadre conceptuel. Nous reviendrons sur l'histoire pour retrouver la logique de sa pensée, ainsi que deux concepts racines de la méthode : la musicalité et l'arythmie musicale. Nous partirons de ces racines pour aller jusqu'à la création du cadre pédagogique, et nous décrirons en détail la pédagogie de la méthode Jaques-Dalcroze.

Nous identifierons les trois moments où la méthode a été formalisée, institutionnalisée et ré-identifiée, et nous explorerons la signification de ces couches historiques dans son articulation. Issue de transformations tout au long de son histoire, la méthode Jaques-Dalcroze comprend, comme nous l'avons dit, plusieurs branches, et nous les décrirons en les mettant en relation les unes avec les autres.

Une telle exploration nous permettra enfin d'identifier les savoirs de référence compris dans la méthode Jaques-Dalcroze au regard de sa double orientation, *par* la musique et *pour* la musique (Jaques-Dalcroze, 1926 ; Bachmann, 1984).

²¹ Traduction faite par l'auteur. Le texte original est « a body of techniques, methods and curricula... based on a philosophical system and a foundation of research » Costanza, P., & Russell, T. (1992) Methodologies in music education. In R.J. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference* (pp. 498-508). New York : Schirmer Books.

L'évolution de la méthode Jaques-Dalcroze : trois couches historiques

La première couche : vers une articulation de la Rythmique – 1906

Les premières expériences

Rappelons qu'en 1892 Jaques-Dalcroze est nommé professeur, d'abord d'harmonie, puis de solfège supérieur au Conservatoire de Genève. Les premiers cours d'harmonie qu'il donne le font réfléchir sur l'incapacité des élèves à noter une succession d'accords sans l'oreille intérieure qui l'anticipe pour eux. Il raconte :

Je fus dès le début de mon enseignement effrayé du manque de sentiment harmonique de la plupart de mes élèves, faisant cependant tous partie des classes supérieures instrumentales et vocales du Conservatoire. [...] Ces élèves parvenaient à créer correctement des cadences, mais sans rien révéler de leur musicalité. Et j'en arrivai peu à peu à me persuader que l'on ne peut créer des harmonies vraiment musicales que si celles-ci sont révélatrices d'un état musical harmonique intérieur (E.J.-D., 1935 : 5).

Plus tard il se souvient que « pour 9/10 des élèves, l'harmonie n'était qu'une question de mathématique et qu'ils n'entendaient pas les accords qu'ils écrivaient, d'où il résultait fatalement qu'ils n'étaient pas en état d'éprouver complètement les émotions musicales » (E.J.-D., 1916 : v).

Il continue :

Celles-ci, en effet ne sont pas uniquement d'ordre intellectuel. Elles agissent sensoriellement, elles mettent en vibration tout notre organisme. Si celui-ci n'est pas capable de vibrer intégralement, notre cerveau enregistre des sensations incomplètes. Je me dis donc qu'il convenait [...] d'éduquer l'oreille de mes élèves et de leur enseigner la pratique de l'art avant de leur en inculquer la théorie (p. v).

Les lacunes des élèves étaient dues, selon lui, au fait que l'éducation musicale qu'ils recevaient avait pour but de former des virtuoses. Il plaint les jeunes étudiants de virtuosité qui « ne possèdent ni les dons de l'oreille ni ceux de l'émotion, se contentent d'imiter l'émotion du compositeur, sans être capables de la ressentir, et n'ont d'autre sensibilité que celle des doigts, d'autre volonté que celle des autres, d'autre faculté motrice qu'un automatisme péniblement acquis. La virtuosité musicale contemporaine s'est spécialisée dans une technique des doigts complètement isolée des facultés cérébrales et sentimentales. Elle n'est plus un moyen, elle est un but » (E.J.-D., 1909 : 63).

Il incrimine également la fragmentation des études musicales :

Celles de piano ne sont pas reliées à celles d'harmonie, celles d'harmonie ne le sont pas à celles des styles à travers les âges, celles d'histoire de la musique ne s'appuient pas sur celles de la connaissance de l'histoire générale des peuples et des individus (E.J.-D., 1942, cité par Dutoit-Carlier, 1965 : 312).

Il s'applique donc à inventer des exercices « destinés à reconnaître la hauteur des sons, à mesurer les intervalles, à scruter les sons harmoniques, à individualiser les notes diverses des accords, à suivre les dessins contrapuntiques des polyphonies, à différencier les tonalités, à analyser les rapports entre les sensations auditives et les sensations vocales, à développer les qualités réceptives de l'oreille, et – grâce à une gymnastique d'un nouveau genre s'adressant au système nerveux – à créer entre le cerveau, l'oreille et le larynx les courants nécessaires pour faire de l'organisme tout entier ce que l'on pourrait appeler une *oreille intérieure*... » (E.J.-D., 1898 : 10).

Son premier objectif est de remédier aux lacunes de l'éducation musicale du moment et de trouver une méthode pour rendre l'élève apte à expérimenter et à exprimer ses capacités musicales. Il cherche également le moyen de développer ses « facultés musicales [...] de façon à le livrer plus tard aux études techniques instrumentales dans des conditions qui lui permettent de faire de cette technique un moyen de s'extérioriser » (E.J.-D., 1909 : 65).

La musicalité définie

Le musicien complet, écrit Jaques-Dalcroze, est celui qui transforme inconsciemment tous les événements de sa vie et de celle des autres en manifestations d'ordre sonore. Tout ce qu'il voit et tout ce qu'il écoute, tout ce qu'il ressent, tout ce qu'il devine devient musique (E.J.-D., 1945 : 99).

Une définition assez vague, en fait, si l'on ne se réfère pas aux facultés musicales qu'il considère vitales pour un musicien :

la finesse de l'oreille, la sensibilité nerveuse, le sentiment rythmique – c'est-à-dire le sentiment juste des rapports existant entre les mouvements dans le temps et les mouvements dans l'espace – et enfin la faculté d'extérioriser spontanément les sensations émotives (E.J.-D., 1909 : 64).

Autrement dit :

Pour être musicien complet, un enfant doit posséder un ensemble d'agents et de qualités d'essence physique et spirituelle qui sont, d'une part : *l'oreille, la voix et la conscience du son*, et de l'autre : le corps tout entier (ossature résonante, muscles, nerfs) et *la conscience du rythme corporel* (E.J.-D., 1907 : 37).

Il explique que la conscience du son nous permet de nous représenter, sans l'aide d'un instrument, les successions et les superpositions de sons, et que cette faculté peut être développée grâce à une éducation de l'oreille et de la voix. La conscience du rythme est l'aptitude à « nous représenter toute succession et toute réunion de fractions de temps dans toutes leurs nuances de rapidité et d'énergie » (p. 37), et elle se forme par une éducation corporelle et des expériences de « contraction et de décontraction musculaire, à tous les degrés d'énergie et de rapidité » (p. 37).

Par sa méthode, Jaques-Dalcroze voulait 'musicaliser' les élèves en éveillant « leur tempérament et leurs facultés auditives » (E.J.-D., 1923 : 23). La force de Jaques-Dalcroze était de ne pas tenir la musicalité comme une donnée *à priori*, mais comme une capacité qui peut se développer, contrairement aux méthodes en vigueur à son époque. La 'musicalité' ne fait pas partie des savoirs dont Robin (2003 : 30) retient « la capacité d'affirmer un fait connu, qui donne lieu à une explication et à une représentation explicite de l'objet » (cf. p. 6), mais son développement est généralement considéré comme partie intégrante de l'éducation musicale.

L'arythmie : une entrave à la musicalité

Au cours des premières expériences, comme il s'en souviendra plus tard, Jaques-Dalcroze comprend que « le perfectionnement des facultés d'entendement et d'appréciation de sonorité ne suffit pas à assurer la musicalité des étudiants » (E.J.-D., 1935 : 5). Il constate chez les élèves ce qu'il appellera un état d'arythmie musicale²², que traduisent des faiblesses d'exécution musicale telles que « l'incapacité de poursuivre un mouvement pendant tout le temps nécessaire à sa réalisation normale ; de l'accélérer ou de le ralentir quand il doit rester uniforme ; de ne pas savoir l'accélérer ou le ralentir quand il doit l'être ; de le saccader et de

²² Emile Jaques-Dalcroze consacre un chapitre du livre *Souvenirs, Notes et Critiques* (E.J.-D., 1942 : 71-84) à l'arythmie. Ce chapitre reprend un article « Remarques sur l'arythmie » qu'il avait écrit en 1932 pour *Le Rythme* (n° 33 : 3-13).

le morceler quand il doit être lié et inversement ; de le commencer ou de le terminer trop tard ou trop tôt ; de ne pas savoir enchaîner deux mouvements de natures différentes (un lent et un rapide, un souple et un rigide, un énergique et un doux) ; d'être incapable d'exécuter simultanément deux ou plusieurs mouvements contraires ; de ne pas savoir nuancer un mouvement, c'est-à-dire par exemple respecter le forte au piano ; de ne pas pouvoir l'accentuer métriquement et pathétiquement aux endroits fixés par la carrure ou par l'émotion musicale » (E.J.-D., 1910 : 20-21).

Il en conclut qu'il s'agit d'un défaut de compréhension ou de réalisation rythmique (Bachmann, 1984 : 109), « qu'il existe une connexion instinctive du *rythme* en toutes ses nuances, et du *geste* » (E.J.-D., 1907 : 41) et que « toutes les causes de l'arythmie musicale sont d'*ordre physique* » (E.J.-D., 1910 : 20).

Jaques-Dalcroze suggère trois causes possibles à ces défauts :

- Premièrement, « l'incapacité du cerveau à donner des ordres suffisamment rapides aux muscles chargés d'exécuter le mouvement » (p. 21). Selon lui le cerveau n'est pas capable de saisir assez rapidement les données rythmiques pour pouvoir les donner, ce qui veut dire que les connaissances rythmiques sont en cause.
- Deuxièmement, « l'incapacité du système nerveux à transmettre ces ordres fidèlement et calmement, sans se tromper d'adresse » (E.J.-D., 1910 : 21). Si le système nerveux ne peut pas transmettre les ordres bien conçus dans le cerveau, c'est que ce système n'est pas équilibré.
- Troisièmement, « l'incapacité des muscles à les exécuter irréprochablement » (E.J.-D., 1910 : 21). C'est-à-dire que les muscles auxquels les ordres sont transmis ne sont pas capables de réagir rapidement et correctement.

Bachman (1984 : 110-111) résume ces trois causes comme étant des problèmes d'émission, de transmission et d'effectation. En bref, l'arythmie musicale vient d'un « manque d'harmonie et de coordination entre la conception du mouvement et sa réalisation » (E.J.-D., 1910 : 21).

Une éducation par la musique et pour la musique

Les trois catégories de lacunes constatées par Jaques-Dalcroze et exposées ci-dessus le conduisent à imaginer un premier corpus d'exercices pour

- Contraindre les muscles à exécuter avec précision, dans un temps donné, les ordres du cerveau, qu'il s'agisse d'action ou d'inhibition,
- Automatiser des séries de mouvements dans leurs multiples enchaînements,
- Allier des mouvements automatiques à des mouvements volontaires d'un ordre contraire,
- Eliminer en toute action motrice des innervations inutiles et provoquer l'équilibre des forces musculaires antagonistes,
- Individualiser les sensations musculaires et perfectionner le sens des attitudes (E.J.-D., 1910 : 22).

Le but des exercices ainsi créés serait de diminuer « le temps perdu entre l'ordre cérébral et la réalisation musculaire » (p. 22).

Il réfléchit encore : « il est deux agents corporels à l'aide desquels nous apprécions, nous comprenons, nous vivons, nous éprouvons la musique ; ces deux agents sont l'oreille, en ce qui concerne la sonorité, le système nerveux tout entier en ce qui concerne le rythme. » (E.J.-D., 1909 : 65), mais

Comme l'exercice de la musique demande le concours simultané de l'oreille, de la voix et de l'appareil musculaire, et qu'il ne saurait être question, au début des études musicales d'exercer à la fois tous ces agents musicaux, il convient de se demander lequel de ces agents doit être exercé en premier (E.J.-D., 1907 : 38).

Des deux éléments principaux de la musique qu'il identifie comme la sonorité et le rythme, Jaques-Dalcroze propose que l'éducation rythmique soit entreprise en premier. Le lecteur d'aujourd'hui est appelé à comprendre que pour Jaques-Dalcroze le mot 'rythme' veut surtout dire le rythme musical - non pas le rythme isolé du son - mais le rythme incarné dans un cadre mélodique et harmonique, soutenu par des accents agogiques et modulé par le phrasé. Par 'système nerveux', il entend les sources de perception chez l'être humain (auditive, kinesthésique, visuelle, tactile) ainsi que le système musculaire qui est contrôlé par le cerveau. Ainsi, écrit-il, « Je me prends à rêver d'une éducation musicale dans laquelle le corps jouerait lui-même le rôle d'intermédiaire entre les sons et notre pensée, et deviendrait l'instrument direct de nos sentiments [...] Et ce serait là à la fois une instruction *pour* le rythme et une éducation *par* le rythme » (E.J.-D., 1898 : 12).

Ayant constaté de bons résultats chez les adultes, il ouvre des cours pour les enfants en se disant qu'ils « n'ont pas le cerveau encombré de tous ces raisonnements et de toutes ces analyses qui sont les plus redoutables antagonistes de notre personnalité » (E.J.-D., 1916 : v), et donc qu'il y aura de meilleurs résultats chez eux. Mais il s'aperçoit que « ceux-ci obéissaient trop lentement, ceux-là trop vite aux commandements, que certains, capables d'accomplir aisément tel exercice dans un temps donné, ne pouvaient subitement en entreprendre un autre [...] que d'autres encore, après avoir parfaitement débuté dans leur exécution corporelle, se troublaient au bout d'un moment et terminaient dans la confusion et le désarroi ce qu'ils avaient nettement et clairement commencé » (p. v). Il comprend alors que « pour exécuter corporellement un rythme avec précision, il ne suffit pas d'avoir saisi intellectuellement ce rythme et de posséder un appareil musculaire capable d'en assurer la bonne interprétation. Il faut encore, et surtout, établir des communications rapides entre le cerveau qui conçoit et analyse et le corps qui exécute » (p. v). Et il conclut que c'est le bon fonctionnement du système nerveux qui permet à de telles communications de s'opérer dans l'organisme.

On peut donc suivre l'évolution de la logique de Jaques-Dalcroze :

1. Il constate ce qu'il appelle un manque de sensibilité musicale chez les élèves au Conservatoire. Ce sont des étudiants en cursus professionnel qui sont supposés viser une carrière dans le domaine de la musique, comme interprète, comme pédagogue ou comme compositeur. Il imagine des exercices pour développer l'oreille intérieure de ses étudiants, et pour intégrer leurs études musicales afin qu'elles soient moins fragmentées.
2. Il remarque aussitôt que les fautes d'exécution musicale viennent d'une lacune dans la compréhension ou la réalisation du rythme. Il commence à créer des exercices pour remédier aux lacunes rythmiques des élèves et pour harmoniser le système nerveux au niveau de l'émission et la transmission des commandes du cerveau, par des exercices de marche en battant la mesure.
3. Enfin, devant les difficultés physiques des élèves au niveau musculaire pour effectuer avec rapidité et précision les commandes du cerveau, il crée des exercices de ce que nous appelons 'la conscience corporelle' – exercices qui rendent l'élève conscient de sa musculature, et de l'effort nécessaire pour la mouvoir. Ces exercices sont empruntés à la gymnastique et à la danse, et sont considérés par Jaques-Dalcroze

comme préparation à la rythmique. Il les décrit, d'ailleurs, dans un article, *La grammaire de la Rythmique* (E.J.-D., 1926).

Il convient de s'arrêter brièvement sur ce dernier point. Les exercices prévus comme préparation à la rythmique sont, par exemple, des exercices pour le développement de l'élasticité, la contraction et la décontraction musculaire ; l'étude de la marche, des gestes, des attitudes corporelles, des points de départ et d'arrivée, de l'utilisation de l'espace, pour n'en citer que quelques-uns. Ce qui différencie ces exercices de toute étude artistique de mouvement est l'importance donnée par Jaques-Dalcroze aux « rapports entre mouvements instinctifs et mouvements volontaires [...], entre la spontanéité du rythme et la discipline de la mesure » (Bachmann, 1984 : 182).

Ce sont des exercices qui se font sous l'influence de la musique, le plus souvent sa musique improvisée, car le principe fondamental de la rythmique est la conviction de Jaques-Dalcroze que la musique s'adresse à l'organisme directement et avant même toute prise de conscience. Il donne à la musique le rôle d'éducateur et de facilitateur :

Si je bâtis tout mon système sur la musique, c'est que la musique est une force physique considérable, une résultante de nos fonctions animiques et expressives, qui, de par son pouvoir d'excitation et de régularisation, peut régler toutes nos fonctions vitales (E.J.-D., 1917 : viii).

Mais il ne s'arrête pas là. Il prévoit les conséquences d'une éducation musicale qui vise à harmoniser les facultés sensorielles, motrices, mentales et affectives de l'individu. Pour lui, un peuple bien éduqué dans les arts sera en mesure de créer une société plus élevée et plus humaine. Ces jeunes, éduqués artistiquement par une méthode qui réunit corps et esprit, deviendront des êtres humains harmonisés corporellement, intellectuellement, artistiquement et émotionnellement, et la société dont ils font partie pourra en effet en bénéficier.

C'est certainement une vision grandiose. Mais pourquoi la musique ? Jaques-Dalcroze envisage l'éducation *par* le rythme (la musique) comme éducation corporelle du système nerveux afin de rendre l'élève apte à posséder son corps, dans toutes ses dynamiques d'activité et repos, de force et souplesse, de contraction et décontraction ; il imagine la possibilité de réunir l'esprit et le corps en réduisant le temps entre les commandes du cerveau et les réalisations par le corps. Dans cette optique, la musique constitue le moyen privilégié.

Il ne faut pas oublier que pour Jaques-Dalcroze sa méthode était conçue pour servir à l'éducation musicale, car à ses yeux, la musique est toujours au premier plan, comme agent à la fois d'encadrement de l'action corporelle et de fusion du corps et de l'esprit :

En même temps qu'un moyen de réunir les composantes de l'être, elle [la musique] fournit un modèle toujours présent de l'achèvement de cette réunion [corps/esprit]. Car, dans la musique, les sons, les timbres et les rythmes, les nuances, les silences, les accents, les allures, les phénomènes physiques et dynamiques du monde sonore se trouvent combinés, ordonnés, superposés, mesurés, mis en forme par la pensée créatrice qui leur confère un *sens* dans la double acception de ce terme : direction et signification, par lesquelles l'œuvre musicale acquiert son individualité (Bachmann, 1984 : 23).

Dès le début, la rythmique est conçue comme éducation multidimensionnelle. Enracinée dans la pédagogie, la gymnastique, la danse, la musique, la philosophie et même la physiologie, elle se nourrit de tous ces domaines, et elle les touche tous, sans pour autant être définie par l'un ou l'autre d'entre eux. Si la détermination à réformer l'éducation musicale de son époque intervient en premier lieu, l'Education nouvelle qui fleurit en ce début du siècle lui donne un modèle pédagogique qu'il peut coupler à sa propre conception idéologique.

Sa réalisation met Jaques-Dalcroze sur le chemin d'une éducation corporelle, reposant sur les concepts culturels et philosophiques dont il est l'héritier, à savoir d'une part, l'évolution pendant le 19^{ème} siècle de la notion du corps, d'autre part, la dualité philosophique corps/esprit.

L'être humain en harmonie physique, intellectuelle et émotionnelle, devient capable de mettre la musique en forme par sa pensée créatrice (Bachmann, 1984 : 23), libérée de toute entrave. Telle est la pensée d'Emile Jaques-Dalcroze, en gestation pendant plusieurs années. Ce n'est qu'en 1906 qu'il se sent prêt à publier le résultat de sa réflexion sous la forme d'un manuel.

La méthode Jaques-Dalcroze formalisée - 1906

Les premières années, à partir en tout cas de 1892, constituent pour Jaques-Dalcroze un temps de recherche, de réflexion et de prise de conscience. Le concept de la rythmique est là, mais elle n'a pas encore trouvé sa forme. La première édition d'une méthode formalisée paraît en 1906, sous le titre *Méthode Jaques-Dalcroze pour le Développement de l'instinct rythmique du sens auditif et du sentiment tonal en 5 parties. 8 Volumes* :

Partie 1 : *La Gymnastique rythmique*, devait se faire en deux volumes. Un seul est sorti.

Partie 2 : *Etude de la Portée musicale*.

Partie 3 : *Les Gammes et les Tonalités, le Phrasé et les Nuances*.

Partie 4 : *Les Intervalles et les Accords*. Cette partie n'est jamais parue, mais elle a été intégrée à la Partie 3.

Partie 5 : *L'Improvisation et l'Accompagnement au piano*.

Deux volumes supplémentaires concernaient enfin : *La Respiration et l'Innervation Musculaire* et *84 Marches rythmiques pour une voix moyenne avec accompagnement de piano* (ces dernières à utiliser de manière systématique pendant chaque leçon (voir Annexe 2A et 2B pour un exemple d'une leçon et deux marches).

Cette première mise en écriture de la méthode en fait essentiellement une méthode de Rythmique-Solfège. Il s'agit en tout cas de la formalisation des deux matières conceptualisées jusque-là. Le premier volume compte plus de deux cent trente pages, rédigé avec une attention minutieuse. Au début, Jaques-Dalcroze explique les principes de la 'Gymnastique rythmique', et donne les principes élémentaires de sa méthode (E.J.-D., 1906 : viii) :

1. « Tout rythme est mouvement.
2. Tout mouvement est matériel.
3. Tout mouvement a besoin d'espace et de temps.
4. L'espace et le temps sont reliés par la matière qui les traverse dans un rythme éternel.
5. Les mouvements des tout petits enfants sont purement physiques et inconscients.
6. C'est l'expérience physique qui forme la conscience.
7. La perfection des moyens physiques produit la clarté de la perception intellectuelle.
8. Régler les mouvements, c'est développer la mentalité rythmique ».

Il reformulera ces principes à plusieurs reprises, les modifiant un peu, sans en changer pour autant l'essentiel, qui est, selon lui : le rythme est mouvement. Le mouvement est quelque chose de physique et le système musculaire gère le mouvement du corps. Tout mouvement se fait dans l'espace et dans le temps. La qualité du mouvement se réfère à l'énergie avec laquelle il est effectué. Le perfectionnement du mouvement assure la netteté de la perception intellectuelle et de la conscience rythmique et musicale (E.J.-D., 1907 : 40).

L'introduction énumère les grands principes sur lesquels la méthode a été construite :

- I) Régler et perfectionner les mouvements, c'est développer la mentalité rythmique.
- II) Perfectionner la force et la souplesse des muscles, en réglant les proportions du temps, c'est développer le **sens rythmique musical** (gras E.J.-D.) et le sentiment de la carrure. – Perfectionner plus spécialement les muscles de l'appareil respiratoire, c'est favoriser la liberté absolue des cordes vocales et créer la sonorité en ses diverses nuances réglées par le souffle, c'est fournir au sens du phrasé un agent mécanique, souple et intelligent.
- III) Perfectionner la force et la souplesse des muscles en réglant les proportions de l'espace (mouvements combinés et attitudes stationnaires), c'est développer le sens du **rythme plastique**.

Et de conclure :

La gymnastique rythmique a pour but le perfectionnement de la force et de la souplesse des muscles dans les proportions de temps et d'espace (musique et plastique) (E.J.-D., 1906 : ix).

L'introduction propose un inventaire des « signes et exercices de la Méthode ». Jaques-Dalcroze a inventé une notation graphique pour indiquer le frappé, et par quel pied ou quelle main il est fait ; des signes précisant la respiration qui doit accompagner l'exercice : contraction ou décontraction de tel ou tel muscle, aspiration ou expiration (brève ou longue) et toutes les combinaisons possibles. Les règles générales de respiration (p. 5) et même d'habillement des élèves sont également précisées (pp. 2-3).

L'ouvrage s'articule autour de dix-huit leçons, chacune contenant (E.J.-D., 1906 : v, 3-5) :

- Des exercices généraux a) de respiration b) d'équilibre des mouvements c) de force et de souplesse des muscles.
- Des exercices rythmiques de marche pour la décomposition des valeurs musicales.
- Des exercices rythmiques de respiration.
- Des exercices rythmiques de marche, accompagnés de mouvements rythmiques des bras.
- Des exercices dits : « d'indépendance des membres ».
- Des exercices pour le développement de la volonté spontanée et la régularisation des mouvements inconscients et sans but.
- Des exercices dits : « d'arrêt », - enseignant à partager mentalement le temps en parties égales.
- Des exercices d'alternance de mesures.
- Des exercices d'audition (mélodies entendues réalisées en marches et mouvements rythmiques).
- Des marches rythmiques chantées avec accompagnement de piano suivies d'une série d'études de gestes et d'attitudes, décomposés en mouvement rythmiques lents et accompagnés au piano, et d'un chapitre spécial consacré aux soins hygiéniques et aux massages.

La table des matières (Annexe 2C) indique le contenu de chacune des dix-huit leçons. Si celui-ci concerne des connaissances de solfège de base (par exemple : la noire, la blanche, les silences, les mesures), il est clair qu'il s'agit surtout du perfectionnement de la réalisation corporelle de ces notions, et là les instructions sont extrêmement précises. Jaques-Dalcroze explique que « le rythme musical est comme un reflet des mouvements corporels et nous le considérons comme dépendant du bon équilibre et de l'harmonie générale de ces mouvements » (p. xi). Le mouvement est décomposé en tous ses éléments constitutifs, jusqu'au moindre détail, le tout illustré par des dessins (figures). A titre d'exemple, étudions l'explication d'un exercice de marche à deux temps :

La mesure à deux temps. a) Le pied gauche frappe le sol et se relève.

Ces deux mouvements constituent deux temps : un temps fort (le frappé) et un temps faible (la levée qui suit le frappé).

Répétez plusieurs fois ces deux mouvements en disant fort, faible, fort, faible, etc.

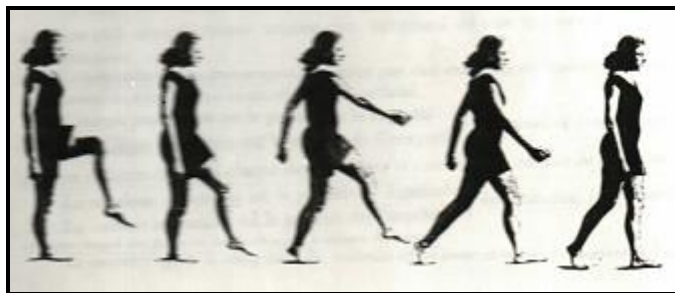
Chaque temps doit avoir exactement la même durée que le précédent et que le suivant. Observer cette règle en marchant, c'est « marcher en mesure. »

Le maître compte « **un** » dans un certain mouvement, et l'élève doit diviser ce **un** en deux valeurs égales qu'il accentue à l'aide du frappé et de la levée du pied gauche. Le maître varie les mouvements du « un » qu'il compte tantôt vite, tantôt lentement.

Lorsque les durées des temps sont devenues égales et que l'élève sait exécuter avec aisance le frappé et la levée du pied gauche, il refait le même exercice avec les deux pieds alternativement, ce qui constitue la marche (p. 25).

La marche était pour Jaques-Dalcroze le point de départ de toute expérience corporelle de la musique :

La marche régulière est le décompositeur naturel du temps en parties égales, et le modèle de ce qu'on appelle la *mesure*. L'accentuation d'un pas sur deux, d'un pas sur trois ou d'un pas sur quatre crée l'accentuation *métrique* (p. xi).



(CIDJD)

On voit ici la marche décomposée avec une attention portée au plus petit détail de déplacement et de poids. On voit également que la marche est au service de la mesure musicale. Les exercices ainsi décrits fournissent à l'enseignant les outils pour une rééducation corporelle. Il est évident que ce travail corporel a toujours pour but de rendre le corps de l'élève apte à servir la musique. Cette double orientation de la méthode Jaques-Dalcroze est présente depuis le début.

Ce qui émerge de cette double orientation est un corpus de savoir (musical) et de savoir-faire (corporel). Le premier est coloré par les processus dalcroziens : c'est-à-dire que le savoir musical est appris à travers le mouvement corporel et l'écoute de la musique qui le soutient et le souligne. Nous sommes tentés de dire que pour Jaques-Dalcroze la musicalité a essentiellement une origine corporelle. Le savoir-faire, lui, est marqué par les traits distinctement dalcroziens, tels que, par exemple, la marche stylisée, les différents sautilllements, le répertoire des gestes, des positions des bras, la battue de la mesure. Les exercices fournissent une sorte de 'vocabulaire dalcrozien' de mouvements. Ce vocabulaire peut avoir ses racines dans la gymnastique et la danse, mais il n'est pas défini par ces deux domaines. Le mouvement dalcrozien prend sa forme dans la musique.

On comprend bien que Jaques-Dalcroze ait eu besoin dès le départ d'expliquer le mieux possible sa méthode afin qu'elle soit comprise. Du coup, cette première édition est si détaillée qu'elle peut apparaître compliquée au lecteur d'aujourd'hui. Chose surprenante, elle n'a pas été rédigée par Jaques-Dalcroze, mais par une de ses élèves, devenue plus tard sa collègue, la hollandaise Nina Gorter. C'est elle qui l'a aidé pour l'élaboration systématique de ses

ouvrages car on peut imaginer que Jaques-Dalcroze, en recherche pour sa méthode, n'avait ni le temps ni, peut-être, les capacités, d'effectuer la rédaction des exercices de rythmique.

A la mort de Nina Gorter en 1922, Jaques-Dalcroze lui rend hommage dans un article :

Elle avait dès la première leçon de solfège – où j'avais commencé à faire « marcher » les élèves et tenté d'établir une corrélation entre la durée et le sentiment musculaire – compris la portée de mes efforts. Elle notait tous mes exercices de rythmique et de solfège et les essayait à la maison, puis en discutait avec moi. Plus tard, c'est elle qui les classa et groupa au moment où, sur la suggestion du comité du Congrès pédagogique de Soleure, je me résolus à les publier. Elle excellait à ce travail auquel la préparaient son sens de l'ordre, son esprit fin d'analyse et sa prodigieuse persévérance (*Le Rythme* 10, 1922 : 2).

Nina Gorter était son bras droit. Mais bien que l'édition de 1906 n'ait pas été rédigée par Jaques-Dalcroze lui-même²³, elle est néanmoins marquée de son autorité et c'est bien à lui qu'on doit la première formalisation de la rythmique :

Et qu'en terminant ce rapide exposé, il nous soit permis de remercier publiquement *Mlle Nina Gorter*, notre dévoué et talenté collaborateur à notre « Ecole genevoise de gymnastique rythmique », pour le concours précieux qu'elle nous a prêté en le classement définitif de nos exercices et l'exposé didactique de notre système (E.J.-D., 1906 : xiii).

Les gammes, les tonalités, le phrasé et les nuances, partie 3 de l'édition de 1906, était aussi importante que la partie consacrée à la rythmique à l'époque, et fait comprendre que la rythmique s'enracine d'abord dans le solfège – c'est-à-dire, dans les savoirs musicaux, qui, pour Jaques-Dalcroze, comprennent le développement de la musicalité. A part l'étude de toutes les gammes, ces ouvrages, inspirés de l'œuvre de Mathis Lussy, *Traité de l'Expression musicale et du Rythme*, exposent les règles de nuances et du phrasé exposées par ce dernier. Le contenu couvre notamment toutes les gammes (tonalités) majeures et mineures, les dicordes, les tricordes, les tétracordes, les pentacordes, etc., la gamme chromatique et la modulation. Jaques-Dalcroze insiste sur l'importance de l'improvisation vocale pour l'élève, car une telle pratique développe en lui un esprit de critique et d'analyse, et « lui fait acquérir très facilement l'intelligence et la finesse du jugement » (pp. 4-5). Cette partie contient des idées originales, notamment sur l'improvisation vocale.

S'il semble curieux que Jaques-Dalcroze n'ait jamais édité le volume prévu sur les intervalles et les accords, peut-être en donne-t-il ici la raison :

Une fois les gammes sues, tout le reste des études musicales, - sauf, bien entendu, ce qui touche au rythme – ne sera plus qu'un jeu, l'élève en trouvant l'explication dans les gammes mêmes. Les *intervalles* ? fragments de gammes, avec interruption des sons intermédiaires. Les *accords* ? superposition des notes d'une gamme. Les *résolutions* ? satisfaction accordée aux notes suspendues d'une gamme de continuer leur marche. La *modulation* ? enchaînement d'une gamme à une autre gamme... Tout ce qui concerne la mélodie et l'harmonie est implicitement contenu dans l'étude des gammes et n'est plus qu'une question de terminologie et de classification (p. 3).

²³ Nina Gorter était une des premiers élèves de Jaques-Dalcroze, et restait pour lui une précieuse collaboratrice, « que pénétraient – aussi profondément que moi-même – le sentiment de la responsabilité pédagogique, l'amour des enfants et le souci de leur développement artistique » (E. J.-D. *Le Rythme*, n° 10, novembre 1922 : 2). Professeur de solfège à Berlin, Nina Gorter avait présenté les chansons d'enfants de Jaques-Dalcroze à la Hochschule. Elle a, d'ailleurs, traduit plusieurs recueils de ses chansons soit en allemand soit en hollandais, et elle a collaboré avec lui à la mise en scène des *Six chansons de gestes op. 58*. Ayant quitté Berlin pour venir travailler au Conservatoire de Genève avec lui, elle avait finalement été nommée professeur-adjoint de la méthode (E.J.-D., 1922 : 3). Quand Jaques-Dalcroze est parti pour Hellerau en 1910, Gorter a aussi démissionné du Conservatoire et l'a suivi. Mais elle est restée en Allemagne après le départ de Jaques-Dalcroze pour Genève en 1914.

La deuxième couche : la méthode Jaques-Dalcroze institutionnalisée – 1916

Les catégories d'exercices définies par Jaques-Dalcroze

Jaques-Dalcroze continue à réfléchir et à expérimenter afin d'affiner les catégories d'exercices de rythmique, dont, pour rappel, le but est de :

- « Contraindre les muscles à exécuter avec précision dans un temps donné les ordres du cerveau, qu'il s'agisse de mouvement ou des ordres d'inhibition (arrêt des mouvements),
- Automatiser des séries de mouvements dans leurs multiples enchaînements et embranchements,
- Allier des mouvements automatiques à des mouvements volontaires d'un ordre contraire,
- Eliminer en toute action motrice des innervations inutiles et provoquer l'équilibre des forces musculaires antagonistes,
- Individualiser les sensations musculaires et perfectionner le sens des attitudes » (E.J.-D., 1910 : 22).

En 1914, il élabore une liste de catégories d'exercices de rythmique²⁴, conçus pour les enfants. Le but de ceux-ci est de développer « à l'aide d'une culture spéciale [de l'oreille], du système musculaire et des centres nerveux, les qualités de réceptivité puis d'expression des nuances de force et d'élasticité dans le temps et dans l'espace, — de concentration dans l'analyse et de spontanéité dans l'exécution des mouvements rythmés. Elle [l'étude du rythme] apprend aux élèves, à lire, noter, puis créer (intérieurement et extérieurement) les rythmes » (E.J.-D., 1920 : 61). Cette liste de catégories d'exercices constitue l'essentiel du chapitre intitulé « La Rythmique, le solfège et l'improvisation » dans le livre *Le Rythme, la musique et l'éducation* (supra), et c'est cette même liste que Jaques-Dalcroze transpose dans le même ordre au solfège et à l'improvisation, en adaptant les contenus. Ce qui montre que l'unité de sa méthode consiste en principes et catégories d'exercices transférables – d'où ses multiples applications depuis lors.

1° Exercices de décontraction musculaire et de respiration

Ces exercices amènent l'élève à une conscience de son corps et du système musculaire par la contraction et la décontraction des muscles et par des exercices de respiration. Jaques-Dalcroze considère qu'ils sont fondamentaux à tout autre travail.

2° Division et accentuation métrique

Cette catégorie d'exercices porte sur la différenciation des mesures à travers la marche avec accentuation du pied sur le 1^{er} temps et des gestes des bras. Au signal 'hop', l'élève doit, par exemple, arrêter soit le bras soit le pied, pour isoler un membre de l'autre.

3° Mémorisation métrique

L'élève est appelé à mémoriser l'ordre dans lequel il a exécuté des mouvements afin de pouvoir faire « une analyse et une application consciente et raisonnée des mouvements inconscients » (p. 62).

4° Conception rapide de la mesure par la vue et par l'oreille

Les commandes 'hop' sont remplacées par des images sonores qui deviennent des dictées auditives (ou visuelles) : l'élève entend (ou voit) une série de mesures et son oreille (ou son oreille intérieure) lui dicte les mouvements à réaliser.

²⁴ Jaques-Dalcroze publiera cette liste en 1920.

5° Conception des rythmes par le sens musculaire

Cette catégorie d'exercices apprend à l'élève à 'doser' son énergie musculaire selon la durée du son en mesurant la tension/détente des muscles dans les paramètres d'espace et de temps.

6° Développement de la volonté spontanée et des facultés d'inhibition

Ces exercices apprennent à interrompre le mouvement : de s'arrêter progressivement ou brusquement, de changer la direction de la marche, par exemple, sans perdre le sens de la mesure et en économisant l'effort. Ils apprennent à préparer des arrêts ou des changements de mouvement.

7° Exercices de concentration. Création de l'audition intérieure des rythmes

Ces exercices partent du principe que les mouvements corporels éveillent des images motrices dans le cerveau. Si les sensations musculaires sont nettes, les images seront précises et l'élève peut reproduire ces mouvements en pensée. Les exercices de cette catégorie introduisent les silences, et donc, le phrasé musical.

8° Exercices d'équilibre corporel et pour assurer la continuité des mouvements

L'équilibre corporel et la continuité des mouvements éveillent la sensation musculaire des durées longues. Cet équilibre doit s'opérer dans différentes nuances et pouvoir s'interrompre à volonté.

9° Exercices pour l'acquisition d'automatismes nombreux et pour leur combinaison et leur alternance avec des actes de volition spontanée

Les gestes répétés finissent par être automatisés, et l'élève n'est plus obligé d'y penser pour les faire. Il est alors en mesure d'ajouter d'autres mouvements, interrompre, remplacer ou combiner les automatismes, ou les diriger vers une autre partie du corps.

10° Réalisation des durées musicales

Le concept grec de la durée veut qu'une durée longue soit déterminée par l'addition des durées courtes. Les exercices corporels de composition des durées longues par le frappé, la marche ou le comptage peu à peu continués « en pensée », entraînent l'élève à intérioriser l'addition des unités sous-jacentes pour obtenir un mouvement continu d'une durée totale exactement mesurée.

11° Division des durées métriques

La division de la durée est le concept moderne de la durée (c'est-à-dire celui qui est le plus utilisé dans la musique classique et romantique). Les exercices de décomposition des valeurs longues par le frappé ou la marche permettent à l'élève de prendre conscience des relations entre l'espace et le temps. La durée d'une noire, par exemple, décomposée par la marche en deux croches, un triolet ou quatre doubles, exige à la fois adaptation corporelle, juste transfert du poids du corps et exactitude temporelle.

12° Réalisation corporelle immédiate d'un rythme musical

La réalisation corporelle d'un rythme suppose la transposition immédiate des rythmes sonores en rythmes plastiques (p. 65). La précision de réalisation est facilitée par l'acquisition des automatismes, car le cerveau n'a pas le temps d'analyser chaque élément rythmique avant de le réaliser corporellement. L'élève rythmicien doit ensuite pouvoir réaliser un rythme corporellement tout en écoutant un autre qu'il va réaliser par la suite.

13° Exercices pour la dissociation des mouvements

Ce groupe d'exercices aide à dissocier les mouvements effectués par les membres et prépare à l'exécution des nuances dynamiques (p. 66), mais aussi au contrepoint et aux polyrythmies. A ce niveau, l'élève apprend, par exemple, à accentuer les valeurs de deux en deux avec un membre, de trois en trois avec un autre, simultanément.

14° Etude des interruptions et arrêts du mouvement

Ces exercices travaillent les différents modes d'interruption et d'arrêt de mouvements, les contrastes, le 'phrasé corporel' réalisé selon la respiration, le phrasé musical, les anacrouses.

15° Double et triple vitesse et lenteur des mouvements

La préparation aux notions d'augmentation et de diminution d'un thème en vue de son développement musical (par exemple dans les fugues de J.S. Bach) est le sujet de cette catégorie d'exercices. L'élève entend et réalise corporellement un thème ou un motif rythmique, puis, en réalise aussitôt la double (ou la triple) vitesse ou lenteur.

16° Contrepoint corporel et

17° Polyrythmie

Ces deux catégories d'exercices sont facilitées par l'acquisition des automatismes et des dissociations. Dans la polyrythmie, un membre exécute un rythme, pendant qu'un autre membre réalise un autre rythme (à titre d'exemple, on peut citer les polymétries de '2 contre 3', '3 contre 4' et '4 contre 5').

Le but de toutes les catégories d'exercices mentionnées ci-dessus est d'expérimenter corporellement et de toutes les façons possibles, le rythme et la mesure, et de développer le sens métrique. Les exercices qui suivent se focalisent plutôt sur l'imagination et l'expressivité. Ils visent à une harmonisation du système nerveux pour que l'élève puisse réagir corporellement à toutes les nuances expressives de la musique, en être conscient et traduire ces éléments expressifs dans son corps.

18° Accentuations pathétiques. — Nuances dynamiques et agogiques. (L'expression musicale.)

Ces exercices demandent à l'élève de réaliser des nuances et des accentuations pathétiques dans le corps, et de passer de l'une à l'autre d'une manière harmonieuse. Ils supposent que l'élève ait à disposition les outils corporels pour pouvoir traduire en mouvement l'expressivité et l'émotion musicales. La musique 'extérieure' devient 'intérieure'.

19° Exercices de notation des rythmes

L'élève apprend à noter immédiatement un rythme qu'il a entendu, réalisé ou vu réaliser par quelqu'un d'autre.

20° Exercices d'improvisation (culture des facultés imaginatives)

L'élève est appelé à improviser une série de mesures à temps divers et à les réaliser avec accents, silences, anacrouses, etc.

21° Direction de rythmes (communication rapide à autrui, solistes ou groupes, des sensations et des sentiments individuels)

Un élève 'chef de chœur' dirige l'ensemble (par les gestes) pour réaliser un rythme avec les nuances dynamiques ou agogiques.

22° Exécution des rythmes par plusieurs groupes d'élèves (Initiation au phrasé musical)

La phrase musicale est partagée entre plusieurs groupes d'élèves pour créer un discours musical (E.J.-D., 1920 : 61-67).

On peut distinguer quatre pôles d'exercices :

- Les exercices de conscience et de maîtrise corporelle,
- Les exercices de rythme et de métrique,
- Les exercices dits expressifs et imaginatifs,
- Les exercices de groupe qui exigent une 'conscience sociale'.

Jaques-Dalcroze considère que ces exercices

- Rendent le corps plus harmonieux et rythmique, et éduquent le système nerveux ;
- Apprennent les notions de solfège dont tout musicien a besoin – à travers le mouvement corporel :

- Donnent à l'élève la capacité de traduire (et par son corps et par son instrument) les qualités expressives de la musique ;

- Rendent l'élève conscient du fait que la musique est un phénomène social, et que sa réalisation en groupe est le résultat de la collaboration collective.

La chose importante à comprendre de ses catégories d'exercices, est que le moyen principal de transmission est l'improvisation pianistique, dont Jaques-Dalcroze ne parle pas dans l'édition de 1906. Celle-ci était destinée en priorité à ceux qui avaient suivi ses propres cours, alors que lui-même improvisait ! Puis il se met à former des professeurs venus de tous horizons à Hellerau. Tous ne sont pas des improvisateurs, d'où son nouveau souci pour l'improvisation. L'article de 1914, *La Rythmique, le solfège et l'improvisation*, précise :

Je désire insister particulièrement ici sur le rôle strict que [l'étude des rythmes] joue dans la formation de la personnalité *musicale* (italiques E.J.-D.), indiquer la nature et la forme des exercices jusqu'aujourd'hui inventés, - puis établir succinctement les rapports existants entre cette éducation élémentaire et celle qui la suit immédiatement dans l'ordre des études musicales, celle des facultés auditives (*solfège*) et des capacités de création rapide (*improvisation*) (E.J.-D., 1914 : 60).

Jaques-Dalcroze revient à Genève en 1914 après quatre ans passés à Hellerau. L'ouverture de l'Institut Jaques-Dalcroze l'année suivante confirme les racines genevoises de la méthode, en tant que 'maison-mère', où se font à la fois la formation d'enseignants et l'éducation des enfants. Le moment est venu pour Jaques-Dalcroze de rédiger son œuvre, cette fois de manière définitive, car il ne l'a plus jamais modifiée ni rééditée par la suite. Cela ne veut pas dire pour autant que la méthode est restée statique même pendant sa vie. Les cent-dix cahiers d'exercices dans le CIDJD (supra) enregistrent la recherche continue de Jaques-Dalcroze comme pédagogue, et décrivent les exercices qu'il crée et utilise dans ses cours. Le dernier cahier est daté de 1949, un an avant sa mort.

En 1916 et 1917, Jobin & Cie publient deux volumes, intitulés désormais sobrement *La Rythmique*. Le volume I est organisé plus simplement en cinq chapitres/leçons sur les mesures à 2, à 3, à 4 et à 5 temps.

La section *Explications et règles générales* (p. 7) commence par une analyse de la technique corporelle qui inclut des sujets tels que : les lignes de mouvements, les différentes sortes de mouvements, les 9 degrés d'orientation de l'espace, les 8 segments horizontaux, les 5 grandeurs de pas, l'analyse des mouvements de marche, les mouvements sur place et le transport du poids du corps dans la marche lente ou dans la marche rapide.

Les leçons sont organisées autour d'un certain nombre de thèmes (Voir Annexe 2D pour un exemple d'une leçon) :

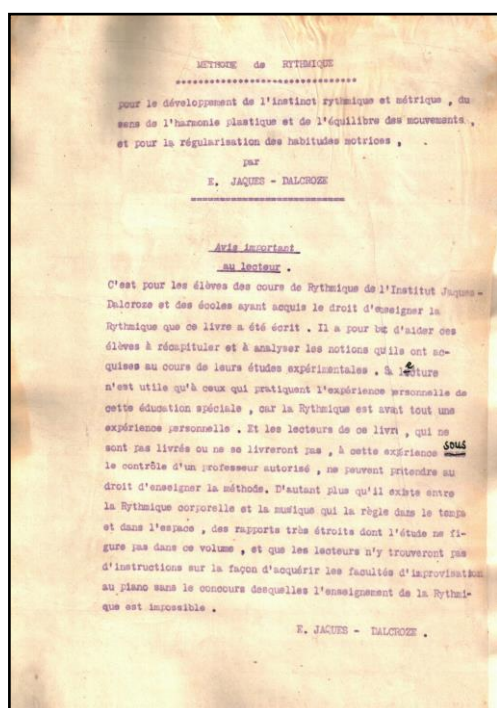
- Exercices de marche sans battre la mesure
- Exercices de marche en battant la mesure
- Périodes et silences – phrasé avec les bras, les pieds
- Durées prolongées et décomposées
- Double/triple vitesse et lenteur
- Mesures alternées
- Respiration
- Exercices pour l'indépendance des mouvements
- Exercices pour le développement de la volonté spontanée et exercices d'inhibition
- Exercices d'audition, d'improvisation, de direction et exercices libres.

Le volume II, sorti en 1917, commence par une préface qui sera reprise par la suite dans d'autres publications, et qui résume, en quelque sorte, les principes de la méthode et la pensée de Jaques-Dalcroze. Ce volume traite des mesures à 6, 7, 8 et 9 temps, par une organisation similaire à celle du volume I (chapitres V-VIII). Le chapitre IX propose quelques schémas et suggestions aux professeurs de rythmique pour la composition de nouveaux exercices (pp. 65-78) et le volume se termine par un chapitre intitulé *La Rythmique appliquée à l'étude du piano* (pp. 79-96), ainsi que des recommandations sur la nécessité de lier la rythmique à la voix, en transposant les exercices de gestes. A partir de ce moment-là, c'est la rythmique qui va apporter sa contribution au solfège.

En plus des exercices de rythmique de cette deuxième édition on trouve les *Esquisses rythmiques* (Annexe 2E), une collection de courts morceaux composés par Jaques-Dalcroze, à l'intention des professeurs pendant leurs cours. Contrairement aux *Marches rythmiques* de 1906, qui étaient plus métriques, les *Esquisses* sont plus expressives, et donnent un champ d'application musical aux exercices de rythmique.

Les parties 2 et 3 sur le Solfège ont été reprises et restent proches de celles de l'édition de 1906. Les parties 4 et 5 ne sont jamais parues. Par contre, en 1916 Jaques-Dalcroze publie *La Rythmique, la Plastique Animée et la Danse*, et en 1917, *Exercices de Plastique Animée*, sujets qui ne faisaient pas partie de la première édition de 1906. L'introduction de la Plastique animée comme branche représente certainement un développement de la méthode suite aux années passées à Hellerau, où, grâce à l'aide de ses élèves dont plusieurs venaient de (ou étaient attirés par) la danse, Jaques-Dalcroze a pu creuser le sujet de la traduction de la musique par le corps. D'où le développement de la Plastique animée et l'inclusion de parties de musique dansée dans les démonstrations de rythmique.

L'édition de 1916 apporte la deuxième couche historique du développement de l'orthodoxie de la méthode Jaques-Dalcroze. Il en ressort qu'elle comporte désormais trois branches officielles : *la Rythmique, le Solfège et la Plastique animée*. En outre, dans la préface à cette nouvelle édition, Jaques-Dalcroze parle pour la première fois de l'improvisation comme outil indispensable du professeur, et introduit des exercices d'improvisation corporelle et vocale dans la description des leçons de rythmique.



On trouve au CIDJD un cahier qui semble être une esquisse de l'ouvrage de 1916. Jaques-Dalcroze y expose plus clairement l'importance qu'il accorde à l'improvisation :

Tout professeur de Rythmique doit avoir étudié à fond l'improvisation au piano et tous les rapports entre l'harmonie des sons et celle des mouvements. Il doit être capable de traduire les rythmes corporels en rythmes musicaux et vice versa » (E.J.-D. 1916 : 7).

Comme nous l'avons vu, l'improvisation n'était pas abordée dans l'édition de 1906. Parfois, l'on y lit la phrase « le maître joue deux mesures », suivie par la notation des mesures à jouer, mais il n'y a aucune précision sur le jeu du maître. Il est clair que pour Jaques-Dalcroze, l'improvisation fait partie intégrante de la méthode, car il avait prévu la

rédaction d'un volume sur ce sujet en 1906. Celui-ci n'a toutefois pas vu le jour, ce qui est curieux, étant donné l'importance cruciale de l'improvisation dans la méthode. Jaques-Dalcroze a écrit plusieurs articles sur l'improvisation, et dans ses cahiers manuscrits, plusieurs traitent de ses leçons d'improvisation. Il semble que c'est en se rendant compte que ses étudiants étaient moins doués que lui pour l'improvisation, qu'il l'a introduite dans la formation.

L'idée maîtresse de Dalcroze: au moyen de la musique développer simultanément les facultés corporelles et mentales de l'individu — a besoin, pour son enseignement et sa propagation, de bons professeurs (...). Une relation directe entre le corps et la musique ne peut exister que là où le pianiste est en mesure de moduler son jeu exactement selon les rythmes qu'il veut imprimer aux mouvements corporels. Pour pouvoir jouer de la sorte il faut posséder soi-même une conscience corporelle développée et la faculté de contrôler exactement les mouvements des élèves. Elfriede Feudel, 1927, (diplômée de Hellerau en 1913).

Aussi tôt que 1916, Jaques-Dalcroze parle des cours d'improvisation, il est donc clair qu'elle fait partie de la formation des futurs enseignants. Il en donne une courte indication :

Nous avons, dans les cours d'improvisation, consacré davantage de temps que jadis, à l'harmonisation de mélodies données, et nous nous en trouvons très bien. J'ai composé un grand nombre de mélodies harmonisables par des accords désignés à l'avance, et le sentiment de sécurité que nous donne la certitude de pouvoir harmoniser ces mélodies avec des accords que nous connaissons est de nature à assurer un meilleur équilibre à notre improvisation et aussi à nous faire connaître clairement les rapports des harmonies, des rythmes et des phrases mélodiques (E.J.-D., 1916 : 5).

Plus tard encore, il confirme les branches principales de la méthode :

Les trois principales branches de l'enseignement que je préconise sont : la gymnastique rythmique, le solfège rythmique et l'improvisation, c'est-à-dire la composition rapide, avec le minimum de réflexion et le maximum d'utilisation des réflexes. Ces trois éléments sont traités séparément. Mais ils sont reliés entre eux par le mouvement, et leur action réciproque est telle qu'ils ne peuvent exister l'un sans l'autre et qu'ils se complètent continuellement (E.J.-D., 1926a : 200).

Nous avons pu questionner quelques personnes qui ont connu Jaques-Dalcroze, sur l'improvisation. Tous s'accordent à dire qu'il « improvisait comme il respirait »²⁵, et qu'il n'a pas jugé nécessaire de s'appuyer autant sur l'improvisation comme matière d'enseignement. En outre, l'improvisation est surtout un outil pour le professeur de rythmique. Christiane Montandon, aujourd'hui âgée de nonante-trois ans, était une élève de Jaques-Dalcroze. Elle raconte les souvenirs qu'elle en a²⁶ :

[Ses improvisations] c'était merveilleux. C'était magnifique. Et vous savez, il ne se rendait pas compte de ce qu'il faisait, ce pauvre Monsieur Jaques. C'était normal qu'on sache plus ou moins improviser. Mais ça a donné des sueurs froides à des dizaines d'élèves, parce que tout le monde n'est pas doué pour ça. Il ne s'en est pas rendu compte. Pour lui c'était son langage. Monsieur Jaques improvisait tout, et il ne s'est pas rendu compte de l'énorme problème que cette improvisation a représenté pour beaucoup d'élèves.

L'improvisation a toujours été une matière indispensable dans la méthode Jaques-Dalcroze, et, d'ailleurs, c'est son rôle qui caractérise cette méthode. Il avait écrit un article déjà en 1914 indiquant les trois branches de rythmique, solfège et improvisation, et la synthèse de la méthode par les interactions entre les branches. De l'improvisation, il dit :

²⁵ Conversation avec Mme Marie-Louise Hatt-Arnold sur ses souvenirs d'Emile Jaques-Dalcroze.

²⁶ Entretien avec Mme Christiane Montandon 25 septembre, 2013.

L'étude de « l'Improvisation » au piano combine les notions de rythmique et de solfège en vue de leur extériorisation musicale à l'aide du *toucher*, éveille le sens tactilo-motile, et apprend aux élèves de traduire sur l'instrument les pensées musicales mélodisées, harmonisées et rythmées (E.J.-D., 1914/1920 : 61).

Une indication du contenu des cours d'improvisation est donnée en 1928 :

Les cours d'improvisation et composition se divisent en : (a) harmonie écrite, (b) harmonie au piano, (c) improvisation rythmique, (d) instrumentation. Ces cours sont complétés par l'enseignement de l'histoire de la musique (*Le Rythme*, 23 : 17).

Il est curieux que Jaques-Dalcroze n'ait jamais théorisé l'improvisation de la même manière qu'il a fait avec les autres branches de la méthode, en faisant une édition de la Partie 5 (*L'Improvisation et l'Accompagnement au piano*).

Il en reste que « la rythmique est au cœur de l'éducation dalcrozienne. Ses principes et techniques d'enseignement sont appliqués non seulement au cours de rythmique lui-même mais à l'enseignement des autres branches de la méthode (solfège, improvisation, plastique animée), auxquelles ils confèrent précisément leur dimension dalcrozienne » (Collège de l'IJD, 2009 : 8). C'est ainsi que, presque cent ans plus tard, la troisième couche historique du 'credo' de la méthode Jaques-Dalcroze se concrétise, avec la théorisation de la branche de l'improvisation.

La troisième couche historique : la méthode Jaques-Dalcroze ré-identifiée - 2009

Le besoin de définir l'identité dalcrozienne

Dès le début, la mise en pratique de la rythmique s'est faite sous la surveillance de son créateur. Il est resté aux côtés des nouveaux rythmiciens pendant cinquante ans, tous travaillant ou restant au moins en contact les uns avec les autres. Jaques-Dalcroze a commencé par leur transmettre les principes et pratiques de la méthode oralement, ou par des lettres, des documents, des conférences, des écrits de révision ou d'encouragement. Pendant presque la moitié de son existence, la rythmique a évolué sous sa surveillance. Ce qui fait que pendant tout ce temps, les pratiques des rythmiciens ne se sont pas coupées de la pensée originale de Jaques-Dalcroze.

Mais la rythmique a commencé à se diversifier assez rapidement, et déjà de son vivant : il l'avait d'ailleurs désiré et prévu. A titre d'exemple, citons un des premiers élèves de Jaques-Dalcroze, Mimi Scheiblaue, qui s'est formée à Genève entre 1908 et 1910, puis à Hellerau l'année suivante. Le travail de Scheiblaue représente, peut-être, la première transposition de la méthode Jaques-Dalcroze. Pour Scheiblaue, la rythmique est « *Erziehung, die von der Bewegung ausgeht und von der Musik unterstützt wird* » (Education qui part du mouvement et qui sera soutenue par la musique) (Hille & del Bianco, 1996 : 27). Cette définition accorde plus d'importance au mouvement qu'à la musique, en considérant que la musique y est subordonnée.

De 1912 à 1925, Scheiblaue a enseigné la rythmique au Conservatoire de Zurich, et en 1926, c'est sous sa direction que la première formation professionnelle suisse hors de l'Institut Jaques-Dalcroze à Genève est mise en place, ce qui donne à cette orientation un statut officiel. Parallèlement à son travail au Conservatoire, et jusqu'à la fin de sa vie en 1968, elle a travaillé avec les enfants handicapés, aveugles et sourds.

Dans le monde, il existe également aujourd'hui une grande diversité de pratiques de rythmique. Elle est le résultat de nombreux facteurs : d'une part, chaque praticien imprègne sur son travail de sa propre personnalité et de son propre talent ; d'autre part, la rythmique s'applique aux domaines les plus divers : éducation musicale, arts de la scène, thérapie, danse, et à toutes sortes de personnes, dont également les personnes âgées, les élèves en difficulté à l'école... La liste est longue, et sûrement pas encore épuisée. En outre, son expansion partout dans le monde contribue à une évolution distincte des pratiques, due à l'isolement des rythmiciens ou à la culture dans laquelle la rythmique est pratiquée.

Le Collège de l'Institut Jaques-Dalcroze définit l'identité dalcrozienne

Tout ceci fait qu'en 2009, le Collège de l'Institut Jaques-Dalcroze²⁷ a rédigé un document, destiné aux rythmiciens, qui clarifie « l'identité dalcrozienne » en répondant à ces questions : Quels sont les traits identifiables de l'œuvre de Jaques-Dalcroze aujourd'hui ? Quel est l'essentiel de sa méthode et des pratiques qu'il préconisait ? Quelles sont la tradition et la philosophie de sa méthode ? Comment garder l'essentiel de la tradition en admettant sa polyvalence et sa migration culturelle et temporelle ? Quelles sont les conditions d'utilisation du nom Jaques-Dalcroze ?

Ce document est le document officiel le plus récent de l'Institut Jaques-Dalcroze. Il est donc en quelque sorte la voix officielle du Collège, dont la tâche a toujours été de « transmettre l'œuvre dalcrozienne ainsi que ses méthodes, et d'éveiller de la considération pour cet ensemble de connaissances et de savoir-faire » (Collège de l'IJD, 2009 : 3). Le rôle du Collège est de retourner à la tradition et de redéfinir celle-ci dans un vocabulaire d'actualité.

Il définit en premier lieu les principes sur lesquels la méthode Jaques-Dalcroze se fonde :

Le corps est le lieu de l'expérimentation et de l'expression personnelle et artistique.

L'évolution de la personne dépend de sa capacité à mettre son expérience physique et sensorielle au service de sa pensée et de ses sentiments.

L'être humain est social, toujours en relation avec les autres.

Le rythme musical, expression directe de l'âme, du geste et de la pensée humaine, est le mieux à même de véhiculer et de renforcer les multiples aspects d'une éducation de toute la personne (p. 5).

Le Collège énumère ensuite les caractéristiques-clés de l'œuvre dalcrozienne : Les mouvements rythmiques du corps sont fondés sur les diverses composantes de la musique, grâce à une écoute active et au développement de l'audition intérieure. Simultanément sont éduqués : le système nerveux (réponses sensorielles), les rythmes naturels du corps (isolés, associés et dissociés) ; l'acquisition d'automatismes et la capacité d'adaptation et de diversification (nuances) dans tous les degrés de la force et de la durée et dans toutes les dimensions de l'espace ; l'imagination (représentation et inventivité) et l'intelligence musicale (p. 5).

²⁷ Le Collège de l'Institut Jaques-Dalcroze a été institué pour « protéger et promouvoir le développement de sa méthode ; pour définir les lignes selon lesquelles elle devait pouvoir vivre et évoluer sans se départir des principes de base établis par son fondateur. Devenu depuis lors le conseiller de la Fondation de l'Institut Jaques-Dalcroze de Genève, et récemment élargi à des diplômées d'autres pays et continents, il aide cette dernière, par ses recommandations et sa connaissance du terrain international, à réglementer l'obtention des titres dalcroziens au plan mondial et à homologuer les examens conduisant à l'obtention de ces titres » (Collège de l'IJD., 2009 : 2).

Les concepts de temps – espace – énergie

Dans le travail dalcrozien, les relations Temps-Espace-Energie sont au cœur de la méthode. La Musique et le Mouvement ont besoin l'un comme l'autre de temps, d'espace et d'énergie.

Temps : durée, pulsation, motif rythmique, mesure, ligne, phrase, tempo, forme, structure.

Espace : direction, plans, niveaux, ligne, axe, dimensions de l'espace, espace personnel, espace partagé, intervalles, contours.

Energie : tonus, force, vitesse, allure, nuances (dynamiques, agogiques), articulation, effort.

Tant la réalisation que la structure et le contenu des œuvres artistiques dépendent des rapports instaurés entre les trois dimensions de temps, d'énergie et d'espace (College de l'IJD., 2009 : 11).

Ces trois concepts ont toujours été au cœur de la méthode Jaques-Dalcroze. Ils concernent autant les dimensions musicales que corporelles²⁸.

Ce qui est important pour le travail du rythmicien, c'est qu'ils sont interdépendants. Si, par exemple, le temps est modifié, l'espace ou l'énergie le seront aussi. Ce qui donne déjà un énorme éventail de possibilités au rythmicien pour son enseignement. Car il peut prendre soit l'un soit l'autre de ces concepts comme point de départ, et le mettre en relation avec les autres par les modifications qu'il choisit d'introduire.

La méthode Jaques-Dalcroze

Le Collège expose la méthode Jaques-Dalcroze sous les rubriques suivantes :

- Les traits distinctifs du travail dalcrozien
- La formation
- Le contenu des cours
- La théorie et la pratique de l'enseignement dalcrozien
- L'évaluation
-

Ces rubriques sont mises en relation avec les branches principales de la méthode que le Collège identifie comme suit :

- La rythmique
- Le solfège
- L'improvisation
- La plastique animée

Chacune des branches bénéficie d'un exposé complet, portant sur les buts, les attitudes développées, le contenu et le processus d'acquisition – c'est-à-dire, les savoirs, les savoir-faire, la manière d'apprendre et, si l'on peut dire, la formation de l'esprit dalcrozien.

La continuité de la méthode Jaques-Dalcroze

Nous allons nous attarder sur ce document en tant que troisième couche historique, en le mettant en relation avec les écrits de Jaques-Dalcroze. Il nous semble important de pouvoir vérifier dans quelle mesure, aujourd'hui, la méthode reste telle que Jaques-Dalcroze l'a imaginée et créée, malgré ses manifestations diverses dans le monde. Pour ce faire, nous allons décrire chaque branche principale de la méthode, en la faisant en quelque sorte dialoguer avec certains écrits de Jaques-Dalcroze.

²⁸ Pour une exposition détaillée de ces concepts importants dans la méthode Jaques-Dalcroze, voir Bachmann, M.-L. (1984), *La rythmique Jaques-Dalcroze. Une éducation par la musique et pour la musique*. Neuchâtel. Editions de la Baconnière, pp. 41-48.

La première branche : la rythmique

Les buts de la rythmique notés par le Collège, sont les suivants :

Affiner l'instrument de base (le corps et ses perceptions) au moyen de la musique et ce faisant, éduquer la personne par et pour la musique,
Permettre à l'élève d'acquérir adaptabilité et aisance dans tous les domaines d'exercices et de passer rapidement et souplement d'un geste à un autre, d'une situation à une autre.
Développer et affiner l'imagination musicale de l'élève et sa capacité à ressentir et à extérioriser les contenus de la musique - et de l'art en général – par les mouvements de son corps entier.
Développer l'imagination rythmique de l'élève et sa représentation interne des rythmes par l'exercice de tous les sens, en particulier l'audition, la vue, le toucher et le sens kinesthésique
Développer en l'élève des qualités d'interprétation et de créativité artistique et le rendre capable de communiquer et de réagir aux autres d'un point de vue tant individuel qu'artistique.
Développer sa musicalité et sa culture musicale (p. 8).

Pour acquérir les capacités suivantes :

La capacité de sentir, ressentir, analyser et comprendre les relations musique-mouvement et de les manifester dans l'activité motrice.
La capacité de répondre de façon appropriée à un stimulus verbal, musical, visuel ou kinesthésique, et de modifier ses réactions selon les besoins.
La capacité de jouer avec ses idées de façon créative (pp. 8-9).

Les moyens propres à la rythmique sont les suivants :

Exercices combinant musique et mouvement visant à promouvoir le développement de la conscience musicale par les sens, dont le sens kinesthésique.
Exercices pour le développement des aptitudes motrices et l'éveil du système nerveux (souvent en guise d'échauffement au début de la leçon).
Exercices pour le développement de la conscience sociale, du groupe et de l'individu.
Exercices de réaction rapide développant l'adaptabilité et la présence d'esprit.
Exercices de mémorisation et d'automatisation des mouvements (Collège de l'IJD 2009 : 9).

L'organisation du contenu illustre les trois facettes de l'étude de la rythmique.

Le contenu

En parlant de la formation des futurs rythmiciens, Le Collège de l'Institut Jaques-Dalcroze formule différemment les contenus, en les désignant comme 'les sujets dalcroziens'. Ce qui signifie que la liste de sujets de la méthode Jaques-Dalcroze rédigée par le Collège comprend les sujets communs à la musique et au mouvement, abordés par l'interrelation entre les trois branches de rythmique, solfège et improvisation. Dans la rubrique 'Contenu' le Collège fournit trois listes (tableau 1) : la liste A concerne les sujets musicaux abordés à travers le mouvement ; la liste B donne les processus et les méthodes d'apprentissage ou d'enseignement, et la liste C les facultés, aptitudes et qualités exercées et développées (pp. 9-10) :

Tableau 1 Contenu, Rythmique

LISTE A – Musique/mouvement	LISTE B – Processus et méthodes d'apprentissage ou d'enseignement	LISTE C – Facultés, aptitudes et qualités exercées et développées
- Pulsations et Tempo - Temps et Mesure - Métrique (dont aussi changements de mesures, temps inégaux, transformations métriques, polymétries,	- Réactions auditives, visuelles ou tactiles et leur adaptation motrice - Incitation, inhibition - Coordination ; association/dissociation - Intériorisation	- Attention et concentration - Motricité (latéralité, schéma corporel, locomotion) - Coordination des mouvements, équilibre et centre de gravité - Conscience corporelle,

subdivision de 12 croches) - Durées - Motifs rythmiques - Phrases rythmiques - Polyrythmies - Rythmes additifs - Rythmes complémentaires - « Timing » - Anacrouse, crouse, métacrouse - Phrases et phrasés - Nuances (dynamiques, agogiques, tactiles, de timbres, de texture, de densité, de hauteur) - Répétition et contraste - Silences et arrêts - Accents, changement, accentuation (métrique, rythmique, pathétique, harmonique, mélodique) - Syncopes et contretemps - Mélodie, polyphonie, harmonie - Canons - Augmentation, diminution (e.g. double et triple vitesse et lenteur) - Division du temps et de l'espace - Constructions musicales, périodes, formes - Utilisation de l'espace - Temps-espace-énergie	- Automatisation et répétition - Systématisation et mémorisation - Travail individuel, en duo, en groupe (suivre, diriger, être ensemble) - Imitation, improvisation, composition et direction de mouvements	indépendance du geste - Mémoire, intériorisation des sensations (images motrices) - Harmonie des mouvements corporels et des déplacements - Sens de l'orientation et de l'évaluation de l'espace - Juste dosage de l'énergie en fonction du temps et de l'espace - Possibilité de réagir de façon adaptée - Mobilité d'esprit, prise de décision - Capacité de représentation (précision et flexibilité) - Expression, imagination, créativité - Esprit de groupe, sociabilité, respect mutuel

Les relations entre les trois listes sont fluides, selon le contexte, le type d'élèves ou d'étudiants concernés et le but du cours, et les possibilités sont nombreuses. Par exemple : Pour en venir à l'apprentissage des sujets (liste A), le professeur utilise les moyens propres à la rythmique (liste B), ce qui développe certaines attitudes dans la liste C (éducation *pour* la musique). Ou bien, pour développer certaines facultés (liste C), les sujets (liste A) sont abordés à travers des exercices de rythmique (liste B). En outre, pour développer certaines facultés (liste C) la maîtrise des exercices de rythmique (liste B) est abordée, ce qui implique l'emploi des sujets dans la liste A (éducation *par* la musique). Pour l'étudiant (professeur de rythmique en devenir) ces trois listes représentent en premier lieu le contenu à apprendre et ensuite, à enseigner. Pendant sa formation il y sera confronté par toutes les voies possibles, dont, bien sûr, celles qui sont propres à la rythmique.

La liste B contient les moyens propres à la rythmique – les exercices.

Jaques-Dalcroze avait élaboré des exercices de rythmique en 1920, en parlant des exercices pour développer la « volonté spontanée », « d'indépendance des membres » et « l'audition intérieure ». Il en a reparlé en 1926 :

Grâce à une série d'exercices fréquemment et régulièrement répétés, de contraction, de décontraction et d'élasticité musculaires, d'incitation et d'inhibition, d'élancements spontanés comme d'enchaînements volontaires de mouvements associés et dissociés, la Rythmique – de par son pouvoir musical (la musicalité de ses professeurs est indispensable) parvient à donner à l'élève la faculté de ressentir d'une façon vivante et à traduire corporellement d'une façon instinctive les nuances dynamiques et agogiques musicales (E.J.-D. 1926 : 3).

C'est au Collège de faire l'inventaire des exercices de réaction (un inventaire qui a toujours été ouvert, et qui le reste), un des outils-phares des rythmiciens.

Les 'exercices de réaction' – un outil spécifique à la Rythmique

Le Collège précise, à la lumière et dans un vocabulaire actualisé d'aujourd'hui, les exercices de Jaques-Dalcroze :

Certains exercices sont particulièrement caractéristiques de l'éducation dalcrozienne, notamment ceux (appelés « exercices de réaction ») qui opèrent par stimulation et régulation des réponses neuromusculaires en vue de les rendre plus précises, mieux adaptées et de raccourcir ou d'optimiser les temps de réaction. Ils contribuent à l'acquisition du contrôle moteur ou self-control et – en association avec les exercices d'automatisation – à l'élaboration d'un répertoire de représentations intérieures (constitué d'images motrices et d'images sonores reliées entre elles), auxquelles leur possesseur peut faire appel pour développer et perfectionner ses productions et son adresse (p. 11).

Les exercices de réaction font partie du processus d'apprentissage typique de l'approche dalcrozienne, mais ils ne sont pas un but en soi, et doivent être considérés comme une étape, qui mène vers une connaissance musicale en lien avec la conscience corporelle. Les exercices de réaction les plus fréquents sont les suivants :

1. *Réactions auditives, visuelles ou tactiles et leur adaptation motrice* : l'élève réagit à un stimulus auditif, visuel ou tactile. La réaction peut être en imitation – c'est-à-dire que la réaction est le 'miroir' du stimulus (par exemple, frapper quand le piano joue à l'aigu, marcher quand il joue dans le grave). Elle peut être une réaction arbitraire, c'est-à-dire, une réaction à un signal convenu à l'avance, mais qui ne le reflète pas. Cette catégorie d'exercices met l'élève dans la situation d'écoute, de concentration et de réaction rapide.
2. *Incitation, inhibition* : il s'agit des exercices qui exigent soit un élan supplémentaire (incitation), soit l'empêchement d'un geste (inhibition). Certains exercices sont essentiellement des exercices d'inhibition, où l'attention est portée sur l'arrêt ou le ralentissement, ou sur le fait de s'empêcher de faire. L'incitation fait porter l'attention sur l'obligation de faire – démarrer, accélérer, doubler la vitesse, changer rapidement d'action. Parfois les deux alternent ou coexistent. Dans la mesure où n'importe quelle réaction demande un changement de geste, on pourrait dire que la plupart des exercices de rythmique impliquent l'incitation et/ou l'inhibition. Les exercices 'hop' en sont un bon exemple.
3. *Coordination ; association/dissociation* : L'exercice où les participants marchent et frappent en même temps dans les mains (association) est souvent proposé comme introduction lors des congrès ou des stages. Quand le professeur dit « mains » ou « pieds », la partie du corps appelée arrête son mouvement, et ceci jusqu'à l'appel suivant, où elle reprend son mouvement. A noter que cet exercice est aussi un exercice d'inhibition et d'incitation, comme tous les exercices de polyrythmie ou polymétrie.
4. *Intériorisation* : intérioriser, c'est pouvoir imaginer (entendre) un motif, une durée, une phrase ou autre, sans soutien extérieur. Les exercices d'intériorisation font partie du développement de l'oreille intérieure dont a si souvent parlé Jaques-Dalcroze, et dont tout musicien a besoin.
5. *Automatisation et répétition* : quand un mouvement est répété plusieurs fois, il devient automatique, et on n'a plus besoin d'y penser. Par exemple, marcher un motif rythmique pour que la marche devienne automatique, et mettre d'autres rythmes frappés dessus. Un tel exercice pourrait aussi devenir un exercice de dissociation.
6. *Systématisation et mémorisation* : un exercice ou un mouvement devient systématique quand on a 'compris le système' et qu'on peut le continuer sans consigne

supplémentaire ou sans rappel. Pour ceci, le professeur établit une séquence rythmique, métrique, mélodique ou harmonique logique. La systématisation peut s'établir par le signal 'hop', qui intervient à intervalles réguliers.

7. *Travail individuel, en duo, en groupe* (suivre, diriger, être ensemble) : on peut travailler seul, avec un partenaire ou en groupe. Chaque mode de travail peut impliquer le fait de suivre quelqu'un, (ou la musique), de suggérer, de proposer ou de diriger.
8. *Imitation, improvisation, composition et direction de mouvements* : ce genre d'exercice implique les élèves dans des activités d'improvisation (corporelle ou musicale), d'imitation de l'autre, de direction de groupe, de guide ou de suiveur. Les exercices de réaction visuelle, où un élève prend la place du professeur, en sont un exemple (Collège de l'IJD 2009 : 10).

Le 'hip' et le 'hop'

Les commandes de 'hip' et de 'hop' provoquent « la mise en train de mouvements rythmiques, de leur arrêt ou de leurs modifications » (E.J.-D., 1930 : 14), et elles trouvent leur emploi dans le contexte des exercices de réaction. Le plus souvent utilisé de nos jours, le mot 'hop' peut signaler un changement de direction, un changement d'allure, un changement de mesure ou un changement de membre. Bref, le 'hop' annonce un mouvement d'inhibition et/ou d'incitation. Un exemple simple est celui de l'exercice où l'on marche les noires dans une mesure à 4 temps en frappant les croches. Au signal 'hop' les pieds marchent les croches et les mains frappent les noires. L'enseignant peut ensuite choisir de dire le 'hop' de manière régulière (par exemple, toutes les 4 mesures, toutes les 2 mesures et à chaque mesure). L'élève rythmicien est ainsi censé repérer ces régularités, et ne pas avoir besoin du 'hop' pour changer son mouvement. Ce dernier développement de l'exercice donne la systématisation.

Dans l'usage traditionnel du 'hip' et du 'hop', et dans les exercices où les deux commandes sont appliquées, le 'hop' est utilisé pour indiquer un changement plus grand ou plus large, et le 'hip' pour un changement vers le plus petit. L'exercice suivant illustre l'emploi des deux commandes :

Le professeur joue un motif rythmique que les élèves réalisent dans les mains ou aux pieds (c'est-à-dire, ils frappent ou ils marchent le motif). Au mot 'hop', ils le réalisent à double lenteur ; au mot 'hip', à double vitesse.

Jaques-Dalcroze considérait l'emploi du 'hop' comme étant surtout utile au début des études, quand l'élève « a constamment à lutter contre des résistances, contre son inattention et contre des habitudes motrices déjà enracinées » (p. 14), mais les deux commandes trouvent toujours leur place dans les cours des étudiants professionnels.

Les exercices de rythmique ont pour but « un accroissement de la concentration psychique, une organisation claire de l'économie physique, un épanouissement de la personnalité, et de plus, grâce à une éducation progressive du système nerveux, un développement de la sensibilité chez les sujets insensibles ou peu sensibles et, au contraire, une régularisation des réactions nerveuses chez les individus hypersensibles ou désordonnés » (E.J.-D., 1910 : 22). Car :

La rythmique constitue un entraînement auditif intensif destiné à développer l'audition intérieure et l'écoute active en créant un lien entre expérimentation du mouvement et compréhension de la musique. En d'autres termes, le mouvement est le lien entre l'oreille et le cerveau, permettant d'amener l'élève à une compréhension concrète et profondément intériorisée de la musique (Collège de l'IJD., 2009 : 11).

Le Collège résume les relations musique/mouvement explorées par les exercices de rythmique :

Le mouvement est le principal moyen par lequel les étudiants éprouvent et traduisent les divers éléments de la musique – non seulement la pulsation et la métrique, mais les nuances, le phrasé, la forme, la durée, l'espace, l'énergie et leurs relations, bref, tout l'éventail des possibilités musicales d'expression.

Dans la rythmique, le recours au mouvement inclut l'éducation du système nerveux et des sens (vue, audition, toucher, sens kinesthésique, proprioception) au travers d'exercices de proprioception, d'équilibre et de réaction rapide (pp. 11-12).

La deuxième branche : le solfège

L'étude du solfège vise à acquérir les connaissances et la compréhension des notions musicales ou théoriques - « gammes, modes, intervalles, harmonie, modulations, contrepoint » - (Collège de l'IJD., 2009 : 14) par exemple, le développement de l'audition intérieure ; mais aussi des techniques vocales – la justesse, le phrasé, les nuances.

L'étude du solfège éveille le sens des degrés et des rapports d'élévation des sons (tonalités) et la faculté de reconnaissance de leurs timbres. Elle apprend aux élèves à entendre et à se représenter mentalement les mélodies et leurs combinaisons de toute nature, à les déchiffrer et improviser vocalement, à les noter et composer (E.J.-D., 1914 : 61).

Dans le même article, Jaques-Dalcroze prend les exercices de rythmique et les adapte à l'étude du solfège. Il résume :

L'élève étudie [...] les diverses tonalités, [...] puis il aborde l'étude de l'harmonie. Le contrôle de la marche des voix est assuré à la fois par son sens du mouvement, par les facultés de se concentrer, d'écouter et d'entendre, qu'a développées en lui la rythmique, et par le sens des dynamismes musculaires réglant les degrés d'élévation de la voix. Avant d'écrire les successions d'accords, il les sent résonner en lui. Connaissant les rapports de la mélodie avec le mouvement, il lui reste à connaître ceux du mouvement, de la mélodie et des harmonies (E.J.-D., 1914 : 70).

Les buts de l'étude du solfège dans le contexte dalcrozien sont :

- Développer à la fois les savoir-faire et la découverte de la musique,
- Développer les capacités auditives, l'audition intérieure et la conscience des relations entre les sons,
- Développer la culture musicale et la connaissance des œuvres par le chant et par le mouvement, conformément aux principes dalcroziens (Collège de l'IJD., 2009 : 13).

Et ceci par des processus d'acquisition particuliers à la méthode :

- Exercices d'audition intérieure du son, de l'harmonie, du rythme, etc.,
- Recours au geste et à l'espace pour aider à la conscience du son,
- Recours à l'improvisation pour développer l'audition intérieure, la capacité à structurer la musique dans le temps et la création de formes (p. 14).

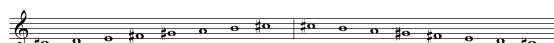
Le Collège de l'Institut Jaques-Dalcroze confirme que l'enseignement du solfège est toujours effectué par l'utilisation des moyens propres à la rythmique et aux principes développés dans *Les gammes, les tonalités, le phrasé et les nuances* de 1906/1917 (exercices de réaction, liens musique-mouvement, improvisation) ; ces moyens sont adaptés aux tâches de lecture, déchiffrage, audition, intonation et écriture. En quoi il se distingue des méthodes traditionnelles d'enseignement du solfège.

A titre d'exemple, Jaques-Dalcroze commence l'apprentissage (et le chant) des gammes en commençant par *DO*. Il explique pourquoi au début de la partie 3 de la méthode (E.J.-D., 1906 : 2), en parlant de l'étude comparative des gammes :

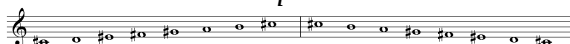
Si vous lui [l'élève] faites chercher la succession des notes de la gamme de *la bémol*, en commençant par l'ut [do], tonique de la gamme d'ut (soit : ut, réb, mib, fa, sol, lab, sib, ut), l'élève reconnaîtra immédiatement que cette mélodie diffère de celle qui caractérise la gamme d'ut. Il se rendra compte que les tons et demi-tons ne sont pas à la même place et (comme il connaît l'ordre établi des tons et des demi-tons dans une gamme allant de la tonique à la tonique), il lui sera facile en constatant quelle place ils occupent dans la gamme à reconnaître, de retrouver la tonique de cette gamme et de dire le nom de la tonalité.

L'avantage, selon Jaques-Dalcroze, de cette manière de chanter les gammes est double : elle permet à toutes les voix de chanter toutes les gammes, quelle que soit leur hauteur, et elle grave dans la mémoire de l'élève le DO afin qu'il le chante juste, sans avoir recours au diapason.

La gamme de *LA majeur*, par exemple, serait chantée ainsi :



Et la gamme relative de *FA# mineur harmonique* ainsi :



Néanmoins, le Collège précise que « cet enseignement s'adapte à toutes les traditions en usage dans l'enseignement du solfège (do absolu, do relatif, syllabes, chiffres, lettres de l'alphabet...) » (Collège de l'IJD., 2009 : 14).

Le contenu de l'enseignement du solfège est décrit par le Collège de l'Institut Jaques-Dalcroze comme suit :

Théorie et pratique des gammes, modes, intervalles, mélodie, harmonie, modulations, contrepoint et autres en utilisant la voix chantée et parlée ainsi que l'improvisation vocale.

Exercices propres à développer tant l'audition absolue que l'audition relative, une reconnaissance et une émission des sons fines et précises, une acuité mentale et musicale, la concentration et la mémoire.

Exercices pour améliorer la respiration, l'équilibre postural, la relaxation musculaire et la dextérité visuelle.

Un répertoire varié incluant canons et autre musique vocale de toutes les époques (y compris atonale et sérielle) (Collège de l'IJD., 2009 : 14).

L'étudiant qui suit la formation décrite ci-dessus est censé avoir une éducation musicale complète à un degré professionnel, avec toutes les connaissances du solfège, et avec la capacité d'enseigner tous les aspects théoriques de la musique en se servant des processus typiquement dalcroziens.

La troisième branche : l'improvisation

Le mot 'improviser' vient du mot italien 'improvviso' : imprévu. L'improvisation musicale est le processus de créer une œuvre musicale en même temps qu'on l'exécute. C'est « partir à l'aventure dans une région de l'esprit encore inexplorée, à la découverte de sonorités vraies qui vont jaillir spontanément et trouver leur place dans l'écoulement du temps » (Verdeau-Paillès et.al., 1995 : 54). On pourrait imaginer que la première étape du processus de composition est un travail d'improvisation : la première inspiration d'une idée musicale, d'un fragment mélodique, d'une succession d'accords qui vient à l'esprit, est quelque chose d'imprévu avant que l'idée soit notée sur la portée. Dans l'histoire de la musique classique, de nombreux grands compositeurs ont été également de grands improvisateurs : citons à titre d'exemple Bach, Mozart, Beethoven, Liszt et Paganini (p. 54 ; Azzara, 2002).

Un parcours de l'histoire de la musique montre que depuis le temps mythique d'Orphée, l'improvisation fait partie du vécu musical. Elle est présente dans le répertoire grégorien du moyen âge, et prend une grande place dans l'ornementation, la basse continue et la cadence des concerti pendant la période baroque.

Les cultures musicales extra-européennes ont toujours été soutenues par l'improvisation : le 'raga' indien, le 'gamelan' balinaï, le 'maqam' arabe, le 'dastgah' iranien, par exemple, proposent des structures d'expérience musicale culturelle qui sont très loin de l'expérience occidentale. Néanmoins, cette dernière garde une place plus ou moins importante à l'improvisation, même si c'est le développement de plus en plus sophistiqué de la notation écrite qui a modifié peu à peu sa place dans la culture musicale occidentale, pour dissocier « la fonction créative de la fonction exécutive » (Verdeau-Paillès et.al. 1995 : 55).

L'improvisation a toujours gardé son importance dans la pratique traditionnelle du jazz, comme en témoignent des artistes aussi connus que Louis Armstrong, Dizzy Gillespie, Jim Hall, Scott Joplin, Keith Jarrett et Ella Fitzgerald. C'est dans le jazz que le piano a joué un rôle à part comme instrument d'improvisation. Instrument polyphonique, il peut interpréter à la fois la mélodie et l'harmonie ; instrument de percussion, il peut marquer le rythme. Il peut jouer seul comme soliste, ou accompagner les autres instruments (saxophone, cornet, trompette) dans leurs solos.

De nos jours, l'improvisation semble reprendre une place plus importante dans la culture musicale occidentale avec, entre autres, son expérimentation avec des instruments surtout considérés comme classiques. C'est le cas, par exemple, du violon et du violoncelle avec les musiciens contemporains américains Stephen Nachmanovitch et Eugene Friesen. L'improvisation constitue un outil précieux dans le domaine de la musicothérapie, peut-être grâce aux paramètres d'expression et de communication (p. 56) qu'elle englobe. Et elle est utilisée de plus en plus dans les méthodes actives d'éducation musicale, telles que, par exemple, la méthode Orff et, bien sûr, la méthode Jaques-Dalcroze.

L'improvisation – outil d'enseignement dalcrozien

L'étude de l'improvisation est au cœur de la méthode Jaques-Dalcroze. De l'improvisation au piano, celui-ci écrit :

Son rôle consiste à développer chez les élèves *la rapidité de décision* et de *réalisation*, de concentration sans effort, de conception immédiate des plans, et à établir des communications *directes* entre l'âme qui vibre, le cerveau qui imagine, puis coordonne, et les doigts, les mains et les bras, qui réalisent (E.J.-D., 1933 : 344).

Emile Jaques-Dalcroze considère l'improvisation indispensable à l'apprentissage du piano. L'obligation « d'enchaîner rapidement les rythmes et les harmonies, d'assimiler dans le plus bref délai possible les combinaisons de durées, de prévoir et de préparer les arrêts et les reprises de mouvement » (pp. 344-5) assure au jeu du piano « de la netteté, de l'assurance, de l'ordonnance et du style » (p. 345). En outre, il constate que la pratique de l'improvisation permet à l'élève d'apprendre à extérioriser ses propres sentiments musicaux, ce qui donne à ses interprétations des œuvres du répertoire « un caractère de vérité » (p. 344).

Qu'elle soit vocale, corporelle ou instrumentale, l'improvisation fait partie de toutes les branches principales de la méthode. L'étude de l'improvisation au piano, dit Jaques-Dalcroze « combine les notions de rythmique et de solfège en vue de leur extériorisation musicale à l'aide du toucher, éveille le sens tactilo-motile, et apprend aux élèves à traduire sur

l'instrument les pensées musicales mélodisées, harmonisées et rythmées » (E.J.-D., 1920 : 61). Il voit l'improvisation comme synthèse des autres branches, et il adapte les exercices de rythmique cités ci-dessus aux exigences de la technique instrumentale et de l'improvisation.

Le Collège de l'Institut Jaques-Dalcroze (2009 : 16) ordonne le contenu de l'Improvisation en cinq rubriques : hauteur des sons, rythme, nuance, forme et applications. Le tableau 2 en donne un aperçu :

Tableau 2 Contenu Improvisation

Hauteur des sons	Rythme	Nuance	Forme	Applications
- Reconnaître des sons, des intervalles et des accords à l'instrument - Utiliser un nombre restreint de notes ou d'intervalles - Improviser de façon atonale, modale, diatonique, chromatique - Utiliser les modes modernes (tons entiers, modes de Messiaen...) - Harmonie classique et emprunts aux compositeurs de toutes époques	- Improviser dans des mesures différentes, avec ou sans anacrouses. - Improviser sur un ostinato rythmique ou mélodique - Improviser sur des modèles rythmiques répétitifs - Improviser sur des rythmes non métriques et des rythmes additifs - Savoir jouer avec les temps inégaux et les mesures inégales	- Articulation du toucher et usage de la pédale - Nuances dynamiques, crescendo et decrescendo à l'instrument - Nuances agogiques, accelerando, rallentando, rubato instrumental - Changements rapides de vitesse et d'intensité	- Création de thèmes mélodiques, rythmiques, gestuels - Développement du phrasé et de la phrase - Etude et création de formes (ABA, ABBA, rondo, variations et autres) inspirées de styles divers, de l'histoire ou du folklore - Improvisations sur une suite d'accords imposée - Invention d'accompagnements, d'arrangements et d'exercices à partir d'une chanson ou d'une pièce de répertoire. Se servir du répertoire comme source d'exercices d'improvisation	- Création d'ambiance ou d'atmosphères sonores - Improvisation pour le mouvement naturel, pour des suites de mouvement avec ou sans utilisation de matériel, pour la danse, etc. - Improvisation pour les exercices de rythmique tels que : réactions rapides, suivre les tempi ou les rythmes, imiter en canon, etc. - Mise en musique de textes ; invention de chansons - Harmonisation de gammes et mélodies pour le solfège - Compositions diverses à partir des matériaux développés en improvisation

L'étudiant ayant suivi cette formation doit pouvoir « refléter le mouvement par la musique avec exactitude et accompagner n'importe quel mouvement ; pouvoir soutenir et inspirer le mouvement et donner des signaux musicaux » (p. 15). Il doit avoir une technique pianistique assez élaborée pour être en mesure de solliciter le mouvement et réagir au mouvement qu'il voit, et de modifier son jeu en réagissant rapidement. Il doit avoir au bout des doigts un vaste vocabulaire de matériaux sonores qu'il met en œuvre avec imagination et expressivité.

Les futurs rythmiciens qui commencent la formation professionnelle à l'Institut Jaques-Dalcroze à Genève (ou ailleurs) ont peut-être un autre instrument principal que le piano. Ceux-ci travaillent bien entendu l'improvisation sur leur propre instrument, mais l'étude du piano est obligatoire afin que les étudiants puissent atteindre un niveau assez haut pour satisfaire les exigences de fin d'études en matière de jeu pianistique et de jeu improvisateur. Le piano est considéré comme l'instrument privilégié d'improvisation dans le contexte dalcrozien, probablement pour les mêmes raisons que dans le jazz. C'est en effet un instrument à la fois rythmique, mélodique et harmonique, et il peut traduire, lui seul, toutes les nuances expressives (agogiques, dynamiques et pathétiques) de la musique.

Dans la méthode Jaques-Dalcroze, l'emploi de l'improvisation devient un outil didactique fondamental. Ainsi :

Unique en son genre est l'usage de l'improvisation dans le contexte des exercices de rythmique, où elle joue le rôle du miroir du mouvement comme celui de déclencheur de réponses corporelles (Collège de l'IJD., 2009 :17).

Et donc :

Tout professeur de Rythmique doit avoir étudié à fond l'improvisation au piano et tous les rapports entre l'harmonie des sons et celle des mouvements. Il doit être capable de traduire les rythmes corporels en rythmes musicaux et vice versa (E.J.-D., 1916 : 7).

Son rôle est de

- Susciter, guider et inspirer le mouvement des élèves ;
- Leur offrir des modèles rythmiques à imiter ou à compléter ;
- Renforcer leur représentation de leurs propres mouvements ;
- Leur proposer des thèmes à mémoriser ou à analyser ;
- Les entraîner à réagir avec aisance aux diverses sollicitations musicales (Collège de l'IJD., 2009 : 17).

L'improvisation « est fondamentalement destinée à permettre au professeur d'inspirer la classe par la musique qu'il joue, entraînant auditivement et corporellement les élèves à réagir en musiciens adroits, expressifs et communicatifs » (p. 17). L'utilisation de la musique improvisée (contrairement à une musique écrite ou enregistrée) est la pierre angulaire de l'enseignement de la rythmique. L'adaptation de l'élève à la musique et de la musique au mouvement de l'élève fait ressentir ce que Bachmann (1984 : 51) appelle la « *complicité* qui existe entre leur propre mouvement et la musique qui le suscite », une complicité qui est censée aider à l'amélioration du mouvement corporel et l'apprentissage musical. Le fait de solliciter, par la musique improvisée, les réactions des élèves leur fait saisir « la relation existante entre une sensation corporelle et une caractéristique musicale » (p. 123). L'improvisateur dalcrozien doit donc « tirer de lui-même les qualités d'expression, de précision, d'imagination et de spontanéité contrôlée indispensables à sa création pianistique pour tout ce qui relève de la mise en correspondance des sensations auditives et des mouvements corporels » (p. 123).

Le Collège l'exprime ainsi :

C'est par l'intermédiaire de sa musique improvisée que le professeur met en œuvre les techniques d'enseignement destinées à assouplir et renforcer le système nerveux et les aptitudes motrices des élèves : commandements inopinés obligeant l'élève à interrompre ou modifier l'action en cours, changements de tempo, de mesure, de phrasé, de rythme auxquels s'adapter, thèmes à mémoriser, à compléter, à transformer..., la liste est longue des occasions où la musique supplée avantageusement la parole ou l'exemple, avec une efficacité éducative qui les surpasse l'un et l'autre (Collège de l'IJD., 2009 : 6).

Le défi est double. L'improvisateur dalcrozien doit pouvoir « illustrer, par des moyens pianistiques appropriés, les particularités rythmiques ou métriques, mélodiques ou harmoniques, dynamiques ou agogiques » (Bachmann, 1984 : 122) trouvées dans la musique écrite. Mais il doit aussi être capable « de souligner et de susciter les mouvements corporels, de provoquer des réactions spontanées en sachant continuellement doser le niveau de leurs exigences, de s'adapter sans les trahir aux manifestations motrices les plus diverses, d'insuffler à un geste sa qualité expressive » (p. 122).

La spécificité de l'improvisation dalcrozienne

Il est clair qu'en ce qui concerne la musique proposée par l'improvisation du rythmicien, il ne s'agit pas de musique au sens où on l'entend généralement. Bien qu'il y ait dans la musique composée des exemples de thèmes répétés, des motifs rythmiques exposés à double vitesse ou lenteur, etc., l'intention de l'improvisateur dans le contexte dalcrozien est, en étant attentif aux réactions des élèves au moment présent, d'« isoler les diverses dimensions musicales afin de les présenter sous une forme répétitive, de façon à les imprimer dans le corps et la conscience des élèves, [...] de les faire varier, soit de façon inopinée, soit systématiquement, dans une intention didactique ou dans celle de rompre chez l'élève des automatismes indésirables, par la sollicitation accrue de son pouvoir d'attention » (p. 123). Cependant, l'enseignant-rythmicien sera toujours à la recherche des exemples musicaux pour illustrer telle ou telle notion. Jaques-Dalcroze, comme nous l'avons vu, a composé de nombreux morceaux dans un but didactique.

Si l'improvisation dans un but didactique isole « les diverses dimensions musicales », l'improvisateur dalcrozien ne laisse pas pour autant de côté son discours musical. Autour des éléments musicaux qu'il fait ressortir pour que les élèves les traduisent corporellement, il construit un discours musical cohérent, afin de « faire surgir sur-le-champ tout un monde de couleurs, de sons, de mouvements ou de sentiments » (Collège de l'IJD., 2009 : 13).

Les 'hop' musicaux

Jaques-Dalcroze a écrit un article sur les 'hop' musicaux. Faisant référence aux 'hop' parlés, il estime que celui-ci s'adresse aux facultés d'analyse et non pas à l'oreille musicale, et donc qu'à un moment donné, il faut remplacer les 'hop' parlés par des commandes musicales, afin que « l'attention de l'élève [soit] forcément et constamment fixée sur le discours musical, puisque ce sont ses modifications, ses accentuations ou ses interruptions qui déclenchent les mouvements corporels divers » (E.J.-D., 1930 : 14). Le 'hop' musical peut être, entre autres, un thème court, un trille ou un signal dans une autre tessiture.

Comme les 'hop' parlés, les 'hop' musicaux sollicitent une réaction ou un changement dont la nature est fixée à l'avance, comme l'est le moment où la réaction doit se faire : soit tout de suite, soit après un temps d'attente.

Le signal peut être arbitraire ou illustratif, auquel cas il donne une image de la réaction souhaitée. Par exemple, le motif triolet noire inséré dans un discours musical commande un changement de direction de la marche, ou une marche à reculons ou en avant (signal arbitraire). Ou bien les élèves marchent à un tempo de noires. S'ils entendent deux croches, ils les marchent une fois sur le temps suivant. S'ils entendent un triolet, ils le marchent une fois sur le temps suivant, et si le piano fait entendre un groupe de quatre doubles-croches, ils courent quatre petits pas sur le temps suivant (signal illustratif).

Dans l'article cité plus haut, Jaques-Dalcroze fournit des listes, non exhaustives, des exercices commandés par des « hop musicaux ». C'est une des rares occasions où il précise le déroulement des exercices de rythmique, même s'il ajoute : « Il en reste encore beaucoup à découvrir sans doute, mais j'ose espérer que les Rythmiciciens ayant travaillé dans le même sens que nous, tiendront à cœur de compléter cette liste » (p. 15). Il classe les exercices en cinq catégories, et donne plusieurs exemples d'exercices pour chacune :

- Dynamique, agogique, élasticité
- Mélodie et harmonie

- Rythmique et métrique
- Timbres
- Sensation et analyse visuelles

Le piano comme instrument de communication

Pendant des cours de rythmique, le piano devient un outil pédagogique pour

- Communiquer – le piano remplace souvent le mot parlé. Il peut gérer l'organisation des élèves, en leur demandant par exemple (avec un petit discours musical approprié) de se lever, de s'asseoir, de se mettre en cercle.
- Donner des consignes – le piano donne effectivement des consignes en proposant une musique à laquelle les élèves doivent réagir. Dans le contexte des cours d'enfants, cette musique pourrait leur demander de marcher, de sautiller, de galoper ou de courir, par exemple. Il peut leur donner comme consigne de faire une chose avec les mains et une autre avec les pieds.
- Réguler les compréhensions musicales ou les réalisations corporelles - le piano peut corriger une réalisation corporelle en proposant, pendant un court moment, une musique qui reflète la réalisation erronée ou maladroite des élèves. Ensuite il revient à la musique appropriée à une réalisation correcte, ce qui permet la plupart du temps aux élèves de corriger le mouvement. Car,

La musique qui stimule, guide et conduit les mouvements au travers des différents exercices constitue le principal facteur éducatif de la psychomotricité de l'élève. Elle relie son appareil moteur et sensoriel à son psychisme et à son affectivité, et prépare ainsi son organisme entier à devenir instrument d'art (Collège de l'IJD., 2009 : 13).

Dans ces contextes divers (et dans bien d'autres encore), le piano remplace la parole et les élèves apprennent rapidement à attendre cette 'parole musicale' et à l'écouter.

Jaques-Dalcroze résume les relations entre les trois branches principales de la méthode :

L'étude comparative des trois modes d'exercices [rythmique, solfège, improvisation] suffit à établir la nécessité d'une étude consciencieuse des rapports élémentaires entre les trois branches principales de l'enseignement musical (E.J.-D. 1914/1965 : 74).

Il se réaffirme, convaincu que l'éducation musicale doit reconnaître ces liens :

Il est significatif qu'aucun traité d'harmonie ou de composition n'ait indiqué jusqu'aujourd'hui l'influence de la rythmique et de la dynamique sur la mélodie et l'harmonie, et réciproquement. En réalité l'éducation musicale d'aujourd'hui n'établit aucune corrélation entre les divers éléments de la musique, et traite chacun d'eux d'une façon isolée et spécialisée. Et c'est dans le sens de leur harmonisation générale que doivent travailler les éducateurs musicaux de demain (p. 74).

La quatrième branche : la plastique animée

La plastique animée est « la synthèse de la méthode appliquée à l'analyse des compositions musicales, et le lieu où l'interprétation créative est au cœur du travail » (Collège de l'IJD., 2009 : 20). Elle amène l'étudiant/e à l'étude approfondie des œuvres musicales au travers de la phrase, de la forme, de la dynamique, de la texture, du caractère et de la structure ; ainsi que des différentes voix, des relations entre elles et du mouvement de la musique : manière de bouger, relations temps-espace-énergie et poids, progression harmonique, évolution pathétique (cf. p. 18).

Jaques-Dalcroze parle ainsi des relations entre la rythmique et la plastique animée :

Si, une fois accomplie la figuration corporelle des rythmes musicaux (grâce à la transformation en manifestations d'ordre musculaire de sentiments métaphysiques et inversement), - le rythmicien cherche à modifier ces effets de façon à ce que leur forme devienne extérieure et agisse d'une façon visuelle sur des spectateurs, l'expérience de la rythmique change de caractère et se transforme en manifestation à la fois esthétique et socialisatrice. Et les recherches de perfectionnement de l'interprétation, à l'aide du corps, des émotions et sentiments musicaux, entrent dans le domaine de cet art particulier [...] que] nous pouvons nommer *plastique animée* ou *plastique vivante*. (E.J.-D., 1919 : 133).

En 1917, la Plastique animée était la troisième branche principale de la méthode Jaques-Dalcroze, ce qu'il justifiait par le fait que « la musique est le seul art basé directement sur la dynamique et la rythmique qui soit capable de styliser les mouvements corporels tout en les imprégnant de l'émotion qu'elle dégage et qui l'inspire » (E.J.-D., 1917 : 36).

Chaque leçon de plastique animée était divisée en cinq parties :

1. Marches rythmiques
2. Technique corporelle
3. Dynamique
4. Espace et temps
5. Phrasé

Si les exercices décrits semblent appartenir aux exercices de rythmique, la plastique animée les utilise, si l'on peut dire, dans le contexte d'un morceau de musique à interpréter corporellement. Jaques-Dalcroze explique :

Le fait de marcher, courir et 'danser' des fugues de Bach ne constituera pas un crime de lèse-majesté envers l'homme de génie profond qui les composa expressément pour le piano. Car cette interprétation corporelle n'a pas la prétention en notre esprit de compléter la pensée de leur auteur et de substituer aux moyens d'expression choisis par lui des modes d'interprétation arbitraires. Non, il ne s'agit là que d'une étude d'ordre intérieur, substituant à l'analyse purement cérébrale de l'œuvre l'expérience des sensations de l'organisme tout entier (p. 36).

Le Collège définit le contenu de la branche (2009 : 19) ainsi :

- Exercices d'utilisation de l'espace, de direction, d'orientation, de poids traduisant le sentiment musical et le sens.
- Traduction des relations tonales ou non tonales, par le mouvement et le geste.
- Etude des différents styles, formes et structures de pièces : ABA, canon, rondo, fugue ; métamorphoses d'un thème, sérialisme, forme d'arche, minimalisme, etc.
- Etude des différents groupements de personnes : solos, duos et dialogues, quatuors et musique de chambre, musique symphonique, chant, etc.
- Création d'études en partant d'un mouvement, d'un poème, d'une idée, d'un tableau, d'une œuvre architecturale, etc. à représenter musicalement.
- Etude de la forme thème et variations.
- Etude d'œuvres de divers auteurs à forte composante plastique.
- Création de pièces silencieuses où le mouvement exprime tout.
- Création de dialogues entre musique, mouvement, parole, etc.
- Création de pièces intitulées « vous êtes la musique » dans lesquelles son et mouvement sont produits par les exécutants.
- Recherche de moyens auxiliaires permettant de rendre les idées visibles : projection, techniques de scénographie, accessoires.

Et le Collège résume :

En tant que réalisation d'une composition musicale, la Plastique animée est une discipline et un voyage à la découverte d'un morceau de musique. C'est en quelque sorte une analyse vivante en temps réel par laquelle les étudiant/e/s de la méthode dalcrozienne montrent l'étendue des acquisitions effectuées dans

les trois branches principales et leur capacité à les appliquer de façon analytique et créative (Collège de l'IJD, 2009 : 19).

Les savoirs de référence

Les trois branches principales de la méthode Jaques-Dalcroze (rythmique, solfège, improvisation) et la branche supplémentaire de plastique animée donnent les éléments sur lesquels nous appuyer pour discerner les savoirs de référence compris dans la méthode Jaques-Dalcroze.

Les savoirs experts de la musique

Ces savoirs comprennent les savoirs solfégiques et la maîtrise des savoirs de la théorie musicale (modes, mélodie, tonalité, gammes, harmonie, contrepoint, rythme, phrase, nuances, par exemple) en théorie et en pratique. Ces savoirs sont énumérés par le Collège dans le contenu « Solfège ». La maîtrise à un niveau au moins compétent, voire plus élevé, du piano, et souvent d'un autre instrument en fait partie, ainsi que les savoirs culturels tels que, par exemple, l'histoire de la musique, et les connaissances des périodes et des styles des traditions musicales.

Les savoirs venant de la danse/l'expression corporelle

La formation du professeur dalcrozien porte également sur les savoirs propres au domaine de la danse, afin, notamment, de rendre les mouvements du corps quotidien esthétiques par la complicité mouvement et musique. Elle comprend le développement de la capacité de créer une chorégraphie sur une musique, et de styliser ses mouvements pour correspondre aux élans, aux phrases et aux nuances d'une musique. Ces savoirs font partie de la branche *Plastique animée*.

Les savoirs venant de la gymnastique

Ce sont les savoirs corporels : la maîtrise des mouvements du corps, de l'énergie, le temps, l'espace, la mise en correspondance de ces mouvements avec la musique, mais aussi, la manière de se déplacer, de s'arrêter, de se mouvoir de façon équilibrée et rythmée. Ils sont décrits en 1928 et sont toujours actuels :

Les cours de Rythmique se divisent en : (a) Grammaire de la Rythmique (étude des mouvements corporels enchaînés, associés et dissociés, technique des appareils musculaires et nerveux) ; (b) Rythmique proprement dite, étude des rapports de l'énergie et de l'élasticité musculaire avec l'espace et la durée ; (c) plastique animée (étude des moyens d'expression corporelle sous l'influence de la musique) (*Le Rythme*, 23 : 17).

Les savoir-faire dalcroziens

Ces savoirs sont particuliers à la discipline « méthode Jaques-Dalcroze ». Ils concernent l'assimilation des principes et de la méthodologie de la méthode ; la capacité de transférer les principes articulés pour l'enseignement de la rythmique dans chaque branche ; l'enseignement de la méthode selon ces principes en créant des leçons de rythmique, solfège, improvisation ou plastique animée s'appuyant sur ses principes pédagogiques. Ils comprennent aussi la maîtrise de l'improvisation pianistique, la compréhension du rôle de la musique dans la méthode Jaques-Dalcroze et la capacité de se servir de l'improvisation pendant les cours de manière appropriée - musicalement et didactiquement.

La formation du/de la rythmicien/ne

Le Collège énumère les objectifs de la formation professionnelle des étudiants :

- Développer les attitudes, aptitudes, techniques et connaissances nécessaires à l'enseignement de la rythmique Jaques-Dalcroze.
- Développer et affiner l'imagination musicale des étudiants et leur capacité à expérimenter et traduire les diverses composantes de la musique au moyen de mouvements du corps entier, de la voix, et du jeu instrumental, conformément aux principes dalcroziens.
- Développer l'étudiant globalement, en tant qu'être social et artiste.
- Développer la capacité de l'étudiant à communiquer par l'action et par la parole, à guider ses propres élèves par la musique et à formuler oralement ou par écrit la théorie et les principes de la méthode Jaques-Dalcroze (p. 4).

A part l'étude des trois branches principales et la Plastique animée, la formation des étudiants professionnels comprend l'étude de la théorie et des principes de la méthode, la pédagogie et les applications de la méthode dans des domaines divers.

La formation d'enseignant de rythmique se fait actuellement (2013) à l'Institut Jaques-Dalcroze à Genève, en trois à cinq ans. Avant l'entrée de l'Institut aux Hautes Ecoles de Musique en 2006, le cursus s'effectuait en quatre ans de formation pour obtenir la Licence d'enseignement de la méthode Jaques-Dalcroze. Cette formation donnait le droit d'enseigner aux enfants, aux adultes amateurs, et de se dire rythmicien de la méthode Jaques-Dalcroze. L'obtention du diplôme supérieur (la plus haute formation Jaques-Dalcroze) était ouverte à tout rythmicien ayant obtenu la Licence et ayant fait preuve de capacités de musicien, rythmicien et improvisateur d'un niveau assez élevé pour pouvoir former des futurs rythmiciciens professionnels. Cette formation durait environ deux ans.

Suite à l'entrée de l'Institut aux Hautes Ecoles de Musique (HEM), le cursus a été modifié. L'étudiant professionnel souhaitant devenir rythmicien commence par une formation de trois ans à plein temps (20 à 25 heures de cours hebdomadaires) pour obtenir le titre de Bachelor of Arts en Musique et Mouvement. Cette formation lui confère le droit « d'exercer l'enseignement de la rythmique à l'école publique (primaire et enfantine) et au jardin d'enfants » (HEM., 2013 : 37).

L'Institut Jaques-Dalcroze forme également au Master of Arts en pédagogie musicale, orientation rythmique Jaques-Dalcroze. Cette formation dure deux ans, et donne au titulaire le droit « d'enseigner la rythmique, le solfège, l'improvisation selon la méthode Jaques-Dalcroze aux enfants et adultes amateurs » (p. 37).

La combinaison Bachelor/Master équivaut à l'ancienne Licence. Le titre de « *Diplôme supérieur* » reste distinct des Hautes Ecoles de Musique, et il n'y a pas encore d'équivalence universitaire. Son statut reste le même pour les rythmiciciens : c'est-à-dire, qu'il donne le droit « d'enseigner intégralement la méthode Jaques-Dalcroze (rythmique, solfège, improvisation), et de se dire représentant de cette méthode » (IJD., 2012 : 3) :

Il autorise à exercer cet enseignement dans des classes de formation professionnelle de la méthode Jaques-Dalcroze - dont notamment celles des programmes de Bachelor, Licence, Master et Diplôme supérieur -, ainsi qu'auprès d'étudiants d'établissements supérieurs de formation musicale (Conservatoires, Universités, Hautes écoles de musique et de pédagogie) (p. 3).

La rythmique aujourd'hui

On trouve la rythmique aujourd'hui dans les domaines les plus divers : dans l'éducation musicale, dans les écoles publiques ainsi que dans les institutions de musique, les théâtres et les écoles de danse. Elle est pratiquée également chez les seniors, les handicapés et les élèves en difficulté à l'école. La rythmique semble se prêter à chacun de ces différents contextes. A l'un, elle fournit un accessoire à l'éducation musicale, à l'autre une expérience des liens entre le mouvement et la musique. Elle s'adapte aussi bien au milieu artistique que scolaire. De nos jours, elle fait l'objet d'une vaste recherche scientifique chez les personnes âgées.

D'ailleurs, étant donné la diversité de ses racines, il n'est pas étonnant que la rythmique puisse s'adapter à tous ces domaines. Ce n'est pas seulement dû à son aptitude à répondre à un contexte particulier. Comme remarque Bachmann (1984 : 287), c'est parce qu'elle « fait intervenir *simultanément* [...] les trois composants de base de la nature (humaine) : son instrument physique, le corps, sa capacité à penser et à réfléchir, et son pouvoir d'imagination, auquel est lié le développement de sa sensibilité esthétique. »

Bachmann conclut qu'« il faut voir dans cette sollicitation simultanée la clé de tous les achèvements particuliers auxquels la Rythmique permet d'atteindre, et il faut voir dans la musique, dont elle se veut inséparable, le moyen par excellence grâce auquel cette simultanéité est rendue possible » (p. 287).

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons exposé le cadre conceptuel de la méthode Jaques-Dalcroze, qui s'articule sur la musique, la gymnastique et, plus largement, l'expression corporelle. Nous avons suivi les événements historiques qui ont créé l'arrière-plan de sa conception. Si, en usage courant la 'méthode Jaques-Dalcroze' est comprise comme 'la rythmique Jaques-Dalcroze', nous avons vu que la méthode comporte quatre branches - chacune avec ses propres concepts - la rythmique étant une de ces branches. Qu'elle soit celle sur laquelle les autres s'appuient renvoie aux racines de la méthode : l'arythmie musicale et la musicalité.

La conviction de Jaques-Dalcroze était que la musicalité est bien plus que la virtuosité instrumentale ou l'analyse abstraite, et il voyait dans la rythmique la méthode d'éducation musicale appropriée. Pour rappel, les attributs nécessaires à un musicien sont :

- la finesse de l'oreille,
- la sensibilité nerveuse,
- le sentiment rythmique,
- la faculté d'extérioriser spontanément les sensations émotives.

Nous avons analysé les trois couches historiques de sédimentation de sa pensée :

- la formalisation de la méthode en 1906. A cette époque, la Rythmique et le Solfège sont les deux piliers de la méthode, formalisée d'une part dans *La Gymnastique Rythmique* (1906), complétée par les *Marches rythmiques* (1906) et *Les gammes, les tonalités, le phrasé et les nuances* (1906 et 1907). Cette première couche établit les interrelations musique/mouvement.
- L'institutionnalisation de la méthode en 1916. Une troisième branche apparaît, la plastique animée, qui place les exercices de rythmique dans le contexte artistique de l'interprétation musicale afin de rendre la musique visible par le mouvement. Si

l'improvisation est inhérente à la méthode, on n'en trouve toutefois pas de théorisation dans ce document.

- La troisième couche se pose presque un siècle plus tard avec l'énumération des traits identifiables à l'œuvre dalcrozienne de nos jours. Les trois branches principales sont la rythmique, le solfège et l'improvisation, avec une quatrième branche, la plastique animée. Il semble que l'improvisation ait été rajoutée assez tôt comme branche principale, et les nombreux écrits de Jaques-Dalcroze à ce sujet, ainsi que les cursus d'études de l'Institut Jaques-Dalcroze à Genève en attestent. Si la pratique et la formation l'ont reconnue très tôt comme branche principale, Jaques-Dalcroze ne l'a pas théorisée comme il l'avait fait pour les autres branches.

Depuis sa création, l'œuvre dalcrozienne semble en évolution constante. Jaques-Dalcroze a continué à créer des exercices et affiner des aspects du contenu et du savoir-faire de la méthode jusqu'à sa mort. En même temps, il a encouragé la recherche personnelle chez les rythmiciens, ce qui, pour finir, s'est traduit par une diversité d'approches et de contextes – peut-être pas tous en cohérence avec la conception originale de sa méthode. La troisième couche historique, posée par le Collège de l'Institut Jaques-Dalcroze, reconnaît la richesse d'une telle diversité en même temps qu'elle réaffirme ce qu'elle considère essentiel à la méthode Jaques-Dalcroze, ce sans quoi la rythmique n'est pas la rythmique Jaques-Dalcroze.

Le cadre conceptuel de la méthode Jaques-Dalcroze nous donne la plateforme sur laquelle nous appuyer pour interroger notre champ de recherche : l'école primaire genevoise. Dans ce cadre, il n'est pas question de l'enseignement de la méthode Jaques-Dalcroze dans sa totalité, mais de la rythmique. Quelles sont les conséquences d'une telle séparation ?

Pour répondre à cette question, et pour interroger et analyser l'entrée de la rythmique dans les écoles primaires genevoises, nous avons besoin d'outils théoriques, qui seront exposés dans le chapitre suivant.



L'Institut Jaques-Dalcroze, 44 Terrassière, Genève (Source : CIDJD)

Chapitre 3

La rythmique Jaques-Dalcroze transposée : outils d'analyse

La base de l'entrée de la rythmique dans les écoles primaires genevoises, sujet du chapitre suivant, est que dans les écoles primaires, la rythmique se trouve séparée des autres branches de la méthode que sont le solfège et l'improvisation instrumentale. Si nous parlons d'une séparation de la rythmique des autres branches, ce n'est pas forcément une séparation qui l'appauvrit. Il ne faut pas oublier que les principes de la rythmique *sont* la méthode Jaques-Dalcroze. L'indépendance de la rythmique est un phénomène qui s'est établi assez tôt dans son histoire, mais qui, ici, nous concerne par rapport à sa disciplinarisation à l'école primaire.

Cette séparation n'est pas une nouveauté. En 1925 déjà, dans un article pour répondre aux questions concernant le prospectus de l'Institut, Jaques-Dalcroze distingue deux genres d'étudiants :

- les élèves qui aimeraient obtenir le droit d'enseigner la rythmique, et
- ceux qui veulent enseigner la méthode Jaques-Dalcroze entière (*Le Rythme*, 15, 1925 : 8).

Alors il définit deux cours :

- « le cours dit « *supérieur* » qui comprend l'enseignement complet de la méthode, pour musiciens, étudiants en musique, danseurs, etc. Il s'agit donc toujours d'un cours destiné à des professionnels, mais pas uniquement à des professionnels de la Méthode » (p. 8). La durée de ce cours est de deux ans. Jaques-Dalcroze dit en outre que « *le fait d'avoir suivi le cours supérieur pendant une ou plusieurs années ne confère naturellement à aucun titre le droit d'enseigner la méthode Jaques-Dalcroze* » (italiques de J.-D.) (p. 8).
- Le cours *pédagogique* a pour but « d'approfondir leurs connaissances dans les différentes branches de la méthode Jaques-Dalcroze, de les initier à sa didactique, et, sous le contrôle régulier des professeurs de leur permettre de se préparer à son enseignement » (p. 8). La durée de ce cours est d'un an et il est précédé d'un examen d'entrée.

Il semble que les étudiants désireux de n'enseigner que la rythmique peuvent ne suivre que le cours pédagogique, à condition qu'ils réussissent l'examen d'entrée. Les futurs professeurs de rythmique obtiennent un certificat, et ceux qui satisfont aux exigences en tant que professeur de la méthode entière, le diplôme. Il paraît que Jaques-Dalcroze était tout à fait d'accord de séparer la rythmique des autres branches de la méthode, même s'il ne précise pas dans cet article dans quels contextes il prévoyait son enseignement seul.

Notre champ de recherche est l'école primaire genevoise, où la rythmique est enseignée sans les autres branches de la méthode Jaques-Dalcroze. Les professeurs de rythmique à l'école primaire ont tous suivi la formation à l'Institut Jaques-Dalcroze à Genève pour devenir professeur de la méthode entière, même si leur « clientèle » est restreinte par rapport aux droits des professeurs ayant obtenu la licence ou le diplôme supérieur.

Avec son entrée dans les écoles primaires genevoises, la rythmique Jaques-Dalcroze devient une discipline scolaire. Dans le chapitre 4, nous suivrons son histoire et son évolution dans ce contexte précis. Pour analyser cette entrée dans les écoles, et les conséquences pour la

rythmique, nous avons besoin d'outils théoriques, notamment ceux de discipline scolaire et de la transposition didactique.

Le système scolaire et la discipline scolaire

Chaque société (en tout cas, chaque société occidentale) dispose d'un système scolaire auquel elle délègue la tâche d'éduquer ses enfants et jeunes adultes. Avec Frédéric Le Play, on pourrait supposer que « le domaine de l'enseignement est déterminé chez tous les peuples par les mêmes conditions : il comprend les connaissances qui peuvent être inculquées par les leçons du maître plus efficacement que par la vie » (1866, cité par Chervel, 1988 : 111). On peut imaginer que 'la vie' dont il est ici question inclut les nombreuses différentes manières de s'éduquer ou d'apprendre qui prolifèrent de nos jours – la famille, la presse, les romans, la télévision, l'internet. Dans ce contexte culturel, l'école a une double fonction : l'une, évidemment, est celle de l'enseignement, reconnue depuis longtemps. L'autre est « la création des disciplines scolaires, vaste ensemble culturel largement original que [l'école] a sécrété au cours des décennies ou des siècles, et qui fonctionne comme une médiatisation mise au service de la jeunesse scolaire dans la lente progression vers la culture de la société globale » (p. 90). Pour survivre, le système scolaire doit pouvoir créer et remplir une fonction qui répond aux exigences sociales, celle de médiateur du savoir. Pour remplir cette tâche, l'école, mandatée par la société, décide quelles matières sont pertinentes, et comment les médiatiser à un moment donné de l'histoire. Par quels aspects le système scolaire constitue-t-il une forme unique d'enseignement et d'apprentissage ?

Le système scolaire se distingue par l'institutionnalisation de l'enseignement et de l'apprentissage : c'est-à-dire que l'école est le lieu où l'apprentissage se fait de manière formelle et structurée. C'est le contraire des situations d'apprentissage présentées par la vie dans toutes ses formes, qui se font parfois par hasard, parfois pour des raisons précises (comme la maîtrise d'un jeu, ou une application informatique par exemple, ou encore la maîtrise de l'utilisation d'un médicament) et parfois du fait d'une situation de vie ou d'une envie particulière.

Mais ce système scolaire se construit autour d'un espace (les classes, la bibliothèque, le gymnase, la cour de récréation etc...dans un bâtiment scolaire), d'un temps (celui de l'année scolaire, de la semaine, de la journée) et de la relation entre enseignant et élève (le métier du premier étant d'enseigner, et « celui » du second d'apprendre). Dans le système scolaire, tout apprentissage est constitué et décidé par l'institution. L'école y suit les règles édictées par la société qui la charge de l'éducation de ses enfants, et son système interne doit traduire ces exigences en objectifs généraux et particuliers – d'où vient la nécessité de définir des disciplines scolaires (Schneuwly & Dolz, 2009).

Le terme 'discipline scolaire' est d'origine relativement récente dans l'histoire de l'enseignement, et son acception actuelle – à savoir une matière dispensée dans une institution – n'est apparue que dans la première partie du 20^{ème} siècle. Au 19^{ème} siècle, et même assez tard au 20^{ème} siècle, les Plans d'Etudes de la Suisse romande utilisent la phrase « matière d'enseignement ». Ceux de 1972 sont les premiers à ne plus utiliser ce terme.

Jusqu'à la fin du 19^{ème} siècle, son usage se limite au contexte comportemental à l'école, et il désigne plutôt des règles de maintien de l'ordre chez les élèves, ainsi que l'éducation au bon comportement avec les sanctions si nécessaire. Même aujourd'hui le mot 'discipline' garde en quelque sorte cette acception. Parmi les six définitions proposées par le Larousse, une seule

ne fait pas le lien entre discipline et comportement. C'est elle qui se rapproche le plus de notre sujet : « branche de la connaissance pouvant donner matière à un enseignement ; matière²⁹ ».

Cependant, un retour sur l'histoire des disciplines scolaires montre, pendant la deuxième moitié du 19^{ème} siècle, l'élargissement de son usage à la discipline intellectuelle, dont le linguiste Frédéric Baudry peut écrire : « Discipliner l'intelligence des enfants, cela forme l'objet d'une science spéciale qui s'appelle la pédagogie » (1873, cité par Chervel, 1988 : 62), et Célestin Hippeau explique que « par ces mots de discipline intellectuelle [...] on entend le développement du jugement, de la raison, de la faculté de combinaison et d'invention (1885, cité par Chervel : 63). Pourtant, comme le remarque ce dernier, la compréhension antérieure du mot 'discipline' n'a pas été perdue, et donc pour nous aujourd'hui, une discipline est aussi « une façon de discipliner l'esprit, c'est-à-dire de lui donner des méthodes et des règles pour aborder les différents domaines de la pensée, de la connaissance et de l'art » (p. 64). Le terme implique donc l'entraînement de l'intellect pour lui permettre d'acquérir des modes de penser, de réfléchir, d'analyser.

Les disciplines scolaires, au sens où on l'entend de nos jours, font partie du système scolaire, qui est un phénomène compliqué du fait de sa double identité comme agent de transmission culturelle et de formation des élèves/individus. Chargé par la société de certaines transmissions culturelles, le système scolaire se voit imposer des objectifs généraux – des finalités – qui vont déterminer le contenu de l'enseignement – des disciplines. Ces finalités peuvent évoluer avec le temps (par exemple, sous l'Ancien Régime les finalités religieuses étaient fondamentales). Elles sont aussi d'ordre culturel, socio-politique et psychologique, selon les valeurs de la société qui les édicte. Plus subtiles encore sont les finalités sous-jacentes telles que la socialisation de l'enfant ou bien l'acculturation aux valeurs acceptables à la société, comme le respect (p. 75).

Les finalités de l'école – largement culturellement et politiquement définies par la société globale (Schneuwly & Dolz, 2009 : 19) – décident du choix des connaissances auxquelles les élèves seront censés avoir accès. La manière dont ce corpus de connaissances est organisé pour être enseignable (p. 19) constitue le processus de la discipline scolaire.

Nous tentons une définition des composantes de la discipline scolaire :

- Un *contenu* explicite mais variable selon l'époque et le contexte culturel, ancré dans « le réel extra-scolaire » (Schneuwly 2007 : 11), enraciné dans un corpus de connaissances considéré comme objet de valeur pour la société. Les contenus sont « des élaborations de l'école à des fins d'enseignement qui servent à construire des modes de penser, parler et agir en transformant, combinant et enrichissant des modes existants chez les élèves » (p. 3).
- Des *moyens* par lesquels les élèves vont apprendre, comprendre, manipuler et assimiler le contenu – c'est-à-dire, un ensemble d'exercices et d'activités qui les mettent en contact évolutif avec la matière, afin de « rencontrer les contenus, de les manipuler, de les répéter et de les automatiser, bref, de se les approprier » (p. 3). Les moyens, disons les méthodes pédagogiques, sont loin de manifester « une science pédagogique qui opérerait sur une matière extérieure, [car la pédagogie] n'est pas autre chose qu'un élément de ce mécanisme [de la discipline scolaire] » (Chervel, 1988 : 67).

²⁹ (<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/discipline/25818?q=discipline#25695>).

- Des *structures d'évaluation* - soit internes soit externes -, qui servent à contrôler les acquis des élèves pendant et à la fin de l'enseignement. Nous pouvons supposer que cet appareil docimologique (p. 99) est subordonné à la discipline et à l'époque auxquelles il appartient, et qu'il est de ce fait variable et évolutif.

A ces trois composantes Chervel ajoute une quatrième, sans laquelle il estime que la discipline ne fonctionne pas : c'est la motivation et l'incitation (p. 96). Si l'élève n'est pas attiré par les exercices et les contenus qui lui sont proposés, il est probable que rien ne passera pour l'apprentissage. Nous tendons, pourtant, à inclure cet aspect dans les moyens, en estimant qu'il fait partie des méthodes pédagogiques employées au cours du processus d'enseignement.

Les disciplines scolaires sont donc des « créations spontanées et originales de l'école » (p. 67), des outils construits par le système scolaire pour accéder à ses finalités. Schneuwly (2007 : 11) en donne une définition claire sur laquelle nous nous appuyons :

Les grandes finalités de l'école obligatoire sont de donner accès aux techniques culturelles fondamentales (lecture, écriture, mathématiques), à des connaissances scientifiques et à des biens culturels fondamentaux de notre société pour ainsi former des citoyens autonomes, capables d'agir. Pour ce faire, l'institution scolaire a construit comme outil principal les disciplines scolaires qui, sous des formes historiquement et socialement variables, délimitent des contenus à enseigner et proposent des moyens pour le faire.

Une chose importante (parmi d'autres) à retenir de cette excellente définition est le fait que les disciplines scolaires sont construites « sous des formes historiquement et socialement variables ». Pourquoi ? L'interrogation de la théorie de la transposition didactique peut répondre à cette question.

Dans notre champ de recherche, ce qui précède nous inspire les questions suivantes quand nous interrogeons l'histoire de la rythmique Jaques-Dalcroze dans les écoles primaires genevoises :

- Pourquoi et comment est-ce que la rythmique est entrée dans les écoles primaires genevoises, devenant de ce fait une discipline scolaire ?
- Quel effet a eu cette entrée sur le système scolaire opérant à l'époque ?
- Qu'est-ce qui caractérise la rythmique Jaques-Dalcroze en tant que discipline scolaire ?
- Comme d'autres disciplines scolaires, la rythmique Jaques-Dalcroze a certainement évolué avec le temps. Quels ont été les effets de cette évolution sur la vision originale de Jaques-Dalcroze ?
- Une des finalités de l'école serait le développement global de la personne à travers les disciplines artistiques. La rythmique Jaques-Dalcroze a probablement pu entrer dans les écoles par ce chemin. Dans quelle mesure est-ce qu'elle a contribué aux finalités de l'école ?

Les disciplines scolaires et la transposition didactique

Les disciplines scolaires (dont la rythmique Jaques-Dalcroze fait partie) sont les terrains pratiques où les contenus d'enseignement sont définis, ainsi que les moyens pour y parvenir. Comme nous l'avons vu plus haut, les disciplines scolaires sont constitutives des savoirs appartenant à la société qui charge le système scolaire de les diffuser à ses jeunes membres, qui, à leur tour, sont censés se les approprier. Que se passe-t-il quand un savoir devient une discipline scolaire ? Que se passe-t-il pour que ce savoir, ancré dans le réel social (Schneuwly

& Dolz, 2009 : 19), constitue un objet d'enseignement ? C'est un processus de transposition didactique.

La notion de transposition didactique a été initialement avancée par le sociologue Michel Verret en 1975, dans sa thèse de philosophie à l'Université Paris V. Verret définit la didactique comme la transmission d'un savoir acquis par ceux qui savent à ceux qui apprennent, qui ne savent pas encore (Verret, 1975 : 139). Mais il constate que le savoir, comme il existe dans la communauté experte, ne peut pas être enseigné tel quel, et que « toute pratique d'enseignement présuppose en effet la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement » (p. 140).

C'est le didacticien des mathématiques, Yves Chevallard (1978, 1980, 1985, 1994), qui a élaboré la théorie du concept avancé par Verret. Son œuvre définitive sur la transposition didactique est publiée en 1985. En observant périodiquement l'arrivée de nouvelles matières dans le système scolaire, il se demande, « d'où viennent ces nouveaux objets enseignés ? Comment sont-ils arrivés là ? Quelles interrelations, avec quels autres objets, y nouent-ils ? Et aussi, surtout : *pourquoi* sont-ils arrivés jusque-là ? (Chevallard, 1994 : 142-143).

Les concepts clés de la théorie de transposition didactique

Comme nous l'avons vu plus haut à travers la théorie de la discipline scolaire, une des tâches de la société (dont l'école fait partie) est de désigner les savoirs qui doivent être enseignés et appris. Alors, comme Chevallard le constate :

Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les *objets d'enseignement*. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé *la transposition didactique* (Chevallard, 1991 : 39).

Le système didactique, opérationnel à l'école, se forme autour de trois pôles : un enseignant, les élèves et un savoir (p. 14). De cette définition nous tirons quelques concepts-clés, dont le premier est celui du 'savoir', (« savoir savant » ou « savoir de référence »), sans lequel il n'y a pas d'enseignement. Un savoir est un corpus de connaissances, légitimé par la communauté scientifique. Il est le produit des chercheurs experts dans le domaine, et reconnu par les institutions scientifiques dans le contexte de production du savoir. Il peut être aussi y avoir des « savoirs d'expertise à des fins de meilleures maîtrise de pratiques dans des contextes sociaux autres que la production de savoir » (Schneuwly & Dolz, 2009 : 21).

Mais, comme remarque Schneuwly, « les savoirs n'existent pas en premier lieu pour être enseignés, mais pour être utilisés dans des situations diverses » (1995 : 48). Quand le savoir entre dans le contexte d'enseignement, il devient « savoir à enseigner, savoir à savoir, savoir enseigné au lieu d'être savoir à utiliser » (p. 49). La fonction fondamentale du savoir change quand il devient savoir à enseigner. Cette transposition n'est pas une vulgarisation du savoir savant, mais, comme Chervel le remarque plus haut, « des créations spontanées et originales de l'école » (1988 : 67).

Pourquoi cette évolution constante des savoirs dans le système scolaire ? A cette question Chevallard (1991 : 26) répond par deux hypothèses :

- D'une part, le savoir à enseigner doit être suffisamment proche du savoir savant pour être reconnu par lui ;

- D'autre part, le savoir à enseigner doit être suffisamment loin du savoir des parents pour être respecté par ceux-ci.

Les étapes dans la transposition didactique

I – la transposition didactique externe

La première étape dans le processus de transposition didactique consiste à choisir, parmi un nombre infini de choix de savoirs savants, ceux qui vont devenir des objets d'enseignement. Pour ce faire, l'objet de savoir doit être « déclaré comme objet d'enseignement [...], il doit être modélisé ou du moins explicité jusqu'à un certain point sous forme écrite [afin de lui fournir des] formes de discours qui lui sont propres, essentiellement écrites ; instructions, plans d'études et manuels d'enseignement notamment » (Schneuwly & Dolz, 2009 : 21, 22). Cette partie du processus de transposition didactique – de l'objet de savoir à l'objet à enseigner – est ce que Chevallard appelle la transposition didactique externe et de manière générale elle a lieu hors du système d'enseignement, hors de la salle de classe. Elle est effectuée par les universités, les auteurs des plans d'études, les didacticiens, les représentants politiques, etc.

II – la transposition didactique interne

La deuxième étape – de l'objet à enseigner à l'objet enseigné – est la transposition didactique interne. Cette partie du processus a lieu au sein du système d'enseignement – la salle de classe. Il s'agit du travail de l'enseignant pour faire en sorte que les élèves apprennent un savoir. Ce travail est en constante évolution.

En tant qu'objet enseigné, celui-ci doit paraître nouveau aux élèves, afin qu'ils aient envie de l'accepter et de l'apprendre, mais il doit en même temps présenter des liens avec leurs connaissances acquises afin qu'ils puissent y s'accrocher. Cette sorte de jonglerie entre le nouveau et l'ancien va caractériser les temps d'enseignement et d'apprentissage.

Cette étape exige de l'enseignant un travail d'élémentarisation et de décomposition de l'objet en plusieurs autres, dont chacun devient à son tour un objet d'enseignement. Elle lui demande de créer des modalités d'apprentissage, des exercices, des activités dont l'ensemble va aider les élèves à construire leurs propres significations du savoir.

Les savoirs enseignés sont forcément différents des savoirs savants, car ils n'ont ni la même origine ni la même fonction. Néanmoins, la transposition du savoir savant en savoir enseigné ne peut pas se résumer en une réduction du savoir original, car le savoir enseigné reconstruit le savoir original et doit pouvoir se reconnaître dans le savoir savant.

Retournons alors à la définition de la transposition didactique fournie par Chevallard, expliquée différemment :

Le passage d'un contenu de savoir précis à une version didactique de cet objet de savoir peut être appelé plus justement 'transposition didactique *stricto sensu*'. Mais *l'étude* scientifique du processus de transposition didactique (qui est une dimension fondamentale de la didactique des mathématiques) suppose la prise en compte de la transposition didactique *sensu lato*, représentée par le schéma

-> objet de savoir -> objet à enseigner -> objet d'enseignement (Chevallard, 1991 : 39).

Les pratiques sociales de référence

Parfois, il ne suffit pas de ne se référer qu'au savoir savant. Il y a des disciplines où le savoir savant est difficile à identifier, ou n'existe pas, et la compétence dans la discipline est mesurée par le niveau de maîtrise d'une technique (par exemple, la gymnastique). Il est utile d'en parler comme le savoir-faire – qui est lui-même un savoir, car les savoirs sont toujours ancrés dans les pratiques sociales de référence. Il existe un large éventail de pratiques sociales en référence avec un seul savoir donné. Dans le contexte de la transposition didactique, les pratiques sociales de référence donnent à l'enseignant un sens à son enseignement, et à l'élève un sens à son apprentissage.

L'objet enseigné ne dépend pas seulement du savoir savant, mais aussi des pratiques sociales de référence et des contraintes du système scolaire (l'espace scolaire et le temps scolaires), ainsi que des élèves. Pour cette raison, la transposition didactique est un phénomène inhérent au système d'enseignement, un résultat des relations entre l'enseignant, l'élève et le savoir, et elle est constitutive de sa fonctionnalité.

La théorie de la transposition didactique invite à se poser les questions suivantes, en relation avec l'entrée de la rythmique Jaques-Dalcroze dans les écoles :

- En devenant discipline scolaire, la rythmique a été soumise aux pratiques sociales de référence ainsi qu'aux exigences du système scolaire. Quelles ont été les conséquences de ces exigences ?
- Quels savoirs de référence ont nourri l'enseignement de la rythmique dans le contexte des écoles primaires genevoises ? Est-ce que ces savoirs sont toujours actuels de nos jours ?
- Quelle transposition didactique a opéré sur la rythmique quand elle est devenue une discipline scolaire ?
- Y a-t-il des écarts entre la vision de Jaques-Dalcroze, les pratiques sociales de référence et les exigences du système scolaire ? Quels effets sur la rythmique ?

La transposition de l'objet d'enseignement et la théorie de l'action conjointe

Dans ce chapitre, nous avons analysé les déterminants des disciplines scolaires, constituant « des cadres d'action qui définissent à la fois des contenus d'enseignement censés transformer par leur appropriation les modes de penser, de parler et d'agir des élèves, et des moyens et démarches à disposition de l'enseignant pour rendre possible cette appropriation » (Schenuwly & Dolz, 2009 : 19). Nous avons discuté de la « chaîne des transformations » (p. 21) caractéristique de la transposition didactique, aux deux niveaux : d'abord, de l'objet de savoir au savoir à enseigner, et, ensuite, de l'objet à enseigner à l'objet enseigné. C'est ce deuxième niveau (transposition interne) qui va nous concerner plus tard, quand nous entreprendrons d'étudier dans le détail des séquences d'enseignement de la rythmique (chapitre 7).

Pour analyser l'enseignement de l'objet « Rythmique » en milieu scolaire, nous avons besoin d'un cadre théorique apte à expliquer les transpositions dont la rythmique est susceptible. Ce cadre doit nous fournir des outils pour interroger les rapports explicites ou implicites établis entre l'enseignant et les élèves (« contrat didactique »), les interactions qui mènent à la production et à l'assimilation des savoirs (« milieu didactique ») et le travail de l'enseignant (« gestes fondamentaux »), résultat des choix, de la construction et de l'organisation (pp. 19-20) du contenu qui donnent lieu à l'enseignement et à l'apprentissage. La théorie de l'action

conjointe (Sensevy & Mercier, 2007) propose des notions candidates pour fournir un vocabulaire permettant de décrire des situations didactiques : celle du milieu-contrat, des « genèses » et celle des gestes caractéristiques du travail de l'enseignant.

Le concept du contrat didactique, introduit par Brousseau (1980 : 35) le définit comme « l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître » (cité par Sensevy & Mercier, 2007 : 18). Nous retiendrons de cette définition les interrelations entre les habitudes créées, d'une part, par la discipline elle-même, d'autre part, par des rapports enseignant-élève qui mènent à des attentes comportementales de la part de l'enseignant et de l'élève. Selon Brousseau, les transactions didactiques, de nature coopérative et communicationnelle, reposent sur ce système de comportement-attente. En définissant les rapports enseignant-élève, la notion du contrat didactique doit donner à chaque « acteur » une position asymétrique, car l'un enseigne, l'autre apprend.

En ce qui concerne la rythmique, il s'agit d'identifier ces relations afin de suivre les modifications du contrat pendant la durée des séquences, car modifications il y aura, essentielles à l'avancement de l'objet à apprendre et constitutives du milieu didactique. Le milieu est l'arrière-plan sur lequel les transactions didactiques se passent, et il oriente l'évolution du savoir et l'action de l'élève. Brousseau (1998) le décrit comme milieu antagoniste : d'une part, il doit proposer l'objet à enseigner comme nouveau, afin de solliciter chez l'élève l'envie de l'apprendre ; d'autre part, cette nouveauté doit s'articuler avec ce que l'élève sait déjà, afin de lui fournir quelques significations auxquelles s'appuyer pour un nouvel apprentissage.

Les balancements entre le nouveau et l'ancien constituent l'essentiel de l'action didactique, et peuvent être décrits selon leurs dimensions génétiques, catégorisées par Sensevy et Mercier comme mésogenèse, chronogenèse et topogenèse (p. 30). En relation étroite, les trois peuvent servir à élucider telle ou telle action ou situation en lui donnant une signification didactique, temporelle ou relationnelle dans l'ensemble des transactions didactiques.

La mésogenèse décrit les manières par lesquelles le milieu est aménagé afin que le savoir avance (par exemple un énoncé, l'introduction d'un matériel, le constat d'une difficulté). Une telle description propose la possibilité de collaboration entre enseignant et élèves (toujours de manière asymétrique) pour l'évolution du savoir.

Afin que cette évolution soit possible, il doit y avoir des conditions propices à la progression du savoir. La notion de chronogenèse est utile pour focaliser l'attention sur les choix faits par l'enseignant (choix rendus nécessaires par l'état d'appropriation du savoir par les élèves) d'accélérer ou de retarder le temps didactique. Ces choix émergent de l'intention didactique de l'enseignant à un moment donné, de l'importance de tel ou tel aspect de l'objet et de l'état de l'apprentissage constaté à tel ou tel moment.

La topogenèse se centre sur les rôles respectifs joués par l'enseignant et l'élève pendant l'enseignement-apprentissage. Si la responsabilité dans les transactions didactiques est partagée, elle ne l'est pas de manière symétrique. Etudier l'action de l'enseignant en relation avec celle de l'élève peut élucider les raisons pour lesquelles ce partage est fluctuant au cours de l'action didactique.

Considérer une situation didactique à la lumière des relations entre ces trois descripteurs permet de la regarder en posant les questions quoi ? (mésogenèse) quand ? (chronogenèse) et qui ? (topogenèse). Un tel regard porte autant sur le contrat que le milieu, les deux organisés, remaniés et modifiés par certains gestes fondamentaux didactiques de l'enseignant : définir, dévoluer, réguler et institutionnaliser (p. 28).

Afin que les transactions didactiques soient effectives (c'est-à-dire, que l'enseignant réussit à enseigner et l'élève réussit à apprendre), les deux doivent connaître les paramètres du « jeu didactique ». La désignation du mot « jeu » par Brousseau (1998) et Sensevy et Mercier (2007) entre autres, fait comprendre plusieurs éléments constitutifs des transactions didactiques telles que décrites :

- Les règles du jeu sont établis afin que le jeu soit un jeu 'gagnant' ;
- Les règles doivent être connues, comprises et acceptées par tout le monde ;
- Si la progression du 'jeu' l'exige, les règles peuvent changer, et dans ce cas, c'est avec l'accord de tous les joueurs.

Le geste de définition, souvent effectué par une consigne, est celui qui règle l'action (au sens large du terme) à adopter pour atteindre l'objectif conçu par l'enseignant.

L'action doit encore être dévolue : les élèves doivent pouvoir assumer la responsabilité d'agir « d'une manière *adéquate* » (p. 28). L'action dont il s'agit est une action en relation avec le savoir à apprendre : pour l'assimilation du savoir, les élèves ont besoin de trouver des significations qui leur permettent de reconstruire le savoir eux-mêmes.

L'acquisition d'une telle capacité, qui prend souvent du temps, demande une régulation de la part de l'enseignant. Son rôle est de donner assez d'information afin que les élèves puissent apprendre, mais sans qu'il le fasse à leur place. L'information fournie peut prendre des formes diverses : indiquer où porter son attention, suggérer des conséquences d'un choix d'action, rappeler un fait oublié, par exemple. La régulation est le résultat d'un constat de la part de l'enseignant d'une difficulté ou un manque de « stratégie gagnante » (Brousseau, 1998 : 85), et lui permet d'influencer la progression de l'objet d'enseignement.

L'appropriation du savoir est constatée chez les élèves quand ils sont capables de le reproduire et le reconnaître. Le savoir assume un statut « formel » comme savoir à savoir, et comme savoir légitime dans les pratiques sociales de référence hors de l'école. Ce statut est donné au savoir par le geste d'institutionnalisation.

Ces quatre catégories de gestes fondamentaux de l'enseignante constituent une manière de décrire les « modalités de construction du savoir dans la classe » (Sensevy & Mercier 2007 : 29). Il devient clair que les descripteurs proposés par ces auteurs sont mutuellement influençables, et qu'ils peuvent être discutés selon les conséquences de la modification de l'un ou l'autre. A titre d'exemple, le geste de régulation peut introduire un nouveau matériel, il modifie alors le milieu ; la régulation peut en premier lieu tempérer l'avancement du temps didactique afin de le faire avancer – elle réagit donc sur la chronogenèse ; enfin, le geste de réguler influence le partage des responsabilités dans l'apprentissage, et révisé la topogenèse.

L'emploi des descripteurs exposés dans cette fin de chapitre nous aidera à soumettre la rythmique à une analyse alimentée par un cadre théorique qui fournit des outils pour relever l'essentiel de sa didactique. Le fait que la méthode Jaques-Dalcroze se fonde sur les principes qui guident l'enseignement de la rythmique rend importante l'analyse didactique de cette

dernière, afin de comprendre la méthode en entier. Dans le cadre de l'école primaire, nos analyses se focalisent sur les éléments suivants :

- Le milieu didactique de la rythmique est caractérisé par certaines habitudes et attentes qui lui sont particulières. Quel rôle jouent ces éléments dans la progression du savoir ?
- Selon la théorie de l'action conjointe, les transactions didactiques sont essentiellement coopératives et communicationnelles. Comment est-ce que ces aspects (coopération et communication) sont visibles à travers la didactique de la rythmique ?
- L'identification des gestes fondamentaux de l'enseignant est un outil pour décrire la mise en place des dispositifs didactiques et, donc, de suivre la progression de l'objet d'enseignement dans son évolution. Comment et de quelle(s) manière(s) ces gestes sont-ils utilisés par les enseignants-rythmiciens ?
- Dans quelles situations et pour quelles raisons est-ce que l'enseignant choisit de modifier le milieu didactique, accélérer ou retarder le temps didactique ou modifier le partage de responsabilité par rapport au savoir ?

Conclusion

Ces deux cadres théoriques nous fournissent les outils nécessaires pour analyser l'entrée de la rythmique Jaques-Dalcroze dans les écoles primaires genevoises, sujet du chapitre suivant. Les deux théories s'articulent étroitement. Si la théorie de la transposition didactique s'appuie sur la chaîne entre objet de savoir, objet à enseigner et objet d'enseignement, la théorie de la discipline scolaire initie en quelque sorte le processus. Il convient de se demander pourquoi et comment, dans l'immense corpus de connaissances disponibles, quelques savoirs savants apparaissent susceptibles de devenir des disciplines scolaires et donc d'être organisés pour être enseignés. En retraçant l'histoire de la rythmique dans les écoles, depuis son entrée jusqu'à nos jours, nous interrogerons son statut de discipline scolaire et la transposition didactique qu'elle a subie, en commençant par la transposition didactique externe.

En second lieu, comme discipline scolaire, la rythmique a dû subir des transpositions pour être enseignée aux écoliers, transpositions qui auront des conséquences sur son enseignement actuel et concret. La transposition didactique interne va influencer les « situations didactiques » de la rythmique aujourd'hui, et pour les interroger, nous nous appuyons sur les outils fournis par la théorie de l'action didactique conjointe.

Au fur et à mesure de son évolution comme discipline scolaire, la rythmique est coupée de ses racines solfégiques en même temps qu'elle est soumise aux exigences du système scolaire. Le chapitre suivant étudie l'entrée et l'histoire de la rythmique Jaques-Dalcroze dans les écoles primaires genevoises, au travers des deux cadres théoriques que sont la discipline scolaire et la transposition didactique.

Chapitre 4

L'évolution de la rythmique dans les écoles primaires genevoises

A l'école l'enfant apprendrait donc non seulement à chanter et à écouter juste et en mesure, mais à se mouvoir juste et rythmiquement. L'on commencerait par régler le mécanisme de la marche et l'on allierait les mouvements vocaux aux gestes du corps tout entier (E.J.-D., 1898 : 12).

L'année scolaire 1927-1928 est généralement considérée comme celle de l'entrée officielle de la rythmique Jaques-Dalcroze dans les écoles primaires genevoises. En tant que discipline scolaire, la rythmique doit être soumise aux paramètres et aux contraintes de toute institution scolaire : une base philosophique, un curriculum (avec un contenu défini, une méthodologie et des cadres d'évaluation), un horaire et un espace physique d'enseignement.

L'addition d'une discipline à un curriculum déjà défini se fait généralement pour des raisons pédagogiques : soit la discipline remplit un besoin éducatif identifié par les autorités ; soit elle remédie à une lacune quelconque. Dans le cas de la rythmique, pour Jaques-Dalcroze en 1905, il s'agissait de la réforme de l'éducation musicale. Est-ce que l'histoire donne raison à sa vision ?

Quel est le statut de la rythmique dans le cursus d'études des écoles primaires genevoises aujourd'hui ? Quelle place occupe-t-elle dans l'ensemble des expériences d'apprentissage auxquelles les écoliers participent ?

A Genève, les Plans d'Etudes, rédigés par le Département de l'Instruction publique, définissent les matières à enseigner aux élèves suivant le cursus scolaire des écoles primaires genevoises. Réédités régulièrement, les Plans d'Etudes reflètent les idéologies, les principes éducatifs et les méthodologies actuels. A travers l'articulation des principes pédagogiques, les Plans d'Etudes identifient la direction que l'éducation va prendre dans un avenir immédiat. Par la répartition des horaires, ils donnent également des indications de l'importance accordée à chaque matière. L'étude des Plans d'Etudes sur un temps assez long peut permettre d'analyser l'évolution d'une discipline dans l'ensemble du cursus scolaire.

Nous avons exploré (chapitre 1) le contexte historique autour de la création de la méthode Jaques-Dalcroze, et identifié les racines de la rythmique dans l'éducation musicale, la pédagogie, la philosophie et la gymnastique, tout en notant qu'elle se développait elle-même en fonction de la conception du corps au 19^{ème} siècle. Nous avons placé (chapitre 2) la méthode Jaques-Dalcroze sous l'œil du cadre conceptuel, en identifiant les concepts, les branches principales de la méthode et les relations entre elles.

Dans le chapitre 3, nous avons élaboré les outils d'analyse dont nous avons besoin pour discuter de la rythmique dans le milieu scolaire. Le présent chapitre retrace l'entrée et l'évolution de la rythmique Jaques-Dalcroze dans les écoles primaires genevoises, ainsi que sa place dans le cursus scolaire, et évalue les changements et les transformations de cette discipline dans ce cadre.

Pour mettre en contexte l'entrée de la rythmique dans les écoles primaires genevoises, notre démarche commencera au début du 20^{ème} siècle. Nous exposerons les éléments qui ont

contribué à une prise de conscience du besoin de réforme de l'éducation musicale, et les démarches qui ont été entreprises. Nous rencontrerons les personnages concernés. Nous identifierons trois étapes qui ont marqué le chemin vers l'introduction officielle de la rythmique comme discipline scolaire obligatoire. A travers les Plans d'Etudes rédigés par le Département de l'Instruction publique (DIP) pendant environ un siècle, nous retracerons la présence et la place de la rythmique, et étudierons les évolutions qu'elle a subies.

Conçue par Jaques-Dalcroze comme une méthode d'éducation privilégiant les liens essentiels qu'il constatait entre l'expérience musicale et le mouvement corporel, la rythmique peut se trouver à cheval entre deux disciplines scolaires – l'éducation musicale et l'éducation physique. Nous chercherons des liens entre ces trois matières (éducation musicale, éducation physique et rythmique) afin de délimiter la rythmique en tant que discipline scolaire. A-t-elle été considérée comme addendum à l'éducation musicale, à l'éducation physique ou comme discipline indépendante ? Nous examinerons les derniers Plans d'Etudes du DIP (PER – 2010) pour situer la rythmique dans le contexte actuel et évaluer son statut en tant que discipline scolaire aujourd'hui.

Débuts (1905-1927)

Jaques-Dalcroze remet en question l'éducation musicale à l'école primaire

En 1900, est inaugurée l'Association des musiciens suisses, dont Emile Jaques-Dalcroze fut membre fondateur. Son sixième anniversaire, en juillet 1905 à Soleure, est combiné avec un Congrès sur l'enseignement musical, à l'occasion duquel Mathis Lussy donne une conférence sur l'anacrouse dans la musique contemporaine, et Jaques-Dalcroze une autre sur la réforme de l'éducation musicale dans les écoles.³⁰ Ses critiques sont sévères et sans équivoque. Il commence par remarquer que « ce ne sont évidemment pas les méthodes des siècles derniers qui permettront à nos enfants de se préparer à comprendre et à s'assimiler les procédés artistiques modernes » (E.J.-D., 1905 : 14). Affirmant la nécessité du changement, il déplore le fait « qu'aucune innovation de principes n'est à relever dans l'enseignement depuis un grand nombre d'années. Les théories pestalozienne et froebélienne touchant l'éducation musicale du premier âge ne furent mises en pratique que dans les écoles privées. Les très originaux essais éducatifs de Kaubert, vers 1850, ne reçurent aucun appui en haut lieu. L'utilité de la gymnastique suédoise n'a été reconnue qu'après 15 ans de lutte opiniâtre. Les principes géniaux d'analyse et d'instruction du rythme et de l'expression de Mathis Lussy, notre compatriote, un des plus grands théoriciens modernes, n'ont pas attiré l'attention de nos autorités scolaires » (p. 18).

Il raisonne :

Notre pays est pourtant un de ceux dont les institutions pédagogiques sont le plus universellement admirées, grâce à la bonne organisation qui les caractérise, grâce à l'esprit d'initiative et d'intelligence de la plupart de nos départements d'instruction publique. Comment se fait-il dès lors que seul l'enseignement musical — et en général l'enseignement artistique — y soit traité en paria et abandonné à la routine ? C'est que nos autorités scolaires n'ont aucune connaissance en matière musicale, ne tiennent pas à en acquérir et ne pensent pas à s'entourer de conseillers experts en la matière (E.J.-D., 1905 : 15).

³⁰ Cette conférence, intitulée « un essai de réforme de l'enseignement musical dans les écoles » se trouve dans le livre « Le rythme, la musique et l'éducation » (23 pages ; voir bibliographie). Suite à cette conférence Jaques-Dalcroze a rédigé un document de 68 pages aussi intitulé « La réforme de l'enseignement musical dans les écoles » qui a été publié par Payot, Lausanne, 1905 (Bibliographie E.J.-D., 1905b).

Il insiste :

L'esprit de la musique s'exprime en une langue spéciale que nos autorités scolaires *ne savent pas lire* (Italiques E.J.-D.). Et malheureusement elles ne songent même pas à se faire faire la lecture ! Et cependant ce sont elles qui nomment les instituteurs et décident du choix des méthodes !... Voilà pourquoi la musique n'est pas en progrès chez nous comme les autres branches d'enseignement. Voilà pourquoi l'on ne sait ni déchiffrer, ni phraser, ni noter, ni émettre le son dans nos écoles. [...] Il importe qu'en sortant de l'école, le plus grand nombre possible d'élèves aient reçu une éducation musicale suffisante pour les besoins artistiques de leur vie et pour l'utilisation de leurs facultés naturelles normalement et logiquement développées (pp. 16, 17).

Après les quatre à cinq ans d'études musicales faites dans les établissements primaires, interroge-t-il, les élèves sont-ils capables dans la proportion de 50% :

1° de battre en mesure une mélodie jouée rubato par le maître ?

2° de déchiffrer, avec justesse et mesure, soit la première, soit la seconde partie d'un chant populaire avec paroles ?

3° de deviner si une mélodie qu'on leur chante est en do, en fa, en sol ou en si bémol ? Si elle est à 2, à 3 ou à 4 temps. Si elle est en majeur ou en mineur ?

Ce n'est pas là, me semble-t-il, exiger beaucoup ! L'on exige bien davantage d'élèves auxquels on enseigne une langue étrangère qu'ils doivent, aux examens, savoir lire et même écrire sans trop de fautes. Notez, de plus, que je ne parle que du 50% des élèves... (p. 21).

Les capacités mentionnées ci-dessus exigent des connaissances solfégiques, mais il faut noter que Jaques-Dalcroze demande une sensibilité d'écoute musicale avant les connaissances théoriques.

Ayant énuméré ces capacités, il présente une forme d'ultimatum :

De deux choses l'une : ou bien l'enseignement musical doit être organisé de façon à musicaliser les élèves, c'est-à-dire à éveiller leur tempérament et leurs facultés auditives, ou bien il faut le supprimer complètement dans les écoles et abandonner aux établissements privés le soin d'instruire musicalement notre jeunesse... (p. 23).

Il remet en cause les instituteurs chargées de l'enseignement musical dans les écoles primaires :

Ce qui sera vétilleux, c'est le choix des maîtres ! De nombreuses éliminations devront être faites dans le corps enseignant et il est à craindre que quelques susceptibilités ne s'éveillent, que plus d'une protestation ne s'élève ! En effet, le nombre est très grand des instituteurs primaires non doués pour la musique, mais qui sont obligés de la professer quand même. Ils ont tous fait certaines études musicales à l'Ecole normale, mais combien d'entre eux en ont véritablement profité ? A combien le satisfecit final n'a-t-il été accordé à l'examen pour le diplôme d'instituteur que parce qu'ils avaient prouvé leur savoir en d'autres branches que la musique et qu'on ne voulait pas les faire échouer à l'épreuve finale à cause d'une incapacité artistique de peu d'importance ? Ils deviendront d'excellents instituteurs en tous les domaines, sauf en celui des sons, feront faire des progrès à leurs élèves en géographie, en arithmétique, en littérature, leur apprendront à devenir de bons citoyens au jugement droit et aux idées saines, mais, — parce qu'ils ne sont pas musiciens eux-mêmes, — ils ne développeront pas les instincts musicaux de leurs élèves ! (p. 24).

Il continue :

L'influence de tels instituteurs est si néfaste au point de vue spécial qui nous sollicite, qu'il ne peut être question pour des raisons sentimentales de la laisser subsister, si l'on a vraiment à cœur de relever musicalement le pays. Le fait de maintenir aux postes de maîtres de musique des instituteurs à l'oreille et à la voix fausses est même d'une telle anormalité qu'il est impossible que les hommes intelligents et instruits que sont la plupart de nos régents ne comprennent pas la nécessité absolue de créer un nouveau mode de faire ! Il est à noter que ceux d'entre eux qui sont bons musiciens, qui aiment l'art musical et s'entendent à en professer les lois (j'en connais un grand nombre) n'auront pas à souffrir d'un nouvel état

de choses, car il sera d'utilité publique de les maintenir à leur poste. » (p. 24). Et il conclut : « il est indispensable que l'enseignement musical primaire soit — aussi bien que le supérieur — confié à des professionnels (p. 24).

Des propositions de réforme

Suite à ce constat, Jaques-Dalcroze décrit l'éducateur digne, selon lui, d'enseigner la musique :

Il doit nécessairement posséder des qualités normales d'audition, être rompu à la pratique de la musique et connaître les lois de l'émission vocale. Il doit avoir étudié le chant, connaître les principes qui régissent la respiration et l'articulation, et avoir une connaissance spéciale des registres des voix enfantines [...] Il doit être ensuite et non moins évidemment un artiste de goût et de talent, un homme de tact et d'autorité, aimant les enfants et sachant s'en faire comprendre. [L'on doit] demander à ceux qui assument la tâche d'enseigner une question d'art autant que de technique, un sentiment artistique profond et la faculté de la communiquer aux autres. Le maître de musique doit chercher à éveiller dans l'âme de ses élèves le sentiment du beau (pp. 25-26).

Il imagine ensuite un cours d'éducation musicale étalé sur six ans. Chaque année, les élèves devraient subir un examen pour tester « l'esprit rythmique, la justesse des voix et les facultés auditives » (p. 28). Ces trois qualités semblent indicatives, à ses yeux, d'un élève que l'éducation musicale rend « musical », et qui peut donc continuer à bénéficier d'une telle éducation. Il admet cependant que, parfois, un élève sans l'une ou l'autre des capacités mentionnées précédemment, peut l'acquérir grâce à une bonne éducation musicale et aux autres capacités qu'il possède déjà. Mais il propose de changer de classe les élèves chez lesquels, après une année d'enseignement, les trois qualités exigées ne se manifestent pas, afin que le cours d'éducation musicale puisse continuer dans des conditions « favorables ».

Il termine sa conférence en soulignant plusieurs aspects qu'il considère indispensables à une éducation musicale, et que sa méthode prend en compte. Il constate que « toute bonne méthode de musique doit être basée sur « l'audition des sons autant que sur l'émission » (p. 30). Il parle donc de l'apprentissage (à travers l'écoute) des gammes, des intervalles, des accords, des modulations, de la mélodie et l'harmonie - les éléments essentiellement solfégiques de la musique. Il s'arrête ensuite sur l'élément rythmique auquel il accorde une grande importance, et dont il dit :

Le don du rythme musical ne relève pas uniquement du raisonnement; il est d'essence physique » [...] Nous le considérons en outre comme le reflet des mouvements corporels instinctifs et comme dépendant du bon équilibre et de l'harmonie générale de ces mouvements. Si un enfant bien portant et sans aucune tare physique a de l'irrégularité dans la démarche, cette irrégularité correspondra musicalement à une manière irrégulière de mesurer le temps [...] La marche régulière est le décompositeur naturel du temps en parties égales, et le modèle de ce qu'on appelle la mesure (p. 33).

Enfin, il insiste sur l'enseignement de « l'art de phraser et de nuancer » (p. 35), dont le résultat serait d'acquérir « l'intelligence et la finesse du jugement, à condition, bien entendu, que des exemples bien choisis éveillent en lui [l'élève] le sens de la claire ordination et le discernement des belles proportions » (p. 36).

Si nous nous attardons longtemps sur le contenu de cette conférence, c'est parce qu'elle fournit des indications précises sur les lacunes, selon Jaques-Dalcroze, de l'éducation musicale à l'école primaire. Ce sont :

1. Le manque d'enseignants musiciens pour enseigner la musique,
2. L'attitude des autorités qui semblent ne pas considérer la musique digne d'être enseignée par des enseignants compétents,

3. Les méthodes d'éducation musicale en place qui n'éduquent pas la capacité d'écoute et l'oreille musicale.

La conférence donne également des informations sur la conception, par Jaques-Dalcroze, d'une éducation musicale digne de ce nom dans les écoles primaires genevoises :

1. La musique doit être considérée comme sujet à être enseigné par des éducateurs spécialistes en musique, qui ont les compétences nécessaires pour fournir une éducation musicale de qualité.
2. L'enseignement de musique à l'école primaire se fait en priorité par la sensibilisation de l'oreille, de l'écoute et du chant, et comprend aussi la connaissance et la compréhension des éléments théoriques et solfégiques de la musique mentionnés plus haut.
3. Ces éléments sont appréhendés le plus efficacement par une éducation au rythme qui sollicite le mouvement corporel comme base d'apprentissage.

Jaques-Dalcroze pose alors trois questions :

Y a-t-il une utilité pratique à maintenir l'enseignement musical au programme de nos écoles ? Si l'enseignement musical dans les écoles est considéré comme utile, la façon dont il est compris actuellement est-elle efficace ? Si les méthodes actuelles d'enseignement sont inefficaces, quelles sont celles par lesquelles il convient de les remplacer ? (E. J.-D., 1905b : 2).

Il est intéressant de noter que déjà dès 1905, c'est-à-dire avant même la première publication de la méthode, Jaques-Dalcroze avait suffisamment élaboré son projet pédagogique au point qu'il était prêt à initier sa première transposition.

Un aperçu de l'éducation musicale à travers les plans d'études de 1902

Sur quoi a-t-il basé ses critiques de l'éducation musicale à l'école primaire ? Quelles sont les 'méthodes actuelles' considérées par Jaques-Dalcroze comme inefficaces ? Les plans d'études de 1902³¹ fournissent des informations sur le contenu de l'éducation musicale à l'école primaire, et on pourrait supposer que Jaques-Dalcroze a utilisé ces plans d'études comme base de son discours à Soleure.

En 1902, la semaine scolaire est de vingt-quatre heures, dont une heure quarante-cinq minutes sont consacrées à l'éducation musicale pendant les premières années. Dès la 3^{ème} année, il y a une heure vingt minutes de musique par semaine. Le programme distingue la musique chiffrée³² de la musique notée. Les contenus sont explicites, et ont trait aux connaissances solfégiques.

Le tableau 3 fournit quelques informations sur ces contenus :

³¹ Les plans d'études de 1905 sont essentiellement semblables à ceux de 1902, et couvrent les années 1905-1911. La semaine scolaire est prolongée à trente heures, dont l'éducation musicale prend 2 heures. Pour l'éducation musicale, la seule évolution remarquée en 1905 est que l'apprentissage de la notation musicale écrite est repoussé de la 1^{ère} à la 4^{ème} année primaire. Nous nous appuyons donc sur le document de 1902 car c'est le document dont Jaques-Dalcroze devait avoir connaissance au moment du Congrès.

³² Nous supposons que le terme '*musique chiffrée*' se réfère à la méthode *Galin-Paris-Chevé*, utilisée dans les écoles primaires jusqu'à environ 1922. L'Inspecteur du chant M. Pesson estimait que la musique chiffrée a « rendu de grands services à l'école » (Archives de l'Etat 1985 va 5.3.115) mais Jaques-Dalcroze considérait que cette méthode intellectuelle laissait peu de place pour le développement de la musicalité (E.J.-D., 1948). '*Musique notée*' serait l'apprentissage de la notation musicale écrite.

Tableau 3 Programme de l'enseignement 1902

Rubriques	Programme de l'enseignement dans les écoles primaires du canton de Genève 1902
Musique chiffrée	1^{er} primaire (7-8 ans): <i>Intonation</i> : Etude des notes ut ou do, ré, mi, fa, sol, puis la, si, do, par degrés conjoints et degrés disjoints, avec points d'appui. La gamme, les notes de l'accord parfait, do, mi, sol. <i>Mesure</i> : Mesure à deux et à quatre temps. Entiers, notes prolongées, silences.
Musique notée	Même programme que pour la musique chiffrée. Portée, lignes supplémentaires (emploi d'une seule ligne, celle du do) clef de sol. Etudes des notes de la gamme en commençant par les cinq premières. Mêmes exercices d'intonation que ceux faits en musique chiffrée, écrire une gamme au tableau, et montre les notes qui doivent être chantées. <i>Mesure</i> : la noire, la blanche, le soupir, la demi-pause. Mesures à deux et à quatre temps dans lesquelles la noire vaut un temps (ne pas indiquer le chiffre après la clef). Lecture rythmique. <i>Dictée musicale</i> : Exercices préliminaires de dictée musicale : faire reconnaître par l'audition, la répétition des mêmes sons, le mouvement ascendant, descendant ou alternant de très petites phrases musicales. <i>Solfège et chant</i> : Chiffre et portée. Lecture de petits airs et de canons. Petits chants à une voix : seconde voix facultative. Les morceaux en notation usuelle seront toujours écrits en do majeur.
Musique chiffrée	6^{ème} primaire (12-13 ans): <i>Intonation</i> : Révision générale du programme parcouru. <i>Mesure</i> : Division binaire et ternaire ; subdivision bino-binaire ; mesures mixtes. Langue des durées. Ornaments mélodiques simples.
Musique notée	Même programme que pour la musique chiffrée. Tableau des gammes majeures et mineures les plus usitées. Clef de fa. Exercices en clef de fa. Mesures simples et composées. Mesure C (ou à division binaire et ternaire). Ornaments simples. Lecture rythmique. Révision générale. <i>Dictée musicale</i> : Dictées orales et écrites. Fréquents exercices de transcription. <i>Solfège et chant</i> : Chiffre et portée. Lecture d'airs, duos, trios et canons. Chants à deux et à trois voix. Exercices écrits faits en classe ou à domicile.

Au début du 20^{ème} siècle, et même durant sa majeure partie, c'est le contenu qui est mis en exergue par les autorités scolaires. C'est un contenu bien réfléchi et séquentiel en ce qui concerne la construction de savoirs musicaux, et les savoirs de référence sont clairement indiqués. Il n'y a pas d'informations sur les méthodes à employer, et il n'y a pas de préambule philosophique ou idéologique concernant la musique comme art ou comme sujet pédagogique (contrairement à ce qui s'est passé plus tard dans le siècle et qui existe encore de nos jours). Une lecture des plans d'études montre l'éducation primaire comme une transmission de connaissances intellectuelles ou pratiques. Nous supposons que c'est le programme auquel Jaques-Dalcroze faisait référence en 1905.

Il faut reconnaître que ce n'est pas forcément le contenu qu'il a si vivement critiqué, car il ne nie pas l'importance des connaissances techniques :

La meilleure méthode d'enseignement nous semble donc être celle qui – tout en mettant le plus rapidement possible les élèves à même de noter les mélodies, les rythmes et les harmonies, - est le mieux susceptible aussi de développer les facultés auditives d'où dépendent le goût et le jugement musicaux (E.J.-D., 1905 : 26).

Il semble que c'est plutôt les manières d'enseigner cette matière, sans développement de la musicalité, qu'il critiquait, et pour lesquelles il proposait une solution.

Le premier programme pour l'école primaire basé sur la méthode Jaques-Dalcroze

En 1910, Paul Boepple (père)³³ rédige un ouvrage assez complet intitulé « *L'enseignement du chant à l'école primaire selon la méthode Jaques-Dalcroze* » (Boepple, 1910). Ce dernier en rédige la préface en réaffirmant sa conviction que « le programme de notre enseignement musical scolaire doit être réformé complètement, [et] qu'il faut, avant tout, faire faire aux enfants des exercices d'*audition* musicale » (p. vii). Il conseille l'ouvrage de son élève devenu collègue : « Je recommande à l'attention des maîtres de chant les *Préparations* de Paul Boepple. Ils y trouveront un clair résumé de mes idées sur l'enseignement du Solfège et de la Rythmique, et des indications sur la façon d'utiliser ma méthode pour l'enseignement dans les Ecoles primaires » (p. viii).

Ce livre de Boepple décrit en douze leçons des exercices systématiques et séquentiels d'apprentissage du solfège par le chant. Chaque leçon comprend au moins sept exercices minutieusement expliqués, parfois aussi par des dessins :

1. Exercice de respiration
2. Exercice d'accentuation
3. Exercice d'audition
4. Exercice de battement de mesure
5. Exercice de gamme
6. Exercice métrique
7. La portée

Il ne donne pas d'indication quant à la durée des douze leçons, mais le développement solfégique est approfondi. Ce livre aurait pu servir de manuel d'enseignement, et il reste l'indication la plus détaillée de la conception de l'éducation musicale de Jaques-Dalcroze, car ce dernier lui a donné son approbation. Le programme est l'enseignement des notions solfégiques par l'emploi des moyens propres à la rythmique, et s'il avait été adopté, l'entrée de la rythmique plus tard aurait été, peut-être, facilitée.

La rythmique Jaques-Dalcroze devient une discipline scolaire

Première étape : vers la rythmique proposée dans les écoles hors des horaires scolaires

Suite à la conférence de Soleure, Emile Jaques-Dalcroze partit pour plusieurs années de lutte afin de faire accepter la rythmique. En 1914, le Conseiller d'Etat M. Rosier (chargé du Département de l'Instruction publique), reçoit ainsi une lettre, rédigée par Marcelle Chéridjian-Charrey (professeur au Conservatoire de Genève) et signée par deux-cent six personnes. Cette lettre demande l'essai pendant un an, à titre gracieux et en dehors des heures de classe, de la rythmique dans une seule école primaire de Genève. (Annexe 4A) :

Il est indéniable que la Gymnastique Rythmique exerce une action pédagogique d'une portée générale : elle n'est pas seulement un exercice d'attention et de coordination des mouvements, pas seulement un entraînement admirable au sens de la mesure et du rythme, mais elle développe le goût naturel du beau

³³ Paul Boepple (1867-1918) avait désigné Jaques-Dalcroze comme « le Pestalozzi de la musique » (Mayor, 1996 : 95) et l'accompagnait au début de l'expérience d'Hellerau. Il a fondé *Le Rythme* en 1909. Son fils, aussi prénommé Paul (1896-1970) était professeur à l'Institut Jaques-Dalcroze de 1919-1926. Chef d'orchestre bâlois, il a dirigé des chœurs romands, y compris pour la création du *Roi David* d'Arthur Honegger en 1921. En 1926 Paul fils a émigré aux Etats-Unis où il enseignait à l'Institut Jaques-Dalcroze de New York, au Collège de musique à Chicago, à l'école chorale de Westminster à Princeton et au Collège de Bennington dans le Vermont (<http://www.notrehistoire.ch/photo/view/779/> ; <http://www.bach-cantatas.com/Bio/Boepple-Paul.htm>).

par les moyens les plus simples qui sont le geste et l'action. Du reste, la plupart d'entre les signataires ne fondent pas leur conviction seulement sur les magnifiques résultats du Festival³⁴, où l'enthousiasme de l'heure aurait pu influencer leur jugement, ils la fondent aussi sur leurs observations personnelles, sur les expériences faites dans leur entourage et sur les faits acquis à l'étranger et en Suisse (Archives de l'Etat, 1985 va 5.3.92).

Selon cette lettre, la rythmique serait déjà enseignée dans des écoles primaires en Allemagne, en France, en Russie, en Angleterre et ailleurs en Europe, mais pas encore à Genève. C'est un argument que les auteurs de cette lettre ont sans doute pensé être efficace, dans une Suisse qui connaissait alors de nombreuses innovations philosophiques, pédagogiques et artistiques, pour en appeler à la fierté des responsables des normes d'éducation à Genève. Cependant, la réponse ne fut pas encourageante :

L'expérience que vous proposez de faire serait mieux à sa place, semble-t-il, au Conservatoire que dans une école primaire. Les leçons de chant qui sont données dans ces dernières, ont en effet comme but principal de fournir aux élèves la possibilité d'exécuter des chœurs, des chants populaires et patriotiques, mais non pas de leur inculquer une connaissance complète de la musique et il serait actuellement impossible, en raison des nombreuses branches qui figurent déjà au programme, d'introduire un nouvel enseignement (1985 va 5. 3. 92).

La lettre propose toutefois un compromis, à savoir la mise à disposition de trois écoles pour les cours de gymnastique rythmique (payants ou gratuits) (Annexe 4B).
En novembre 1914, l'autorisation est accordée dans ces termes :

Le Département vous autorise à utiliser, durant l'année scolaire courante, les locaux suivants, pour des cours de gymnastique rythmique que vous comptez organiser :

- a) Ecole secondaire de la rue d'Italie (salle de gymnastique)
 - mardi et vendredi de 4 à 5 heures.
 - mercredi de 5 à 6 h.
 - samedi de 2 à 3 h.
- b) Salle de gymnastique du Collège
 - mardi et vendredi de 5 à 6 h.
- b) Salle de gymnastique de l'Ecole primaire des Casemates,
 - Mardi et vendredi de 11h à midi » (Archives de l'Etat, 1985 va 5.3.92).

Ceci est la première mention des cours de gymnastique rythmique dans les locaux des écoles genevoises. L'année scolaire est celle de 1914-1915. Les cours sont organisés en dehors des horaires scolaires.

Malgré ce premier accueil dans les écoles, la rythmique est loin d'être acceptée à Genève. Elle continue à faire face à des critiques, désormais dans le contexte scolaire, dont nous citons une, assez virulente mais anonyme, datant de 1916 :

Monsieur,
Malgré la presse il est à espérer que le Département de l'Instruction Publique n'admettra jamais dans l'instruction de nos enfants la rythmique Jaques-Dalcroze qui est une école de dévergondage scandaleux et de pur cabotinage et qui au point de vue rythme dans l'art musical, est absolument faux.
Des pères de famille (Archives de l'Etat, 1985 va 5.3.92).

On ne sait pas à qui cette lettre était adressée, mais nous suggérons que c'était probablement soit au Conseil de l'Etat, soit au DIP, ou bien aux deux.

³⁴ Elle parle de la Fête de juin, 1914, dont la composition avait été confiée à Jaques-Dalcroze par le Conseil d'Etat genevois en 1912, pendant qu'il était encore à Hellerau.

A de nombreuses occasions Jaques-Dalcroze est appelé à fournir des attestations au Conseil de l'Etat de personnalités reconnues (médecins, psychologues, enseignants) pour défendre la rythmique. Les médecins attestent qu'elle n'a pas d'effet négatif sur le corps ; les psychologues, qu'elle est un bon agent de développement de l'enfant et les enseignants soulignent les heureux effets de la rythmique sur le comportement des élèves. Voici une de ces attestations (Annexe 4C), datée de 1917 (Archives de l'Etat, 1985 va 5.3.92) :

Monsieur le Conseiller d'Etat,

Afin de vous renseigner sur la valeur hygiénique de la méthode, nous nous permettons de vous envoyer une attestation de 13 médecins de notre ville choisis parmi ceux auxquels la méthode est familière et nous vous serions reconnaissants de bien vouloir en prendre note afin de pouvoir juger la question en toute connaissance de cause.

Veuillez agréer, très honoré Monsieur, l'expression de nos sentiments les plus distinguées.

INSTITUT de RYTHMIQUE JAKUES-DALCROZE

Attestations

Grâce à ses nombreux exercices d'innervation et de désinnervation musculaire, de respiration, d'harmonisation des forces synergiques et antagonistes et d'alternance d'automatisation et de volonté spontanée, - la méthode de M. Jaques-Dalcroze est bonne éducatrice du système nerveux. Bien enseignée selon les principes de son auteur, elle ne peut avoir qu'une bonne influence sur la santé d'enfants ou d'adultes normaux.

Dr. De Senarclens, Dr. Alec Cramer, Dr. Pallard, Dr. Ed. Kummer, Dr. Papadaki, Dr. H. Mallet, Dr. Z. Chéridjian, Dr. Ed. Claparède, Dr. Roethlisberger, Dr. Besse, Dr. G. Müller, Dr. Marg. Champendal, Dr. L. Grounauer.

Quelques-uns de messieurs les médecins sus signés pratiquent ou ont pratiqué eux-mêmes la Rythmique ; d'autres enfin ont leurs enfants inscrits aux cours de l'Institut.

Les signatures originales se trouvent au Secrétariat de l'Institut.

Cette attestation a été demandée en 1917, mais dix ans après, au seuil de son introduction officielle dans les écoles primaires, la méthode est toujours remise en question – souvent par des gens qui ne la connaissent pas. Ainsi, en 1927, l'Institut Jaques-Dalcroze est appelé à répondre au Conseiller d'Etat Rochaix, chef du Département de l'intérieur et de l'agriculture :

A la suite des observations que vous avez faites au sujet de la rythmique, je vous communique, ci-jointe, une brochure publiée par l'Institut Jaques-Dalcroze.

Je pense que cela vous intéressera de prendre connaissance des attestations médicales ou pédagogiques qui figurent aux pages 82-88 de cette brochure³⁵ (Archives de l'Etat, 1985 va 5.3.196).

Deuxième étape : vers la rythmique dans les écoles de manière facultative mais pendant les horaires scolaires

Les premières tentatives

Au début de l'année 1917, on assiste à des tentatives importantes pour introduire la rythmique dans les écoles primaires (et aussi dans l'Ecole secondaire et supérieure des jeunes filles, rue Voltaire) pendant les horaires scolaires. Le nouvel Institut Jaques-Dalcroze (qui a ouvert ses portes en 1915) écrit une lettre au DIP à cet effet :

Le Président de l'Institut Jaques-Dalcroze et ses collègues Messieurs Guillermin et Jacques Chenevière ont eu le grand plaisir de se rencontrer le 13 oct. à votre Département avec MM. Malsch, Pesson et Mercier pour un entretien officieux relatif à un essai d'enseignement musical et rythmique de la méthode Jaques-Dalcroze dans les écoles primaires de l'Etat. [...], nous avons noté de prier Monsieur Jaques-Dalcroze d'établir un programme de cet enseignement tel qu'il se proposerait de le donner dans les classes qui lui seraient confiées (Archives de l'Etat, 1985 va 5.3.92).

³⁵ La brochure en question est disparue des Archives de l'Etat.

Cette lettre est suivie d'une autre, signée Albert Malche³⁶ et adressée à M. Rosier, président du DIP (Annexe 4D). En sa personne, Jaques-Dalcroze avait la chance de bénéficier du soutien de quelqu'un dont la position était idéale pour influencer à la fois le Département de l'Instruction publique et le Conseil d'Etat.

M. Jaques-Dalcroze, comme vous savez, convaincu que, par sa méthode, on peut améliorer l'enseignement du chant dans les écoles publiques, développer le sens musical et concourir par là à la formation générale des élèves, désire faire un essai afin de prouver par l'expérience ce qu'il affirme. Cet essai se ferait aux heures où le chant est donné dans nos écoles primaires et sans nuire à l'exécution du programme.

Dans ces conditions, considérant qu'il est de notre devoir de rechercher sans cesse les moyens d'améliorer nos méthodes, considérant en outre que la méthode Dalcroze est issue de Genève et mérite qu'on s'y intéresse à Genève surtout, constatant enfin qu'il ne résultera de l'expérience aucun trouble pour l'enseignement, nous préavisons en faveur d'un essai d'une année.

A partir de la rentrée d'automne, nous autoriserions M. Jaques-Dalcroze à faire donner, par deux de ses élèves que le Département agréerait, les leçons de chant dans six classes (années inférieures, garçons et filles), soit 12 leçons par semaine.

Il ajoute néanmoins une réserve, qu'on pourrait qualifier de 'réserve politique' : « Bien entendu, un essai de ce genre ne saurait constituer en aucune manière un engagement pour l'avenir » (Archives de l'Etat, 1985 va 5.3.57).

Malche réitère son appui dans une lettre à Rosier en mars 1917, sur l'enseignement du chant par la méthode rythmique dans les écoles primaires :

L'essai aura lieu en première année, dans trois classes de garçons et trois classes de filles à l'Ecole des Cromptes, à celle de Malagnou et à celle des Eaux-Vives, où les salles de gymnastique se prêtent mieux à ces exercices et où on pourra mettre un piano. Nous ne savons à qui incomberont les frais de location de ce piano. L'enseignement débutera en septembre avec l'année scolaire et aura lieu à raison d'une heure prise sur le chant et d'une heure prise sur la gymnastique.

Les personnes chargées de cet enseignement seront proposées par la Direction de l'Institut Jaques-Dalcroze et désignées par le Département de l'Instruction publique.

Le programme officiel de chant de chaque classe devra être exécuté dans l'année... A la fin de la première année, un rapport d'inspection sera adressé au Département sur les résultats de cet essai aussi bien au point de vue de l'éducation générale que des aptitudes et des connaissances acquises par les élèves en matière de rythme, d'intonation, de solfège, etc. (Archives de l'Etat, 1985 va 5.3.81).

Cette lettre révèle en quelque sorte le fait que, depuis le début, la rythmique dans les écoles primaires a été comprise par les Autorités comme une discipline qui touche à la fois au domaine de l'éducation musicale et à celui de l'éducation physique (la gymnastique). En même temps, le DIP semble comprendre que la rythmique pourrait avoir une influence sur « l'éducation générale », sans préciser les moyens à utiliser pour rendre compte de cette influence.

En mai de cette même année, l'Institut Jaques-Dalcroze écrit au Chef du Département de l'Instruction publique pour demander que la rythmique soit enseignée dans un nombre suffisant de classes afin de pouvoir être en mesure de rendre un avis sur les résultats de cet enseignement. L'Institut fait alors la proposition suivante (Annexe 4E) :

³⁶ Albert Malche (1876-1956) (parfois autographié Malsch dans les Archives) devient le secrétaire général au DIP en 1909, ayant déjà obtenu une licence en lettres. En 1912, il est nommé directeur de l'enseignement primaire et professeur ordinaire de pédagogie dans la Faculté des Lettres. En 1927, il est chargé du DIP et élu au Conseil d'Etat de Genève. En 1930 il initie des Etudes pédagogiques de l'enseignement primaire, et reconduit la collaboration avec l'Institut Jean-Jacques Rousseau, devenu Institut des sciences de l'éducation. En 1914, il collabore avec Daniel Baud-Bovy pour l'écriture du livret pour la Fête de juin, dont Emile-Jaques-Dalcroze compose la musique ([http:// unige.ch/fapse/centenaire/personnes.html](http://unige.ch/fapse/centenaire/personnes.html)).

Nous référant à notre lettre du 16 février, nous venons vous confirmer aujourd'hui que Monsieur Jaques-Dalcroze est prêt à organiser l'enseignement de sa méthode (Rythmique et Solfège) dans 6 classes d'école primaire conformément au préavis de Messieurs les inspecteurs scolaires avec lesquels nous avons eu l'honneur de discuter cette affaire. Nous sommes prêts également, si vous le désirez, à faire porter cet enseignement par exemple sur 4 classes primaires et deux secondaires, dans le cas où votre désir serait que nous procédions ainsi.

Monsieur Jaques-Dalcroze a remis à Monsieur le Directeur de l'Instruction primaire le programme de cet enseignement et nous sommes à votre disposition pour l'examiner en détail avec vous et à l'adapter au besoin à 2 classes de l'école secondaire.

Il est en tous cas important pour que le Département puisse se rendre compte de la valeur de la méthode, que l'essai porte sur un nombre suffisant de classes primaires.

Il propose un programme qui s'étale sur six ans (Annexe 4E), mais la correspondance entre l'Institut et le DIP ne détaille que la 1^{ère} et la 6^{ème} année :

1^{ère} année : enfants de 7 à 8 ans

Intonation :

Etude de la gamme de do, par degrés conjoints et degrés disjoints, - et des gammes de fa et de sol par degrés conjoints. Reconnaissance des notes de ces 3 gammes, et étude de leurs rapports et de leurs intervalles.

Mesure :

Mesures à 2, 3, 4, 5 et 6 temps. Les rondes, les blanches, les noires et les croches. Les triolets. Les silences.

Dictée :

Notation de thèmes rythmiques et de notes circonscrites entre ut 3 et mi 4.

Solfège :

Lecture de petits airs, canons, chants à une voix.

6^{ème} année : enfants de 12 à 13 ans

Intonation :

Toutes les gammes majeures et leurs intervalles. Modulations. Vocalisation. Mémorisation. Improvisation.

Mesure :

Toutes les mesures simples et composées. Les syncopes. Les doubles vitesses et lenteurs du système.

Dictée :

Intonation et mesure.

Chant :

Etude de chants à 2 et 3 voix (Archives de l'Etat, 1985 va 5.3.81).

Ce document est intéressant pour plusieurs raisons : premièrement, il concerne exclusivement l'étude du solfège qu'évidemment Jaques-Dalcroze aurait prévu d'enseigner par la rythmique. Le lecteur est tenté de supposer que le vocabulaire 'solfégique' utilisé l'est délibérément, pour que le Conseil d'Etat soit disposé à prendre au sérieux la proposition. Est-ce que Jaques-Dalcroze a repris son programme de l'Institut ?

Depuis le début, la rythmique est conçue par Jaques-Dalcroze comme moyen d'éducation musicale, et non pas comme but pédagogique, quel qu'il soit. Ici, il ne parle que du contenu du cours, et il ne mentionne pas la rythmique en tant que moyen. Il est possible aussi qu'il se soit contenté de formuler sa proposition dans les termes déjà bien connus du DIP pour ne pas défavoriser sa demande, tout en sachant qu'il allait enseigner ces notions autrement.

En outre, la correspondance entre l'Institut Jaques-Dalcroze, le DIP et le Conseil d'Etat fait état de « l'enseignement du *chant* par la méthode rythmique » : ici, Jaques-Dalcroze propose un programme dont le chant n'occupe qu'une partie discrète. Il est assez curieux que ni le DIP ni le Conseil d'Etat n'ont réalisé que, tout à coup, Jaques-Dalcroze avait changé l'orientation de l'éducation musicale. Le chant serait probablement présent dans tous les domaines, mais

peut-être pas selon les paramètres habituels. De manière intéressante, la proposition de Jaques-Dalcroze ne présente pas le chant, mais l'acquisition des notions de solfège comme but de l'éducation musicale, en quoi il reprend les rubriques en usage dans les plans d'études de 1902, 1905 et 1912.

Mais revenons à l'histoire : une lettre de Malche au Conseiller d'Etat chargé de l'instruction publique en juin 1917 officialise l'essai de la rythmique pour un an, et rappelle les termes, agréés lors de la conférence des Inspecteurs suite à la réception de la proposition de Jaques-Dalcroze en mai :

La Conférence maintient son préavis pour l'essai dans 4 classes de 1^{ère} année (2 de filles, 2 de garçons). L'an prochain, l'essai sera poursuivi avec les mêmes élèves en 2^{ème} année, et ainsi de suite jusqu'en 4^{ème} année. Toutefois, le Département consentira à mettre 6 classes de 1^{ère} année à la disposition de l'Institut (Archives de l'Etat 1985 va. 5.3.81).

Cette organisation n'a été confirmée qu'en novembre 1917 (les cours de rythmique avaient déjà commencé) par une lettre du Conseiller d'Etat chargé de l'instruction publique :

Monsieur,
Nous avons l'honneur de vous confirmer que, conformément au préavis favorable de la Conférence des Inspecteurs, le Département de l'Instruction publique se déclare d'accord pour que l'enseignement de la rythmique soit introduit à titre d'essai, pendant l'année scolaire 1917-1918, dans 6 classes de l'école primaire, et qu'il soit confié durant l'année scolaire courante à Mme Porta, Mlles Kummer et Naef. Elles recevront pour ces leçons un traitement calculé à raison de 3 francs par heure. Veuillez agréer, Monsieur, l'expression de notre considération distinguée (Archives de l'Etat 1985 va 5.3.92).

Malgré la limite d'une année imposée, il semble que la conférence des inspecteurs a quand-même prévu un essai d'au moins 4 ans, afin de suivre le progrès des premiers élèves de la 1^{ère} à la 4^{ème} année primaire. Pour cette première tentative, les écoliers reçoivent deux cours (deux heures) de rythmique par semaine pendant quatre ans. En outre, la rythmique est enseignée à l'école secondaire, rue de l'Italie, et à l'école secondaire et supérieure des jeunes filles, car « le Département est d'accord pour prendre à sa charge les deux cours » (1985 va 5.3.92). La rythmique n'entre pas alors que dans les écoles primaires mais aussi dans au moins deux écoles secondaires.

La rythmique se heurte à sa transposition dans les écoles – les premières années : 1917-1927

Comment cet essai de la rythmique - matière enseignée pour la première fois pendant l'horaire scolaire - évolue-t-il ? Un rapport, écrit de la main de F. Mathil (qui deviendra inspecteur de chant), daté du 17 juin 1918, fournit ces premières informations, après une année d'essai :

Je tiens d'emblée à vous déclarer que pour moi j'ai foi en l'excellence de cette discipline, dont les heureux effets me paraissent devoir dépasser largement les limites de l'enseignement musical. Ceci dit, je me sens plus à l'aise pour poser cette question sans oser la résoudre ! L'introduction de la rythmique est-elle opportune ?
Quant aux expériences faites cette année, il me semble qu'on est mal parti. La méthode Jaques-Dalcroze est trop différente de celle que nous utilisons dans nos classes pour qu'on puisse suivre avec l'une et avec l'autre le même programme annuel. On aurait dû, à mon avis, convenir d'un certain point à atteindre au bout des 4 ans d'expérience et laisser à Monsieur Jaques le soin d'établir le programme de chaque année (Archives de l'Etat, 1985 va 5.3.115).

Après trois ans de rythmique pendant les horaires scolaires, l'Inspecteur du chant M. Pesson donne son avis quant à sa perception de l'effet de l'enseignement de la rythmique sur l'apprentissage du solfège :

D'une façon générale, on peut dire que l'enseignement de la rythmique proprement dite a donné partout de bons résultats – très bons même dans les deux classes de filles dirigées par Mlle Naef. Celle-ci est une ancienne élève de nos écoles primaires ; elle était donc mieux placée que ses collègues pour savoir ce qui convient à nos classes.

Malheureusement je ne puis répéter de l'enseignement du solfège ce que j'ai dit de celui de la rythmique. [...] Les résultats sont inférieurs à ceux qu'on obtient généralement dans nos classes ordinaires. J'ai l'impression très nette que l'on a piétiné sur place. Seule, Mlle Naef a su faire marcher de pair la rythmique et le solfège et m'a donné toute satisfaction.

En résumé, la méthode Jaques-Dalcroze adaptée à l'Ecole primaire est encore inexistante, ou en est aux tâtonnements. On n'a pas encore compris qu'une leçon de chant est avant tout une leçon où l'on chante, or on chante très peu dans les leçons de rythmique, la gymnastique y a pris la part du lion, et la lecture musicale en souffre (1985 va 5.3.115).

Quelques informations sont fournies par l'Institut Jaques-Dalcroze, notamment par la revue *Le Rythme*. En juin 1919, un article y est rédigé par Mme A. Porta, une des premières rythmicienne à être chargée de la rythmique dans les écoles primaires. Mme Porta fait un bilan concernant les classes où la rythmique est enseignée :

EAUX-VIVES – en 1917-1918, il y avait trois classes d'enfants de 7 ans : une de filles (37), une de garçons (38) et une classe mixte d'enfants retardés (30). Chaque classe recevait deux heures de leçons par semaine pendant lesquelles on mélangeait rythmique et solfège. Ces leçons remplacent l'heure hebdomadaire de chant, mais pas celles de gymnastique qui subsistent deux fois en plus de la rythmique. Les cours étaient donnés par Mme Porta et le sont encore.

ROSERAIE – Même nombre de classes à l'école de la Roseaie, partagées entre deux professeurs : Mlle E. Naef³⁷ (filles et classe mixte retardée), Mlle Kummer (classe de garçons).

CANTON DE GENEVE – Deux cours de rythmique ont été organisés par l'Institut dans des écoles primaires des environs de Genève qui en avaient fait la demande. L'un a commencé en octobre à l'Ecole des Pervenches (Carouge). C'est un cours mixte d'enfants de 7 à 12 ans. Il compte 16 élèves.

La deuxième école est celle de Cointrin, près Vernier, qui a commencé un cours en mars et qui compte 24 élèves de 10 à 13 ans. Cette classe est excellente tant pour le solfège que pour la rythmique. Les rapides progrès obtenus sont dus pour beaucoup aux nombreuses répétitions faites par l'instituteur d'une leçon à l'autre (*Le Rythme*, 6, 1919 : 10-11, 13).

Cette dernière classe était peut-être la classe de M. Jo Baeriswyl, instituteur à l'école de Cointrin et élève – puis collègue - de rythmique de Jaques-Dalcroze. A la demande des parents, Baeriswyl demande à Jaques-Dalcroze un professeur pour son école, mais les frais sont trop élevés. Il écrit alors à M. Albert Malche, directeur du Département de l'Instruction publique, en 1918, dans les termes suivants (Annexe 4F) :

Ayant appris que des cours de rythmique se donnent à Plainpalais, je me permets de venir solliciter ma petite part de l'appui que le Département accorde à mes collègues. Je n'ose aller jusqu'à demander au département de prendre ce cours à sa charge, mais je demande simplement une allocation qui mette le cours à la portée de toutes les bourses (Archives de l'Etat 1985 va 5.3.92).

Malche refuse sa demande et clarifie le statut d'alors de la rythmique :

Le Département de l'Instruction publique n'a pas introduit l'enseignement de la gymnastique rythmique à l'Ecole primaire, il a simplement autorisé l'Institut Jaques-Dalcroze à tenter un essai dans une ou deux classes. Une fois cet essai terminé, le Département verra ce qu'il y a à faire, mais vous comprendrez

³⁷ Edith Naef (1898-2007) a été une des premières élèves de Jaques-Dalcroze, ayant commencé la rythmique à l'âge de 9 ans. Elle a participé dès le début aux démonstrations de la rythmique partout en Europe. Elle a été professeur à l'Institut Jaques-Dalcroze de 1917-2003, elle a formé des générations de rythmiciciens et a été une des premières à enseigner la rythmique dans les écoles primaires genevoises. A sa mort à 109 ans, elle était la doyenne de Genève.

aisément qu'il ne lui est pas possible de subventionner maintenant des cours de rythmique (1985 va.5.3.92).

A l'école primaire, la rythmique est confrontée à des paramètres auxquels elle n'est pas habituée. Porta constate les difficultés à l'enseigner :

Comment dire la mentalité qu'il nous a fallu acquérir pour mettre la rythmique au niveau de ces petits ? Nous étions habitués aux enfants polis, propres, soignés et surveillés à la maison, à qui on fait répéter les exercices non compris. Ici, rien de semblable, à part quelques exceptions. Des enfants malpropres souvent, prêts à faire une farce, à se battre, se surveillant mutuellement pour saisir la moindre idée de jeu qui germerait dans la cervelle de l'un ou de l'autre, enfants qu'il faut tenir continuellement en éveil par la surveillance et l'intérêt de la leçon (*Le Rythme*, 6, 1919 : 11).

La propreté laisse beaucoup à désirer, autant dans le local que sur les enfants. Pourtant c'est beaucoup mieux qu'au début. Mais il est évident que si le local était bien entretenu on aurait moins de peine à faire enlever robes, souliers et bas. On s'assied par terre et souvent les mains et le reste sont noirs d'avoir touché le sol. Si ces leçons s'établissent définitivement, la première chose à exiger sera un local où l'hygiène la plus élémentaire puisse être observée. Cette année, les épidémies et le grand nombre d'enfants toujours enrhumés (manque de chauffage à la maison) nous ont rendues moins strictes et moins sévères pour les déshabillages (p. 11).

La rythmique fait face à un milieu sociologique qui exige une transposition. Les enseignantes se retrouvent dans le milieu scolaire et non dans leur milieu musical habituel, face à des élèves qui n'ont pas choisi la musique ni la rythmique comme matière d'étude. Les problèmes de comportement sont probablement liés au milieu social des élèves et à leur maladresse face à une matière à laquelle ils ne sont pas habitués. Les lieux ne sont pas aménagés de manière appropriée pour la rythmique.

Néanmoins, explique Porta,

Ils aiment tous leurs leçons, que ce soit rythmique ou solfège [...] La musique notée les amuse beaucoup et c'est une récompense que de laisser l'un d'eux en écrire ou lire au tableau noir. Pourtant, la discipline est difficile à maintenir dans ces leçons pendant lesquelles les enfants sont toujours en mouvement et sont entraînés par leur exubérance naturelle à exagérer et à s'exciter (p. 11).

Elle expose les notions solfégiques travaillées par la rythmique :

Pour le solfège, on fait des exercices d'audition de mélodie, de lecture, très longtemps sans dépasser *sol* et par degrés conjoints. Chaque professeur a son enseignement personnel. Les uns préfèrent se borner aux valeurs lentes : *blanche*, *blanche pointée*, *ronde*, etc., en laissant de côté les *croches* et les *triolet*s que les enfants si petits ont peine à s'assimiler à cause du fractionnement du temps (1^{ère} année, filles, Roseraie). L'étude des *croches* dans les autres cours de chant des écoles primaires n'est commencée qu'en troisième année. Après expérience faite, nous ne la commençons en première année que le plus tard possible ou pas du tout (p. 11).

La rythmique est mal comprise et mal acceptée par le corps enseignant :

Il faudrait aussi faire tout au monde pour intéresser les instituteurs et institutrices, les professeurs de gymnastique en particulier. S'ils ne sont pas nettement hostiles, ils sont méfiants et assistent aux leçons d'un air amusé et sceptique plutôt qu'intéressé (p. 11).

Plus tard, Baeriswyl confirme que la rythmique se heurte toujours à la méconnaissance. Pendant un discours au 1^{er} Congrès du rythme en 1926, il déclare :

Si la gymnastique rythmique a su retenir la bienveillante attention de la plupart de nos directeurs, elle se heurte encore à d'opiniâtres résistances auprès des autorités communales, auprès des parents et d'une grande partie des membres du corps enseignant lui-même (Baeriswyl, 1926 : 220).

Il attribue cette résistance à trois causes :

- a) L'ignorance totale ou l'incompréhension du processus de la méthode.
- b) Les préjugés, encore si vivaces, contre un enseignement joyeux, artistique et oral. La quantité de pages noircies reste pour beaucoup de parents l'unique critère pour juger de la valeur d'un maître et de sa méthode.
- c) Le fait que l'enseignement de la gymnastique rythmique a toujours été accepté en remplacement d'un autre enseignement : le solfège ou la gymnastique qui tous deux en ont souffert, sans que la rythmique y ait gagné quoi que ce soit (p. 220).

Les enseignants-rythmiciens eux-mêmes sont d'accord pour affronter les difficultés associées à l'enseignement de la rythmique à l'école primaire, car

ces petits élèves primaires sont très sympathiques malgré leurs gros défauts. Surtout ils nous donnent leur petit cœur sans réserve : rien de guindé, rien de calculé, ils vous adoptent ou non. Que de témoignages touchants, de gestes spontanés nous lient à eux et font que même aux moments de vive impatience, on leur sourit gentiment pour les encourager, leur inspirer de la confiance et leur faire croire que ce n'est pas trop mal. Ils sont souvent si abandonnés chez eux qu'on se sent triste de tout ce qui doit leur manquer, et l'on devient plus indulgent. Donnons-nous à eux aussi, sans réserve. La tâche est immense pour celles qui auront l'énergie de s'y consacrer (Porta, 1919 : 12).

M. Mathil, inspecteur de chant, rédige, pour l'année scolaire 1922-1923, un rapport, basé sur les examens de fin d'année :

Les examens ont donné des résultats très inégaux selon les classes ; toutefois, dans l'ensemble, ils marquent un progrès très sensible sur les résultats obtenus précédemment.

A la Roseraie (5^e et 6^e an.), tous les exercices (12 dans chaque classe) méritent la note Bien.

Il n'en est pas de même aux Eaux-Vives, où une classe entre autres (6^e année) a fourni, comme déjà en 5^e, de mauvais résultats dans tous les exercices ; l'exécution des chœurs seule a donné satisfaction. Il est juste d'ajouter que, sur 23 élèves, 8 n'avaient jamais fait la rythmique.

Les petits ont donné des résultats bien meilleurs. Pour les 7 exercices exécutés devant nous, nous n'avons marqué que les notes Bien et très bien. Une seule observation : les chœurs étaient agréablement chantés, mais on en savait trop peu (Archives de l'Etat, 1985 va 5.3.152).

Les premières années de rythmique pendant les horaires scolaires ne sont pas faciles. Les rythmiciennes/enseignantes ne sont pas préparées à ce contexte différent, et aux difficultés qui en découlent. Elles pensaient pouvoir enseigner la rythmique à une autre « clientèle », mais le milieu scolaire ne correspond pas du tout au milieu auquel elles sont habituées. En outre, si en principe la rythmique est accueillie à l'école primaire, en pratique elle reste en marge. Ses méthodes ne sont comprises ni par le corps enseignant ni par les parents. Son entrée dans le milieu scolaire n'a, semble-t-il, pas été suffisamment préparée. Comme le montrent les commentaires de Mathil ci-dessus, la rythmique est censée s'insérer dans une organisation déjà constituée, et elle est évaluée par rapport à cette structuration au lieu de l'être selon ses propres paramètres. Enfin, elle est jugée par un inspecteur non-rythmicien. Malgré ces problèmes, il n'est cependant pas question de la supprimer.

Troisième étape : vers la rythmique comme discipline scolaire

L'entrée officielle

Avec Jaques-Dalcroze lui-même, ils sont quatre à préparer l'entrée officielle de la rythmique dans les écoles primaires genevoises à la rentrée de l'année 1927-1928. Nous avons déjà rencontré l'un d'entre eux, Mr Albert Malche, qui avait connu Emile Jaques-Dalcroze et collaboré avec lui plusieurs années auparavant dans le contexte professionnel de la musique. Associé successivement à l'Université de Genève (et à l'Institut Jean-Jacques Rousseau), au

Département de l'Instruction publique et au Conseil d'Etat, il a été un médiateur efficace pour Jaques-Dalcroze et, du moins l'imaginons-nous, il l'est toujours resté quel que soit son poste.

Le deuxième est M. Joseph Baeriswyl. C'est à lui qu'on doit en grande partie l'introduction officielle de la rythmique dans les écoles primaires genevoises. En 1924, il avait utilisé la rythmique comme « moyen de rééducation des enfants indisciplinés du Home de Varembe » (Grange, 1928 : 2). En 1926, il bénéficie d'un allègement de programme de six heures par semaine pour donner des cours de rythmique aux écoles de Malagnou et de Saint-Jean. L'année suivante, il n'exerce plus comme instituteur et se consacre totalement à l'enseignement de la rythmique dans dix-neuf classes des écoles James Fazy, St-Jean, Cropettes, Pâquis, Malagnou, Cluse, Roseraie, Carouge et Servette-Ecole (p. 2).

Les résultats inattendus de l'enseignement de la rythmique à Varembe ont attiré l'attention de Mr André Oltramare³⁸, chef du Département de l'Instruction publique de 1924-1927, qui s'enthousiasme :

Le désir d'accomplir des mouvements simultanés dans un ordre parfait et suivant un rythme précis, inspira à ces élèves difficiles la volonté de se soumettre spontanément à la règle qui leur était proposée. La tâche de tous les pédagogues qui s'occupaient d'eux s'en trouva grandement facilitée. Lors de manifestations scolaires devant les autorités fédérales et cantonales, la participation de ces enfants qui passaient pour inéducables, a démontré la valeur pédagogique et hautement éducative de la Rythmique (Archives de l'Etat, 1985 va 5.3.196).

Bénéficiaire du soutien de Mr Oltramare a dû constituer un avantage certain, car ses propos indiquent qu'il connaît et qu'il apprécie les principes musicaux et pédagogiques de la rythmique. Un extrait de la même lettre renseigne sur la date d'entrée officielle de la rythmique dans les écoles primaires :

Des leçons spéciales de gymnastique rythmique ont été introduites depuis plusieurs années à titre facultatif. Il n'y a guère qu'une année qu'elles sont données d'une manière officielle dans le programme obligatoire. Les résultats extrêmement satisfaisants que nous avons constatés nous ont amené au début de l'année scolaire 1927-1928 à introduire dans la plupart des grandes écoles de l'agglomération urbaine des leçons régulières et obligatoires de rythmique. La personnalité du maître qui est chargé de cet enseignement, M. Baeriswyl est pour beaucoup dans cet incontestable succès, mais la méthode qu'il emploie, les procédés artistiques et pédagogiques qui sont les siens, les principes psychologiques qui forment la base de son enseignement sont ceux de son maître Jaques-Dalcroze, le créateur de la rythmique (1985 va 5.3.196).

La quatrième personne à avoir joué un rôle dans l'entrée de la rythmique dans les écoles genevoises est Mme Marguerite Grange, qui était directrice d'écoles et vice-présidente de la Croix rouge de la jeunesse de Genève. En tant que présidente de l'Association Jaques-Dalcroze elle fut une ambassadrice fidèle de la rythmique.

Une lettre adressée à Jaques-Dalcroze (elle n'est pas signée, mais elle semble avoir été écrite par quelqu'un du Département de l'Instruction publique, voire Mr Oltramare lui-même), datée du 11 juillet 1927, donne droit à la rythmique :

Vous savez en quelle estime je tiens Mr. BAERYSWIL et combien je lui sais gré d'avoir su adapter votre méthode aux besoins de nos écoles primaires.

³⁸ André Oltramare (1884-1947) fait des études de lettres classiques à l'Université de Genève, puis à Berlin. En 1926 il obtient le doctorat à Genève. Maître de latin à l'école supérieure de jeunes filles de 1908-1928, il est professeur de langue et littératures latines à l'Université de Genève (1908-1947), où il est doyen de 1932 à 1938. Il est conseiller d'Etat de 1924-1927 pour le DIP, puis, conseiller national (1946-47). (<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F6463.php>).

Je ferai tout ce qui me sera possible pour développer l'enseignement de la rythmique qui correspond si bien à la nature de l'enfance. Il me semble qu'actuellement la partie est gagnée à Genève puisque toutes les directions d'école réclament des leçons de Mr. BAERYSWIL désormais spécialisé dans sa mission de propagande active pour vos idées (Archives de l'Etat 1985 va 5.3.196).

En 1930, M. Baeriswyl écrit un rapport, destiné au directeur de l'enseignement primaire, concernant l'introduction de la rythmique à l'école primaire, qui fournit les premières informations suite à son entrée officielle :

1926-27	3 classes	Malagnou, St. Jean
1927-28	14 classes	Malagnou, St. Jean, J. Fazy, Roseraie, Carouge, Neuchâtel, Carl Vogt, Cropettes, Asters, Varembe
1928-29	18 classes	Berne, Mail
1929-30	39 classes	H. Senger, Sécheron, Eaux-Vives, Casemates
1930-31	<u>48 classes</u>	Cluse
	122 classes	

Il explique :

Au début, nous avons choisi des classes dirigées par des personnes amies de la méthode. Puis plus tard, nous avons toujours sollicité des 1^{ères} années ; chaque volée est suivie jusqu'à la 6^e année à moins qu'elle soit dispersée avant (Archives de l'Etat, 1985 va 5.3.231).

On peut déduire de ces remarques que dès les premières années, la rythmique a été enseignée, au moins dans plusieurs écoles, pendant 6 ans de suite, de 1P à 6P.

La rythmique et l'enseignement musical

Quels effets bénéfiques a eu l'enseignement de la rythmique sur l'éducation musicale ? Pas beaucoup, semble-t-il, en tout cas à court terme. En 1930, Mathil (inspecteur de chant et auteur de recueils de chansons, de solfèges à l'usage des enseignants) rédige un rapport sur l'enseignement de la musique dans les deux écoles de Carouge. Il remarque :

Il est certains maîtres qui ont recours à des méthodes traditionalistes s'appuyant sur les données purement intellectuelles. Pour eux, la musique est, avant tout, une affaire d'écriture, de raisonnement ; la notation des faits musicaux semble avoir plus d'importance que les faits eux-mêmes. Il est nécessaire que l'on renonce enfin aux exercices qui n'ont ni valeur artistique, ni valeur éducative. Au début, il s'agit bien moins d'instruire les élèves que de les éduquer (Archives de l'Etat, 1985 va 5.3.196).

En mars 1931, Mathil prépare un rapport sur l'éducation musicale dans les écoles primaires genevoises. Le rapport est exhaustif, et couvre les sujets suivants :

- Préparation des maîtres
- Programme
- Méthode
- Manuels
- Rythmique
- Inspection – maîtres spéciaux
- Festivals scolaires

De ce rapport émergent plusieurs faits intéressants : premièrement, les institutrices recrutées de la section pédagogique de l'école secondaire et supérieure des jeunes filles reçoivent une sorte de formation musicale comme préparation à la pédagogie, ce qui n'est pas le cas des instituteurs. On peut se demander de quels moyens ils disposent pour enseigner la musique. Deuxièmement, la méthode Galin-Paris-Chevé (dite *musique chiffrée*) est abandonnée en

1921, suite à de nombreuses demandes du corps enseignant. Néanmoins, Mathil remarque que « de nombreux emprunts [ont] été faits à la méthode Galiniste et adaptés à la notation traditionnelle. » (Archives de l'Etat, 1985 va 5.3.264). Il en énumère plusieurs.

Un an plus tard, il écrit,

Mes inspections et mes entretiens avec les maîtres me laissent, une fois de plus, l'impression que la partie didactique de l'enseignement se borne trop souvent à la seule lecture des solfèges, et que les 'exercices' qui devraient jouer le rôle principal, sont fréquemment négligés. Beaucoup de maîtres pensent qu'il s'agit avant tout d'avoir, à la fin de l'année scolaire, lu ou même 'étudié' un certain nombre de pages des lectures musicales, et perdent aussi de vue le travail en profondeur. Il en résulte que bien des élèves ne font que répéter 'sans lire' les mélodies que les plus forts déchiffrent, en sorte que ces derniers seuls retirent de la leçon un véritable profit. Au lieu d'apprendre à lire, on apprend par cœur quelques exercices. Voilà pourquoi des élèves ayant fréquenté régulièrement nos écoles sont incapables en 5^e ou même en 6^e de lire correctement une mélodie simple. Pourtant, - et je tiens à le relever une fois de plus - le corps enseignant fait preuve de la meilleure volonté et parfois aussi d'un véritable talent (Archives de l'Etat, 1985 va 5.3.264).

Pourtant, l'enseignement de la rythmique semble porter ses fruits, comme le remarque le rapport de Mathil en 1931 (supra) :

Des leçons de gymnastique rythmique, Méthode Jaques-Dalcroze, sont donnés dans une cinquantaine de classes urbaines. Cet enseignement sera introduit peu à peu dans toutes les écoles. Les leçons de rythmique ont un programme particulier sans rapport direct avec le programme de chant. Il est clair pourtant que l'enseignement musical en tire un grand profit (Archives de l'Etat, 1985 va 5.3. 264).

Et Adrien Lachenal (Service de l'enseignement primaire) écrit en 1941 (Annexe 4G) :

Les résultats de cet enseignement sont favorables surtout dans les classes de filles ; les rapports scolaires mentionnent l'heureuse influence qu'il exerce sur les élèves qui, à part quelques éléments récalcitrants, en aiment les leçons. Il est considéré comme un moyen d'augmenter l'effort de concentration chez les enfants tout en leur permettant de s'extérioriser d'une façon harmonieuse (Archives de l'Etat 1985 va 5.3.459).

Une note, datée de 1938 et envoyée au Département de l'Instruction Publique, appuie positivement l'enseignement de la rythmique en milieu scolaire :

Le Département encourage vivement l'enseignement de la rythmique.

Ces leçons, que l'on a introduites il y a une douzaine d'années, sont actuellement données dans une soixantaine de classes de l'agglomération urbaine.

On a pu constater que l'enseignement régulier de la rythmique non seulement est d'un grand secours pour l'éducation musicale des enfants, mais encore contribue à leur donner un heureux équilibre musculaire et nerveux.

Si cet enseignement n'a pas été étendu à d'autres classes, c'est simplement faute de professeurs qualifiés et faute de crédits suffisants (Archives de l'Etat, 1985 va 5.3.419).

Si la rythmique à l'école primaire est appréciée par les Autorités, l'enseignement musical n'en demeure pas moins une matière plutôt intellectuelle.

L'enseignement n'est pas le seul problème pour l'éducation musicale, car la rythmique se répand peu à peu dans le réseau scolaire, accaparant de ce fait une partie de l'horaire. Quelques écoles commencent à réclamer une réflexion sur la répartition des heures consacrées à l'éducation musicale et physique, comme par exemple, l'école du Mail, qui écrit en 1936 une lettre à ce propos au Directeur de l'Enseignement primaire. Cette lettre est intéressante par le fait qu'elle associe la rythmique à la fois à l'éducation musicale et à l'éducation

physique et qu'elle essaye de trouver une solution pour l'enseignement des trois matières de musique, rythmique et gymnastique :

Il faut en finir avec les difficultés que nous rencontrons dans notre effort pour étendre la rythmique. Là encore, les maîtres qui ont cet enseignement peuvent se plaindre à juste raison qu'il leur prend du temps et qu'il diminue celui qu'ils ont à consacrer au programme que tout le monde doit suivre.

Ne serait-il pas possible d'arriver à un arrangement de ce genre : établir que l'éducation musicale et physique est donnée au cours d'un nombre fixe de leçons hebdomadaires, le même pour tous, dans les différents degrés. En second lieu, répartir différemment ces leçons suivant que la possibilité existe ou n'existe pas de donner un enseignement de la rythmique. Je suppose que 4 heures sont accordées à ces deux enseignements. Premier cas : pas de rythmique, 2h. de musique, 2h. de gymnastique. Deuxième cas : enseignement de la rythmique, 2h. de rythmique, 1h. de gymnastique, 1h. de chant. Ces chiffres sont hypothétiques et donnés à titre d'exemple mais je pense qu'il est normal de prendre le temps que nous consacrons à la rythmique aussi bien sur la gymnastique que sur la musique puisque cette discipline procède des deux. Nous mettrions fin à des critiques qui se font jour jusque dans les familles et même plus loin et qui portent certainement à l'enseignement de la rythmique un grave préjudice (Archives de l'Etat, 1985 va 5.3.459).

En 1940, l'existence de la rythmique à l'école est menacée (Annexe 4H), comme le montre cette note du président du Département de l'Instruction publique adressée à M. Atzenwiler, directeur d'école primaire :

Prière de m'envoyer un rapport sur la question de l'enseignement de la rythmique à l'école primaire. Examinez en particulier s'il ne serait pas possible de supprimer cet enseignement et de le réintégrer en partie dans celui de la gymnastique.

Les instituteurs chargés de l'enseignement de la rythmique seraient remplacés dans des classes ordinaires. Les maîtres spéciaux pourraient éventuellement être chargés de l'enseignement de la gymnastique (Archives de l'Etat, 1985 va 5.3.448).

Atzenwiler prépare un rapport qu'il préface en disant, « Je suppose que la question [de supprimer la rythmique] est posée pour des raisons purement budgétaires, et non pour des motifs d'ordre pédagogique » (Archives de l'Etat, 1985 va 5.3.448). Son rapport s'oppose fermement à tout projet de suppression.

Il défend la rythmique en soulignant qu'elle a apporté aux élèves « une détente, une joie que l'on ne saurait trop estimer » (1985 va 5.3.448), qu'elle a, à plusieurs reprises enthousiasmé des pédagogues venant de Suisse ou de l'étranger et, enfin, qu'elle a contribué à « rehausser le caractère artistique de nos fêtes scolaires » (1985 va 5.3.448). Il constate :

Il est évident qu'on peut vivre sans rythmique, comme on peut vivre sans musique, sans gymnastique, sans littérature. Il s'agit de savoir si l'école a pour but de donner uniquement des connaissances exclusivement utilitaires, telles que la lecture, le calcul et l'orthographe, où si elle prétend donner aux enfants une éducation intégrale qui développe d'une façon harmonieuse les forces physiques, intellectuelles, artistiques et morales de l'individu (1985 va 5.3.448).

Dans son argumentation, il différencie les deux matières (gymnastique et rythmique) en affichant une bien meilleure compréhension que son président :

Il est impossible, non pas de 'réintégrer', car il ne l'a jamais été, mais d'intégrer l'enseignement de la rythmique dans celui de la gymnastique. Ce sont deux branches totalement différentes. Le maître de rythmique est et doit être un musicien qui applique aux mouvements du corps, ou qui réalise par les mouvements du corps, les éléments de la musique (rythme, intensité, hauteur, etc.)

Le maître de gymnastique est un athlète qui a étudié la physiologie et qui, par les mouvements du corps, cherche à accroître la résistance musculaire, à favoriser le fonctionnement des principaux organes. Ce sont deux professions différentes auxquelles ceux qui les pratiquent se sont préparés par une longue spécialisation. Ils ne peuvent, comme Maître Jaques, changer de casque d'une heure à l'autre (1985 va 5.3.448).

Face à d'autres soutiens de ce genre, (dont celui de Mme Marguerite Grange) le Département de l'Instruction publique décide « qu'il n'y a rien à modifier d'essentiel pour le moment à l'enseignement de la rythmique dans les écoles primaires » (1985 va 5.3.448).

L'éducation musicale/la rythmique à l'école primaire à travers les Plans d'Etudes du Département de l'Instruction publique

Les plans d'études pour l'enseignement primaire de la Suisse romande fournissent les informations officielles sur l'éducation musicale et le statut de la rythmique à l'intérieur de celle-ci. Une étude des plans d'études du DIP (Annexe 4I) permet de suivre de manière chronologique l'évolution de la rythmique comme discipline scolaire.

Les plans d'études de 1938, 1942

Pour la première fois, le plan d'études de 1938 mentionne la rythmique dans la rubrique éducation musicale. Il commence par un exposé idéologique sur les objectifs de l'éducation musicale à l'école primaire, dans les termes suivants :

L'enseignement musical de l'école primaire a pour but essentiel de faire naître et de cultiver chez les enfants le goût du chant et l'amour du beau. L'étude de la technique musicale, quoique nécessaire, est subordonnée à ce but premier (Archives de l'Etat, 1985 va 5.3.419 : 61).

Le document précise que « le maître ne perdra pas de vue que 'culture musicale' et 'lecture des notes' ne sont pas synonymes ; ce n'est pas en faisant lire et ressasser des solfèges qu'on cultive le sens musical des élèves » (p. 61). Il poursuit en commentant chacune des rubriques : rythme et mesure, dictées, lecture des solfèges, étude des chants. A propos de cette dernière, il précise que « l'étude des chants est l'essentiel de l'enseignement musical. Qu'elle se fasse par l'audition ou par la lecture, elle doit aboutir non seulement à une connaissance exacte des mélodies et des textes, mais encore à une exécution vivante, expressive, véritablement artistique » (p. 61).

Trois grandes lignes émergent : le chant, l'éducation musicale et la rythmique. Les connaissances solfégiques et musicales sont détaillées pour chaque année sur les six ans de la scolarité primaire. Il est intéressant de constater que, dans ce document, la rythmique est considérée comme un moyen d'éducation musicale :

Dans les classes n'ayant pas d'enseignement de la rythmique donné par un maître spécial, il est nécessaire d'exercer les élèves à la marche musicale : les enfants marchent en cadence sur de la musique entendue ou chantée. Ils marchent des rythmes en frappant les temps dans les mains ou en battant la mesure, ou au contraire, ils marchent des temps en frappant des rythmes ou en les chantant. Le maître accompagne ces exercices au piano ou simplement sur le tambourin (pp. 62-63).

Le programme détaillé de la rythmique y apparaît après le programme d'éducation musicale et de chant comme une section séparée. Il a probablement été rédigé par Jaques-Dalcroze, ou du moins par un de ses collègues, avec son approbation. Juste avant, on peut lire une introduction qui semble venir des autorités scolaires, mais dont le vocabulaire est dalcrozien :

L'étude de la rythmique – dit le programme de l'Institut Jaques-Dalcroze – fortifie le sens métrique et le sentiment rythmique, grâce à l'étude conjointe des rythmes naturels du corps et des rythmes artistiques de la musique. Elle tend à régulariser les fonctions nerveuses, à renforcer la volonté, à développer l'imagination et à harmoniser les facultés corporelles et spirituelles. Elle cherche à triompher des résistances d'ordre intellectuel ou physique qui contrarient les rythmes naturels de la personnalité et à assurer à celle-ci plus de liberté et de conscience, en même temps qu'elle augmente la rapidité, le nombre et la valeur de ses moyens de réalisation (p. 68).

Le document indique le rôle de la rythmique à l'école primaire : « la rythmique a donc comme but le développement de l'instinct musical et des facultés artistiques. Le programme d'éducation rythmique est dans une dépendance étroite du programme d'éducation physique dont il utilise les rythmes corporels naturels et de celui de l'éducation musicale dont il prépare la partie rythmique et métrique » (p. 68). Ce document fait état des deux dimensions que le Département de l'Instruction publique reconnaît à la rythmique – la dimension musicale et la dimension corporelle. Le document se poursuit par l'élaboration, qu'on peut supposer était écrite par Jaques-Dalcroze, d'un programme général de rythmique, suivi par les indications des contenus pour les 2^e, 3^e, 4^e et 5^e années, car « l'enseignement de la rythmique est donné actuellement dans les 2^e, 3^e et 4^e classes mixtes et de garçons ; dans les 3^e, 4^e et 5^e classes de fillettes » (p. 68).

Cette première apparition de la rythmique dans les plans d'études est importante car elle indique que la transposition a déjà été effectuée. Jaques-Dalcroze a souhaité que l'éducation musicale à l'école soit assumée à travers la rythmique. Quand elle entre officiellement dans le cursus scolaire, elle n'est enseignée que dans trois classes. La proposition au Département en 1917 avait été un programme sur six ans, et il semble qu'au moins entre 1917 et 1927 elle ait été enseignée pendant six ans. Depuis, son enseignement a été réduit.

Le programme général de la rythmique est le suivant :

- Exercices corporels réglés par la musique dans le temps et dans l'espace.
- Les nuances essentielles d'innervation musculaire.
- La marche, le geste et leurs rapports.
- Dissociation des mouvements.
- Mouvements combinés et contraires.
- Partage des temps dans les diverses mesures

2/4	3/4	4/4	5/4
6/8	9/8	12/8	15/8
2/8	3/8	4/8	5/8
2/2	3/2	4/2	5/2
- Développement du sens métrique. Etude des durées de temps longues et brèves d'après des sensations corporelles.
- Polyrythmies.
- Le phrasé – les silences – l'anacrouse-
- Etude des accentuations métriques et pathétiques.
- Partage de l'espace. Les rapports entre l'espace et le temps.
- Groupements de lignes, mouvements d'ensemble.
- Analyse qualitative de rythmes.
- Dictées.
- Reconnaissance, mémorisation, improvisation, interprétation de rythmes musicaux.
- Etude de la double, triple et quadruple croches.
- Lenteur (et vitesse) des mouvements.
- Le contrepoint plastique.
- Syncope par retard et par anticipation.
- Phrases et périodes.
- Interprétation expressive et décorative.
- Les rapports du chant, du geste et de la marche.
- Etude des nuances dans le mouvement.
- Direction corporelle de mouvements de groupes dans l'espace.
- Etude de rondes, danses populaires (pp. 68-69).

Le vocabulaire employé dans cette partie générale est un mélange de langage musical et corporel. La partie suivante précise le contenu pour chaque année, et emploie un vocabulaire solfégique qui reflète le contenu de l'éducation musicale dans le plan d'études du DIP.

La révision, en 1942, des plans d'études de 1938, a été précédée d'un rapport d'une Commission 'Musique et Rythmique'. Présidée par l'inspecteur F. Mathil, cette Commission comprend Marguerite Grange et Jo Baeriswyl. Elle exige quelques modifications, à commencer par la diminution d'heures consacrées à la musique dès la 3^{ème} année, et souligne les difficultés de la lecture musicale pour les élèves. Il semble que cette Commission ait reçu des rapports de divers groupements d'instituteurs, demandant un allègement du programme de l'éducation musicale.

Le document propose, entre autres, les révisions suivantes :

De distinguer d'une façon plus nette que par le passé, les études solfégiques proprement dites (développement de l'audition, de la voix, du sens tonal, du sens rythmique) de l'étude des signes (y compris la lecture courante musicale) ;

De supprimer du programme général les notions prévues dans le projet pour la 6^{ème} année, et d'étaler sur les six années primaires les matières antérieurement enseignées dans les cinq premiers degrés.

En ce qui concerne la rythmique, nous rappelons que la Conférence des Directeurs a admis qu'elle serait dorénavant donnée à tous les élèves de 3^{ème} et de 4^{ème} années, à raison d'une leçon par semaine et selon un programme spécial établi par M. Baeriswyl³⁹ et ses collaborateurs (Archives de l'Etat, 1985 va 5.3.469).

Depuis son introduction dans les écoles primaires, la rythmique a été enseignée à raison de deux heures par semaine (même quand elle ne faisait pas partie de l'horaire scolaire). Désormais, non seulement elle n'est enseignée que dans deux degrés, mais au lieu de deux leçons de rythmique par semaine, il n'y en aura plus qu'une. C'est une réduction importante du temps consacré à l'enseignement de la rythmique, ce qui va forcément réduire les dimensions de l'éducation musicale à travers la rythmique.

Dans l'introduction de la section 'Rythmique' (Méthode), on note deux informations intéressantes :

4. Les éléments rythmiques seront présentés aux élèves dans l'ordre croissant de leurs difficultés plastiques et non pas d'après leur classification musicale d'éléments binaires, ternaires, bino-binaires, etc.

5. L'enseignement de la rythmique tel que le prévoit le présent plan d'études ne doit pas être considéré comme un enseignement préparatoire au programme de solfège de la leçon de chant mais comme un complément à l'éducation musicale et à l'éducation corporelle (Plan d'études DIP, 1942 : 95).

On peut comparer ces propos à ceux du plan d'étude (rythmique) de 1938 :

Le programme d'éducation rythmique est dans une dépendance étroite du programme d'éducation physique dont il utilise les rythmes corporels naturels et de celui de l'éducation musicale dont il prépare la partie rythmique et métrique (p. 68).

La rythmique est ici toujours liée aux deux disciplines scolaires dont elle est contributrice.

Une lettre de M Adrien Lachenal (service de l'enseignement primaire, Lausanne) au Conseiller d'Etat M. Perret, chef du Département de l'Instruction publique à l'époque, fait, à sa demande, un résumé de l'histoire de la rythmique :

En réponse à votre lettre du 1^{er} juillet, je vous communique les informations que vous désirez au sujet de l'enseignement de la rythmique (méthode Jaques-Dalcroze) dans les écoles primaires genevoises.

³⁹ Mr Jo Baeriswyl (1892-1988), élève de Jaques-Dalcroze et enseignant dans les écoles primaires est aussi un metteur en scène et a collaboré à nombreuses présentations à Genève. C'est lui que Jaques-Dalcroze remercie pour son travail et son soutien dans l'établissement de la rythmique dans les écoles primaires genevoises.

Cet enseignement a été introduit dans les écoles officielles genevoises en 1914 sous la forme de cours facultatifs donnés par des élèves de Jaques-Dalcroze, après les heures scolaires. Dès 1917, il est donné pendant l'horaire, à l'essai, dans quelques classes dont le nombre fut augmenté au cours des années suivantes.

Actuellement, la rythmique est donnée à Genève, à côté de la gymnastique, à raison de 2 leçons par semaine dans quelques écoles de l'agglomération urbaine ; ces leçons sont obligatoires dans les classes intéressées. Seuls des maîtres diplômés de l'Institut Jaques-Dalcroze en sont chargés [...]

Dans la plupart des cas les parents n'ont aucun frais supplémentaire pour ces leçons. Au début, une tenue spéciale fut imposée (léger costume que les parents ou les fillettes pouvaient confectionner – or encore costume de bains classique, de jersey bleu – pieds nus) ; le manque de vestiaire dans la plupart des salles de gymnastique des écoles primaires, plus l'insuffisance du chauffage y ont fait peu à peu renoncer.

Les maîtres recommandent aux élèves d'adopter une tenue aussi légère que possible permettant la plus grande liberté des mouvements ; les souliers spéciaux de gymnastique sont également utilisés.

L'article spécial (page 6 du Bulletin scolaire no 58⁴⁰) ci-joint donne des indications sur la répartition des enseignements de chant, de rythmique et de gymnastique (Archives de l'Etat, 1985 va 5.3.459).

Il semble que Mr Lachenal ne soit pas tout à fait au courant de la situation dans les écoles primaires de Genève, car les plans d'études font état d'un seul cours de rythmique par semaine dans les classes concernées.

Les plans d'études de 1951, 1957, 1966

Les plans d'études suivants incluent la rubrique 'Rythmique' et il n'y a que quelques changements dans son statut. Les plans de 1951 et 1957 placent la rythmique en 4P et 5P. En 1966, la rythmique migre encore dans les classes de 3P et 4P, et le programme de la rythmique n'est élaboré que pour les deux années concernées.

Le langage des programmes devient de moins en moins musical et de plus en plus corporel. Le contenu de la musique devient quant à lui moins précis qu'auparavant. En 1938, le programme de rythmique emploie les mêmes termes musicaux que le programme d'éducation musicale. Désormais, à part l'utilisation de quelques termes appartenant au domaine de la musique, les propos sont généraux :

Cet enseignement comprend :

- le développement du sens rythmique intuitif suivi d'une prise de conscience progressive,
- le développement des facultés sensorielles,
- l'acquisition d'automatismes, suivie de la rupture de ces automatismes,
- des exercices d'observation, d'imitation, d'imagination et de direction,
- des exercices d'adaptation au temps, à l'espace,
- des exercices d'intégration ou d'opposition à un ensemble (Plans d'Etudes, 1966 : 167).

En reflet de cette orientation de la musique vers le mouvement, la rubrique 'Rythmique' ne se trouve plus associée à l'éducation musicale. Dans les trois plans d'études, elle est placée après la rubrique 'Education physique'.

La rédaction des plans d'études de 1957, pourtant, est précédée de plusieurs années de recherche. Le DIP prévoit une révision radicale des plans d'étude. Des commissions sont constituées, le DIP sollicite la collaboration des enseignants afin qu'ils donnent leur avis sur les contenus à enseigner, et en plus, un questionnaire destiné au public genevois est élaboré. L'histoire et l'organisation de ce questionnaire, ainsi que les questions posées et les résultats, sont publiés. Les questions portent sur l'utilité de chaque branche d'enseignement, et les réponses sont évaluées en pourcentage. Le public genevois estime que l'éducation musicale n'est pas utile à l'école primaire, et qu'elle doit être réservée aux écoles de musique. Les

⁴⁰ Le Bulletin scolaire n° 58 est disparu du dossier des Archives de l'Etat.

rédacteurs de la brochure commentent les réponses. Celle qui concerne la rythmique est positive :

La gymnastique rythmique a été introduite dans les écoles de Genève par des élèves et disciples de Jaques-Dalcroze. Ce dernier en inventant la rythmique a donné aux éducateurs en général, et pas seulement aux professeurs de musique, un moyen nouveau et d'une prodigieuse efficacité pour travailler à l'éducation de toute la personnalité (harmonisation des pouvoirs, équilibre, concentration, maîtrise de soi, sensibilité et grâce dans l'expression de l'être). Il faudrait que nos correspondants puissent se rendre compte de visu des heureux effets d'un enseignement de gymnastique rythmique bien donné (Roller, 1954 : 756).

Ces propos donnent à penser que le DIP comprend et apprécie ce que l'enseignement de la rythmique peut apporter aux écoliers, et qu'il est disposé à continuer cet enseignement, en lui donnant une place dans le cursus scolaire.

Les plans d'études de 1972, 1979, 1986 et 1989

Les plans d'études de 1972 concerne les années 1P-4P et celui de 1979 les années 5P et 6P. On pouvait s'attendre à ne pas retrouver la rubrique « rythmique » dans le plan de 1979. Mais en fait, dès 1972, elle disparaît des Plans d'Etudes. Ce document détaille l'enseignement de la musique sous trois rubriques : le chant, l'audition, et les techniques musicales. Le document est précis par rapport au contenu des techniques musicales et donne l'index des termes et des signes musicaux que les élèves sont censés savoir. Le savoir de référence est clairement défini. La seule référence à la rythmique – encore faut-il connaître le vocabulaire descriptif de la rythmique - pourrait être dans cette phrase : « le rythme *étant l'expression du mouvement* (italiques de l'auteur) exige la participation active des enfants : marcher, danser, mimer, frapper, accentuer, ralentir, accélérer, compter » (1972 : 30).

Les plans d'études de 1986 et 1989 sont quasiment identiques, avec de légers changements de vocabulaire ou d'organisation. L'éducation musicale est toujours pensée autour de trois rubriques : le chant (qui doit occuper au moins la moitié du temps), l'audition et les techniques musicales. La rythmique Jaques-Dalcroze n'est pas mentionnée, et la seule référence au mouvement vient d'une courte phrase dans la partie 'Audition' : « réagir au message musical par le chant, le mouvement » (1989).

Les documents du DIP depuis 2000

Les deux derniers plans d'études du DIP datent de 2000 et de 2010. Leur changement de vocabulaire est révélateur de l'évolution de la réflexion pédagogique en ce qui concerne l'enseignement artistique⁴¹.

Le document de 2000 remplace le Plan d'Etudes de 1989, et annonce d'emblée que « l'accent n'est pas mis sur les contenus, mais sur les objectifs à atteindre » (DIP, 2000 : 1). Il décrit l'éducation musicale selon l'objectif-noyau d' « écouter et s'exprimer par le chant, le jeu instrumental et le mouvement. [...] Une place importante a été faite au mouvement qui, en plus de l'enseignement spécifique de la rythmique, constitue un moyen d'expression essentiel qui permet à l'élève de s'approprier le monde sonore » (p. 1).

Il décrit l'approche didactique de l'éducation musicale comme plaçant l'élève en situation d'expérimentation « lui permettant de jouer un rôle actif dans les domaines essentiels de la

⁴¹ Les documents les plus récents du DIP parlent de « l'éducation artistique ». Par ceci ils entendent l'éducation aux arts visuels et manuels et à la musique. Dans le document de 2010, le même cahier contient les directives pour l'éducation à l'art visuel, à la musique et éducation corporelle (éducation physique, sport et hygiène).

musique : CHANT, ECOUTE, MOUVEMENT ET JEU INSTRUMENTAL » (p. 3). Enfin, il consacre un paragraphe à la rythmique Jaques-Dalcroze :

[...] permettre à l'enfant, par sa participation au cours de rythmique, d'aborder les situations didactiques ci-dessus par le mouvement corporel. La rythmique est une discipline qui associe le mouvement à la musique selon les principes d'Emile Jaques-Dalcroze.

Grâce à la musique improvisée en direct et au type d'exercices proposés, l'élève peut prendre conscience sur le champ de ses perceptions musicales, tout en développant sa motricité et la maîtrise de son énergie. La rythmique lui donne l'occasion de mieux saisir les notions d'espace et d'espace-temps. L'aspect non verbal de cet enseignement permet à chaque enfant de suivre et de s'intégrer au groupe classe (p. 3).

Cette description, quoique brève, est très importante, car elle résume l'essentiel de la méthode Jaques-Dalcroze, telle qu'elle doit être appréhendée dans le milieu scolaire, ce qui manque dans les plans d'études précédents. Ce document montre que le DIP porte toujours de l'intérêt à la rythmique Jaques-Dalcroze comme moyen d'éducation musicale, et qu'il tient au maintien de cette matière dans le cursus scolaire.

Dans la partie du plan qui explique les objectifs spécifiques, il est écrit que « le mouvement est inhérent à toute activité musicale : le corps est l'instrument premier. Le geste crée la musique, la musique engendre le geste ». (p. 5) Cette phrase rappelle le vocabulaire de Jaques-Dalcroze lui-même : « L'instrument musical par excellence, le corps humain tout entier, est capable plus que tout autre d'interpréter les sons dans tous leurs degrés de durée » (E.J.-D. 1919a : 143).

La rythmique n'est plus mentionnée dans ce plan, et il n'y a aucune indication concernant les classes où elle est enseignée, sauf de manière extrapolative. Si on lit les objectifs à atteindre en fin de cycle (élémentaire, moyen et fin de 4P), on voit que le mot « bouger » n'est pas utilisé dans ceux de 4P, mais qu'une réalisation par le mouvement est visée pendant les deux cycles précédents, ce qui nous amène à penser que la rythmique n'est enseignée que dans les classes des plus jeunes élèves.

Les objectifs de fin de cycle détaillent les compétences qui doivent être acquises dans les quatre domaines de l'écoute, de l'expression vocale, du jeu instrumental et du mouvement. A titre d'exemple, à la fin de la 2P l'élève est censé connaître le vocabulaire musical suivant : mélodie – chanson - canon, rythme - tempo, silence - son, forte-piano, crescendo-decrescendo, grave-aigu et long-court. A la rubrique « s'exprimer par le mouvement » il est écrit que l'élève du même niveau doit être capable de :

- Se situer, s'orienter et se mouvoir dans un espace défini.
- Se déplacer de différentes manières et à différentes vitesses : marche, course (en avant et en arrière), galop, sautillé, pas chassés, sauts et balancés.
- Traduire corporellement des nuances musicales : fort/piano, lent/vite, accelerando.
- S'exprimer en improvisant librement des mouvements sur une musique.
- Inventer des mouvements à partir d'un rythme, d'un support sonore ou d'une histoire (mime).
- Exécuter une chorégraphie en groupe en mémorisant une suite de gestes ou de pas en accord avec une musique.

Ce vocabulaire corporel est celui des rythmiciens, et l'influence de la rythmique Jaques-Dalcroze, même si elle n'est pas mentionnée, est visible.

Le document distingue les deux spécialistes intervenants pour la musique : les MS en éducation musicale et les MS en rythmique. Les MS interviennent pour un travail musical approfondi ou pour des projets spécifiques, et il est noté que c'est l'enseignant généraliste qui s'occupe principalement de l'éducation musicale. De nos jours, les maîtres spécialistes ont le titre MDAS (maîtres de disciplines artistiques et sportives).

Dans le Plan d'Etudes Romand⁴² (PER) de 2010, la rythmique n'est guère mentionnée. Surtout, il n'est pas question de la rythmique Jaques-Dalcroze, ce qui nous semble être une omission importante, avec des conséquences significatives pour l'avenir, car il y a de nombreuses activités désignées par le terme 'rythmique'. On peut espérer que cet 'oubli' vient du fait que le PER concerne toute la Suisse romande (la rythmique ne fait pas partie du cursus scolaire dans tous les cantons) et non qu'elle indique un renoncement à la rythmique Jaques-Dalcroze dans les écoles primaires genevoises.

Les plans de 2010 regroupent dans le même chapitre les Arts (activités créatrices et manuelles, les arts visuels et la musique). L'introduction concerne les intentions pédagogiques pour tous les arts de manière générale. Y sont donc privilégiées, par exemple :

- la découverte et l'appropriation progressive des langages visuels, plastiques et sonores par leurs formes, lignes, contrastes, couleurs, codes, signes, structures, symboles, gestes, mouvements rythmes et sons, dans leur relation à l'espace et au temps ;
- la découverte de pratiques collectives par des projets visuels, plastiques (œuvres, expositions,...) et musicaux (chœurs, ensembles instrumentaux,...) ; la découverte des possibilités expressives du corps par le mouvement, la rythmique, la danse et le jeu théâtral (PER 2010 : 6).

Le document est organisé autour de quatre thèmes :

- Exploration et représentation : représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion par la pratique du langage musical (cycle 1) ; représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion en s'appuyant sur les particularités du langage musical (cycle 2).
- Perception : mobiliser ses perceptions sensorielles (cycle 1) ; développer et enrichir ses perceptions sensorielles (cycle 2).
- Acquisition de techniques : explorer diverses techniques musicales (cycle 1) ; expérimenter diverses techniques musicales (cycle 2),
- Culture : rencontrer divers domaines et cultures artistiques (cycle 1) ; s'imprégner de divers domaines et cultures artistiques (cycle 2).

Le langage de ce dernier plan d'études est général tant pour la progression des apprentissages que pour les objectifs fondamentaux. Il y a peu de précisions sur le contenu à enseigner (ce qui était déjà le cas des plans de 2000). C'est un vocabulaire neutre – sans connaissances précises. En fait, ce document reflète la tendance pédagogique globale, pendant la deuxième moitié du 20^{ème} siècle, de privilégier les processus de l'éducation. Evolution qui ne se traduit qu'à partir des plans d'études de 2000. Ce qui marque le PER, c'est l'entrée par les compétences, les objectifs d'apprentissage et non des contenus. Le contenu de l'éducation musicale donne la place à une vision plus globale.

Il nous semble que l'éducation musicale proprement dite doit viser à la fois les connaissances théoriques et la sensibilité musicale, la musicalité. Est-ce que ces documents laissent de côté l'apprentissage des connaissances (les savoirs de référence) au bénéfice du processus de sensibilisation musicale ? Est-ce que les savoirs de référence ont disparu du plan d'études musique du DIP ?

⁴² En 2010 le DIP a réorganisé l'enseignement primaire pour harmoniser la scolarité obligatoire (HarmoS). La section primaire comprend deux cycles : le cycle élémentaire (1P-4P) et le cycle moyen (5P-8P). Nous utilisons la désignation HarmoS (H) quand nous parlons des documents rédigés depuis 2010, et l'ancienne désignation pour ceux qui datent d'avant 2010. HarmoS est un projet suisse d'harmonisation qui ne touche pas encore l'éducation musicale.

La rythmique constitue une des disciplines scolaires depuis 1927. Ce qui est curieux dans les plans d'études depuis 1972, et surtout, dans le PER, est le fait que la rythmique n'a plus de rubrique. Elle est certainement enseignée dans de nombreuses écoles dans le canton de Genève, donc elle fait toujours partie des disciplines scolaires. Mais elle semble à présent être une discipline scolaire aléatoire. L'organisation du PER se différencie des autres plans d'études depuis l'introduction de la rythmique dans les écoles primaires genevoises en ceci : pour la première fois, la rythmique ne se trouve pas mentionnée dans la partie « musique ». Elle n'est associée qu'au chapitre « Corps et mouvement », où il est noté, « selon les désignations cantonales, qui varient sensiblement, les enseignements qui contribuent principalement au domaine *Corps et mouvement* sont : [...]

- Education motrice et éducation rythmique
- Rythmique » (p. 50).

Le dernier document du DIP représente donc un changement conséquent par rapport à d'autres plans d'études de cette époque-ci. Pourquoi la rythmique Jaques-Dalcroze n'a-t-elle plus sa propre rubrique dans le PER ? Nous avons posé la question à Maximilien Ferrillo, chef du secteur de l'éducation musicale et rythmique du DIP, qui nous a expliqué que c'est parce que les plans d'études concernent toute la Suisse romande, alors que la rythmique n'est pas enseignée dans toutes les écoles.

D'autres documents de l'époque récente

Un document rédigé par le groupe de MS rythmique en 1999⁴³ (Annexe 4J) élabore un référentiel des compétences, avec la progression indiquée de la 1P à la 3P. Il fait comprendre que la rythmique est enseignée pendant trois ans à l'école primaire. Pour chaque degré, il note les domaines d'apprentissage suivants : corporel, espace, chorégraphies, créativité, audition et rythme. Pour chaque domaine, il donne des indications précises quant à la sensibilisation et la maîtrise. A titre d'exemple, dans la rubrique sensibilisation pour la 1P, figure l'indication « poids du corps », et dans la rubrique maîtrise « arrêt avec le pied léger derrière ».

Un domaine d'apprentissage concerne tous les niveaux : il s'agit de la transdisciplinarité, et à ce propos, le groupe d'enseignants-rythmiciens parle de l'exercice des facultés corporelles, sensorielles et cognitives pour contribuer à l'apprentissage des autres disciplines scolaires. En 2013-2014, ce document de référence est en train d'être modifié et développé.

Un deuxième document, moins élaboré, a été rédigé par C. Polin-Rogg pour les écoles primaires genevoises : « Les objectifs fondamentaux de la Rythmique ». (Annexe 4K) Il présente la rythmique comme agent susceptible de « favoriser le développement harmonieux de l'enfant en utilisant ses facultés auditives, cognitives et corporelles » (document non publié, Rogg, 2005 : 1), langage qui reflète assez bien et plus simplement les propos de Jaques-Dalcroze un siècle plus tôt. Il en énumère les objectifs :

- Explorer le corps, l'espace
- Ressentir la relation musique-mouvement
- Mémoriser
- Inventer, improviser
- Se socialiser

⁴³ Les enseignants concernés sont : C. Polin-Rogg, R. Giannada, A. Gindre, A.-M. Godillot, L. Jaquenoud, S. Menu et M. Naftule

Ce qui ressort de la lecture de ces deux documents c'est que les contenus des cours de rythmique sont largement décidés par les rythmiciens eux-mêmes. Evidemment, le DIP reste l'autorité qui règle la présence de la rythmique dans les écoles primaires, et son rôle dans l'enseignement de la musique. Mais pour ce qui est enseigné à travers la rythmique, le DIP, semble-t-il, fait confiance aux rythmiciens pour ce qui est de mettre en place un curriculum qui soit à la hauteur de ses attentes sans avoir besoin de vérifier le contenu. Les rythmiciens bénéficient d'une certaine autonomie pour leur enseignement qui n'est accordée à aucun autre corps-enseignant dans les écoles primaires.

Un dernier document, rédigé par le DIP en 2007, traite des ressources humaines, notamment du redéploiement des MS⁴⁴. Le rôle des deux MS musique est défini, ainsi que les classes où la rythmique est enseignée : « Les MS rythmique interviennent en priorité dans les classes de la division élémentaire. En règle générale, tous les élèves de 2^E-1P-2P doivent bénéficier de l'enseignement d'un-e MS rythmique pendant deux ans, si possible trois » (DIP, 2007 : 2). L'intervention du MS musique peut se faire dans tous les degrés, de 1^E à 6P, mais si la rythmique est enseignée en division élémentaire, l'intervention du MS musique doit être réservée pour la division moyenne.

On est tenté de se poser des questions sur la capacité des titulaires de classe (non musiciens) à suivre le plan d'études musique pour élaborer un enseignement musical, alors qu'il est évident que le DIP continue à leur imposer l'éducation musicale des élèves. Il semble donc que les propos d'Emile Jaques-Dalcroze en 1905 soient toujours d'actualité !

La rythmique dans les écoles primaires aujourd'hui

La rythmique Jaques-Dalcroze est aujourd'hui censée être enseignée, si possible, pendant les quatre années du cycle élémentaire (1PH-4PH). Qu'en est-il vraiment ?

Dans le canton de Genève, il y a cent soixante-sept écoles primaires, dans septante-neuf établissements. Ces écoles disposent de l'enseignement de quarante-trois MDAS musique (maîtres des disciplines artistiques et sportives), et de trente-et-un rythmiciens, dont six sont polyvalents.

Avec la collaboration de trois rythmiciens, nous avons fait un sondage pour essayer d'établir combien d'écoles du cycle élémentaire ont réellement quatre ans de suite de rythmique. Selon ce sondage (Annexe 4L), la rythmique est enseignée pendant quatre ans de suite dans cinquante-cinq écoles dans le canton de Genève. Dans quelques écoles il y a trois ans de rythmique de suite (1P, 2P, 3P ou 2P, 3P, 4P) ou seulement deux ans (1P, 2P ou 3P, 4P) ; dans d'autres écoles, la rythmique n'est enseignée qu'un semestre.

Cette réalité est probablement due soit à un manque de rythmiciens, soit au manque de possibilités financières. Toujours est-il que c'est un pourcentage assez bas, mais que la situation peut changer d'une année à l'autre, selon les rythmiciens à qui nous avons parlé. Il semble alors que dans la plupart des écoles du canton de Genève, soit la rythmique Jaques-Dalcroze ne fait pas du tout partie du cursus scolaire, soit elle est devenue une discipline accessoire.

⁴⁴ Le MS est « maître spécialiste ». Depuis 2010 ce titre a été changé en MDAS (maître des disciplines artistiques et sportives).

Conclusion

La vision de Jaques-Dalcroze pour les écoles primaires genevoises était radicale et audacieuse pour l'époque : elle était, d'une part, de confier l'éducation musicale aux spécialistes qui avaient les talents nécessaires pour bien enseigner la musique ; d'autre part, d'introduire la rythmique dans les écoles comme moyen d'éducation musicale. Mais comment faire de l'éducation musicale à travers la rythmique si cette dernière n'est enseignée que pendant deux ans sur les six ans que comporte l'éducation primaire ?

Les exigences solfégiques ont été diminuées de plus en plus jusqu'à nos jours, où les notions musicales et solfégiques ne font plus partie des plans d'étude du DIP. En outre, le DIP le dit clairement : les documents officiels ne traitent que des objectifs, et non des contenus. En d'autres termes, le DIP n'exigent plus un contenu obligatoire de connaissances musicales.

La place de la rythmique dans le contexte scolaire semble être devenue ambiguë : d'une part, la rythmique a migré vers des classes d'enfants de plus en plus jeunes ; d'autre part, le contenu sous-jacent à la dénomination « la rythmique » semble de plus en plus difficile à cerner. Si la rythmique Jaques-Dalcroze est, en principe, enseignée aux élèves de 1P-4P (HarmoS), on pourrait imaginer que c'est un développement plutôt positif, car ces élèves auraient quatre ans d'affilée de rythmique. Mais la réalité est que sur environ cent soixante-huit écoles primaires dans le canton de Genève⁴⁵, seules cinquante-cinq écoles dispensent un enseignement de la rythmique pendant tout ce temps. Ce fait s'explique par le manque de rythmiciens qualifiés. Du fait de l'ambiguïté de l'appellation « la rythmique », nous a expliqué Maximilien Ferrillo, chef de la section artistique au DIP, parfois il est entendu que d'autres enseignants que le rythmicien prennent des classes dans la salle de jeu, leur font faire quelques mouvements sur une musique enregistrée, et disent qu'ils font de la rythmique. Mais alors de quelle rythmique s'agit-il, car la loi genevoise sur l'enseignement primaire⁴⁶ stipule que l'enseignant de rythmique à l'école primaire doit avoir obtenu la Licence de la Méthode Jaques-Dalcroze de l'Institut Jaques-Dalcroze à Genève. Cette situation est potentiellement problématique, et Ferrillo en est bien conscient.

Dans ce chapitre, nous avons retracé l'histoire de la rythmique Jaques-Dalcroze dans le milieu scolaire. Nous avons identifié les trois étapes qui ont jalonné son entrée progressive dans les écoles primaires genevoises : elle a d'abord été enseignée gratuitement en dehors de l'horaire scolaire ; ensuite, elle a été introduite pendant les horaires, mais de façon facultative ; finalement, en 1927, son statut a été officialisé et elle est devenue une discipline scolaire obligatoire.

Son introduction dans les écoles primaires s'est faite, semble-t-il, sans qu'elle soit véritablement comprise par les autorités, ni le corps enseignant, ni les parents ni même les rythmiciens eux-mêmes. Un nouveau contexte a exigé des transformations pour lesquelles les rythmiciens n'étaient pas préparés. Le corps enseignant, n'ayant pas une bonne compréhension de la rythmique, ne l'a pas accueillie volontiers. Et le Département de l'Instruction publique, sans connaissances utiles la concernant, a trouvé difficile de lui accorder une place bien définie dans le cursus scolaire. La rythmique était une chose pour Jaques-Dalcroze et ses disciples, elle en est une autre pour le DIP.

⁴⁵ <https://www.ge.ch/primaire/>

⁴⁶ http://www.lexfind.ch/dtah/49579/3/rsg_C1_10p14.html.1.1.html

Que ce milieu exige des transpositions est devenu évident les années passant. Conçue au début par Jaques-Dalcroze comme moyen d'éducation musicale, la rythmique n'a peut-être pu remplir cette fonction que pendant quelques années, à ses débuts. Avec le temps, elle s'est de plus en plus éloignée de l'éducation musicale, pour se rapprocher de l'éducation physique. Cette dichotomie n'aurait jamais fait partie de la conception de Jaques-Dalcroze pour la rythmique dans les écoles primaires, car, comme nous avons souvent souligné, l'éducation musicale est, pour lui, une éducation qui comprend l'éducation du système musculaire et nerveux, de l'oreille intérieure, des savoirs de la musique, certes, et du sentiment musical. Selon la conception de Jaques-Dalcroze, la rythmique est un moyen d'éduquer la sensibilité musicale pour après avoir des connaissances musicales. Les changements signalés dans les plans d'études issus du Département de l'Instruction publique ont exigé de nouvelles transpositions par rapport à son contenu.

Si la pédagogie de la rythmique a été inspirée par l'Education nouvelle de l'avènement du 20^{ème} siècle, il est probable que, comme toutes les disciplines scolaires, elle a été soumise aux évolutions pédagogiques pendant cette période. Ainsi les processus d'apprentissage ont-ils retenu l'attention des autorités aux dépens de leur contenu – processus dans lesquels la rythmique peut facilement s'insérer, d'ailleurs.

En ce qui concerne les rythmiciens eux-mêmes, leur statut est aussi ambigu. Ils sont souvent appelés à diriger le chorale, à organiser et préparer des spectacles, à soutenir l'instituteur ou institutrice de classe pour la préparation des élèves aux concerts proposés par le DIP et la ville de Genève, à intégrer des élèves en difficulté. Bref, leur mandat est souvent pluridimensionnel – caractéristique qui correspond très bien à la rythmique - mais qui peut avoir des conséquences (voir le chapitre 7) sur son enseignement dans le milieu scolaire.

Conclusion Partie I

Les origines de la méthode Jaques-Dalcroze

La conception de la rythmique Jaques-Dalcroze a, comme nous l'avons vu, des origines diverses. Dans le chapitre 1 nous avons recréé le contexte historique et culturel de la naissance de la rythmique, en premier lieu, par un exposé interprétatif de la vie d'Emile Jaques-Dalcroze : les influences du romantisme tardif sur son évolution comme musicien et compositeur, son séjour à Alger, où il a pris conscience des possibilités du rythme musical, et les amitiés qui lui étaient significatives - avec le violoniste, Ysaye, le théoricien Lussy et le metteur en scène Appia.

Nous avons retracé les racines de la rythmique dans la conception du corps qui avait évolué pendant le 19^{ème} siècle, dans le mouvement de l'Education nouvelle qui avait fourni à la rythmique des bases scientifiques et pédagogiques, et dans la philosophie dont Jaques-Dalcroze était héritier, définissant la séparation corps-esprit. L'articulation entre ces racines diverses donne à la rythmique une base multidimensionnelle.

Cette articulation était, pour Jaques-Dalcroze, toujours ancrée dans la musique, à laquelle il donnait le rôle de réconciliateur des deux pôles de l'être humain. « L'agent de liaison est le rythme, écrit-il en 1942, [pour effectuer] l'alliance si désirable de l'esprit et de la matière » (E.J.-D., 1942 : 138). C'est sur cet arrière-fond concernant la musique et l'art plus généralement que Jaques-Dalcroze a développé le cadre conceptuel de la rythmique, discuté dans le chapitre 2. On peut déceler trois couches historiques qui permettent d'interpréter la définition et l'évolution de ce cadre.

La formalisation de la méthode

La première est la période jusqu'en 1906, où les principes de l'éducation musicale imaginée par Jaques-Dalcroze sont suffisamment élaborées pour faire l'objet d'une publication. Comme nous avons vu, seules trois parties sur les cinq prévues ont vu le jour.

Cette période constitue un temps d'incubation, si on peut dire, un temps de prise de conscience, de réflexion et d'expérimentation. Comme professeur au Conservatoire de Genève, Jaques-Dalcroze avait devant lui des étudiants en musique, d'un niveau de haute virtuosité instrumentale, mais qui, à son avis, présentaient des lacunes comme musiciens : une audition intérieure insuffisante et un manque de sentiment musical à cause d'une éducation musicale cérébrale et trop fragmentée, et ce qu'il appelait « l'arythmie musicale » - traduite par les faiblesses d'exécution musicale. Il en conclut « qu'il existe une connexion instinctive du rythme en toutes ses nuances, et du geste » (E.J.-D., 1907 : 41), et que « la conscience du rythme ne peut se développer que grâce aux expériences réitérées des mouvements du corps tout entier » (p. 38).

La formalisation de la méthode en 1906 définit les principes de l'éducation musicale qu'il a imaginée pour remédier à ces lacunes, et théorise les branches de « gymnastique rythmique » et solfège. Les principes de la méthode Jaques-Dalcroze sont restés essentiellement les mêmes jusqu'à nos jours.

L'institutionnalisation de la méthode

Pendant la deuxième période, la réflexion et l'expérimentation se poursuivent, à l'intérieur comme à l'extérieur du Conservatoire, et avec des élèves de plus en plus jeunes. Les moyens sont raffinés et les « exercices dalcroziens » commencent à prendre forme.

Pendant ce temps adviennent deux événements significatifs : la rencontre et l'amitié avec Adolphe Appia et la période de quatre ans durant laquelle Jaques-Dalcroze enseigne à Hellerau en Allemagne. Hellerau était le lieu qui a fait connaître la rythmique à toute l'Europe, lui conférant donc une célébrité internationale. Plus important encore étaient les possibilités (facilitées par la collaboration d'Appia) de mettre la rythmique « sur scène » et dans les conditions idéales. Jaques-Dalcroze s'est rendu compte à Hellerau du potentiel de la rythmique comme moyen d'expressivité pour les arts de la scène, dont il parle plus tard :

C'est là [à Hellerau] que j'eus l'occasion de me rendre compte de l'influence qu'exerce ma méthode sur l'éducation générale et du parti que peut tirer la mise en scène théâtrale et lyrique, du concours d'un ensemble d'interprètes à la fois rythmiciens, musiciens et plasticiens (E.J.-D., 1935 : 9).

La deuxième édition de sa méthode en 1916-1917 reflète cette évolution dans sa pensée, et la Plastique animée devient une branche officielle de sa méthode, avec la rythmique et le solfège.

La redéfinition de l'identité dalcrozienne

Dès le début du 20^{ème} siècle, la méthode Jaques-Dalcroze s'est répandue dans le monde entier, transposée dans divers domaines et dans différentes cultures. Etant donné la diversité des pratiques qui en a résulté, le Collège de l'Institut Jaques-Dalcroze a décidé, en 2009, de rédiger un document intitulé, « *L'identité dalcrozienne. Théorie et pratique de la rythmique Jaques-Dalcroze* ». Ce document réitère les principes de la méthode et théorise la rythmique, le solfège et l'improvisation comme les trois branches principales, avec la plastique animée comme branche supplémentaire. Bien que l'improvisation ait fait partie de la méthode et de la formation des futurs professeurs depuis ses débuts, et malgré de nombreux articles écrits par Jaques-Dalcroze lui-même pendant sa vie, l'improvisation n'a pas été théorisée de la même manière que les autres branches, malgré le fait que la Partie 5 de la Méthode (1906 et 1916) a été prévue sur l'improvisation.

Ce document définit les savoirs composites appartenant à la méthode Jaques-Dalcroze : savoirs venant du domaine de la musique (y compris la théorie et la 'musicalité') ; savoirs dont la provenance est le domaine de l'éducation corporelle (gymnastique, maîtrise corporelle) ; savoirs du domaine de la danse (le corps expressif et artistique). L'objectif de ce document est de définir les traits identifiables de l'œuvre de Jaques-Dalcroze, l'essentiel de sa méthode et ses pratiques, en ce qui concerne sa tradition et sa philosophie, et les conditions de l'utilisation du nom « Jaques-Dalcroze ».

Une des contextes où la rythmique a été transplantée est celui du milieu scolaire, ce qui constitue notre champ de recherche. Pour interroger l'entrée et l'évolution de la rythmique dans les écoles primaires genevoises, nous nous sommes outillés de deux cadres théoriques : la théorie de la discipline scolaire et celle de la transposition didactique.

Nous avons vu dans le chapitre 3 que le système scolaire est un phénomène social, créé par la société comme agent de transmission culturelle et de formation des jeunes, et que ce mandat impose à l'école des finalités qui vont déterminer les contenus de l'enseignement – les disciplines scolaires. Nous avons isolé trois caractéristiques de la discipline scolaire : le contenu, les moyens d'enseignement et l'évaluation. Chose intéressante pour la rythmique, les moyens d'enseignement ne sont pas imposés par le système scolaire, mais par le système « rythmique », qui, en fait, inclut déjà les contenus, les moyens et les modes d'évaluations.

La transposition de la rythmique en milieu scolaire

La théorie de la transposition didactique se définit à deux niveaux : externe et interne. Parmi de nombreux savoirs que la société s'approprie, certains deviennent des savoirs à enseigner. A un moment donné de son histoire, la rythmique Jaques-Dalcroze a été désignée comme faisant partie des savoirs enseignés à l'école primaire. De ce fait elle devient une discipline scolaire par l'intermédiaire du Département de l'Instruction publique et ses Plans d'Etudes. C'est au niveau de la transposition didactique externe que nous avons interrogé la rythmique en milieu scolaire.

Nous avons pu suivre son évolution dans le système scolaire à travers les documents trouvés dans les Archives de l'Etat de Genève et les Plans d'Etudes, publiés et réédités régulièrement par le DIP. Lors de son entrée dans le système scolaire, la rythmique était accessoire à l'éducation musicale, et ses objectifs étaient définis en termes de musique et de notions solfégiques. Elle a été enseignée, au début, pendant les six ans de la scolarité primaire. Au fur et à mesure que le temps passe, elle a été de moins en moins associée à l'éducation musicale et de plus en plus à l'éducation corporelle et physique. En outre, elle a migré de plus en plus vers les niveaux élémentaires, et aujourd'hui, elle n'est enseignée pendant quatre ans de suite que dans un tiers des écoles primaires genevoises. Elle est devenue une discipline elle-même accessoire et son statut est devenu ambigu et, souvent, contradictoire.

L'analyse de l'évolution de la rythmique en milieu scolaire nous donne la plateforme sur laquelle nous appuyer pour construire la problématique. Si dans le milieu scolaire, le statut de la rythmique est, et a souvent été, ambigu, des questions se posent : Comment est-ce que cette ambiguïté se manifeste concrètement dans l'enseignement de la rythmique ? Qu'est-ce qui est réellement enseigné à travers la rythmique à l'école primaire ? Quels savoirs de référence sont identifiables dans les pratiques actuelles ?

Le chapitre suivant expose la problématique de notre recherche.

PARTIE II

PROBLEMATIQUE ET OUTILS METHODOLOGIQUES



[Les disciplines scolaires] sont ancrées « dans le réel extrascolaire auquel elles donnent accès à travers des contenus d'enseignement et d'études représentant des aspects de ce réel considérés comme essentiels. Les contenus des disciplines sont des élaborations de l'école à des fins d'enseignement qui servent à construire des modes de penser, de parler et d'agir spécifiques des domaines délimités du réel, en transformant, combinant et enrichissant des modes existants chez les élèves » (Schneuwly & Dolz, 2009).

Chapitre 5

Problématique et thèse

La méthode Jaques-Dalcroze a été conçue, nous l'avons vu, à un moment précis de l'histoire et dans un contexte historique et social qui lui était propice. L'acceptation d'une méthode d'éducation musicale basée sur le corps a en effet été facilitée par l'évolution de la conception de ce dernier pendant le 19^{ème} siècle : au fil du temps, le corps utile, le corps qui travaille, s'est vu reconnaître des capacités artistiques et expressives.

Les principes de l'Education nouvelle, dans lesquels Jaques-Dalcroze a été plongé du fait de ses liens amicaux avec les protagonistes de ce mouvement - Théodore Flournoy, Edouard Claparède, Adolphe Ferrière, Pierre Bovet - lui ont donné une base scientifique et un modèle de la pédagogie par l'action.

L'étude de la théorisation des principes de la méthode Jaques-Dalcroze à travers les documents historiques et contemporains nous a permis, d'une part, de comprendre que celle-ci a été conçue comme une éducation *pour* et *par* la musique, cette dernière servant à la fois de modèle et de moyen, d'autre part, de suivre sa déclinaison progressive en plusieurs branches, à savoir la rythmique, le solfège, l'improvisation et la plastique animée.

La rythmique seule est devenue discipline scolaire à un moment donné de son histoire. Dans le chapitre 4, nous avons suivi son évolution en milieu scolaire et évalué les effets de cette transposition sur elle, en nous appuyant sur deux cadres théoriques cohérents : la théorie de la discipline scolaire, et la théorie de la transposition didactique.

Nous avons vu dans ce même chapitre que quand la rythmique a été introduite dans les écoles primaires en 1927, Jaques-Dalcroze en avait délimité très précisément les contours : connaissances musicales/solfège, nombre d'heures d'enseignement par semaine et classes où elle devait être enseignée (au début, en principe, toutes les classes primaires). Au fil du temps (Plans d'Etudes de 1942 et 1957 notamment), cette discipline scolaire est devenue moins exigeante en ce qui concerne l'apprentissage du solfège, et plus centrée sur les objectifs liés à l'éveil musical et au travail corporel.

Plus récemment (Plans d'Etudes de 1972, 1989 et 2000), son cursus d'enseignement s'est vu la plupart du temps réduit à deux ans, et dans les Plans d'Etudes pour l'éducation musicale, l'accent n'est pas mis sur les contenus, mais sur les objectifs à atteindre : écouter et s'exprimer par le chant, le jeu instrumental et le mouvement.

Depuis 2010, la rythmique n'est plus mentionnée dans les Plans d'Etudes (PER). Quand elle est enseignée, c'est en principe dans les classes 1P-4P (HarmoS). La réalité est aléatoire : En 2013-2014, elle n'est enseignée quatre ans de suite que dans environ un tiers des écoles primaires du canton de Genève.

L'ambiguïté de la rythmique en milieu scolaire

L'analyse approfondie de l'histoire et des documents récents nous incite à penser que le rôle de la rythmique dans le contexte scolaire semble être devenu ambigu, voire contradictoire. Et ce, pour plusieurs raisons :

- Pendant ces derniers trente ans, la rythmique a migré vers des classes d'enfants de plus en plus jeunes ; d'autre part, le DIP cherche à rendre interchangeable le rôle du MDAS (maître des disciplines des arts et sports) rythmique et celui du MDAS musique.

- Selon la loi genevoise (Annexe), la rythmique ne doit être enseignée que par des rythmiciens ayant la formation de l'Institut Jaques-Dalcroze à Genève. La base de cette formation (appelée autrefois Licence, devenue Bachelor de musique et mouvement) est que la rythmique est à la fois un moyen d'éducation musicale et un moyen musical d'éducation. Les Plans d'Etudes du DIP considèrent quant à eux qu'il s'agit plutôt d'un moyen d'éducation psychomotrice. Ces deux points de départ vont avoir une influence sur le contenu de la rythmique.
- La plupart du temps, les rythmiciens eux-mêmes ont un rôle polyvalent dans l'école : ils sont souvent appelés à diriger la chorale, à organiser et préparer des spectacles, à soutenir l'instituteur ou institutrice de classe dans la préparation des élèves aux concerts proposés par le DIP et la ville de Genève, à intégrer des élèves en difficulté. La formation de rythmicien outille les enseignants à gérer des situations diverses, et le caractère pluridimensionnel de leur mandat correspond très bien à la rythmique ; il y a néanmoins des conséquences sur son enseignement dans le milieu scolaire.
- La rythmique semble souvent être considérée comme une discipline « accessoire ». Selon la situation de l'école, une classe peut n'avoir des cours de rythmique que pendant la moitié de l'année scolaire, ou les cours peuvent être interrompus d'une année à l'autre. Elle semble donc avoir un statut plus aléatoire que d'autres disciplines dans le curriculum.

Un programme de recherche : analyse de la transposition dans la discipline scolaire « rythmique »

Pour mieux cerner, décrire et analyser ces ambiguïtés et contradictions, nous nous intéressons aux pratiques actuelles de l'enseignement de la rythmique en milieu scolaire, car les disciplines scolaires ne se construisent pas uniquement à partir des décisions prises à l'extérieur de l'école (transposition didactique externe), mais également à partir des pratiques d'enseignement. D'un objet d'enseignement à un objet enseigné il y a une autre transposition. Quand un savoir devient un savoir à enseigner puis un savoir enseigné, il subit des transformations que décrit la théorie de la transposition didactique (interne).

Pour appréhender l'évolution de la rythmique en tant que discipline scolaire, il faut comprendre quels sont les savoirs de référence qui spécifient l'action d'enseigner. Or, dans le cadre de l'histoire de cette discipline, nous sommes face à un curriculum indéterminé dans la mesure où le Département de l'Instruction publique n'impose aucun contenu précis aux rythmiciens. Ce qui implique la nécessité de reconstruire ces savoirs de référence à partir de l'observation des pratiques effectives. Nous nous intéressons aux intentions didactiques des enseignants par rapport aux savoirs auxquels ils souhaitent donner forme, car, comme le dit Chevallard, (1991 : 57), « il y a des savoirs (au sens large : savoir et savoir-faire) qui sont *appris* sans jamais être spécifiquement *enseignés* (si l'on exige de l'acte d'enseignement une saisie réflexive de ses fins et l'explicitation de son *intention* didactique) ». Les contenus de l'enseignement seront probablement des savoirs composites, un ensemble « de savoirs et d'actions spécifiques susceptibles d'entraîner les transformations souhaitées de l'activité corporelle » (Amade-Escot, 2003 : 370). Analysons brièvement ces savoirs et posons une première série de questions de recherche à leur propos. Notre regard se porte plus particulièrement sur l'objet enseigné et sa transformation didactique (Schneuwly & Dolz, 2009).

Les savoirs de la discipline 'rythmique '

L'idée de « savoirs savants » comme origine des savoirs à enseigner en mathématiques, développée par Chevallard (1991), a été maintes fois revue et élargie : les savoirs de référence transposés sont autant de savoirs d'experts que de savoirs développés dans les pratiques sociales diverses. Pour ce qui concerne la rythmique, ces savoirs de référence semblent plutôt ancrés dans les pratiques sociales de référence (Martinand, 1994) et « le savoir de référence est de nature composite et combine différents savoirs » (Vandeveld, 2003 : 74).

Quelle est donc la nature des savoirs inclus dans la rythmique ? La musique, l'éducation corporelle/gymnastique et la danse semblent constituer les trois principaux champs de savoirs : de nature d'une part musicale, d'autre part corporelle, ils incluent des savoirs hétérogènes pouvant trouver leur origine dans les pratiques sociales.

Savoirs corporels/ gymniques

Selon Jaques-Dalcroze, le corps est le premier instrument « musical », et c'est pour cette raison que sa méthode vise à affiner la maîtrise, la sensibilité et la capacité du corps à réagir à la musique. Dans ce sens, la méthode Jaques-Dalcroze est une éducation corporelle *par* la musique. La participation du corps et du rôle de la motricité nous intéressent, car « le mouvement concourt à l'expérience multisensorielle en intégrant les perceptions visuelles, auditives, tactiles et proprioceptives, ce qui fournit une base plus riche et plus étendue à la formation, entre autres, des concepts d'espace et de temps. Cette intégration se traduit chez l'enfant par l'interaction et la coordination de deux ou de plusieurs fonctions pour accroître l'adaptation de la réponse » (Rigal, 1996 : xi).

Au début, Jaques-Dalcroze avait adopté le terme « gymnastique rythmique » pour désigner sa nouvelle méthode, qu'il a ensuite simplifié en ne gardant que « rythmique ». L'emploi de certains matériels - les rubans, les cerceaux, les cordes à sauter, les ballons, etc – rappelle bien les racines gymniques de la rythmique.

Quel rôle joue l'emploi de ce matériel dans le milieu didactique ? Fait-il évoluer la situation d'apprentissage ? Qu'est-ce qu'il apprend aux élèves ? Quelle est l'intention de l'enseignant quand il utilise ce matériel ? Quelle est la nature des savoirs corporels appris à travers la rythmique ?

Les pratiques de la rythmique concernent souvent l'aptitude du corps à montrer l'acquisition des connaissances musicales. Une de nos hypothèses suggère que parfois l'évaluation des acquis des notions musicales est compromise par la difficulté momentanée maîtriser les savoirs corporels. Comme la gymnastique et les sports, la rythmique est un apprentissage par l'action. Elle « illustre bien la tension fondamentale entre 'travail de la technique' et 'résolution du problème' auquel la technique constitue une manière de répondre » (Joshua, 2002 : 33-34). Un aspect de notre recherche se concentrera sur les gestes de l'enseignant pour agir sur ces tensions.

Savoirs musicaux

« La musique, » dit le compositeur américain Roger Sessions (1970), « est le mouvement contrôlé du son dans le temps ». Sa définition introduit deux composantes qu'il reconnaît comme constitutives de la musique : le son et la durée. Elle paraît analogue à celle de Schönberg (1965) : « La musique est une succession de sons et de combinaisons de sons organisés de manière à produire une impression agréable aux oreilles ». Si l'on explore les phénomènes de musique dans d'autres cultures, (et il y en a qui ne possèdent pas le concept

de 'musique'), l'on se rend compte du fait que le phénomène musical est très variable et culturellement défini.

Les études sémiologiques définissent la musique dans une perspective anthropologique et démontrent que les pratiques socioculturelles en rapport avec la musique, même dans la seule culture occidentale, ne présentent pas une conception unique de la musique, mais un éventail de conceptions. La musique dans cette perspective « est un fait social total dont la définition varie selon les époques et les cultures » (Nattiez, 1987 : 69). Nattiez conclut qu'il n'y pas « LA musique, mais LES musiques, et même, des phénomènes musicaux » (p. 95). Considérer l'objet musical comme activité intégrée à un contexte socioculturel particulier pose la question du développement musical de l'être humain dans cette culture et mène aux travaux de Vygotsky (1934/1997) et Bruner (1973), qui fournissent un cadre pour questionner les processus et les approches de transmission culturelle pour toutes les formes d'art.

Selon la perspective vygotskienne, le développement de l'enfant se construit dans le monde social et culturel, et ceci par l'intermédiaire de quelqu'un de plus expert que lui, à travers des objets culturels. D'où l'importance de l'enseignement, de la *médiation*.

En tant que discipline scolaire, les arts (ici la musique) prennent place dans « un lieu d'enseignement, lieu de transmission des savoirs, d'apprentissage des techniques d'acquisition du savoir » (Pujas & Ungaro, 1999 : 22). Les auteurs mentionnés posent cette question : « y a-t-il dans l'art un savoir transmissible, un ensemble de connaissances organisées et systématisées, telles que chacun puisse y avoir accès par un enseignement ramené aux normes de la rationalité pédagogique ? » (p. 24). L'éducation musicale touche aux dimensions affectives aussi bien que cognitives (Verdeau-Paillès, 1995 ; Wirthner, 2002).

A quels phénomènes musicaux les écoliers d'aujourd'hui sont-ils alors exposés au travers de la rythmique ? La rythmique a été originellement conçue comme moyen d'éduquer *par* la musique et *pour* la musique (E.J.-D., 1926 ; Bachmann, 1984). Etudier la rythmique à travers l'éducation musicale permet de se rendre compte de son rôle comme moyen d'éduquer *pour* la musique. Notre hypothèse suggère qu'étant donné la complexité de la musique, il est probable qu'à travers la rythmique, elle sera soit élémentarisée, soit simplifiée, soit rendue accessible par d'autres voies que par l'écoute, le chant ou l'emploi d'un instrument. Nous nous intéresserons au(x) genre(s) de musique introduit(s) par l'enseignant (par son improvisation, par l'écoute d'un CD...) ainsi qu'aux composantes mises en jeu par les exercices.

Musicalement, que propose l'enseignant ? Comment fait-il pour complexifier le travail de l'élève à travers son improvisation ? Quelles relations y a-t-il entre la musique et le mouvement corporel des élèves ? Nos analyses tenteront d'établir le rôle de la musique comme outil ainsi que comme but didactique. Nous postulons que les paramètres de la musique auxquels les élèves sont confrontés à travers la rythmique restent simples, et que les pratiques de la rythmique limitent l'expérience des élèves à des genres musicaux restreints.

Nous nous intéresserons notamment au piano qui est un élément de communication souvent privilégié, et est certainement l'outil préféré pour faire entrer la musique dans les cours de rythmique. Le piano fait partie du discours de l'enseignant et du milieu didactique, et remplace souvent la consigne parlée. Pourquoi, malgré la technologie répandue des CD, le piano reste-t-il chez les rythmiciens un outil didactique fondamental ? Nous étudierons le rôle de ce genre de communication de la part de l'enseignant, et ce qu'en fait l'élève.

Savoirs de la danse

Ce que Jaques-Dalcroze appelait *plastique animée* est « la figuration corporelle des rythmes musicaux » par « les recherches de perfectionnement de l'interprétation, à l'aide du corps, des émotions et sentiments musicaux » (E.J.-D., 1919a : 133). Son but était d'interpréter la musique par le corps en réclamant des savoirs liés à la danse. Nos recherches tentent d'identifier les exercices s'appuyant sur les savoirs venant de la danse – par exemple, création et chorégraphie, l'apprentissage des pas de danse ou de danses folkloriques. Font-ils partie des outils d'apprentissage ou ont-ils pour but de démontrer un savoir déjà acquis ?

Qu'en est-il de ces savoirs dans le contexte scolaire ? Selon les documents élaborés par les rythmiciens eux-mêmes, ces savoirs se réfèrent au « développement harmonieux de l'enfant en utilisant ses facultés auditives, cognitives et corporelles ». Plus précisément, à l'école primaire la rythmique est censée éduquer l'enfant à ressentir la relation musique-mouvement, à explorer les capacités du corps, à exprimer ce que l'enfant entend, à inventer, à développer son imagination, ainsi que sa mémoire auditive et corporelle, et à se socialiser. Nous essayerons de définir et de classer les savoirs appartenant à la rythmique comme discipline scolaire et de déterminer ses transformations en tant qu'objet d'enseignement.

Le dispositif didactique de la rythmique aujourd'hui

De manière plus générale, nous allons essayer de décrire et d'analyser plus largement le fonctionnement des dispositifs didactiques mis en œuvre. Certaines dimensions soulignées par les didacticiens nous intéressent plus particulièrement.

C'est le cas notamment des relations entre le lexique du « vocabulaire dalcrozien » et la définition des savoirs à construire par la rythmique, particulièrement en ce qui concerne, selon les termes de Sensevy et Mercier, la description de l'action didactique comme une action conjointe « fondée sur une communication dans la durée entre le professeur et les élèves, donc sur une *relation* qui actualise l'action, et qui est actualisée en retour par celle-ci » (2007 : 14). Notre recherche analysera les transactions langagières entre enseignant et élèves pour essayer d'évaluer dans quelle mesure cet emploi du langage influence la construction des savoirs.

Dans le cas de la rythmique scolaire, les savoirs émergent des interactions didactiques en classe (Amade-Escot, 2001). Les rythmiciens ont la liberté d'établir les contenus de leur enseignement, ce qu'ils font en collaboration avec leurs collègues. Si cette responsabilité est supervisée par « les habitudes professionnelles, la mode pédagogique du moment et les textes officiels » (p. 24), il est probable que malgré une formation commune, les enseignants de rythmique puissent avoir des projets d'enseignement différenciés. On trouve par ailleurs, (voir notamment Schneuwly & Dolz, 2009) l'idée que l'enseignement se compose d'une série de gestes fondamentaux tels que la définition d'un milieu, la dévolution, la régulation, et la construction de la mémoire didactique.

De manière plus générale, la problématique de notre thèse portera donc sur les questions telles que les suivantes :

- Quelles sont les dimensions de l'objet enseigné pendant les cours de rythmique observés ?
- Quels sont les gestes fondamentaux de l'enseignant pour élaborer un système commun de significations ?
- Quelles stratégies typiquement dalcroziennes sont utilisés par l'enseignant, et quel est leur rôle dans l'évolution de la situation didactique ?

- Quelles sont les relations entre l'objet musical et l'objet corporel ?
- Quels sont les savoirs de référence, et comment sont-ils transposés à travers la rythmique Jaques-Dalcroze en milieu scolaire ?
- Plus généralement, quels genres de savoirs entrent dans la didactique de la rythmique ? Qu'est-ce qui est effectivement enseigné à travers la rythmique dans les écoles primaires genevoises ?

Thèse

Voici la thèse générale que nous allons développer tout au long de notre ouvrage à travers une méthodologie précise et plusieurs axes d'analyse :

Dès ses origines, la rythmique est un objet composite entre un projet pour la musique et un projet par la musique. A l'école, dont l'objectif est de développer l'être humain dans toutes ses capacités, la rythmique fait partie d'un réseau de disciplines ; elle est liée plus particulièrement d'une part à la musique, et, d'autre part à la gymnastique, (et donc avant tout à la motricité). La rythmique est donc une discipline scolaire sous tensions. Tensions qui, au cours de son développement, auront des effets sur les objets enseignés, mais aussi sur les savoirs auxquels ils se réfèrent, ainsi que les gestes et les stratégies mis en œuvre. La forme actuelle de la rythmique est donc le produit de tensions au cœur de la discipline.

Dans le chapitre suivant, nous exposerons nos outils méthodologiques pour interroger l'enseignement de la rythmique en milieu scolaire.

Chapitre 6

Outils méthodologiques

La problématique de notre recherche concerne les pratiques actuelles de l'enseignement de la rythmique Jaques-Dalcroze en milieu scolaire. Nous avons exposé l'ambiguïté de ces pratiques à l'école primaire, ainsi que la contradiction entre les objectifs fondamentaux de la discipline « rythmique » et les attentes qu'on en a du fait de son appartenance aux disciplines scolaires. Un de nos objectifs consiste à étudier la manière dont cette contradiction se manifeste concrètement dans l'enseignement. A partir de situations didactiques, nous proposons donc d'analyser la construction de l'objet d'enseignement, qui « implique la mise en œuvre d'une série de gestes professionnels fondamentaux qui rendent présent l'objet en classe et qui le montrent dans certaines de ses dimensions essentielles » (Schneuwly & Dolz, 2009 : 102). Les outils méthodologiques dont nous avons besoin pour ce faire sont exposés dans ce chapitre.

Recueil de données

Population

Environ une trentaine de professeurs de rythmique enseignent actuellement dans les écoles primaires du canton de Genève. Ils sont censés avoir une formation commune, c'est-à-dire la Licence de la méthode Jaques-Dalcroze pour les plus anciens et, aujourd'hui, le Bachelor et le Master de la filière musique et mouvement en rythmique Jaques-Dalcroze de la Haute Ecole de Musique de Genève (HEM). Ceux avec lesquels nous avons collaboré pour cette étude ont tous effectué leur formation (qui était alors de 4 ans) avant l'intégration de la section professionnelle de l'Institut Jaques-Dalcroze au sein des Hautes écoles de Musique (HEM), en 2006. Cette formation comprend les trois branches principales de rythmique, solfège et improvisation. L'étudiant/e suit en outre des cours de technique et d'expression corporelle, de plastique animée et de création musico-chorégraphique. La pratique du piano est essentielle et un certain niveau de compétence exigé, indépendamment de tout autre instrument. Des cours d'harmonie, d'histoire de la musique, de lecture à vue et de chorale complètent la formation. Par ailleurs, il suit, avec une intensification progressive, des stages de pédagogie pratique dans des classes de divers groupes d'âge, assortis de cours didactiques et de méthodologie dalcrozienne. Vers la fin de ses études, il n'est pas rare qu'il ait déjà effectué des remplacements occasionnels.

Dans le courant de l'année scolaire 2008-2009, nous avons pris contact avec cinq rythmiciens. Ces enseignants étaient d'accord pour collaborer avec nous pendant l'année scolaire suivante. Malheureusement, l'un d'entre eux a dû renoncer à cette collaboration suite à des problèmes de santé. Etant donné que les professeurs de rythmique travaillent dans plusieurs établissements et que leurs disponibilités tombent rarement au même moment, nous avons décidé de ne pas chercher à remplacer le 5^{ème} participant, mais de nous concentrer sur les quatre autres – que nous désignerons désormais au féminin puisqu'il s'agit d'enseignantes. Nous espérons pouvoir inclure le travail d'au moins un homme dans nos observations, mais aucun rythmicien ne s'est trouvé disponible à ce moment-là pour participer à notre recherche.

Nous avons prévu de visiter chaque classe à deux reprises, au début et à la fin de l'année scolaire 2009-2010. Ce qui nous aurait permis d'observer l'évolution des élèves et de leurs connaissances à travers la rythmique. Mais les événements inhérents au quotidien scolaire ne

nous ont pas toujours permis (à l'enseignante comme à nous) de conduire notre recherche selon les paramètres prévus. Et nos observations, envisagées initialement selon deux pistes distinctes, ont en fait révélé une sorte de kaléidoscope de la pratique de la rythmique en milieu scolaire, caractérisé par l'improvisation et l'adaptation (qui sont au demeurant, comme nous le verrons plus loin, deux qualités essentielles du rythmicien).

Pour tous les enseignants, les premières semaines d'une nouvelle année sont destinées à apprivoiser la classe et à installer certaines habitudes. Dans le cas de la rythmique, les élèves quittent leur salle de classe pour aller à la salle dédiée à cette discipline. Ils doivent parfois mettre des « habits de rythmique » - un haut et un legging, sans oublier les pantoufles de rythmique couramment appelées « basanes ». Même dans les écoles où les élèves peuvent garder leurs vêtements habituels, les basanes sont obligatoires pour ces cours. Changer de salle et se changer font partie des premières habitudes à installer au début de l'année scolaire.

Les habitudes incluent en outre un ensemble de comportements, que nous avons classés en deux groupes : les comportements organisationnels et les comportements « culturels ».

Les comportements organisationnels soutiennent l'organisation de la classe et le cours de rythmique. Ces comportements font partie du « milieu didactique » (Sensevey & Mercier, 2007) et s'inscrivent dans un environnement dépourvu de pupitres, de papier, de crayons et, souvent, de tableau noir. Ce milieu présente un contraste frappant avec leur salle de classe ; les élèves doivent assimiler des habitudes de comportement telles que de s'asseoir par terre en tailleur, le dos bien droit, garder sa place dans un cercle s'il y a lieu, maintenir une attitude d'écoute.

En outre, ils se trouvent face à un autre enseignant que leur maîtresse ou maître. Qui détient l'autorité ? Cette question s'avère moins difficile que prévu, puisque les maîtres et les maîtresses viennent au cours de rythmique avec leurs classes. Nous avons pu observer une entente étroite et une belle collaboration entre les professeurs de rythmique et les enseignants de classe à l'école primaire. La maîtresse de la classe de l'enseignante HN en particulier joue un rôle très actif dans les leçons, en participant à maintes activités et en collaborant également à la discipline de cette classe assez difficile. Dans les autres cas, même si les maîtresses participaient moins, elles étaient très présentes et il était clair que les élèves comprenaient bien la hiérarchie.

Contrairement à leurs collègues « généralistes », les enseignants de rythmique travaillent souvent face à une nouvelle classe, c'est-à-dire avec des élèves qu'ils ne connaissent pas et ne côtoient pas tous les jours. Ceux qui exercent dans plusieurs écoles peuvent rencontrer entre dix et vingt classes différentes chaque année, ce qui représente un grand nombre de prénoms à mémoriser.

Les comportements que nous appelons « culturels » découlent des paramètres de la rythmique : reconnaître le piano comme médium de communication et apprendre à comprendre cette façon de communiquer ; comprendre le vocabulaire particulier de la rythmique et certaines consignes parlées ; apprivoiser des matériels normalement utilisés comme jouets dans un contexte de travail, et à l'inverse, pouvoir utiliser des matériels de musique dans un contexte de jeu, en gardant le respect pour « l'instrument de musique ».

L'apprentissage de ces deux groupes d'habitudes, organisationnelles et culturelles, qui se fait souvent sous forme de jeu, a lieu pendant la première partie de l'année scolaire. Pour prendre

le temps d'installer les comportements souhaités, aucune des quatre enseignantes ayant accepté de collaborer avec nous (nous les nommerons CPR, AM, HN et IF) ne voulait nous accueillir avant le mois de janvier 2010. Ce qui a quelque peu bousculé notre calendrier. Ainsi, chacune des deux classes de 4P HarmoS où enseigne HN n'ayant des cours de rythmique que la moitié de l'année scolaire, l'une au début, l'autre à la fin, notre étude in situ débutant en février a donc porté sur une nouvelle classe qui venait juste de commencer la rythmique... Dans le cas de l'enseignante CPR, la deuxième observation a dû être repoussée à l'année scolaire suivante. Nos observations ont donc porté sur deux classes différentes, et la deuxième a eu lieu au début et non à la fin de l'année scolaire.

Voici le calendrier des observations (dont toutes les autorisations ont été demandées en automne 2009) :

Chez l'enseignante CPR :

Première observation : leçons les 26 janvier / 2 / 9 février 2010

Deuxième observation : leçons les 16 / 23 / 30 novembre 2010

Chaque leçon a duré une période scolaire, soit entre 35 et 40 minutes.

La deuxième observation pour cette enseignante a été planifiée pour le mois de mai 2010, mais elle n'a pas pu donner les cours pour cause de maladie. La deuxième observation a été remise à l'année scolaire suivante, et avec une nouvelle classe.

Chez l'enseignante AM :

Première observation : leçons les 28 janvier / 4 / 11 / 18 février 2010. La première leçon de cette enseignante a duré plus de 50 minutes, et les autres plus de 40 minutes. A la fin de la première observation, elle a demandé un cours supplémentaire pour terminer son travail, et a finalement renoncé à la deuxième observation en raison d'une surcharge de travail.

Chez l'enseignante HN :

Première observation : leçons les 02 / 09 / 16 mars 2010. Chaque leçon a duré une période scolaire, soit entre 35 et 40 minutes.

Deuxième observation : leçons les 20 avril / 04 / 11 mai 2010. Chaque leçon a duré une période scolaire, soit entre 35 et 40 minutes.

Chez l'enseignante IF :

Première observation : leçons les 4 / 10 / 24 mars 2010. Chaque leçon dure une période scolaire, soit environ 35 minutes.

Deuxième observation : leçons prévues les 10 / 17 / 24 juin 2010. La leçon du 17 juin a été annulée sans prévision à cause d'une course de l'école. La deuxième observation ne porte donc que sur deux leçons.

Portraits des enseignantes

Titulaire d'une Licence de l'enseignement de la Rythmique selon la méthode Jaques-Dalcroze, l'enseignante **CPR** s'est également formée à la direction chorale avec Michel Corboz, Claire Marchand, Florent Stroesser et Didier Grojsman.

Privilégiant les liens entre le travail vocal et l'approche dalcrozienne du mouvement, elle dirige cinq chœurs d'enfants et d'adolescents au Conservatoire de Genève. Depuis 1994, elle enseigne la rythmique dans les écoles publiques du canton de Genève. A maintes occasions elle crée, pour ses élèves et choristes, chansons et spectacles originaux en collaboration avec son mari pour la composition musicale, et Janry Varnel pour l'élaboration des textes et livrets. Souvent sollicitée pour la formation d'adultes, elle anime régulièrement des stages organisés par le DIP, la HEM, l'Institut Européen de chant choral ou encore les Choralies. Elle peut être considérée comme une enseignante expérimentée et experte dans plusieurs domaines.

Au moment des observations, **AM** enseigne depuis une vingtaine d'années la rythmique et le solfège à l'Institut Jaques-Dalcroze et la rythmique à l'école primaire. Danseuse, elle a pratiqué la danse classique et a suivi régulièrement des stages à l'Académie Grace de Monaco. Elle est titulaire de la Licence de la méthode Jaques-Dalcroze, ainsi que des certificats d'études supérieures de solfège et de piano et du diplôme d'enseignement de piano (CMG). Pendant plusieurs années elle a enseigné la méthodologie dalcrozienne à l'Institut Jaques-Dalcroze, et elle accueille régulièrement des étudiants de l'Institut pour des leçons de démonstration et des séminaires pédagogiques sur la méthode Jaques-Dalcroze. Elle enseigne aussi la chorale aux élèves de 1P-6P Harmos. Elle enseigne enfin pour Culture & Art en collaboration avec le Jardin Botanique. Elle peut être considérée comme une enseignante expérimentée et experte.

IF enseigne la rythmique dans les écoles primaires genevoises depuis presque 40 ans. Danseuse depuis sa jeune enfance, elle a fait ses études à l'Ecole supérieure de Chorégraphie à Paris, avant de suivre la formation de rythmicien pour obtenir la Licence d'enseignement de la méthode Jaques-Dalcroze, et en 2007, la formation post-grade de rythmique pour les seniors. En plus de la rythmique, elle enseigne la danse aux enfants, adolescents et adultes à la Fédération Cantonale du Costume Genevois, cadre dans lequel elle a créé, animé, et participé à de nombreuses fêtes traditionnelles et historiques, par exemple, pour le 500^{ème} anniversaire de la naissance de Calvin, le 225^{ème} anniversaire de Carouge et, en 2014, pour le bicentenaire de l'entrée de Genève dans la Confédération. Comme danseuse et rythmicienne, elle a également conçu de nombreux spectacles d'école.

Elle peut être considérée comme une enseignante expérimentée et experte, autant en rythmique qu'en danse. Elle a régulièrement reçu les étudiants en formation de l'Institut Jaques-Dalcroze pour des séminaires de pédagogie.

Au moment du recueil de ces données, **HN** est jeune dans le métier, car elle enseigne depuis moins de 5 ans la rythmique dans plusieurs écoles primaires genevoises. Elle est titulaire de la Licence de l'Institut Jaques-Dalcroze. Au cours des études de Licence, HN a passé une année sabbatique à l'Institut de Rythmique Jaques-Dalcroze de Bruxelles, afin d'enrichir ses compétences et sa compréhension de la méthode.

En septembre 2010, elle est partie une année à New York pour suivre la formation d'analyste du mouvement à l'Institut Laban/Bartenieff. Depuis son retour à Genève en 2011, elle poursuit son enseignement dans le cadre de l'école primaire, ainsi que ses études pour le titre du Diplôme supérieur à l'Institut Jaques-Dalcroze, obtenu en 2013. Même jeune, elle peut être considérée comme experte.

Entretiens et contrats de recherche

Leur emploi du temps souvent morcelé rendant les rencontres difficiles, nous avons eu un « entretien écrit » avec chaque enseignante au début de notre recherche, et leur avons proposé un projet aux paramètres et aux termes clairement définis, leur expliquant notamment dans le détail ce que nous entendions par « séquence d'enseignement ». Sachant que le curriculum de rythmique est indéterminé, nous leur avons donné le choix du sujet pour les deux séquences. A la suite de chaque série d'observations, nous les avons revues.

L'évolution de la recherche a nécessité quelques entretiens supplémentaires, moins formels, et parfois des échanges par courriel. Notre souhait était d'établir une collaboration qui intéresserait et impliquerait étroitement les enseignantes autant que le chercheur.

Le contrat de recherche a été établi selon les termes suivants :

- Le chercheur aura accès à la planification des cours. (Nous n'avons toutefois pas reçu une copie de la planification dans tous les cas).
- Les cours seront enregistrés en vidéo.
- Les entretiens auront lieu avant et après chaque série d'observations.
- Les enseignantes auront accès à l'état de la recherche.
- Les deux séries d'observations auront lieu dans la même année scolaire et avec les mêmes classes, afin de nous donner une perspective de l'évolution des élèves. (Comme indiqué précédemment, dans le cas de l'enseignante CPR, malade au moment de la deuxième observation, nous avons dû reporter celle-ci à l'année scolaire suivante).
- Les classes concernées sont des classes de 2P (4P HarmoS).
- Les enseignantes auront la liberté de choisir le contenu de leur enseignement.

Les modes d'observation

Tous les cours ont été enregistrés par vidéo. Nous avons installé deux caméras dans la salle, suffisamment loin pour ne pas déranger les élèves mais avec la fonction « zoom ». La première caméra était placée dans un coin pour couvrir la salle. Fixe, elle enregistrerait les déplacements de la classe en entier, les interactions entre les élèves et l'enseignant ainsi qu'entre les élèves.

La deuxième caméra était focalisée sur l'enseignante et la suivait. Contrairement à une salle de classe, la salle de rythmique ne contient pas de pupitres et les élèves ne restent pas immobiles pendant le cours. La caméra qui suivait l'enseignante filmait donc surtout ses déplacements et ses interactions avec les élèves.

Les outils d'analyse

La séquence d'enseignement : unité d'analyse

Le terme « séquence d'enseignement » a été emprunté du GRAFE (Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné) (Schneuwly, Sales Codeiro & Dolz, 2006). Il est « un empan temporel dans le flux de l'enseignement dédié au travail sur un objet d'enseignement » (Schneuwly & Dolz, 2009 : 77). Dans le cas de la rythmique, de quel objet d'enseignement s'agit-il ? Peut-on ou doit-on définir la rythmique comme objet d'enseignement ? Nos collègues rythmiciens parlent d'une part du fait d'enseigner la rythmique, d'autre part d'enseigner *par* la rythmique. Sur la base de ce double sens, la recherche de l'objet d'enseignement devient pertinente et dans cette optique, nous définissons la séquence comme une série de leçons qui traitent le même sujet – qu'il s'agisse d'un sujet musical ou autre.

Nous avons prévu des séquences de trois cours, suivant en cela l'avis de CPR selon laquelle, à l'école primaire, les rythmiciens organisent souvent leur enseignement autour de trois leçons. Néanmoins, quand nous avons commencé à analyser les cours, nous avons trouvé des séquences plus courtes ou plus longues.

Les transcriptions

Tous les cours ont été transcrits entièrement en utilisant le logiciel payant, Transana 2.42, créé par C. Fassnacht et développé par David Woods à l'Université de Wisconsin-Madison, Centre de recherche en éducation. Ce logiciel permet d'effectuer un traitement simultané des données en trois fenêtres : l'image visuelle, la bande sonore et la page de transcription. Les transcriptions étaient reformulées ensuite en trois colonnes :

Temps	DISCOURS enseignant/élèves	ACTION enseignante/élèves

Les cours ont été transcrits en utilisant les conventions cités par Schenuwly et Dolz (2009 : 88). Ces transcriptions permettent au chercheur d'enregistrer les paroles de l'enseignante et des élèves, les gestes, les actions et les déplacements, les expressions gestuelles et vocales, les interruptions ou événements venant de l'extérieur. Elles donnent la possibilité de décrire le plus précisément possible tout ce qui se passe dans la leçon. La reformulation des transcriptions en trois colonnes nous permet d'avoir simultanément sous les yeux l'actualité des consignes et les réponses des élèves, ce qui est particulièrement utile dans le cas de la rythmique, où la consigne de l'enseignant demande souvent une réponse immédiate de la part des élèves.

A quel point les enregistrements et les transcriptions peuvent-ils être considérés comme de la documentation objective ? On peut imaginer que « la caméra ne ment jamais », et c'est pour cette raison que nous avons utilisé deux caméras. La première caméra, qui était fixe, enregistrerait tout ce qui se passait pendant les cours, même les moments fugaces susceptibles d'échapper à l'enseignante ou au chercheur. Quant à la deuxième caméra mobile, qui suivait l'enseignante et les élèves, elle déterminait d'elle-même ce qui semble important et sur quoi cela valait la peine de *zoomer*, en essayant par exemple de capter les petites voix des enfants répondant à une question. Il s'est donc agi d'un travail d'enregistrement mais aussi d'interprétation, dont nous assumons l'entière responsabilité, y compris celle du choix des caméras.

Nous avons également transcrit plusieurs extraits de musique improvisée au piano par les enseignantes, en choisissant les improvisations qui nous semblaient importantes pour la construction de l'objet d'enseignement. Dans le contexte de la méthode dalcroziennne, l'improvisation est censée susciter et canaliser une certaine qualité de mouvement. Toujours est-il qu'une transcription ne peut pas montrer toutes les nuances ni les appuis agogiques que l'enseignante donne à son improvisation afin d'engendrer les réactions souhaitées chez les élèves.

Les synopsis

Le synopsis est un outil méthodologique essentiellement interprétatif de la part du chercheur. Il permet de réduire une masse énorme de données (créée par les transcriptions) en quelque chose d'utilisable. Il éclaire les éléments séquentiels et hiérarchiques de la séquence d'enseignement « selon la logique de l'action didactique *du point de vue de l'objet enseigné* » (italiques d'auteur) (Dolz et Schenuwly, 2009 : 91). Il donne un « résumé narrativisé du discours et de l'action de l'enseignant » (p. 99) en essayant de saisir la logique de l'action didactique et de hiérarchiser ces actions. Les choix inhérents à la création du narratif fourni

par le synopsis – Que faut-il inclure ? Que faut-il laisser de côté ? – sont liés à nos questions de recherche.

Nous avons construit un synopsis⁴⁷ de chaque séquence d'enseignement, en nous inspirant du travail de l'équipe GRAFE, avec toutefois quelques modifications en cohérence avec notre contexte. Au total, huit synopsis ont été conçus, selon la forme présentée ci-dessous.

Niveaux	Repères	Matériel	FST	Description

Nous avons adopté les conventions du synopsis utilisées par le GRAFE (Schnewly & Dolz, 2009), en les adaptant toutefois à l'enseignement de la rythmique, fortement axé sur des dimensions corporelles.

La colonne « niveaux » constitue une indication de la hiérarchisation de l'organisation de la séquence. Les niveaux (n, n-n, n-n-n) indiquent le découpage des éléments de l'objet à enseigner, autrement dit, comment l'objet est décomposé par l'enseignant pendant la séquence. Les niveaux n et n-n sont supérieurs au niveau n-n-n qui désigne les activités scolaires. Cette hiérarchie a été déterminée par le chercheur en prenant en compte la logique de la séquence, les changements d'activité et les déplacements.

A part les niveaux indiqués ci-dessus, nous utilisons un niveau 0 pour signaler un intermède ou une transition. Nous modifions légèrement le sens donné par le GRAFE aux transitions en les présentant comme un moment dans la leçon où les enfants passent d'une activité à l'autre, ou changent de matériel. Cette utilisation du mot transition correspond mieux à la rythmique. Nous avons utilisé le terme intermède (aussi désigné par 0) lorsque se produit une rupture dans le cours: dans le cas de la rythmique ce pourrait être pour sautiller après un moment passé près du piano, ou dans une séquence en particulier, pour discipliner une classe d'enfants difficiles.

Les repères indiquent le temps précis de l'élément décrit par le synopsis. Dans nos synopsis les repères interviennent très souvent pour s'adapter à la nature spontanée et immédiate des réactions des élèves à telle ou telle proposition de l'enseignant. Ils montrent la durée de chaque unité décrite dans le synopsis.

Dans la colonne « matériel » est mentionné celui qui est utilisé à ce moment.

Les formes sociales de travail (FST) indiquent la distribution de la classe pendant une activité donnée. Nous avons défini des formes sociales de travail particulières à notre sujet :

T	activité de toute la classe
I	activité individuelle
D	activité avec un partenaire
G	activité en groupe de trois ou plus
Q	démarche question
M	explication ou discours par l'enseignant
DM	discours musical (où l'enseignant donne un discours ou une explication à travers la musique)

⁴⁷ Voir Annexe 6A pour un exemple d'un synopsis.

DG discours gestuel (où l'enseignant donne un discours ou une explication à travers le geste)

Dans la colonne « Description » est résumé tout ce qui se passe, se dit et se fait pendant la séquence. Ce qui nous intéresse ici « n'est pas l'activité de l'enseignant, mais ce que nous dit l'activité de l'enseignant de l'objet » (p. 100).

Les macrostructures

Selon Schneuwly et Dolz (2009 : 104) la macrostructure⁴⁸ permet « d'avoir une vision générale de l'enseignement effectivement réalisé, où sont présentés *dans l'ordre* les différents contenus traités par l'enseignant ». Les macrostructures synthétisent les niveaux du synopsis jusqu'aux activités scolaires, et nous les avons créées de deux manières différentes : premièrement, sous forme de schéma écrit; deuxièmement, sous forme de schémas arborescents. Ils nous permettent d'avoir une vue globale sur le dispositif didactique mis en place, ainsi que « des relations d'ordre, de progression, de hiérarchie et de connexion » dans sa construction (p. 104).

Analyse de chaque séquence

En suivant la théorie de l'action didactique conjointe (Sensevy & Mercier, 2007) nous effectuons une analyse multifocale de chaque séquence en discutant des aspects suivants :

- Le milieu didactique et le contrat didactique. Notre intérêt porte sur les comportements spécifiques de l'enseignant attendus par l'élève, et ceux de l'élève attendus par l'enseignant (p. 18) – comportements qui créent le contrat didactique. Nous nous intéressons également au « contexte cognitif commun » qui est le milieu didactique, et au genre de significations mis en évidence par l'action enseignant-élève.
- Le travail de l'enseignant, avec une attention particulière à la mise en œuvre du dispositif didactique, aux outils de l'enseignante et à ses gestes fondamentaux : consignes, régulations, dévolutions, construction de la mémoire didactique et institutionnalisation.
- Les tâches proposées à travers les consignes. Les tâches orientent le sens de la situation didactique de manière concrète, et leur analyse révèle l'évolution de l'objet d'enseignement.
- L'identification de l'objet d'enseignement et sa transposition didactique. Nos analyses prennent « l'action conjointe (p. 9) » comme base, afin de discerner l'objet enseigné, par un processus ascendant.

Ces analyses donnent lieu, pour chaque séquence séparément, à une description qui tente de décrire sa logique sous-jacente, son objet principal d'enseignement, sa dynamique. Dans ces analyses, la séquentialité est respectée : il s'agit de comprendre le déroulement propre de chaque séquence. Ces études de cas, mis en rapport les unes avec les autres, permettent de dégager une image plus générale de l'enseignement de la rythmique aujourd'hui.

Analyses transversales

Nous procédons aux analyses transversales, en étudiant les aspects suivants :

- La didactique de la rythmique : l'analyse du processus à travers les gestes fondamentaux de l'enseignante,

⁴⁸ Voir annexe 6B pour un exemple d'un schéma arborescent.

- L'exercice de réaction – un exercice phare,
- Les parties des séquences de rythmique et leurs composants
- Les savoirs de la discipline « rythmique »,
- Le rôle de la musique et ses différentes formes.

Comme l'indique le qualificatif « transversales », l'analyse ne porte pas ici sur la séquentialité : les séquences ne sont plus l'unité d'analyse. En fait, nous traitons l'ensemble des séquences comme un seul tout pour repérer transversalement, à travers les séquences et indépendamment de chacune d'elles, les caractéristiques de la rythmique en milieu scolaire aujourd'hui.

Conclusion Partie II

Les disciplines scolaires sont des constructions sociales, et pour interroger une discipline il faut s'aider des cadres théoriques aptes à rendre intelligible sa présence dans le curriculum et son évolution dans le milieu scolaire. Dans le chapitre 5, nous avons exposé la problématique de notre recherche sur le terrain. Nous avons vu que le statut de la rythmique est devenu opaque, qu'elle s'adresse à des enfants de plus en plus jeunes, et qu'il y a certaines contradictions et ambiguïtés autour de sa présence à l'école primaire.

Dans le cas de la rythmique, nous sommes face à un curriculum indéterminé, ce qui implique la reconstruction de l'objet ou des objets d'enseignement à partir des pratiques actuelles. Pour ce faire, notre attention porte sur le travail de l'enseignant, et ce qu'il nous révèle de l'objet d'enseignement. En partant de pratiques réelles, nous espérons pouvoir observer la construction des savoirs à travers l'analyse interprétative des séquences d'enseignement.

Nos outils méthodologiques s'inspirent du travail de l'équipe GRAFE. Notre démarche multifocale nous permet d'observer les séquences sous plusieurs angles :

- Les synopsis montrent comment l'objet est découpé et rendu accessible par la structuration globale des séquences, puis quels dispositifs didactiques sont mis en place par les activités scolaires (Schneuwly & Dolz, 2009 : 102).

- La théorie de l'action didactique comme action conjointe de Sensevy et Mercier (2007) nous fournit des paramètres théoriques pour interroger l'enseignement de la rythmique. Notre attention porte sur l'action didactique définie par « la relation ternaire entre le savoir, le professeur, et les élèves » (p. 15). Nous décrivons cette action à travers les gestes de l'enseignant - la définition, la dévolution, la création de la mémoire didactique, la régulation et l'institutionnalisation - pour essayer de déceler le savoir « en tant qu'objet », et le savoir « en tant que manière de faire » (p. 29).

- L'action didactique est caractérisée par le besoin de modification constante au fur et à mesure de la progression du savoir. Nous cherchons donc à identifier ces élaborations temporelles par l'enseignant et les élèves (mésogenèse), les relations ancien-nouveau dans le milieu didactique (chronogenèse) et la partage des responsabilités dans la relation didactique entre professeur et élève (topogenèse).

Les outils méthodologiques nous permettent d'effectuer les analyses interprétatives des huit séquences d'enseignement de la rythmique en milieu scolaire, que nous présentons dans le chapitre suivant.

PARTIE III

RESULTATS DES ANALYSES DES SEQUENCES ET DES ANALYSES TRANSVERSALES



« Le maître de Rythmique a pour mission d'assurer à l'élève la libre possession de ses ressources physiques...



... et d'établir une communion entre les forces corporelles harmonieusement stylisées et les forces expressives de la musique sonore » (Emile Jaques-Dalcroze, 1926).

Chapitre 7

Résultats des analyses des séquences d'enseignement

Nous présentons dans ce chapitre notre recherche sur le terrain. Dans le chapitre 3, nous avons posé quelques outils théoriques pour interroger l'entrée et l'histoire de la rythmique Jaques-Dalcroze dans les écoles primaires genevoises, notamment la théorie de la discipline scolaire et celle de la transposition didactique. Le chapitre 4 a discuté des effets sur la rythmique de la transposition *externe* : c'est-à-dire, la transposition venant du nouveau contexte scolaire où elle se trouve, par les curricula, les plans d'étude, et cetera.

D'un objet d'enseignement à un objet enseigné il y a une autre transposition. Quand un savoir devient un savoir à enseigner et puis un savoir enseigné, il subit des transformations élaborées également par la théorie de la transposition didactique *interne*. Ce chapitre fait une analyse interprétative des séquences d'enseignement de la rythmique, en employant les outils de la Théorie de l'action conjointe (Sensevy et Mercier, 2007). Ceci nous permet de prendre en compte les trois pôles de l'action enseignement/apprentissage : l'enseignant, l'élève et le savoir (Chevallard, 1991 : 23). L'utilité de cette approche est « de saisir d'une part les contraintes inhérentes à l'élaboration des savoirs au sein de systèmes didactiques mais aussi la participation des sujets à ce processus, depuis les postures non symétriques que sont les places d'enseignant et d'élève dans la relation didactique » (Dorier et.al. 2013 : 19).

Pour ce faire, nous porterons notre attention sur les gestes fondamentaux de l'enseignant, les tâches effectuées en fonction des consignes, l'évolution du temps didactique (chronogenèse) et les rôles enseignant/élève (topogenèse) pendant les séquences. Nous observerons les savoirs effectivement enseignés pendant les cours de rythmique par un processus ascendant, pour pouvoir discerner les savoirs de référence de la rythmique Jaques-Dalcroze en milieu scolaire.

Nous avons observé et filmé huit séquences d'enseignement de la rythmique à l'école primaire genevoise pendant les années scolaires 2009-2010 et 2010-2011. Il s'agit des séquences d'enseignement dans les classes 4P (HarmoS).

Le contrat établi avec les quatre enseignantes de rythmique a laissé la liberté à chacune de choisir le sujet d'enseignement. Nous nous attendions à avoir des sujets divers, en supposant toutefois que l'analyse de chaque séquence révélerait une base commune. Nos observations ont été étalées sur une grande partie de l'année scolaire, et de ce fait, nous pensons avoir des séquences qui reflètent la réalité de la situation d'enseignement de la rythmique pour les enseignantes concernées.

La problématique (chapitre 5) a exposé l'ambiguïté de la rythmique en milieu scolaire. Cette réalité a eu des conséquences pour notre recherche. Nous nous étions mises d'accord avec nos quatre enseignantes afin qu'elles donnent chacune deux séquences d'enseignement, chaque séquence comportant trois leçons. Elles ont compris qu'une séquence d'enseignement est un ensemble de cours portant sur le même sujet. A partir de ce cadre de recherche, nous nous attendions à avoir huit séquences, avec un total de vingt-quatre leçons. Avec de telles données, étalées sur une grande partie de l'année scolaire, nous pensions avoir une vue assez complète sur la rythmique.

Mais il en a été autrement ! Les séquences de CPR1, AM et CPR2 étaient ce que nous appelons les cours normaux – sans contrainte du milieu scolaire pour interrompre leur déroulement. Cependant, les élèves ont trouvé la séquence d'AM si engageante que l'enseignante a choisi d'ajouter un quatrième cours. Pour finir, accaparée par des activités scolaires (chorale, spectacle), elle n'a pas pu nous fournir une deuxième séquence.

La séquence HN1 était particulière dans la mesure où elle était construite autour de la préparation des élèves à assister à un concert au Victoria Hall, à Genève.

Quant aux deux séquences que devait mettre en œuvre l'enseignante IF, elles ont été complètement bousculées par des événements scolaires. Pour finir, nous avons réparti les trois premiers cours en deux séquences : une leçon d'évaluation (IF1), comme demandée par l'école, et deux cours de préparation du spectacle prévu par l'école dont elle était responsable (IF2). Enfin, ces deux cours se sont passés à quinze jours d'intervalle du fait, encore une fois, d'un événement scolaire.

La deuxième séquence d'IF, prévue en trois cours, a été elle aussi modifiée, et pour finir l'enseignante n'a pu donner que deux des trois cours prévus. Le sujet des trois cours de la séquence était annoncé comme « l'espace, plus particulièrement l'orientation et la direction ». IF n'a donné que deux cours sur le sujet de l'espace, car la date du deuxième était prise par une sortie d'école, et qu'il ne restait qu'un seul cours d'ici la fin de l'année scolaire. IF a alors construit un cours un peu particulier, toujours sur le même sujet, mais qui marquait la fin de l'année scolaire et la fin de la rythmique pour les élèves (IF3).

La séquence d'HN2 était une préparation pour l'évaluation devant figurer sur les bulletins scolaires adressés aux parents.

Force nous a été de constater que la continuité de l'enseignement de la rythmique en milieu scolaire est souvent difficile, car cet enseignement est interrompu à maintes reprises par d'autres exigences scolaires. Au lieu d'avoir huit séquences, chacune de trois leçons, nous avons eu, pour finir, huit séquences de durées inégales. Pourtant, malgré cette disparité, nous avons suivi notre méthodologie et traité chaque séquence comme une séquence entière, en espérant garder ainsi l'intégrité de notre démarche

La recherche sur le terrain a des avantages, mais elle se heurte aussi à des écueils, au premier rang desquels arrive la subjectivité du chercheur. D'une part, il y a les films des séquences qui enregistrent fidèlement tout ce qui se passe, et à chaque moment, pendant les cours. Les films ne mentent pas. Mais d'autre part, il y a la manière d'interpréter ces données. Quel poids donner à un certain événement dans l'ensemble de la séquence ? Comment, et pourquoi interpréter d'une telle manière ?

L'intention didactique de l'enseignante pose également question. Car, notre interprétation des événements ne coïncide pas forcément avec elle.

Si on observe les cours de mathématique, ou de langue française, on peut s'attendre à voir des exercices en lien étroit avec le sujet. Mais quand on observe les cours de rythmique, on ne sait pas à quoi s'attendre. Est-ce un cours d'éducation musicale ? Est-ce un cours de motricité ? La polyvalence de la rythmique rend difficile l'observation et l'interprétation des séquences de rythmique, justement à cause de cette polyvalence. Car, par exemple, dans un cours qui – selon l'intention de l'enseignante – s'appuie sur un travail sur l'espace, nous trouvons un

travail sur la phrase musicale. Ou bien, une séquence qui s'axe – toujours selon l'intention de l'enseignante – sur l'apprentissage d'une danse, est, pour finir, une séquence pendant laquelle sont transmises des notions musicales bien au-delà des aptitudes nécessaires à la danse.

Voilà donc le débat de ce chapitre. Comment organiser les séquences d'une manière cohérente ? Dans quel ordre les présenter, et pourquoi ? Les présenter dans un ordre didactiquement logique, ou dans un ordre qui soit cohérent avec la rythmique ? Encore, une décision subjective de la part du chercheur !

Les huit séquences sont présentées ci-dessous dans l'ordre chronologique :

1. CPR1 – une séquence sur trois rythmes se basant sur la division de la noire (3 leçons)
2. AM – une séquence portant sur l'apprentissage du rythme vite-vite-lent à deux vitesses et dans trois tessitures (4 leçons)
3. HN1 – une séquence de préparation pour un concert sur des œuvres de Joseph Haydn (3 leçons)
4. IF1 – une séquence d'évaluation (1 leçon)
5. IF2 – une séquence de préparation d'un spectacle d'école (2 leçons)
6. HN2 – une séquence de préparation à une évaluation (3 leçons)
7. CPR2 – une séquence basée sur les mesures à 4 temps et la phrase musicale (3 leçons)
8. IF3 – une séquence sur l'espace (2 leçons).

Nous aurions pu les présenter dans cet ordre :

- CPR2, IF2 et AM – séquences d'apprentissage d'une danse
- HN2 et IF1 – séquences d'évaluation
- CPR1 – séquence portant sur l'apprentissage de trois rythmes
- IF3 – séquence sur un objet corporel : l'espace
- HN1 – séquence au service de l'écoute.

Ou bien :

- CPR1 – séquence sur un objet rythmique
- CPR2 et IF3 – séquences sur la phrase musicale
- HN2 et IF1 – séquences d'évaluation
- AM et IF2 – séquences sur l'apprentissage d'une danse
- HN1 – séquence au service de l'écoute.

Pour finir notre décision est de les présenter dans l'ordre suivant :

- CPR1, AM et CPR2 – séquences sur un objet musical
- HN2 et IF1 – tout en allant vers une évaluation, ces séquences concernent également des objets de la rythmique
- IF3 – séquence basée sur un objet corporel
- HN1 et IF2 – séquences de préparation à un concert, par la réceptivité (HN1) et la productivité (IF2). Ces séquences constituent une sorte d'instrumentalisation de la rythmique pour d'autres objectifs.

Cette décision nous semble maintenir une cohérence entre les séquences, malgré leur diversité⁴⁹.

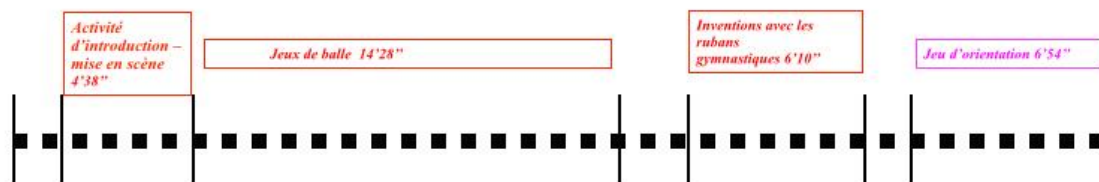
⁴⁹ Les analyses qui suivent sont soutenues par un CD (musique) et un DVD (vidéos des leçons) pour le lecteur intéressé. Les leçons sont identifiées sur le DVD comme, par exemple, CPR1/1, CPR1/2, CPR1/3 et ainsi de suite. L'accès aux musiques, aux films des cours et aux annexes est par le lien <http://marybrice.wikispaces.com/>.

La séquence CPR1 : l'apprentissage de trois rythmes créés par la division de la noire – un premier objet musical⁵⁰

Description⁵¹

CPR a donné trois cours qui portent sur l'apprentissage des trois rythmes suivants : 2 croches noire,  triolet noire  et 4 doubles noire .

Premier cours 35'29''



Activité d'introduction – mise en scène

L'introduction du premier cours donne tout d'abord aux élèves l'occasion d'expérimenter le matériel qu'ils vont utiliser – les balles de tennis – qu'ils commencent d'emblée à lancer par terre. L'enseignante laisse passer le charivari, puis leur demande d'écouter le bruit produit par les balles, et de lui attribuer un « titre » comme s'il s'agissait d'un morceau de musique. Les enfants ayant suggéré « la pluie », ce qui convient tout à fait, elle leur propose de jouer à la balle avec ce titre en tête, et sollicite d'autres idées. Le titre « les popcorns » est à son tour adopté par la classe. Un élève lance la balle en l'air et l'attrape, la laissant tomber de temps en temps, et ce cas de figure est aussitôt baptisé « la neige ». A l'appel soit « les popcorns », soit « la neige », les élèves répondent par le jeu de balles adéquat.

Jeux de balle

L'enseignante les appelle alors à se placer en face d'elle. Elle montre un jeu qui consiste à passer la balle d'une main à l'autre, geste suivi d'un temps de pause. Elle annonce « chang' de main » sur le rythme de 2 croches noire. Puis elle demande aux enfants de dessiner un « 8 couché » avec la main après avoir changé la balle d'une main à l'autre. Geste qui donne effectivement le temps de pause de la noire. Elle accompagne ce mouvement par une improvisation au piano.

Elle introduit ensuite un deuxième jeu sur le rythme des paroles « lance et puis rattrape » : les enfants jettent la balle en l'air et la rattrapent. L'enseignante attire leur attention sur le fait que rattraper la balle implique de former un « Y » à l'envers, ce qui marque la pause pour la noire à la fin de ce rythme (4 doubles noire). Elle improvise également pour accompagner ce jeu, puis elle joue les deux rythmes sans rien dire tandis que les enfants réagissent par le jeu de balle approprié.

Après un court moment de sautilllements dans la salle, les élèves se remettent au travail en apprenant un troisième jeu sur le rythme des mots « pass' derrière' toi » (triolet noire). Les enfants passent la balle derrière le dos et la remettent dans les deux mains sur le mot « toi ».

L'enseignante prononce une des phrases et les enfants la répètent en exécutant le mouvement avec la balle. Puis elle joue l'une des trois phrases, et les enfants la chantonnent en exécutant le geste avec la balle – sans l'aide des paroles.

L'enseignante dit aux enfants de prendre la balle dans la main gauche et de sautiller.

Inventions avec les rubans de gymnastique

Les élèves échangent la balle contre un ruban de gymnastique. L'enseignante leur demande de trouver un mouvement de ruban pour accompagner la phrase « change de main ». Sans forcément changer de main, mais en imaginant quelque chose qui va avec cette musique. L'enseignante trouve que le mouvement de Kim est joli parce qu'elle montre un geste qui ressemble à « petit, petit, grand » deux petits cercles et un grand cercle. Elle incite les enfants à regarder Kim et à l'imiter.

⁵⁰ Voir Annexe « CPR1 chapitre 7 » pour les documents relatifs à cette séquence.

⁵¹ Dans toutes les séquences, nous présentons la partie « Description » avec une fonte plus petite. Elle ne sert que de référence aux analyses qui suivent.

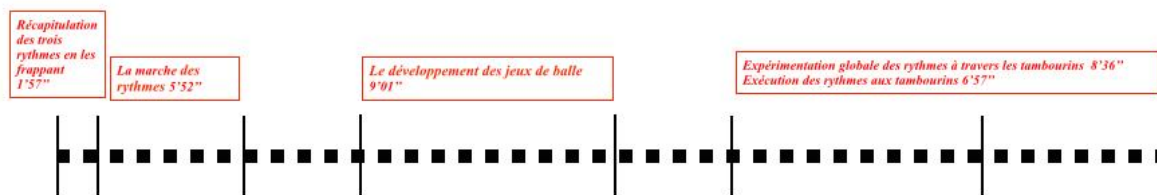
L'étape suivante consiste à trouver un mouvement qui correspond au rythme de la phrase « lance et puis rattrape ». On ne lance pas les rubans, mais on trouve comment montrer l'élan de cette phrase. L'enseignante se sert de son improvisation pour solliciter un mouvement gracieux. Elle demande de regarder Laetitia qui mime les petites notes de la phrase en faisant piétiner son ruban. Tout le monde imite son jeu.

Il s'agit ensuite de trouver un mouvement illustrant le rythme de la phrase « passe derrière toi ». L'enseignante note que Lucie esquisse un joli mouvement qui va de haut en bas. On s'amuse à imiter le jeu de Lucie, puis le jeu de Laetitia et celui de Kim.

Jeu d'orientation

Le premier cours s'achève sur une note ludique : un jeu d'orientation en utilisant les rubans.

Deuxième cours 39'34''



Récapitulation des trois rythmes

L'enseignante commence le deuxième cours en jouant tout de suite l'une des phrases musicales, et demande si les enfants se souviennent des mélodies quand « il manque des paroles ». Elle révise les trois phrases et les enfants frappent le rythme de chacune d'elles dans les mains.

La marche des rythmes

Elle prévient qu'on va marcher les trois rythmes en commençant par le plus tranquille ; marche le rythme de 2 croches noire ; souligne le fait qu'elle ne saute pas à pieds joints sur le mot « main » mais qu'elle effectue trois pas ; demande si c'est toujours le même pied qui « freine ».

Les enfants marchent le rythme de la phrase « passe derrière toi » pendant que l'enseignante la chante et la joue. Est-ce le même pied qui commence ? Elle demande aux enfants de regarder l'un d'entre eux qui, selon elle, réussit bien l'exercice.

Ils marchent alors le rythme de la phrase « lance et puis rattrape ». L'enseignante joue cette phrase plusieurs fois, puis marche avec eux en comptant 1 2 3 4 5. Elle leur demande de mettre la main sur la jambe dont le pied entame le rythme.

Le développement des jeux de balle

L'enseignante joue un rythme après l'autre en exigeant une précision de geste avec les balles. Elle chante deux des trois phrases. Il s'agit d'attendre la fin et d'exécuter les deux jeux de suite. L'exercice terminé, elle invite les enfants à venir près du piano en leur annonçant quelque chose de beaucoup plus difficile. Après avoir récapitulé les trois phrases, elle demande à un enfant d'en dire une, puis à un autre une seconde. « Laquelle n'a pas été dite ? ». Elle joue le rythme des deux phrases suivantes : « lance et puis rattrape » et « passe derrière toi » : laquelle n'a-t-elle pas jouée ? Les enfants répondent « change de main ». Elle joue deux des trois phrases, et les enfants exécutent le jeu de balle dont ils n'ont pas entendu le signal au piano.

Expérimentation globale des rythmes à travers les tambourins

Les élèves échangent leur balle contre un tambourin. L'enseignante les appelle près d'elle et montre comment le tenir, en leur rappelant que c'est un instrument de musique. Ils expérimentent les techniques de frottement et de frappe avec la partie lisse des doigts.

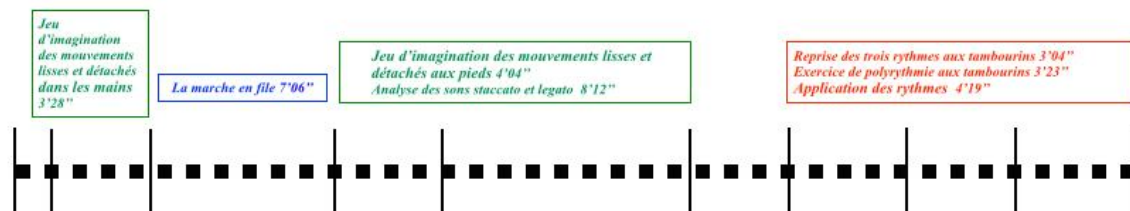
L'enseignante montre un mouvement de lancer en l'air sans lâcher le tambourin, puis le baisse. Les élèves répètent ce mouvement sur la phrase « lance et puis rattrape ». Sur « change de main », les élèves tapent le rythme sur le tambourin. Pour « passe derrière toi », ils commencent par jouer le rythme et peu à peu passent le tambourin derrière leur dos. L'enseignante va au piano et joue chaque cas de figure ; les élèves sont censés exécuter le jeu correspondant au tambourin, mais souvent n'entendent pas quand le piano change de rythme.

Exécution des rythmes aux tambourins

La classe venue s'asseoir devant elle, l'enseignante lance une nouvelle consigne : elle va prononcer une fois l'un des rythmes, et les enfants devront le jouer une fois à leur tour. L'enseignante lance une balle et la rattrape ; les élèves tapent le rythme. Ils ne jouent pas ensemble et l'enseignante compte 1 2 3 4 5. Elle modifie son thème, mais les élèves observent leurs tambourins et ne remarquent rien. Après leur avoir montré comment jouer sans regarder le tambourin, elle alterne « lance et puis rattrape » et « change de main », et ils commencent à anticiper les changements. Le jeu en alternance évolue et l'enseignante questionne : « qu'est-ce que j'ai fait ? » Quelques

enfants seulement semblent conscients de ce qui se passe. Ils répètent l'exercice et l'enseignante leur propose de prononcer les paroles en même temps. Le jeu est à présent plus précis. Elle souligne que les rôles ont changé : au début du cours, c'était les élèves qui avaient les balles et l'enseignante l'instrument de musique. À présent, c'est elle qui tient la balle et les enfants les instruments. Les enfants rangent les tambourins et le cours se termine.

Troisième cours 38'10''



Jeu d'imagination des mouvements lisses et détachés dans les mains

Le troisième cours commence par un jeu d'imagination. L'enseignante raconte aux enfants qu'ils sont dans une bulle imaginaire et qu'ils vont pousser délicatement la bulle avec les mains et les pieds. Elle les encourage à utiliser une main ou deux, un pied, ou une main et un pied ensemble, afin d'explorer tout l'espace.

La marche en file

Ils « sautent hors de la bulle » et l'enseignante leur demande de marcher librement dans la salle. Quand elle appelle un enfant, tous doivent se mettre en file derrière celui-ci, sans courir ni accélérer la marche. L'enseignante frappe dans les mains pour signaler que la file peut se disperser et les enfants marcher à nouveau librement. Elle met un CD de percussion.

Jeu d'imagination des mouvements lisses et détachés aux pieds

Il s'agit d'imaginer cette fois que « la bulle » est dessinée par terre. C'est une flaque d'eau, et les enfants doivent la colorer avec les pieds – ce qui nécessite des mouvements lisses sur le sol. Ensuite elle leur dit de faire des « taches » sur la flaque en un mouvement « piqué » de la pointe du pied. Elle remet le CD et l'exercice se poursuit comme précédemment. De temps en temps, à la consigne « changez », les élèves prennent « la bulle » de quelqu'un d'autre, et font mine de « piquer dans la bulle ». A la fin de cet exercice, ils sont invités à venir près du piano, et l'enseignante analyse avec eux les gestes concernant « les bulles ». Elle demande :

Comment bouge-t-on sa main si l'on veut toucher sa bulle sans qu'elle éclate?

Est-ce qu'on tape dessus? Comment appelle-t-on ça?

Si on veut qu'elle éclate, qu'est-ce qu'on doit faire?

Comment fait-on quand on aimerait la colorier avec les pieds? C'était un bruit qui faisait quoi?

Et pour obtenir des taches, que fait-on avec les pieds?

Analyse des sons staccato et legato

L'enseignante annonce : « si vous sentez que je joue quelque chose qui glisse, faites des lignes. S'il s'agit de quelque chose qui fait des taches, ôtez votre pinceau du tableau ». Elle improvise au piano des sons *legato* ou *staccato*, et les enfants réalisent le geste correspondant. Cherchant à solliciter un vocabulaire pour décrire la musique, elle leur demande comment était l'air qui amenait à laisser le pinceau sur la toile ? Et par rapport à la phrase qui produit des points ? Les enfants suggèrent « plus forte/plus douce », « légère », « ça glisse/ça pique ». Elle souligne la relation : « C'est exactement ce qu'on a fait : soit je coupe la note, soit je ne la coupe pas ».

L'enseignante leur demande de se munir chacun d'un tambourin. Elle forme « un orchestre » devant elle dans la salle et prend elle-même deux tambourins : « A vous de montrer sur le tambourin le son quand on lisse, et le son quand on fait des petits points ».

Reprise des trois rythmes aux tambourins

Elle revient au sujet des trois rythmes, et demande aux élèves de se rappeler des phrases rythmiques mentionnées précédemment. Elle établit trois positions qu'elle prend avec ces deux tambourins ; chaque position représente l'un des rythmes. Ces trois positions donnent la base d'un exercice de réaction visuelle.

Position 1 (tambourins devant le corps à la hauteur de la poitrine : « change de main ».

Position 2 (tambourins au-dessus de la tête) : « lance et puis rattrape ».

Position 3 (tambourins écartés des épaules) : « passe derrière toi ».

La classe répond aux changements de position en tapant le rythme correspondant sur l'instrument.

Exercice de polyrythmie aux tambourins

L'enseignante divise la classe en deux « villages » séparés par une rivière imaginaire. Elle montre une position avec la main gauche et une autre avec la droite. Les enfants sur sa gauche suivent sa main gauche, et les enfants sur sa droite sa main droite. « Qu'est-ce que j'ai fait là ? » demande-t-elle, avant d'expliquer qu'un village jouait

le rythme de la phrase « change de main », pendant que l'autre frappait le rythme de la phrase « lance et puis rattrape ».

Application des rythmes

Elle emmène la classe près du lecteur CD et lance un morceau de musique percussive *Balance : Guem et Zaka*.

Elle demande de piquer les « points » (des temps réguliers); de jouer le rythme de la phrase « change de main » ; de varier de l'un à l'autre. Les rythmes sont beaucoup plus rapides qu'auparavant. Elle apprend aux enfants les noms des instruments utilisés dans la musique : djembé, kongar et bongo, et leur explique comment on en joue. La séquence se termine ici.

Analyse

Cette séquence est largement consacrée à l'apprentissage et à l'expérimentation de trois rythmes, chacun de deux temps de noire : 2 croches noire, triolet noire, 4 doubles noire. L'enseignante aborde ce sujet en utilisant quatre procédés : un jeu de balle, des inventions avec les rubans de gymnastique, la marche et des jeux de tambourins. Nous allons suivre le développement de l'objet d'enseignement par une analyse du travail effectuée à travers ces quatre approches. Puisque notre démarche ne suit pas la chronologie de la séquence, nous ajouterons une indication de la répartition de chaque objet pour rendre la lecture plus compréhensible.

Activité	Premier cours – temps d'enseignement	Deuxième cours – temps d'enseignement	Troisième cours – temps d'enseignement
Les jeux de balle	14'28''	9'01''	

Les jeux de balle : Une rencontre réceptive avec l'objet d'enseignement

- Apprentissage du jeu de balle sur le rythme 

CPR met en place le dispositif didactique par une consigne donnée et reformulée essentiellement par le geste :

Ens : J'aimerais que l'on fasse tous ceci : il faut d'abord regarder ce que je vous montre (*elle passe la balle d'une main à l'autre, dessinant un cercle avec les mains en alternance ; les enfants commencent à l'imiter et on entend le bruit mat des balles dans les paumes*)

Ens : Il faudrait aussi nouer la petite boucle d'un côté et de l'autre. Vous allez me le dessiner, c'est quoi ça ?

Enfs : un huit.

Ens : Un huit qui est couché. Allez-y : avec une main un huit couché, une boucle et une boucle.

L'enseignante réclame un geste arrondi pour exprimer « un huit couché » Celui-ci va aider les élèves à garder la durée de la noire. Le rythme est ressenti plutôt globalement par la phrase parlée « change de main », par le geste et par le bruit des balles contre les paumes


Change de main

. Elle va vers le piano en chantant :



Et ajoute une improvisation au piano sur le rythme donné :



- Apprentissage du jeu de balle sur le rythme 

Pour le deuxième jeu de balle, la consigne est encore gestuelle et sa reformulation immédiate, car l'enseignante prévoit la difficulté éventuelle des élèves à rattraper la balle :

Ens : il y a une autre phrase qui va nous dire « lance et puis rattrape ». Il suffit de faire ce qu'elle dit - quand je dis « lance », on lance, et quand je dis « rattrape » on rattrape : lance et puis rattrape (*elle montre le geste, les enfants l'imitent*).

Ens : pour rattraper à coup sûr - parce qu'il faut rattraper quand on dit rattrape - s'il vous plaît montez avec les mains. Restez tout près de votre balle, vous serez sûrs de ne pas la manquer. Les mains suivent la balle.

La phrase « lance et puis rattrape » donne le rythme de 4 doubles noires,  mais le jeu en lui-même ne le précise pas. L'action de lancer et rattraper une balle fournit un moyen de ressentir le rythme dans sa globalité. Les 4 doubles noires du rythme, se feront entendre par le piano et par les paroles de la phrase scandées en rythme. L'enseignante accompagne le jeu par une improvisation telle que celle-ci :



Cet exercice est plus difficile car les balles sont petites et les élèves les perdent, ce qui les empêche de suivre le rythme avec la musique. L'enseignante intervient pour réguler:

Ens : Asseyez-vous et regardez ce que je suis en train de faire. Que se passe-t-il si je fais ça ? Si je dis lance et puis rattrape ? (*Elle lance sur « rattrape », et vice versa*). C'est quoi Yann ? Tu as regardé ?

Enf : Quand tu dis lance, tu es en train de rattraper

Ens : Quand je dis rattrape, je suis en train de lancer, et quand je dis lance je suis en train de ?

Enfs : Rattraper.

Constatant qu'« on a un petit peu de temps pour faire un dessin », elle ajoute un geste : après avoir rattrapé la balle, laisser chaque main descendre le long du corps en alternance. Elle esquisse la figure dans l'espace et demande à la classe de l'identifier, puis : « c'est un Y à

l'envers ; j'avais un 8 couché et maintenant j'ai un Y à l'envers ». Le but du geste est aussi d'aider les élèves à tenir la durée de la noire.

- Apprentissage du jeu de balle sur le rythme 

Au troisième rythme, l'enseignante énonce la phrase « passe derrière toi »  . Elle chante la phrase en montrant le mouvement à faire :



A nouveau, le rythme ne se trouve pas dans le geste, mais dans la phrase et la musique d'accompagnement.



Elle fournit une astuce pour la précision : « Ça colle, quand on dit « toi », eh bien elle (la balle) est là devant toi. » Le jeu consiste à passer la balle derrière le dos avec une main et de mettre la balle dans l'autre main pour la ramener devant le corps pendant la durée du triolet, et de l'attraper devant soi sur la noire.

Il est intéressant de remarquer qu'à ce point de la séquence, les régulations effectuées par l'enseignante ne concernent que le geste corporel. Elle ne mentionne aucun élément rythmique ou musical. Il semble qu'elle maintient l'attention sur un geste harmonieux correspondant à la phrase parlée et à la musique qu'elle improvise. Le geste seul est l'objet d'analyse.

Construction de chaque rythme

Ayant les trois jeux en main, l'enseignante entame un travail sur la mémoire didactique. Elle récapitule les trois rythmes en demandant aux élèves de prononcer les trois phrases, puis donne une nouvelle consigne:

« Maintenant je vais vous dire un jeu, une seule fois. Je le dis une fois. Vous l'entendez et vous l'effectuez directement après. Change de main. » L'enseignante enchaîne un rythme après l'autre, pas toujours dans le même ordre et les élèves répondent par les jeux de balle appropriés. L'enseignante fournit une nouvelle directive :

Ens : Je vais faire comme si je ne savais plus parler - c'est le piano qui va parler à ma place. Mais le piano, vous êtes au courant, ne sait pas parler en français. Il ne peut pas prononcer les paroles, il va vous les dire à sa manière et on va voir si vous arrivez à le comprendre. Il dit UNE SEULE FOIS et vous faites le geste une seule fois.

L'enseignante entend que quelques élèves chantonnent la phrase en utilisant la mélodie que le piano a jouée, et elle rectifie : « J'aimerais que vous disiez les paroles mais avec la chanson. »

Les enfants exécutent à nouveau leurs jeux en respectant (peut-être même inconsciemment) la pause-noire à la fin de chaque phrase rythmique.

Ce moment marque le début d'une transition entre l'exposition globale des rythmes et leur construction comme objet précis, car à partir de ce moment les élèves entendent les rythmes joués au piano et sans paroles. Ce n'est plus le jeu de balle qui définit le jeu musical : à présent c'est le jeu musical qui précise le jeu de balle.

Jusqu'ici, le langage a joué un rôle important dans l'apprentissage et la reconnaissance des trois rythmes, mais à présent le piano « prend la parole ». C'est lui qui donne les consignes. Il « dicte » un rythme et les élèves devront l'associer à une phrase parlée et à un jeu de balle. Si l'enseignante accorde toujours un rôle au langage dans l'apprentissage et le rappel des rythmes, la prise de parole par le piano amorce une nouvelle étape dans la construction de l'objet : les rythmes vont alors s'élaborer de manière plus abstraite. Cette activité marque un moment important dans la séquence où les rythmes sortent de leur contexte langagier.

Néanmoins, l'enseignante continue à requérir la compréhension concrète en renversant la marche à suivre : c'est elle qui exécute les jeux alors que les élèves prononcent les paroles. L'exercice est soutenu par le geste et une reformulation en exemple, devant la difficulté des élèves à attendre la fin du geste (la pause-noire) :

Ens : Là, ce qui est difficile, c'est de bien respecter le temps. Si je fais, par exemple (*elle exécute le jeu change de main*), vous me dites ?

Enfs : Change de main.

Ens : Je vais faire quelque chose avec la balle. Vous regardez et vous dites les paroles de ce que j'ai fait.

Si les élèves ont correctement exécuté les trois jeux de balle – y compris les gestes marquant la fin de chaque rythme – ils ne sont pas encore capables de comprendre la durée de la noire par l'observation. Ils commencent les phrases trop tôt et leur enseignante remarque : « je n'ai pas dit de prononcer la phrase dès que vous l'avez reconnue ! » Elle énonce :



Lais - sez moi le faire et dites-moi les pa - roles

. « Il faut me laisser finir, d'accord ? Sinon, on manque le rythme. »

Pendant le premier cours, l'enseignante expose les trois rythmes qui prennent forme d'abord par la parole, et ensuite par le jeu musical. Les élèves, pour leur part, les reçoivent, les ressentent intuitivement. Il n'y a pas d'analyse des rythmes, ni comparaison ou différenciation intellectuelle. En revanche, les différentes tâches servent à sédimenter l'objet, car les élèves le rencontrent dans des situations diverses.

Les jeux de balle comme moyen d'intégration

Les balles réapparaissent pendant le deuxième cours, et cette fois leur rôle dans le milieu didactique change. Auparavant, elles aidaient les élèves à ressentir intuitivement trois rythmes. A présent elles deviennent un moyen de faciliter la mémoire didactique : la tâche consiste à se souvenir de deux rythmes donnés et de les montrer avec la balle. L'enseignante emploie à nouveau la parole pour solliciter le geste. La consigne explicite la tâche et en même temps avertit la classe de la difficulté :

Ens : Je vous dis deux phrases ; vous les mémorisez. Vous attendez que je finisse les deux phrases et vous me les réalisez. Facile. Le plus dur est d'attendre la fin des deux - on a envie de faire tout de suite ce qu'on a entendu. Mais il faut en écouter deux avant de démarrer.

Complexification de l'objet

Cette activité anticipe la tâche suivante que l'enseignante annonce comme « BEAUCOUP plus difficile ». Où réside cette difficulté ? Premièrement, il s'agit d'un travail d'analyse et d'inférence qui doit s'opérer très rapidement. Deuxièmement, cette fois, l'enseignante expose les rythmes sans le soutien de phrases parlées.

Ens : Voilà un exercice TRES difficile. Il faut analyser avec le cerveau. C'est un exercice de mémoire et d'analyse parce que le piano vous joue deux phrases. Et au lieu de faire comme maintenant - c'est-à-dire la phrase 1 comme ci et la phrase 2 comme ça, vous devez me montrer la 3^{ème}. C'est à dire que le piano vous en joue deux, je ne sais pas lesquelles, et vous, vous devez me dire quelle phrase manque. On va d'abord faire un essai assis sur place. Par exemple si le piano dit ça (*elle joue « lance et puis rat-trape » et « passe derrière toi »*) que n'a-t-il pas dit ?

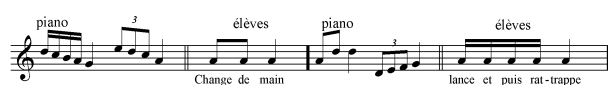
Enfs : Change de main.

Ens : Alors faites-le moi - change de main.

Elle prépare le terrain d'abord en vérifiant que les élèves sont capables d'identifier les trois jeux de balle travaillés. Ensuite, elle demande à l'un et à l'autre de lui dire deux des trois phrases, puis à un troisième de prononcer la part manquante. Ensuite, elle chante deux des trois phrases, et les élèves identifient celle qui manque ; en voici deux exemples :



C'est maintenant au piano seul de « donner la consigne » : les élèves répondent par le jeu et les paroles :



A cette étape de la séquence l'enseignante estime que les élèves ont assimilé les rythmes et qu'ils peuvent à présent « jouer avec ». Néanmoins, l'assimilation s'est peut-être effectuée de manière réceptive, car les élèves n'ont pas encore frappé ou joué les rythmes. Ils ont assimilé les jeux qui correspondent à une phrase parlée et à un rythme joué au piano.

A présent la pensée se construit de manière plus abstraite et les rythmes sont utilisés pour solliciter cette réflexion. L'enseignante ne les extrait pas de leur contexte original, mais elle les emploie autrement, en vue d'analyse.

Le dispositif didactique a été construit en quatre étapes : Premièrement par un jeu d'imitation où les élèves ont imité trois gestes donnés par l'enseignante. Ceux-ci ont été associés à trois phrases parlées puis à trois rythmes joués. Une première complexification est intervenue au moment où la phrase parlée a été enlevée et les élèves appelés à fournir le jeu de balle correspondant à un rythme musical. Un deuxième stade de progression survient lorsqu'il s'agit d'enchaîner deux jeux de suite, avec, puis sans, le soutien de la phrase parlée. Enfin, la pensée devient plus abstraite à travers la dernière activité consistant à insérer le jeu qui n'a pas été dit, d'abord avec la phrase parlée, puis uniquement par les rythmes musicaux. Les élèves sont toujours en situation de réceptivité, car ils n'ont pas encore exécuté les rythmes.

Les rubans de gymnastique : Exprimer les rythmes par les jeux d'invention

Activité	Premier cours – temps d'enseignement	Deuxième cours – temps d'enseignement	Troisième cours – temps d'enseignement

Inventions avec des rubans	6'10''		

Les consignes de l'enseignante mettent en place un dispositif didactique très différent du précédent, et ceci déjà pendant le premier cours. Elles font le lien avec les phrases parlées, mais précisent que l'exercice ne sera pas le même. Regardons le premier énoncé :

Ens : Je vais jouer les mêmes mélodies qu'avec la balle et vous allez inventer ce qu'on pourrait faire avec le ruban. Evidemment quand on signale « change de main » vous n'êtes pas obligés de changer de main, mais avec le ruban il faut imaginer un geste qui convient sur cette musique-là.

En quoi cette activité contribuera-t-elle à l'apprentissage des trois rythmes ? Quand nous avons posé la question à CPR, sa réponse a été la suivante : « *La variété des expériences enrichit les leçons et stimule l'intérêt des enfants. La reprise de l'activité avec un autre objet (ruban) exigeait, de leur part, un sens de l'adaptation et une certaine dose de créativité pour transposer les notions abordées, d'un objet à l'autre. De plus, les élèves ont souvent beaucoup de plaisir à travailler avec les rubans. Leur motivation fait également partie de mes objectifs !* »

L'invention avec les rubans survient assez tôt dans la séquence, les rythmes étant vécus jusqu'ici comme une entité globale, en quelque sorte extérieure à l'enfant. Les jeux de balle étaient des jeux d'imitation. L'acte d'imaginer présuppose une incorporation des rythmes de la part des élèves et ils « ex-corporent » (merci à B. Schneuwly à qui j'emprunte ce néologisme) les rythmes à travers leurs inventions, souvent proches des éléments rythmiques des trois rythmes ; ils semblent en avoir une compréhension intuitive qui leur permet de les exprimer de manière créative.

Les propos de l'enseignante retranscrits ci-dessous rendent compréhensibles ses régulations pendant cette activité. A trois reprises, elle demande aux élèves d'observer le mouvement créé par d'autres :

DISCOURS prof/élèves	COMMENTAIRE
Ens : on va regarder Kim. Elle a trouvé quelque chose de très joli. Ce qui me plaît c'est qu'elle n'a pas changé de main parce que ce n'est pas nécessaire, mais elle fait une sorte de boucle en huit qui accompagne bien la balle. Regardez d'abord Kim toute seule - petit petit et grand.	<i>L'enseignante précise, dans le jeu de chaque élève, l'élément qu'elle trouve joli et qui différencie sa trouvaille. Elle demande à chaque fois aux autres de l'imiter. Pour le premier rythme l'élève exécute deux petits cercles et un plus grand avec son ruban.</i>
Regardons Laetitia. C'est très joli. Tu ne fais pas juste les élans, mais en plus quelque chose qui ressemble à des notes de musique. C'est comme un dessin.	<i>La deuxième élève dessine les 4 doubles du rythme par de très petits mouvements avec le ruban et un geste plus large à la fin.</i>
Au tour de Lucie. Elle a trouvé un mouvement différent - de haut en bas.	<i>Le troisième élève exprime l'énergie « ronde » du triolet dans l'espace.</i>

La régulation par l'observation est une pratique courante chez les rythmiciens. S'ils estiment que l'élève réussit bien un exercice, ils attirent l'attention des autres sur la qualité de sa réalisation et souvent leur demandent de l'imiter. Une telle démarche peut non seulement améliorer leur travail, mais enrichir leur vocabulaire gestuel.

L'enseignante saisit en outre l'occasion de réguler la qualité du geste à travers son improvisation musicale. Pendant le premier cours, considérons le moment où elle voit que le mouvement des rubans tombe lourdement sur la noire. Elle joue un accord dissonant, estimant cette rupture de rythme auditive suffisante pour que les élèves réagissent. Sa consigne « faites

comme la mélodie jusqu'au bout » ne leur donne aucun indice sur la manière de modifier leur mouvement ; elle confie cette tâche à l'improvisation :



La marche : l'intériorisation des rythmes

Activité	Premier cours – temps d'enseignement	Deuxième cours – temps d'enseignement	Troisième cours – temps d'enseignement
La marche		5'52''	

Les jeux de balles et le travail avec les rubans ont initié les élèves aux trois rythmes de manière globale. Ce n'est qu'au début du deuxième cours que ceux-ci ont l'occasion d'intérioriser les rythmes de façon corporelle. Le deuxième cours commence par un moment de mémoire didactique :

Ens : Parfois, le piano disait ceci (*elle joue le rythme « lance et puis rattrape »*). Est-ce que quelqu'un se souvient des paroles ? Là, elles manquent... Est-ce que vous vous en souvenez ?

Les élèves frappent les trois rythmes, l'un après l'autre, pendant que l'enseignante les joue. Elle donne la consigne suivante :

Ens : J'aimerais qu'on fasse ces phrases-là avec les pas, par exemple (*elle se lève et marche le rythme en disant la phrase « change de main »*). Vous avez vu je n'ai pas mis un saut pieds joints, seulement les pas. Et au moment de l'arrêt je fais comme si tout à coup je m'arrêtais, mais je m'arrête comme quelqu'un qui est en train de marcher. Montrez-moi la photo de quelqu'un en train de marcher (*les enfants se dirigent vers l'espace*). Il va donc se tenir comme ça – (*elle s'immobilise un pied en arrière*) - son pied est comme le frein d'une trottinette. Montrez-moi le frein, appuyez sur lui. On sent ce pied : il ne nous gêne pas, on peut le lever sans tomber. Voilà il est libre sans perdre l'équilibre. Il est prêt pour continuer la marche (*elle marche le rythme, les enfants la suivent. Elle se dirige vers le piano*). Maintenant on va marcher ces phrases, et on va voir si c'est toujours le même pied qui freine, ou non. On va commencer par le plus tranquille.

Cette longue explication, typique du travail de cette enseignante, inclut une démonstration et un essai. Elle met en place une attitude corporelle avant d'entamer la marche des trois rythmes, puis termine en incitant les élèves à prendre conscience du pied qui amorce le départ. Elle surveille de près la marche des élèves, et intervient pour leur faire remarquer que les pieds alternent le début du premier rythme.

Cette même question sera posée pendant la marche des deux autres rythmes. Le rythme  est plus difficile à marcher pour les élèves à cause des petites valeurs ; elle vient donc les aider à adapter leur élan en comptant les pas.

La marche marque un développement significatif dans la dévolution de l'objet d'enseignement, car les élèves doivent *produire* le rythme de façon précise au lieu de l'entendre ou d'en être conscient dans sa globalité. Compter 1, 2, 3, 4, 5 en rythme semble pour l'enseignante une manière efficace de leur indiquer que le rythme comprend 4 petits éléments et un élément plus long.

Une phrase dans la consigne est particulièrement intéressante. L'enseignante annonce « On va commencer par le (rythme) le plus tranquille. C'est la seule fois où elle indique le rapport

entre les trois phrases, sans insister. Elle les introduit ici dans un ordre musicalement logique, où la division de la première noire devient de plus en plus petite : .

En entamant les trois marches successives, les élèves doivent exécuter des pas de plus en plus réduits, ce qui leur permettra de ressentir corporellement la division de la noire. Ce rapport entre les trois rythmes ne sera pas précisé de manière analytique pendant cette séquence. Qu'il s'agisse des balles ou des rubans, l'enseignante les avait présentés dans l'ordre suivant, la division en 3 de la noire venant en dernier :



Par rapport aux improvisations pour les exercices de balles, de rubans et de la marche, on voit que celles pour la marche, bien que dans le même rythme, sont différentes. L'on voit (ci-dessous) que l'enseignante marque chaque élément du rythme dans les deux mains, pour articuler les pas de marche. La régulation du mouvement s'effectue à travers l'improvisation, mais d'une manière encore intuitive.



Les tambourins : la production des rythmes

- Invention des gestes avec le tambourin pour représenter les rythmes

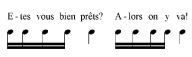
Activité	Premier cours – temps d'enseignement	Deuxième cours – temps d'enseignement	Troisième cours – temps d'enseignement
Les jeux des tambourins		15'33''	10'46''

L'enseignante introduit les tambourins pendant le deuxième cours en entamant un travail de technique : comment les tenir, comment jouer avec la partie moelleuse des doigts pour produire un son agréable, comment gratter et taper. Elle montre comment lever le tambourin au-dessus de sa tête d'une main et le redescendre de l'autre. « Cela fait monte et change de main » dit-elle en martelant ces mots comme suit : . Le geste ne correspond pas au rythme mais à la durée globale de celui-ci, tout comme celui de lancer et rattraper la balle. Elle rectifie le mouvement en demandant aux élèves de suivre la musique.

Les élèves cherchent seuls un geste qui correspond au rythme de la phrase « change de main » ; elle ne dit pas quel rythme elle joue. Pour la phrase « passe derrière toi », elle suggère (en chantant en rythme « tourner puis stop ») de caresser la peau du tambourin avec la paume, comme indiqué toute à l'heure.

- Dévolution de l'objet : le jeu des rythmes au tambourin

La consigne suivante: « vous allez tout jouer maintenant » annonce la fin d'une étape et l'émergence d'une nouvelle construction. L'enseignante prend une balle et par le geste donne la marche à suivre – les élèves frappent les rythmes sur les tambourins. Elle s'arrête rapidement car les élèves ne jouent pas ensemble. Ils ont vraisemblablement une difficulté à diviser la première noire en 4 doubles croches. Elle leur montre « lancer et rattraper » pour leur donner le tempo mais, concentrés sur leur instrument, ils ne la voient pas. Il faut leur

montrer comment jouer du tambourin sans le regarder avant de recommencer le jeu. Cette fois, elle leur expose la division de la noire en scandant . Au moyen de la balle, l'enseignante dirige le jeu des trois rythmes. A un moment donné elle alterne le rythme de  (3 fois) avec celui de  (1 fois), et demande si les élèves l'ont remarqué, avant de modifier ses instructions :

Ens : C'était différent à la fin n'est-ce pas ? Je n'ai plus changé à chaque fois. On fera la même chose mais vous, vous direz les PAROLES en même temps.

Elle a décidé de laisser la parole soutenir l'exécution du rythme par les élèves. Nous avons vu que ceux-ci jouent avec plus de précision quand ils prononcent les paroles en même temps. A la fin de l'exercice, son commentaire révèle sa conception de la topogenèse de la leçon, au cours de laquelle les rôles se sont inversés :

Ens : Vous avez remarqué ? Au début de la leçon j'avais la musique et vous aviez la balle, et puis à la fin, on avait échangé les rôles. C'est moi qui avais la balle et vous l'instrument de musique, d'accord ? C'est bien de changer un peu de temps en temps, parce que ça me fait plaisir de jouer aussi avec la balle. Et peut-être que vous, ça vous a fait plaisir de jouer avec cet instrument.

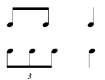
- Complexification de l'objet : expérience de la polyrythmie

L'enseignante reprend les tambourins pendant le troisième cours où, après une rupture de vingt-sept minutes, elle revient aux trois rythmes par un travail de mémoire didactique. Elle demande aux élèves de lui rappeler les trois phrases, puis prend elle-même deux tambourins et assigne une position à chaque rythme, en joignant le geste à la parole :

DISCOURS prof/élèves	ACTION prof/élèves
Ens : Quand je vais mettre mon tambourin comme ça, ça voudra dire « change de main ». Regardez-moi : « lance et puis rattrape »	(elle place les 2 tambourins à hauteur de poitrine, horizontalement et parallèles au sol position 1) (elle tient les tambourins au-dessus de sa tête position 2)
« Passe derrière toi » et en le disant en même temps. Dites les mots.	(elle montre la position 3 les 2 tambourins au niveau des épaules et de chaque côté du corps)

Ce type d'exercice de réaction visuelle participe du fonctionnement de la rythmique. Les élèves sont censés jouer le rythme qui correspond au geste de l'enseignante ; en montrant chaque position des tambourins, celle-ci marque chaque noire par un léger mouvement des bras. Les élèves disposent de cet appui pour garder un tempo régulier, mais il leur appartient tout de même, semble-t-il, de diviser la première noire en 2, en 3 ou en 4.

Après un moment d'entraînement, l'enseignante divise la classe en deux groupes, dont l'un suit sa main gauche et l'autre sa main droite. En marquant des positions différentes selon la main, elle les amène à une expérience de polyrythmie pour laquelle il faut intégrer les différents rythmes avec précision. Dans ce but, elle se limite aux deux rythmes de  et , sans aborder la position  car elle estime peut-être difficile pour les élèves de

jouer 2 croches contre un triolet . Le travail est ensuite récapitulé :

Ens : Avez-vous entendu ? Qu'est-ce que j'ai fait là ? Un village faisait « lance et puis rattrape » et l'autre village « change de main ». Et ensuite que s'est-il passé ? On a changé. Pendant que l'un faisait « change de main », l'autre faisait « lance et puis rattrape ».

Elle termine la séquence par une activité d'application aux rythmes appris à une musique de percussion (CD n° 1).

Les ruptures

- Première rupture : Jeu d'imagination pour expérimenter des mouvements lisses
Voilà qu'au beau milieu de la séquence se produit une rupture étonnante. Une bonne partie du troisième cours concerne deux activités qui n'ont aucun lien avec l'objet d'enseignement. La première est un jeu d'imagination découpé en deux temps.
L'enseignante se place devant la classe, et transmet la marche à suivre à travers le geste et la démonstration. Pendant la première partie les élèves expérimentent (sans musique) des mouvements lisses. Voici les consignes :

Ens : *(tout en faisant des gestes correspondant à ses propos)* On va imaginer qu'il y a tout autour de vous une grande bulle dans l'espace et que chacun de nous est dans une bulle. Je ne sais pas si des bulles de cette taille-là existent ! On va se mettre à l'intérieur et aller la toucher sans la faire éclater comme si on voulait l'agrandir un peu. Essayez de montrer où sont les bords de cette bulle.

Enf : A droite et à gauche.

Ens : Oui exactement, et aussi en haut...

Enf : Et derrière.

Ens : Voilà ça peut être aussi des deux côtés, et derrière. J'appuie délicatement sinon ça la fait éclater, et je vais aussi voir si je peux aller derrière, et de côté...

Les élèves entrent dans le jeu en imitant les gestes de l'enseignante.

- Deuxième rupture : l'alternance de la marche libre avec la marche en file
Tout s'interrompt quand l'enseignante fait mine de « sauter » à l'extérieur de la bulle, en passant la consigne suivante :

Ens : On va marcher et essayer quelque chose. On marche tous tranquillement, chacun pour soi. J'appelle le prénom de quelqu'un, et attention, sans accélérer sa marche, il faudra essayer de former une file derrière la personne que j'appelle. On garde cette vitesse ; eh ! - ça ne se fait pas en courant mais en marchant tranquillement.

Cette activité alterne la marche libre dans l'espace avec la marche en file. Elle n'a rien à voir avec les évolutions à l'intérieur d'une « bulle », et il est difficile de saisir le lien avec la précédente. La marche commence en silence, et se poursuit accompagnée d'une musique enregistrée percussive (qui sera utilisée deux fois encore pendant ce cours pour la suite du jeu d'imagination et dans le cadre d'un jeu instrumental). Plus tard, l'enseignante reprendra brièvement cette même activité comme transition, mais elle représente une vraie rupture et ne suit pas la logique de la séquence.

- Première rupture reprise – Jeu d'imagination pour expérimenter des mouvements détachés
Retour aux bulles avec un changement de consigne. Cette fois, les élèves expérimentent des mouvements lisses et détachés avec les pieds.

Ens : On n'a plus de bulle autour de nous, elle est dessinée par terre. C'est un rond autour de vous, rien que pour vous tout seul. Et c'est une flaque, je vais la colorer avec mes pieds. Alors on y va. Un pied d'abord, puis l'autre. Vous pouvez changer de pied quand vous voulez. Vous pouvez faire des formes, des dessins, des vagues, des lignes, je ne sais pas... comme des taches avec le pied tout plat. Je vais d'abord sécher les pieds et regardez ce que ça va être *(elle montre un mouvement du pied comme si on voulait laisser des taches par*

terre. Les enfants enchaînent à leur tour).

Analyse et institutionnalisation

A la fin de cette partie qui dure presque quinze minutes, l'enseignante demande « est-ce que vous vous sentez échauffés ? » Si l'on est d'abord tenté de penser qu'il ne s'agit que d'un échauffement (d'ailleurs souvent effectué au début d'un cours de rythmique pour assouplir le corps, éveiller les élèves ou les mettre « dans le bain »), on constate par la suite que ce n'est pas du tout le cas. L'enseignante mène en réalité un méticuleux travail d'analyse (plus de 8 minutes de la leçon) au cours duquel elle s'attache à trouver un vocabulaire, propre aux élèves, pour décrire les notions musicales de staccato et legato.

Ce travail contient trois parties :

1. Une discussion qui se concentre sur la qualité du geste pendant l'exercice d'imagination. L'enseignante cherche à savoir dans quelle mesure les élèves sont conscients du caractère des gestes (mains) à utiliser pour faire éclater la bulle ou non, puis de ceux exécutés par les pieds pour « colorier la bulle ». Elle sollicite un vocabulaire pour décrire ces gestes :

Ens : Comment fait-on avec la main si on veut toucher sa bulle sans qu'elle éclate ? (*Elle montre un geste legato de la main en parlant.*)

Enf : La main plate.

Ens : La main plate et puis, est-ce qu'on TAPE dessus ?

Enfs : Non.

Ens : Non - une touche délicate ? Et comment on appelle ça ?

Enf : Toucher.

Ens : On touche, on lisse, oui, et puis si on VEUT qu'elle éclate, que doit-on faire ?

Enf : On prend un doigt et on fait CA. (*l'enfant fait un geste brusque du doigt*)

Ens : Ah oui, on pique avec le doigt, pas avec la main. Et comment fait-on pour colorier avec les pieds ?

Enf : Plat.

Ens : Le pied plat aussi. Et si on veut faire les taches comme ça, les petits points, on fait comment Evan ?

Enf : (*on ne l'entend pas la réponse*).

Ens : Oui, alors on ne glisse plus, on fait quoi avec les pieds ?

Enfs : On tape.

Ens : Oui on tape, et surtout quand on glisse le pied, il est tout le temps par terre, alors que quand je dessine les taches, que dois-je faire avec mon pied ?

Enf : On le lève.

Ens : On le lève. Je dois le poser et le lever.

2. Ecouter le piano et faire un geste qui correspond : cette tâche donne un exemple d'exercice de réaction. Pour sa part, l'enseignante pourrait la concevoir comme exercice d'évaluation :

Ens : On va faire la même chose avec la musique. Si vous sentez que je joue quelque chose qui glisse vous dessinez, faites des lignes. Si vous sentez que le piano fait des points ou des taches, qui percent, eh bien vous effacez votre peinture. On va imaginer qu'ici il y a un grand tableau, pas un tableau noir parce que je veux mettre des couleurs. C'est une peinture. Prenez votre pinceau s'il vous plaît. Soit le pinceau glisse sur la peinture et reste tout le temps dessus ; soit il se lève et s'abaisse comme le pied. Et puis il fait des taches.

Elle joue l'improvisation suivante, en observant ses artistes en herbe :



3. Analyse des différences entendues dans la musique pour chaque geste. L'enseignante commence par poser la question suivante : « Comment est la musique qui dit qu'on laisse le pinceau sur la toile ? » Les élèves avancent plusieurs réponses : elle était plus douce, plus lente, plus légère. L'enseignante joue en staccato et en legato pour les aider à trouver les mots appropriés, et approfondit la discussion :

Ens : Quelle est la différence entre ces deux musiques ? Comment faites-vous pour les reconnaître - pour SAVOIR si ce sont des lignes ou des points ? Emily ?
 Enf : Parce que ça pique, alors il n'y a pas le même son ; parce que quand tu fais ton piano tu fais ceci (*elle imite le geste de l'enseignante au piano*).
 Ens : Voilà c'est un son plus ? On veut arriver à bien trouver un mot parce qu'il ne faut pas dire c'est comme CA. Trouvez le mot « comme ça ». Il faut chercher les mots en français pour dire ça.
 Enf : C'est plus fort.
 Ens : Plus fort. Oui. Un peu plus fort – plus fort pour ?
 Enf : Piquer.
 Ens : Les points. Pourquoi un peu plus fort pour les points ? Montrez-moi avec la main. Qu'y a-t-il dans la main ?
 Enf : Un pinceau.
 Enf : Ça bouge.
 Ens : Ça bouge. Est-ce que c'est normal que ça soit plus fort ?
 Enfs : Oui.
 Ens : A-t-on plus d'énergie dans la main quand on fait des points ? Alors dans la musique, il y a une énergie différente, parce que quand on fait des lignes...
 Enf : On les caresse.
 Ens : On les caresse. Et la musique que fait-elle ?
 Enf : Elle glisse.
 Ens : Eh bien c'est pareil, elle caresse aussi. Emma ?
 Enf : Quand tu fais des points tu arrêtes et quand tu traces des lignes ça ne s'arrête pas.
 Ens : C'est exactement comme tout à l'heure : soit je coupe la note, soit je ne la coupe pas.

Et voilà l'institutionnalisation : « Soit je coupe la note, soit je ne la coupe pas ». L'enseignante n'introduit pas les termes « staccato » et « legato » mais se contente des adjectifs « piqué » et « lisse », trouvés par les élèves.

Les concepts de staccato et legato sont présentés trois fois : en premier lieu par le jeu d'imagination, ensuite par le piano, et une troisième fois par le langage. C'est ce dernier qui décrit et conceptualise l'objet. Il s'agit d'objectivisation – l'objet se trouve désigné, analysé afin que les élèves en aient une perception plus consciente. Cette perception se stabilise grâce au piano : l'enseignante leur montre non seulement les sons staccato et legato, mais aussi le geste requis pour illustrer ces deux manières. Ceci permet d'institutionnaliser, même si l'institutionnalisation s'effectue en douce par un langage non technique.

Résumé

La séquence se porte sur l'apprentissage de trois courts rythmes, dont chacun représente la division de la noire en deux, en trois et en quatre. Les rythmes ont été travaillés séparément et en rapport l'un avec l'autre, mais ce rapport n'a pas été explicité. Chacun a été ressenti

corporellement à travers les jeux de balle, les inventions des rubans, la marche et le jeu instrumental.

Nous identifions quatre démarches qui semblent être significatives pour définir la construction de la pensée dans cette séquence :

1. L'exercice des balles donne aux élèves un premier contact avec l'objet d'enseignement et les rythmes (vécu plutôt à l'extérieur) à travers une activité d'imitation.
2. Au moyen des rubans de gymnastique, les élèves intériorisent les rythmes pour pouvoir les exprimer en sollicitant leur imagination. Si la décomposition des rythmes n'a pas encore été demandée, de nombreux élèves l'ont effectué intuitivement par leur manière de mouvoir le ruban.
3. Par la marche, les rythmes viennent de l'intérieur: l'enfant doit pour ainsi dire les créer par le mouvement corporel. La marche donne l'occasion de décomposer les rythmes par les pieds.
4. Avec les tambourins, les rythmes se jouent « à l'extérieur ». Le début de la séquence repose sur une conscience intuitive de ceux-ci, pour aboutir à une connaissance concrète induite par le jeu instrumental. La marche et le jeu instrumental indiquaient la décomposition des rythmes. Les élèves sont finalement capables non seulement de les jouer, mais se révèlent suffisamment autonomes pour pouvoir les exécuter en polyrythmie. Les rythmes, de plus en plus, sont devenus pour eux des objets à créer.

Quant aux ruptures, on en relève deux. La première concerne un objet d'enseignement proprement dit : les notions musicales de legato et staccato. Introduit de manière sensorielle par le jeu d'imagination dans les bulles, complexifié par le changement de bulle, l'objet a été analysé après une prise de conscience corporelle et, finalement, institutionnalisé.

Nous avons demandé à l'enseignante la raison de cette rupture. Sa réponse est intéressante : *« D'un cours à l'autre, il s'écoule beaucoup de temps (1 semaine, parfois plus). Aussi bien l'enseignant que les élèves traversent des événements divers: autres cours, récréations, vie de famille, événements culturels, etc., puis ils se retrouvent. L'exercice des bulles visait d'abord à recréer la motivation et la qualité expressive des élèves. Bien qu'en rupture avec le reste, il me permettait de façonner un climat de travail, tel que je le souhaitais, dans l'humeur du moment ».*

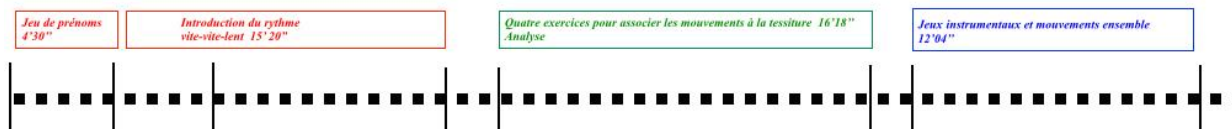
La seconde rupture, arrivant comme une « rupture de la rupture », était la marche libre en alternance avec la marche en file. Ce travail (qui a duré sept minutes, soit trop longtemps pour le qualifier d'intermède) possède un statut indéterminé, car il sous-tend des liens intéressants :

- premièrement, l'enseignante a mis la même musique de percussion qu'à la fin de la séquence pour le jeu instrumental avec musique enregistrée ;
- deuxièmement, elle a fait appel à cet exercice de marche libre/en file plus tard dans la séquence précisément comme transition. Quand les élèves sont allés chercher les tambourins, l'enseignante a réintroduit cette même activité, et à un certain moment, elle leur a demandé de passer près du banc pour prendre les instruments et continuer la marche en file tout en frappant sur leur tambourin.

La séquence d'AM : le rythme vite-vite-lent expérimenté à deux vitesses et dans trois tessitures en vue de l'apprentissage d'une danse – un deuxième objet musical⁵²

Description

Premier cours 53'28''



La séquence d'enseignement d'AM compte quatre cours qui portent sur le sujet de la tessiture à travers le rythme vite-vite-lent à deux vitesses, soit  ou .

Jeu de prénoms

L'enseignante propose aux élèves de saluer leur voisin de droite, dans le cercle, par son prénom en frappant le rythme de ce prénom dans leurs mains, puis leur demande ce qu'ils ont remarqué. Un élève a noté que certains prénoms ont le même rythme. Elle attire leur attention sur les différents nombres de syllabes qui composent les prénoms, et ils frappent le rythme de tous les prénoms de chaque groupe.

Introduction du rythme vite-vite-lent

- Identification et isolation des prénoms avec 3 syllabes

L'enseignante propose alors de frapper le rythme de chaque prénom sur les genoux, SAUF les prénoms à trois syllabes, dont le rythme est frappé sur une autre partie du corps. Les élèves exécutent une première fois l'exercice. L'enseignante les aide à repérer les prénoms à trois syllabes, et à être prêts à les frapper ailleurs que sur les genoux. Puis les élèves répètent l'exercice, mais cette fois, l'enseignante les accompagne au piano. Un prénom à 3 syllabes donne le rythme vite-vite-lent.

- Travail corporel sur le rythme vite-vite-lent

Les élèves sont invités à trouver tout ce qui peut bouger dans le bas du corps, les jambes, les pieds, les hanches, les cuisses, les genoux, les mollets ..., et à les mettre en mouvement sur une musique enregistrée.

Le même travail est exécuté avec le haut du corps : les coudes, les mains, les doigts, le ventre, le dos, la tête, les bras, les épaules.

Quatre exercices pour associer les mouvements à la tessiture

1. L'enseignante prend un woodblock à deux sons — aigu et grave — et invite les élèves à se promener dans la salle avec elle. Si elle joue le rythme du côté grave du woodblock, les élèves doivent arrêter de marcher, et bouger une des parties du bas du corps de leur choix. Si elle joue le rythme du côté aigu, c'est une des parties du haut du corps qu'ils doivent bouger.

Elle donne ensuite le woodblock à un enfant et se met au piano. Elle interprète une marche pendant quelques instants, puis joue dans le grave le rythme vite-vite-lent. L'enfant doit frapper le rythme du bon côté du woodblock, tandis que ses camarades doivent bouger le bas du corps. L'enseignante ponctue tout ce travail d'intermèdes pendant lesquels elle demande aux enfants de suivre le piano en sautillant, en galopant, en courant ou encore en sautant à cloche-pied.

2. L'enseignante cache le woodblock derrière le piano, et propose une devinette. Si elle joue du côté aigu, les élèves doivent se taper la tête. Si elle joue du côté grave, ils doivent se frapper les cuisses. Quand elle leur demande comment ils sont supposés savoir où taper, un enfant répond que c'est selon la tessiture - aiguë ou grave. 3. L'enseignante joue sur un tambourin le rythme vite-vite-lent deux fois plus lentement (noire-noire-blanc) et propose aux élèves de bouger l'ensemble du corps.

Elle choisit un enfant pour prendre le relais au tambourin, se met au piano, et joue le rythme noire-noire-blanc au milieu du clavier. L'enfant suit ce rythme au tambourin, et les autres bougent tout le corps.

4. L'enseignante joue les trois devinettes annoncées l'une après l'autre :

- le rythme  à l'aigu,
- le rythme  dans le grave,
- le rythme  au milieu du clavier.

⁵² Voir Annexe « AM chapitre 7 » pour les documents relatifs à cette séquence.

Les enfants doivent réagir correctement à la vitesse et à la tessiture. Elle demande aux filles, puis aux garçons, de présenter les trois rythmes. Elle termine en jouant un arpège descendant qui incite les enfants à s'asseoir par terre.

Analyse

L'enseignante engage les élèves à analyser les exercices. Elle leur demande comment ils savaient s'il leur fallait bouger une seule partie du corps ou bien toutes. Un enfant répond que c'est « parfois aigu, parfois grave et parfois les deux. » Pour les aider à trouver une autre explication, elle propose une nouvelle devinette. Un autre enfant explique alors que c'est « plus fort et plus doux. »

Elle joue les trois rythmes au piano. Si c'est à l'aigu, les enfants doivent se taper la tête, si c'est dans le grave ils doivent taper des pieds, et si c'est la musique pour tout le corps, ils doivent se balancer en rythme. Ce qu'ils réussissent à faire.

N'utilisant alors que la baguette du woodblock en la frappant sur le bois du piano, elle joue le rythme grave avec le bout de la baguette, et le rythme aigu avec son manche. Elle frappe le rythme deux fois plus lentement et les enfants se balancent. Elle demande aux enfants si la baguette leur donne d'autres informations qui les aident. Un enfant répond que quand elle joue avec le bout de la baguette, c'est grave, quand elle joue avec le manche en plastique c'est aigu, et quand les enfants se balancent, c'est plus doux. Un autre enfant précise que par « plus doux », sa camarade a voulu dire « plus lent ». L'enseignante félicite les élèves d'avoir distingué les différentes vitesses. Elle propose de marcher le rythme rapide légèrement, sur la pointe des pieds, et le rythme plus lent, normalement. Elle marche avec les élèves, puis accompagne les deux marches, rapide et lente, au piano.

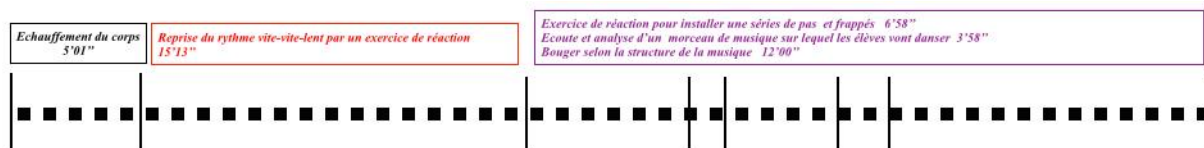
Jeux instrumentaux et mouvements d'ensemble

L'enseignante divise la classe en quatre groupes, l'un joue des claves (aigu), un autre du woodblock (grave), un troisième du tambourin (deux fois plus lent) et le dernier danse. À tour de rôle, chaque groupe utilise chacun des instruments ou bien danse au centre de l'espace. L'enseignante joue toujours la même série : le rythme à l'aigu, le rythme dans le grave et le rythme deux fois plus lentement au milieu. Les danseurs doivent bouger les parties du corps correspondant au son qu'ils entendent, et les musiciens doivent jouer le rythme au bon endroit et à la bonne vitesse.

Après deux tours, l'enseignante suspend le travail. Elle se place au centre du cercle et montre les mouvements en encourageant les enfants à jouer à la bonne vitesse. Les enfants qui ont les tambourins éprouvent de la difficulté à jouer plus lentement. L'enseignante annonce alors qu'elle va jouer une devinette en forme de phrase musicale, que les élèves devront résoudre. Elle joue deux fois la phrase suivante en entier : deux fois ♪♪♪ à l'aigu, deux fois ♪♪♪ dans le grave, deux fois ♪♪♪ au milieu. Interrogés sur la manière dont commence la phrase, un des élèves répond « à l'aigu ». Quand elle lui demande combien de fois, il dit « trois fois », et elle réalise qu'il compte les coups et non le rythme en entier. Elle lui explique et il donne alors la bonne réponse, à savoir « deux fois ». Peu à peu, les enfants repèrent la phrase musicale.

Elle demande au groupe de danseurs de se mettre au centre. Elle chante en rythme avec chaque groupe, en martelant « que le haut, que le haut, que le bas, que le bas, tout le corps, tout le corps. » Puis elle demande aux enfants de ranger les instruments et le cours se termine.

Deuxième cours 43'22''



Echauffement du corps

L'enseignante commence le cours par un échauffement du corps en proposant aux élèves de s'étirer comme s'ils étaient accrochés à un fil, puis de détendre chaque partie de leur corps, comme si le fil était coupé. Elle insiste sur la nécessité de bien dérouler le dos ou la nuque, en exécutant elle-même les mouvements. Les enfants travaillent assis, couchés, accroupis et finalement debout. Ils marchent sur le morceau que l'enseignante interprète au piano, puis s'accroupissent quand elle fait un glissando. Elle poursuit dans les graves et les enfants se déplacent accroupis, ce qui les fait rire.

Reprise du rythme vite-vite-lent par un exercice de réaction

L'enseignante annonce qu'ils vont reprendre le rythme du cours précédent, et un élève le frappe. Elle demande de modifier le rythme en scandant « aujourd'hui, c'est jeudi. » Elle prévient les enfants que ce rythme sera caché dans une mélodie sur laquelle ils vont marcher, et qu'ils devront s'arrêter et frapper le rythme quand ils l'entendront. Elle fait un essai pendant qu'ils restent assis. Elle marche et chantonne une mélodie, puis elle dit « prépare-toi » en rythme, et s'arrête pour frapper le rythme. Elle annonce le début de l'exercice et dit aux enfants d'accrocher le fil. Elle commence à jouer et les élèves marchent bras en l'air comme pendant l'échauffement. L'enseignante arrête et explique qu'ils ne sont plus dans le cadre de cet exercice-là. Elle reprend, mais les élèves

marchent à nouveau les bras en l'air. Quand elle leur demande pourquoi, ils répondent que c'est parce qu'elle a dit d'accrocher le fil. Elle rit en comprenant, et précise qu'elle parlait du *fil de leurs oreilles* !

L'exercice recommence cette fois pour de bon. L'enseignante joue quelques notes et insère le rythme qu'elle joue plus fort que la mélodie. Les élèves arrêtent la marche et frappent le rythme. Comme un des enfants essaie de frapper le rythme en même temps que le piano, elle répète la consigne : le rythme est le signal d'arrêter la marche. Ils refont l'exercice plusieurs fois, à des vitesses différentes. Elle demande d'abord aux filles, puis aux garçons, de le montrer. Elle improvise à une allure qui les fait sautiller, puis joue un arpegge qui leur enjoint de s'asseoir.

Exercice de réaction pour installer une séries de pas et de frappés

L'enseignante demande à un enfant de dire le mot « hop » quand il en a envie. Elle marche et après quelques pas, l'enfant dit « hop ». Elle marche alors à reculons. Chaque fois que l'enfant dit « hop », elle change de direction. Elle s'assure que les enfants ont compris, et elle se met au piano. Elle joue d'abord à la vitesse de la marche, puis de la course et puis elle revient à la vitesse de la marche. Elle dit « hop » à plusieurs reprises pour indiquer un changement de direction. A un moment donné, elle joue le rythme de deux croches noires, mais les enfants ne réagissent pas tout de suite. Après quelques secondes, ils arrêtent et frappent le rythme. L'exercice se poursuit, mais cette fois de façon régulière : l'enseignante joue deux noires et le rythme pour que les élèves répondent en faisant quatre pas en avant et en frappant le rythme deux fois. Elle dit « hop », et joue encore deux noires plus le rythme pour qu'ils fassent quatre pas en arrière et frappent le rythme deux fois.

Ecoute et analyse d'un morceau de musique sur lequel les élèves vont danser

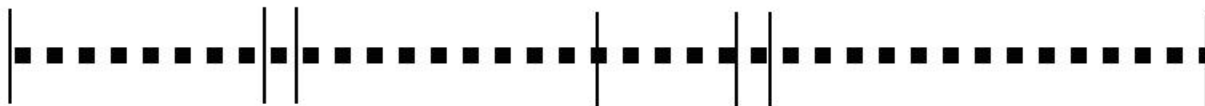
1. L'enseignante fait écouter un morceau de musique sud-américaine aux enfants. Quelques-uns commencent à murmurer « aujourd'hui, c'est jeudi », parce que ce rythme s'entend dans la musique. L'enseignante arrête le CD et leur demande d'identifier les instruments, ainsi que l'origine de cette musique, qui vient du Pérou.
2. Elle propose une deuxième écoute, en demandant cette fois aux enfants de frapper le rythme quand ils l'entendent, tout en frappant avec eux les pas de marche sur les genoux ainsi que le rythme dans les mains. Elle souligne la structure du morceau par ses gestes : quatre pas + rythme, quatre pas + rythme et cela deux fois, le tout suivi de deux mesures de pause.
3. Elle demande si quelqu'un pense être capable d'accomplir tous les pas : ceux de la marche et ceux qui sont frappés, et propose à Emmanuel d'essayer. L'enfant marche 4 pas en avant, frappe le rythme et recommence à marcher en avant. Au « hop » de l'enseignante, il corrige sa marche. Elle attire l'attention des enfants sur les mesures où la musique change, et leur suggère de s'arrêter alors « en statue ».
4. Elle demande à tous les enfants de se lever et de trouver une place dans la salle. La musique commence et les enfants exécutent les pas. L'enseignante les fait avec eux et leur rappelle dans quelle direction marcher. Après un tour, elle demande aux filles de faire la statue sans les garçons. Les filles doivent donc rester immobiles pendant que les garçons font les pas, et vice versa.
5. L'enseignante arrête la musique et attire l'attention des enfants sur le travail de Daniel qui a anticipé le mouvement, en se mettant debout avant que les filles ne recommencent à bouger. Elle demande qui sait exactement où l'on doit s'arrêter en statue, et plusieurs enfants lèvent le doigt. L'enseignante demande de reproduire la structure du morceau et elle la dessine au tableau.
6. Les enfants dansent encore une fois au son du CD.

Troisième cours 37'08''

Echauffement du corps sur le rythme vite-vite-lent 8'00''

Jeu instrumental de réaction en fonction de la tessiture 9'56''
Jeu corporel de réaction selon la tessiture 4'36''

Reprise du travail sur la structure de la danse 13'08''



Echauffement du corps sur le rythme vite-vite-lent

L'enseignante propose un échauffement du corps, en ne bougeant d'abord que le haut, puis que le bas, puis le corps en entier. Elle annonce qu'aujourd'hui, ils vont bouger tout le corps et qu'ils peuvent se déplacer. Elle rappelle le rythme avec lequel ils travaillent et demande à un enfant de le frapper. Elle demande de bouger sur la musique, d'utiliser tout le corps et de bouger en rythme. Elle met la musique en marche. Elle prend un tambourin et tape le rythme sur le bord de l'instrument. Pendant que les élèves bougent, elle donne des conseils et suggère de bouger certaines parties du corps.

Jeu instrumental de réaction en fonction de la tessiture

Les élèves se mettent en cercle. L'enseignante donne un maraca à un élève et un tambourin à un autre. Elle explique le jeu en disant que si elle joue le rythme dans le grave, c'est l'enfant qui a le tambourin qui doit le suivre avant de passer l'instrument à son voisin. Si elle joue le rythme à l'aigu, c'est l'enfant qui tient le maraca

qui doit suivre le rythme avant de passer à son tour l'instrument à son voisin. Elle s'assure que les enfants savent bien ce que signifie « aigu » et « grave », et fait une démonstration.

Le jeu commence, et fait le tour du cercle, chaque élève répondant à son tour au rythme donné par le piano, soit avec le maraca, soit avec le tambourin, selon la tessiture. L'enseignante ajoute encore plusieurs tambourins et maracas, ce qui complique le jeu dans la mesure où les instruments font le tour du cercle plus régulièrement. Au troisième tour, presque tous les élèves ont un instrument et ils doivent réagir avec précision. A la fin, l'enseignante joue dans le grave et l'aigu ensemble, ce que les enfants réussissent à distinguer.

Jeu corporel de réaction selon la tessiture

L'enseignante explique un nouveau jeu. La classe suit le piano en se déplaçant. A l'arrêt de la musique, les enfants s'arrêtent et écoutent le rythme joué au piano – soit dans le grave soit à l'aigu. S'il est à l'aigu, ils bougent n'importe quelle partie supérieure du corps, si au contraire il est dans le grave, ce sera une des parties inférieures. L'enseignante joue pour que les enfants sautillent, courent, marchent et galopent. Pendant la marche, elle glisse le rythme dans son improvisation de façon si discrète que peu d'enfants l'entendent. Mais quand elle le refait, tous les enfants le remarquent. Elle joue le rythme de plus en plus souvent. A la fin de l'exercice, elle joue l'arpège qui signale aux élèves de s'asseoir.

Reprise du travail sur la structure de la danse

L'enseignante demande aux élèves de reconstruire la danse en essayant de retrouver, chacun pour soi, les différents mouvements, de les remettre dans le bon ordre, et de garder en tête la séquence entière.

La séquence de la danse, que nous appellerons A et B, est la suivante :

- A : quatre pas en avant, frapper  deux fois ; quatre pas en arrière, frapper  deux fois.
Répéter A.

- B : deux statues lentes, chacune sur quatre temps.

L'enseignante propose quelques changements : premièrement, trois mouvements (sur le rythme ) au lieu de faire une seule statue ; deuxièmement, qu'après les quatre pas en arrière, les enfants bougent le bas du corps sur le rythme ; et troisièmement, qu'au lieu de répéter A, ils fassent un tour à droite et un tour à gauche sur les temps des pas.

La nouvelle structure de la danse se présente donc ainsi :

- A : quatre pas en avant, frapper  deux fois ; quatre pas en arrière, bouger le bas du corps sur  deux fois.

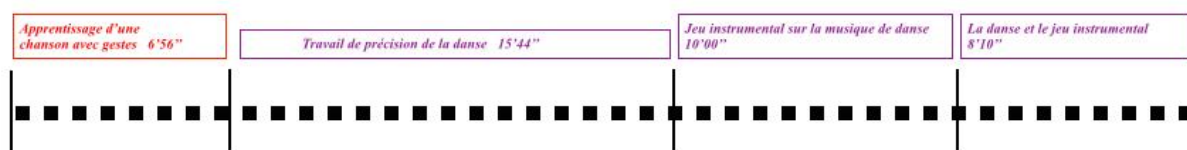
- B : un tour à droite et frapper  deux fois ; un tour à gauche et frapper  deux fois.

- C : trois mouvements en rythme  deux fois.

Les élèves travaillent ces trois éléments avec l'enseignante qui leur en fait la démonstration. Elle demande aux filles de faire une série (ABC) en alternance avec les garçons sur la musique enregistrée.

Ils recommencent, d'abord les filles, puis les garçons, et ensuite tout le monde ensemble. L'enseignante ne les accompagne pas, mais elle donne des consignes de temps à autre pour les aider. À la fin, les élèves restent immobiles dans la position de leur dernière statue. Ils sont excités car ils ont bien aimé ce travail. Le cours se termine.

Quatrième cours 41'54''



Apprentissage d'une chanson avec gestes

En cercle avec les élèves, l'enseignante leur apprend les paroles, la mélodie et les gestes d'une petite chanson qui parle de l'hiver. Elle montre les gestes de la première partie de la chanson, puis elle demande aux enfants de les faire avec elle pendant qu'elle chante la chanson. Elle fait la même chose pour la deuxième partie de la chanson.

La chanson se termine par une salutation. L'enseignante demande aux élèves de lui proposer une jolie façon de saluer. La classe exécute certaines suggestions, la salutation du marquis par exemple, ou celle du roi, ou celle de la princesse. L'enseignante reprend la chanson en demandant aux élèves de terminer par la salutation de leur choix.

Elle se met au piano pour accompagner le chant, et aide de temps en temps les enfants pour les paroles et les gestes. Elle leur demande de suivre le piano (marche, course, galop, cloche-pied, sautillement) et de saluer leur voisin lorsque le piano s'arrête. Ils rechantent la chanson encore une fois.

Travail de précision de la danse

1. La préparation

L'enseignante reprend l'enseignement de la danse. Elle revoit avec la classe la suite de mouvements en demandant par lesquels ils doivent commencer. Un enfant répond qu'au début il y a l'introduction, pendant laquelle ils doivent donc faire les statues, ce qui n'est pas la bonne réponse. En réalité, rectifie l'enseignante, ils doivent attendre et préparer leur corps. Elle demande à voir un corps « prêt à partir ». En contre-exemple, elle montre un corps mou, ce qui provoque le rire des élèves. Elle précise qu'ils doivent se tenir droit, sur les deux pieds et ouvrir les oreilles.

2. La précision des pas

Les élèves font les premiers quatre pas en avant, et l'enseignante les interroge sur ce qu'ils doivent faire avec le pied après le quatrième pas. Faut-il le ramener à côté de l'autre ou le laisser derrière ? Elle décide de le ramener à côté de l'autre pied, et ils travaillent cette précision. Elle compte « 1, 2, 3, ferme ». Elle revoit la série de mouvements avec eux, en leur rappelant les changements faits, et ils reconstruisent de mémoire tous les pas de la danse.

3. Les statues

Pour les statues, l'enseignante suggère aux élèves de faire la dernière debout afin qu'ils puissent repartir à temps. Elle joue la mélodie au piano, et les élèves esquissent la danse sans son aide, même si elle donne quelques conseils depuis le piano. Ensuite, ils dansent au son de la musique enregistrée, mais l'enseignante les interrompt, aussitôt car les statues ne sont pas précises. Elle utilise alors le tambourin pour donner le rythme des statues. Elle demande à une moitié de la classe de s'asseoir et de regarder l'autre moitié faire les statues, puis d'inverser. Les élèves exécutent la danse dans son entier sur la musique enregistrée avant de s'asseoir en cercle.

Jeu instrumental sur la musique de danse

L'enseignante dispose des instruments de percussion devant chaque enfant dans cet ordre : maraca, claves, tambourin. C'est-à-dire que chaque enfant a un instrument devant lui, et les trois instruments sont toujours dans le même ordre. Elle n'explique pas le jeu, mais elle chante la musique de la danse, et frappe le rythme sur l'instrument au moment correspondant. Elle pose un instrument devant chaque enfant et leur demande s'ils comprennent ce qu'elle est en train de faire.

Elle demande d'écouter les tambourins, puis les maracas, les claves, ces deux derniers ensemble, et à nouveau les tambourins. Elle chante la mélodie de la danse de la manière suivante : après les quatre pas en avant, les maracas jouent le rythme ; après les quatre pas en arrière, ce sont les claves ; après les deux tours, les deux instruments jouent ensemble ; les tambourins jouent pour les statues... et puis ça recommence. Elle se place au centre du cercle et danse une séquence en entier (ABC) en chantant la mélodie et en dirigeant les élèves pour le jeu instrumental. Elle leur demande de poser les instruments et d'écouter attentivement le déroulement du jeu.

A la fin des statues, chaque élève doit aller à la place de son voisin de droite en laissant son instrument à sa place. Elle les avertit que ça va tourner très vite, et conseille à ceux qui ont un maraca ou des claves de les poser à la fin de leur jeu pour être prêts. La musique commence, les élèves attendent l'introduction et commencent à jouer. L'enseignant montre l'instrument qui doit jouer. Les élèves jouent au bon endroit et après chaque séquence (ABC), ils doivent vite changer de place pour prendre un autre instrument.

La danse et le jeu instrumental

L'enseignante appelle huit élèves à se mettre en cercle pour danser en alternant filles et garçons, et elle dispose les autres élèves pour qu'ils jouent des instruments.

Elle modifie la chorégraphie de la danse de la manière suivante : tout le monde fait la première séquence ; pour la deuxième séquence, les filles font les quatre pas en avant et en arrière, puis les garçons les font à la place des deux tours. Ensuite tout le monde s'arrête en statue.

L'enseignante remet la musique : les élèves dansent au son du CD et avec le jeu de percussion.

L'enseignante appelle un deuxième groupe d'élèves à venir danser, et place les autres pour qu'ils jouent des instruments. Elle travaille un moment avec les danseurs en s'assurant qu'ils savent ce qu'ils ont à faire. Danseurs et instrumentistes suivent à leur tour le CD.

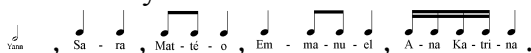
Ils dansent une troisième fois. À la fin, à la demande de l'enseignante, ils s'arrêtent tous en statue. Elle est très contente du travail effectué et félicite ses élèves. Elle demande aux élèves qui ont un instrument à la main de le ranger et la séquence se termine.

Analyse

La séquence d'AM montre un travail, effectué en parallèle, de deux sujets pendant les quatre cours. Le premier est le rythme vite-vite-lent que l'enseignante aborde en premier lieu comme ♪♪. Ensuite, elle introduit le rythme dans sa double lenteur, c'est-à-dire comme noire-noire-blanche ♪ ♪ ♪ .

Mais pourquoi a-t-elle mis ensemble ces sujets ? Notre hypothèse est que le jeu de la danse pourrait expliquer le dispositif didactique de cette séquence. Il est possible que l'enseignante veuille emmener les élèves à la dernière tâche, et c'est cette tâche qui explique la logique de sa pensée. L'objet est une mise en corps d'une musique – une performance corporelle et instrumentale - et pour arriver à cette performance elle fait une série d'exercices qui aboutissent à la danse.

L'enseignante donne aux prénoms les rythmes suivants :



The image shows a musical score for 'The Lord's Prayer' in 7/4 time. It consists of two systems of music. The first system has a vocal line (treble clef) and a piano accompaniment (bass clef). The vocal line has lyrics in Italian: 'Sa - ia, Mar - co, Va - lem - ti - na, A - na - Ka - tri - na, Jos - hu - a, Ka - ren, Yamn, Sa - rah, Ma - te - o.' The piano accompaniment features a steady eighth-note bass line and chords. The second system continues the vocal line with lyrics: 'Ma - la - i - ka, Es - te - ban, Em - ma - mu - el, Co - ra - lie, Co - ra - line, Da - niel, Pie - tro, Va - len - te.' The piano accompaniment continues with similar rhythmic patterns. The score is written in 7/4 time, indicated by the time signature at the beginning of the first system.

Ens : On va s'occuper pendant un petit moment des prénoms qui font trois. On va faire le tour en les frappant tous, mais si le prénom c'est un prénom qui fait trois eh bien on le frappera sur une autre partie du corps (*elle illustre son explication par des gestes*). Si c'est un, dans les mains, le deux dans les mains, le quatre dans les mains, le cinq dans les mains. Mais attention, j'arrive sur un prénom qui fait trois et hop, je frappe sur une autre partie du corps.

Travail corporel pour associer une partie du corps avec une tessiture sur le rythme vite-vite-lent

154

Ens : Alors ce rythme de trois que vous avez frappé comme ça partout, j'aimerais qu'on l'avale, et puis il va aller dans le bas de mon corps (*elle fait le geste d'avaler le rythme*).

Pendant le temps de ce travail les élèves bougent chaque partie (soit inférieure soit supérieure) de leur corps qu'ils identifient suite aux questions posées par l'enseignante. Une fois le travail d'identification terminé, l'enseignante met une musique enregistrée (CD n° 2). Les élèves bougent en rythme avec la musique.

Ce travail soigneux est typique de cette enseignante qui est danseuse. Elle donne une place importante à la qualité du geste et le travail corporel prend une place significative dans la séquence, comme nous le verrons. Elle va faire appel à ce travail, fait tôt dans la séquence, jusqu'à la fin, donc il n'est pas surprenant qu'elle prenne d'emblée de temps pour installer cette conscience corporelle chez les élèves – une conscience toujours en rapport avec le rythme ♪ ♪.

Installation du concept des tessitures graves et aigues

- Le deuxième exercice de réaction – différenciation de tessiture

L'exercice exige des élèves de se promener jusqu'au moment où ils entendent le son dans le grave du woodblock. Ils s'arrêtent et bougent une partie du bas du corps. A travers cet exercice de réaction l'enseignante met en place une association entre les mouvements des parties inférieures du corps avec les sons bas et vice versa. Sa première consigne vise des parties inférieures du corps, et elle est soutenue par le geste. L'enseignante utilise un woodblock à deux sons, et sa consigne est illustrée par le geste :

Ens : Alors je vais me promener (*elle marche en parlant*), et puis à un moment donné je vais entendre le woodblock. Alors si j'entends (*elle tape le rythme du côté grave du woodblock tout en bougeant le bas du corps et en parlant en rythme*), je bouge le bas du corps. Et on repart, on se promène.

L'exercice est refait en utilisant le côté aigu du woodblock, et ensuite l'enseignante joue le rythme ♪ ♪ au piano, soit dans le grave soit à l'aigu. Un élève est choisi pour jouer au woodblock du côté grave ou aigu selon le jeu au piano. Elle a élémentarisé l'objet, car elle n'a pas mélangé tout de suite les sons graves et aigus. Le rythme est toujours présent.

- Le troisième exercice de réaction – consolidation par le même exercice dans une autre position

L'enseignante utilise cet exercice pour récapituler le travail effectué en simplifiant les paramètres, mais elle mélange les sons graves et aigus. Dans l'exercice précédent les élèves ont dû prendre plusieurs décisions en vitesse : est-ce que le son est aigu ou grave ? Quelle partie (parmi de nombreuses possibilités) est-ce que je vais bouger ? Dans cet exercice ils réagissent avec une réponse imposée par l'enseignante, et il n'y a pas de déplacement dans l'espace, ce qui rend la réaction plus simple :

Ens : J'aimerais faire une petite devinette. On va juste prendre le temps d'être assis, et si vous entendez (*elle tape le rythme à l'aigu*), puisque vous êtes assis vous tapez sur la tête. Si on entend (*elle tape dans le grave*), vous devez taper sur les cuisses. Prêts pour la devinette ? (*Elle cache le woodblock derrière le piano*).

Il semble possible que la manière de répondre ait été imposée justement pour servir à une évaluation. Deux gestes aux endroits précis permettent à l'enseignante de vite voir si tous les élèves réagissent correctement. Jusqu'à présent elle n'a pas mentionné les mots « grave » ou « aigu ». Mais voici maintenant la première institutionnalisation de la séquence, sollicitée par une question :

Ens : Comment vous faites pour deviner ? Enf : Parce que c'est aigu et grave. Ens : C'était aigu et grave. Eh bravo !

L'enseignante a effectué un premier travail sur le rythme vite-vite-lent et la tessiture. Elle a commencé par un « prélude » pour rencontrer le rythme dans le contexte des prénoms. Un travail corporel pour éveiller les élèves aux parties supérieures et inférieures du corps a précédé l'association de ces parties avec un son plus aigu ou plus grave. Le rythme a été mis dans le corps. A travers le corps les élèves ont exercé et puis montré leur capacité de reconnaître les sons aigus et graves et l'enseignante a institutionnalisé ces notions musicales. L'institutionnalisation termine la première partie de la séquence.

Nouveau dispositif – le rythme à deux vitesses

- Expérimentation du rythme vite-vite-lent en double lenteur

Un nouveau dispositif entre par la consigne de « prendre tout mon temps pour bouger ».

L'enseignante introduit le rythme vite-vite-lent dans sa double lenteur :

Ens : Je peux tout bouger en même temps. Cette fois-ci je vais vraiment prendre mon temps pour tout bouger <i>(elle montre des mouvements plus lents en faisant le son du rythme et les enfants la suivent).</i>

La consigne, livrée par le geste, fait comprendre aux élèves ce qu'il faut faire. Le rythme ne change pas mais sa vitesse ralentit, il devient donc ♩ ♩ ♩ . Elle utilise un tambourin pour marquer la vitesse du rythme, puis elle joue ce rythme au milieu du clavier et avec des accords.

Elle alterne ensuite avec les rythmes à l'aigu et dans le grave. L'introduction de ce nouvel élément a été faite assez rapidement, et celui-ci a été tout de suite mis dans le contexte rythmique et mélodique du travail déjà effectué.

Comment construit-elle l'objet à travers ses improvisations ? Les improvisations pour les tessitures aiguës et graves sont assez minces. Elle n'utilise pas beaucoup de notes, et parfois même une seule ligne mélodique. Les tessitures sont bien définies – c'est-à-dire qu'elle joue « très à l'aigu » ou « très dans le grave ». Les élèves n'ont aucune peine à différencier ces deux tessitures. L'improvisation pour bouger tout le corps, au milieu du clavier, se différencie non seulement par sa tessiture mais par son timbre. L'improvisation est « épaisse ». L'enseignante emploie des accords bien remplis, elle joue plus fort et elle joue en léger arpège les accords qui tombent sur la blanche. Ce remplissage du timbre reflète l'utilisation par les élèves de tout le corps au lieu d'une partie, mais l'enseignante a évidemment pris la décision de ne pas inclure aussi le sujet de timbre dans le dispositif didactique, ce qui aurait été tout à fait possible.

Puisque les élèves réagissent correctement, il semble qu'ils ont compris tous ces éléments divers, dont, pour rappel :

Le rythme ♩ ♩ à l'aigu,

Le rythme ♩ ♩ dans le grave,

Le rythme ♩ ♩ ♩ à une tessiture moyenne.

Pourtant, l'enseignante leur demande une analyse :

Ens : Alors comment vous faites pour savoir si c'est tout le corps qui doit montrer le rythme ou si c'est qu'une partie ? Comment vous faisiez pour deviner ? Enf : Parfois c'est aigu parfois c'est grave, et parfois c'était les deux, tout le corps. Ens : Oui, quelqu'un a une autre façon de l'entendre ou de l'expliquer ?

La réponse de l'élève est tout à fait juste, mais il a saisi un élément (la tessiture) et l'enseignante cherche une réponse plus complète, comportant et la tessiture et la vitesse. Elle isole l'élément de vitesse en annonçant une devinette.

- Le rythme ♪♪ associé aux mouvements dans le haut du corps,
- Le rythme ♪♪ associé aux mouvements dans le bas du corps,
- Le rythme ♪ ♪ ♪ associé aux mouvements lents avec tout le corps.

Cette fois un enfant dit que le rythme au tambourin était plus lent, qui est la réponse que l'enseignante voulait entendre. Elle répète l'institutionnalisation, cette fois-ci en incluant l'élément de la tessiture, en disant « parfois mon rythme est à l'aigu, parfois il est dans le grave et parfois il est au milieu mais plus lent ». Durant cette partie de la séquence l'enseignant met en exergue la vitesse du rythme, pour isoler cet aspect et en tirer l'attention des élèves là où elle veut qu'elle soit concentrée.

- Différenciation des deux vitesses à travers la marche

Elle renforce la conscience du nouvel élément (la vitesse) en demandant aux élèves de marcher le rythme rapide sur les pointes des pieds et le rythme dans sa lenteur avec une marche posée. Sa consigne est donnée à travers le geste :

Ens : Vous avez entendu ces différentes vitesses. Alors ces vitesses-là on va les prendre ici, et on va les mettre au bout des pieds, et cette fois-ci en marchant. Alors si c'est lent, marche comme ça avec moi, et si c'est rapide c'est rapide - un deux trois (<i>elle marche avec un pas soulevé et parle en rythme</i>).

C'est un simple exercice de rythmique – de suivre le piano, qui joue le rythme aux deux vitesses. Rien de compliqué, mais cette enseignante ne laisse rien au hasard. Elle donne à chaque élément sa propre importance, et en crée un exercice.

Il est étonnant que si tôt, même avant la fin du premier cours, l'enseignante ait mis en place un dispositif didactique qui a révélé tous les éléments du sujet : à résumer, le rythme vite-vite-lent à deux vitesses et à trois tessitures. Ce fait ne l'empêche pas de revenir plusieurs fois encore sur ces éléments, mais pour l'instant elle estime que les élèves sont assez à l'aise pour pouvoir jouer avec les divers composants.

Il y avait trois moments dans cette première partie : le travail corporel en rythme, l'association des mouvements à une tessiture, et le rythme en double lenteur et à une tessiture médium exprimé par tout le corps. Les élèves n'ont jamais joué le rythme, sauf pendant l'exercice des prénoms. Pour l'instant l'on reste dans la mise en corps du rythme. Tous les éléments du dispositif didactique ont été relevés mais de façon réceptive. Les élèves ont exprimé par le corps le rythme, dans ses deux vitesses et trois tessitures, mais ne l'ont pas produit. Qu'est-ce qu'ils vont en faire ?

Dévolution : jouer avec les éléments appris

Ce moment marque la fin d'une étape (d'enseignement de l'objet) et le début de quelque chose de nouveau (jouer avec les éléments appris). Cette nouvelle partie s'annonce en outre par un changement de forme de travail. Jusqu'à ici les élèves ont travaillé tous ensemble. A présent ils sont divisés en quatre groupes, dont trois groupes disposent d'un instrument pour chaque membre – soit un woodblock, soit des claves, soit un tambourin. Le quatrième groupe devient les danseurs. L'enseignante prend un moment, nous avons envie de dire, pour vérifier que les élèves soient au même niveau didactique qu'elle suppose. Donc elle dit qu'elle aimerait voir si les instruments marchent. Chaque groupe doit jouer le rythme à la bonne

tessiture et à la bonne vitesse. C'est la première fois que tous les élèves jouent le rythme, et quant au rythme à double lenteur, ils ne l'ont même pas frappé.

Le jeu devient plus difficile que l'enseignante n'imagine, car le groupe avec les tambourins a de la peine à jouer le rythme deux fois plus lent. En outre, le fait de passer d'un instrument à l'autre semble déstabiliser les élèves. Même le fait d'entendre un groupe qui joue le rythme autrement les déstabilise. A plusieurs reprises l'enseignante doit leur venir en aide. Sa réponse à leur difficulté est de se mettre au centre du cercle et de bouger en rythme elle-même, et là, les élèves réussissent mieux à jouer à la bonne vitesse en voyant le mouvement se faire.

Elle suspend le jeu après deux tours et installe une phrase qui sera toujours la même :

♪♪♪♪ (aigu) ♪♪♪♪ (grave) ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ (milieu)

Cette systématisation doit en principe permettre la dévolution car les élèves peuvent anticiper les changements de tessiture et de vitesse que le groupe des danseurs va exprimer corporellement. La répétition de la série des motifs rythmiques, soutenus par la tessiture, peut entrer dans la mémoire comme une phrase, toujours pareille. En s'installant au piano l'enseignante laisse les élèves effectivement seuls gérer le jeu.

Néanmoins, elle réitère pour chaque nouveau groupe de danseurs la suite de la phrase. Ce qui devient évident dans ce dernier exercice du premier cours c'est que les élèves ne sont à l'aise avec le rythme en double lenteur que lorsqu'ils l'expérimentent séparément des autres, ou quand ils le trouvent toujours au même endroit dans une série déjà définie. La systématisation de l'exercice a été un bon outil pour faire progresser l'objet.

L'introduction de ce jeu à la fin du premier cours est un outil didactique pertinent. Comme nous avons remarqué plus haut, les élèves n'avaient pas produit les rythmes. Les exercices leur ont offert maintes occasions de rencontrer les éléments de tessiture et de vitesse du rythme, mais de manière réceptive. Ce jeu remplit deux fonctions, didactiquement nécessaires à ce moment de la séquence :

1. Il donne la première occasion aux élèves de produire (jouer) les rythmes aux deux vitesses, et
2. Il combine la réceptivité et la productivité, car, par le changement chaque fois des groupes, les élèves expérimentent, dans le même jeu, la mise en corps des rythmes (réceptif) et le jeu des rythmes (productif).

Le deuxième cours commence par un échauffement du corps, qui se termine par une courte activité ludique pour les élèves mais didactiquement importante. Ils commencent à marcher et l'enseignante les accompagne avec un jeu plutôt dans les notes aiguës. Tout à coup, elle intercale un glissando descendant : les élèves se mettent accroupis et, accompagnés par le jeu dans le grave, ils « marchent » en étant accroupis, avec beaucoup d'hilarité. Est-ce prévu par l'enseignante ? Impossible à dire, car c'est un des moments dans l'enseignement qui pourrait être aussi bien le résultat de la planification que celui de la capacité de saisir le moment présent pour en faire quelque chose d'utile. De toute manière, l'élément de la tessiture est vite présent.

Révision du rythme vite-vite-lent

Le travail reprend avec un moment de mémoire didactique où l'enseignante demande à la classe de se souvenir de ce qu'ils avaient fait la semaine précédente. L'enseignante rappelle le

rythme des prénoms à 3 syllabes et les élèves le frappent aux vitesses diverses. Les élèves se souviennent également des instruments qu'ils avaient utilisés et l'enseignante en profite justement pour retracer l'histoire des vitesses et des tessitures. En rythme, cette fois elle donne la phrase « aujourd'hui, c'est jeudi »  et cette phrase fera partie du dispositif didactique du deuxième cours. Elle s'était appuyée sur la parole parlée au début de la séquence et elle continue à employer la parole pour soutenir le rythme.

- Le quatrième exercice de réaction - repérer le rythme en bougeant

Ici l'on voit l'introduction d'un nouvel élément – repérer le rythme dans une phrase musicale, et ceci pendant qu'on bouge. L'enseignante introduit cette tâche par une consigne et elle commence avec un essai pendant que les élèves restent assis. C'est-à-dire, ils n'ont pas immédiatement la complication de la marche :

Ens : Alors ce qui va se passer : le « aujourd'hui c'est jeudi » il est caché. Je vais le cacher dans une mélodie. Dès que tu me l'entends c'est un signal pour toi. Arrêt. Vous devez pouvoir répondre. Si vous l'entendez à ce moment-là, dans les mains vous me dites « aujourd'hui c'est jeudi » (*elle frappe le rythme dans les mains en le disant*). C'est à vous de repérer où il est caché. Alors préparons les mains pour pouvoir frapper.

Cette activité neutralise les paramètres de tessiture et de vitesse. Le seul élément à repérer est le rythme vite-vite-lent. Mais l'enseignante annonce que le rythme sera « caché » dans la mélodie. La consigne leur dit que le rythme est un signal d'arrêter la marche et de le frapper après l'avoir entendu.

Ici nous sommes dans un exercice classique de rythmique : un exercice d'inhibition. Il y a deux moments d'inhibition : premièrement, l'arrêt de la marche imposé par le rythme qui se fait entendre, et deuxièmement frapper le rythme après l'avoir entendu. Si les élèves maîtrisent la première inhibition, ils trouvent la deuxième plus difficile. A plusieurs reprises pendant l'activité l'enseignante doit reformuler la consigne car les élèves ont envie de frapper le rythme tout de suite quand ils l'entendent.

L'enseignante commence son improvisation et joue le rythme de telle façon que les élèves ne puissent pas échouer !



Elle le joue plus fort, ou bien elle joue une mélodie legato pour la marche et le rythme au staccato. Au début de l'exercice elle joue toujours la même phrase avant d'y glisser le rythme et les élèves commencent à l'attendre. Mais après un moment elle complique un peu les choses : elle ne joue, par exemple, que deux notes avant de mettre le rythme, ou bien elle joue une longue phrase, ou encore, à un moment donné, elle accélère la marche. A plusieurs reprises aussi elle change la démarche et son improvisation donne la consigne de sautiller, de galoper ou de courir, ce qui complexifie l'écoute du rythme qui y est toujours glissé quelque part. Pour finir, les élèves prennent l'habitude de frapper le rythme après l'avoir entendu. Cet exercice semble être un exercice de mémoire didactique, pour mettre les élèves à l'écoute du rythme. Les éléments de vitesse et de tessiture sont absents.

Un nouvel élément : changement de direction par un exercice de réaction

La consigne pour cet exercice passe par le geste de démonstration :

Ens : Quelqu'un va me dire « hop » quand il a envie. Qui peut me le dire ? (*Un élève se prête volontaire*). Alors quand tu veux tu me le dis, et vous observez ce qui se passe. Je commence, et après un petit moment tu peux me dire, d'accord ? Vous ne savez pas... (*elle commence à marcher ; après quelques pas l'enfant dit « hop » et elle marche en arrière. Après quelques pas l'enfant dit « hop » et elle marche en avant, et ainsi de suite*).

A première vue, cette tâche semble faire une rupture avec la séquence car il ne s'agit pas du rythme vite-vite-lent avec lequel les élèves travaillent depuis un bon moment. Cet exercice demande un changement de direction de la marche sur le signal « hop », et les élèves n'ont aucune peine à réaliser correctement l'exercice. L'improvisation commence par solliciter la marche :



Pourtant, quand l'enseignante voit que les élèves réussissent bien, elle glisse le rythme ♪♪ dans son improvisation afin de donner la consigne d'arrêter la marche et frapper le rythme deux fois. Elle continue comme ceci, en jouant des phrases de durée irrégulière puis le rythme, et en même temps elle dit « hop », aussi de façon irrégulière. Elle complexifie encore en improvisant pour la course. A présent les élèves ont deux consignes à respecter. Elle commence avec le nouvel objet sollicité par le 'hop' puis elle rajoute l'ancien élément.

- Systématisation de l'exercice précédent pour installer une série de pas
Ensuite elle systématise la série suivante :



Elle joue deux notes, puis le rythme, et pendant que les élèves frappent le rythme pour la deuxième fois, elle dit « hop ». Ce qui leur fait marcher quatre pas en avant, jouer le rythme deux fois et marcher quatre pas en arrière et jouer le rythme deux fois. Et là nous découvrons la logique de l'exercice précédent. L'enseignante n'a rien à dire pour faire comprendre aux élèves cette démarche, car la consigne de l'exercice précédent avait déjà installé le jeu du rythme à frapper après l'avoir entendu. Sa construction du dispositif didactique était tout à fait prévue.

Il semble que le dispositif didactique ne concerne plus l'apprentissage des rythmes ou des tessitures. L'enseignante est en train de mettre en place un nouveau dispositif didactique qui va s'appliquer précisément à l'apprentissage d'une danse. Pour l'instant elle construit des exercices qui installent les mouvements nécessaires à la danse.

L'enseignante sollicite une prise de conscience par un moment de dévolution. Elle demande aux élèves d'exécuter la série sans son aide :

Ens : On va continuer comme ça. Vous pensez que vous pouvez continuer sans moi ?
Enf : Oui.
Ens : Essayez, c'est parti et... (*elle chante une petite mélodie de marche et les enfants marchent en avant 4 pas et frappent le rythme 2 fois. Ensuite tous sauf 1 ou 2 enfants repartent en avant*).
Ens : Ah vous avez oublié quelque chose. Oui alors Joshua ? (*Le garçon a pensé à changer la direction de sa marche*).

En attirant l'attention des élèves sur les quelques-uns qui ont pensé à changer la direction de la marche, l'enseignante voit que toute la classe se corrige. Puis elle demande d'être conscient du nombre de pas effectués et de les compter pour être précis. L'on pourrait dire qu'elle institutionnalise la démarche corporelle.

L'enseignante a mis en place deux exercices de rythmique, l'un pour installer une réponse de frapper le rythme ♩ deux fois de suite dans les mains, l'autre pour marcher quatre pas en avant et quatre pas en arrière. Puis elle a combiné les deux signaux pour solliciter un mouvement systématique qui donne ce rythme ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ : marcher quatre pas en avant, frapper le rythme deux fois ; marcher quatre pas en arrière, frapper le rythme deux fois. Ce mouvement constituera une partie essentielle de la danse.

Les deux exercices ci-dessus bouclent cette partie de la séquence. Le deuxième cours a commencé par la remise en mémoire du rythme sans les paramètres de vitesse ou de tessiture. L'introduction du nouvel élément du changement de direction de la marche, suivi par le rajout du rythme et la systématisation de ces éléments ont fourni aux élèves essentiellement tous les éléments nécessaires pour la danse. Il n'est que l'enseignante qui voit le sens de ces exercices, car elle ne les met pas dans le contexte d'une danse à apprendre. Le contexte sera dévoilé par l'activité suivante.

Nouveau dispositif : le travail mis en contexte – l'apprentissage de la danse

- Ecoute du morceau de musique enregistrée (CD n° 3). Avec l'introduction de la musique enregistrée, l'enseignante met en place un nouveau dispositif didactique d'apprentissage d'une danse.



Pendant la première écoute de la musique quelques élèves commencent à dire « aujourd'hui c'est jeudi » au moment où ce rythme est joué dans l'enregistrement. Pendant la deuxième écoute l'enseignante et les élèves « marchent » les quatre pas avec les mains sur les cuisses et frappent le rythme, et tout ceci, quatre fois de suite. Elle demande à un élève de faire quelque chose tout seul :

Ens : Alors dites-moi une chose. Ce qu'on vient de faire avant là, ce qu'on avait mis en route : qui veut essayer de mettre tous les pas mais en même temps que la musique ? Joshua ? Je sais il était très à l'aise ...

La première indication que ce travail concerne une danse est la consigne de « mettre tous les pas mais en même temps que la musique ». Les élèves sont déjà outillés de plusieurs éléments de la danse, mais hors de contexte. Le premier élève, tentant d'esquisser les pas avec la musique, oublie de marcher en arrière ; l'enseignante estime, néanmoins, que le fait de le regarder faire la série de mouvements avec la musique va aider les autres à avoir une idée claire de sa structure et elle demande encore à d'autres élèves de l'exécuter tour à tour.

Après la musique pour marcher, il y a deux mesures où le rythme ne se fait pas entendre. L'enseignante dévoile la série et attire l'attention de la classe sur les mesures sans le rythme :

Ens : C'est parti : intro du banjo. Les autres font avec les mains. Attention c'est parti - 1 2 3 4 aujourd'hui c'est jeudi, en arrière aujourd'hui c'est jeudi, en avant aujourd'hui c'est jeudi, en arrière. Attention on écoute ok ?
(Elle arrête la musique parce qu'après la séquence des 4 pas il y a deux mesures où les enfants ne doivent pas)

marcher). Il y a le moment où on dit qu'on écoute parce que là, la musique elle change un petit peu.

Avec sa proposition de faire deux statues sur les deux mesures « vides » l'enseignante établit la structure de la danse comme suit :

quatre pas marchés en avant, frapper le rythme deux fois ;

quatre pas marchés en arrière, frapper le rythme deux fois ;

Répéter cette succession en entier et réaliser deux statues, dont chacune dure quatre temps.



C'est cette structure qui va prendre beaucoup de place dans le dispositif didactique pendant le reste de la séquence et les élèves commencent tout de suite à s'entraîner à faire ces mouvements. L'enseignante félicite un élève qui avait anticipé les statues, et elle demande :

Ens : Alors pour prévoir à l'avance comme ça hein ? Comment vous pouvez savoir à quel moment il y a ces statues et qu'il faut s'arrêter ? Parce qu'elles étaient toujours au même moment, vous avez remarqué quand ? Ou pas encore tout à fait ? Joshua lève la main, il a remarqué, et puis les autres, vous avez remarqué ou pas ?

C'est un travail de prise de conscience. Les élèves ont appris les mouvements de base de la danse – les pas/les frappés et les statues (même si, comme nous allons voir, cela changera légèrement plus tard) mais l'enseignante aimerait qu'ils puissent enchaîner ces mouvements. Ceci impose le besoin d'anticiper le mouvement suivant, et donc elle exige une prise de conscience en demandant à quel moment les statues viennent dans la structure chorégraphique.

Plusieurs élèves ont l'air de savoir mais l'enseignante décide de les faire encore écouter la musique et bouger s'ils en ont envie. Suite à la réponse juste d'un élève, l'enseignante écrit au tableau la structure des mouvements pour les institutionnaliser. Malgré le schéma les élèves ne sont pas prêts à repartir après les statues et l'enseignante intervient pour régler ce problème:

Ens : Comment vous faites en étant complètement là ? (*Elle fait une statue dos par terre jambes en l'air*). Ce n'est pas possible de se lever pour être prêt. Daniel tu voulais nous donner un truc ?

Enf : En fait je fais quelque chose pour la première, pour la deuxième je fais comme ça (*il montre une statue debout*).

Ens : Oui c'est une bonne idée. Vous avez entendu ou pas ? Tu peux nous redire ?

Enf : En fait je fais la statue par terre et après je fais une statue debout pour être prêt.

Cette enseignante donne très rarement la réponse aux élèves, préférant solliciter leur réflexion. En outre, souvent elle laisse la parole à un élève au lieu de faire elle-même. Ici un élève donne une astuce pour pouvoir repartir à temps et l'enseignante en est d'accord, en disant « oui peut-être plus debout la deuxième, comme ça on est sûre de pouvoir partir ».

Cette partie de la séquence présente plusieurs aspects intéressants. Premièrement, les notions de tessiture et de vitesse n'entrent plus dans le dispositif didactique. Dans ce cours, les élèves rencontrent le rythme vite-vite-lent comme ♪♪, et le seul travail du rythme est l'exercice de reconnaître le rythme, arrêter la marche et le frapper dans les mains. Deuxièmement, le milieu didactique a évolué à trois reprises : d'abord, par l'introduction du nouvel élément du changement de direction de la marche, et ensuite par l'inclusion du rythme vite-vite-lent dans ce milieu. Le rythme a toujours été travaillé isolément ; à présent, il se trouve placé, par les frappes, à côté de la marche de quatre pas, et ainsi, inséré dans une phrase rythmique. Finalement, l'introduction de la musique enregistrée procure au milieu didactique le contexte

musical du travail effectué, et donne un terrain d'application aux notions musicales rencontrées à travers le travail corporel.

Introduction – échauffement du corps (CD n° 2)

Le troisième cours commence par un discours de la part de l'enseignante où elle rappelle les éléments travaillés et donne une longue consigne. Nous incluons le discours en entier car là l'on voit les moments de mémoire didactique mélangés à la consigne qu'elle reformule :

Ens : Ca va être les choses qu'on a déjà vu ensemble : un réveil de toutes les parties du corps avec la musique, et c'est vous qui allez le mener comme vous avez envie, en pensant toujours à des petits trucs qui chauffent. Lesquels ? Essayez de vous rappeler vraiment de toutes les parties, car ça fait déjà un bon moment qu'on avait coupé le corps en bougeant le haut après le bas. Et après, on avait fait le milieu du corps ; on avait bougé tout le corps. Alors maintenant vous réveillez tout le corps et ça va durer tout le temps de la musique qu'on a déjà entendue la semaine dernière. Et cette musique elle favorise un rythme. C'est quoi ce fameux rythme qu'on n'arrête pas de faire là depuis deux ou trois semaines ? C'est quoi ce rythme ? Quelqu'un s'en souvient ?

Enf : Aujourd'hui c'est jeudi.

Ens : Eh voilà c'est ce rythme qui va être là. Il va être là et je dois le voir quand vous réveillez le corps. C'est ça la seule consigne : c'est que je voie ce rythme.

Encore une fois l'enseignante isole le rythme des paramètres de tessiture à travers cet exercice d'échauffement du corps. Elle continue à provoquer des rencontres avec le rythme en même temps qu'elle mène des activités qui supposent une maîtrise du rythme de la part des élèves.

Deux exercices de réaction à la tessiture

- Le sixième exercice de réaction – la tessiture et le jeu instrumental

A travers cet exercice, essentiellement pareil aux autres exercices de réaction à la tessiture, l'enseignante réinstalle la tessiture comme objet d'enseignement, cette fois à travers le jeu instrumental. Voilà la consigne :

Ens : Si le petit rythme il apparaît - vous vous souvenez l'autre fois je l'avais caché dans la mélodie - cette fois il ne va pas être caché, vous allez bien le reconnaître. Seulement il va s'habiller de deux façons différentes : soit il va s'habiller en petit bonhomme et il sera (*elle joue le rythme à l'aigu*) ; soit il va être (*elle joue le rythme dans le grave*). Quand j'entends le petit rythme seul (*aigu*) celui qui a le maraca il va répondre, et après il donne le maraca au copain à côté. Mais si le piano il dit (*rythme dans le grave*) eh bien celui qui a le tambourin il dira « aujourd'hui il fait froid » et celui qui a le maraca ben il va attendre. Ça va ?

L'exercice n'est pas difficile car le rythme est bien évident :

The musical score consists of three systems of two staves each (treble and bass clef). The first system has an annotation 'Les élèves ayant un tambourin frappent' pointing to a rhythmic pattern in the bass line. The second system has an annotation 'Les élèves ayant une maracas frappent' pointing to a rhythmic pattern in the bass line. The third system has annotations 'Maracas' and 'Tambourin' pointing to rhythmic patterns in the bass line.

Le jeu devient plus compliqué quand l'enseignante rajoute des instruments, et donc les élèves doivent être attentifs à la tessiture et à quel instrument vient à un moment donné. L'enseignante joue à plusieurs vitesses différentes, et parfois il n'y a que deux notes avant

l'arrivée du rythme, donc les élèves doivent réagir rapidement. La difficulté vient de la rapidité de réponse requise, car au troisième tour, presque tous les élèves ont un instrument devant eux.

- Le septième exercice de réaction – repérer la tessiture en bougeant

L'enseignante combine une consigne avec le renforcement d'une institutionnalisation faite plus tôt dans la séquence. Les élèves ont déjà dû repérer le rythme en bougeant, à présent c'est la tessiture qui fait l'objet de leur attention. En donnant la consigne, l'enseignante demande aux élèves d'identifier avec un vocabulaire précis les sons hauts et les sons bas – aigus et graves. Elle avait déjà institutionnalisé ce concept et elle le répète encore :

Ens : On va un petit peu appliquer ce qu'on a fait. Ce petit signal, comment s'appelle le signal - celui qui est comme ça ? (*Elle joue le rythme à l'aigu*). On dirait comment ?

Enf : aigu.

Ens : Oui vous êtes vraiment superbes. Alors si le signal il est aigu eh bien quand vous l'entendrez ça va être que le haut du corps qui devra faire - soit une partie comme vous savez faire, soit vous avez envie de dire avec les mains. C'est égal, soit une partie elle bouge, soit vous frappez, mais on reste dans le haut. Si le signal c'est l'autre c'est le contraire - on l'appelle comment le contraire ?

Enf : Grave.

Ens : Grave ; vous utiliserez le bas du corps - soit le bas qui bouge, soit eh bien en tapant des pieds. Mais j'aimerais en tout cas voir le signal et l'entendre. Ca va pour vous ?

Cet exercice de réaction est le même genre d'exercice que l'enseignante a déjà mis en place à plusieurs reprises, et il renvoie au premier cours : bouger la partie appropriée du corps (bas ou haut) au son entendu (grave ou aigu). Elle improvise pour des démarches diverses, et glisse le petit rythme dans chacune de ses improvisations aux moments imprévus.

La tessiture a été laissée de côté pendant le deuxième cours, et elle réapparaît à présent à travers ces deux exercices. Qui renforcent l'objet, en le présentant dans deux contextes : l'un par le jeu instrumental et l'autre par le déplacement dans l'espace. La façon de travailler de cette enseignante semble être de donner aux élèves maintes occasions de rencontrer l'objet d'enseignement, mais chaque fois dans un contexte légèrement nouveau.

Reprise de l'apprentissage de la danse

L'enseignante revient au morceau enregistré et demande aux élèves ce dont ils se souviennent parmi tout ce que la musique leur a raconté. Après une courte discussion où les élèves relèvent quelques aspects de la structure de la danse, l'enseignante, comme elle le fait souvent, lance le défi aux élèves de se mettre au clair sans son aide. Elle dit : « allez-y, cherchez, et quand vous avez trouvé, vous me dites ce que vous avez trouvé. Allez chacun pour lui, il cherche ».

Les élèves n'ont aucune peine à retrouver les pas et à présent ils semblent avoir la structure de la danse bien en tête. Il n'est plus question d'apprentissage de tessitures ou de rythmes. L'enseignante a construit son dispositif didactique comme un mille-feuille d'expériences diverses pour finalement arriver aux éléments de la danse, notamment, (a) quatre phrases de deux mesures ainsi, ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ (b) deux mesures de 4 temps que les élèves vont réaliser avec deux statues sur les valeurs des rondes ◦ ◦ .

A partir de ce moment l'enseignante mène un travail très structuré pour perfectionner l'exécution de la danse dans tous ses aspects. Comme nous verrons, elle va changer plusieurs parties de la danse et elle va regarder les détails de près. Pendant cette dernière étape de la séquence l'enseignante va continuer à « entasser » des expériences diverses pour les élèves. Parfois elle isole un seul aspect et des fois elle combine plusieurs aspects. Mais il semble que

son objectif **est** toujours clair dans sa tête et elle construit son dispositif pour achever un ensemble de tous les éléments divers abordés dans cette séquence.

Pour rappel, la structure de la danse jusqu'ici est la suivante :

A - 4 pas en avant, frapper le rythme 2 fois,

B - 4 pas en arrière, frapper le rythme 2 fois,

C - 2 statues à la vitesse de la ronde.

L'enseignante commence un travail d'affinage de toutes les étapes de la danse et sa première consigne concerne un changement qu'elle aimerait faire faire aux statues :

Ens : C'est bon ? Tout le monde a trouvé ? Magnifique. Et après qu'est-ce qu'il y avait à faire là ?

Enf : Les statues.

Ens : Une statue et puis ?

Enf : Une statue.

Ens : Une deuxième statue. Est-ce que tu crois aujourd'hui au lieu de faire simplement une statue, est-ce que tu crois que tu pourrais faire 3 statues 2 fois, parce qu'elle fait shti shti shtum, shti shti shtum (*elle parle les mots « shti shti shtum » dans le rythme de noire-noire-blanche*).

Au lieu de faire deux statues qui changent à la vitesse de la ronde, elle demande, pour chaque mesure, de faire trois statues qui changent à ce rythme : ♩ ♩ ♩ . Ce changement révèle la logique de sa pensée, car maintenant elle incorpore aussi le travail sur le rythme à double lenteur, par le corps entier.

La consigne annonce encore un changement : au lieu de marcher quatre pas en avant et en arrière une deuxième fois, elle installe un tour sur place de quatre pas. Sa consigne demande un travail d'imitation.

Ens : Alors regardez ce que je fais. Si je fais en avant c'est les mains, c'est les mains (*parlé en rythme*), en arrière les genoux, les genoux (*parlé en rythme*), et maintenant regardez ce que je fais. Je tourne, je fais les mains ; je tourne dans l'autre sens, je fais les mains. Maintenant mes statues, les trois statues, et c'est fini. Je recommence.

Avec ces deux changements en place elle fait, à la fin de cette troisième leçon, ce que nous appelons une institutionnalisation corporelle :

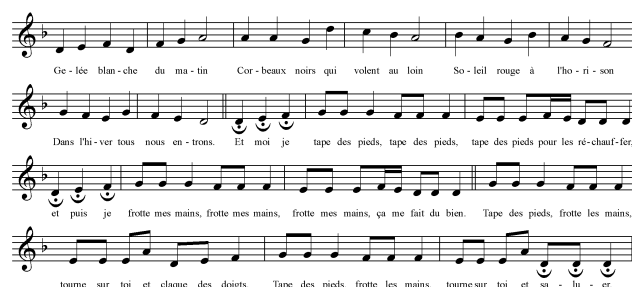
Ens : On dit : en avant mes mains, tout le corps ; en arrière, les pieds ou autre chose. On tourne, alors on va tous se tourner vers le mur blanc. Vers le mur blanc, et les mains, et vers le tableau vers le tableau. Et en statue : un deux trois, un deux trois, et j'arrête. (*elle 'parle' l'ensemble de la danse en l'exécutant devant les élèves*).

Synthèse

Les changements opérés par l'enseignante donnent un contexte à tout le travail corporel et musical effectué par les exercices de réaction. Elle a introduit le rythme vite-vite-lent par le jeu des prénoms ; elle l'a installé dans le haut et dans le bas du corps par un travail sur la notion de la tessiture. Cette notion a été prise et reprise par des activités de sédimentation, donnant aux élèves de nombreuses occasions de rencontrer l'objet. Ce mouvement a été inséré ensuite dans la série de 4 pas en avant et 4 pas en arrière, un tempo régulier avec un changement de direction qu'elle garde pour les tours sur place. Et enfin, elle donne aux statues, faites par tout le corps, le rythme noire-noire-blanche. Ce rythme a été distingué, par le travail corporel pendant la séquence, et par sa vitesse et son timbre.

Perfectionnement et réalisation de la danse

Au début du quatrième cours il y a ce qui semble à première vue être une rupture de la séquence par l'apprentissage d'une chanson avec des gestes. Cette activité en prend sept minutes. L'enseignante amène la chanson à travers un travail vocal et corporel. Elle commence en parlant les paroles, puis en les chantant, et finalement en jouant la chanson au piano pendant que les élèves la chantent en faisant les gestes.



Le couplet se termine par une salutation, et l'enseignante prend du temps pour encourager des inventions des élèves. Elle demande des idées, et elle fait réaliser chaque idée par toute la classe.

Toujours dans le contexte de la chanson, elle demande aux élèves de suivre la musique (pour une des démarches à son gré) et, quand la musique s'arrête, de trouver une personne et de la saluer. Un travail qui insiste sur la qualité de réalisation corporelle, mais quel lien avec l'objet d'enseignement ?

Le refrain de la chanson révèle la logique de cette introduction au cours, car on y retrouve le rythme vite-vite-lent mis dans les mains et puis dans les pieds. A la fin de ce travail l'enseignante demande « ces pieds, ces mains qui frappent comme ça, ça vous rappelle quelque chose ? » Dans la logique de son dispositif didactique, rupture il n'y en a pas alors, et l'activité, bien qu'elle soit une activité avec sa propre importance pour l'enseignante en tant que travail vocal et corporel, fournit l'occasion de remettre le rythme sur le plan, cette fois dans un contexte vocal.

Reprise de la danse – un travail de précision et de mémoire didactique

Le travail sur la danse reprend avec une consigne qui fait appel à la mémoire des élèves. A partir d'ici l'enseignante leur demande d'identifier chaque étape de la danse *dans le bon ordre*. Cette élémentarisation de l'objet lui donne l'occasion de travailler chaque partie de la danse de façon systématique.

- Déconstruction et reconstruction des pas de danse

Nous identifions quatre étapes de travail qui se suivent.

1. En remettant la structure de la danse dans la mémoire des élèves, l'enseignante prend l'occasion de leur parler de l'introduction et d'exiger une attitude corporelle prête à bouger. Elle leur demande de lui montrer « un corps qui est prêt à partir ». Elle modèle un corps qui n'est pas prêt afin que les élèves voient la mauvaise attitude, puis elle précise « je suis sur les deux pieds, j'ai les oreilles qui s'ouvrent ». Elle revient à cette attitude plusieurs fois pendant le travail qui suit.

2. L'enseignante exige une précision de la marche et travaille avec les élèves le geste de marcher trois pas et de ramener le quatrième pas à côté du pied. Elle se met devant les élèves pour démontrer le geste puis elle les regarde. Elle attire leur attention sur ce qui se passe dans le corps :

Ens : Et 1 2 3 ferme et on recule 1 2 3 ferme. Et vous avez vu ? Quand on recule, au départ on perd beaucoup d'équilibre (*elle montre des pas en arrière avec le corps trop en arrière*). C'est plus difficile de reculer, alors reste bien droit. On essaie une dernière fois un peu plus vite. Très bien, alors on gardera nos pas comme ça.

Elle rappelle aux élèves aussi qu'elle avait dit qu'au lieu de frapper après avoir marché en avant on peut bouger une des parties supérieures du corps, et vice versa après la marche en arrière : c'est-à-dire, marcher quatre pas en avant, frapper dans les mains ou bouger en rythme une partie en haut du corps ; marcher quatre pas en arrière et bouger en rythme une partie en bas du corps.

3. L'étape suivante concerne le changement qu'elle avait fait et elle leur rappelle le tour sur place. Elle précise qu'il s'agit là de quatre pas, et selon son habitude, elle se met devant les élèves pour leur donner un bon modèle :

Ens : Alors on fait un chemin qui vous emmènera vers le mur et je tourne (*elle fait le tour en 4 pas*). Après on frappe et on tourne vers le tableau (*elle fait un tour dans l'autre sens et les enfants la suivent*) ; l'autre bras et je frappe. Quand je tourne les pieds ils marchent, regarde bien. Et je tourne et je frappe, comme ça j'ai toujours mes pas mais on ne les fait plus en avant et en arrière.

4. La dernière étape est d'améliorer la réalisation des statues et pour ceci l'enseignante demande aux élèves de trouver une manière d'être prêts pour redémarrer. Elle demande une prise de conscience pour pouvoir anticiper le départ et sollicite des élèves le savoir-faire :

Ens : Une statue et debout (*parlé en rythme* ♩ ♩ ♩ ♩) Aie ! Trop tard. Alors encore une fois, ce n'est pas grave, il faut juste savoir à quel moment elles vont venir les statues. Qu'est-ce que vous pouvez faire pour vous aider pour savoir ?
 Enf : il faudra compter.
 Enf : En fait il faut sur les dernières fois il faut se préparer pour être levé.
 Ens : Oui les dernières trois, en fait on les compte. Ça peut vous aider de les compter ? Allons-y et 1 2 3 et 1 2 debout.

Pendant ce travail les élèves bougent soit selon les consignes de l'enseignante, soit avec le piano. L'enseignante enlève la musique enregistrée et elle joue le morceau de la danse au piano plus lentement. La musique enregistrée ne peut pas s'adapter au besoin des élèves de réfléchir à leurs gestes, à la suite des gestes, et à l'anticipation. Le piano peut se mettre en cohérence avec ce besoin temporaire de prendre la danse à un tempo plus modéré.

Après avoir déconstruit la danse, l'enseignante la reconstruit en demandant aux élèves de faire la danse en entier. Elle « parle » tout ce qu'il faut faire en rythme. Elle se met devant la classe mais elle fait les pas à l'envers afin de pouvoir regarder la classe en même temps :



Voici donc une séquence en entier des pas de danse, une séquence construite sur quatre phrases musicales et deux mesures supplémentaires, et qui se répète pendant la durée de l'enregistrement :

- A : 4 pas en avant, mettre le rythme dans une partie supérieur du corps 2 fois ;
- 4 pas en arrière, mettre le rythme dans une partie inférieur du corps 2 fois ;
- B : 4 pas pour un tour sur place, à droite, le rythme frappé 2 fois ;

4 pas pour un tour sur place, à gauche, le rythme frappé 2 fois ;
C : 3 statues sur le rythme noire-noire-blanche, 2 fois.

Elle demande aux filles, puis aux garçons, puis à tout le monde, de faire la danse en entier avec la musique enregistrée. Elle se montre exigeante en ce qui concerne le mouvement, et les élèves exécutent la danse plusieurs fois avant que l'enseignante se dise satisfaite. Chaque fois elle corrige quelque chose, en l'isolant de son contexte pour bien travailler. Elle continue à consolider la structure de la danse en parlant en rythme pendant que les élèves bougent, et en se mettant devant la classe en démonstration.

Nouvel élément – le jeu instrumental sur la musique de danse

Un nouveau dispositif didactique s'annonce avec la distribution des instruments de percussion : les claves, les maracas et les tambourins. L'enseignante distribue ces instruments en alternance devant les élèves assis en cercle. De quoi est-ce qu'il s'agit puisqu'elle ne dit rien ? Elle chante et bouge :

Ens : Alors je veux avoir le premier instrument (*elle montre le maraca en jouant vite-vite-lent*) le deuxième ça va être (*elle prend les claves et tapent vite-vite-lent*), et après je fais les statues les statues (*elle joue le rythme lent au tambourin et le pose devant un 3^{ème} élève. Puis elle distribue les instruments dans cet ordre - maraca, claves, tambourin – à tous les enfants. Pendant la distribution elle chante la chanson et joue le rythme au bon moment avec l'instrument qu'elle a en main*). Vous comprenez ce que je suis en train de faire ?

Elle continue à chanter, à jouer et à distribuer les instruments. L'enseignante a effectivement donné cette consigne presque entièrement en gestes. Elle fait elle-même la danse au milieu du cercle et dirige le jeu en bougeant. Le rythme vite-vite-lent se trouve dans un nouveau contexte : les élèves réalisent mentalement les 4 pas en avant ou en arrière, et ne jouent le rythme qu'au moment venu.

Et alors l'enseignante annonce une complication du jeu : chaque fois qu'une série de pas de danse (A, B et C) se termine les élèves se déplacent sur le cercle d'une place pour prendre l'instrument suivant. Elle reformule sa consigne tout de suite :

Ens : Posez les instruments devant vous. Maintenant écoutez bien. Ça veut dire qu'on va tourner comme ça (*elle montre le sens des aiguilles de la montre*) et ça tourne. Alors une chose c'est que ça va tourner très très vite. Écoutez bien les claves et les maracas. Quand vous avez terminé de jouer parce que ça sera fini vous posez déjà l'instrument par terre. Les tambourins vous êtes les derniers à jouer. Vous aurez le temps vite de poser et vite de changer d'instrument. Attention c'est parti.

Le jeu reprend le jeu instrumental du premier cours, mais avec bien d'autres complications ! L'enseignante avertit les élèves des difficultés : premièrement, le jeu tourne constamment, donc à chaque tour, l'élève aura un nouvel instrument, et il jouera à un endroit différent dans la musique ; deuxièmement, les instruments ont été distribués dans un certain ordre, ce qui veut dire qu'après avoir eu le tambourin (dernier instrument à jouer) l'élève passera au maraca (premier instrument). Il a très peu de temps pour poser son instrument, prendre l'instrument suivant et être prêt à jouer.

L'objet en performance – danse et jeu instrumental

La séquence se termine par une activité consistant à mettre ensemble les derniers éléments : la danse et le jeu instrumental. Pour ceci l'enseignante crée quatre groupes selon l'organisation suivante :

Groupe 1 : 3 maracas ; groupe 2 : 3 claves ; groupe 3 : 3 tambourins ; groupe 4 : 8 danseurs. Elle dispose le groupe des danseurs fille/garçon et elle amène encore une modification : ils dansent tout d'abord en alternance, puis tous ensemble. Les groupes changent de rôle pour

que chaque élève ait l'occasion d'expérimenter tous les instruments et la danse. Ayant autant modifié le milieu didactique, l'enseignante choisit de rester près des élèves qui dansent pour diriger la nouvelle formation de la danse. Elle laisse les instrumentistes seuls, leur faisant confiance de pouvoir assumer le jeu sans assistance.

Dans son contexte didactique, cette dernière activité est très intéressante, car c'est une activité de métacognition. Elle demande la capacité de pouvoir retenir en même temps et la structure globale de la danse, et tous les éléments de sa composition séparément. Pendant la séquence, c'est l'enseignante qui a fait ce travail de déconstruction et reconstruction. Par le jeu instrumental les élèves déconstruisent dans leur tête les éléments et ne font que la partie du rythme. Par la danse ils reconstruisent les éléments en faisant tout. Remarquable comme fin de séquence.

Résumé

Nous avons tenté l'hypothèse que le dispositif didactique de cette séquence trouverait sa logique dans la tâche qui la couronne : la danse. D'ailleurs, l'enseignante a annoncé comme objectif de la séquence l'apprentissage d'une danse sud-américaine. Nous avons suivi les traces de chaque objet d'enseignement :

1. Les élèves ont rencontré le rythme vite-vite-lent à travers un jeu de prénoms. Ils ont eu de nombreuses occasions de rencontrer ce concept par des exercices de réaction.
2. La tessiture a été associée aux parties du corps. A plusieurs reprises l'enseignante a isolé soit le rythme soit les tessitures pour les travailler séparément, et ceci avec le corps ou par jeu instrumental.
3. Le rythme à sa double lenteur a été introduit en l'associant à une tessiture médium et à un mouvement de tout le corps. Il y a donc l'objet d'enseignement qui se forme avec trois éléments de tessiture (grave, médium et aigu) et deux éléments de vitesse.
4. Un nouvel objet a été introduit – marcher 4 pas en avant et 4 pas en arrière – par un exercice dalcrozien de réaction au signal verbal « hop ». A ce dispositif l'enseignante a rajouté le rythme vite-vite-lent. A partir de ce moment dans la séquence les élèves avaient en main tous les éléments pour réaliser la danse prévue par l'enseignante.

Pendant le dernier cours l'enseignante a entamé un exercice audacieux où les élèves devaient effectuer un jeu instrumental en cercle, selon la structure de la danse, en avançant d'un instrument à l'autre. Cet exercice, exécuté sans la danse, a mis en place le dernier élément pour la tâche finale : la danse avec jeu instrumental.

Cette activité (similaire à celle du premier cours) a eu une évolution assez étonnante. Au début de la séquence les élèves avaient joué les rythmes en alternance, mais avec une structure créée par l'enseignante. Ici la structure est dictée par la musique enregistrée et la structure de la danse. Au début de la séquence il y avait un groupe de danseurs, mais leur mouvement était improvisé et sans structure, sauf celle imposée par un rythme. A la fin de la séquence leur mouvement est structuré, anticipé et exécuté au niveau de « performance ». La séquence utilise la rythmique largement au service du corps et tout ce qui touche au corporel prend beaucoup d'importance chez cette enseignante.

Il est surprenant de constater que l'enseignante n'ait institutionnalisé à aucun moment le rythme vite-vite-lent. Quand nous lui en avons parlé elle a répondu : « *Chaque fois que j'aborde un rythme et qu'il devient le centre de la leçon, je l'analyse et l'écris pour montrer aux enfants que la musique est un langage et qu'elle a une notation* ». Ce travail n'a pas été fait pendant la séquence.

Les notions musicales abordées (un rythme à deux vitesses et la tessiture) restent à un niveau simple et il y avait peu d'évolution de ces objets. Au lieu de les faire évoluer, l'enseignante a choisi de donner aux élèves maintes occasions de rencontrer ces objets à travers des exercices qui font partie du système de la rythmique – comme une sorte de sédimentation des éléments de l'objet. Les objets corporels, par contre, ont évolué constamment. Commencer par une expérimentation des différentes parties du corps qui peuvent bouger en rythme, au début, de façon assez maladroite, pour réussir une chorégraphie accompagnée par le jeu instrumental, représente une évolution surprenante.

L'intérêt de cette séquence se trouve dans sa double orientation. L'enseignante fait essentiellement deux choses à la fois : elle entame l'apprentissage d'une danse en même temps qu'une construction des savoirs. Elle se sert des multiples manières d'aborder les savoirs afin que les élèves puissent les construire, les décomposer et les reconstruire.

Musicalement, elle aborde des savoirs venant de ce domaine. Corporellement elle met en place des mouvements qui aident les élèves à construire les savoirs, et en même temps encourage une acuité d'écoute.

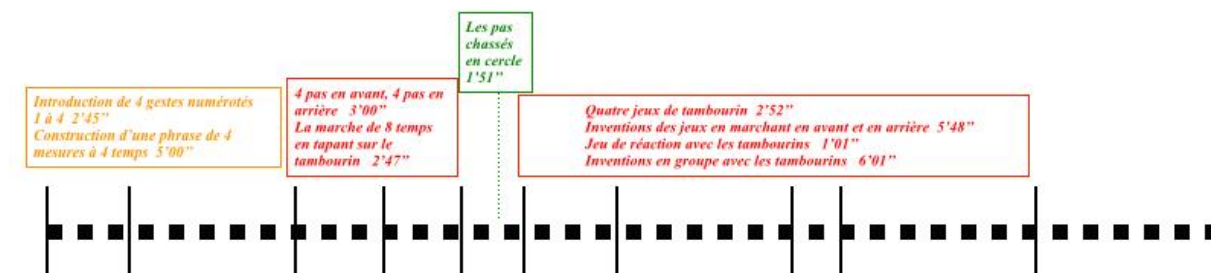
Ce qu'elle met en place pour l'apprentissage de la danse a toujours un deuxième sens, car la finalité de la séquence – la performance de la danse avec jeu instrumental – va au-delà de la finalité visible. Si l'enseignante a planifié son cours pour enseigner une danse à travers la construction des savoirs, il est clair qu'il y a réciproquement la construction des savoirs à travers la danse. Disons que la construction des savoirs n'était pas nécessaire, strictement dit, pour l'apprentissage de la danse et la planification de la séquence à double sens a, comme résultat, la mise en scène des savoirs dans une œuvre musicale.

La séquence de CPR2 : l'expérimentation corporelle de la notion de phrase musicale – un troisième objet musical⁵³

Description

CPR2 a donné trois cours traitant de la mesure à 4 temps pour parvenir aux phrases musicales de 4 mesures à 4 temps.

Premier cours 36'49''



Introduction de 4 gestes numérotés 1 à 4

L'enseignante s'assied en tailleur avec les élèves en cercle et introduit les 4 gestes suivants :

Position 1 : frapper par terre de chaque côté du corps

Position 2 : frapper sur les deux genoux

Position 3 : frapper mains croisées sur les épaules

Position 4 : frapper au-dessus de la tête

Les enfants frappent plusieurs fois les positions dans l'ordre 1, 2, 3, 4 ; l'enseignante appelle les chiffres dans le désordre afin qu'ils montrent la position correspondante.

Elle explique que les gestes 1, 2, 3, 4 viennent toujours dans l'ordre, mais qu'elle aimerait que les enfants exécutent deux tapes à double vitesse sur le chiffre qu'elle appelle : le chiffre 1. Les élèves tapent deux fois par terre et poursuivent les autres gestes comme avant. Ils répètent plusieurs fois cette formule. A l'appel du chiffre 2, ils tapent une fois par terre, 2 fois à double vitesse sur les genoux et une fois sur les épaules et au-dessus de la tête, puis recommencent à plusieurs reprises. Et ainsi de suite.

Construction d'une phrase de 4 mesures à 4 temps

Elle annonce alors qu'elle va composer une grande phrase, qu'elle en signalera le début et la fin, et elle montre la série suivante : 11 2 3 4, 1 22 3 4, 1 2 33 4, 1 2 3 44. Incités à décrire son action, les enfants déclinent la série avec elle plusieurs fois. « Que se passe-t-il quand on recommence à 1 ? » Cela produit 2 tapes rapides sur le chiffre 4 suivies par 2 tapes rapides sur le chiffre 1, que l'enseignante travaille séparément. Elle accompagne les élèves au piano pendant qu'ils reproduisent plusieurs fois la série de gestes.

4 pas en avant, 4 pas en arrière

L'enseignante revient en cercle et marche 4 pas en avant (vers l'intérieur) et 4 pas en arrière (vers l'extérieur). Elle demande aux élèves d'effectuer chacun pour soi ces 8 pas à son propre rythme, et de lui décrire ce qui se passe avec les pieds après le 4ème pas. Elle les aide à prendre conscience du fait que le pied qui fait le troisième pas reste sur place et se lève pour repartir en arrière.

La marche de 8 temps en tapant sur le tambourin

L'enseignante marche 4 pas en avant et 4 pas en arrière en frappant les 8 temps sur le tambourin. Elle donne un tambourin aux deux enfants qui sont à côté d'elle. Celui de droite doit marcher les 8 pas en tapant, puis passer son tambourin à son voisin de droite. Celui de gauche attend que le premier enfant ait terminé sa marche, puis enchaîne avec 8 pas. Ainsi les enfants marchent et tapent les 8 temps, chacun à son tour. L'enseignante les aide à garder un tempo régulier.

Les pas chassés en cercle

Elle demande à un élève sur deux de faire un grand pas en avant, de façon à obtenir deux cercles d'enfants. Ceux du cercle extérieur tendent le bras droit et s'élancent en pas chassés à droite. L'enseignante improvise une musique à 4 temps, et les enfants tournent 4 mesures à 4 temps de pas chassés pour retrouver leur place sur le cercle extérieur. Le cercle intérieur recule alors d'un pas, tend le bras gauche et entame la même démarche à gauche. Le premier groupe part à gauche, le deuxième à droite.

⁵³ Voir Annexe « CPR2 chapitre 7 » pour les documents relatifs à cette séquence.

Quatre jeux de tambourin

Elle invite les enfants à tenir le tambourin comme une assiette (peau dessous) et demande le nom de l'instrument. Elle demande à la classe de l'imiter et donne quatre techniques de jeu : tapoter avec les bouts des doigts, frotter avec la paume, gratter avec les ongles et taper avec la paume. Les enfants s'y essaient avec une main, puis avec l'autre. Elle leur demande de se souvenir des quatre jeux.

Inventions des jeux en marchant en avant et en arrière

Chaque enfant peut ensuite choisir un jeu ou plus. Elle donne quelques propositions que les élèves imitent. Ils marchent tous 4 pas en avant et 4 pas en arrière. Pendant qu'ils s'avancent, chacun à son tour invente un jeu au tambourin. Lorsqu'ils reculent, on garde le silence. Les enfants frappent spontanément lors du retour aussi, et l'enseignante les laisse faire. Puis, nouveau changement de consigne : chacun marche et tape tout seul.

Quelques-uns ont innové et inventé de très jolies choses, dit-elle. Elle propose à toute la classe de les expérimenter, et en profite pour montrer d'autres jeux.

Jeu de réaction avec les tambourins

Puis elle donne quatre consignes :

Dessus : taper le tambourin au-dessus de la tête; dessous : taper au dessous du genou; devant : taper devant soi; derrière : taper derrière le dos. L'idée est de frapper trois coups selon la direction qu'elle propose. La consigne plus le jeu durent 4 temps.

Inventions en groupe avec les tambourins

L'enseignante reprend toutes les techniques et en parle comme de « mots ». Elle annonce l'exercice suivant : inventer une phrase avec ces mots et la refaire plusieurs fois de suite. En exemple, elle tape une fois au-dessus de sa tête, une fois au-dessous du genou et pirouette sur place.

L'enseignante dispose les enfants en groupes de 3 ou 4. Elle les laisse alors inventer et travailler leurs phrases, sans craindre le bruit ambiant.

Chaque groupe montre la phrase qu'il a inventée. L'enseignante regarde et puis improvise au piano pour accompagner chaque invention. Chaque petite troupe produit sa création devant les autres. Les enfants rangent les tambourins et quittent la salle.

Deuxième cours 38'27''



Traversées en cercle

L'enseignante se joint au cercle d'élèves. Elle confie le tambourin à un enfant et lui demande d'aller le donner à quelqu'un de son choix. Et ainsi de suite. Le premier enfant s'assied à la place de celui auquel il a transmis l'instrument. Les déplacements suivent des tempi divers ; certains très rapides, d'autres d'allure moyenne. Elle demande si les enfants en sont conscients.

Chaque enfant à son tour répète le jeu, mais cette fois vers celui qui lui a confié le tambourin. Nouvelle donnée : ils ne peuvent plus choisir le destinataire, ni s'asseoir à sa place. Plusieurs ont de la difficulté à se souvenir de leur place ou de qui ils ont reçu le tambourin. L'enseignante est surprise: elle pensait que l'exercice serait plus facile.

Les traversées sur une phrase de 4 mesures de 4 temps

Elle divise les élèves en groupes de 3 ou 4, et place chaque groupe en file d'un côté de la salle. Elle demande à un enfant de chaque groupe de se mettre en face de l'autre côté de la salle. Chaque file dispose d'un tambourin.

Le principe est le même que lors de l'exercice précédent, mais cette fois-ci en donnant le tambourin à l'enfant en vis-à-vis avant de retourner derrière la file. L'enseignante scande chaque traversée de façon rythmée d'une phrase longue de 4 mesures à 4 temps afin que les enfants partent et arrivent ensemble. Ce qui n'empêche pas certains de courir.

Les traversées sur une musique enregistrée

Après l'introduction d'un morceau de musique enregistrée, les enfants démarrent. Certains courent ou ne partent pas tous au bon moment. L'enseignante arrête la musique après 4 traversées pour cause d'excitation et de bavardages, et relève que si la bonne humeur est bienvenue, cela ne doit pas empêcher de bien travailler. Elle leur demande de frapper une fois au moment du départ. L'essai suivant s'avère meilleur mais les élèves, turbulents, discutent sans cesse pendant la musique. L'enseignante n'est pas contente et le leur dit.

Elle leur demande de faire un quart de tour à droite, et montre une traversée en pas chassés, en expliquant que la main qui tient le tambourin emmène tandis que l'autre est posée sur la hanche.

Ayant rebranché la musique, elle aide les enfants à se souvenir du déroulement des opérations. Elle chante « attends un peu » plusieurs fois à la fin de chaque phrase pour qu'ils ne démarrent pas trop tôt. Quand le morceau est terminé, elle module « c'est la fin », mais quelques' uns sont déjà partis et reviennent en se glissant par terre. Elle attend le silence avant de leur demander de venir près du piano.

Analyse de la musique

« Comment saviez-vous que c'était le moment de partir ? » questionne-t-elle alors, avant d'utiliser les réponses des enfants pour évoquer l'élan de la musique et pour demander comment se nomme le laps de temps musical situé entre le départ et l'arrivée. Plusieurs réponses sont esquissées : la musique, le rythme. Se référant à l'écriture, elle évoque la majuscule et le point... Un enfant dit : « Une phrase ». C'est la réponse qu'elle souhaitait. Les enfants ont-ils entendu les phrases au fil du morceau ? Elle chante la mélodie en indiquant par geste les moments de départ et d'arrivée.

Nouveaux jeux de tambourin

Elle introduit ensuite plusieurs jeux de tambourin:

Taper avec les bouts des doigts : elle joue des notes rapides à l'aigu.

Caresser avec la paume : elle joue des glissandos de bas en haut avec sa paume.

Gratter avec les ongles : elle joue de courts glissandos avec ses ongles.

Taper avec une pulsation régulière : elle laisse tomber la main sur le clavier et plaque des accords. Les enfants font de même sur le tambourin. Ils n'arrivent pas à jouer ensemble et avec le piano car ils ont tendance à accélérer le tempo.

L'enseignante annonce : à vous d'écouter le piano et de décider seuls de sa correspondance au tambourin ! Ils ne sont pas toujours d'accord sur le choix du jeu...

Les traversées avec inventions instrumentales

L'enseignante explique aux enfants qu'ils vont traverser la salle en marchant avec leur tambourin, avec lequel il s'agira pour chacun d'inventer son propre jeu le temps du passage. Elle rappelle le dernier cours où ils ont inventé des jeux seuls et en groupe et elle en montre plusieurs. Les enfants partent à tour de rôle en imaginant un jeu en mouvement qu'ils exécutent pendant leur traversée. L'enseignante les accompagne au piano et chante à la fin de chaque phrase « j'attends un tour », en écho à la fin des phrases dans le morceau du CD.

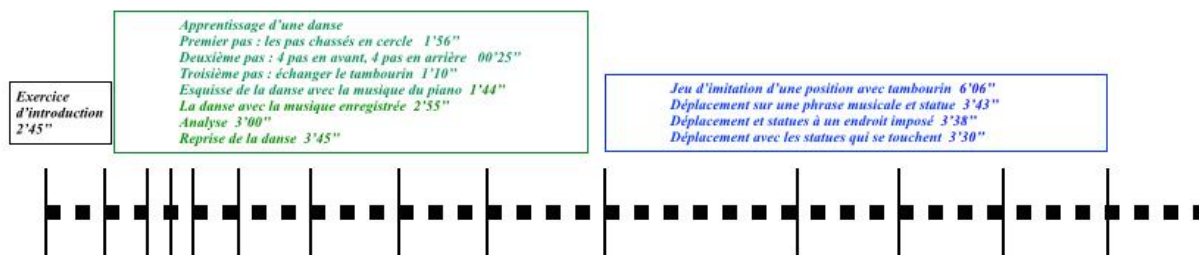
Les traversées en tenant un ballon sur le tambourin

J'aimerais essayer quelque chose, dit l'enseignante, mais je ne sais pas si ça marchera... Elle demande aux enfants de tenir le tambourin comme un plat, la peau sur le dessus. Elle prend elle-même un ballon et traverse la salle, celui-ci en équilibre précaire sur la surface du tambourin. Les enfants sont enchantés et excités. Parvenue de l'autre côté elle tend la balle à la petite fille qui attend et qui tente la traversée. Ses camarades l'applaudissent quand elle arrive à bon port. La classe est ravie de ce nouveau « jeu ». L'enseignante cherche un ballon pour chaque groupe.

Elle met le CD et l'exercice commence. Les deux premiers élèves partent et arrivent avec la musique mais ensuite, bonjour la catastrophe ! Les enfants perdent les ballons, ils courent les chercher, ce qui les met en retard - et en joie - et pour finir aucun d'entre eux ne suit la musique. En outre ils discutent et rient tellement que le bruit les empêche d'entendre la moindre note. L'enseignante laisse calmement le morceau se dérouler en entier. Les enfants s'amusent beaucoup et parfois, un funambule arrive à traverser la salle en harmonie avec la musique et le ballon bien contrôlé sur le tambourin. La musique finie, l'enseignante appelle tout le monde auprès du piano.

Je pensais être à la fête de la folie, s'exclame-t-elle en souriant. Elle demande aux enfants s'ils croient avoir été en accord avec la musique et ils répondent que non. Il serait peut-être plus facile de tenir le tambourin d'une seule main. Le cours se termine sur cette note.

Troisième cours 37'00''



Exercice d'introduction

Ce cours commence par un accueil en groupe. Les élèves sont en cercle avec l'enseignante, qui donne pour consigne de prononcer le prénom de son voisin de droite en frappant une fois dans les mains. Elle commence et

le jeu fait le tour du cercle. Puis, toujours frappant, elle énonce le prénom de l'enfant qui lui fait face : on peut maintenant « envoyer la carte postale » à qui l'on veut.

Apprentissage d'une danse

- Premier pas : les pas chassés en cercle

L'enseignante suggère à un enfant sur deux de se mettre debout, de chercher un tambourin, de revenir à sa place et de faire un pas en arrière.

Elle se réfère à l'activité de la semaine dernière en précisant que cette fois, on va faire des pas chassés en cercle. Elle demande aux enfants de tenir le tambourin dans la main droite et de passer derrière le dos de ceux qui sont assis. Elle parle en rythme et indique la fin de la phrase en disant « tu changes de main ». Elle les avertit de ne pas faire des pas chassés trop grands afin de pouvoir retrouver leur place.

- Deuxième pas : 4 pas en avant, 4 pas en arrière

« On enchaîne avec 1 2 3 4 ! Qu'est-ce que c'est ? » Un enfant marche 4 pas en avant et en arrière en tapant sur le tambourin. Elle dit bravo. Tous marchent les 8 pas, puis elle annonce « la même chose sur place », et ils frappent 8 coups sur le tambourin. Les élèves ont donc trois démarches à réaliser :

- Un enfant sur deux exécute des pas chassés en cercle et revient à sa place ;

- Marcher 4 pas en avant et 4 pas en arrière en tapant les temps sur le tambourin ;

- Taper 8 fois sur le tambourin. (Ce sont les mêmes qui font ces exercices, les autres sont assis).

- Troisième pas : échanger le tambourin

L'enseignante demande aux enfants debout de prendre le tambourin dans la main gauche, à ceux qui sont assis de se lever, puis de serrer la main droite de leur partenaire comme si on se disait bonjour. Elle délivre les consignes en prononçant en rythme : « Je te donne mon tambourin et tu recules d'un pas ». Le premier groupe d'enfants s'assied, c'est au tour du second, avec l'instrument dans la main droite. Le deuxième groupe s'essaie à la même démarche que le premier.

Esquisse de la danse avec la musique du piano

L'enseignante joue une gigue irlandaise et les enfants sautent en pas chassés. Elle arrête aussitôt pour leur rappeler que tout de suite viennent les 8 pas. Ils recommencent depuis le début et le premier groupe exécute toute sa partie de la danse. Les enfants assis ne réussissant pas à se lever à temps, l'enseignante annonce qu'elle a trouvé une solution : tout le monde reste debout et frappe les temps dans les mains lorsqu'on n'est pas en train de faire des pas chassés. Les enfants sont contents de ce changement.

La danse avec la musique enregistrée

L'enseignante met un CD de la même musique qu'elle a jouée au piano, mais l'interrompt après deux phrases. Les enfants font des pas chassés trop grands, ils sont déséquilibrés et quand ils changent de direction plusieurs tombent par terre. Ils ne retrouvent pas leur place non plus. Elle suggère, en démontrant, de réduire les pas.

Cette fois, le morceau passe en entier. Les enfants se débrouillent pour la suite de la danse, mais selon la grandeur de leurs pas ils ne retrouvent pas leur place et sont déséquilibrés. D'où une certaine excitation et l'augmentation du niveau sonore.

Analyse

Elle rappelle aux élèves qu'ils lui avaient demandé de ne pas signaler ce qu'il fallait faire ni à quel moment : « Mais alors, comment savez-vous quand le demi-tour arrive ? » Un enfant répond « la musique ». « Mais quoi dans la musique ? » Un autre enfant dit « le rythme ». L'enseignante amène la discussion vers les notions de départ et d'arrivée jusqu'à obtenir la réponse souhaitée : « Les phrases ». Elle chante celles de la gigue et souligne qu'il faut anticiper la fin de la phrase pour pouvoir faire demi-tour. Un enfant signale qu'il a retenu où il s'est arrêté sur la première phrase, et qu'il a tourné à cet endroit. L'enseignante note que c'est un bon truc, mais conseille d'utiliser aussi les oreilles.

Plus d'aide, maintenant on doit savoir se débrouiller. Les enfants filent la danse en entier. Ils s'en sortent mieux cette fois, à la satisfaction de l'enseignante.

Jeu d'imitation d'une position avec tambourin

Tout le monde ayant un tambourin, l'enseignante s'accroupit avec le sien sur sa tête et demande à tout le monde de l'imiter, puis suggère à un élève de changer cette position. Le jeu continue, en insistant à chaque fois sur la précision d'imitation. Il est précisé que la statue doit être immobile. Le jeu s'arrête quand chaque participant a proposé une posture que les autres imitent.

Déplacement sur une phrase musicale et statue

L'enseignante demande aux élèves de se placer côte à côte sur une ligne : les deux enfants à chaque bout vont partir en marchant ou en sautillant sur une phrase musicale, à la fin de laquelle ils vont se mettre en statue avec le tambourin (comme tout à l'heure en cercle). Ensuite ce sera au tour des deux suivants. L'enseignante montre quelques exemples de statues stables. Et rappelle que la statue doit être immobile, et qu'on respecte le tambourin comme instrument de musique.

Elle met la musique sur laquelle les enfants avaient travaillé la fois précédente. Ceux-ci traversent la salle... et réalisent tous leur statue près du mur d'en face. Quand toutes les « statues » sont prêtes, l'enseignante stoppe le

CD, demande aux élèves de ne pas bouger : elle va les prendre en photo. Elle recule pour prendre sa photo imaginaire.

Déplacement et statues à un endroit imposé

Changement de consigne : cette fois les enfants vont se déplacer avec la musique mais pas en ligne droite. Ils peuvent aller où bon leur semble, mais à la fin de la phrase ils doivent se figer en statue à un endroit où il n'y a personne d'autre. L'enseignante montre un trajet éventuel. Les deux premiers partent avec la musique. L'un d'entre eux ne marche que deux pas et stoppe tout près de la ligne d'enfants. L'enseignante arrête le CD. Elle dit que si l'on veut s'arrêter si près, il faut quand même utiliser toute la phrase musicale pour y aller. L'activité reprend. Les élèves ont de la difficulté à choisir un endroit où il n'y a personne, et plusieurs se regroupent assez près de quelqu'un d'autre. L'enseignante leur rappelle de temps en temps de chercher un espace libre.

Déplacement avec les statues qui se touchent

Quand la salle n'est plus peuplée que de statues, elle arrête la musique et fait remarquer un endroit tout vide. Elle demande aux enfants de revenir à leur place et annonce un changement de consigne : cette fois, il va falloir « se coller » en disposant sa statue tout près l'un de l'autre, et en posant sa main libre sur le tambourin de l'enfant précédent. Elle demande à un élève de donner un exemple, puis va le rejoindre en chantant avant de s'immobiliser ainsi qu'elle l'a dit. Elle explique qu'il faut tenir son tambourin loin du corps pour que l'enfant suivant puisse le toucher.

Au son du CD, les deux enfants aux extrémités de la ligne partent réaliser leur statue, assez près l'un de l'autre. L'activité se poursuit jusqu'à la fin mais plusieurs élèves se montrent confus et rejoignent un groupe qui n'est pas le leur. L'enseignante intervient de temps en temps. Voyant que le dernier enfant reste planté entre les deux groupes bien que ses camarades l'appellent, elle interrompt la musique pour lui parler. Le temps manque : on refait l'exercice la prochaine fois et les enfants pourront rejoindre qui ils veulent, ce sera plus simple. Le cours se termine.

Analyse

Etablissement de la mesure à 4 temps comme base de la phrase musicale

- Première rencontre avec l'objet : la mesure à 4 temps en gestes numérotés

La première rencontre avec les mesures à 4 temps ♩ ♪ ♪ ♪ ♩ est un jeu de mains. Les élèves imitent l'enseignante qui montre quatre gestes : taper par terre, sur les genoux, mains croisées sur les épaules, et frapper dans les mains au-dessus de la tête. Ces quatre gestes ascendants dans l'espace indiquent tout de suite le sens intuitif des 4 temps de la mesure. Ils permettent aussi aux élèves de se situer dans cette mesure, en sachant quel temps ils jouent à n'importe quel moment. L'enseignante renforce cette connaissance en énonçant les chiffres en désordre, et les élèves doivent taper au bon endroit selon le chiffre appelé.

Elle donne la consigne suivante :

Ens : Maintenant je vais appeler un chiffre. Si je dis un - on fait toujours un et deux et trois et quatre - (*elle claque des doigts en prononçant les chiffres en rythme*), mais on fait deux fois le chiffre que j'appelle. Ça commence avec le chiffre un, deux fois. Et un (*les enfants font le geste deux fois mais deux fois plus vite. Ils effectuent une fois à la vitesse précédente tous les autres gestes de 2 3 et 4*), et retour au calme. Une fois pour chaque.

L'enseignante ne précise pas que le chiffre appelé sera frappé deux fois plus rapidement : si l'on frappe deux fois le tempo sera forcément plus rapide, car en donnant la consigne elle a gardé les 4 temps réguliers. Cette tâche isole chaque fois l'un des 4 temps pour le « doubler ». Pour l'instant, les notions musicales telles que « mesure » ou « temps », bien que présentes, ne sont pas verbalisées. A ce stade, l'exercice consiste à immerger les élèves dans une tâche pratique qui pour eux représente simplement un jeu de gestes.

- Construction d'une phrase de 4 mesures à 4 temps

Le jeu se complexifie par la systématisation de l'exercice précédent. La deuxième consigne introduit la notion musicale de la phrase :

Ens : Je vous fais toute une grande phrase que vous regardez. Ensuite vous le ferez avec moi. Je vous dis quand je commence, je vous dis quand je finis (*elle égrène 11 2 3 4 1 22 3 4 1 2 33 4 1 2 3 44*).

« Regarder la phrase » indique que pour le moment l'exercice est focalisé sur l'aspect corporel et spatial de la tâche. Les élèves comprennent tout de suite la logique de la phrase, et ils saisissent les deux éléments de l'espace et des chiffres doublés. L'un d'entre eux remarque : « Tu as fait deux fois les mains en montant » et un autre, « Tu l'as fait deux fois mais chacun son tour ». La phrase est celle-ci :



L'enseignante développe l'exercice en attirant l'attention de la classe sur ce qui se passe si on répète la phrase deux fois de suite, puis elle isole cet élément pour le travailler :

Ens : Si je voulais tout recommencer à zéro, je finirais avec le quatre puis je recommencerais le début avec lequel ?

Enfs : Le un.

Ens : Avec le un. Donc ça fait 44 11 (*elle frappe 2 fois en l'air puis 2 fois par terre*). Montrez-moi ça.

Les élèves exécutent la phrase à deux reprises, cette fois avec l'introduction d'un cadre musical par le piano qui suit de près les chiffres doublés.



Malgré cette aide, quelques élèves ne réussissent pas la longue phrase correctement et l'enseignante remarque qu'il faut être attentif à toujours savoir où l'on en est. L'activité induit un premier contact gestuel avec les phrases de 4 mesures à 4 temps, et cette notion sera développée plus loin dans la séquence. Néanmoins, ces deux premiers exercices ne reviendront pas au cours de celle-ci ; il semble que l'enseignante les utilise comme initiation à la notion des mesures à 4 temps sur laquelle elle envisage de construire des phrases.

Expérimentation de la mesure à 4 temps à travers la marche

- Marcher 4 pas en avant et 4 pas en arrière : deux mesures à 4 temps

La consigne suivante est gestuelle. L'enseignante montre un exemple, avant de demander aux élèves de l'imiter : chacun marche 4 pas en avant et 4 pas en arrière à son propre tempo, puis elle attire leur attention sur le moment de changer la direction de la marche :

Ens : Et maintenant, on peut mettre les mains ici, et on fait (*elle met les mains sur les hanches et marche 4 pas en avant et 4 pas en arrière et les enfants l'imitent*). Vous allez recommencer, mais sans moi et pas tous en même temps. Chacun exécute le 1 2 3 4 à son rythme. Simplement quand vous aurez fini, vous devrez me dire ce qui s'est passé pour vos pieds quand il y a eu le 4. Allez-y, quand vous voulez (*les enfants font les 4 pas en avant et 4 pas en arrière en silence*).

La discussion qui suit concerne la conscience corporelle. L'enseignante attend une marche précise, et décompose celle-ci pour préciser la position des pieds au changement de direction à travers une démonstration commentée :

Ens : Regardez le pied arrière. Un, et le pied arrière fait un passage (*elle montre en parlant*) ; deux il passe, trois il passe, quatre il ne passe pas. Ça veut dire qu'il reste derrière et il repose au même endroit. Et il ne doit surtout pas passer parce qu'il doit se reposer. On bloque le pied avant mais on bloque aussi le pied arrière. On les laisse à leur place. Alors on y va : marche et passe marche et passe marche et passe, MARCHE et repose. Pose et pose et pose et pose.

- L'enchaînement de la marche de deux mesures à 4 temps avec jeu de tambourin
La directive suivante est encore gestuelle et devient évidente lors de sa réalisation :

Ens : Je vais demander à Oriana (*elle cherche un tambourin puis montre 4 pas en avant et 4 pas an arrière en tapant sur le tambourin*). Tu vas faire ceci, mais avec 1 2 3 4 et repose pose pose pose. Ensuite tu passes à ta voisine, qui attend que ce soit son tour (*elle scande cette phrase de façon rythmée sur 8 temps et prend un 2ème tambourin*). Et pendant que tu le donnes à ta voisine c'est au tour de Laure. Vas-y, c'est toi qui commences (*le premier enfant marche les 8 pas, passe le tambour à son voisin et ainsi de suite dans le sens des aiguilles d'une montre. Entre-temps l'action se déroule aussi dans l'autre sens*).

La tâche est la suivante : chaque élève à son tour marche 4 pas en avant et 4 pas en arrière, comme dans l'exercice précédent, mais cette fois en enchaînant avec l'élève qui le précède. En silence, sans accompagnement musical. Chaque élève marche et tape les huit temps seul, mais plusieurs n'ont pas intériorisé le tempo, et l'enseignante interrompt l'exercice parce qu'ils accélèrent. Sans les aider, elle demande à l'élève suivant d'essayer de trouver le tempo de départ. Faisant confiance au rythme sur lequel elle prononce sa consigne afin que les enfants comprennent l'enchaînement, elle attend que le suivant démarre sans perdre de temps.

Cette première partie de la séquence constitue une sédimentation des éléments de base du travail :

1. L'établissement de la mesure à 4 temps à travers 4 gestes ascendants, puis la construction d'une phrase de 4 mesures avec le doublement d'un chiffre après l'autre ;
2. Les 4 temps sont confiés aux pieds à travers la marche en avant et en arrière, donnant effectivement une phrase de deux mesures à 4 temps. La marche a été complexifiée par deux choses : l'enchaînement de la marche par tous les élèves l'un après l'autre, et l'introduction du tambourin pour ponctuer les pas.

Esquisse des pas chassés en cercle

L'enseignante demande à un élève sur deux de reculer d'un pas et de partir à droite en pas chassés, en étendant le bras droit qui va les « emmener ». Pour cet exercice, elle improvise au piano 4 mesures à 4 temps pour chaque trajet. Tous effectuent le trajet (et un tour complet du cercle) à droite et à gauche.

Elle n'émet aucun commentaire sur cette tâche dont la raison n'apparaît pas encore. L'objet de l'exercice - réaliser une trajectoire de 4 mesures à 4 temps de pas chassés - n'est-il pas raté, puisque les élèves ne réussissent pas à opérer un tour complet du cercle en 4 mesures ? L'enseignante a donné le cadre musical d'une phrase de 4 mesures à 4 temps, mais continue à plusieurs reprises son jeu au-delà de sa phrase pour accompagner le retour des élèves à leur place. Pour l'instant, l'activité prend des allures d'intermède, mais trouvera vraisemblablement sa logique plus tard.

Modification du milieu didactique par l'introduction du tambourin

- Un vocabulaire de jeux instrumentaux

La consigne suivante, gestuelle, introduit quatre jeux de tambourin :

Ens : Vous allez me faire (*elle commence à tapoter doucement du bout des doigts et les enfants l'imitent*). Chaque fois que je dis « hop », on change de main. Ca fait hop, hop. Les doigts l'un après l'autre, hop, hop (*ensuite elle montre le geste de frotter avec la paume de la main sur le tambourin, ensuite elle gratte la surface avec les ongles et tout le monde l'imité, puis elle lève la main et laisse retomber ses doigts régulièrement*). Un doigt tout seul, tous ensemble, un doigt seul, et deux doigts. Bien mais pas plus vite. Attention on n'accélère pas, on reste bien ensemble.

L'enseignante fournit ainsi une sorte de vocabulaire de jeux dont les élèves pourront se servir par la suite. Grâce à un simple exercice d'imitation, cette stratégie élargit leurs possibilités et leur enseigne le maniement du tambourin. Ici elle introduit d'autres techniques de jeux moins habituels.

- La marche de deux mesures à 4 temps avec invention instrumentale

L'enseignante récapitule les quatre jeux précédents avant d'exposer une complexification de l'exercice de marche intervenu plus tôt. Cette fois, tout le monde exécute ensemble les 4 pas en avant et 4 pas en arrière, mais un seul élève invente son propre jeu de tambourin pendant le déplacement.

Ens : Quelqu'un va choisir un de ces jeux, par exemple comme ça (*elle frotte puis tape 3 fois*). Vous voulez essayer celui-là ? Merci. Peut-être que quelqu'un va en choisir un autre. Peut-être qu'il va avoir ceci (*elle tape 2 fois puis gratte 1 fois avec l'ongle*). Voilà de nouveau les 4 pas en avant et les 4 pas en arrière. Pendant qu'on avance tous ensemble, je vais être la première à faire une chose (*elle gratte son tambourin en marchant*) et quand je recule c'est le silence. La deuxième fois qu'on va avancer, ce sera ton tour (*l'enfant à côté d'elle*). La troisième fois à toi (*le suivant*) et chacun n'a que 4 pas.

Le discours ne sert pas seul à expliquer l'exercice : à travers une démonstration, l'enseignante donne aux élèves une indication plus concrète des paramètres de la tâche, qui contient alors trois éléments : marcher 4 pas en avant et 4 pas en arrière tous ensemble, inventer chacun à son tour un jeu de tambourin sur les 4 pas en avant, et maintenir le silence pendant les 4 pas de retour.

Les 4 jeux de tambourin ont permis d'élaborer un « vocabulaire » instrumental, mais suite à la question d'un élève l'enseignante reformule la consigne en disant : « Tu as le droit d'inventer quelque chose de nouveau. Simplement, quand on avance tous, JE fais quelque chose, la fois suivante c'est au tour d'Arel ».

La consigne est encore modifiée deux fois pendant l'exercice suite aux observations de l'enseignante. Premièrement, constatant que les élèves trouvent difficile de s'arrêter de jouer du tambourin après les 4 pas en avant, elle inclut les 4 pas en arrière dans le jeu instrumental. Le deuxième changement intervient car les élèves ne marchent pas de manière précise: chacun fera désormais seul les 8 pas accompagnés d'une invention au tambourin.

L'exercice a évolué depuis que les élèves marchaient et frappaient les temps sur le tambourin. A présent, ils sont appelés à intérioriser les deux mesures de marche car ils jouent un rythme en même temps. A titre d'exemple, la deuxième idée de l'enseignante (taper deux fois et gratte une fois) a produit le rythme ♩ ♩ ♩ . Le tempo des élèves ne résiste pas à l'imprécision et l'enseignante remarque que si les jeux inventés étaient plutôt jolis, certains

enfants n'exécutaient que 3 pas. Elle remarque aussi l'apparition de quelques nouvelles figures, et tout le monde est invité à les réaliser.

- Récapitulation de la mesure à 4 temps à travers un exercice de réaction

La consigne suivante, lancée par une démonstration, récapitule la mesure à 4 temps. L'enseignante propose un jeu de tambourin en quatre directions :

Ens : Je vais peut-être vous dire : dessus. Ça veut dire au-dessus de vous (*elle montre le tambourin au-dessus de sa tête*). Si je vous dis dessous, faites sous le genou (*elle tape le tambourin sous le genou levé*). Devant (*elle frappe une fois devant elle*) ; derrière (*elle frappe une fois derrière le dos*). Attention, moi je vous dis un et vous me faites trois coups. Par exemple si je dis des-sus (*elle tape trois fois rapidement au-dessus de sa tête*) des-sous (*elle tape 3 fois*) der-rière (*elle tape 3 fois*) de-vant (*elle tape 3 fois*).

L'exercice se construit sur le mode de prononciation verbale. L'enseignante prononce les mots « dessous, dessus, derrière et devant » au rythme de noire-noire. Les « trois coups » se frappent sur le rythme croche-croche-noire, et voilà les élèves à nouveau confrontés à une mesure de 4 temps :



Tel un mille-feuille, ces activités nous semblent fournir une sorte de sédimentation de rencontres avec l'objet d'enseignement, qui pour le moment est le chiffre 4. L'enseignante établit d'abord quatre gestes corporels ; ensuite la marche à quatre pas, et enfin le jeu instrumental en quatre directions et à quatre temps. Parallèlement, elle combine ces cellules de 4 temps en deux périodes, afin de créer une phrase de deux mesures. A ce point de la séquence elle n'a mentionné le terme « phrase » qu'une seule fois, sans préciser sa durée, perçue à travers les tâches effectuées.

- Inventions en groupe de jeux instrumentaux

La tâche suivante représente une complexification significative et une dévolution. Jusqu'ici l'enseignante a élaboré les phrases elle-même (à travers les activités proposées). A présent les élèves sont invités à imaginer leurs propres phrases, et ceci sans aucun aide de l'enseignante. Avant tout, elle rappelle le travail instrumental effectué :

Ens : On a fait ce que l'on pourrait appeler du vocabulaire. C'est comme des mots (*elle se lève et tape une fois sous le genou*). Voilà un mot (*elle frappe derrière le dos*). Un autre mot (*elle gratte le tambourin*), et on pourrait en rajouter encore un autre si on veut (*elle tourne sur place bras tendus*).

L'enseignante utilise le terme « vocabulaire » afin que les élèves sachent qu'ils disposent d'une boîte à outils pour l'exercice en groupe. C'est une façon de solliciter la mémoire didactique avant de mettre en pratique les jeux appris, ou d'en inventer d'autres. Une démonstration vient renforcer l'énoncé :

Ens : Chaque groupe va faire une phrase avec les mots que vous avez choisis, mais une phrase qui se répète plusieurs fois. Par exemple si on fait (*elle tape une fois au-dessus de la tête, une fois sous le genou, elle tourne sur place et répète ces trois gestes plusieurs fois*). D'accord ? Après ça recommence.

Elle précise que le jeu doit pouvoir se répéter, il doit donc être fixé par chaque groupe. Il n'y a évidemment pas de structure à 4 temps ou de phrase d'une durée imposée. Le travail est sans cadre, sauf celui qu'implique sa démonstration, architecturée par une mesure de 4 temps.

Les élèves se mettent au travail et chaque groupe montre son invention à la classe. L'enseignante improvise alors au piano une musique pour accompagner chacune.

Le premier groupe invente la série suivante : taper 2 fois avec le tambourin sur la tête, 2 fois sur un pied, 2 fois dans les mains et un tour sur place. Pour ceci l'enseignante fait l'improvisation ci-dessous :



Le deuxième groupe comprend quatre élèves. Ils sont 2 par 2 en face, comme les pointes d'une croix. Deux par deux, ils font un tour sur place en tapant 4 fois sur le tambourin. L'enseignante les accompagne :



Un autre groupe fait la série suivante : taper 2 fois dans les mains, 2 fois au-dessous de chaque genou. Puis ils tournent 2 fois sur place en tapant 1 fois sur le tambourin au début des tours. Pour cette série de mouvements l'enseignante joue :



Les inventions des groupes sont ici structurées par l'improvisation. L'introduction des improvisations sur les mouvements inventés sans cadre par les élèves illustre clairement un aspect du rôle de la musique dans la didactique de la rythmique. On constate dans les deux premiers cas que l'improvisation canalise les mouvements des élèves en leur imposant un cadre musical auquel ils doivent adapter leurs gestes. Mais dans le dernier exemple, c'est la musique qui s'adapte au mouvement. En voyant l'invention de ce groupe, l'enseignante abandonne sans autre sa mesure à 4 temps et joue à 5 temps, afin que le mouvement des élèves se trouve en correspondance avec la musique.

Le dispositif didactique mis en place pendant ce cours contient sa propre logique et l'activité en groupe clôt cette première partie de la séquence. L'enseignante a posé et reposé les éléments contribuant à la construction des phrases de 4 mesures à 4 temps. Elle commence avec une représentation corporelle des 4 temps, soit par l'établissement de 4 gestes répétés (comme une mesure en musique), et par la complication de ces gestes, elle pose une phrase de 4 mesures en mouvement. Ensuite, les temps reposent sur la marche, encore complexifiée pour construire des phrases de 2 mesures à 4 temps. Elle revient brièvement sur la mesure à 4 temps, avant d'introduire dans le milieu didactique un matériel (les tambourins) qui permet aux élèves d'approfondir l'objet et la construction des phrases. L'activité en groupe est une mise en pratique libre de la part des élèves, encadrée dès lors par l'improvisation musicale.

Deuxième cours – construction de la phrase musicale de 4 mesures à 4 temps

La construction du premier cours a introduit les éléments de la phrase (les 4 temps) et sa durée (4 mesures à 4 temps). Le deuxième cours ajoute encore une pierre à cette construction, grâce

élèves ne respectent pas. L'enseignante rectifie tout de suite cette erreur en disant, « C'est comme la musique qui doit partir. Une nouvelle mélodie démarre ». Elle continue à scander la phrase pendant que les élèves effectuent leurs traversées, et cette fois ils sont plus ou moins synchrones avec le début de la phrase. Elle corrige aussi deux autres aspects corporels de l'exercice – la vitesse de la marche, et la manière dont les élèves tiennent le tambourin :

Ens : Je vous avais demandé de marcher, d'aller tout droit (*elle commence à marcher comme quelques enfants l'ont fait - tête baissée et pas rapides*), et certains font ça. Moi je préfère que ce soit comme si vous allez offrir la couronne (*elle ralentit et redresse la tête*).

- Les traversées sur une musique enregistrée (CD n° 4)

L'enseignante a déjà installé une phrase de durée déterminée, et la transition vers la musique enregistrée ne s'avère pas compliquée. En outre, les phrases sont bien articulées par la mélodie qui se chante facilement.



Pourtant, les élèves vont trop vite et arrivent avant la fin de la phrase. L'enseignante leur donne de l'aide :

Ens : Je dis « et c'est pour toi », et comme la musique repasse, attends que la musique reparte. On ajoute un coup (*elle frappe dans les mains*) que vous marquez juste le départ (*elle chante le début de la phrase en frappant sur le premier temps*).

Les élèves ont à disposition un outil pour marquer le début de la phrase et un autre pour sa fin. Ils frappent tous sur le 1^{er} temps de chaque départ, il leur appartient donc de reconnaître le moment où une nouvelle phrase débute. A l'enseignante de s'occuper de la fin de la phrase en

chantant  Et c'est pour toi! . Cette répartition de responsabilité paraît pour le moment nécessaire.

- Les traversées en pas chassés

Maintenant il va falloir exécuter les traversées en pas chassés. Rappel de la consigne du premier cours : le bras tendu « emmenait » l'enfant en pas chassés sur le cercle. Cette fois, c'est au tour du tambourin de les entraîner.

Ens : C'est le tambourin qui vous emmène (*elle démontre*), et l'autre main est ici (*sur la hanche ; elle traverse en pas chassés*) et c'est quoi ?
 Enfs : Pas chassés.
 Ens : Ok, et c'est cette main qui vous emporte. Quand vous serez ici vous partirez à droite, et quand vous serez là-bas, pour le retour vous irez en pas chassés à gauche, ça vous fait travailler les deux côtés.

L'enseignante ne donne aucun conseil sauf le top du départ. Elle laisse les élèves seuls juges du moment où la traversée commence et se termine. Ils n'ont entendu la musique que deux fois, mais semblent à présent pouvoir gérer cette tâche de groupe sans aide. Ils se montrent excités par ce travail et les instructions de l'enseignante s'accompagnent d'un certain fond sonore.

- Analyse et institutionnalisation de la phrase musicale

A la fin de l'exercice, cette fois plutôt bien réussi, l'enseignante entame une analyse menant à une institutionnalisation. Elle commence par poser une question : « Comment faisiez-vous quand je ne vous donnais plus le départ ? »

Enf : il y avait « attends un peu » avant (*il chantonne les mots*).
 Ens : Oui, la musique fait : attends un peu (*elle chante la mélodie qui se répète chaque fois à la fin de la phrase*) et qu'est-ce qu'on apprend ici ?
 Enf : Au bout d'un moment ça donne ce que Dylan a dit, et après ça fait DA DUM encore plus fort et après c'est là où on part.
 Ens : Ah, il y a un ELAN qui repart ! Quelque chose qui REDEMARRE.
 Enf : C'est un nouveau départ.
 Ens : Oui, un départ. Comment peut-on appeler ça dans la musique ? Quand il y a un départ (*elle esquisse le geste d'une phrase musicale*) et puis une arrivée ?

L'enseignante transpose les réponses un peu maladroites des élèves en termes plus précis. Elle traduit « da dum » par le mot « élan », avant d'attirer l'attention de la classe sur les deux aspects qu'elle estime fondamentaux pour comprendre la notion musicale de la phrase : le départ et l'arrivée. Elle illustre sa question par le geste utilisé par les musiciens pour désigner une phrase . Les élèves ne trouvant pas la réponse, elle reformule sa question, faisant appel à d'autres indices :

Ens : Qu'avons-nous ? Il y a une traversée, c'est ce que faisait votre corps : une traversée. Mais en musique on n'appelle pas ça une traversée. D'abord un début, et puis une arrivée. C'est comme en français n'est-ce pas, quand on met une MAJUSCULE (*elle dessine la phrase*), et puis un point.
 Enf : Une phrase.
 Ens : Oui, c'est une phrase. Est-ce que vous arrivez à entendre les phrases de la musique ? (*Elle chante la mélodie sur la la la et sur les quatre dernières notes prononce « et c'est la fin »*).

Enfin, grâce à l'image verbale, l'enseignante reçoit la réponse musicale qu'elle souhaitait. Elle confirme celle de l'élève et chante la mélodie de la musique enregistrée en indiquant les phrases. L'institutionnalisation de la notion de phrase musicale conclut cette partie de la séquence. A partir de ce moment, les élèves vont jouer avec la notion institutionnalisée.

Trois jeux de tambourin – élargissement du vocabulaire instrumental

L'activité suivante reprend celle du cours précédent où l'enseignante donnait un vocabulaire de jeu au tambourin. Elle l'expose ici sans paroles, en commençant à jouer au piano des petites notes rapides, mais les élèves ne réagissent pas. Bien qu'ils aient toujours les tambourins en main, il semble que le saut de la phrase musicale à un jeu de tambourin soit trop grand. Il faut alors définir l'exercice verbalement :

(*L'enseignante commence par de petites notes rapides et légères à l'aigu, elle continue à jouer tout en parlant*)
 Montrez-moi quand on joue avec les bouts des doigts, comment le piano joue-t-il ? Et maintenant sur le tambourin (*elle exécute des glissandos de bas en haut avec sa paume entière et les enfants dessinent des cercles avec leurs paumes*) les ongles (*elle joue des petits glissandos avec ses ongles, les enfants de même*). Mettez les mains tout en haut, c'est le bout de vos doigts, et faites (*elle laisse tomber sa main sur le clavier et rebondir ses doigts. Les enfants effectuent le même mouvement sur le tambourin. Elle continue le mouvement en l'air avec une main, tandis que de l'autre, elle plaque des accords pour montrer la pulsation. Les enfants jouent mais en ordre dispersé*). Dommage de ne pas le faire en même temps. Certains sont en avance (*elle continue le jeu d'une main et le mouvement de l'autre pour inciter les enfants à jouer ensemble*).

Elle indique par une question que cette fois-ci, le jeu de tambourins va évoluer différemment de la dernière fois : « Comment le piano joue-t-il ? » Jusqu'ici, l'exercice s'est déroulé sans

accompagnement ; à partir de maintenant la musique aura un rôle à jouer et il faudra être attentif au piano, qui associera une mélodie à chaque jeu de tambourin.

La consigne suivante prépare un exercice de réaction. L'enseignante joue les musiques entendues pendant les jeux, sans dire desquels il s'agit. Les élèves sont censés trouver le jeu qui correspond à l'air qu'ils entendent :

Ens : Je vais vous jouer quelque chose au piano, mais je ne vous dis pas si ça gratte, ni si ça rebondit, ni si ça caresse. C'est à vous d'imaginer. Par exemple si je fais  vous grattez, mais si je fais  que feriez-vous ?

L'enseignante utilise l'improvisation pour définir trois jeux, et ensuite pour les mélanger et les combiner. Un exercice de mémoire didactique, il se réfère à un exercice précédent et se construit sur les bases de cet exercice-là. Cette fois, l'enseignante associe chaque jeu à une musique, et évalue l'écoute de la classe à travers un exercice de réaction. Cette élaboration de jeux instrumentaux constitue une préparation à la tâche suivante.

Complexification de l'objet : reprise des traversées de 4 mesures à 4 temps

- Traversées accompagnées par des inventions instrumentales

L'enseignante va maintenant exploiter les jeux de tambourin, et les combiner avec les traversées – un exercice qui construit la mémoire didactique dans le double sens des traversées et des jeux de tambourin. Elle introduit l'activité suivante par une consigne :

Ens : On ne fait plus des pas chassés, et vous n'avez pas besoin de donner le tambourin aux autres, puisqu'ils en ont déjà un. Simplement quand vous traversez vous faites quelque chose de vos tambourins ; vous vous souvenez de la dernière fois ? Il y avait des choses comme ça (*elle marche sur place en tapant le tambourin contre le genou*) ; comme ça (*elle tape au-dessous du genou*) ; comme ça (*elle tape devant et derrière le dos*) ; comme ça (*elle tape au-dessus de la tête*) ; et encore comme ça (*elle tourne sur place en frappant*). Alors le numéro un, ici devant, part en traversée avec son idée vers celui qui est en face.

L'enseignante illustre sa consigne par une démonstration et rappelle les jeux du premier cours. L'exercice implique quelques modifications (on ne donne plus le tambourin, il n'y a plus de pas chassés), et des aspects constants (la durée des traversées et l'organisation des files). Le parcours s'effectue en marchant et en inventant son propre jeu au tambourin. L'enseignante accompagne cette fois au piano. Il est impossible de l'entendre sous le crépitement des tambourins, mais à la fin de chaque traversée, elle chante « j'ai un tour un tour ». Elle donne ainsi la durée de la phrase en chantant sa conclusion, sur le même air que la musique enregistrée, et les élèves comprennent tout de suite.

- Les traversées avec un ballon posé sur la peau du tambourin

Le deuxième cours se termine par une activité ludique. Les élèves gardent leurs instruments, mais cette fois il y aura un ballon à transporter sur la peau du tambourin pendant qu'on fait les traversées, bien connues à présent. L'enseignante montre une trajectoire réussie, et les élèves ont hâte d'essayer pour eux-mêmes. Mais hélas, c'est la catastrophe ! Ils perdent souvent leur ballon et courent le chercher, ne suivent plus les phrases de la musique enregistrée, rien fort, bref, ils s'amusent ! Comme dit l'enseignante « Je me pensais à la fête de la folie ! »

L'activité pourrait être vue simplement comme une fin ludique au cours, mais elle s'inscrit dans le cadre du développement de l'objet. D'instrument de musique, le tambourin se transforme, si l'on peut dire, en matériel de gymnastique...

L'introduction de cette modification du milieu didactique présente un nouveau défi pour les élèves - un défi pour la plupart au-delà de leurs compétences. Pour sa part, l'enseignante

laisse l'exercice se dérouler comme il peut, sans l'arrêter ni intervenir d'aucune façon. Son commentaire est intéressant et indique ses intentions didactiques : « *La traversée avec le ballon sur la peau du tambourin est une sorte de défi. Je mets d'abord les élèves à l'aise et je rassure ceux qui n'y arrivent pas. Puis, en montrant l'exemple, j'essaie d'atteindre une bonne qualité de réalisation, qui donne envie aux enfants d'y arriver. C'est un exercice d'adresse, dans lequel l'énergie et l'équilibre doivent être bien dosés. Il apporte beaucoup de fierté aux enfants lorsqu'ils parviennent à le faire. Dans cette classe, certains enfants aiment avoir, de temps en temps, un mouvement difficile à réaliser...* »

Troisième cours – l'emploi de la phrase musicale pour la complexification de l'objet corporel

Le troisième cours commence par une activité d'introduction : dire bonjour à son voisin en prononçant son prénom tout en frappant dans les mains. Mais ce n'est pas si simple : il faut aussi dire bonjour à qui qu'on veut (l'enseignante utilise la phrase « envoyer la carte postale » pour décrire l'activité), car on ne peut recevoir la carte qu'une fois. Bien que l'activité soit intéressante, quel est son but ? L'enseignante s'explique : « *Il arrive qu'en cours d'année, j'observe des lacunes au sein d'un groupe. L'exercice de la carte postale permettait de stimuler la complicité entre les élèves. Il visait à recréer un lien entre les individus du groupe et à donner à chaque élève un espace de soliste. Cet exercice peut aussi être développé avec un tempo et un support musical.* »

Ce cours est construit autour de deux actions principales : l'apprentissage d'une danse et le développement de l'exercice des traversées, encore complexifié. Ces tâches reprennent tous les éléments du dispositif didactique de cette séquence et les présentent dans un autre contexte. Les caractéristiques de la phrase musicale (durée de 4 mesures à 4 temps, le départ, l'arrivée et l'espace entre les deux) sont analysées et institutionnalisées pendant ce dernier cours de la séquence.

La phrase musicale au service d'une danse

- Apprentissage des pas de la danse

Pendant la première partie de ce cours, l'enseignante met en place un dispositif didactique de chorégraphie. La danse rassemble et développe plusieurs éléments travaillés auparavant, dont :

- Les pas chassés en cercle (mais cette fois selon une phrase précise de 4 mesures à 4 temps, et avec aller-retour) ;
- Les quatre pas en avant et quatre pas en arrière en tapant sur le tambourin (cette fois en rajoutant encore huit temps frappés sur place) ;
- Un troisième élément s'insère pour conjuguer la chorégraphie à la musique : un tour sur place (8 temps) et l'échange d'instruments (8 temps).

Après avoir disposé la classe, dont la moitié tient un tambourin, en deux cercles (l'un plus grand que l'autre) l'enseignante donne une consigne incluant le rappel d'une activité précédente et une petite démonstration :

Ens : Tenez le tambourin dans votre main droite. La semaine dernière on avait fait une ligne et le tambourin nous entraînait. Maintenant il va vous entraîner mais en cercle. Vous allez passer derrière le dos de tous les copains qui sont assis. On y va, et chasse et chasse et chasse et chasse et chasse et chasse et chasse. Avec la droite et tu changes de main (<i>elle parle de façon rythmée sur huit temps. Elle frappe les temps dans les mains. Les enfants partent en pas chassés. Ils changent le tambourin de main et repartent dans l'autre sens.</i>)

Plusieurs élèves font de grands pas chassés, ils perdent donc l'équilibre au moment de changer de direction. L'enseignante établit ici une régulation corporelle en attirant leur

attention sur les pas. Elle n'aborde pas la perte d'équilibre mais dit : « Ne faites pas de trop grands pas chassés, sinon vous irez trop loin et vous ne trouverez pas votre place. » Elle introduit la suite de la danse en faisant appel à la mémoire des élèves :

Ens : On enchaîne avec un deux trois et quatre, un deux trois et quatre. Qu'est-ce que c'est, un deux trois quatre ? (*En guise de réponse, quelques enfants marchent 4 pas vers le centre du cercle en tapant sur leur tambourin*). OUI ! Bravo ! Quatre pas en avant et quatre pas en arrière, on y va (*l'enseignante et les enfants les exécutent ensemble*). Ensuite c'est la même chose sur place.

Elle ajoute encore 8 temps aux 4 pas en avant et 4 pas en arrière, afin de taper sur le tambourin (sur place). Ces deux étapes combinées égalent encore une phrase de 4 mesures à 4 temps. Il est peu probable que les élèves en soient conscients, surtout parce que cet aspect n'a jamais été souligné. Il est, pourtant, plus probable que la musique les « ancre » dans les mouvements à effectuer, car elle trace un cadre facilement repérable.

L'étape suivante de la danse est nouvelle pour les élèves. L'enseignante l'aborde simplement en donnant les instructions en rythme. Elle utilise le rythme du langage verbal et l'adapte à ses besoins. Elle prononce « tourne, tourne, tourne, tourne, retrouve ta place » sur le rythme

suivant :  Tourne, tourne, tourne, tourne re - trouve ta place

De même pour la phrase « je te donne mon tambourin et tu recules d'un pas », qui impulse le

rythme :  Je te donne mon tam - bou - rin et tu re - cules d'un pas

Cette approche induit sans explication la durée du mouvement et les élèves la saisissent instinctivement. Néanmoins l'enseignante prend le temps de les mettre deux par deux pour qu'ils sachent avec qui ils échangent le tambourin, et de préciser qu'il faut se saisir la main droite pour tourner avant de donner l'instrument. Elle fait tout ceci en chantant :



C'est alors l'échange de tambourin, et le deuxième groupe d'enfants prend un pas en arrière pour amorcer les pas chassés. Il s'agit d'un travail pratique d'organisation de l'espace tel qu'on en voit souvent chez les rythmiciens, et qui parfois peut occuper un temps significatif sur la durée d'un cours.

- Dévolution de la tâche : la danse avec la musique du piano, puis avec le compact disc La consigne suivante annonce l'esquisse de la danse en entier, mais pas encore sur la musique enregistrée. « On y va avec le piano », dit l'enseignante. « Je vais essayer de ne pas trop vous dire pour vous laisser découvrir. » L'enseignante joue la mélodie irlandaise de façon à accommoder l'état de la danse comme esquisse.



Elle prolonge la fin des phrases pour donner le temps aux élèves de réfléchir à la prochaine étape. Constatant que le changement de tambourin s'avère difficile car les élèves assis oublient de se mettre debout, elle précise : « J'ai trouvé une solution : tout le monde reste debout tout le temps. Ceux qui étaient assis, vous vous ennuyiez un peu en attendant ? Eh bien maintenant, quand vous n'avez pas le tambourin, vous frappez dans les mains jusqu'à ce que vous vous preniez la main pour tourner. »

- Régulation des pas chassés

L'enseignante met la musique enregistrée (CD n° 5), mais l'arrête aussitôt pour réguler l'aspect corporel :

Ens : J'arrête la musique parce que j'ai trouvé que les pas chassés du premier groupe étaient un peu longs (*elle montre de très grands pas chassés et perd un peu l'équilibre, tout comme les enfants*). Ça fait whooom whoom, et c'est bien, ça réchauffe, mais du coup la musique va tellement vite que si on fait tam tam di tam (*elle montre encore les grands pas chassés*), on n'est pas dans le bon tempo. On est trop lent. Il faut les faire plus petits didi didi didi didi didi didi (*elle effectue les pas chassés corrects, puis revient au lecteur cd en parlant en rythme*). Comme ça ils peuvent aller un peu plus vite. On peut recommencer les pas chassés avec ce premier groupe ? La main droite tient le tambourin, la main gauche sur la hanche, vous vous tenez bien droits et vous faites des petits pas-chassés. Je ne dis plus rien du tout ?

Elle montre la mauvaise façon et la façon correcte de faire les pas chassés, puis souligne la source du problème : la musique étant rapide, à son avis, les élèves manquent le rythme parce que leurs pas sont toujours trop grands. A présent ils voient pour quelle raison faire de plus petits pas... Et cette fois, ils vont danser sans aide.

- Analyse et institutionnalisation de la phrase musicale

A la fin de la danse l'enseignante sollicite une discussion :

Ens : Certains m'ont demandé, « tu ne dis pas quand il faut faire demi-tour ». Je me suis dite, ok j'essayerai. Alors qu'est-ce qu'il faudra écouter pour le faire ?
Enfs : La musique.
Enf : Ecouter la musique.
Ens : Ecouter la musique mais QUOI dans la musique ? On en a parlé la semaine dernière et si ce n'était pas la même musique, c'est quand-même une musique dans laquelle il y a quelque chose qu'on entend.

Comme d'habitude, elle commence par demander comment les élèves s'y sont pris sans instruction – c'est-à-dire qu'elle aborde la question dans un contexte concret et corporel. Peu satisfaite de la réponse imprécise qu'elle reçoit : « écouter la musique », elle ne fournit pas la clé, mais livre quelques indices :

Enf : Il y a le changement de musique.
Ens : Le changement de musique, à un moment donné, ça redémarre. La musique repart. C'est ça que tu veux dire ? Comment ça s'appelle ? Quand ça repart (*elle indique des mains un départ et une arrivée*) puis ça s'arrête ? Pourtant on en a parlé la semaine dernière.

On retrouve le même vocabulaire que toute à l'heure, lorsqu'elle avait sollicité la conscience de la phrase dans le contexte des traversées. Les élèves ne sont pas encore capables de s'en souvenir, mais finalement quelqu'un lance « la phrase ». L'enseignante répète l'institutionnalisation et revient à la maîtrise des pas chassés. Elle explique, démonstration à l'appui, qu'il faut anticiper le changement de phrase pour opérer le demi-tour :

Ens : La musique a des phrases (*elle chante la première phrase de la gigue*) et après ça repart. Encore une majuscule et on va jusqu'au point... Evidemment (*elle se lève et entame des pas chassés en parlant*), si je suis en pas chassés et que j'attends un point pour faire mon demi-tour, à la majuscule suivante, (le début de la

phrase), je ne suis pas encore prête à partir ... Il faut donc y penser un peu à l'avance (*continuant les pas chassés, elle montre l'anticipation de la fin de la phrase : elle ralentit ses pas, elle change de main et repart dans l'autre sens*).

Un élève propose une solution bien réfléchie :

Enf : Moi la première fois, je regardais là où je m'arrêtais, et après je regardais tout le temps où je m'arrêtais et puis je repartais.

Ens : BIEN ! Ah c'est un bon truc ça. Je n'y aurais pas pensé. Alexandre tu y as aussi pensé? Tu es allé jusqu'où ? Eh bien vous faites la moitié du cercle alors. Et après tu repars. N'allez pas trop loin pour avoir le temps de revenir. Vous pouvez utiliser ce truc mais aussi vos oreilles pour écouter les phrases. Je ne vais plus rien dire, même pas dans quelle position vous devez être pour le début. Et je mets la musique.

- Les élèves dansent sans le soutien de l'enseignante

La solution de l'élève s'appuie sur l'aspect corporel et spatial. Si elle accepte ses propos, l'enseignante n'est pas totalement convaincue, et insiste sur l'importance de l'écoute. Les élèves reprennent la danse avec la musique enregistrée, cette fois-ci sans aucune aide de sa part. Elle les laisse seuls avec la tâche à effectuer et cette partie de la séquence prend fin.

Il s'agissait d'un dispositif didactique destiné à installer l'apprentissage d'une chorégraphie. Ce dispositif a été engagé pendant le premier cours par l'exercice consistant à marcher quatre pas en avant et en arrière tout en tapant sur le tambourin. Avec l'exécution de la danse, il est dès lors possible d'insérer dans ce contexte l'exercice « raté » des pas chassés, également réalisé pendant le premier cours. L'on pourrait même considérer les exercices de traversées comme une contribution à l'apprentissage de la danse, car il met l'accent sur les phrases musicales de durée égale. L'enseignante a réuni un ensemble de tâches qui toutes portaient sur la phrase musicale de 4 mesures à 4 temps.

Nouveau dispositif : le milieu didactique modifié par un matériel – les tambourins

- Inventions corporelles avec les tambourins

Après la danse, l'enseignante met en place une activité pour l'instant dépourvue de contexte. Elle délivre une consigne à travers une démonstration :

Ens : Je vais choisir une position et tout le monde va se mettre comme moi (*elle s'accroupit, le tambourin sur la tête comme un chapeau. Les enfants l'imitent*). Jasmine, tu vas changer cette position pour une autre, et tout le monde fait comme toi (*tout le monde est sur un genou, le tambourin tenu bras tendu devant soi*).

Cette tâche exige de l'imagination corporelle et une imitation exacte de la position précédente. Les élèves doivent observer de près l'attitude montrée et la reproduire, ce dont ils ne sont pas forcément capables. L'enseignante intervient à plusieurs reprises pour focaliser leur attention sur l'attitude corporelle de l'élève qui fait la statue. Elle souhaite voir des duplications précises :

Ens : Il y a bien le genou, les jambes, le genou gauche est par terre. On va être ennuyé pour la position suivante. Dans les consignes on ne met pas le tambourin devant les yeux parce qu'il faut que les autres puissent vous regarder.

Ens : Regardez comme il a mis le tambourin sur les genoux. Il est dessus ou il est dessous ? Comment sont les mains ? Comment est le dos ?

Ens : C'est le pied gauche qu'il faut laisser sur le genou. Et le tambourin est comme une assiette là-haut. Il a la peau vers le bas.

L'exercice occupe plus de six minutes du cours, car l'enseignante prend le temps d'exiger que chaque « statue » soit imitée comme elle le souhaite. Elle donne parfois des conseils afin que

les élèves sachent où porter leur attention pour bien copier la posture. Le tambourin ne tient pas ici son rôle traditionnel comme instrument de musique, mais comme accessoire à un exercice corporel. L'activité trouve sa raison d'être dans la suivante, que l'enseignante introduit par un long exposé.

Les traversées complexifiées par un nouveau contexte

- Les traversées en combinaison avec des statues

Pendant les trois activités qui suivent, les élèves continuent à « jouer avec » l'objet d'enseignement ; mais un nouvel élément survient : une statue avec tambourin. Comme nous allons voir, la phrase de 4 mesures à 4 temps reste l'élément constant, tandis que de nouveaux paramètres apparaissent qui sophistiquent la tâche. Les traversées ne sont plus vraiment des traversées mais des trajets dans l'espace.

Les élèves ayant été disposés sur une ligne d'un côté de la salle, ils reçoivent instructions et démonstrations, et quelques limites leur sont imposées :

Ens : Mettez le tambourin comme ça (*elle le tient contre son ventre*) et tenez-le des deux mains. Aux deux bouts j'ai Eliott et Morgane. Ce sont eux les premiers qui vont prendre une phrase de musique. Ils vont partir en marchant, ou en sautillant s'ils veulent.

Enf : On peut courir ?

Ens : Non, marcher ou sautiller. Et puis quand la phrase musicale dit arrête-toi, ils font leur statue. Ne faites peut-être pas (*elle montre la statue de l'enfant sur une jambe tout à l'heure*). C'était joli ton idée Oriana, mais comme ils vont devoir garder leur statue jusqu'à ce que toute la classe ait fait la sienne, ça m'apparaît un peu long. Surtout qu'il faudra rester immobile. Il faut donc mieux trouver quelque chose d'assez STABLE. Ça peut être debout (*elle propose des postures en parlant*) ; ou assis ; on peut très bien être comme ça (*elle se couche par terre, une jambe vers le haut et le tambourin tenu près du pied*) ; on peut être comme ça (*elle s'assied à genoux et tient le tambourin sous le menton*) ; comme ça (*le tambourin est sur la tête*) ; comme ça (*à genoux, elle tient les deux bras tendus*) ; comme ça (*elle se met debout, une jambe pliée derrière et le tambourin en haut*) d'accord ? On est IMMOBILE, ok ? Et on respecte l'instrument. On ne peut pas s'asseoir dessus puisque ça va abîmer sa peau, ni choisir quelque chose qui peut le faire tomber. Donc on ne le lâche pas.

A travers l'activité précédente, les élèves disposent d'une grammaire posturale. Ils n'ont pas seulement regardé la statue d'autres élèves, ils les ont tous imitées, et ce vocabulaire sera utile pour l'activité actuelle. En outre, l'enseignante leur donne encore des idées en décrivant quelques postures. Ils ont le choix de marcher ou de sautiller, mais ils doivent respecter les phrases et se mettre en statue à la fin de chacune d'entre elles.

Si les enfants connaissent déjà la musique qui va accompagner la manœuvre (CD n° 4), ils ont de nouveaux paramètres à affronter. Ils connaissent les traversées en marchant et en sautillant, mais cette fois ils doivent anticiper la fin de la phrase afin d'imaginer leur statue et la produire à temps. L'enseignante annonce un changement de scénario :

Ens : Maintenant je change la consigne. C'est vrai que la phrase pour se promener est assez longue. Quand je veux aller en face, je peux faire des virages pendant la promenade (*elle sautille un peu partout en chantonnant*) et m'arrêter ici (*elle s'arrête en statue au milieu de la salle*). Je peux même faire une boucle qui me ramène presque ici (*elle montre un endroit près de la ligne d'enfants*). On peut aller à cette partie-là, mais ma consigne est maintenant d'aller à un endroit où il y a beaucoup de place (pour Eliott et Morgane ça va être facile). Pour les deuxièmes ça va encore. Pour les derniers, ça signifie que quand vous partez, vous dites, « Où y a-t-il beaucoup de place ? Là il y a déjà quelqu'un, là aussi, oh je dois me trouver une place ». Si c'est tout près de vous alors faites un petit détour pour utiliser toute la phrase, et arrivez là où vous allez lorsqu'elle se termine. Je sais, ce n'est pas très facile de dire, « je veux aller là mais alors comme la musique est longue il faut que je fasse un petit détour ».

Comme à l'accoutumée chez cette enseignante, la consigne passe par une démonstration et plusieurs explications. De nouveaux paramètres surgissent pour les élèves : leur attention est

polarisée sur la durée de la phrase, qu'ils doivent utiliser tout entière. Mais cette fois leur trajectoire n'est pas une ligne droite, et ils ont l'espace à gérer car on leur demande de réaliser la statue là où il n'y a personne.

- Reformulation de la tâche

L'activité commence avec la musique enregistrée mais s'interrompt tout de suite, car après un trajet très court un enfant s'arrête près de la ligne d'élèves. L'enseignante lui rappelle sa recommandation d'utiliser toute la phrase :

Ens : Eliott, tu as envie de rester là, c'est ça ton projet ? Alors je préfère que tu fasses une petite boucle et que tu reviennes, pour utiliser la phrase musicale et l'espace, d'accord ? Parce que la musique n'est pas une musique qui reste sur place mais qui se promène. Fais la promenade et retourne après.

- Complexification de la tâche : les trajets avec les statues qui se collent

Pour la dernière activité de la séquence, c'est une démonstration avec quelques élèves qui donne la consigne :

Ens : Attention je change la consigne. Eliott et Morgane, *(les deux élèves aux extrémités de la ligne)* vont choisir chacun une place différente l'un de l'autre. Eliott, viens faire une statue quelque part dans la salle, et ne bouge plus. Eva va devoir faire sa promenade pour utiliser toute la musique de la phrase et SE COLLER *(l'enseignante fait une promenade en sautant pendant qu'elle parle et elle touche le tambourin d'Eliott avec sa propre main)*. En fait se coller ce n'est pas vraiment de la colle, c'est ... je fais POC *(elle touche le tambourin de l'enfant)*, et maintenant il reste tout près de son tambourin. Mais mon tambourin, là, est près de quelqu'un d'autre qui va venir se coller à son tour : tinc tinc ! C'est une ribambelle de tambourins. Donc tenez l'instrument loin de vous pour que quelqu'un puisse venir le toucher.

Les élèves visualisent la consigne et peuvent tout de suite imaginer comment s'y prendre. La durée de la phrase et le déplacement restent constants. De même pour la nécessité de gérer l'espace mais cette fois, au lieu de viser un espace vide, il s'agit de « se coller » au tambourin de l'élève qui précède.

Au final, l'activité n'est pas bien réussie et l'enseignante va peut-être devoir y revenir ultérieurement. Les enfants ont respecté la durée des phrases, mais ils ont eu de la peine à voir à qui ils pouvaient se coller. A notre avis, cette difficulté vient du fait que les deux premiers élèves s'étant arrêtés trop près l'un de l'autre, les suivants ne savaient plus quel groupe rejoindre. Le problème semble découler d'un « mauvais départ » par les deux premiers élèves.

Ce dernier groupe d'exercices, structurés sur la phrase musicale, a empilé des difficultés liées à l'utilisation de l'espace et de l'énergie. Les traversées pendant le deuxième cours comportaient un point de départ et un point d'arrivée bien définis, mais ici le point d'arrivée reste libre, contraint seulement par la durée de la phrase musicale. La complexification de l'objet, qui concerne l'utilisation de l'espace (trouver un espace vide ou près d'un autre élève) et de l'énergie (parvenir là où on le désire au bon moment), a été réfléchi de la part de l'enseignante, qui a prévu ces étapes. Elle remarque : « *Dans les traversées avec les statues on peut construire une séquence en 3 étapes : Les élèves se déplacent chacun à leur tour librement (la durée de la traversée est libre) puis se placent en statue librement. L'un après l'autre, les élèves respectent un temps de traversée déterminé (durée de la phrase musicale) puis se placent en statue tous « éparpillés » (espacés les uns des autres). Les élèves respectent la durée de la phrase musicale puis se placent en contact avec une autre statue → statue collective. Ainsi, les contraintes de temps et d'espace s'additionnent petit à petit.* ».

Résumé

Si l'on retrace l'évolution de l'objet d'enseignement, il est possible d'y voir un dispositif didactique s'appuyant sur la décomposition, la sédimentation et la complexification. L'enseignante a commencé par installer une mesure à 4 temps à travers 4 gestes. Ce premier exercice réduit la phrase de 4 mesures en son plus petit composant. Ensuite, elle a entrepris de reconstruire la phrase en introduisant une séquence de deux mesures à 4 temps à travers la marche en avant et en arrière. La mesure à 4 temps n'apparaît plus ensuite que de manière isolée mais elle est sous-jacente pendant la durée de la séquence.

La séquence, basée sur la phrase musicale, a abordé deux notions pertinentes : la durée de la phrase (imposée, dans ce cas, par le choix de la musique enregistrée pour la danse et pour les traversées) et la notion du départ et d'arrivée. Ce dernier paramètre a d'abord été établi globalement par l'exercice libre consistant à traverser le cercle et à prendre la place d'un autre élève. Ensuite, les départs et les arrivées ont été mesurés par les phrases musicales (la gigue irlandaise et la musique des traversées).

La durée de la phrase (4 mesures à 4 temps) a été posée et reposée : par l'exercice initial de doubler systématiquement un chiffre par des gestes, par les pas chassés, les traversées et la danse.

Il est intéressant, cependant, de remarquer qu'à aucun moment l'enseignante n'a établi de lien entre les premiers exercices (les mesures à 4 temps en gestes) et les phrases de deux ou 4 mesures expérimentées plus tard dans la séquence. Parfois, une notion est abordée de manière réceptive d'abord, de manière productive ensuite. Ici, c'est le contraire : les élèves ont eux-mêmes construit la phrase de 4 mesures à 4 temps au début, et pendant le reste de la séquence, ils ont ressenti la phrase sensoriellement à travers les diverses astuces mises en place par le dispositif didactique. Une manière intéressante de faire progresser l'objet d'enseignement, qui, dans ce cas, était réussie : les élèves ont pu se passer du soutien de l'enseignante pour savoir quand partir sur les trajets avec les tambourins, et quand s'arrêter pour faire la statue.

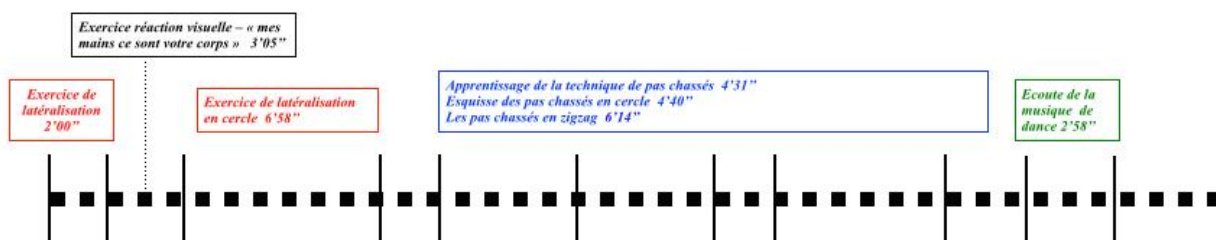
Dans ce processus, le fonctionnement de la rythmique comme moyen d'éducation musicale apparaît distinctement. C'est une séquence dont les objectifs sont clairs, et qui concerne un objet musical. Elle comporte l'emploi des outils propres à la rythmique : les exercices sensoriels, les exercices d'imagination, les exercices de conscience corporelle et les exercices de réaction. A travers ces outils, l'enseignante a construit un dispositif didactique en progression et en complexification constante.

La séquence d'HN2 : travail de préparation d'une évaluation – un objet d'évaluation (et de rythmique)⁵⁴

Description

HN2 a donné une séquence de trois cours en préparation d'une évaluation qui aura lieu lors d'un quatrième cours non enregistré.

Premier cours 37'53''



Exercice de latéralisation

L'enseignante demande aux élèves de lever la main droite et contrôle que tous lèvent la bonne main. L'exercice se répète avec la main gauche. L'enseignante présente la chanson en récitant les paroles et en faisant les gestes suivants :

tiens voilà main droite / lever la main droite

tiens voilà main gauche / lever la main gauche

tiens voilà main droite main gauche / lever la main droite, puis la main gauche tout de suite, puis descendre les deux mains

tiens voilà les deux côtés / après le mot «côté», frapper une fois dans les mains.

Elle la chante une seconde fois, en faisant les gestes, et les élèves chantonnent avec elle en exécutant les gestes en miroir. Chaque fois, elle leur rappelle de descendre les deux mains avant de chanter la dernière ligne. Les élèves chantent à nouveau en commençant cette fois par la main gauche.

Exercice de réaction visuelle – « mes mains ce sont votre corps »

L'enseignante annonce « mes mains, ce sont votre corps ». Elle commence en mimant le geste de pousser les élèves et ils reculent. Elle immobilise ses mains et ils s'arrêtent. Ses gestes incitent les élèves à se déplacer vers la droite et la gauche, à se plier, à sauter en l'air, à se balancer, à s'accroupir, à se mettre à plat ventre, et à se redresser. Les élèves sont amusés et suivent bien. Ils parlent parfois, mais l'enseignante fait remarquer que ses mains ne parlent pas. Elle veut que l'exercice se fasse en silence. Ils trouvent leur place en cercle.

Exercice de latéralisation en cercle

L'enseignante demande à tous les élèves de lever la main droite, elle en fait de même en se plaçant devant un élève et en regardant dans la même direction que lui. Les enfants constatent que tous deux lèvent la même main. Puis elle se tourne pour regarder l'enfant, la main droite toujours levée, et les élèves remarquent alors que chacun d'eux semblent lever la main contraire. Elle se met au piano et accompagne les élèves qui chantent la chanson, avant d'enchaîner avec une musique pour marcher. Après quelques instants, elle leur demande de s'arrêter et de chanter la chanson de là où ils se trouvent. Ils s'exécutent, et elle joue à nouveau une marche, puis une course. Les élèves reprennent la chanson, cette fois-ci en chantant « tiens voilà pied droit ». À la fin, au lieu de frapper dans les mains comme ils le faisaient jusqu'à présent, elle sollicite des idées de leur part sur la manière de conclure le couplet. Ils en proposent plusieurs pour trouver, semble-t-il, une façon de frapper les pieds ensemble. Elle suggère de toucher les fesses avec les pieds. Les élèves sont ravis et entrent dans le jeu avec beaucoup d'enthousiasme. Ils chantent la chanson et terminent par le saut.

Apprentissage de la technique de pas chassés

De sa place devant la classe, l'enseignante fait un pas de côté et elle ferme avec l'autre pied, et ainsi de suite. Les élèves commencent à l'imiter. Elle insiste sur l'importance de garder le corps et les pieds bien face à elle. Elle entraîne plusieurs fois les élèves dans cette marche à gauche et à droite. Elle accélère le rythme, et commence à chanter la mélodie d'une chanson, mais en utilisant des mots comme « à gauche » ou « ouvre / ferme ».

Interrogé sur ce qu'ils sont en train de faire, un des élèves répond que ce sont des « pas sâchés », un autre des « pas cachés ». L'enseignante leur apprend qu'il s'agit de pas chassés, et que c'est une nouvelle démarche.

⁵⁴ Voir Annexe « HN 2 chapitre 7 » pour les documents relatifs à cette séquence.

Les enfants font huit temps de pas chassés à droite avec la voix, puis huit pas chassés à gauche, en suivant les indications vocales et gestuelles l'enseignante, qui leur montre aussi comment les exécuter sans bruit.

Esquisse des pas chassés en cercle

Pour les pas chassés en cercle, l'enseignante démontre que si quelqu'un fait des pas chassés trop grands, il va écraser le pied de son voisin, et s'il les fait trop petits, il va créer un bouchon. Il leur faut donc faire attention. Les élèves sont supposés faire huit pas chassés mais déjà des bouchons se forment. L'enseignante annonce un changement de direction et demande qu'ils agrandissent le cercle, en mettant leurs mains sur la taille. Elle se met au piano et l'exercice reprend. Plusieurs enfants dérangent les autres, en perdant leurs pantoufles de rythmique, et en s'arrêtant pour les trouver, ce qui fait échouer l'exercice. La maîtresse de classe leur reproche leur comportement. L'enseignante leur précise que c'est le piano qui leur indiquera quand changer de sens. Ils refont les pas chassés en suivant le piano. L'enseignante joue 13 temps de pas chassés, suivis d'un signal pour changer de direction (16 temps au total). Quelques enfants dérangent encore les autres. À la fin de la musique, l'enseignante félicite tous ceux qui y sont parvenus.

Les pas chassés en zigzag

Les enfants s'assoient sur une ligne au milieu de la salle. L'enseignante apporte trois petits sacs de graines, qu'elle place de manière à les faire zigzaguer en passant de l'un à l'autre.

Elle montre le chemin en commettant délibérément des fautes que les élèves doivent corriger. Elle demande à chaque élève d'effectuer seul le chemin, avant d'aller s'asseoir en silence près du piano.

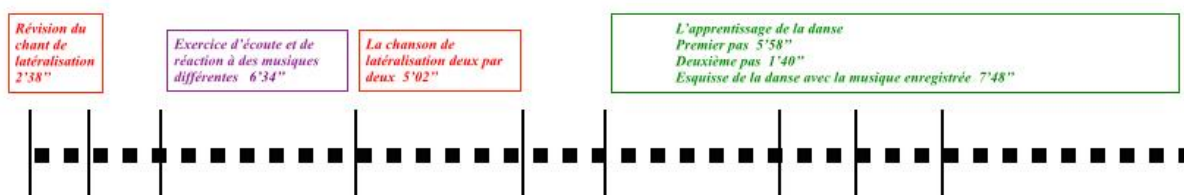
Les élèves doivent ensuite se lever un à un, ceux qui attendent leur tour devant compter jusqu'à 8 en frappant sur le 1er temps. Elle leur fait une démonstration en frappant sur 1 et en élevant sa main en escalier jusqu'au chiffre 8. Chaque élève part avec huit temps de décalage. L'un d'eux prend trop de temps et se trouve en retard. L'enseignante reste près du début de la ligne pour les aider à partir. Parvenu au premier sac, un des élèves proche de la fin de la ligne est le premier à se tourner dans le mauvais sens, ce qui fait rire ses camarades. L'enseignante arrête le jeu pour lui faire remarquer son erreur. Il se corrige et le jeu continue.

Ecoute de la musique de danse

L'enseignante fait écouter un morceau de musique aux élèves, qui sont invités ensuite à dire ce qu'ils en pensent. C'est une tarentelle chantée par un homme qui s'accompagne à la guitare. Un élève identifie la guitare, d'autres suggèrent qu'il s'agit d'un piano, de cymbales. L'enseignante attend en fait qu'ils remarquent que c'est une chanson. Elle leur fait écouter une deuxième fois. Et à la question « qui chante ? », un élève répond par le nom d'un chanteur de télévision. Ce qui fait rire ses camarades. L'enseignante s'enquiert alors de ce qu'ils pourraient faire sur cette musique, et un élève répond « des pas chassés ».

L'enseignante regrette la distraction de plusieurs élèves qui a fait perdre beaucoup de temps, empêchant notamment d'essayer la danse. La classe est déçue. Le cours se termine.

Deuxième cours 36'43''



Révision du chant de latéralisation

Les élèves sont assis devant le piano et l'enseignante demande aux élèves de l'imiter en se frottant les bras, en étirant leur nuque et leur dos. Elle leur propose ensuite de chanter « Tiens voila main droite » sans faire les gestes, ce qu'ils ont du mal à exécuter, malgré plusieurs essais. Ils se replacent en cercle où, à l'appel de leur prénom, ils doivent se coucher par terre dans la position de leur choix.

Exercice d'écoute et de réaction à des musiques différentes

Quand les élèves sont couchés, l'enseignante va au piano et joue une musique lente en leur faisant imaginer qu'ils sont couchés dans l'herbe. Quand elle joue un arpège qui monte, les élèves se redressent sur leurs pieds, ce qu'elle souhaiterait qu'ils fassent lentement. Puis elle joue une musique rythmée et les élèves se mettent à marcher.

L'enseignante annonce que le piano va poser des devinettes. Soit il joue de la musique pour dormir, soit pour se lever doucement sans regarder les camarades, soit pour marcher. Les élèves n'entendent pas bien la différence entre les différents jeux de piano, et ne savent pas exactement quoi faire. Ce qui amène l'enseignante à modifier son improvisation. Elle joue une musique en expliquant qu'il s'agit de la musique pour dormir. Elle en joue une autre qu'elle précise être pour se lever et s'étirer, et enfin la troisième pour marcher. Les élèves réagissent plus ou moins bien.

La chanson de latéralisation deux par deux

Afin de chanter « Tiens voilà main droite », l'enseignante demande aux élèves de se placer deux par deux en se mélangeant entre garçons et filles. Ce qui les mécontente. Elle fait la démonstration avec un élève. Voyant que les enfants ne prennent pas au sérieux ce travail, elle prévient que l'activité fera partie d'une évaluation, et qu'ils doivent mémoriser l'exercice.

L'apprentissage de la danse

- Premier stade

L'enseignante leur demande de garder le même partenaire et de se placer sur deux lignes, face à face. L'enseignante et son partenaire montrent un aller-retour entre les deux lignes d'élèves en pas chassés. Puis elle dit qu'il faut reculer et aller au bout de la ligne, ce qu'elle exécute elle-même.

Elle revient à la tête de la ligne et appelle le couple suivant. Elle frappe dans les mains pour le départ et encore une fois pour le retour. Chaque couple s'entraîne tour à tour à faire huit pas chassés pour aller et huit pour revenir.

L'apprentissage de la danse

- Deuxième stade

L'enseignante prend les mains de son partenaire et demande aux élèves de suivre son exemple. Ils font un cercle en pas chassés avant de revenir à leur place de départ. Il y a du bruit. Deux élèves tombent par terre, tout le monde rit et l'enseignante arrête l'activité. La maîtresse intervient pour rappeler qu'il avait été convenu de faire le travail en silence. Entendant un élève parler très méchamment à un autre, l'enseignante se déclare outrée. Elle retrace le rond en pas chassés et cette fois, les élèves n'osent pas rire.

- Esquisse de la danse sur la musique enregistrée

L'enseignante place deux cordes en parallèle au sol. Chaque ligne d'élèves se met sur une corde. L'enseignante met la musique et les élèves exécutent la danse en entier dont la structure est la suivante :

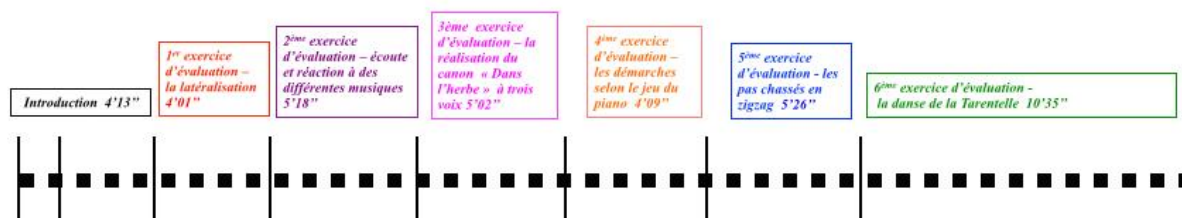
Pendant chacun des cinq couplets deux couples font un aller-retour en 16 pas chassés ;

Entre chaque couplet (sauf entre couplet 3 et 4) il y a une introduction de 8 temps ;

Après le passage des dix couples, ils se donnent la main face à face et exécutent des pas chassés en dessinant un cercle pour revenir à leur place.

L'enseignante les dirige, leur signale quand partir et quand revenir. Ils refont la danse, et cette fois la qualité de leur travail est meilleure. Avant qu'ils ne partent, l'enseignante leur déclare cependant que du fait de leur comportement, elle estime que la leçon n'était pas réussie.

Troisième cours 39'18''



Introduction

Le troisième cours commence par le canon « Dans l'herbe ».

Puisque ce cours sera une dernière préparation pour l'évaluation, l'enseignante fait référence à l'exercice où les élèves devaient réagir à trois musiques différentes, en souhaitant qu'il soit clair pour tous.

Elle leur montre la feuille d'évaluation qu'ils vont remplir la semaine suivante en leur expliquant les principes. Aujourd'hui, insiste-t-elle, les élèves auront le droit de se tromper, mais pas de se comporter comme la dernière fois.

1er exercice d'évaluation - la latéralisation

L'enseignante expose le premier exercice d'évaluation « Je différencie ma main droite de ma main gauche, et je m'accompagne en chantant ». Les élèves chantent « Tiens voilà main droite ». En cercle, ils la chantent encore deux fois. Cet exercice leur semble-t-il acquis, interroge l'enseignante ? Quelle case cocheraient-ils sur la feuille d'évaluation : « oui », « presque » ou « pas encore » ? Elle rappelle aux élèves le fait que quand ils sont en cercle, la bonne main est opposée à celle de celui qui est en face.

2ème exercice d'évaluation - écoute et réaction à des différentes musiques

L'enseignante introduit le deuxième exercice d'évaluation : « J'invente des mouvements de déplacements ou des positions sur les trois musiques que joue le piano », et annonce qu'il y a une musique sur laquelle il faudra trouver une position par terre. Elle joue et les élèves se couchent. Elle leur rappelle qu'ils peuvent changer de position. Elle leur joue une deuxième musique sur laquelle ils doivent s'étirer debout. Elle rejoue la première musique, et quelques élèves commencent à marcher puisqu'ils s'attendent à ce qu'elle interprète la troisième mélodie. L'enseignante reprend la première musique dans le grave et les élèves se couchent. Elle joue la seconde

pour qu'ils s'étirent, puis elle annonce la troisième et les élèves marchent. Elle annonce qu'elle va mélanger l'ordre de ces musiques. Les élèves réagissent plus ou moins correctement, et sont invités à évaluer si oui ou non, ils estiment qu'ils ont réussi cet exercice.

3ème exercice d'évaluation – la réalisation du canon « Dans l'herbe » à trois voix

L'enseignante présente le troisième exercice d'évaluation « Je réalise 'Dans l'herbe' en canon de trois voix ». Elle aide les élèves à retrouver leur groupe, en insistant sur la consigne qui est de chanter et de bouger en canon. Elle contrôle les trois groupes pour que les élèves sachent quand commencer. Après avoir veillé à ce qu'ils partent du bon pied et les mains à la taille, elle se met au piano en leur proposant de danser d'abord ensemble sans le canon, puis de s'asseoir à la fin. Elle joue l'introduction et les élèves chantent ensemble en exécutant les pas de danse.

L'enseignante entame l'introduction et le premier groupe commence à chanter seul. Les autres enchainent au bon moment et tous réussissent à tenir le canon jusqu'à la fin. Les enfants s'assoient quand ils ont terminé, et l'enseignante les félicite.

4ème exercice d'évaluation – les démarches selon le jeu du piano

L'enseignante lit le quatrième exercice d'évaluation « Je reconnais et je fais les démarches que joue le piano ». Elle annonce qu'elle va jouer des rythmes différents, et avec quelques gestes de la main, elle résume les rythmes ainsi : la marche, la course, le galop, le sautillé.

Elle commence avec une marche, que les élèves suivent correctement à l'exception d'un qui sautille. Puis elle joue la même mélodie, mais à l'octave supérieur : cinq ou six élèves continuent à marcher alors que tous les autres sautillent. Elle fait remarquer que la musique n'a pas changé, et leur rappelle de ne pas tourner en rond. Elle enchaîne avec une musique pour courir, une autre pour marcher et une dernière pour galoper. L'enseignante arrête l'exercice en expliquant qu'elle aimerait bien que leurs pieds fassent la même chose que ses mains, qu'elle leur demande de la regarder jouer sur le clavier. Elle rejoue la musique de galop, mais les interrompt aussitôt car certains ne suivent pas. Elle joue une musique lourde et martelante pour les imiter, puis elle interprète un galop plus léger, qui réussit à corriger leur mouvement. Elle enchaîne avec une musique pour la marche et une autre pour sautiller. Elle demande qui parmi eux parvient à vite reconnaître les musiques, et qui hésite parfois.

5ème exercice d'évaluation - les pas chassés en zigzag

L'enseignante lit le cinquième exercice d'évaluation « Je suis le parcours en zigzag en faisant des pas chassés ». Les élèves se placent en ligne au milieu de la salle, l'enseignante trace le zigzag avec des cordes en se faisant aider par les élèves. Elle répète les règles du jeu, et rappelle, en en faisant la démonstration, qu'il faut toujours être face au mur. Elle fait des pas chassés de manière incorrecte, en leur demandant si c'est la bonne manière de faire. Les élèves rient et répondent que non. Elle rappelle que les pas doivent être petits et les mains à la taille.

L'enseignante compte 8 temps, et le premier élève commence son parcours. Les autres élèves comptent les temps et frappent dans les mains pour marquer le premier temps. Quelques élèves sont en avance, d'autres en retard, mais tous regardent dans la bonne direction. Quand il ne reste que huit élèves sur la ligne, l'enseignante interrompt l'exercice et les interroge sur le temps dont ils disposent pour faire chaque trajet. Un élève répond « huit pas ». Elle suggère, en le montrant, d'essayer de profiter des 8 temps pour faire le trajet. Ce qui permet aux élèves de s'entraîner aussi pour la Tarentelle.

6ème exercice d'évaluation - la danse de la Tarentelle

L'enseignante annonce que le sixième et dernier exercice d'évaluation sera « La danse de la Tarentelle ». Les élèves se mettent en position. L'enseignante revoit les pas, et elle leur demande de se mettre en cercle comme ils doivent le faire à la fin de la danse. Elle lance la danse et le premier couple démarre. Elle avertit le deuxième couple de se tenir prêt. Après deux trajets, elle leur fait entendre un interlude de guitare, et explique à chacun des couples s'il lui faut partir tout de suite, ou s'il doit attendre la mélodie de guitare.

Elle met la musique en demandant aux enfants de se concentrer et de frapper des mains sur le premier temps. Le deuxième couple part avec 2 temps de retard mais revient à temps. Le troisième couple prend 4 temps de retard et reste en retard. L'enseignante arrête la musique. Elle leur fait remarquer qu'ils ne sont pas synchrones avec celle-ci. Au couple en retard, elle explique que ce n'est pas grave parce qu'ils sont là pour apprendre. La musique reprend, mais il y a toujours un peu de retard. L'enseignante arrête l'exercice, et invite les élèves à venir la rejoindre pour écouter la musique en frappant sur le premier des huit temps, puis en marquant une pause à la fin du deuxième couplet, quand la guitare joue seule. Elle détaille la structure du morceau de musique en comptant les couplets et les interludes.

La musique commence et les élèves s'élancent en dansant. L'enseignante les aide à se tenir prêts, à partir et à revenir à temps. À la fin, elle leur propose de saluer leur partenaire pour le remercier. Ils rient en s'exécutant ! Elle demande qui a réussi à faire toute la danse sans parler. La moitié de la classe dit que oui. Le cours se termine.

Analyse

Il s'agit dans cette séquence d'une préparation pour une évaluation dans le contexte scolaire. Deux fois par année, il est requis de la part des enseignants de rythmique d'effectuer une évaluation avec leurs classes, qui fera partie du dossier des élèves envoyé aux parents. Cette séquence prépare une telle évaluation qui aura lieu la semaine suivant nos observations.

La séquence est structurée autour des cinq exercices d'évaluation. Pendant les deux premiers cours l'enseignante aborde chaque exercice à son tour, en faisant un travail de préparation et de précision. Le troisième cours est consacré à une « évaluation blanche », expliquée méticuleusement par l'enseignante au début du cours.

La séquence trouve sa logique didactique dans le développement de chaque objet d'enseignement, représenté par l'exercice d'évaluation. En général, les exercices restent séparés didactiquement, l'un de l'autre, sauf pour les exercices 5 et 6 où les pas chassés font partie de l'objet d'enseignement. Notre analyse, donc, ne suit pas la chronologie de la séquence mais suit la décomposition de la séquence en six morceaux distincts. Pour rendre la lecture compréhensible, nous incluons un tableau montrant la répartition des objets dans le temps total de la séquence.

Exercice	1 ^{er} cours – temps d'enseignement	2 ^{ème} cours – temps d'enseignement	3 ^{ème} cours – temps d'enseignement
Explication de l'évaluation			3'03''

Explication de l'évaluation

- Le travail mis en contexte – présentation du contrat didactique

C'est au début du troisième cours que l'enseignante met en contexte le travail, en mettant en place un « contrat didactique d'évaluation ». Elle avait déjà mentionné l'évaluation lors du deuxième cours, lorsqu'elle avait été dans l'obligation de ramener la discipline ; à présent elle explique l'évaluation de manière méticuleuse. La présentation de la feuille d'évaluation est assez longue, mais c'est un moment très important dans la séquence, car l'enseignante met en place un contrat didactique avec les élèves :

Ens : Il y a une colonne qui est pour vous. J'évalue MA réussite ; ça veut dire que c'est vous qui allez remplir les croix tout le long de ces colonnes, et puis ici il y a des cadres où c'est la maîtresse et moi, on va dire ce qu'on pense de votre travail. Vous, vous pouvez mettre trois croix différentes : soit vous mettez une croix sur le mot OUI, ça veut dire que tu fais comment si vous mettez OUI ?

Enf : Ca va bien.

Ens : Ca va bien même très bien. Si vous deviez faire une bouche à la place du oui, vous feriez une bouche qui sourit, une bouche qui est plate ou une bouche qui va en bas ?

Enf : Qui sourit.

Ens : Qui sourit. Ca va très bien. Si vous mettez presque ça veut dire que votre travail est comment ?

Enf : Presque bien.

Ens : Presque bien, alors ça veut dire que c'est comment ?

Enf : Moyen.

Ens : C'est moyen. La bouche on pourrait la faire comment ?

Enf : Plate.

Ens : Plate, ça veut dire que pour le moment vous hésitez peut-être, que vous avez besoin d'aide en regardant sur les camarades. Si vous mettez une croix dans PAS ENCORE, ça veut dire que c'est comment ?

Enf : Ce n'est pas encore très bien.

Ens : Tu ferais une bouche comment ? Une bouche qui va vers le bas d'accord ? Donc il y a trois croix précises. Est-ce qu'on peut en mettre plusieurs ?

Enfs : Non

Ens : On ne peut pas mettre plusieurs. On doit choisir.

Ce « contrat » comporte plusieurs éléments que l'enseignante décompose avec les élèves. Elle sollicite leurs contributions, ce qui est une façon d'avoir leur « accord » pour le contrat. Les éléments du contrat sont les suivants :

1. Le travail de l'élève sera évalué et par lui-même et par les enseignantes (enseignante de rythmique et maîtresse de classe) ;
2. Il y aura trois évaluations possibles : oui, moyen ou pas encore. L'enseignante demande aux élèves d'éclaircir les critères pour chaque possibilité. Elle rappelle une autre évaluation où ces trois niveaux étaient désignés par un dessin d'une bouche qui sourit, qui est plate ou qui est en bas.
3. Une seule croix peut être cochée ; il est obligatoire de prendre une décision par rapport à son travail et de choisir.

L'enseignante différencie les exercices de rythmique des exigences de comportement, car ceux-ci feront aussi l'objet d'une évaluation :

Ens : Tout ce qui est là - regarde bien - ce sont tous des exercices qu'on a déjà fait, des exercices de rythmique. Et puis en dessous il y a un mot qui vous concerne tout spécialement : c'est le mot com-por-te ? Enfs : ment. Ens : Ca vous concerne parce que la dernière fois je ne sais pas si vous vous souvenez, mais c'était une leçon qui était vraiment trop difficile. Dans le comportement on regarde deux choses avec la maîtresse. La première : on va observer si vous êtes capables de travailler dans le ? Enfs : Calme. Ens : Dans le silence : si vous pouvez vous taire pendant les exercices. Et la deuxième chose qu'on va regarder, c'est si vous écoutez les consignes et si vous appliquez les consignes. Qu'est-ce que ça veut dire j'applique les consignes ? Enf : On les entend. Ens : Alors si tu les écoutes et maintenant tu les appliques, ça veut dire quoi appliquer la consigne ? Enf : Ca veut dire qu'on fait exactement bien l'exercice.

Elle continue à impliquer les élèves dans les éléments du contrat d'évaluation. Elle distingue deux facettes du comportement : la capacité de travailler en silence et l'aptitude à appliquer les consignes. A travers la discussion elle vérifie que les élèves comprennent ces deux concepts, car si les concepts ne sont pas compris le « contrat » n'aura aucune validité.

Puis l'enseignante résume le contrat pour le troisième cours :

Ens : Donc tous ces exercices-là on va les travailler la semaine prochaine et aujourd'hui on va s'entraîner. Ca veut dire qu'aujourd'hui vous pouvez vous tromper, mais vous n'avez pas le droit de vous comporter comme la dernière fois. Moi j'aimerais vraiment qu'on se concentre beaucoup mieux pour s'entraîner, et pour que la semaine prochaine vous fassiez tous une magnifique évaluation. C'est compris pour tout le monde ?

Deux éléments sont essentiels aux yeux de l'enseignante : premièrement, qu'aujourd'hui on a le droit de se tromper. C'est-à-dire qu'elle ne s'attend pas à ce que les exercices soient parfaits, mais elle souhaite que l'entraînement du jour contribue à une bonne évaluation future pour tout le monde.

Le deuxième élément touche au comportement des élèves. Dans cette classe il y a plusieurs élèves agités. Le travail dans la séquence tout entière a été interrompu à maintes reprises à cause du comportement de certains, et surtout pendant le deuxième cours où une partie du travail n'a pas pu être effectuée, car il y avait trop de temps perdu. L'on pourrait presque dire qu'avec cette séquence, la discipline fait partie du dispositif didactique. Alors l'enseignante avertit les élèves d'emblée qu'elle n'est pas d'accord d'accepter un tel comportement aujourd'hui.

Premier exercice d'évaluation – la latéralisation

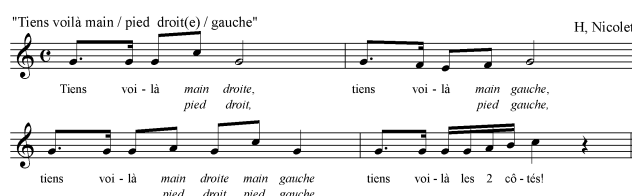
Exercice	1 ^{er} cours – temps d'enseignement	2 ^{ème} cours – temps d'enseignement	3 ^{ème} cours – temps d'enseignement
La latéralisation	8'58''	7'40''	4'01''

La latéralisation à travers une chanson

La latéralisation des mains : apprentissage de la chanson en imitation

L'enseignante commence ce travail au début du premier cours, en entamant un travail d'identification de la main droite et de la main gauche. Elle utilise une chanson dont elle énonce les mots en sollicitant la participation des élèves, et en faisant les gestes que les élèves imitent en miroir.

L'attention de l'enseignante reste sur l'aspect corporel de l'exercice pour le moment. Elle exige que les bras soient tendus et que les mains redescendent ensemble à un moment donné. Elle interrompt les paroles de la chanson (qui sont toujours parlées) pour indiquer le geste suivant. Pour les élèves c'est un travail d'imitation des gestes et ils n'ont pas encore entendu la mélodie de la chanson. L'enseignante prononce les mots en rythme et de cette façon elle installe le rythme des paroles avant d'introduire la mélodie.



L'enseignante chante la chanson une fois pour les élèves sans accompagnement et en faisant les gestes. Elle répète la chanson en commençant par la main gauche. Les élèves commencent à bien connaître les paroles et chantent avec l'enseignante. A la fin de chaque phrase elle rappelle le geste suivant et l'aspect gestuel reste imitatif.

Dévolution : les élèves seuls avec l'objet

Le travail évolue quand les élèves se trouvent en cercle. L'enseignante n'est plus en face, et pour la première fois ils doivent réfléchir eux-mêmes, pour lever la bonne main. En outre, en position de cercle l'on est en face de quelqu'un qui ne lève pas la main en miroir, comme a fait l'enseignante. Elle prévoit cette éventualité et souligne immédiatement la différence de position dans laquelle ils se trouvent :

Ens : Maintenant vous allez tous mettre la main en l'air, la main droite. Est-ce que c'est la même main qui est en face ? (Elle traverse le cercle pour se mettre en face d'un enfant).

Enfs : Non.

Ens : Non, parce que regarde : Loïc et moi on regarde le mur, et si on lance la main droite et que maintenant je me mets en face de lui est-ce que c'est la même main ?

Enfs : Non.

L'enseignante démontre en se mettant devant un élève ; en premier elle regarde dans la même direction que lui, puis elle le regarde et les élèves remarquent que c'est la main opposée qui doit être levée. Ils sont confrontés à des notions d'espace et de direction qu'ils ne maîtrisent pas encore bien. Quand l'enseignante accompagne le chant au piano, elle n'est plus là pour les aider et plusieurs élèves se trompent de main.

- La latéralisation aux pieds
Elle continue le travail cette fois en utilisant le pied.

Ens : Maintenant nous allons nous mettre dans la salle, et on va mettre le pied droit en avant. Le pied droit il est de quel côté chez vous ? Il est là-bas d'accord, et je fais exactement en miroir avec vous. Tiens voilà pied droit, sans s'appuyer sur le bas du mur (*elle chante ces mots et les enfants rient*) ; tiens voilà pied gauche. Jesu tu te sépares tout de suite tu vas ailleurs, dépêche-toi ; tiens voilà pied droit pied gauche ; et qu'est-ce qu'on va faire pour tiens voilà les deux côtés ? Montre-moi (*les enfants trouvent d'autres idées ; l'enseignante les regarde en chantant la phrase plusieurs fois*). Ah oui comme ça, allez-y : tiens voilà les deux côtés.

L'enseignante revient sur une étape précédente en se mettant en miroir devant les élèves, et elle le dit, d'ailleurs. Les élèves n'ont qu'à l'imiter. Quand elle demande des idées pour les pieds à la place de frapper dans les mains, les élèves oublient le but de l'exercice et portent leur attention sur la joie de sauter et de trouver des idées amusantes. L'enseignante les laisse faire pendant un moment, puis elle les rappelle à l'ordre par la consigne suivante :

Ens : Est-ce que vous pouvez maintenant faire ceci ? Prenez la place et regardez ce que je fais. Vous avez tout à fait raison. Quand on dit « tiens voilà les deux côtés » qu'est-ce qu'on fait avec les deux mains ?
Enf : Frapper.
Ens : Elles se frappent. Vous avez tous essayé de faire toucher vos pieds ensemble ce qui est très bien, mais maintenant on va essayer d'aller plus loin. On va essayer de toucher les pieds sur les (*elle se tourne et montre ses fesses. Les enfants sont surpris et ravis*). Tiens voilà les deux côtés (*ils sautent pour toucher les fesses avec les pieds*).

L'enseignante impose un geste uniforme pour la fin de la chanson et elle montre comment elle souhaite que ce geste soit effectué. Après quelques essais, les élèves chantent les deux couplets « pieds » avec l'accompagnement du piano. Là encore l'enseignante retire son aide et les élèves sont seuls à savoir quel pied bouger.

Pour ce travail, la chanson n'est pas présente en tant qu'objet musical, mais comme outil pour accompagner un travail corporel. Son statut ne changera pas pendant la séquence et c'est le travail corporel qui reste important dans le dispositif didactique. A part le fait de savoir quel est le côté droit ou le côté gauche du corps, l'enseignante exige de la précision dans les gestes.

Décomposition de l'objet

L'exercice de latéralisation comprend deux aspects : le chant et les mouvements dans l'espace. Pour cette raison, l'enseignante sépare la chanson de ces gestes au début du deuxième cours :

Ens : Alors vous allez chanter cette chanson SANS bouger les mains, ce qui est super difficile. Les mains sont collées sur les cuisses et je veux juste entendre les paroles. Commence par main droite.

L'enseignante précède la consigne par un moment de mémoire didactique : elle joue la chanson et demande si « ça vous rappelle quelque chose ». Les élèves chantent la chanson avec le piano. L'enseignante admet que la tâche de chanter sans les gestes sera difficile mais elle y insiste. Pourquoi ce départ de la rythmique pour se concentrer sur le chant ? Il nous semble qu'il pourrait y avoir deux raisons : premièrement, pour cette enseignante le chant est important, car elle commence chaque cours par le chant. Deuxièmement, dans ce contexte, le chant est là pour soutenir un travail corporel de latéralisation. Elle estime la décomposition nécessaire afin que les élèves maîtrisent le chant et les gestes. Elle demande donc, « le dos droit, les yeux ouverts » et une bonne articulation des paroles. C'est-à-dire que son attention est sur le comportement corporel qui soutient une bonne qualité de chant.

Les élèves, comme prévu, trouvent difficile de chanter la chanson sans bouger, et pour eux c'est une rupture du contrat didactique, car l'apprentissage antérieur a été mené en liant étroitement les paroles de la chanson aux gestes. Ce que l'enseignante répare aussitôt par la tâche suivante. Deux par deux, les élèves vont pouvoir chanter la chanson avec les gestes.

Recomposition de l'objet

- La chanson de la latéralisation exécutée avec les gestes deux par deux

L'enseignante commence par le geste des mains à la fin de la chanson et pour ceci l'élève frappe dans les deux mains de son partenaire. Ensuite elle mène l'activité depuis le début de la chanson en demandant aux élèves de « coller main droite contre main droite ». Les élèves se trouvent encore une fois confrontés à une difficulté de latéralisation. Face à face avec le partenaire, l'on doit croiser la ligne du milieu du corps pour toucher la main droite de son partenaire avec sa propre main droite, et plusieurs élèves se trompent. L'enseignante vérifie chaque fois que les élèves utilisent la bonne main (ou le bon pied). Le fait de faire 2 par 2 semble plus facile pour les élèves que de faire en cercle, et finalement la plupart réussit à différencier le côté droit du côté gauche en chantant la chanson.

Mise en contexte du travail : le premier exercice d'évaluation

Au début du troisième cours l'enseignante explique la feuille d'évaluation et met en contexte ce travail. Il n'y aura plus de développement du dispositif en ce qui concerne la latéralisation. L'enseignante estime que les élèves font bien l'exercice, et ils le refont encore en cercle. L'enseignante trouve encore nécessaire de relever la difficulté quand on se trouve en cercle :

Ens : Faites attention parce que lorsqu'on est sur le cercle on a envie d'utiliser la même main que celui qui est en face de nous, mais rappelez-vous : on n'est pas en miroir, c'est la main qui est opposée (*elle démontre avec un élève*). Faites attention à cela.

Elle refait la démonstration déjà effectuée pendant le deuxième cours, car la notion de latéralisation est toujours un peu fragile chez quelques élèves, ce qui devient évident quand ils se trouvent en cercle. C'est une notion qui se développe plus rapidement chez certains, et plus lentement chez d'autres. L'enseignante n'insiste pas trop mais corrige chaque fois qu'elle voit un élève qui utilise la mauvaise main.

La latéralisation fait partie des objectifs d'éducation physique à l'école primaire, et elle entre dans les cours de rythmique par l'association avec la musique. L'enseignante a fait un travail de sédimentation, de décomposition et de reconstruction de l'objet pour permettre aux élèves de faire face à l'exercice d'évaluation, qui, s'il s'agit essentiellement d'un objet corporel, a été mis dans le contexte d'une chanson pour faciliter sa maîtrise.

Pendant l'évaluation, la chanson sera chantée par les élèves en disposition de deux par deux, et avec les gestes effectués par les mains et par les pieds.

Deuxième exercice d'évaluation – réaction à des musiques différentes

Exercice	1 ^{er} cours – temps d'enseignement	2 ^{ème} cours – temps d'enseignement	3 ^{ème} cours – temps d'enseignement
Réaction à des musiques différentes		6'34''	5'18''

Introduction de trois musiques

Le dispositif didactique, introduit pendant le 2^{ème} cours, est de faire écouter trois musiques et d'associer une réaction corporelle à chacune des musiques. Les élèves sont couchés par terre. L'enseignante laisse le piano donner la consigne. La consigne musicale



est claire pour les élèves et ils réagissent comme le souhaite l'enseignante. Mais cette dernière n'est pas satisfaite de la manière dont ils se mettent debout. Elle rappelle une activité faite à un autre moment durant l'année où les élèves se mettaient debout lentement. Elle demande une démonstration d'un élève :

Ens : Comment est-ce qu'on se levait ? Cassandra tu te rappelles ? Couche-toi et on te regarde te lever, vas-y. Tu peux prendre tout le temps. Vous vous souvenez aussi de ce ballon qu'on avait fait voyager sur la musique de Haydn ? Et alors j'aimerais vraiment voir la même chose. Alors tout le monde se couche, et on se lève.

L'enseignante aimerait voir un mouvement lent et mesuré. Alors il y a un problème car le piano ne joue plus l'arpège qui monte, mais une autre musique dont la tessiture est aiguë. Les élèves ne savent que faire et l'enseignante doit leur dire de se lever.

Encore une fois elle « donne la parole » au piano, en jouant une musique bien rythmée. Les élèves comprennent que c'est une musique pour marcher. La réaction est correcte mais l'enseignante exige une marche dans le tempo du piano, et en utilisant l'espace. C'est une régulation corporelle. Puis elle donne une consigne qui définit les paramètres de la tâche suivante pour les élèves :

Ens : Maintenant c'est le piano qui vous fait des devinettes. Soit il joue la musique pour dormir ; soit il joue la musique pour se lever, pour prendre son temps avec ses bras et sans regarder les copains, ce que fait tout le monde, soit il joue la musique pour faire quoi ?
Enfs : Marcher.
Ens : Pour se balader. Ouvrez bien vos oreilles.

Encore une fois, le dispositif n'est pas évident pour les élèves. L'enseignante commence par jouer la musique qu'elle a attribué au mouvement de se mettre debout. Les élèves étant déjà debout, ils commencent à s'étirer, mais ils n'en sont pas sûrs. La musique suivante pour marcher est bien comprise ; l'enseignante enchaîne sa musique pour dormir avec celle pour se mettre debout. Les élèves restent couchés et à nouveau l'enseignante leur dit de se lever.

Le problème semble principalement être que les élèves ne comprennent pas l'improvisation pour se lever et s'étirer. Mais ils ne sont visiblement pas à l'aise et ne savent pas à quoi s'attend l'enseignante. Où est le problème ? Il nous semble que les « consignes musicales » ne sont pas claires pour les élèves, dans l'ensemble de leur déroulement.

Les improvisations

Il y a trois musiques auxquelles ont été attribuées des réactions corporelles : la réaction de dormir, de se mettre debout et s'étirer, et de marcher. La première musique était pour se coucher par terre. Cette musique est jouée plus grave dans le clavier. Elle est assez lente,

calme et immobile. C'est une musique en forme de berceuse, qui pourrait bien susciter le sommeil :



La deuxième était pour se lever lentement en s'étirant. Elle est posée, « sur place », avec des tremolos à l'octave à la main droite qui pourraient suggérer la tension et la détente de l'étirement.



Mais les élèves ont de la peine à entendre cette subtilité musicale. Ils s'attendent à une musique qui monte, comme le font leurs corps, (un arpège, en fait, comme ils avaient entendu tout au début de l'exercice) avant de s'étirer.

La troisième musique était pour marcher. Celle-ci est plus dynamique, plus forte et son énergie est martelée. Les élèves reconnaissent cette musique plus facilement :



Les trois musiques sont toutes dans la même tonalité de La mineur, ce qui a pour effet de maintenir le même genre d'ambiance musicale. L'enseignante a dit qu'elle voulait prendre le chemin harmonique du canon « Dans l'herbe », ce qu'elle a fait. Avec ce même chemin harmonique et la même tonalité les différences sont surtout subtiles et s'appuient sur le volume musical. Les élèves sont visiblement un peu perdus et ne savent pas où se trouve la signification.

La régulation

L'enseignante essaye encore une fois de régler le problème :

Ens : Comment est-elle cette musique ? Qu'est-ce qu'elle te donne envie de faire ? Est-ce qu'elle nous dit de marcher ? Ecoutez bien, elle va vous dire (*elle rejoue la musique et quelques-uns font des petits pas tremolo*). Ah d'accord, il y a ça que vous avez envie de faire. Alors je vais changer ma musique. Attendez, je vais essayer une fois (*elle joue une musique douce et les enfants ne savent pas trop que faire ; un enfant se couche, les autres hésitent*).

A travers la réaction de quelques élèves elle comprend que la musique n'est pas compréhensible pour eux, et elle modifie son dispositif, en leur demandant de s'asseoir près du piano.

Ens : Regardez mes mains parce qu'il faut qu'on se mette d'accord, sinon on n'arrivera pas à continuer le travail. Regardez mes mains (*elle joue une musique rythmée et détachée*). Qu'est-ce qu'elles font sur le clavier ?
 Enf : Elles marchent .

Ens : Elles marchent, donc vous, vous avez envie de marcher. Maintenant si je vous fais ça (*elle joue la mélodie de la chanson Dans l'herbe avec un tremolo à la main droite*). Est-ce qu'elles tapent dessus? La musique, est-ce qu'elle va vite ? Est-ce qu'elle va fort ? Comment est-ce qu'elle va ?

Enf : Doucement.

Ens : Tout doucement, et sur cette musique comment est-ce qu'on peut se déplacer ? Est-ce qu'on est couché ? Est-ce qu'on est en train de se lever ? Ou est-ce qu'on marche ?

Enf : On est en train de se lever.

Ens : De se lever. A ce moment-là on n'était pas très d'accord. Alors quand vous entendez ça (*elle rejoue la même musique*) ça veut dire que vous êtes en train de vous lever. Tandis que si vous piétinez avec les pieds comme ça je devrais peut-être faire (*elle joue une petite musique tremolo, en staccato avec les deux mains, les enfants rient*). Vous entendez la différence ? Et maintenant si je joue ça (*elle joue une musique legato et douce*) c'est la musique pour dormir. Alors est-ce que dès maintenant on peut mélanger tout ça ? Vous avez compris ?

L'enseignante attire l'attention des élèves sur le mouvement de ses mains quand elle joue une musique pour marcher, et elle fait allusion au fait que ses mains « marchent » sur le clavier tout comme les pieds marchent par terre. Quand elle joue la deuxième musique, elle demande encore que font ses mains, et comment est la musique. Il n'y a aucune indication soit dans ses mains soit dans la musique qu'il s'agit d'une musique pour se lever, et l'enseignante n'explique pas la logique de l'improvisation. Néanmoins, ayant vu les élèves piétiner elle joue la musique du tremolo en staccato avant de refaire sa musique pour se lever et leur demande s'ils entendent la différence. Elle joue la troisième musique, pour « dormir » en disant que c'est la musique pour dormir.

Par le fait d'attirer le regard sur ses mains, l'enseignante suggère une analyse corporelle (intuitive) chez les élèves. Les contrastes sont surtout subtils, et pour finir l'enseignante dit elle-même les qualités musicales qu'elle voulait transmettre à travers son improvisation.

Articulation des paramètres de l'exercice

Elle revient au sujet pendant le troisième cours, au moment où les élèves font une sorte de répétition générale de l'évaluation. Cette fois-ci elle différencie les trois musiques elle-même :

Ens : Il y a une musique sur laquelle vous devez trouver une position par terre. C'est celle-ci. Vous vous souvenez de cette position-là ? C'est la position où vous faites quoi ? (*Quelques enfants font un bruit de ronflement*). On dort, et maintenant il y a une autre musique. Cette musique-là, qu'est-ce qu'elle nous demande de faire ? (*Elle joue la musique avec des notes jouées en tremolo, les enfants se lèvent et s'étirent*). Et si je joue ça ? (*Elle joue la première musique, les enfants marchent*). Je vous fais une attrape là, cette musique on a fait juste avant (*quelques enfants se mettent par terre*). Oui ! Cette musique, on est calme et je suis en bas dans le piano. Je suis dans les notes graves. (*Elle joue la deuxième musique, les enfants se lèvent et s'étirent*). Et maintenant la troisième musique c'est celle-ci (*elle joue la musique pour marcher*).

L'enseignante fait confiance à son dispositif en revenant (après avoir défini la musique pour se lever) sur la musique pour dormir. Les élèves commencent à marcher. Est-ce qu'ils ne comprennent toujours pas les différentes musiques, ou est-ce qu'ils attendent la troisième musique par processus d'élimination ? L'enseignante leur signale le piège, mais ils continuent à marcher avec un pas très lent. Elle doit leur dire qu'elle vient de jouer cette même musique avant de les voir se coucher. L'enseignante leur désigne la particularité de la musique pour se coucher : « dans cette musique on est calme et je suis en bas dans le piano, je suis dans les notes graves. »

Les élèves ne sont toujours pas au clair sur les différentes qualités musicales auxquelles prêter leur attention. Les « notes graves » ne sont pas si graves que ça, et si l'attention n'est pas focalisée sur l'énergie de la musique, ou si on n'écoute que la tessiture, il est possible qu'on

puisse se tromper entre la musique pour se coucher et la musique pour marcher. Ces deux musiques se distinguent aussi par leur énergie et leur élan.

L'enseignante doit finalement définir les trois musiques et donner des paramètres clairs. Elle dit « cette musique elle est pour dormir, celle-ci est pour se lever et s'étirer et celle-ci est pour marcher ». Avec ces définitions succinctes, les élèves ont plus de chance de réussir.

Le dispositif développé

L'enseignante annonce un mélange de toutes ces musiques, qui met en place une dévolution. Elle aimerait que les élèves réussissent à différencier les trois musiques sans son aide. Cette fois-ci l'exercice est mieux réussi, et l'enseignante corrige la manière de marcher et d'utiliser l'espace. Pour le mouvement de se lever, l'enseignante trouve que les élèves se lèvent trop rapidement et elle joue sa musique à une vitesse rapide pour le leur faire comprendre. Il semble qu'enfin les élèves ont trouvé une manière de distinguer les trois musiques qui jouent pour eux, et l'enseignante peut focaliser ses corrections sur la manière de faire plutôt que sur l'acuité de l'écoute.

Le dispositif a inclus des régulations corporelles en addition aux différenciations musicales qui n'étaient pas bien claires pour les élèves. Ils ont compris finalement ce que l'exercice leur demandait et il semble que la compréhension finale vient des définitions des musiques faites par l'enseignante.

Troisième exercice d'évaluation - chanter et danser le canon « Dans l'herbe » à trois voix

Exercice	1 ^{er} cours – temps d'enseignement	2 ^{ème} cours – temps d'enseignement	3 ^{ème} cours – temps d'enseignement
Chanter et danser le canon « Dans l'herbe » à trois voix			1'11'' 5'02''

L'enseignante n'aborde cet exercice que pendant le troisième cours. Les élèves avaient chanté la chanson à l'occasion de leur concert de printemps, et elle considère l'apprentissage comme acquis. Le travail effectué ici sera un travail de révision, de mémoire didactique et de perfectionnement en vue de l'évaluation.

Décomposition de la tâche

L'enseignante commence par une organisation des trois groupes. Puis elle décompose le travail pour les élèves :

Ens : D'abord il faut qu'on fasse tous la danse du début à la fin pour se rappeler. Ensuite on fera en canon, et quand on arrive à la fin et on est face au CD on s'assied pour montrer que c'est fini. D'accord ?

Par cette consigne, les élèves connaissent les limites de la tâche. Ils savent aussi qu'ils doivent s'asseoir à la fin de la chanson. L'enseignante donne cette consigne pour anticiper le travail en canon, où chaque groupe doit s'asseoir quand il termine. L'enseignante se met devant les élèves et sert de modèle pour faire les pas de danse. La maîtresse de classe intervient pour améliorer la dernière combinaison de 8 pas pour dessiner un cercle par terre. Cette amélioration faite, l'enseignante accompagne les élèves au piano et les laisse seuls à chanter et danser sans modèle, et pour le moment, sans le canon. La transcription de son accompagnement ci-dessous montre qu'elle ne leur donne que quelques appuis mélodiques et la structure harmonique :



Dévolution de la tâche aux élèves

Elle est satisfaite de l'exécution de la chanson et de la danse, et annonce le canon :

Ens : D'accord, alors maintenant on va pouvoir la faire en canon. Prenez vos places, et j'aimerais que vous chantiez un petit peu plus fort. Pourquoi ?
 Enf : Parce qu'on n'entend pas.
 Ens : Parce que sinon on n'entend pas. Maintenant vous êtes en canon donc vous êtes séparés. Attention, le groupe qui va commencer, est-ce que vous êtes prêts ?

Au lieu de donner des conseils pour effectuer la chanson en canon, elle indique la nécessité de chanter plus fort. Comme à son habitude, elle demande à un élève d'expliquer le pourquoi de sa demande, mais elle rajoute ses propres propos à la réponse pour faire comprendre aux élèves qu'à présent ils se trouvent en petits groupes et que chaque groupe doit se faire entendre. Elle les félicite à la fin de ce travail qui a été vraiment bien fait.

Le temps consacré à ce travail a été court, car les élèves ont déjà maîtrisé le chant/danse en canon au niveau de performance plus tôt dans l'année. L'objet est musical (chant en canon) et corporel (danse). L'enseignante ne sépare pas ces deux éléments, mais elle décompose la tâche en deux parties : le chant et la danse tous ensemble, sans canon, et ensuite, elle recompose tous les éléments pour voir l'ensemble. La tâche de l'évaluation sera celle-là même que celle que les élèves viennent de faire sans aucune faute.

Quatrième exercice d'évaluation - se déplacer selon les démarches jouées

Exercice	1 ^{er} cours – temps d'enseignement	2 ^{ème} cours – temps d'enseignement	3 ^{ème} cours – temps d'enseignement
Se déplacer selon les démarches jouées			4'09''

Etablissement d'un vocabulaire de démarches

Pendant chaque cours de rythmique au moins un moment est habituellement prévu durant lequel les élèves suivent les démarches du piano. Parfois la démarche est annoncée par l'enseignante, parfois uniquement par le piano. Une fois que les élèves sont habitués à écouter les consignes musicales, l'enseignante n'annonce plus la démarche. Dès qu'ils entendent une certaine musique, les élèves savent quelle démarche faire.

Ce n'est que lors du troisième cours que l'enseignante aborde le sujet des démarches (la marche, la course, le sautaillement, le galop) comme sujet d'évaluation. Elle ne se voit pas donner un enseignement sur ces démarches car elles font partie de la rythmique, et un tel enseignement aurait été fait au début du semestre quand ils avaient commencé les cours de rythmique. A ce moment-là elle aurait fait un travail approfondi pour apprendre ces

démarches et pour installer une correspondance entre une certaine musique et la démarche appropriée.

Le dialogue suivant montre sa façon d'établir la mémoire didactique et un vocabulaire de mouvement sur lequel les élèves vont pouvoir s'appuyer :

Ens : Alors maintenant l'exercice suivant : c'est de voir si vous êtes capables avec vos pieds de faire les mêmes rythmes que je joue au piano. Par exemple, je vais jouer un rythme qui vous fait faire ça (*elle sautille*). Comment ça s'appelle ? Je lève la main.
Enf : Sautiller.
Ens : Sautiller. Si maintenant je joue une musique qui me fait des pas de ça (*elle fait « marcher » ses mains*).
Enf : Galoper ?
Ens : Regarde mes mains (*elle fait marcher ses doigts sur ses cuisses afin que les élèves voient mieux*).
Enf : Courir ?
Enf : Marcher.
Ens : Marcher, et puis qu'est-ce qu'elle peut vous demander encore la musique ?
Enf : Galoper.
Ens : Galoper, et puis il y avait aussi avant ? Courir ; alors levez-vous (*elle lit sur sa feuille*) : « Je reconnais et je fais les démarches que joue le piano ».

Elle sollicite le vocabulaire d'abord en démontrant avec ses pieds et puis avec ses mains. Elle pose une question pour voir de quelle manière ils se souviennent des diverses démarches apprises, et elle reçoit la réponse « galoper », à laquelle elle rajoute « courir ». Elle vient de définir les limites de l'exercice et les élèves savent que la musique va leur demander soit de sautiller, galoper, marcher ou courir. Ils savent à quoi s'attendre. Cette introduction constitue l'établissement d'une mémoire didactique.

Exécution des démarches

Son improvisation est censée solliciter la démarche souhaitée et une certaine qualité de mouvement. Pendant la marche, l'enseignante modifie légèrement son improvisation : elle continue à jouer à la même allure, mais elle joue la mélodie une octave plus haute. La plupart des élèves commencent à sautiller. L'enseignante n'arrête pas le jeu mais dit « je n'ai pas changé ma musique, là j'ai changé la mélodie ». Cet avertissement semble suffire pour ramener les élèves à la marche.

Une difficulté arrive pendant le galop et cette fois c'est la qualité du mouvement que l'enseignante aimerait améliorer :

Ens : Qu'est-ce que vous venez de faire là avec vos pieds ?
Enf : Galoper.
Ens : Galoper. Quand on galope j'aimerais bien que vos pieds soient comme mes mains sur le clavier, regardez bien (*elle commence à jouer, les élèves se mettent à galoper, et elle arrête la musique*). D'accord il y a encore trop qui font ça. Ecoutez bien la musique (*sa touche est très lourde*). Ça veut dire qu'ils font du bruit.

Elle espère que le fait de regarder son jeu aide les élèves à deviner ce qu'elle aimerait obtenir de leur part, mais ils ne semblent pas comprendre. Elle arrête la musique et joue une musique qui correspond à leur mouvement, c'est-à-dire, une musique forte et lourde. En même temps elle dit qu'il y a du bruit ; ainsi elle attire leur attention sur l'aspect à améliorer. Puis elle joue plus légèrement et les élèves cette fois comprennent.

L'enseignante ne passe qu'un court moment sur cet exercice. Ses régulations concernent le plus souvent la qualité de la réalisation, car les élèves reconnaissent, la plupart du temps, la

musique pour chaque démarche. Le travail est un travail de mémoire didactique et d'amélioration de la réalisation corporelle.

L'exercice d'évaluation sera de reconnaître et de réaliser l'une ou l'autre des démarches jouées par le piano.

Cinquième exercice d'évaluation - faire les pas chassés en zigzag

Exercice	1 ^{er} cours – temps d'enseignement	2 ^{ème} cours – temps d'enseignement	3 ^{ème} cours – temps d'enseignement
Les pas chassés en zigzag	10'15''		5'26''

Apprentissage des pas chassés

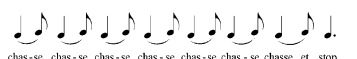
L'enseignante aborde les pas chassés pendant le premier cours. La consigne qui introduit la technique de pas chassés est donnée par la démonstration. Elle est devant la classe :

Ens : Cette fois-ci vous allez vous mettre face à moi dans la salle. Maintenant j'ouvre le pied droit et je me balade en ouvrant mes pieds (*elle prend un pas à gauche ; elle ferme et elle ouvre pour prendre un 2ème pas*). Les pointes des pieds elles regardent tout le temps devant. Elles ne sont pas là-bas (*elle montre un mouvement maladroit*), tordues ni en arrière. Les mains à la taille.

L'enseignante montre le pas d'ouvrir le pied de côté et de fermer. Elle fait lentement, et attire l'attention des élèves sur la bonne attitude corporelle. C'est un travail de décomposition du pas chassé en éléments : c'est un pas de côté qui s'ouvre et se ferme. Pour les élèves c'est un travail d'imitation. Ce n'est pas la première fois que l'enseignante travaille les pas chassés avec cette classe, mais cela ne l'empêche pas de refaire le travail de décomposition. D'emblée elle augmente la vitesse pour avoir la vraie vitesse des pas chassés, et là elle peut demander aux élèves de reconnaître le pas :

Ens : Attention on va plus vite. Qu'est-ce que ça donne ? On y va et ouvre (*la classe fait 8 temps de pas chassés*). Qu'est-ce qui se passe ?
 Enfs : Pas sachés ?
 Ens : Des quoi ?
 Enfs : Des pas sachés.
 Ens : Des pas ?
 Enfs : Des pas cachés.
 Enfs : Des pas chassés.
 Ens : Pas chassés. C'est une des nouvelles démarches qu'on est en train de travailler.

L'apprentissage de la technique des pas chassés est tout récent, et les élèves ne réussissent pas à se souvenir du nom. L'enseignante institutionnalise le nom et met le travail dans un contexte de « nouvelle démarche ». Elle met les pas chassés dans une durée de 8 temps, sans lire dire aux élèves. Pourtant, il n'y a pas encore un contexte musical pour les phrases. L'enseignante démontre d'abord, puis elle donne la durée du trajet par sa voix en disant



La régulation de l'énergie dépensée par les élèves se fait par une démonstration de la mauvaise façon et de la bonne façon de faire. Les élèves mettent un peu trop d'énergie, et ils tapent trop fort avec les pieds. Elle effectue elle-même des pas chassés sans aucun bruit. Pour

l'instant c'est un travail corporel qui s'effectue pour maîtriser une technique. L'enseignante régule en outre l'orientation du corps par rapport à la direction de la démarche.

Un travail d'orientation et de direction

- Les pas chassés en cercle

Ayant annoncé que les élèves vont faire les pas chassés en cercle, l'enseignante les avertit des difficultés éventuelles de cette démarche en cercle. Cet exercice suit l'apprentissage de la technique pendant le premier cours. Ses conseils concernent l'aspect spatial de l'exercice :

Ens : Maintenant, mettez vos mains à la taille. Si je fais des trop grands pas chassés je vais écraser le pied de celui qui est à côté ; si je fais des trop petits pas chassés je vais faire un bouchon. On doit vraiment faire attention à ce qu'on fait. Attention, et cinq, six, sept, huit et chasse et chasse et chasse et chasse...

Si l'enseignante donne l'impression (en comptant 5 6 7 8 comme introduction) que les pas chassés sont encadrés dans une durée de huit temps, il est impossible pour elle de faire avancer le travail et donner un sens d'une phrase quelconque, à cause du comportement. Il y a dans cette classe quelques élèves agités, et pendant cette séquence leur comportement s'est beaucoup détérioré. Encore pendant l'exercice en cours ils ignorent les conseils de l'enseignante par rapport à l'espace. Un élève tombe par terre, un autre perd une pantoufle de rythmique et arrête pour la chercher, et encore un autre passe devant l'élève qui se trouve à côté de lui en cercle. Comme dit l'enseignante, « c'est la catastrophe ».

Pourtant, elle persévère et improvise au piano des phrases de quatre mesures à quatre temps. Vers la fin de la phrase elle joue un signal pour annoncer un changement de direction. Elle avertit les élèves avant de commencer la musique, en disant, « c'est le piano qui va vous dire quand il faut changer de sens ; maintenant moi je ne dis plus rien ».



Le signal est un simple avertissement sonore de 3 noires pointées dans l'aigu, et ces notes interrompent le rythme joué à la main gauche pour accompagner les pas chassés. Les élèves entendent bien le changement de direction, et si ceux-ci ne sont pas précis, cela semble être plutôt à cause de leur envie de s'amuser que d'un manque de compréhension du signal.

- Faire des pas chassés dans une direction imposée

L'exercice est développé un peu plus tard dans le premier cours en introduisant de nouveaux éléments – une durée déterminée de 8 temps et une direction et une orientation imposées. L'enseignante montre le chemin de « zigzag » qu'elle a dessiné par terre par la pose de sacs de graines à chaque bout des diagonales. Sa démonstration ne met pas en exergue la durée des trajets, mais la direction et l'orientation. Elle a précisé qu'il est nécessaire de toujours regarder dans la même direction, alors que sa démonstration indique le contraire.

De « faire faux » est une façon particulière d'estimer la compréhension des consignes par les élèves. L'enseignante fait deux « erreurs ». Elle tourne le corps pour regarder dans la mauvaise direction, et elle fait les pas chassés en avant au lieu de les faire de côté. Les élèves repèrent ces deux erreurs. L'exercice comporte plusieurs contraintes que l'enseignante vient de démontrer : les trajets sont en diagonale, d'un sac au sac suivant ; les pas chassés se font de côté, et on regarde toujours dans la même direction. Le fait de regarder dans la même direction a pour conséquence de commencer le trajet une fois avec un pied et la fois suivante avec l'autre pied.

- Définition de la durée des trajets

L'enseignante met son attention à présent sur la durée des trajets. Elle demande de compter jusqu'à 8, en frappant dans les mains sur le 1, en montrant une manière de faire monter sa main sur les chiffres suivants. Par le geste de « monter l'escalier » l'enseignante décompose la durée en 8 temps. Le 1^{er} temps frappé est le temps de départ pour chaque élève, mais l'enseignante reste près de la ligne d'élèves, et c'est elle qui les fait partir au bon moment.

Alors que les élèves ont reçu tous les éléments de l'exercice, ils ne réussissent pas tous à les intégrer. L'enseignante intervient à plusieurs reprises pour corriger l'exercice. La première régulation porte sur l'énergie avec laquelle les élèves bougent. L'un arrive au bout de la diagonale trop tôt, l'autre trop tard. La deuxième régulation concerne l'orientation du corps, car plusieurs élèves tournent le corps pour pouvoir partir avec le pied préféré. Chaque fois l'enseignante les fait revenir pour recommencer, et elle rappelle la direction où ils doivent regarder.

- Reprise du travail sur la direction et l'orientation

Elle ne revient sur le sujet des pas chassés en diagonale que pendant le troisième cours, où elle entame une répétition pour l'évaluation. Cet exercice permet à chaque élève un passage individuel que l'enseignante peut réguler et vérifier. Elle donne une consigne si l'on peut dire, par la lecture de l'exercice d'évaluation, « je suis le parcours en zigzag, je fais des pas chassés ». Elle répète les règles de l'exercice et montre encore une fois les trajets.

Le travail a été un travail corporel. L'enseignante a abordé les notions d'énergie, de direction, d'orientation et de latéralisation à travers des tâches diverses. En cercle les pas chassés ont été encadrés par une phrase musicale jouée au piano, mais la durée des trajets en ligne droite n'a pas été déterminée par une phrase musicale mais par des chiffres comptés. La maîtrise des pas chassés fait partie du curriculum de rythmique à l'école primaire, et dans l'exercice de « zigzag » la rythmique a été séparée de la musique. La seule entrée de la musique vient pendant la répétition de l'exercice, quand l'enseignante chante les chiffres au lieu de les parler pour les trajets.

Sixième exercice d'évaluation - faire la danse de la Tarentelle

Exercice	1 ^{er} cours – temps d'enseignement	2 ^{ème} cours – temps d'enseignement	3 ^{ème} cours – temps d'enseignement
La danse de la Tarentelle	2'58''	14'26''	10'35''

L'enseignante prévoit l'introduction de la danse pendant le premier cours, mais le comportement de quelques élèves ralentit le déroulement du cours et pour finir, elle n'a le temps que pour les faire écouter la musique sur laquelle les pas de danse seront mis.

Premier rencontre avec la musique enregistrée (CD n° 6)

L'enseignante met un cadre indéterminé pour la première écoute de la musique. C'est une tarentelle chantée par un chanteur français accompagné de la guitare. Elle leur demande de « dire tout ce que vous pensez ».

Les élèves identifient la guitare rapidement, mais ne mentionnent pas la voix. L'enseignante essaie de les aider à entendre différemment, sans succès. Cependant, elle n'est pas d'accord de leur dire la réponse :

Enf : Il y a la guitare.
 Ens : On entend la guitare. Qu'est-ce qu'on entend d'autre ? Il n'y a pas que de la guitare. Lisa ?
 Enf : Je ne sais pas.
 Ens : Mélanie ?
 Enf : Des cymbales ?
 Ens : Il n'y a PAS de percussion. Il y a juste la guitare. Jesué ?
 Enf : Le piano.
 Ens : Non.
 Enf : L'accordéon ?
 Enf : Je vous fais écouter une deuxième fois.

Après la deuxième écoute un élève dit finalement, « la voix. » L'enseignante aimerait que les élèves identifient la qualité de la voix, mais ils comprennent mal la question :

Ens : Qui est la personne qui chante ?
 Enf : Oscar.
 Ens : Est-ce que c'est une femme, est-ce que c'est un homme, est-ce que c'est un enfant ?
 Enf : C'est Oscar.
 Ens : Je ne te demande pas un prénom, je te demande qui ça pourrait être. Léo ?
 Enf : Un homme.
 Ens : C'est un homme qui chante. Cet homme il chante avec sa guitare et il s'appelle Yves Duteil. Est-ce que vous l'avez déjà entendu ?

L'on peut comprendre la confusion des élèves et l'enseignante finit par indiquer clairement le genre de réponse auquel elle s'attend. L'écoute de cette musique vient tout de suite après l'exercice des pas chassés en diagonale, donc peut-être les élèves la mettent dans le même contexte. En tout cas, un élève répond correctement à sa question « qu'est-ce qu'on pourrait faire dessus pour danser ? », en disant « des pas chassés ».

Finalement l'enseignante donne le contexte de la musique comme accompagnement à une danse que les élèves vont apprendre. Elle n'a pas encore donné le titre de la chanson (La Tarentelle) ni expliqué que la Tarentelle est une danse. Le premier cours se termine par une certaine déception parce que le travail sur la danse n'a pas pu commencer.

Décomposition de l'objet corporel

- Apprentissage du premier pas de la danse

L'enseignante commence l'apprentissage de la danse pendant le deuxième cours, par une démonstration du premier pas avec une élève. Selon ses habitudes elle fait appel à la mémoire des élèves pour identifier le pas, mais les élèves ne sont pas du tout dans l'histoire. Un élève propose « se tourner ». L'enseignante doit donner un indice pour avoir la bonne réponse, et puis elle fait le pas avec un élève :

Ens : Qu'est-ce qu'on va faire avec nos pieds ?
 Enf : Sauter.
 Ens : On va sauter mais rappelez-vous, on a appris une nouvelle chose avec nos pieds (*elle commence à faire le pas chassé lentement entre les deux lignes d'enfants*).
 Enf : Les pas chassés.

L'enseignante montre le chemin aller-retour entre les deux lignes d'élèves, puis chaque couple esquisse les pas chassés. L'enseignante leur donne le départ en frappant dans les mains, et encore une fois quand ils commencent le chemin de retour, et ainsi de suite. Les élèves ne réussissent pas à garder les deux lignes bien droites et l'enseignante doit arrêter le travail pour gérer l'espace.

Pour les élèves il y a deux nouveaux éléments : un aller-retour de pas chassés en ligne droite, et avec un partenaire. Un aller-retour demande une alternance du pied de départ. Il est vrai qu'ils ont déjà expérimenté des pas chassés en ligne droite (voir l'exercice de diagonale), avec la contrainte d'alterner le pied de départ, donc ils doivent transférer cette connaissance à un nouveau contexte. Ils trouvent plus difficile de faire le pas avec un partenaire, et la seule aide donnée par l'enseignante est un commentaire, « il faut faire des tous petits pas chassés pour bien les faire ensemble. »

L'enseignante dévoile un élément de la danse à la fois. Ici elle ne travaille que les trajets aller-retour. La seule indication qu'elle donne de la durée du trajet est de frapper dans les mains pour le départ. Comme nous allons voir plus tard, les départs seront différés pour convenir à la musique et cela va demander un tout autre travail.

- Apprentissage du deuxième pas de la danse

La deuxième information pour la suite et la fin de la danse est aussi donnée par le geste :

Ens : Alors ce qu'on va faire (<i>elle prend les mains de son partenaire et tous les enfants font pareil</i>). Et puis vous allez me suivre. Nous on se balade et vous nous suivez (<i>elle part sur un chemin de cercle, en pas chassés avec son partenaire</i>).

Les élèves ont juste à suivre l'enseignante et son partenaire pour découvrir ce dernier pas qui dessine un cercle. Mais là encore l'agitation de la classe arrête le travail. Deux élèves tombent par terre, ce qui provoque l'hilarité de certains.

Pour finir il y a deux mouvements de danse : les pas chassés, en couple, en aller-retour entre deux lignes d'élèves, et un trajet en cercle par tout le monde pour terminer la danse. L'enseignante se sert de la démonstration pour l'apprentissage de ces deux pas. Elle rend la tâche d'apprentissage facile car les élèves n'ont qu'à suivre ses instructions. Et encore elle facilite la tâche en installant des cordes pour définir l'espace.

Esquisse de la danse avec la musique enregistrée

Avec l'introduction de la musique enregistrée, le moment de départ constitue une partie importante du travail. L'enseignante explique :

Ens : Maintenant je mets la musique, mais tout le monde ne part pas tout le temps tout de suite. Il y a des moments où on doit attendre. Et ça on avait écouté l'autre fois. Il y a des moments où le thème et bien il ne chante pas. Il n'y a que la guitare, et ça veut dire que vous devez attendre. Alors le code, ça va être si je frappe une fois dans mes mains, qu'est-ce qui se passe ? Enf : Qu'on doit partir. Ens : Vous partez. Dès que je ne frappe pas dans mes mains vous restez. C'est compris ?

L'enseignante rappelle qu'« on avait écouté l'autre fois » mais elle ne s'attend pas à que les élèves s'en souviennent, car elle leur donne un « code » pour le départ : frapper dans les mains. Les élèves ne sont pas obligés de prendre la responsabilité de leurs départs, ils peuvent s'appuyer sur le signal donné par l'enseignante. Cependant, elle leur donne un indice de structure : quand il n'y a que la guitare on ne danse pas.

Il n'y a pas encore eu une analyse de la musique pour relever sa structure. Si l'analyse avait été faite, les élèves auraient pu ressentir quand danser et quand attendre. Ils n'ont pas ces outils en main pour l'instant, donc ils dépendent du signal de l'enseignante. Mais puisque le signal ne vient que sur le 1^{er} temps de départ, les élèves ne sont pas avertis d'avance et

plusieurs couples ne se trouvent pas prêts à partir : ils ne sont pas en rythme. L'enseignante attire leur attention sur la durée des trajets :

Ens : Il y a combien de temps pour aller jusqu'à là-bas ? Enf : Huit. Ens : Huit pour aller, huit pour revenir. Ça vous fait déjà travailler. Donc comptez dans votre tête.

L'enseignante donne finalement la responsabilité aux élèves pour les durées des trajets. Ils sont conscients du fait qu'un trajet prend 8 temps et ils peuvent à présent mesurer les trajets à la durée imposée par la musique.

Récapitulation de l'objet corporel – la mémoire didactique

L'enseignante revient sur la danse lors d'une étape déjà avancée du troisième cours. Après avoir organisé les élèves en deux lignes parallèles, elle fait appel à leur mémoire :

Ens : Alors il y a une chose très importante. C'est qu'au fur et à mesure que les élèves passent il va falloir penser à faire quoi ? Enf : A reculer. Ens : Ah non ! Enf : Avancer ? Ens : Jusqu'où ? Enf : Jusqu'aux cordes. Ens : Aux cordes. Ces spaghettis qui sont là, ce sont des spaghettis du départ, d'accord ? Ens : Et puis à la toute fin de la danse on se donne tous la main. Alors allez, on donne tous la main et souvenez-vous ? Enfs : Le slalom. Ens : Oui, on ne fait pas un slalom on fait juste (<i>elle dessine un cercle en l'air avec sa main</i>), et on revient et se met en place. C'est parti, allez-y.

Le premier élément dont elle parle est organisationnel : les élèves doivent avancer pour commencer leur trajet au début de la ligne. Jusqu'ici, l'attention des élèves n'a pas été attirée sur cet aspect de l'organisation ; c'est l'enseignante qui a fait partir chaque couple du bon endroit, sans leur dire que chaque couple doit avancer. Pour les élèves c'est une nouveauté. En outre, l'enseignante leur rappelle la fin de la danse où ils font les pas chassés en cercle, mais les élèves semblent se souvenir mieux des diagonales (qu'ils avaient appelées « slalom ») et confondent les trajets. Elle leur demande de faire ce cercle de pas chassés avant d'entamer la danse en entier.

Tout de suite après, l'enseignante fait une décomposition complète des départs. Elle précise le moment de départ pour chaque couple individuellement. Parfois l'explication utilise un vocabulaire technique (elle mentionne le mot « couplet » et « les temps »), parfois elle est plus vague (« vous devez attendre même plus longtemps »). Néanmoins, l'enseignante n'a pas l'intention de laisser les élèves seuls avec l'objet, car elle les rassure (« il faudra bien me regarder »). Avant d'esquisser la danse pour la première fois dans ce cours, l'enseignante donne une dernière astuce pour marquer le temps de départ : « et puis les autres vous encouragez en applaudissant sur le premier temps ».

Décomposition de l'objet musical

L'enseignante décide d'entamer une analyse de la musique :

Ens : Venez vous asseoir avec votre partenaire, à la musique, ça n'a pas l'air d'aller. Et écoutez bien ce qui se passe, parce que dans cette musique ce n'est pas toujours la même chose. Le chanteur ne chante pas toujours. Des fois il y a que la guitare (<i>elle commence la musique, tout le monde frappe sur le premier des 8 temps. Elle</i>

compte les 8 temps d'aller et les 8 temps de retour en faisant des gestes avec ses mains, avec la voix du chanteur. Après, il y a 8 temps de la guitare toute seule). Et là qu'est-ce qui se passe ? Là, est-ce qu'on danse ?
Enfs : Non

Ens : Non, on fait quoi ?

Enf : Et ben on chante.

Autre enf : On ne fait rien en fait.

En voici la partition :



Entre chaque couplet il y a une introduction de 4 mesures (voir début), sauf entre les couplets 3 et 4, où l'introduction se prolonge d'encore 4 temps. Le dernier couplet est aussi prolongé par 8 mesures, ce qui donnera aux élèves le temps de faire les pas chassés en cercle.

L'enseignante attire l'attention des élèves sur les deux éléments qui structurent le morceau : la voix et la guitare. Elle « danse avec les mains » en comptant les temps et les élèves imitent ses gestes. Elle isole aussi le temps d'arrêt où le chanteur ne chante pas et un élève réussit à dire qu'on ne fait rien pendant ce temps. Puis elle précise que ce temps est un temps de préparation :

Enf : On doit rien faire parce que le monsieur il ne chante pas.

Ens : Il ne chante pas, mais alors si c'était toi et moi qui devons en danser, qu'est-ce qu'on peut déjà faire pour se préparer ?

Enf : Se donner la main.

Ens : On peut se donner les mains. On se donne les mains (*elle remet la musique, elle compte et fait le geste aller-retour comme avant une fois*), et puis les deux autres partent et ils reviennent, et là on a le temps de se donner les mains (*elle compte l'introduction de la guitare toute seule*). Et ça repart. Vous saviez que c'est comme ça que ça se passe ? Il y en a certains qui devaient attendre mais pas trop non plus, sinon ça va perdre du temps.

Cette analyse donne aux élèves des outils pour effectuer la danse avec connaissance. Ils savent que chaque couplet comprend deux allers-retours de pas chassés, et entre les couplets il y a 8 temps de préparation, sauf une fois où il y a plus de 8 temps. Ils peuvent enfin se positionner par rapport à leur propre départ et le départ des autres. Ils sont « outillés » à présent pour pouvoir anticiper les moments de mouvement et les moments de préparation. Il y a une structure logique dont l'analyse peut être assimilée par les élèves.

Néanmoins, l'enseignante ne les laisse pas seuls avec l'objet. Elle reste devant la ligne de danseurs et dirige le départ de chaque couple. Vers la fin elle dirige aussi le départ du cercle. Il est peu probable qu'ils connaissent la musique assez bien pour pouvoir prédire le moment où on doit attendre plus longtemps, mais l'enseignante pourrait supposer peut-être qu'ils peuvent prendre la responsabilité de leur propre départ. Elle semble préférer pécher par excès de prudence pendant cette dernière répétition de la danse avant l'évaluation.

Il aurait été peut-être plus compréhensible d'analyser tout le travail sur les pas chassés et la danse de la Tarentelle comme un seul objet d'enseignement, avec des sédimentations suivantes :

- l'apprentissage des pas chassés en ligne ;
- la complexification des pas en cercle, et en diagonal (zigzag) ;
- le terrain musical d'application de ce travail à travers la danse, où se trouvent des pas chassés en ligne droite et les pas chassés en cercle.

Une telle analyse aurait été justifiable autant sur le plan musical que sur le plan corporel. En cercle, et en zigzag, la durée des pas chassés reste toujours à 8 temps, et les phrases musicales de 8 temps dans la musique de la Tarentelle définissent les trajets de chaque couple.

Il était, cependant, nécessaire de suivre la logique de la séquence : les pas chassés en zigzag et la danse Tarentelle restent séparés comme deux tâches distinctes dans la structure de l'évaluation.

Le travail d'apprentissage de la danse exige le développement de la conscience chez les élèves des rapports corps et musique, mis en place par l'enseignante à travers des tâches de décomposition et de l'objet corporel et de l'objet musical. A la fin de cette séquence, les élèves ne sont encore pas capables d'exécuter la danse sans le soutien de l'enseignante, et jusqu'à présent, il n'y a pas eu de dévolution. Sauront-ils faire seuls la danse pendant l'évaluation ?

Le comportement comme rupture du contrat didactique

Le plus curieux dans cette séquence est le refus du contrat didactique par plusieurs élèves – un refus assez grave car il a nécessité l'interruption de la séquence à de nombreuses reprises. Et bien que seuls quelques élèves soient concernés, ils ont réussi à influencer la classe en entier. Nous allons regarder quelques-unes des interventions suite à un mauvais comportement, tout en sachant que pendant la séquence il y a encore eu maintes occasions où le travail a été momentanément arrêté pour cette même raison.

La première interruption vient quand un élève tombe pendant l'apprentissage des pas chassés. Les discours des deux enseignantes – la maîtresse de classe et l'enseignante de rythmique – indiquent que ce n'est pas la première fois que ce comportement n'est pas acceptable :

(A la fin de la course un enfant tombe contre la porte et les enfants rient).

Ens : J'aimerais bien qu'on arrête de rigoler et de s'occuper des copains. Maintenant vous... stop !

Maîtresse: Il y a des enfants qui sont en train d'aller un peu trop loin. Ca fait plusieurs fois qu'Hélène vous dit : pas aller dans les murs, ne pas faire des éléphants qui essayent de faire vaguement un pas chassé. Je suis sûre que vous arrivez très bien.

Ens : Je suis sûre que vous avez compris : c'est la dernière fois.

« C'est la dernière fois » dit l'enseignante. C'est-à-dire qu'après quinze minutes du cours, il y a eu plusieurs occasions de faire la discipline, sans succès. Les deux enseignantes restent calmes et encourageantes. L'enseignante de rythmique a demandé un pas léger pour les pas chassés, mais beaucoup d'élèves font des pas les plus lourds possibles, et les élèves trouvent cela drôle :

Maîtresse : Essayez de faire ça.

Ens : Oui vous pouvez faire ça beaucoup mieux.

Maîtresse : Je suis sûre que vous pouvez faire mieux. On dirait des éléphants (*quelques élèves rient*). Ce n'est pas beau. Vous êtes capables de faire beaucoup mieux. J'ai l'impression que c'est un peu orageux dans l'air et que vous êtes un peu agités comme un panier de souris. Mais là vous avez vraiment l'habitude. On fait les choses mieux que ça. Est-ce que je peux voir comme vous arrivez à faire de votre mieux ?

C'est pendant les pas chassés en cercle que quelques élèves arrêtent le travail : ils dépassent les élèves à côté d'eux, un élève perd une basane et arrête pour la chercher, ils défont le cercle

et ils font l'exercice en riant. L'enseignante se contente de féliciter les quelques élèves qui ont pris l'exercice au sérieux : « eh bien moi je félicite quand-même les élèves qui ont fait tous les pas chassés et qui ont fermé la bouche ».

L'enseignante essaye de remettre en place le contrat didactique en attirant l'attention des élèves sur le fait que c'est un nouveau travail et pour le maîtriser il doit y avoir une ambiance propice au travail. Elle énonce ses exigences :

Ens : On apprend à faire des pas-chassés, et pour apprendre une nouvelle chose il faut faire dans une ambiance de travail qui nous permet d'apprendre quelque chose. Jusqu'à maintenant peut-être que vous vous amusez beaucoup, mais je pense si la semaine prochaine je vous demande de refaire ce qu'on a fait, ce ne sera pas beaucoup mieux. Alors j'aimerais bien maintenant pour le peu de temps qui nous reste que vous restiez un peu plus tranquilles.

Malgré la demande de rester un peu plus tranquille, quelque minutes plus tard, les élèves font la transition entre l'endroit où ils viennent de faire les pas chassés en zigzag et le lecteur CD en courant, en riant et en faisant beaucoup de bruit. Les deux enseignantes disent clairement que ce comportement n'est pas acceptable :

Maîtresse : Et moi je trouve que vraiment aujourd'hui il y a beaucoup d'excitation.
Ens : Oui beaucoup trop. Il va falloir qu'on remette les choses un petit peu en place. Ça fait longtemps qu'on ne s'est pas vu ça c'est sûr. Vous avez fait un travail magnifique avant les vacances, on n'en doute pas. Mais il y en a plusieurs d'entre vous qui même à cette époque ont dérangé le travail. Dès le début de la leçon c'était un peu bizarre. Qu'est-ce qu'on peut faire pour que ça soit mieux la prochaine fois ? Parce qu'on ne va pas terminer l'année en se fâchant. Il ne nous reste pas beaucoup de leçons.
Enf : On doit se comporter bien.
Ens : Mais ça veut dire quoi ? Il faut faire quoi pour se comporter bien ?
Enf : Il ne faut pas faire des bêtises, être attentif.
Ens : Alors par exemple ne pas faire des bêtises, mais quelles bêtises au plus près ?
Enf : Il ne faut pas crier.
Ens : Ne pas crier non, vous n'avez pas seulement crié hein ?
Enf : Ne pas rigoler.
Maîtresse : Oui moi je suis d'accord avec Caroline. C'était ce qui est le plus pénible c'est qu'il y a quelqu'un qui fait quelque chose de faux ou un peu de travers, et puis il y a quelqu'un qui rigole. Du coup il y a quelqu'un d'autre qui rigole et puis après ça fait une ambiance un peu comme ça. D'abord ce que je ne trouve pas très sympa parce que vous avez le droit de vous tromper. Mais c'est clair que nous, on vous fait aussi des remarques parce qu'il y en a aussi qui se trompent parce qu'ils n'ont pas écouté, parce qu'au moment où il y avait des explications ils étaient tout agités ou en train de penser à autre chose.

Cette conversation est didactiquement très intéressante. D'abord, l'enseignante de rythmique donne la responsabilité aux élèves en demandant « qu'est-ce qu'on peut faire pour que ça soit mieux la prochaine fois ? » C'est une question qui aurait pu entamer une discussion utile, mais les élèves ne peuvent pas y répondre. Un élève dit « on doit se comporter bien ». Alors l'enseignante décompose cette réponse – « mais ça veut dire quoi ? »

La maîtresse de classe met le doigt sur le problème principal : que chaque fois que l'enseignante fait une remarque, il y a des élèves qui rient. Ce qui les empêche d'entendre les explications, et ils font faux, et ils rient, et le cercle vicieux continue. L'enseignante demande aux élèves d'être conscients des comportements qui ne sont pas propices à un bon apprentissage.

A la fin de ce premier cours, suite à cinq interruptions, (sans mentionner de nombreux autres moments de discipline) il ne reste pas assez de temps pour commencer l'apprentissage de la danse. Les élèves sont déçus et la maîtresse de classe intervient pour résumer un discours qui a déjà été fait à maintes reprises pendant le cours :

Ens : Alors vous voyez, on va s'arrêter là, et normalement j'aurais dû avoir assez de temps pour vous montrer le début de la danse (*quelques enfants expriment leur déception*). Ben oui, on est tous un peu déçus, mais moi la première, parce que je sais que vous êtes capables de beaucoup mieux travailler.

Maîtresse : C'est parce qu'il y en a cinq ou six qui ne suivent pas les règles, et qui quand ils s'agitaient et ben tous les autres ils sont privés de ça alors qu'il y en a beaucoup qui étaient tout à fait tranquilles. Eux ils sont privés de quelque chose auquel ils devraient normalement avoir droit parce qu'ils ont fait tout bien.

Le deuxième cours commence mal :

Ens : Lorsque je vous appelle, vous vous couchez par terre dans la position de votre choix (*elle appelle les prénoms et chacun se couche comme il veut. Deux enfants trouvent amusant de tomber par terre*). Tu te lèves et tu t'assois sans faire de bruit (*l'enfant émet un gémissement de plainte et d'autres enfants rient*). Non sans faire non plus tout ton cirque (*un autre enfant est en train de rouler sur le dos, d'autres rient*). Il faut arrêter ! Ceux qui rigolent me dérangent. On a demandé de prendre une position sans bouger. Tu arrêtes de rigoler.

Il apparaît que malgré les interventions et les discussions pendant le premier cours, il y a des élèves qui refusent toujours le contrat didactique, et comme d'habitude, d'autres élèves trouvent le comportement drôle, et en rient. Cette fois l'enseignante ne laisse rien passer, et elle demande aux élèves de refaire la tâche comme il faut.

L'enseignante se trouve obligée d'arrêter le cours plus tard suite à maints courts moments d'indiscipline. Elle estime que le niveau d'investissement a baissé et elle fait un résumé de la situation :

Ens : Vous savez quoi ? On en a parlé déjà la dernière fois. C'est désagréable. Il y en a beaucoup trop qui font des commentaires, qui se mettent à rigoler. On se connaît maintenant depuis un moment et ce n'est plus possible ce genre de travail. J'ai l'impression que quand on s'est revu c'était assez bien, mais chaque leçon ça descend un petit peu, et à la fin de l'année qu'est-ce qu'on va faire ? On va s'en aller ? On ne va même plus faire des leçons ? (*Quelques élèves rient*).

Quelques minutes plus tard, le travail d'apprentissage de la danse est gêné par un comportement inapproprié. L'enseignante ne peut pas se faire entendre et la maîtresse de classe intervient :

(*Tout à coup les enfants commencent à rigoler, il y a du bruit et les enfants sont agités. La maîtresse intervient*).

Maîtresse : Moi je vous dis à trois on attend le silence – un, deux et trois. Depuis le début de la leçon, il n'y a pas eu un moment de silence. Tout le temps il y a quelqu'un qui fait un bruit, qui chuchote, qui fait des bruits des gestes. Maintenant ça suffit. Moi je suis d'accord, je trouve que la qualité, elle baisse. Vous faisiez du bien meilleur travail il y a quelques leçons. Et puis là ça fait deux ou trois leçons qu'il y en a qui de nouveau sont tout agités, qui parlent sans arrêt. Maintenant c'est le silence.

Ens : A partir de maintenant si je dois intervenir à cause des élèves qui dérangent, ils vont s'asseoir, et ça, jusqu'à la fin de la leçon.

Malgré la menace faite par l'enseignante, une minute à peine plus tard le travail s'arrête à nouveau. Deux élèves tombent par terre et tout le monde rit. Cette fois il y a un élève qui dit quelque chose d'insultant à un autre et les deux enseignantes prennent un tel geste au sérieux :

(*Les élèves partent sur un chemin de cercle en pas chassés. Après un moment il y a deux enfants qui tombent par terre. Les autres rient et tout le monde s'arrête*).

Ens : Stop !

Maîtresse : J'ai dit qu'on faisait le travail en silence !

Ens : Non alors là j'ai entendu des interventions concernant une élève qui sont inadmissibles. On ne traite pas les gens comme ça. On ne dit pas des choses de cette manière-là. Ce n'est pas possible.

A la fin de ce deuxième cours, l'enseignante donne la responsabilité aux élèves d'évaluer la réussite du cours. Ils semblent ne pas être capables de réaliser que leur comportement a entravé le bon déroulement du cours et l'enseignante met les choses au clair :

(La danse se termine.)

Ens : Est-ce que c'était réussi ?

Enfs : OUI ! *(Ils s'applaudissent)*.

Ens : Qui pense que c'était réussi ? *(Tout le monde lève la main)*. Qui pense que ce n'était pas vraiment réussi ?

Enf : Personne.

Ens : Et je ne t'ai pas demandé de parler *(les élèves rient)*. Qui pense maintenant que la leçon était réussie ?

Enf : Oui.

Ens : Je ne demande pas juste la danse mais toute la leçon *(quelques élèves lèvent la main)*. Alors moi je ne suis pas d'accord avec ceux qui pensent que la leçon était réussie. On a dû trop se bagarrer avec vous et même il y en a qui se sont bagarrés ensemble. La semaine prochaine c'est la dernière fois qu'on va s'entraîner pour la Tarentelle, parce que le jour où on fait l'évaluation, et bien cette Tarentelle on va noter ; on va mettre une croix pour dire comment vous travaillez. Si vous dansez avec le sourire et avec du plaisir, et bien on va noter ça.

Etonnamment, le troisième cours se passe sans aucun arrêt dû au comportement. Visiblement l'explicitation du contrat a permis une certaine efficacité didactique. Il y a toujours des élèves qui dérangent, mais avec moins d'effet sur le déroulement du cours. Et même les élèves les plus dérangeants semblent faire un effort pour améliorer leur comportement.

Le troisième cours était, comme l'enseignante le dit, une « évaluation en blanc ». Elle a mené ce cours de manière formelle, comme une vraie évaluation, et peut-être que le fait que le cours soit si structuré a aidé l'encadrement des élèves en difficulté. Les élèves se sont mis en situation de performance, et se sont comportés de manière appropriée à une performance.

Résumé

Cette séquence a été structurée autour de six exercices d'évaluation. A travers les tâches effectuées par les élèves nous identifions les objets d'enseignement suivants :

1. La latéralisation (exercice 1) ;
2. La reconnaissance et la réalisation de plusieurs musiques, différenciées selon le rythme (exercice 4) et le timbre (exercice 2) ;
3. L'apprentissage et l'exécution des pas chassés en zigzag (exercice 5), en ligne droite et en cercle, à travers une danse (exercice 6) ;
4. La performance d'un canon chanté à trois voix et dansé (exercice 3).

Le dispositif didactique a été développé pour favoriser une certaine maîtrise corporelle au moment de l'évaluation. La latéralisation et les pas chassés, étant des concepts nouveaux pour les élèves (dans le contexte de la rythmique en tout cas), ont été travaillés pendant les trois cours. Le canon *Dans l'herbe* était présent pour la première fois avec le statut de performance. Les démarches sont à la base de la rythmique, et il était attendu que les élèves soient à l'aise avec la reconnaissance des musiques attribuées à chaque démarche. Le travail concerne la qualité de l'exécution corporelle. Quant à la différenciation des trois musiques, il a été plus difficile pour qu'ils y trouvent une signification.

Si la rythmique touche aux articulations intimes entre le corps et la musique, comment est-ce que cette articulation est désignée ici ? Il semble qu'il y ait parfois un déséquilibre entre les deux mondes – musique et mouvement – qui caractérisent les éléments essentiels de la rythmique. L'apprentissage des pas chassés, par exemple, reste en dehors d'un contexte musical jusqu'à l'introduction de la musique pour la danse. Ce déséquilibre peut s'expliquer justement dans ce cas par la nécessité de maîtriser une technique corporelle, et l'enseignante a choisi le moment où introduire la musique. Néanmoins, l'enseignante a toujours encadré les

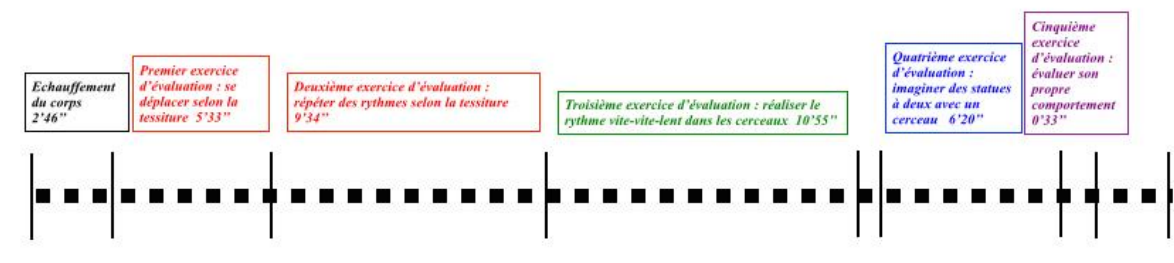
pas chassés dans une durée de 8 temps, qui, pour finir, sera la durée de la phrase musicale pour la danse. Il y a une articulation sous-jacente avec la phrase musicale, même si elle n'a jamais été explicitée.

La chose curieuse de cette séquence est le fait que quelques élèves brisent le contrat didactique à sw nombreuses reprises. Ce contrat spécifie justement une articulation intime entre le mouvement et la musique. Ils avaient l'air de refuser et la musique et le mouvement – une recette de désastre pour un dispositif didactique comme celui-ci. Un tel comportement a des conséquences pour la chronogenèse de la séquence au niveau le plus élémentaire : il arrête la séquence plusieurs fois et le travail ne peut pas avancer.

Le comportement de ces quelques élèves perturbe un équilibre éventuel professeur-élèves et transforme l'enseignante en présence hostile. Au lieu d'avoir une situation d'apprentissage telle que celle décrite par Sensevy et Mercier (2007 : 20) - le jeu d'apprentissage est un jeu gagnante-gagnante - nous sommes ici confrontés à une situation d'apprentissage où le jeu gagnant consiste à perturber le cours et d'empêcher l'apprentissage des autres. Le fait d'aller vers une évaluation, et surtout, l'évaluation en blanc pendant le troisième cours, a permis un travail plus orienté et, finalement, plus efficace.

La séquence d'IF1 : cours d'évaluation – un objet d'évaluation (et de rythmique)⁵⁵

Description 37'16''



La séquence IF1 comprend un seul cours, qui consiste en une évaluation. C'est une auto-évaluation écrite par les élèves et confirmée par l'enseignante. Elle fera partie du dossier de l'élève et sera lue par les parents à la fin de l'année scolaire. IF distribue une feuille et un crayon à chaque enfant, en leur demandant d'inscrire leur prénom et de poser ensuite la feuille près du mur.

Echauffement du corps

Le cours débute par un échauffement du corps. L'enseignante demande aux élèves debout en cercle de fléchir les jambes de façon régulière. Elle attire leur attention sur le fait que la hanche se plie aussi, de manière à ce que le corps reste droit. Elle ponctue l'exercice par les mots « plié » et « tendu » pour maintenir un mouvement régulier. Ensuite, elle rythme les mouvements, en précisant de rester plus longtemps sur le troisième - ce qui produit le rythme court-court-long. Toujours pour marquer le rythme, elle compte « et 1 et 2 et reste », ce qui donne


 et 1 et 2 et reste .

Les élèves sont ensuite invités à faire un mouvement contraire, à savoir s'étirer sur la pointe des pieds. L'enseignante souligne le geste en prononçant d'une voix aiguë « je m'allonge, je m'allonge, je m'allonge... et je me repose ». Ce mouvement terminé, les élèves reviennent à la position de départ, pieds à plat. L'enseignante les fait à nouveau s'étirer, cette fois-ci en marchant sur place sur la pointe des pieds. Elle martèle pour rythmer cette marche avant de terminer l'échauffement en se mettant en équilibre sur une seule jambe, imitée par les élèves. Elle leur conseille de faire comme s'ils enfonçaient le pied dans le sol et de s'étirer le plus possible pour bien garder la position en équilibre. Ils refont plusieurs fois l'exercice en changeant de pied à chaque fois.

Premier exercice d'évaluation : se déplacer selon la tessiture

L'enseignante s'installe au piano et commence à jouer dans le grave. Les enfants identifient correctement cette tessiture. Elle explique que si elle joue dans le grave, il faut qu'ils marchent en pliant les genoux. Quand elle joue au milieu du clavier, les enfants qualifient le son d'« aigu », mais face à son signe de dénégation, ils rectifient « moyen ». Si la musique est jouée au milieu du clavier, les enfants doivent marcher normalement. A l'aigu enfin, il leur faut marcher sur la pointe des pieds.

L'enseignante module alors les séries suivantes :

Les noires à l'aigu, les noires au milieu, les croches à l'aigu, les noires dans le grave, le sautillé à l'aigu, les croches dans le grave.

À chaque fois, les enfants suivent la musique avec le mouvement adapté. Elle joue le rythme dans le grave, les élèves obtempèrent ; puis deux notes dans le grave et deux notes à l'aigu. Elle quitte le piano pour aider un élève qui ne parvient pas à faire l'exercice. Elle se remet au piano, puis rejoint les enfants pour exécuter les pas avec eux de façon précise.

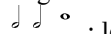
Les élèves répondent à la première évaluation : s'ils ont trouvé l'exercice facile et pensent l'avoir bien réussi, ils colorent le visage souriant. Si la tâche leur a semblé un peu difficile mais qu'ils ont fini par réussir, ils colorent le visage neutre, et s'ils ont eu de la peine pendant tout l'exercice, ils colorent le visage aux sourcils froncés.

L'enseignante énonce la phrase de l'évaluation à haute voix : « Je suis capable de me déplacer selon la tessiture de la musique : grave / mezzo / aiguë ».

Deuxième exercice d'évaluation : répéter des rythmes selon la tessiture

Il s'agit ici d'écouter simultanément la tessiture et le rythme afin d'être capable de marquer le rythme au bon endroit du corps : si le son est à l'aigu, on se tape sur la tête ; au milieu, on frappe dans les mains, et on tape le sol si le son est grave.

⁵⁵ Voir Annexe « IF1 chapitre 7 » pour les documents relatifs à cette séquence.

L'enseignante joue : les temps réguliers dans le grave, les temps réguliers à l'aigu et un rythme blanche-blanc-noire-noire-blanc au milieu du clavier. A chaque fois, les enfants frappent au bon endroit : ils ont compris la consigne. L'enseignante enchaîne alors sur : le rythme  ; le rythme galop-galop-galop (M) noire (G) ; le rythme  ; le rythme .

Les élèves procèdent à l'évaluation de ce deuxième exercice sur le formulaire après avoir écouté l'enseignante l'exposer à haute voix : « Je suis capable de répéter les rythmes en frappant selon la tessiture, par terre, dans les mains, sur la tête ».

Troisième exercice d'évaluation : réaliser le rythme vite-vite-lent dans les cerceaux

L'enseignante joue le rythme vite-vite-lent en chantant « une flaque d'eau » et demande aux enfants de frapper ce rythme. Elle circule à l'intérieur du cercle en frappant elle-même dans ses mains. Plusieurs élèves doivent ensuite esquisser à tour de rôle une façon de marcher ce tempo. L'enseignante exécute trois pas en avant en rythme, et demande à tout le monde de continuer avec elle.

Elle interroge : est-ce qu'on débute chaque fois par le même pied ? Et finit par décider que tout le monde commencera du pied droit. Elle marche avec eux en annonçant « pied droit » ou « pied gauche » au bon moment. Elle retient l'idée d'un élève qui a marché deux pas et effectué un saut à pieds joints sur la valeur longue pour l'évaluation.

L'exercice d'évaluation consiste à réaliser le rythme dans trois cerceaux : faire un pas dans le premier cerceau, un autre dans le deuxième et un saut dans le troisième.

L'enseignante pose douze cerceaux par terre (4 fois le rythme) en ligne droite. Elle fait une démonstration et révisé le rythme : « Je rappelle à certains le moment où on saute à pieds joints - est-ce que ça va aussi vite que quand on marche ? ». Et elle leur demande ce qu'à leur avis il convient de faire. À leur réponse, « attendre », elle en conclut que cela va aboutir à un rythme « vite-vite-lent ». Elle divise alors la classe en 2. La première moitié effectue l'exercice dans les cerceaux pendant que la seconde regarde, et vice-versa.

Les enfants doivent s'évaluer sur la phrase : « Je suis capable de faire le rythme _ _ _ (vite-vite-lent) en marchant et sautant dans les cerceaux ».

Quatrième exercice d'évaluation : imaginer des statues à deux avec un cerceau

Il s'agit maintenant de créer des statues deux par deux en utilisant un cerceau par élève. L'enseignante encourage les élèves à penser à toutes les positions et les hauteurs possibles pour trouver des statues intéressantes. Elle montre la trouvaille d'un enfant, puis joue une petite phrase au piano pour donner à chacun le temps de créer sa statue. Un accord indique de garder la posture, un autre de la défaire.

Les enfants remplissent leur feuille d'évaluation : « Je suis capable d'imaginer à deux des statues avec un cerceau ».

Cinquième exercice d'évaluation : évaluer son propre comportement

Le dernier exercice consiste à évaluer son propre comportement par rapport à la phrase : « Je suis capable de me taire pendant les exercices ». L'enseignante attire l'attention des élèves sur l'espace réservé au commentaire de l'enseignant, en leur précisant que c'est à elle de le remplir. Elle leur demande de laisser leurs feuilles près du mur avant de sortir de la salle.

Analyse

La séquence IF1 comporte une seule leçon, et il s'agit d'un cours d'auto-évaluation. Le premier but de notre analyse est d'identifier l'objet (les objets) d'enseignement. Pourtant, la question se pose : dans un cours d'évaluation, peut-on s'attendre à avoir un objet *d'enseignement*, car nous présumons que l'enseignement a déjà été accompli. Quel dispositif didactique l'enseignante met-elle en place dans ce cours unique ? Comment, et dans quelle mesure le fait-elle évoluer ?

Echauffement du corps

En guise de préalable, un exercice d'échauffement attire l'attention des élèves sur leur attitude corporelle :

Ens : (en cercle avec les élèves) Vous vous mettez bien sur vos deux pieds légèrement écartés, pas serrés. Tenez-vous bien droits. Que la tête soit vers le plafond et les pieds s'enfoncent bien dans le sol.

La première consigne est illustrée par le geste et un rappel corporel :

Ens : Je vais plier les genoux sans soulever les talons et les tendre. Attention, quand vous les pliez mettez les genoux bien au-dessus des pieds. Voilà. Et pliés tendus (elle montre le geste en parlant pour que les enfants fassent le mouvement de façon régulière), pliés, tendus, pliés tendus. Je rappelle qu'ici vous avez aussi une

articulation (*elle indique la hanche*). Il n'y pas que celles des genoux qui travaillent. Ici à l'aine elle se plie aussi, donc le corps reste droit et le dos reste droit.

L'enseignante chante pour donner un rythme aux mouvements :



Elle exige une bonne qualité d'exécution du mouvement de base, et fournit des conseils précis pour que les élèves y parviennent. Elle ajoute une deuxième consigne, elle aussi gestuelle :

Ens : Attention maintenant je fais comme ceci :



(*elle montre le geste de plier les genoux sur « 1 » et « 2 » et de rester genoux pliés plus longtemps sur le mot « reste »*)

A travers ce geste, les élèves rencontrent pour la première fois le rythme vite-vite-lent, qui va faire partie de l'évaluation. L'enseignante articule le rythme par la parole, en mettant un léger accent sur les mots « un », « deux » et « reste ».

Il est intéressant de noter que ni maintenant, ni plus tard (au moment où les élèves marchent en suivant ce rythme), l'enseignante ne leur fait prendre conscience du fait que ce mouvement

est un mouvement rythmé et que le rythme est vite-vite-lent : . Elle ne reviendra pas sur l'exercice d'échauffement pour rendre les élèves conscients du lien entre les deux activités, mais il est clair que l'échauffement est préparé en fonction des objectifs visés.

Elle poursuit l'échauffement en changeant la consigne :

Ens : Maintenant au contraire je vais faire grand grand grand grand grand (*elle se met sur la pointe des pieds. Elle parle très rapidement d'une voix aiguë*), et reposez. Je monte, je monte, je monte, et là restant sur place



passer d'un pied à l'autre, tic tac tic tac

Les élèves ont reçu deux éléments : le mouvement de plier les genoux sur le rythme vite-vite-lent et la marche à pied levé. L'enseignante associe une voix aiguë à la marche sur la pointe des pieds, et une voix grave au mouvement des genoux pliés. Elle a déjà alors introduit la notion de tessiture qui fera l'objet d'une évaluation, mais sans y revenir. Il est clair que pour l'enseignante, il s'agit d'un exercice important de concentration sur le corps. Elle ne passe que trois minutes sur ces courtes activités mais transmet des informations claires par rapport à l'attitude corporelle attendue et la manière d'y parvenir.

1^{er} exercice d'évaluation : Reconnaissance des tessitures grave, médium et aiguë à travers la marche

L'échauffement terminé, une nouvelle consigne donne le *la* du premier exercice d'évaluation. La consigne est de nouveau illustrée par le geste :

Ens : Selon la tessiture, si je joue dans les sons comment ?

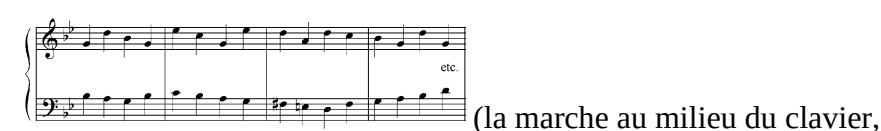
Enfs : Graves.

Ens : Graves, vous circulez avec les genoux pliés (*elle montre*) mais sans faire le singe ! Si au contraire je joue ?

Enf : Aigu (<i>l'enseignante esquisse un petit non de la tête</i>). Enfs : Moyen Ens : Moyen, mezzo, que vous pouvez chanter, vous marchez normalement. Et maintenant (<i>elle joue à l'aigu</i>) Enfs : Aigu Ens : Ca c'est aigu. On le fait (<i>elle monte sur la pointe des pieds</i>)

L'objectif est de marcher selon la tessiture jouée. Pendant l'échauffement les élèves ont expérimenté deux mouvements : plier les genoux sur place, et marcher sur place sur la pointe des pieds. A présent ces mouvements vont se transformer en mouvements de déplacement. La consigne n'indique pas seulement la façon de marcher mais informe aussi sur la tessiture : l'enseignante expose trois tessitures que les élèves doivent écouter et elle vérifie, en jouant, s'ils sont capables de les identifier correctement. Le vocabulaire (institutionnalisation) est déjà en place chez ceux-ci, mais ils confondent « moyen » et « aigu ». Si l'enseignante avait joué à l'aigu tout de suite après le grave, il est probable que les élèves auraient identifié « moyen » correctement, mais ils doivent être capables d'entendre les trois tessitures dans n'importe quel ordre. Elle glisse une autre information : « La tessiture moyenne est celle qu'on peut chanter ».

C'est l'improvisation qui va fournir les consignes pour l'exercice. L'enseignante complique tout de suite la tâche en jouant quelques démarches différentes :



Les improvisations jouées par l'enseignante complexifient la tâche, car il ne s'agit pas seulement de la tessiture, mais aussi de vitesses différentes. Les élèves ont deux indices et ils doivent réaliser les deux à la fois.

Elle exécute le rythme ♩ ♩ ♩ au milieu du clavier ; les élèves font deux pas courts et un pas long avec une démarche du type « normal ».



Résumons les paramètres de l'exercice jusqu'ici. La tâche consiste seulement, au départ, à reconnaître les trois tessitures, mais elle s'est vite complexifiée par l'introduction des

changements de vitesse et de démarche. La progression vient des difficultés liées à la réalisation corporelle.

Une nouvelle complexification est introduite par le changement de tessiture. L'enseignante joue deux accords dans le grave et deux à l'aigu et les élèves font deux pas genoux pliés et deux pas sur la pointe des pieds :



Ils doivent écouter, analyser et changer leur manière de marcher au bon moment. Remarquons, cependant, que cette improvisation ne comprend pas de changement de vitesse. L'enseignante voit qu'au moins un élève ne réussit pas et elle arrête de jouer.

Ens : A quel moment tu changes ? Comment tu sais qu'il faut changer ? Tu as entendu ? (*Elle joue encore 2 notes dans le grave, indique « passer en haut » et joue 2 notes à l'aigu*). Et maintenant il y a un petit plus que tu n'as pas trouvé, parce que tu ne sais pas quand on change. Au bout de combien de pas tu changes ? (*Elle répète le même motif*).
 Enf : deux.

Elle pose une question à l'élève concerné pour l'aider à savoir où fixer son attention pour réussir : « Au bout de combien de pas changes-tu ? » Elle décompose la consigne jouée en ses deux éléments. Puis elle institutionnalise le geste : « C'est deux pas genoux pliés et deux pas en haut », et rejoint les enfants pour faire l'exercice avec eux. Il semble que l'élève ait entendu les deux tessitures, mais qu'il ne maîtrise pas le geste adéquat. Il y a un problème du rapport entre l'écoute et le geste. Les élèves remplissent les feuilles d'évaluation.

Ce premier exercice d'évaluation a été préparé par l'échauffement du corps où l'enseignante a proposé les deux gestes corporels : plier les genoux et se mettre sur la pointe des pieds. Toujours pendant l'échauffement elle a associé une voix grave au premier geste et une voix aiguë au deuxième.

La première complexification de la tâche vient quand elle demande, par l'improvisation, de changer la manière de se déplacer. Il y a deux éléments à analyser : la tessiture et la vitesse. Une deuxième complication est introduite par un changement de tessiture pendant que la démarche reste constante. L'écoute et l'exécution du geste doivent coïncider, et les difficultés pourraient venir de l'un ou l'autre des éléments. L'enseignante est intervenue à deux reprises : d'abord musicalement, en décomposant la musique, et ensuite corporellement, en venant parmi les élèves pour marcher avec eux.

2ème exercice d'évaluation : Frapper selon la tessiture et la vitesse entendues

L'enseignante enchaîne avec le deuxième exercice d'évaluation basé, lui aussi, sur les trois tessitures.

Ens : Tout en gardant ces trois tessitures : si je joue dans les sons graves vous frappez par terre. Il n'y a pas besoin de se faire mal aux mains. Si je joue dans les sons du milieu, mettez-les dans les mains, et si je joue dans les sons aigus
 Enf : Sur la tête
 Ens : Sur la tête. Exactement.

De façon non explicite, l'enseignante associe un mouvement par terre avec un son grave, un mouvement au milieu du corps avec un son moyen et un mouvement sur la tête avec le son le

plus aigu. Les élèves ont l'habitude ! L'évolution de cet exercice entraîne des rythmes plus compliqués. Le piano effectue une sorte de « dictée » qui concerne tessiture et rythme et les élèves doivent garder simultanément ces deux éléments en mémoire. L'enseignante décompose l'une des consignes musicales pour un élève qui éprouve des difficultés :

Ens : Tu as compris ce qui se passe ? (*L'enfant fait signe que oui*). Vas-y, fais-le toute seule (*elle commence à jouer et l'enfant tape par terre*). Peut-on le chanter ? (*L'enseignante chante en jouant, l'enfant fait signe que oui*). Ca tu peux le chanter ? Oui ? Dans cette hauteur au milieu c'est dans les mains (*elle joue dans le grave et parle à l'enfant d'une voix très grave*). Est-ce que ça, tu peux le chanter ? (*L'enfant hoche la tête*). Alors vas-y.

L'aide de l'enseignante porte sur la tessiture, mais pour l'élève il y a une autre difficulté : la réalisation de l'activité en frappant le rythme du galop. Elle réalise que même quand l'élève se trouve au clair par rapport à la tessiture, sa difficulté à frapper le galop l'empêche de frapper le rythme  aux deux tessitures différentes.



L'enseignante isole le rythme du galop en demandant à l'élève combien de galops il entend. Une fois cet élément clarifié, il réussit à frapper le galop trois fois, puis oublie où frapper la dernière valeur. Il a eu besoin d'une déconstruction complète des deux éléments du rythme et de la tessiture pour pouvoir réaliser le rythme. La consigne suivante du piano est :



L'enseignante attire l'attention des élèves sur un élément curieux :

Ens : (*s'adresse à un élève*) Peux-tu me le faire tout seul une fois ? Est-ce que tu as remarqué quelque chose de particulier ?
 Enf : D'abord c'est trois ensuite c'est deux et puis un.
 Ens : Exactement. Ça fait comme une pyramide trois, deux, un. (*Elle parle à un autre élève*) : Tu nous montres une fois ? Vas-y. Fais-le (*elle joue et l'enfant ne frappe que deux en bas*). Et en bas (*il ne fait encore que deux*). Alors ça fait un deux trois (*l'enseignante le dit en rythme*). Vas-y. Un, deux, trois (*elle compte en jouant et cette fois l'enfant effectue trois frappés par terre*). Un, deux (*pour le milieu*). Un (*pour le haut*). Très bien.

A nouveau l'enseignante déconstruit le rythme pour isoler chaque élément, car cette fois un élève a justement relevé la logique des tessitures. Elle demande à plusieurs d'entre eux, l'un après l'autre, d'effectuer le rythme seul, peut-être pour voir qui réussit et qui éprouve de la difficulté. Mais elle connaît bien la classe, et si elle appelle un enfant qui n'a pas de problème, c'est parce que pour elle l'observation est une manière efficace pour les autres d'apprendre.

Le dernier rythme dans l'évaluation est  :



Il y a encore un mélange de tessitures et de rythmes, avec, au début, une alternance de tessiture entre grave et médium, et donc un changement chaque fois de l'endroit où on frappe. La dernière cellule rythmique, réalisée sur la tête, inclut deux vitesses. Avec ce rythme, l'enseignante change les paramètres car elle demande aux élèves de l'exécuter à diverses vitesses – plus vite, plus lentement. Certains éprouvant de la difficulté à s'adapter à un tempo rapide, elle fait remarquer : « Que l'on aille vite ou pas, l'important c'est de garder la même vitesse jusqu'en haut ».

Ces deux premiers exercices d'évaluation semblent pareils à première vue car ils reposent sur deux éléments musicaux : la tessiture et le rythme. Le deuxième exercice est cependant plus difficile et il a fallu plus d'aide. L'enseignante a amené les élèves à comprendre de deux manières : elle a joué les rythmes plusieurs fois et toujours avec les mêmes mélodies, ce qui leur a fourni un appui pour garder ces rythmes en mémoire. Et puis elle a décomposé les consignes musicales avant de les reconstituer.

Dans ce deuxième exercice, les rythmes et les changements de tessiture étaient plus compliqués. Il y a donc une évolution entre les deux exercices. L'analyse et la mémoire ont joué un rôle significatif. Les deux exercices ont été complexifiés par l'improvisation qui a imposé de nouveaux paramètres corporels. La progression entre les deux exercices est donc d'origine corporelle.

3^{ème} exercice d'évaluation : Marcher le rythme vite-vite-lent dans un groupe de cerceaux

- Expérimentation du rythme vite-vite-lent

L'enseignante introduit le troisième exercice d'évaluation comme un exercice d'expérimentation du rythme vite-vite-lent.

Ens : Ecoutez ce que je joue. Une flaque d'eau. Il a plu, il reste des flaques d'eau. Une flaque d'eau, une flaque d'eau  (elle dit la phrase en rythme court-court-long). Frappez-le dans les mains - une flaque d'eau. Maintenant qui aimerait le montrer avec les pieds ?

Elle utilise la parole pour présenter le rythme. Elle demande aux élèves de l'extérioriser en le frappant et en le dessinant avec les pieds, puis à certains de montrer aux autres ce qu'ils ont fait. A un élève en difficulté elle réitère la consigne : « Est-ce que tu peux me redire la phrase ? Même chose que la bouche mais avec les pieds ».

Elle entame un travail corporel pour marcher le rythme à trois pas :

Ens : Tout le monde debout. On essaie d'abord celle-ci (elle marche 3 pas en avant en disant et puis en chantant « une flaque d'eau » et les enfants commencent à faire de même. Après plusieurs fois, elle s'arrête). Est-ce que vous vous arrêtez toujours sur le même pied ?
 Enfs : Non.
 Ens : Ca change de pied. Ca fait sur-pied-droit sur-pied-gauche (elle parle en rythme). On va tous préparer le pied droit. C'est ce pied qui va se poser en premier. On y va.

L'enseignante sollicite une prise de conscience corporelle par le fait de rendre les élèves attentifs au pied de départ chaque fois qu'ils marchent le rythme. Elle continue à s'appuyer sur le rythme verbalement en scandant  sur pied droit sur pied gauche . Le rythme demande un arrêt à la fin pour respecter la valeur lente, et les élèves ont du mal à respecter l'alternance des pieds. L'emploi du langage semble les aider à s'arrêter sur le troisième pas et l'enseignante marche à

leur côté. Elle est près d'eux et peut coordonner la démarche de l'un ou l'autre sans interrompre l'exercice.

Après avoir vu quelques élèves montrer comment ils suivent le rythme, l'enseignante annonce un changement de démarche, en utilisant l'un d'eux comme exemple :

Ens : Maintenant on fait la dernière idée qu'on a vue, c'est-à-dire (*elle marche 2 pas et saute sur le 3ème en disant « une flaque d'eau » en rythme. Elle se dirige vers le piano et commence à improviser. Les enfants ne sont plus en rythme et plusieurs ne sautent pas bien*). On saute sur les 2 pieds ensemble.

Cette démarche suppose un arrêt naturel à la fin et l'on pourrait supposer qu'elle est plus facile que de marcher trois pas, mais l'arrêt pour certains élèves devient soit trop court, soit trop long. D'autres encore ne prennent pas assez d'élan après le deuxième pas pour pouvoir sauter en mesure. L'enseignante se joint alors à la classe pour faire la démonstration.

Le saut dure l'équivalent de deux pas, et c'est en fait une représentation corporelle de deux vitesses en correspondance de 2 : 1. L'enseignante n'a pas abordé le rythme en tant que concept musical, et n'a pas encore mentionné qu'il s'agit du rythme vite-vite-lent ; en revanche, elle a consacré un moment important à solliciter les idées des élèves justement pour voir quelle est leur représentation de ce rythme. Un tel travail lui fournit des informations sur l'assimilation de la part des élèves du rythme, en cherchant de différentes manières à le mettre dans les pieds. De nouveau, l'objet est un objet corporel.

- Faire en marchant le rythme vite-vite-lent dans les cerceaux

L'objet corporel de l'exercice d'évaluation : réaliser le rythme par deux pas et un saut dans des cerceaux alignés par terre. La marche que la classe vient de faire était en quelque sorte libre, et ils avaient tout l'espace dont ils avaient besoin pour faire les deux pas et le saut. L'introduction d'un matériel fixe des limites spatiales à l'exercice.

La consigne est donnée avec une explication, une démonstration, un conseil et une institutionnalisation :

Ens : C'est dans les cerceaux que ça m'intéresse, de savoir si vous arrivez à bien mettre marche, marche et saut dans le troisième. Et après tu vas mettre la croix sur le visage ou remplir le visage souriant si tu y arrives. Ce qu'on a fait avant c'était pour se préparer (*elle est au bout de la ligne de cerceaux et montre 2 pas plus un saut*



en disant et en chantant « marche marche saut, une flaque d'eau »).

Ens : Je voudrais rappeler à certains : au moment où on saute à pieds joints est-ce que ça va aussi vite que quand on marche ?

Enfs : Non.

Ens : Non - qu'est-ce qu'il faut faire ?

Enf : Il faut attendre.

Ens : Il faut attendre à la stature plus longtemps. Alors ça fait vite-vite-lent, vite-vite-lent.

L'enseignante rappelle la démarche par le rythme oralement, elle attire l'attention de la classe sur la difficulté que quelques-uns ont eu avec le saut, et finalement, elle institutionnalise le rythme comme vite-vite-lent. Ainsi qu'on le remarque souvent chez les rythmiciens observés, l'institutionnalisation est liée au corporel, et ici l'enseignante demande « au moment où on saute à pieds joints, est-ce que ça va aussi vite que quand on marche ? » L'institutionnalisation se produit, si l'on peut dire, grâce à la prise de conscience du mouvement corporel. Elle ne dit pas que la valeur lente est deux fois plus lente que chaque pas de la marche, ce qui va devenir important pour l'exercice dans les cerceaux.

La moitié de la classe disposée en file derrière le premier cerceau, l'enseignante donne la deuxième partie de la consigne :

Ens : Je joue une fois et après tu pars. Dès qu'il est parti le suivant se prépare, et quand il va sauter, il part à son tour. Donc dès que tu entends *une flaque d'eau* tu pars. Après *une flaque d'eau*, comment on a fait pendant la leçon. Attention, je le joue d'abord une fois toute seule.



Les élèves ont ici trois difficultés à maîtriser : faire un pas dans chacun des deux cerceaux et sauter dans le troisième, commencer au bon moment et rester en rythme. A la fin du premier tour, c'est le chaos. Pourquoi ? Parce que plusieurs n'ont pas respecté l'arrêt sur le saut, d'autres ont marché trop vite, d'autres ont commencé trop tôt ou trop tard. L'enseignante ne donne pas de conseil supplémentaire, mais résume le problème :

Ens : Tu as vu ? Plusieurs ont rattrapé celui qui était devant. Si l'on part vraiment bien comme il faut, on ne doit jamais rattraper celui qui est devant puisqu'on marche ensemble séparé de trois cerceaux. Donc certains ont rattrapé. Il y a eu des problèmes.

Le problème est le suivant : il y a deux contraintes créées par les cerceaux. Puisque tous les élèves suivent le même chemin ils doivent respecter l'arrêt sur la valeur longue et le départ au bon moment, autrement ils vont entrer en collision. A un moment donné, quatre élèves marchent simultanément dans la ligne de cerceaux.

Et c'est là que le rôle joué par les cerceaux dans cet exercice devient essentiel dans la progression de l'objet. Quand deux, trois ou quatre élèves marchent ensemble en suivant le rythme dans les cerceaux, tous doivent pouvoir garder le même tempo intérieurement de la valeur lente comme égale aux deux pas. Tous les élèves n'ont pas cette représentation fine de la proportion entre les deux pas et le saut, et c'est pour cela que parfois un élève avance trop vite ou trop lentement ; c'est pour cela qu'un autre commence trop tôt ou trop tard.

La deuxième moitié de la classe obtient plus de succès, et la maîtresse demande aux élèves précédents de refaire l'exercice. Pour eux aussi, la seconde fois s'avère meilleure.

Pour finir il s'agit d'un exercice pointu qui mesure non seulement la capacité de l'élève à marcher en suivant un rythme, mais aussi le tempo intérieur relatif à la proportionnalité des valeurs qu'il réalise corporellement. Le rôle des cerceaux est à la fois comme révélateur de l'état de l'objet pour les élèves et moyen de faire progresser l'objet.

4^{ème} exercice d'évaluation : Imaginer des statues à deux avec un cerceau

L'enseignante termine l'évaluation par un exercice d'imagination à deux. Selon ses habitudes, elle expose quelques possibilités et reformule la consigne. Les élèves commencent à s'agiter et elle doit s'interrompre à plusieurs reprises pour attendre le silence. Voici sa consigne sans les interruptions :

Ens : Mettez-vous par deux (*elle organise les enfants afin que tout le monde dispose d'un partenaire et de l'espace. Ils discutent et sont très animés*). Les deux ensemble, vous allez prendre une position en pensant que le cerceau est important. Il peut être en bas, en haut, de côté, derrière, devant (*elle montre ces positions*). Pensez aussi que vous devez être avec votre camarade : ne pas faire la même chose, mais ensemble vous ne formerez qu'une statue à deux.

L'enseignante met en place un dispositif didactique pour solliciter l'imagination corporelle des élèves. Les contraintes qu'elle impose (la statue doit montrer l'importance du cerceau et exposer un travail à deux) et les conseils qu'elle donne (on n'est pas obligé de rester debout ; le cerceau peut être en bas, en haut, de côté, derrière ou devant) signalent aux élèves les objectifs d'un exercice à plusieurs niveaux d'exigences :

- Il implique la conscience de trois éléments - soi-même, son partenaire et le matériel.
- Il exige la prise en compte de l'espace et de l'orientation de ces éléments dans l'espace.
- Il demande une coopération de la part des élèves afin de se mettre d'accord pour la statue, de préférence sans parler.

La consigne ne mentionne pas encore un rapport geste-musique. Pour l'instant l'enseignante met en place les paramètres corporels de l'exercice. Peu à peu, elle va amener la musique à encadrer le mouvement des élèves.

Au piano, elle donne un moment d'improvisation pour préparer la statue, la tenir, et la défaire. La première improvisation montre un arpège pour préparer la statue, une note en pause pour l'avoir terminée et l'accord en ronde pour la tenir. Ensuite, elle tricote un petit motif pour défaire la statue.



Mais à nouveau, elle complique l'exercice en variant les improvisations et c'est maintenant qu'elle thématise le rapport geste-musique. Son improvisation commence à définir le déroulement de l'activité, mais elle n'influence pas la forme de la statue. Ici elle donne une mesure pour préparer la statue, pour la tenir sur la dernière noire de la mesure, et une fioriture à l'octave pour la défaire. C'est le moment où elle commence à dévoluer le jeu car elle laisse « parler » son improvisation, en continuant à donner quelques précisions de temps en temps.



Elle voit, cependant, que toutes les statues se font debout, et elle dit, « vous n'êtes pas obligés de rester debout ». Pour souligner cette suggestion, elle joue deux improvisations plus « posées » et plus basses, ce qui, semble-t-il, encourage plusieurs couples à se placer autrement que debout – à genoux, sur le dos, assis ou couchés par terre :



Les élèves doivent à présent s'arranger pour faire, tenir et défaire leurs statues en cohérence avec le discours musical. Pourtant, ils sont excités par ce jeu et se parlent sans arrêt. A un moment donné, l'enseignante menace d'éliminer les « statues qui se parlent ». La menace (faite toujours dans la bonne humeur) semble être une stratégie qui fait partie du contrat didactique avec cette classe. Il semble avoir un accord entre enseignante et élèves qui dit qu'elle tolère l'excitation jusqu'à un certain point, et qu'ils jouent le jeu de prendre au sérieux la menace d'élimination. Ce contrat marche bien, car aucun élève n'est jamais éliminé. A la

suite de cette menace, tout à coup, les élèves travaillent en silence, et comme dit l'enseignante « oh, cela devient beaucoup plus intéressant ».

Le dernier exercice est une auto-évaluation de son propre comportement, à faire à la fin du cours.

Résumé

Cette courte séquence d'évaluation illustre un dispositif didactique focalisé sur le corporel. Ce n'est pas surprenant, car cette enseignante est danseuse et se montre exigeante quant à la précision de l'expression des notions musicales par le corps. L'aspect intéressant de la séquence est la complexification de l'objet à travers la réalisation corporelle.

La séquence aborde les notions de rythme et de tessiture, sur la base d'un rythme (vite-vite-lent) traité de manière plus complète. L'évolution de ce dernier objet était plutôt corporelle, car l'objet s'est complexifié à travers la réalisation sensorielle : le rythme commence par être frappé, puis marché pour devenir un objet à réaliser par une démarche précise dans une série de cerceaux.

Il en va de même de la notion de tessiture, où encore une fois la complexification s'effectue à travers la réalisation corporelle. L'enseignante commence avec des paramètres simples (différencier la tessiture par la démarche), et complique la tâche en rajoutant des rythmes à réaliser par le mouvement corporel.

Le dernier exercice d'évaluation s'appuie également sur un objet corporel, une réalisation imaginative cette fois. L'objet semble être l'utilisation d'un matériel pour créer une forme dans l'espace. Il n'y a pas d'évolution de cet objet, car nous le voyons pour la première fois à titre de performance.

Mais de quels objets corporels parle-t-on ? La marche, la coordination motrice, l'imagination corporelle, le mouvement/l'immobilité, la motricité, l'espace, pour en nommer quelques-uns. Les séquences étant illustratives, ces objets ne sont pas forcément déclarés mais sous-entendus. Ils font partie intrinsèque du système de la rythmique.

Malgré l'importance conférée à l'objet corporel, cette séquence est l'une des rares occasions où l'enseignante institutionnalise une notion musicale (la tessiture) en utilisant les termes propres à ce domaine. Cette institutionnalisation, comme souvent relevé au cours des séquences, est liée au corporel.

fenêtres, espaliers, armoires – et leur rappelle de toujours commencer face au tableau. Les filles marchent le carré en tournant à gauche, sans se tromper.

- Le carré à droite et à gauche

L'enseignante propose d'enchaîner les deux carrés. Elle indique les chemins avec son bras et demande aux garçons à quel dessin au sol cela pourrait correspondre. Certains répondent qu'il s'agit d'un « rectangle », mais cette réponse n'est-elle pas celle qu'elle attend. Elle va au tableau et dessine les deux carrés. Les enfants avancent diverses réponses : un domino, des lunettes, un livre, des yeux. L'enseignante ne se prononce pas sur la validité de ces réponses.

Les filles marchent les deux carrés, d'abord en tournant à droite, puis à gauche. L'enseignante est satisfaite de leur travail. Elle demande aux garçons de se mettre debout et de se placer dans la salle. Ils font le même exercice. Mais l'enseignante fait remarquer son manque de précision à un enfant, avec lequel elle fait une fois le carré. Elle demande maintenant à l'ensemble de la classe de tourner sur le quatrième temps. Elle remarque que quelques enfants ont fait le tour en sautant, idée qu'elle trouve bonne. Les garçons recommencent mais l'enseignante arrête la musique parce que quelques-uns ont tourné à gauche. Les garçons marchent les deux carrés.

Reprenant l'idée du saut, l'enseignante demande à tout le monde de tourner en sautant. Elle montre le carré en faisant un petit saut pour se tourner, et insiste pour que les pas soient précis. Elle refait encore une démonstration, puis invite les filles à se mettre debout. Elle accompagne leurs pas en annonçant « saut » au bon moment. Elle se montre satisfaite du résultat.

Jeu de ballon

Les enfants — il y en a vingt-quatre — sont en cercle. L'enseignante fait le tour du cercle en répartissant les enfants en deux groupes, et en attribuant un numéro de un à douze à chacun d'eux. Elle leur fait remarquer que de ce fait, deux enfants se retrouvent avec le même numéro et leur demande d'être capables d'identifier leur binôme. Pendant qu'elle va chercher un ballon dans l'armoire, les enfants vérifient le prénom de la personne ayant le même numéro.

L'enseignante annonce que l'exercice consistera à dessiner une grosse « toile d'araignée imaginaire » en faisant rouler le ballon vers son partenaire. Le premier numéro 1 fait rouler le ballon au deuxième numéro 1. Ce dernier doit faire suivre le ballon au premier numéro 2, et ainsi de suite. Devant l'incompréhension d'un enfant, l'enseignante reformule les règles du jeu : le premier enfant du groupe n°1 envoie le ballon vers la personne ayant le même numéro que lui dans le groupe n°2. Les enfants du groupe 2 doivent rouler le ballon vers la personne ayant le numéro supérieur dans le groupe 1.

L'enseignante joue une phrase musicale, toujours de la même longueur, pour chaque lancer de ballon. De sa place au piano, elle aide les enfants à l'envoyer à la bonne personne. Parfois, un enfant le fait rouler trop vite ou commence trop tôt. Ils finissent par faire le tour du cercle en s'envoyant le ballon.

L'enseignante demande aux enfants s'ils avaient remarqué que les phrases musicales étaient toujours de la même longueur. Elle les engage à s'appliquer afin que le ballon parte avec le début de la phrase musicale et qu'il arrive quand elle se termine.

Elle inverse alors le sens du jeu. C'est maintenant aux enfants du deuxième groupe d'envoyer le ballon à celui ou celle de leurs camarades qui a le même numéro qu'eux dans le premier groupe. Et ce sont les enfants du premier groupe qui le feront passer au numéro supérieur du deuxième groupe. Ce à quoi la classe s'essaie, non sans difficulté !

Réaction à un seul son ou à plusieurs sons

L'enseignante demande aux élèves de se souvenir de leur numéro et de leur partenaire. Elle joue deux musiques : une petite mélodie à une main, que les élèves estiment facile à chanter, et une musique harmonisée dont ils jugent qu'elle comprend « trop de notes » pour être chantée. Elle leur propose de réagir seul à l'écoute de la mélodie simple, et de retrouver leur partenaire et suivre la musique avec lui si la mélodie est harmonisée.

Elle joue une mélodie de course à la main droite. Les enfants marchent seuls. Elle arrête la musique et demande aux enfants de frapper ce rythme dans leurs mains, afin de suivre la vitesse de la mélodie. Après un moment, elle ajoute des accords : la plupart des enfants cherchent leur partenaire et une fois réunis, les deux courent ensemble. L'enseignante les invite alors à trouver différentes façons de se déplacer, et à se mettre d'accord tout de suite dès qu'ils forment leur binôme.

Selon elle, il n'est pas nécessaire de parler pour se mettre d'accord. Elle en fait la démonstration avec un enfant, en mettant en évidence que si l'on se tient par les deux mains, on se déplace différemment qu'avec les mains sur les épaules. Elle revient au piano et joue le rythme à une main, puis une musique calme, en tonalité mineure avec des accords, une course légère à une main, et enfin un galop à deux mains. Les enfants réagissent à chaque musique. L'enseignante leur indique qu'ils ne sont pas obligés de rester debout, et avance d'autres propositions :

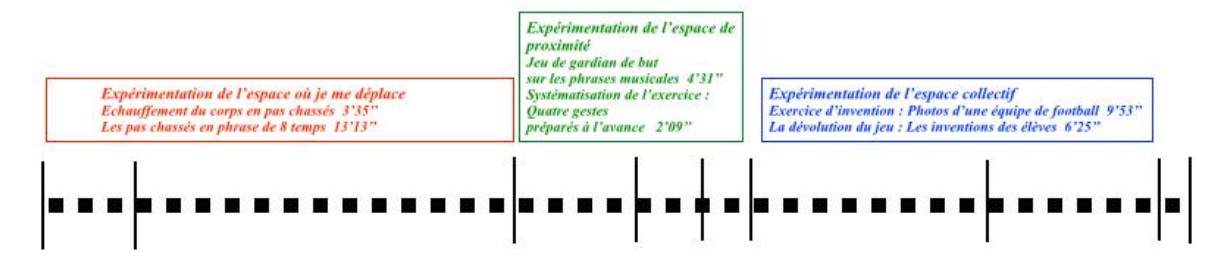
- une musique mystérieuse, un peu chromatique, jouée à une main, qui amène les enfants à chercher à faire des mouvements (seuls) par terre.

- le rythme vite-vite-lent qui les conduit à trouver leur partenaire. Mais ils sont dans un état d'excitation tel que leurs mouvements ne sont pas en rythme.

Coda

L'enseignante termine le cours par un jeu d'orientation. Elle demande aux élèves de se séparer et de se coucher. Quelques enfants disent « bonne nuit » et se parlent. L'enseignante joue trois accords en comptant 1,2,3 et le silence se fait. Elle vérifie qu'ils ne sont pas trop serrés. Elle demande à ceux qui ont la tête orientée vers le tableau de se lever. Quelques enfants ont de la peine à s'orienter en étant couché. Elle demande à ceux dont le crâne est dirigé vers les espaliers de se lever, et finalement aux enfants dont la tête est orientée vers les fenêtres de se lever eux aussi.

Deuxième cours 38'55''



Ce cours est le dernier cours de rythmique de l'année scolaire. L'enseignante IF choisit de baser cette leçon un peu particulière sur le thème du mondial de football qui est alors en train de se dérouler.

Les enfants sont assis en cercle et elle leur propose d'imaginer qu'ils font partie de l'équipe suisse de football. À l'image de l'échauffement des muscles que pratiquent les équipes de football avant chaque entraînement, elle les invite à « s'échauffer » eux aussi :

Expérimentation de l'espace où je me déplace

- Echauffement du corps en pas chassés

Ils doivent se déplacer en pas chassés de côté, et changer de côté chaque fois que la musique s'arrête. L'enseignante leur explique, en en faisant la démonstration, qu'ils doivent changer de jambe quand ils changent de côté, et non pas se tourner pour utiliser la même jambe. Elle prévient également qu'il leur faut éviter de se télescoper, et que si un membre d'une équipe heurte délibérément un membre de l'équipe adverse, il aura droit à un carton jaune, voire rouge.

Elle commence à jouer et les élèves partent avec le pied de leur choix. Elle joue deux phrases de huit temps et une phrase de seize temps. Le fait qu'elle varie la longueur des phrases exige une concentration particulière de la part des élèves pour réagir correctement, mais plusieurs se trompent.

Elle arrête la musique et se dirige vers eux. Elle a constaté qu'au lieu de pas chassés de côté, plusieurs enfants faisaient des pas chassés devant eux. Elle montre successivement la mauvaise manière de faire les pas, puis la manière correcte, en insistant sur le fait que le mouvement part de la hanche. Elle leur rappelle aussi qu'ils doivent changer de côté au rythme de la musique et non pas n'importe quand. Les élèves essayent à nouveau.

- Les pas chassés en phrase de 8 temps

L'enseignante demande aux élèves d'écouter sa musique et de frapper une fois dans les mains au début de chaque phrase. Elle joue plusieurs phrases de la même longueur (huit temps), et les élèves frappent sur le premier temps de chaque phrase. Elle demande si toutes les phrases étaient de la même longueur. Les élèves n'étant pas unanimes, elle les interroge sur la manière de vérifier la longueur. Un enfant répond qu'il est toujours possible de compter. Mais voyant ses hésitations quant à ce qu'il faudrait compter, l'enseignante précise qu'il s'agit des temps. Elle explique qu'il y a beaucoup de notes, mais que les temps sont comparables au battement du cœur, toujours régulier. Un élève déclare qu'il y a sept temps, un autre huit. L'enseignante explique au premier qu'il a oublié le temps d'arrêt.

Leur proposant d'imaginer la salle comme un terrain de football, elle leur annonce qu'ils vont faire trois diagonales en huit pas chassés. Elle esquisse la trajectoire avec son bras, en chantant les chiffres de un à huit. Elle insiste sur la consigne qui est de changer de jambe pour chaque diagonale, de manière à rester orienté vers le même côté.

Alignés, les enfants devront effectuer huit pas chassés puis revenir en queue de file. Pour être prêts à s'élancer à leur tour, ils avanceront d'un pas sur la ligne.

Une élève s'inquiète de savoir s'ils vont ou non jouer au football. Cela amuse beaucoup l'enseignante, qui répond que non, car elle n'est pas entraîneuse de football. Devant la déception des enfants, elle leur annonce qu'ils essayeront tout de même d'arrêter des ballons imaginaires plus tard. Ce qui les rend contents. En guise d'aide, l'enseignante place trois cônes pour indiquer les diagonales. Elle montre le chemin, aller et retour, et présente un exercice supplémentaire, qui consiste à compter de un à huit en boucle, en faisant un pas en avant chaque fois qu'on dit « un ». Elle fait plusieurs fois l'exercice avec eux.

Après avoir exposé une nouvelle fois les règles du jeu, elle refait une démonstration du chemin, en insistant à nouveau sur la nécessité de changer de jambe pour chaque diagonale, en montrant comment avancer sur la ligne, et en rappelant que chaque enfant devra partir quand celui qui le précède aura terminé la première diagonale.

Elle joue et compte huit notes comme introduction. Le premier enfant part et, en jouant, l'enseignante prévient le suivant d'avancer d'un pas. Plusieurs élèves exécutent les diagonales, mais certains lui tournant le dos car ils ont oublié de changer de jambe, l'enseignante arrête la musique. Elle leur rappelle qu'il est impératif de toujours regarder le tableau, et leur fait également remarquer que certains d'entre eux sont arrivés soit trop tôt ou trop tard. Elle leur montre encore les huit pas chassés en leur demandant de se concentrer sur la distance, sur leur énergie et sur la musique, en évitant de faire de trop grands pas.

L'exercice reprend. L'enseignante donne des conseils depuis le piano. Elle arrête chaque fois qu'un enfant lui tourne le dos. Quand tout le monde est passé, elle commente l'exercice, en reconnaissant que si les départs n'étaient pas trop mal, par contre certains élèves lui tournaient le dos. Elle rappelle que la consigne était un changement de jambe, et non un changement de direction.

Expérimentation de l'espace de proximité

- Jeu de gardien de but sur les phrases musicales

L'enseignante évoque avec eux le travail du gardien de but. Il ne sait pas d'où le ballon arrive, il doit se tenir prêt et attentif, pour sauter et arrêter le tir. Elle montre plusieurs fois l'attitude d'attente et puis le saut soudain en l'air. Chaque fois, les enfants sont pris par surprise, ce qui les fait d'ailleurs rire. Elle leur demande d'arrêter le ballon chaque fois à un endroit différent, en précisant que c'est la musique qui leur indiquera le bon moment. Les enfants écoutent la musique jouée pour deviner à quel moment le gardien a arrêté le but.

L'enseignante revient sur l'attitude d'attente. Elle montre une posture négligente, mains sur les hanches et regard en l'air pour illustrer ce qu'il ne faut pas faire, avant de mimer la bonne attitude, genoux pliés, corps alerte.

Elle joue la phrase de préparation et deux accords. Les élèves sautent. Ils refont l'exercice. L'enseignante imite certains d'entre eux qui n'ont fait qu'un seul mouvement de côté au lieu d'un vrai saut. Elle joue le gardien de but d'abord tendu comme un ressort, et qui saute.

Les enfants refont l'exercice plusieurs fois. L'enseignante leur demande de se concentrer sur le ballon. Elle joue des phrases de préparation de différentes longueurs, mais les élèves ne savent pas combien de temps ils doivent attendre. Elle arrête la musique pour faire une démonstration. D'abord en sautant pour arrêter le tir, mais en regardant ailleurs. Puis en regardant le ballon imaginaire. Et encore une fois sans se concentrer sur le ballon. Ce qui est totalement inefficace, leur fait-elle remarquer. Les élèves refont l'exercice.

- Systématisation de l'exercice : quatre gestes préparés à l'avance

L'enseignante leur demande d'imaginer et de préparer mentalement quatre tirs de suite. Elle mime plusieurs fois les gestes dans les quatre directions et les avertit que cette fois, les sauts seront réguliers. Elle leur rappelle qu'ils doivent pouvoir enchaîner les mêmes quatre gestes (les quatre tirs) deux fois de suite.

Elle joue quatre phrases musicales et les enfants attrapent leur ballon. Ils le refont une deuxième fois et elle les avertit qu'elle vérifiera qu'ils font bien la même chose. A la fin, les enfants s'assoient par terre.

Expérimentation de l'espace collectif

- Exercice d'invention : photos d'une équipe de football

L'enseignante parle des images Panini, actuellement à la mode chez les jeunes, qui représentent soit un seul joueur, soit toute l'équipe sportive. Elle prend différentes poses devant un objectif imaginaire, en expliquant qu'elles sont fonction du résultat du match et que c'est donc l'attitude du joueur sur la photo qui permet de savoir si son équipe a ou non gagné.

Les enfants se répartissent en groupes de cinq environ. Ils discutent entre eux pour trouver des idées de photos, mais l'enseignante leur déclare que c'est elle qui en indiquera le genre. Ce sera une photo de groupe, chacun pourra adopter la position de son choix, mais tous devront afficher la même expression. Elle leur propose d'exprimer un sentiment de victoire, et montre pour ce faire trois façons différentes d'illustrer, par son expression, une attitude victorieuse. Elle les invite à paraître à leur tour victorieux.

Les élèves se mettent en position. Elle frappe une fois pour demander l'immobilité à la prise du cliché. Elle leur demande d'adopter tour à tour les attitudes d'une équipe qui a perdu, et apparaît un peu honteuse ; d'une équipe pas blessée, mais fatiguée ; d'une équipe fâchée ; et enfin d'une équipe victorieuse et contente, mais modeste.

Pendant que les élèves cherchent leurs positions, elle s'installe au piano et annonce que quand la musique s'arrêtera, ils devront tous être en position et ne plus bouger. Elle joue une phrase musicale, arrête la musique, dit qu'elle prend la photo, et joue un accord faisant penser au clic-clac d'un appareil photo, avant de leur annoncer qu'ils peuvent à nouveau bouger.

Chaque fois, elle fait des commentaires pour leur permettre d'améliorer leur attitude corporelle.

- La dévolution du jeu : les inventions des élèves

L'enseignante demande d'imaginer un état d'esprit qui n'a pas encore été illustré. Un élève suggère que l'équipe se félicite. Tout le monde se met au travail. Elle joue une phrase musicale pendant qu'ils prennent la pose. Les élèves sont très excités et ils n'entendent plus la musique. L'enseignante leur rappelle qu'une photo est silencieuse. Elle demande d'autres idées et insiste sur le fait que la photo représente un sentiment. Un élève

suggère « contrarié » et l'enseignante vérifie si tout le monde comprend ce mot. C'est le cas. Les élèves prennent la pose en exprimant ce sentiment.

La fin du cours étant arrivée, l'enseignante invite les élèves à s'asseoir. Comme ils ne l'entendent pas, elle les avertit qu'elle va sortir un carton jaune pour non écoute. Les enfants se taisent en riant. Elle leur annonce qu'il n'y aura pas de cours la semaine prochaine à cause des spectacles, et qu'ils viennent de suivre le dernier cours de l'année scolaire.

Analyse

Le premier cours porte sur les notions d'orientation et de direction.

Première rencontre corporelle avec le sujet de « direction »

Lors de cette courte séquence, il ne s'agit pas d'un sujet « musical », mais, selon l'enseignante, de direction et d'orientation. Elle annonce tout de suite le sujet aux élèves à travers l'image des grandes villes où il y a des rues qui se traversent à angles droits. Sa consigne est donnée avec une démonstration :

Ens : J'aimerais simplement pour l'instant que vous imaginiez qu'il y a des rues toutes droites dans cette salle, des rues comme aux Etats-Unis. Vous savez il y a des grandes villes comme à New York où les rues se croisent comme ça, elles sont toutes droites. Donc marchez tout droit ; ça veut dire ne pas faire des virages, hein - ne pas tourner. Je regarde, et là le regard est important, je regarde tout droit devant moi et je vais aller tout droit tout droit tout droit sans m'arrêter. Sans m'arrêter SAUF si la musique fait un petit signal (*elle commence à marcher en chantant. Elle dit, « il y a un croisement », oh je peux changer*). A ce moment-là vous changez de rue et vous irez dans une autre rue, jusqu'à ce que vous entendiez « il y a un croisement » : oh il y a un croisement je dois changer de rue.

L'enseignante démontre le jeu en marchant et en chantant :



Les premiers conseils concernent l'orientation dans l'espace et l'attitude corporelle – « le regard est important ». Pour l'instant elle n'impose pas une direction précise pour le tour. Le deuxième conseil prévient les élèves du fait qu'ils doivent être attentifs à la musique qui leur donnera le signal de tourner, et pour l'instant ce signal est donné à intervalles irréguliers.

L'objet de cette première partie est d'introduire le sujet de direction et de changement de direction dans un contexte large et non encore défini. La seule définition du changement de direction est l'indication dans le discours de l'enseignante que les rues se traversent à angles droits. L'exercice demande de toujours faire des trajets droits (pas en courbe) ; après chaque changement de direction le trajet doit être à nouveau droit, mais les élèves sont libres de tourner à droite ou à gauche.

Evolution de l'objet : définition et imposition des quatre directions

- Identification des quatre directions

L'enseignante prépare la suite en demandant aux élèves d'identifier les quatre murs dans la salle. Cette tâche pose une difficulté pour au moins un élève et l'enseignante lui vient en aide :

Ens : Lequel on n'a pas montré ? L'un à côté de la salle qu'on n'a pas montré ? On a montré le côté des espaliers, le côté du tableau, le côté des armoires. Lequel on n'a pas montré ? (*Finalement l'enfant indique les fenêtres*) oui, celui des fenêtres, exactement. Ca y est, on a trouvé les quatre murs.

- Décomposition de l'objet : le carré marché à droite

L'activité est dévoilée par la consigne et la démonstration, et à partir d'ici la direction sera définie et imposée. L'objet évolue, car dans la première partie la direction du tour n'était pas imposée.

Ens : Donc on va tous partir d'où vous êtes en direction du tableau, puis (*elle commence à marcher vers le mur en face*), quand je dirai « il y a un virage » on va tous tourner en direction des armoires. Quand je dirai « il y a un virage » on va tous se tourner en direction des espaliers ; quand je dirai « il y a un virage » on va tous se tourner en direction des fenêtres.

Cependant, elle ne commence pas tout de suite cette activité. Elle la prépare par une courte activité faite en position assise. Elle isole les tours sur soi-même qu'on doit faire pour changer de direction, et là elle voit que plusieurs élèves tournent dans le mauvais sens : c'est-à-dire, pour être face au mur de droite, ils tournent à gauche et font donc un tour complet. L'enseignante travaille quelques instants avec un élève qui semble avoir compris qu'on doit se mettre face à un autre mur mais pas que c'est un changement de direction systématique. L'enseignante n'a pas encore précisé qu'on doit tourner sur soi-même vers sa droite. Elle sait déjà la progression qu'elle prévoit pour l'exercice, mais les élèves ne savent pas encore. Elle reformule sa consigne pour consolider ceci :

Ens : Attention, le chemin le plus court pour vous tourner vers les fenêtres ; le chemin le plus court pour vous tourner vers le tableau...

Les élèves tournent de nouveau sur eux-mêmes, cette fois, debout. Avant de faire l'étape finale, l'enseignante résume l'activité en entier en faisant la marche et les virages devant la classe.

Elle joue pour 3 pas de marche suivis par un virage à droite, en donnant deux temps supplémentaires pour accommoder le virage.



Elle dirige l'activité de sa place au piano en rappelant le mur vers lequel on tourne. Elle suspend l'activité pour faire une institutionnalisation corporelle : elle identifie le virage qu'elle fait comme un quart de tour et elle identifie la forme qu'on fait à travers ces quatre virages.

Ens : (*elle se tourne le dos aux enfants et fait un quart de tour à droite*). Ca s'appelle comment ? Est-ce que je fais un tour ou un demi-tour ? Là je fais quoi ?
 Enfs : Un demi-tour.
 Ens : Encore plus petit.
 Enf : Un quart.
 Ens : Un quart, exactement. On a dit qu'il y avait quatre côtés, donc ça fait comme un gâteau que je coupe en quatre. Ca fait un quart de tour. Qu'est-ce qu'on a fait comme figure ?
 Enf : Un carré.
 Ens : Un carré, exactement. On a fait un carré.

L'enseignante reformule sa consigne pour prendre en compte les informations reçues, et la tâche est à présent dévolue :

Ens : Alors maintenant vous savez qu'on fait un carré, j'aimerais que vous pensiez : je fais trois pas en avant et le quatre je tourne (*elle montre en chantant en rythme « en a-vant tourne » : 3 temps de marche et un temps pour tourner*), et on tourne toujours à droite, toujours du côté du bras droit : Je vous regarde, attention.



A travers sa démonstration, elle installe une mesure régulière pour la tâche qu'elle rend très claire en disant « 1, 2, 3 tourne » au rythme de 4 noires. Malgré toutes ces informations et le travail de préparation, au moins un élève tourne dans le sens inverse, et l'enseignante refait l'exercice en disant « armoires, espaliers, fenêtres, tableau ». Remarquons que dans son intervention elle ne précise pas « un tour à droite » mais plus concrètement « un tour vers les armoires ».

Cette partie de la séquence a été consacrée à la construction de la figure d'un carré dessinée par les pas de marche et les virages dans quatre directions. Pour y arriver, l'enseignante a décomposé l'activité ainsi : premièrement, identifier les quatre murs dans n'importe quel ordre ; deuxièmement, déterminer les murs dans un ordre prédéfini à travers les virages toujours vers la droite, rajouter la marche qui précède les virages et finalement systématiser l'exercice en donnant par l'improvisation trois pas de marche et un temps pour le virage. Cette sédimentation de l'objet est importante pour son évolution.

- Composition de l'objet : le carré marché à droite et à gauche

L'enseignante demande aux filles de faire le carré à droite toutes seules, ce qu'elles exécutent sans faute. Elle donne la consigne suivante :

Ens : Puisque vous êtes si bien, écoutez bien ce que je vous montre. Vous allez faire la même chose mais en tournant à gauche. On va toujours vers le tableau en premier, et puis après on va aller de quel côté Camille ? (*La fille indique les fenêtres*) vers les fenêtres. Après on ira où ? (*Elle indique une autre fille qui répond espaliers*) l'espalier, et puis après ? (*La fille dit armoires*) exactement. Vous êtes prêtes ? On part en avant.

L'enseignante prend le temps de vérifier que les filles savent où tourner et dans quel ordre. Elles n'éprouvent aucune difficulté à faire le carré à l'inverse, et quelques filles font un saut pour tourner. L'enseignante leur demande d'enchaîner les deux virages, à droite et à gauche. En effet, elle donne aux filles la responsabilité de dévoiler la tâche aux garçons.

- Régulation

C'est aussi une autre manière de donner une consigne aux garçons qui regardent ce travail et savent à l'avance ce qu'ils auront à faire. Néanmoins, l'enseignante revient sur l'étape précédente, car elle prend le temps de vérifier pour les garçons que le virage à droite est juste, d'identifier les quatre murs dans l'ordre contraire, d'entraîner le virage à gauche et d'enchaîner les deux virages.

Il y a quand même un manque de précision chez les garçons et l'enseignante se sert de l'idée des filles de sauter sur le 4^{ème} temps. Elle donne une nouvelle consigne :

Ens : Il y en a plusieurs qui ont eu une bonne idée. Vous m'avez fait un saut pour tourner. J'aimerais que tout le monde arrive à le faire. Vous devez faire un, deux, trois, tourner (*elle montre*) mais de manière très précise. Est-ce qu'on arrive tous à le faire ? Les filles aussi debout ; venez essayer de le faire en sautant.

L'effet de l'idée des filles est d'améliorer la précision car le saut définit le moment exact du virage. L'improvisation s'adapte à cette nouveauté en faisant un son staccato sur le 4^{ème} temps. Ici l'on voit un partage de la responsabilité d'enseignement, car l'enseignante accepte la valeur didactique, si on peut ainsi dire, de l'idée des filles, et elle impose cette idée à tout le monde. Finalement, grâce à l'invention des filles, la plupart des élèves réussit à marcher les deux carrés à droite et à gauche sans faute, et de manière précise, ce qui est l'objectif de l'enseignante. Cette activité termine la première partie de la séquence.

- Résumé

Le dispositif didactique a été dévoilé en trois étapes :

La première tâche de marcher tout droit et de tourner était sans contrainte de direction ou d'orientation. La durée du trajet n'était pas régulière, et a été indiquée par un signal rythmique au piano.

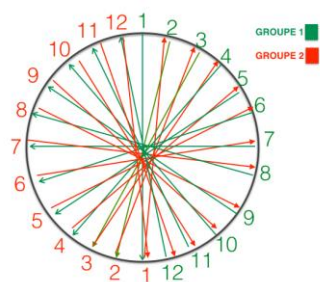
La deuxième étape était l'imposition des directions, des orientations et d'une durée régulière de la marche. L'objet commence à être systématique et la réflexion plus abstraite.

La troisième étape, d'enchaîner les virages à droite et à gauche, a fixé l'objet comme objet à créer par les élèves.

Les sujets de l'orientation et la direction font partie de l'éducation de la motricité, et ils se trouvent souvent pendant les cours de rythmique comme sujet sous-jacent. Cette séquence est la seule où un tel sujet est traité à part, et comme l'on pourrait s'y attendre, il est dirigé par la musique qui donne, dans ce cas-ci, un cadre précis et défini pour expérimenter les quatre directions.

L'objet de la direction à travers un jeu de ballon

Pour ce nouveau jeu, pas encore annoncé par l'enseignante, il s'agit de faire rouler le ballon, chaque élève à son tour et dans l'ordre de sa place dans le cercle, vers un enfant qui se trouve en face. Le ballon roule à l'intérieur du cercle dans un trajet aller-retour.



Cette activité fait évoluer l'objet car l'introduction d'un matériel dans le milieu didactique présente d'autres aspects du travail sur l'espace. Cette fois ce n'est pas l'élève qui se déplace, mais un matériel que l'élève déplace. Les deux activités (la marche et ce jeu) sont liées par l'importance que l'enseignante accorde au regard. La marche exige de bien regarder pour voir où on se dirige et pour ne pas entrer en collision avec les autres ; le jeu du ballon demande de bien regarder pour faire rouler le ballon dans la bonne direction.

- Dévoilement et expérimentation du jeu

La tâche mise en place demande une organisation de la classe en deux groupes de douze, en donnant à chaque élève un numéro consécutif de 1 à 12. L'enseignante en profite pour avertir les élèves qu'ils seront avec un autre élève ayant le même numéro :

Ens : Tu recommences Camille, et tu regardes en même temps ici. Vous levez la main quand ils disent le numéro pour que tu saches avec qui vous êtes. Alors, dis ton numéro Camille. Lève la main Morgane, pour voir avec qui tu es. Numéro 2, tu vois avec qui tu es ? Numéro 3, tu es avec qui ? On continue.

Si cette organisation a été assez longue, ce n'était pas du temps perdu car les élèves ne se trompent pas de partenaire. Pour une activité comme celle-ci l'enseignante donne la consigne par le biais du jeu lui-même. Pour comprendre ce qu'il faut faire, les élèves doivent le faire. Elle ne donne que les premières indications avec un conseil corporel :

Ens : Vous allez pour l'instant faire rouler le ballon à la personne avec qui vous êtes. On va faire une sorte de grosse toile d'araignée tissée. Si vous voulez, mettez-vous sur vos genoux pour avoir plus de mobilité des mains et diminuez un tout petit peu le cercle. Morgane envoie au numéro 1 avec qui elle est mais les numéros ici (*elle indique le 2ème groupe*), vous n'avez pas à envoyer à votre partenaire mais au suivant.

L'enseignante sait bien qu'à première vue la tâche est compliquée pour les élèves et elle reformule et explique la consigne :

Ens : La personne qui vous l'envoie c'est votre numéro et vous l'envoyez à la personne suivante. Ceux qui sont là (*elle indique le premier groupe*), vous envoyez à ce qui a le même numéro que vous. Morgane jusqu'à Adrian vous l'envoyez à la personne qui a le même numéro. Par contre depuis Camille jusqu'à Camille vous l'envoyez à la personne après. On va voir si ça roule.

Le jeu commence et l'enseignante adapte sa phrase à la durée du trajet des premiers ballons, puis elle joue une phrase toujours de la même durée pour accompagner le roulement du ballon. Elle ne donne pas de conseils, laissant les élèves se débrouiller seuls. Quand le ballon a terminé le tour du cercle avec succès les élèves s'applaudissent spontanément.

- Prise de conscience de la phrase musicale

Elle attire leur attention sur l'aspect musical de l'exercice et exige une conscience de la durée de la phrase. Puis elle annonce la suite de l'exercice :

Ens : Vous avez remarqué ? C'était bien, il y avait toujours la même phrase musicale, et j'aimerais bien que ce soit très bien fait : que le ballon parte au début et qu'il arrive à la fin de la phrase. Alors attention, maintenant on fait le contraire : c'est vous qui l'envoyez à celui qui a le même numéro (*elle indique les enfants du 2ème groupe*) et c'est vous (*1^{er} groupe*) qui l'envoyez au numéro suivant.

La tâche consiste certainement à maîtriser la direction du ballon, mais l'enseignante l'a fait progresser à travers l'improvisation, avec les conséquences suivantes :

- La phrase musicale était toujours de la même durée – une mesure à 4 temps :



L'enseignante a attendu la fin du premier tour avant de parler de la phrase. Pendant le premier tour la plupart des élèves ont quand-même fait rouler le ballon sur la musique, sans en être conscients, peut-être.

- De faire rouler le ballon exactement sur la phrase musicale exige de leur part une bonne maîtrise de l'énergie, de l'espace et de la direction. A plusieurs reprises un élève a fait rouler trop vite ou trop lentement, et c'est alors son énergie qui est mal maîtrisée. D'autres élèves ont commencé trop tôt ou trop tard, donc ils ne sont pas encore conscients de la phrase musicale et des rapports musique-geste. En outre, quand le jeu a été renversé, plusieurs élèves ne maîtrisaient plus la direction et ne savaient plus vers qui il fallait le faire rouler.

Il est difficile de savoir pourquoi le deuxième tour a marché moins bien que le premier. Est-ce un manque de concentration ? Est-ce la détente qui s'impose suite au premier tour si concentré ? Est-ce un problème d'orientation quand l'exercice est renversé ? L'exercice est devenu exigeant par rapport aux éléments d'énergie, d'espace et de direction, tous soutenus et encadrés par la phrase musicale.

Il y avait deux aspects à cette tâche : la maîtrise du jeu de ballon dans la direction souhaitée et la phrase musicale qui impose un temps précis pour la traversée du ballon. Le dispositif didactique a été développé en relation avec les deux aspects. Premièrement, le jeu était accompagné par une phrase musicale de la même durée, mais la durée de la phrase a été décidée par l'enseignante en voyant les trajets du ballon. Il y avait donc une co-construction de l'objet. Après le premier tour, l'enseignante a attiré l'attention des élèves sur les phrases et à ce moment-là elle a exigé que les trajets soient précis. Malgré le fait que le deuxième tour a marché moins bien, elle décide de ne pas refaire l'exercice pour améliorer certains éléments de la tâche.

Un aspect intéressant de cet exercice pas encore mentionné est son côté social. L'exercice de marche dans les quatre directions était essentiellement individuel. Chaque élève était responsable de son propre travail. Ce dernier exercice est un jeu de coopération, où la part jouée par chaque élève contribue à la réussite pour tous.

Exercice spatial : réaction à un seul son ou à plusieurs sons

Suite à ce travail de direction et d'orientation, l'enseignante aborde une nouvelle activité qui, à première vue, n'a pas de relation au sujet. Mais elle fait référence à l'exercice précédent en demandant aux élèves de garder leur numéro en tête et de se souvenir de leur partenaire. Elle donne une consigne à travers une action d'écoute :

Ens : (*elle joue une mélodie à une main*). Est-ce que vous entendez, c'est une chanson ?
 Enfs : Oui.
 Ens : Vous pourriez le chanter ?
 Enfs : Oui.
 Ens : D'accord, (*elle joue à deux mains avec des accords et des harmonies*). Est-ce que là vous pourriez chanter ?
 Enfs : Non.
 Ens : Non, il y a trop de notes. Si vous entendez une mélodie, vous allez tout seul. Si vous entendez une musique avec des accords, la mélodie accompagnée, vous retrouvez la personne qui a le même numéro que vous et vous allez ensemble.

L'enseignante différencie une mélodie seule et une mélodie harmonisée en premier lieu en utilisant un langage non technique : elle demande s'il est possible de chanter la mélodie qu'elle joue. Mais tout de suite elle utilise le langage musical en parlant d'une mélodie « avec des accords, une mélodie accompagnée ». L'on doit supposer que l'expérience préalable permet aux élèves de connaître ces termes.

- Décomposition de l'objet

La consigne de l'enseignante met en exergue la musique que les élèves doivent écouter pour réagir correctement et c'est à cette musique qu'ils portent leur attention, au dépens de l'autre qualité de la musique que l'enseignante n'avait pas mentionnée : la vitesse. Alors qu'elle joue

à la vitesse de la course à une main :  les élèves se déplacent seuls dans la salle à la vitesse de la marche. Elle corrige immédiatement ceci en leur demandant de taper le rythme dans les mains :

Ens : Est-ce que je joue pour... Je m'excuse, vous pouvez me taper le rythme que je fais dans vos mains ?
(*Les enfants frappent*). Allez à cette vitesse s'il vous plaît sans taper. C'est les pieds, c'est les pieds. Ah merci.

L'enseignante n'est plus obligée d'attirer l'attention des élèves sur le rythme qu'elle joue. Une fois la régulation faite, les élèves restent plutôt éveillés aux deux éléments auxquels ils doivent réagir : le timbre et la vitesse. Ce n'est pas la seule difficulté que cet exercice présente et l'enseignante intervient une deuxième fois. Elle commence par parler à un élève et elle profite de l'arrêt pour rajouter des consignes :

Ens : Aurélien avec qui étais-tu ? Qui avait le même numéro que toi ?
Enf : Owen.
Ens : Alors pourquoi tu courais sans le chercher ? Il n'y a pas qu'Owen qui doit te chercher. Les deux ensemble vous devez vous chercher. Et c'est dès le début quand il y a les deux mains que vous devez vous trouver à deux, parce qu'après ceux qui mettront trop longtemps seront éliminés (*les enfants sautent de joie*). Donc c'est tout de suite. Et j'aimerais maintenant selon les musiques que vous trouviez seuls différentes manières de vous déplacer et quand vous serez à deux essayez sans parler de vous mettre d'accord sur une manière. On commence à se mettre d'accord. Oui Gabriel ?
Enf : On peut faire des gestes ?
Ens : Il n'y a même pas besoin de parler. On peut, mais s'il y a un qui arrive et tient pour être ensemble je vais prendre les deux mains (*elle montre avec un élève*). Evidemment on ne va pas faire la même chose que si on se tient comme ça (*elle tient l'élève par les épaules*). C'est sans parler. Il y a un qui décide, peut-être l'autre. On se regarde on se met d'accord, et puis voilà. Et on essaie de faire sans parler.

L'enseignante donne plusieurs consignes : de trouver rapidement son partenaire et se mettre ensemble sans bruit, de se déplacer à l'allure de la musique. Elle ne donne pas de conseils pour aider les élèves à faire ce qu'elle demande, sauf, peut-être, que de dire que l'un décide pour les deux. Elle laisse les élèves chercher une façon de s'en sortir.

A travers son improvisation l'exercice devient peu à peu un exercice d'imagination corporelle. Elle ne se contente pas de jouer que des démarches habituelles (la course, le sautaillement, le galop et cetera). Elle improvise aussi une musique qui n'entre pas dans ces cadres et les élèves doivent essayer de trouver un mouvement qui y correspond. A un moment donné l'enseignante rajoute une astuce : « vous n'êtes pas obligés de rester debout » pour leur donner d'autres possibilités et elle donne à l'improvisation un caractère qui peut solliciter une démarche autre que debout. C'est le seul moment où elle leur donne un conseil.

Cet exercice a évolué au fur et à mesure que l'enseignante a modifié les consignes. Il a commencé comme exercice de réaction à deux timbres, mais la consigne du piano a élargi les paramètres pour inclure les timbres et la vitesse. Il a évolué encore autrement suite aux qualités d'improvisation de l'enseignante où la musique demandait autre chose qu'une démarche métrique. En outre, la réalisation corporelle de l'exercice a demandé la capacité de vite se repérer dans l'espace, de repérer son partenaire, et de pouvoir se mettre ensemble rapidement.

Résumé

Le dispositif didactique mis en place pendant ce cours fait largement appel à des concepts corporels. Comme avait dit l'enseignante, la séquence porte sur le sujet de l'espace, dont les notions d'orientation et de direction font partie. On pourrait également observer ces notions dans les cours de sport ou de gymnastique.

Ce qui identifie cette séquence comme une séquence de rythmique est l'utilisation par l'enseignante des outils propres à la rythmique et le rôle de la musique. Par exemple, le premier exercice était un exercice de réaction : faire un virage quand on entend le signal

sonore. L'objet évolue à travers des paramètres devenant de plus en plus étroits. Le virage n'était pas précisé au début, ni sa direction ni son ampleur. Pour finir il est devenu un virage précis à 90° à droite ou à gauche, tout comme, d'ailleurs, la marche qui finit en marche régulière de trois pas.

Le rôle de la musique était d'installer un motif rythmique auquel les élèves doivent être attentifs afin d'effectuer le virage quand le motif se fait entendre. L'improvisation a fait progresser l'activité, en donnant un cadre régulier (une mesure à 4 temps) pour réaliser chaque côté du carré.

Le jeu de ballon représente une autre manière d'expérimenter la notion de direction. Il y a une progression de l'objet car, comme remarque l'enseignante, *« Le premier exercice est plus simple : là je regarde où je veux aller ; c'est plus simple que de regarder l'endroit où je veux envoyer quelque chose. Le travail est plus simple dans le premier exercice parce que je vais où je regarde. Dans le deuxième, je projette mon regard dans l'espace mais pas mon corps »*.

Certes, il n'y a que deux directions dans le deuxième exercice, et non pas quatre comme dans le premier, mais, comme l'explique encore IF, *« Dans le premier exercice (de la marche à New York) il y avait 4 directions parce que c'était l'enfant qui se situait dans l'espace. Maintenant c'est la direction du ballon qu'il doit maîtriser et c'est beaucoup plus difficile. Savoir se préparer assez tôt pour pouvoir donner l'impulsion au ballon au bon moment »*.

L'enseignante a ramené au milieu didactique un contexte musical en introduisant les paramètres suivants :

- Une phrase musicale toujours de la même durée pour l'exercice qui consiste à tourner à droite et à gauche, et pour l'exercice avec le ballon ;
- La notion de timbre pour l'exercice de se déplacer seul si on entend une mélodie, et avec son partenaire si la mélodie est harmonisée.

Dans le cas de l'exercice avec le ballon, l'aptitude des élèves à montrer leur reconnaissance de la phrase musicale était peut-être empêchée par la difficulté de maîtriser l'énergie et l'espace en faisant rouler le ballon. L'enseignante n'a pas obtenu la précision qu'elle souhaitait, mais elle a choisi de ne pas insister pour l'instant. Comme elle dit, *« Je n'ai pas insisté cette fois parce que parfois si on insiste, cela empêche la réussite. Je sais que je pourrais travailler les mêmes tâches de manière différente, et si j'aborde cet exercice d'ici trois semaines, il y aura une amélioration étonnante »*.

Il aurait été intéressant de voir comment l'enseignante aurait développé le sujet de l'espace si elle avait pu construire une séquence de trois cours, comme elle l'avait prévu. Au lieu de cela, le deuxième cours suit après quinze jours, et il porte sur les « trois espaces ».

Ce cours, bien qu'il fasse partie de la séquence, est particulier pour deux raisons : c'est le seul cours portant sur un thème externe à la discipline, et c'est le dernier cours de l'année scolaire. Les élèves sont très excités. L'enseignante décide de profiter du fait que le mondial de football se joue et son dispositif didactique s'appuie sur ce thème. Elle anime trois activités « de joueur de football » pendant ce cours et nous allons tenter de saisir l'objet d'enseignement et son évolution à travers ces activités.

Expérimentation de l'espace où je me déplace

- Echauffement du corps - les pas chassés en deux directions

La première consigne annonce la tâche qui consiste à échauffer le corps en pas chassés. Elle est reformulée immédiatement car il y a deux contraintes : de changer de côté sur la phrase

musicale et de partir chaque fois sur la jambe contraire. La consigne est renforcée par une démonstration :

Ens : Vous me faites des pas chassés de côté. Tout le monde sait les faire. Et chaque fois que la musique s'arrête vous changez de côté. Alors attention : changer de côté ne veut pas dire (*elle fait des pas chassés à droite puis elle se tourne et continue avec la jambe droite*), je fais ça puis je me tourne et je continue avec la même jambe ; mais c'est changer de jambe. Donc si c'était la jambe droite qui dirigeait eh ben maintenant ça sera la jambe gauche (*elle montre la manière juste de faire*). Ce n'est pas simplement se retourner et continuer avec la même jambe, c'est changer de jambe.

Des contraintes imposées par la tâche, l'une porte sur musique et l'autre sur le corps. La première ne doit pas poser de difficulté car l'enseignante arrête la musique à la fin de chaque phrase. Mais les phrases ne sont jamais de la même durée, donc le défi est essentiellement de pouvoir réagir rapidement.



La deuxième contrainte porte sur la latéralisation corporelle, et là quelques élèves font le contraire de ce que l'enseignante demande : ils tournent le corps pour repartir sur la jambe de leur choix.

En outre, il y a une faute non prévue par l'enseignante, mais elle la voit et la corrige tout de suite en même temps qu'elle reformule la consigne initiale. Cette fois-ci elle précise de changer de côté « quand la musique s'arrête ». Selon ses habitudes sa consigne est illustrée par une démonstration :

Ens : (*elle montre en parlant*). Alors j'aimerais juste vous dire une ou deux choses. Il y a certains qui font des pas chassés en se tournant et regardant où ils vont. Regardez mon pied : il n'est plus de côté, il va comment ? Là devant. Donc si je veux aller vraiment de côté je regarde là, non pas comme ça, et ma jambe part de côté. Pas se tourner et là ça part en avant. Vas-y, bien sentir le côté. Et puis, c'est des réactions. Ce n'est pas quand j'ai envie je change, c'est quand la musique s'arrête que tu changes de côté. Ça part du côté que vous voulez.

L'enseignante continue à jouer des phrases de durées variables et l'exécution des pas s'améliore. L'exercice exige, en plus, une conscience de l'espace car les pas chassés se font à une vitesse imposée et chaque élève doit gérer sa vitesse, sa direction et l'espace autour de lui.

L'on pourrait dire que l'objectif de ce premier exercice assez court est une mise en scène pour mettre les élèves dans le jeu du thème. En même temps, IF l'utilise pour un échauffement corporel et une exposition globale des phrases musicales. Elle introduit un exercice de maîtrise technique (les pas chassés) et de latéralisation, et comme à son habitude, elle insiste sur ces exigences corporelles. L'écoute de la musique est pour l'instant sans complications,

car la respiration à la fin de chaque phrase, même si elles sont de durées diverses, est facile à repérer. L'objet de cette mise en scène est corporel.

- L'imposition d'un cadre musical défini : des phrases musicales de 8 temps

Cette partie de la séquence semble pour les élèves hors de contexte, mais elle prend son sens en examinant les trois étapes : l'écoute des phrases musicales, l'analyse des phrases et la réalisation des pas chassés en quatre phrases musicales, chacune de huit temps. Regardons de plus près les étapes dans la construction de l'objet d'enseignement, qui paraît être les phrases musicales de huit temps.

- L'écoute des phrases musicales

La première étape de cette activité commence par un malentendu :

Ens : Vous allez écouter mes phrases musicales et au début de chaque phrase vous allez taper une fois dans les mains. *(Elle commence la musique et s'arrête tout de suite car un enfant frappe)*. Attends ! Oui tu as raison, et comme tu ne savais pas quand j'allais commencer... Quand tu as l'impression que c'est une nouvelle phrase qui commence, tu frappes. *(elle joue une phrase et quelques enfants frappent mais après plusieurs notes elle arrête)*. Alors je n'avais pas commencé encore une nouvelle phrase. Vous voulez commencer avec moi pour savoir où vous êtes ? *(Les enfants frappent sur la première note et encore sur la première note de la 2ème mesure. Encore l'enseignante arrête la musique)*. Non, vous avez entendu la fin de la phrase ? Le début d'une nouvelle ? Je recommence, écoutez bien *(cette fois elle joue une mélodie un peu différente et les enfants ressentent mieux la phrase et frappe au bon endroit)*. Ah merci !

L'enseignante commence à jouer une phrase de 8 temps. Un élève, éveillé, frappe tout de suite sur le 1^{er} temps et l'enseignante arrête le jeu en disant qu'il a raison mais qu'elle aimerait recommencer pour que tout le monde sache où est le début de la phrase. Un deuxième essaie s'échoue parce que les élèves frappent sur le 1^{er} des 4 temps de chaque mesure. Les élèves semblent entendre une phrase entière dans une mesure. Leur erreur ne nous semble pas venir d'un manque de compréhension du mot « phrase », car si l'enseignante emploie le vocabulaire technique (phrase musicale) elle le fait en sachant que les élèves comprennent ce concept. Elle doit modifier son jeu pour que les élèves comprennent où se trouve le 1^{er} temps de la *phrase* et non pas la *mesure*.

- Analyse des phrases musicales

Malgré le fait de pouvoir frapper sur le 1^{er} temps de chaque phrase, les élèves n'ont pas l'air de penser que les phrases sont de la même longueur. L'enseignante ne corrige pas l'erreur, elle refait son jeu. Elle leur donne un moyen de réussir en clarifiant la différence entre les temps et le rythme.

Ens : Est-ce que ces phrases étaient toutes de la même longueur ?
Enfs : Non.
Ens : Je recommence. Peut-être pas, je ne sais pas. On va contrôler. J'aimerais que... comment est-ce qu'on pourrait savoir si toutes ces phrases sont de la même longueur ?
Enf : On pourrait compter.
Ens : Compter quoi ?
Enf : Ah je ne sais pas ... er, ah compter les ...
Ens : Les temps, hein les temps. Pas les notes parce que des fois il y a beaucoup de notes, mais les temps, la pulsation *(elle tape la pulsation sur le bois du piano)*, elle reste toujours la même, comme le battement du cœur de la musique. Alors voilà les temps *(elle joue quelques notes régulières)*. Je commence *(elle joue 4 phrases de la même longueur)*.

L'enseignante sollicite une prise de conscience en demandant « comment est-ce qu'on pourrait savoir si toutes ces phrases sont de la même longueur ? ». Elle en profite, d'ailleurs, pour institutionnaliser la notion de temps, mais avec un langage non technique.



Avec l'astuce de compter les temps, un élève dit « sept », et un autre « huit ». Huit est la réponse correcte, car, comme remarque l'enseignante, le premier élève n'a pas compté le temps de repos à la fin de la phrase. Cette fois elle décide de ne pas refaire l'exercice d'écoute, elle corrige tout de suite l'erreur de l'élève qui répond « sept », et elle confirme la réponse à sa question : les phrases sont toutes de la même longueur.

- Evolution de l'objet : les pas chassés (durée et direction imposées)

Elle peut alors annoncer la tâche par une longue consigne et une démonstration :

Ens : On va faire des phrases de 8 temps, huit pas chassés. On va imaginer que la salle c'est le terrain de foot, et vous allez traverser la salle en trois diagonales. Alors pas une diagonale qui va forcément dans ce coin-là (*elle montre avec ses mains les directions*). On peut faire comme si j'imagine un petit rectangle et une diagonale qui va là, et une autre qui va là, et une troisième qui va là. Et je vais la traverser en huit pas chassés. Le huitième je m'arrête sur une phrase de huit. Donc ici ça sera le départ, et je ferai (*elle chante les chiffres et fait des pas chassés*) 1 2 3 4 5 6 7, à 8 je m'arrête. Je partais avec la jambe droite, maintenant je vais aller sur cette diagonale et puis je pars avec la jambe gauche. Troisième diagonale, et je fais tranquillement et je remonte là. Vous pouvez remonter aussi avec les pas chassés à gauche, et remonte vous mettre à la queue. Et à chaque fois il y a une levée au début de la phrase, j'avance d'un pas, j'avance d'un pas (*elle montre*) j'avance d'un pas, et quand j'arriverai là-bas alors ce sera mon tour pour faire une nouvelle traversée.

L'enseignante dévoile plusieurs éléments de la tâche en même temps : la traversée sera en diagonale ; elle durera 8 temps ; on change de jambe pour chaque traversée ; on remonte à la queue et on avance au début de la phrase. La tâche représente un développement significatif par rapport à plusieurs aspects de l'activité précédente : premièrement, la durée de la phrase est constante, et deuxièmement, le chemin est dessiné et doit être suivi. Notons que cet exercice développe l'exercice d'échauffement, cette fois selon une phrase et une direction définies. Ensuite, les élèves remontent progressivement sur le 1^{er} temps de chaque phrase et, ce que l'enseignante n'a pas encore dit, ils doivent partir tous les 8 temps.

- Décomposition de la tâche

L'enseignante redit la consigne, explique encore une fois la tâche et pose 3 cônes pour montrer le chemin aux élèves. Elle remédie à son oubli de tout à l'heure par une tâche préparatoire :

Ens : J'aimerais que tout le monde me fasse (*elle commence à compter jusqu'à 8 en frappant dans les mains sur le premier temps et en y faisant un pas en avant. Les élèves suivent*). On fait un pas chaque fois qu'on tape.

La tâche a pour but de développer le réflexe d'avancer d'un pas dans la file au début de chaque phrase. Cette tâche fait plutôt partie de l'organisation. Néanmoins, elle exige une conscience du début de chaque phrase. L'enseignante reformule encore une fois la consigne.

Ens : La première va partir, quand elle arrive au bout des 8 au cône, la suivante doit partir. Stéphanie elle part, toi tu fais ton pas, et après quand elle arrive au cône, la fois suivante tu pars. Et Owen se sera déplacé aussi (*elle montre le chemin*) 1 2 3 4 5 6 7 8, alors la suivante part 1 2 3 4 5 6 7 8. Il y a encore un autre qui part.

Enf : On change de pied ?

Ens : Et on change de pied : pied droit (1^{er} diagonale) pied gauche (2^{ème}) pied droit (3^{ème}) et pied gauche pour remonter se mettre à la queue. Et vous les autres faites (*elle fait un pas en avant en frappant sur 1 et en comptant jusqu'à 8*), et à chaque fois le suivant sera prêt.

A travers cette dernière consigne l'enseignante divulgue les éléments restants de l'activité. Elle continue à s'appuyer sur le fait de compter les 8 temps, comme ont fait les élèves pendant l'exercice d'écoute. L'exercice commence mais après plusieurs traversées l'enseignante arrête son jeu pour corriger deux fautes dans l'exécution :

Ens : Stop. Il y en a qui se sont tournés et qui m'ont montré leur dos en faisant ce 2^{ème} diagonale. J'ai toujours regardé dans cette direction (*face au tableau*). Puis maintenant vous êtes assez grands pour savoir que si vous faites 8 pas chassés (*elle montre des pas chassés très grands*) et déjà je suis arrivée là... Débrouillez-vous ! J'ai des jambes plus grandes que vous, et j'ai pu faire 8 pas chassés. Pourquoi ? Parce que j'ai fait des pas plus petits et à 8 j'arrive. Alors arrangez-vous. Je ne veux pas vous voir arriver à 6. Donc vous devez penser à la distance, à votre énergie et à la musique. Attention on va partir. Les autres avancent par un pas.

La première faute est celle de partir sur la deuxième diagonale avec le même pied, un élément que l'enseignante a amené à l'attention des élèves plus tôt dans le cours. La deuxième faute est de ne pas maîtriser l'espace pour arriver à temps. L'enseignante est exigeante en ce qui concerne cet aspect corporel et elle le dit clairement: « vous devez penser à la distance, à votre énergie et à la musique ». Elle compte sur sa démonstration pour faire comprendre aux élèves comment maîtriser l'énergie et l'espace. Elle accompagne l'exercice par une improvisation telle que celle-ci :



- Résumé interprétatif : les étapes du dispositif didactique

Le dispositif didactique pour cette partie de la séquence a été mis en place en plusieurs étapes. La première étape était d'écouter les phrases jouées et de taper sur le 1^{er} de 8 temps. Ceci détermine la durée de la phrase musicale sur laquelle les traversées seront faites. Ensuite, l'enseignante a isolé l'écoute du mouvement afin que les élèves puissent se concentrer sur cet élément de base. Elle a retravaillé ce même élément plus tard avec un pas sur le 1^{er} temps qui accompagne la frappe. Une troisième étape aurait pu être de faire les traversées par chaque élève individuellement, avant d'enchaîner les traversées, mais l'enseignante a évidemment estimé que les élèves étaient « assez grands » pour pouvoir effectuer cette tâche sans préparation supplémentaire. Peut-être aussi avait-elle envie d'avancer le temps didactique et a-t-elle décidé de laisser les élèves se débrouiller pour la tâche. Les étapes avaient pour résultat la décomposition de la tâche en tous ses éléments.

Le dispositif didactique était plutôt corporel. Si l'enseignante a mené une écoute de la phrase musicale, elle a insisté sur le fait de compter pour accorder la traversée avec sa phrase

musicale. En faisant les traversées, les élèves ne semblaient pas trop écouter la phrase, puisque plusieurs arrivaient tôt ou tard vers le cône. Les corrections faites par l'enseignante étaient, la plupart du temps, des corrections sur le plan corporel. Pour finir, les élèves ont pu accorder plus ou moins leur mouvement avec la phrase musicale.

Expérimentation de l'espace de proximité : jeu de gardien de but sur les phrases musicales

- Exercice de tension et détente corporelle par le jeu de gardien de but

L'enseignante continue à s'appuyer sur l'image du football pour l'activité suivante, et c'est à travers cette image que la consigne est donnée. Elle emmène les élèves dans une activité ludique et imaginaire à travers une histoire et sa démonstration :

Ens : Vous allez tous être gardien de but qui se prépare à arrêter un tir de penalties. Il ne sait pas où le ballon va aller hein. Dés fois il part du bon côté et il arrive à l'arrêter, et dés fois il part de côté alors que l'autre tire ici. Mais donc il attend, il attend, il ne sait pas... il est là dans l'attente... j'attends, j'attends, yeu je l'attrape ! *(Elle saut tout à coup de côté pour attraper le ballon imaginaire. Les enfants sont surpris ! Elle refait et saut ailleurs et les enfants rient).* Vous me montriez... oohhh... *(elle mime le geste d'avoir pris le ballon dans le ventre et les enfants rient de bon).* Et vous allez être des supers gardiens de but car vous allez arrêter le ballon à chaque fois, mais je ne veux pas voir le ballon arrêter deux fois au même endroit. Donc j'attends, j'attends et puis ce ballon il va s'arrêter, parce que la musique va vous dire.

Une bonne comédienne, cette enseignante, qui dévoile, par la démonstration et l'humour, les éléments corporels du jeu : l'attitude immobile d'attente, dans l'ignorance d'où le ballon va venir, et l'utilisation de l'espace en attrapant le ballon toujours à un endroit différent. On a l'impression qu'elle s'amuse autant que les élèves, mais elle ne perd pas de vue ses exigences. Vers la fin de son discours elle révèle la règle musicale du jeu : « ce ballon il va s'arrêter parce que la musique va vous dire. » Elle isole cette règle en faisant un essai : elle joue une improvisation telle que celle-ci qui se termine par deux accords rapides :



Le jeu musical de l'enseignante est assez évident. Elle fait un court arrêt à la fin de la musique de préparation, avant de jouer deux accords qui signifient le moment de sauter pour attraper le ballon – ces accords rapides suggèrent un mouvement bien cadré et précis.

- Régulation

L'enseignante régule l'activité à deux reprises. La première fois elle démontre encore une fois l'attitude d'attente : « vous êtes là tendus comme un ressort ; et là je saute, je sauve ». La deuxième fois elle le fait depuis le piano en jouant. Elle dit « Regardez le ballon. On ne sait pas quand il vient ». Cela ne suffit pas et elle arrête le jeu :

Ens : Maintenant regardez-moi. Je vois certains qui font ceci *(elle saute pour attraper le ballon mais son regard est ailleurs)*. Ils sont là ... est-ce que j'ai arrêté mon ballon ? Je ne sais pas comment je fais si je ne l'ai pas regardé. Il n'est pas possible de vouloir arrêter quelque chose sans le regarder. Il y en a qui n'imaginent pas du tout leur ballon. Moi je suis là, je le vois mon ballon, je le vois, il est là. Regarde, je l'ai pris dans mes mains. Non pas *(elle montre le geste de ne pas regarder)*. Ce n'est pas possible. Vos yeux sont importants. Si vous voulez que j'y croie, que vous l'avez arrêté, si vous, vous ne le voyez pas, moi je ne vois pas le ballon. Vous devez le voir pour que je le voie moi le ballon, hein.

L'enseignante souhaite une certaine vraisemblance de jeu. Elle aimerait y croire. Ses corrections se font par une démonstration de la mauvaise posture et de la bonne manière. A

nouveau ses régulations portent sur le corporel, car les élèves n'ont aucune difficulté à entendre dans la musique le moment de sauver le ballon. L'exercice est un exercice de tension et détente, mais dans un contexte imaginaire. A part les aspects corporels de l'exercice l'enseignante rappelle que c'est un jeu imaginaire, et il est important de jouer le jeu, en regardant le ballon imaginaire.

- Dévolution de la tâche : quatre tirs préparés à l'avance

L'enseignante développe l'exercice par une longue consigne, soutenue par une démonstration :

Ens : J'aimerais maintenant que vous imaginiez dans votre tête de faire quatre tirs aux buts de suite. J'aimerais vraiment que vous ayez décidé avant. Ca ne se fait pas d'habitude hein. Vous ne pouvez pas savoir où le tireur ou le joueur va vous tirer. Mais vous, vous allez décider : d'abord il va me tirer dans le panneau en haut à droite, après je vais tirer en bas là devant moi. J'imagine, après je décide qu'il va tirer à gauche, et là il va tirer tout en haut. Donc il y a une qui est à droite, en bas, à gauche et tout en haut. Je décide avant, et vous devriez pouvoir le répéter plusieurs fois le même schéma. Si je vous regarde - on va faire plusieurs fois les quatre tirs au but - je dois voir quatre fois de suite les mêmes arrêts de but. Moi j'ai pensé un deux trois quatre (*elle montre avec la main les quatre directions*), mais toi tu peux prévoir autres choses hein. Prévoyez dans votre tête. Imaginez vos quatre endroits où le ballon doit arriver, et alors ça va être assez régulier. Ca va être (*elle montre*) je me prépare hop je l'arrête ; je me prépare hop je l'arrête ; je me prépare hop je l'arrête ; je me prépare hop je l'arrête. Ca va à ce rythme-là.

A nouveau, les exigences concernent l'aspect corporel. L'enseignante fait une démonstration avec sa consigne pour donner aux élèves une sorte de vocabulaire corporel. L'exercice porte essentiellement sur l'utilisation de l'espace, et l'enseignante exige que les quatre positions soient décidées d'avance et qu'elles restent toujours les mêmes.

Si l'on est tenté de percevoir ce nouvel exercice comme un jeu, il devient clair qu'il demande une réflexion de la part des élèves pour organiser « dans la tête » les quatre positions et pour les maîtriser. Le jeu se passe dans l'imaginaire mais la réflexion est tout à fait concrète. L'enseignante les prévient qu'elle va contrôler pour s'assurer que leur jeu reste toujours le même – un type d'évaluation de sa part. Elle a donné des idées à travers sa démonstration et à présent elle laisse les élèves se débrouiller pour gérer leur mouvement.

Elle rajoute, encore une fois, un côté musical au jeu, cette fois par la parole à la fin de sa consigne. Elle ne joue pas cette fois pour faire entendre la musique aux élèves, mais elle parle de façon rythmée, et elle va utiliser le rythme de la parole dans son improvisation :



Son dispositif didactique pour cette partie de la séquence était réfléchi et structuré. L'enseignante a introduit d'abord le jeu de gardien de but dans un cadre large. Au début de l'exercice, elle avait varié la durée de sa musique de préparation et les élèves ne savaient pas quand elle allait faire le court arrêt et les deux accords. Puis, par la suite, l'exercice est devenu systématique et prévisible, avec les quatre positions. Un tel développement peut exiger une qualité de mouvement soignée des élèves, car ils savent combien de temps de préparation il y a, et le moment de sauter. Ils ont tous les éléments du jeu en tête et ça devient un exercice spatial de précision, accompagné par la musique. A eux de jouer.

Les deux étapes de cette partie de la séquence se complètent mutuellement. La dimension tension-détente est présente dans les deux jeux. L'évolution du jeu vient du fait que dans le premier jeu les phrases étaient de durée variable, donc les élèves devaient maintenir leur corps dans l'attitude de tension pendant une durée imprévisible. La systématisation de l'exercice leur donne les paramètres précis de cette attitude tension-détente, et ils peuvent mesurer l'énergie du corps selon un cadre prévisible. Une telle systématisation est tout à fait cohérente avec la didactique de la rythmique et apporte à l'exercice la discipline de la phrase musicale.

Expérimentation de l'espace collectif : jeu de photographes imaginaires

- Exercice d'imagination, en équipe, pour montrer un sentiment

L'enseignante introduit la nouvelle activité par une histoire, toujours sur le thème des joueurs de football. Elle utilise la surprise pour emmener les élèves dans ce nouveau jeu, car quand elle commence son histoire des images Panini, l'on ne pourrait pas imaginer ce qu'elle va leur demander de faire.

Ens : Vous avez je pense certains entre vous collectionné les images Panini. On va faire de la publicité. Et dès fois on voyait la photo seulement du joueur, mais il y avait aussi des photos de l'équipe. Et alors vous avez entendu je pense parler des problèmes de l'équipe de France, des équipes qui espéraient gagner, et qui ont perdu leur match. Imaginez la photo. Comment pourraient être les joueurs, quand on va les photographier après un match où ils ont gagné ?

Enf : Crevés.

Ens : Ou perdu ? Qu'ils sont très fatigués, ou qu'il y en a qui sont blessés ? Donc si je viens me mettre devant l'appareil photo et que j'ai gagné (*elle montre une pose, les enfants rient*). Si je viens devant l'appareil photo et que je me suis blessé (*elle montre une pose en disant oh ça me fait mal, les enfants rient*) donc j'aimerais qu'on comprenne d'après la photo qu'on aura vue, qu'on va imaginer faire, si votre équipe a gagné ou perdu, si vous vous êtes blessés, si vous êtes fatigués etc.

Ce n'est que vers la fin de son discours qu'elle révèle que les élèves vont former des équipes pour se faire photographier en imaginaire. Ayant formé des « équipes », des groupes d'environ 5 ou 6 élèves, ils se mettent à se parler pour décider de leur photo. L'enseignante corrige ce malentendu en disant que c'est elle qui décide du sentiment montré dans la photo. Elle dévoile peu à peu les règles du jeu – les premières concernent l'espace et l'attitude corporelle, et ensuite elle clarifie le cadre du jeu comme expression d'une émotion :

Ens : Quand on vous prend en photo de groupe, si vous êtes trop écartés la personne qui regarde dans l'objectif on ne voit pas tout le monde. Donc vous prenez position en étant assez groupé, d'accord ? Et que vous ne soyez pas tous forcément dans la même position. Ce que je veux c'est que vous ayez tous la même expression. Vous exprimez par exemple si vous êtes victorieux. Je peux être victorieux comme ça (*elle montre une position*), je peux être victorieux comme ça (*une autre*), je peux être victorieux comme ça hein (*une autre*).

Pour les élèves cet exercice est un vrai jeu, et ils sont prêts à s'amuser ! Pour l'enseignante, qui prépare soigneusement l'exercice, il y a des exigences corporelles à prendre en compte. Elle fait quelques démonstrations pour élargir le vocabulaire corporel des élèves. Elle montre plusieurs positions qui révèlent des émotions diverses, puis l'émotion d'être victorieux, avant d'annoncer la première photo comme une photo d'une équipe victorieuse. Là elle peut voir tout de suite si les élèves ont assimilé le vocabulaire gestuel qu'elle vient de donner.

- Réalisation des photos imaginaires - assimilation de la consigne

Les élèves préparent plusieurs photos imaginaires selon l'émotion annoncée par l'enseignante, et chaque fois elle corrige l'attitude corporelle, l'espace ou les gestes des enfants. La tâche est d'exprimer par l'expression sur le visage et l'attitude corporelle une émotion ressentie en imagination. Et de faire tout ceci en équipe, car l'enseignante exige une cohérence entre les membres de chaque groupe. Ce travail demande :

- Une conscience de l'espace qui entoure chacun et chacune, en plus l'espace du groupe en entier ;
- La capacité de collaborer pour mettre en place, ensemble, une photo imaginaire qui est cohérente.

- L'introduction d'une phrase musicale

Ce n'est qu'après plusieurs essais que l'enseignante rajoute un cadre musical comprenant une phrase musicale qui suggère l'émotion qu'elle suscite, un arrêt de la musique pour prendre la photo imaginaire, et un accord pour défaire la photo. Elle en avertit les élèves :

Ens : A la fin de la musique vous êtes dans la position, et vous ne bougez plus (*elle joue une phrase de musique en mineur et lente*). Ne bougez plus, je vais prendre la photo. Photo (*elle joue un accord comme click de caméra*). On les défait.



L'exercice est encadré à présent par la musique, mais ce n'est pas une musique qui sollicite une certaine qualité de mouvement ; elle l'accompagne. C'est presque comme la musique du film qui reste derrière l'action – dans ce cas-ci la musique crée une atmosphère pour accompagner la recherche corporelle. Pour chaque sentiment suggéré par l'enseignante, elle improvise une courte phrase qui l'évoque :

Une équipe victorieuse :

Une équipe fâchée :

Une équipe gagnante
mais modeste :



Pourtant, il s'agit aussi dans cet exercice de la maîtrise de la tension et de la détente car les élèves restent en tension pendant la phrase musicale et au signal de « défaire la photo » il y a la détente.

- Dévolution de la tâche : les inventions des élèves

A présent, l'enseignante donne la parole aux élèves. Elle demande, « Qui pourrait proposer de montrer un autre état d'esprit, une autre manière d'être pour l'équipe ? » Le jeu, jusqu'ici dirigé par l'enseignante, sera dorénavant dirigé par les élèves. Ce sont eux qui suggèrent les états d'esprit à montrer sur les photos. Ils sont censés comprendre les règles du jeu et ils commencent à construire leur propre jeu. Mais est-ce qu'ils ont tout compris ? Ils ne suggèrent pas les émotions ; ils racontent des histoires imaginaires de football qui leur plaisent pour se mettre en action. L'enseignante n'accepte pas ces propositions. Elle définit les limites encore une fois en disant que c'est un sentiment (et sa traduction corporelle) qu'elle recherche.

Il y a d'autres problèmes puisque les élèves sont si excités par ce jeu qu'ils ne réussissent pas à écouter l'enseignante, ni à respecter les consignes. L'enseignante doit intervenir à maintes reprises pour les ramener au calme et pour leur rappeler les règles du jeu :

Ens : Deux choses : une, vous n'écoutez pas. Quand la musique s'arrête vous continuez de bouger et de parler. Et deux, vous n'écoutez pas quand je vous demande de défaire la photo.

L'une des règles est que c'est la musique qui donne les paramètres du jeu. Les élèves ne l'entendent pas parce qu'ils se parlent. L'autre règle dont l'enseignante parle est celle de défaire les photos à un moment donné. Les élèves se sont mis hors des encadrements par leur excitation. L'enseignante s'est montrée très tolérante en ce qui concerne leur comportement pendant ce cours, mais à un moment donné elle insiste sur le fait que le travail ne se fait pas dans ces conditions.

- Régulation : clarification de la compréhension du mot « sentiment »

C'est un autre travail à présent. Le travail musical et corporel vient de soi, si l'on veut, mais le travail actuel concerne la compréhension du mot « sentiment ». L'enseignante aimerait amener les élèves à pouvoir exprimer des émotions à travers une attitude ou un geste corporel – et ceci en équipe. Elle doit les ramener sans arrêt aux limites imposées, en vérifiant que ce qui est suggéré est vraiment un sentiment ou une émotion.

Considérons l'échange suivant :

Enf : On pourrait être contrarié.

Ens : On peut être contrarié. C'est une bonne expression. Le mot contrarié c'est-à-dire ? Est-ce que quelqu'un sait ce que ça veut dire être contrarié ?

Enf : Contrarié eh... fâché ?

Ens : C'est un peu fâché mais ce n'est pas tout à fait fâché (*une fille montre une attitude corporelle entre fâchée et surprise*) ah, alors ça, ça pourrait être... qu'est ce qu'elle exprime là plutôt ?

Enf : Elle est étonnée.

Ens : Etonnée, elle est incrédule. Aaahh ? (*L'enseignante montre le sentiment et les enfants rient et essayent de le faire eux-mêmes*). Je n'y crois pas. Montrez-moi.

Enfin un élève donne une réponse intéressante : le sentiment de contrariété. Une photo d'une équipe contrariée aurait été intéressante, mais pour finir un autre élève montre un visage qui attire l'attention de l'enseignante, et elle suit ce dernier – un visage étonné. Si l'occasion a été ratée pour exprimer l'émotion contrariée, l'enseignante a pu profiter du geste d'un élève pour focaliser encore une fois le travail sur l'expression des sentiments à travers le corps.

Un élève raconte une histoire où on porte secours à un joueur blessé et tout le monde adopte ce scénario. Mais l'enseignante doit encore une fois leur rappeler le cadre du jeu – le cadre des émotions. Elle dit, « Ce n'est pas ça qui m'intéresse. Si je vois qu'un joueur de mon équipe se blesse qu'est-ce que je vais ressentir à l'intérieur ? »

Elle essaye de faire ressentir quelque chose qui vient de l'intérieur pour l'exprimer à l'extérieur à travers une attitude corporelle. Il n'est pas facile pour les élèves de cet âge de représenter les choses qui viennent de l'intérieur. Mais l'enseignante insiste, et elle continue à attirer leur attention sur le mot « sentiment ». Pour finir ils comprennent mieux et suggèrent des émotions à montrer. De son côté, l'enseignante continue aussi à exiger une attitude corporelle cohérente avec le sentiment intérieur imaginaire.

Dans cette dernière partie de la séquence le dispositif didactique porte sur la dévolution du jeu. Néanmoins, l'enseignante a dû intervenir à plusieurs reprises car les élèves étaient davantage portés à raconter des histoires qui les mettent en action. Le dispositif est de montrer, par une attitude corporelle en équipe, un sentiment en tant que jouer de football. Et là, elle maintient ses exigences.

Résumé du cours

Ce cours était particulier : c'était le dernier cours de rythmique pour cette classe, qui passe en 5PH. Ce qui avait des conséquences : premièrement, les élèves étaient très excités et très agités. Ce qui ne les empêche pas forcément de travailler, mais souvent les empêche d'écouter – soit la musique, soit les consignes. Et ceci a eu des conséquences sur le déroulement du cours.

Deuxièmement, il s'agit d'un cours donné autour d'un thème. C'est le seul cours que nous avons observé qui se construit autour d'un thème externe à la discipline de la rythmique. La thématique a donné au cours une dimension motivationnelle, et la métaphore du football a rendu plus facile la compréhension de la qualité du geste exigée par l'enseignante. Elle a bien soutenu ce thème pendant le cours, construisant les trois exercices autour du thème. Elle s'est mise dans le thème pour enseigner, et elle a donné des corrections en lien avec le thème (« ceux qui parlent auront un carton jaune »). Elle est restée dans le personnage, et les élèves en étaient évidemment ravis.

Le dispositif didactique qui a été mis en place était structuré en trois activités individuelles, sans un lien entre elles. La logique du cours se trouve plutôt dans la cohérence établie par le thème du football que dans une évolution didactique à travers les trois activités, même si chaque exercice a évolué dans le courant du cours. Le fil conducteur du cours est le thème du football. Ce thème n'est en rien un objet d'enseignement. Y a-t-il, alors, un vrai objet d'enseignement (interne à la rythmique) qui sort de ce cours ?

En premier lieu il y avait l'échauffement du corps qui a exigé la maîtrise et l'enchaînement des pas chassés en mesure de 8 temps. Pour cette tâche la musique a canalisé le mouvement, en premier lieu par des phrases irrégulières, et puis ensuite par des phrases systématiques de 8 temps. L'objet corporel sous-tendant cet exercice était l'anticipation d'un changement de direction et la bi-latéralisation nécessaire afin de changer le pied de départ chaque fois.

Deuxièmement il y avait l'activité de « gardien de but » pour mettre en place un mouvement de tension-détente, encadré dans les limites de la musique improvisée. L'objet porte ici sur l'anticipation, la mobilité/l'immobilité et la direction. La construction du geste était le moyen de construire l'écoute de la musique, et d'interpréter la musique à travers les gestes de tension et détente. Le fait de systématiser le mouvement (en lui donnant toujours la même phrase musicale et en décidant à l'avance des quatre directions) le fait évoluer d'un mouvement un peu au hasard à un mouvement encadré et réfléchi.

Et troisièmement il y avait l'histoire des photos des équipes pour emmener les élèves à pouvoir exprimer un sentiment par une attitude corporelle. Si l'enseignante a gardé bien en tête des notions corporelles, son attention était souvent centrée sur le sens du mot sentiment, et l'on pourrait dire que ce dernier exercice était plutôt un exercice de langage ! L'objet est devenu la compréhension du mot « sentiment » et l'identification des sentiments humains. La rythmique a fait une migration intéressante vers les formes scolaires.

Pourtant, sur chacun des trois exercices, l'enseignante a apporté le cadre de la phrase musicale. De son point de vue, cet objet (la phrase musicale) a été une partie importante de la construction du dispositif didactique, nous semble-t-il. L'objet a été sédimenté à travers la première tâche pour pouvoir être assimilé par les élèves comme objet d'enseignement. La phrase musicale était exposée par trois tâches diverses, une fois dans sa durée, une fois par les éléments de tension et détente, et une fois par sa capacité de suggérer et encadrer un sentiment.

Résumé de la séquence

Cette courte séquence présente des aspects intéressants du point de vue de sa planification interrompue mais reprise autrement, et des notions diverses (corporelles et musicales) qui sont entrées dans sa didactisation.

Ce qui est particulièrement visible à travers cette séquence est la réciprocité entre ce qui est corporel et ce qui est musical. Notre analyse semble se balancer entre ces deux domaines, inextricablement liés à travers la didactique de la rythmique.

Si l'analyse porte sur le côté corporel l'on voit dans le premier cours, sous le chapeau de « l'espace » surtout les notions de direction et d'orientation abordées par deux activités principales : la marche dans les rues (4 directions) et le jeu du ballon (2 directions). La progression de l'objet s'effectue par le changement du milieu didactique : premièrement, le changement du carré au cercle, et deuxièmement, l'entrée du matériel dans ce nouvel espace.

Dans le deuxième cours, le travail est sur les trois espaces : l'espace autour de moi (l'espace de proximité), l'espace où je me déplace et l'espace collectif. Pour construire sa didactique l'enseignante a créé trois jeux d'imagination en lien avec un thème extérieur à la discipline de la rythmique. Le travail corporel est un travail de sédimentation qui donne aux élèves trois expériences complémentaires dans l'espace.

Si l'analyse porte sur le côté musical, la séquence est cohérente par la notion de la phrase musicale qui apparaît de manières diverses. La phrase musicale encadre le carré des rues à New York (4 phrases de 4 temps), le jeu du ballon (des phrases de 4 temps) et les pas chassés en diagonale (phrases de 8 temps). A travers ces activités les élèves rencontrent la phrase musicale dans sa durée.

La phrase musicale a toujours un début, un trajet et une arrivée, donc des éléments de tension et détente, qui ont été expérimentés corporellement par les élèves à travers le jeu de gardien de but. Et, finalement, la phrase musicale peut suggérer un sentiment, une émotion, ce qui a été son rôle pendant le jeu des photos.

Cette séquence illustre bien l'interdépendance dalcrozienne entre le mouvement et la musique, où l'interprétation des événements didactiques peut se faire soit par la fenêtre corporelle soit par la fenêtre musicale. Notre analyse a tenté de jongler entre les deux mondes musique-mouvement afin de présenter cette complicité.

La séquence d'HN1 : la rythmique au service de l'écoute d'œuvres « savantes » – instrumentalisation de la rythmique⁵⁷

Description

La séquence HN1 compte trois cours visant à préparer la classe à assister à un concert de quelques œuvres de Joseph Haydn.

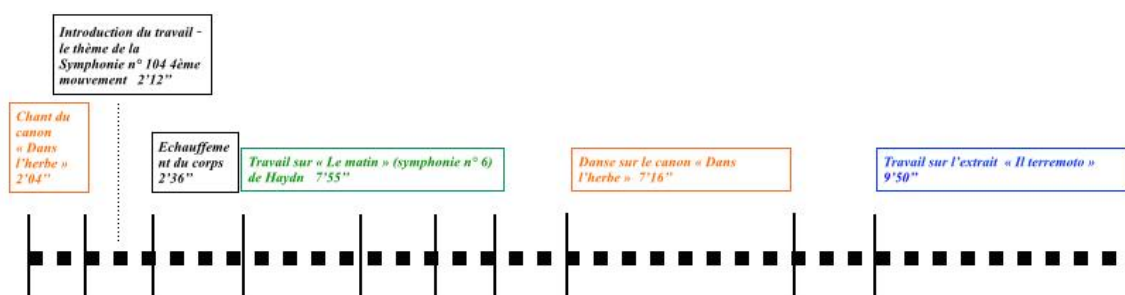
Les élèves vont travailler plus particulièrement sur les morceaux suivants :

1. Symphonie n° 6 : « Le matin » 1^{er} mouvement (CD n° 9)
2. « Die sieben letzten Worte » (les sept dernières paroles du Christ en croix) - Fin de la « Sonate VII », (CD n° 10) enchaînée avec
3. « Il Terremoto » (le tremblement de terre) Version orchestrale (CD n° 17)
4. Symphonie n° 104 « Londres » 4^{ème} mouvement (CD n° 21)
5. Extrait de l'Oratorio *La Création* « Die Vorstellung des Chaos » (CD n° 18)

Quand un concert est proposé aux élèves dans les écoles primaires genevoises le Département de l'Instruction Publique (DIP) fournit un dossier pédagogique qui est à disposition des maîtres généralistes et spécialistes (voir Annexe HN1). Des informations écrites pour l'enseignant, des fiches de travail pour les élèves et un compact disc de travail sont inclus dans le dossier. Cette séquence représente une partie du travail d'écoute en vue du concert, car la préparation a été un travail de collaboration entre la maîtresse de classe et l'enseignante de rythmique. HN explique le partage du travail :

« La titulaire de classe m'a demandé de collaborer avec elle pour la préparation au concert. Je me suis entretenue avec elle pour sélectionner les passages à préparer qui sont spécifiés dans le dossier. Suite à cette sélection, nous avons réparti les activités sur les trois leçons restantes (c'est-à-dire très peu) pour nous assurer d'avoir tout abordé pour la sortie au concert. L'enseignante souhaitait que j'introduise d'abord moi les activités, car elle ne maîtrisait pas les notions musicales. Il s'agit d'un sujet traité en co-enseignement ».

Premier cours 37'38''



Chant du canon « Dans l'herbe »

Assis devant le piano, les élèves chantent le canon « Dans l'herbe » qu'ils avaient déjà appris lors des autres cours. L'enseignante exige une bonne articulation des paroles et une posture appropriée au chant.

Introduction du travail – le thème de la Symphonie n° 104, 4^{ème} mouvement

L'enseignante donne un court discours sur la vie de Joseph Haydn. Elle introduit la symphonie n° 104 par une activité suggérée par le dossier pédagogique. Sur la mélodie du thème du 4^{ème} mouvement, le dossier pédagogique fournit un texte de paroles que les élèves seront invités à chanter avec l'orchestre pendant le concert. Il y a deux couplets dont les paroles donnent des informations sur la vie de Haydn :

1. *C'est un homme épatant, généreux, fidèle,
Admiré par les gens de l'Europe entière.
Toujours de bonne humeur, le sourire aux lèvres,
Ce bouillant voyageur doit avoir la fièvre.*

2. *L'Empereur, les saisons, mille symphonies,
Concertos ou trios partout on l'admire, car partout il brille.*

Au début de ce cours, l'enseignante leur apprend les paroles du premier couplet, et explique les paroles par rapport à la vie du compositeur.

⁵⁷ Voir Annexe « HN1 chapitre 7 » pour les documents relatifs à cette séquence.

Pendant l'introduction du cours, les élèves sont assis devant le piano. L'enseignante leur demande à présent de se mettre en cercle, où ils ont une place déjà définie. Elle leur demande de se souvenir de cette place, et elle rappelle les trois consignes : y aller en silence, en marchant, et rester debout en cercle, le dos bien droit et les pieds bien posés par terre. Les élèves trouvent leur place.

Échauffement du corps

Sur les paroles chantées, l'enseignante amène les élèves à faire une série de mouvements pour échauffer le corps : « jambes tendues, dérouler le fil, enrouler le fil, jambes croisées, dos tout rond, dos bien droit, tourne sur toi-même et lève-toi ». Les élèves semblent connaître la chanson, et chantent ces phrases pendant qu'ils font les mouvements. Elle les accompagne au piano. Ils refont la série de mouvements plusieurs fois, avant de terminer en l'exécutant sans chanter, en suivant le piano qui change parfois de vitesse.

Travail sur « Le matin » (symphonie n° 6) de Haydn

- L'échauffement mis sur « Le matin » de Haydn

L'enseignante évoque l'image du matin, quand on est encore dans son lit. Les élèves se couchent. Elle leur dit de dérouler le fil, et ajoute des mouvements d'étirement des bras. Ensuite, ils s'accroupissent, déroulent le dos pour se lever, étirent les bras et font un tour sur eux-mêmes sur la pointe des pieds. L'enseignante met l'introduction de la symphonie n°6 de Haydn, « Le matin », et elle fait la série de mouvements avec les élèves.

- Ecoute du morceau « Le matin »

La classe écoute le morceau. L'enseignante explique que c'est le moment de la journée où la nature se réveille. Elle demande aux élèves de prendre un stylo imaginaire et de dessiner ce qu'ils entendent. Elle remet la musique et ils « dessinent » en l'air. Elle demande ce qu'ils ont vu dans la nature. Un enfant dit « le violon ». Elle répète qu'il s'agit d'imaginer la nature. D'autres élèves suggèrent la lumière, les fleurs, les notes, les oiseaux. Elle demande quel instrument de musique fait penser aux oiseaux. Comme un enfant répond « le violon », elle remet la musique au bon endroit et après avoir écouté, un élève identifie la flûte. L'enseignante exige le nom complet – la flûte traversière – et elle montre une image de cet instrument.

- Activité d'imagination sur « Le matin »

Elle demande aux élèves de se trouver une place dans la salle, de prendre leurs pinceaux imaginaires et de peindre un tableau à partir des images de la nature que la musique leur évoque. Elle met la musique, elle circule parmi eux et parfois s'arrête pour « peindre » avec eux.

Danse sur le canon « Dans l'herbe »

Les élèves exécutent la série de pas qu'ils ont apprise pour accompagner le canon « Dans l'herbe », d'abord en suivant l'enseignante qui la fait devant eux, puis seuls, quand elle les accompagne au piano. Elle divise la classe en deux groupes pour chanter et danser le canon à deux voix. Pour les aider, la maîtresse de la classe et elle se placent chacune devant un groupe. Les élèves refont la série de pas une deuxième fois sans l'aide des maîtresses. L'enseignante leur demande de changer de voix, et ils chantent et dansent le canon accompagnés du piano. Elle enchaîne avec une musique pour qu'ils courent, en insistant pour que les pieds soient légers sur le sol, puis une musique pour qu'ils sautillent et une dernière pour qu'ils galopent.

Travail sur l'extrait « Il terremoto »

L'enseignante fait écouter le morceau « Il terremoto ». À qui ou à quoi cette musique leur fait-elle penser ? À « un orage » répond un enfant, à « un tremblement de terre », répond un autre. Elle leur propose le mot « séisme ». Elle indique le titre du morceau et demande aux élèves d'identifier la langue.

Ils doivent ensuite chercher des qualificatifs pour comparer la musique du Matin (douce, calme) avec celle-ci (fâché, triste). L'enseignante remet la musique et demande quel instrument joue. Un élève répond que c'est le tambour. Il s'agit bien d'un instrument de percussion, mais pas du tambour. Elle leur montre une image, qui évoque le mot « Tim Tim » à un enfant. Elle leur apprend qu'il s'agit d'une timbale.

L'enseignante demande aux élèves disposés en cercle de trembler quand elle dit un mot. Ce qu'ils font quand elle prononce la première syllabe du mot « tremblement ». Elle énonce la phrase suivante en rythme, en demandant aux élèves d'arrêter le mouvement après chaque syllabe, et en leur rappelant de bouger toutes les parties du corps :

trem - ble - ment - de-terre - de - terre.

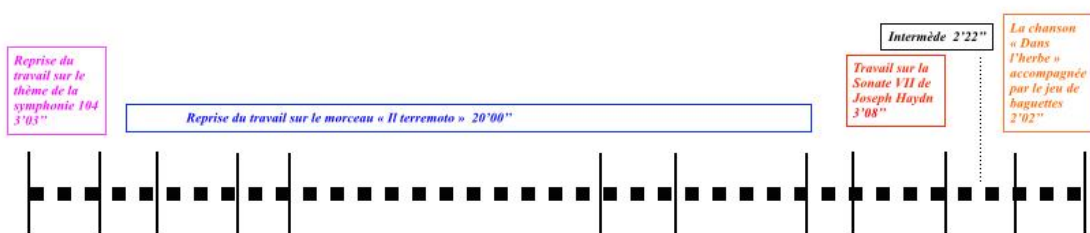
Elle leur dit de taper par terre avec les mains sur les mots « de terre ». Ils répètent les mouvements plusieurs fois.

Elle introduit alors la phrase entière :

trem - ble - ment - de - trem - ble - ment-de-terre de - terre

Cette phrase donne la première partie du rythme, qui est compliqué, et que les élèves doivent maîtriser pour participer au concert. Ils font l'exercice encore une fois et l'enseignante divise la phrase en deux pour bien identifier les gestes à faire. Ensuite ils font la phrase en entier deux fois de suite.

Deuxième cours 36'24''



Reprise du travail sur le thème de la symphonie n° 104

- Apprentissage de la chanson avec des mots appliqués

L'enseignante commence tout de suite à jouer la chanson sur Joseph Haydn que les élèves avaient commencé à apprendre au début du premier cours, en exigeant qu'ils chantent le dos droit. Ils interprètent le premier couplet. Elle enseigne le deuxième couplet en expliquant les paroles. Les élèves chantent le deuxième couplet en imitant l'enseignante.

Reprise du travail sur le morceau « Il terremoto »

Elle forme alors un cercle avec les élèves et leur rappelle le sujet du tremblement de terre, en leur demandant de trembler en agitant les manches, les avant-bras et tout le bras jusqu'aux épaules. Ils cherchent ensuite comment « trembler » avec d'autres parties du corps.

- Exercice de réaction sur les tessitures

L'enseignante demande aux élèves de frapper le sol partout, au rythme du piano, comme s'ils l'éclaboussaient de tâches de peinture. Elle joue une musique dans le grave pour accompagner cette phase. Elle propose ensuite de frapper plus haut sur le corps et elle joue au milieu du piano ; puis de se taper la tête pour les sons à l'aigu. Tout à coup, elle revient à une musique grave et les élèves continuent de se frapper au milieu du corps. L'enseignante arrête le piano et leur demande d'écouter. Ils restent au milieu du corps. Elle joue une musique très grave et finalement, un élève se glisse à terre et les autres l'imitent. Elle change de tessiture et les élèves réagissent.

- Travail rythmique

L'enseignante annonce qu'elle va proposer différents rythmes et que les élèves doivent frapper exactement en rythme avec le piano :

l'aigu : frapper sur la tête

au milieu : frapper sur le ventre

dans le grave : frapper par terre.

- Apprentissage du rythme joué par les timbales – « Il terremoto »

L'enseignante demande aux enfants de prononcer les mots « tremblement de tremblement » pendant qu'elle montre les mouvements, puis ils font les mouvements eux-mêmes en répétant la phrase. L'enseignante ajoute les mots « terremo terremo to ho », en frappant dans les mains triolet-triolet-noire-noire. Elle articule le mot ca-ta-strophe en tapant trois fois sur sa tête et les élèves l'imitent. Le rythme jusqu'ici correspond à la phrase suivante : Trem-ble-ment – de – trem-ble-ment – de terre – de – terre – terremo terremo-to – ho – - ca-ta-strophe

Elle sort le CD du dossier pédagogie, et le met en marche. Une voix d'homme énonce les paroles du rythme, suivie par le rythme sans voix. L'enseignante accompagne alors le CD en murmurant le rythme. Après avoir écouté avec les élèves le rythme joué au piano sur une note, elle met l'extrait musical original de Haydn. Elle répète les mots du rythme en même temps, puis les élèves font les mouvements avec elle.

Travail sur la Sonate VII de Joseph Haydn

- Apprentissage des mesures à trois temps

L'enseignante distribue à chaque élève une paire de baguettes chinoises, en montrant comment les tenir pour jouer. Elle propose de taper avec sur 1, et de monter les baguettes sur 2 et 3. Elle répète le geste à plusieurs reprises en leur demandant d'imaginer que les baguettes montent les escaliers pour les temps 2 et 3. Elle joue un morceau à trois temps et les enfants tapent les baguettes en mesure. Elle leur demande de prendre conscience du nombre de temps qu'ils frappent, et puis de marcher sans frapper.

- Exercice de rythmique sur trois temps

Les élèves assis pour regarder, l'enseignante marche en tapant les baguettes sur le premier des trois temps. Elle demande combien de gestes elle exécute à la fois, et un élève répond « six ». Pied et main font-ils six ? Non, rectifie un autre élève « deux ». Les élèves se lèvent, marchent et tapent avec les baguettes en suivant l'enseignante.

- Le jeu de baguettes sur la musique de Haydn

Aux élèves assis près du piano, elle propose, en leur en faisant la démonstration, de frapper les baguettes une fois par terre et deux fois au dessus de leur tête. Elle joue le thème de la sonate de Haydn pour accompagner le jeu des baguettes. Interrogés sur le compositeur de cette mélodie, un enfant répond « toi », un autre « la maîtresse ». Finalement un élève répond « Joseph Haydn ». Elle demande de regarder la maîtresse qui joue elle aussi.

Intermède

La consigne est de jouer ce que joue le piano. L'enseignante joue le rythme du galop mais les élèves frappent des temps réguliers. Elle leur demande de faire galoper les mains. Elle joue ensuite une marche ; elle souhaite que les élèves tapent les baguettes en alternance, mais ils les tapent ensemble. Elle répète la consigne, et joue à nouveau une course. Les élèves tapent très vite, mais plus vite que le piano.

La chanson « Dans l'herbe » accompagnée par le jeu de baguettes

L'enseignante annonce que dans le peu de temps qui reste, ils vont interpréter la chanson « Dans l'herbe » en tapant les temps avec les baguettes, et en exécutant les pas de danse correspondant. À la fin, elle ramasse les baguettes, et leur annonce qu'en sortant, ils peuvent regarder les dessins faits en classe sur la musique (« Le Matin ») de Haydn. Ce que font les élèves en sortant lentement de la salle, et le cours se termine.

Troisième cours 39'53''



Reprise de la chanson sur le thème du 4^{ème} mouvement de la symphonie n° 104 de Haydn

Le cours commence avec le chant des paroles appliquées sur le morceau de Joseph Haydn. Les élèves chantent le premier couplet. L'enseignante insiste pour qu'ils adoptent une bonne posture, et leur explique comment chanter avec une belle voix. Elle leur apprend, en les expliquant, les paroles de chaque ligne du deuxième couplet. Ils apprennent en musique la signification du mot « trio » qui se trouve dans la chanson, ainsi que de « solo », « duo », et « quatuor ».

Travail sur l'Oratorio « La Création »

- Jeu imaginaire sur l'extrait « Die Vorstellung des Chaos »

Leur apprenant que Haydn a écrit une musique qui s'appelle « La Création », l'enseignante place les enfants en cercle, et leur montre un ballon qui va représenter une planète, une planète fragile, que chacun va pouvoir faire danser. Elle commence à bouger lentement avec le ballon en demandant aux élèves d'imiter ses mouvements. Elle montre que le ballon peut être tenu loin du corps, en haut, en bas, qu'on peut le faire rouler, mais qu'il faut le faire délicatement et lentement – et tout cela, sans parler. Elle passe le ballon à son voisin et met la musique en marche. Chaque élève à son tour « fait danser la planète » et la passe à son voisin. Après plusieurs tours, l'enseignante distribue trois ballons supplémentaires. Les élèves prennent au sérieux cet exercice.

- Ecoute de l'extrait « Die Vorstellung des Chaos »

Elle invite les élèves à écouter « Die Vorstellung des Chaos ». À la fin, ils sont invités à décrire cette musique, mais ils n'ont pas d'idées. Elle demande alors de quelle manière ils ont fait passer la planète. Un élève répond « délicatement ». L'enseignante explique que le mot « délicat » en relation avec la musique signifie que la musique n'est pas forte. Elle leur demande de qualifier le tempo de la musique, et les élèves répondent « lent ». Elle signale que les instruments jouent des notes plutôt longues.

Reprise du travail sur la Sonate VII de Joseph Haydn

- Jeu des baguettes et la marche sur 3 temps

L'enseignante distribue à chaque enfant une paire de baguettes chinoises, puis elle va au piano et joue des accords lents. Les élèves tapent sur chaque accord. Elle joue les accords à une main, en battant la mesure à 3 temps de l'autre main. Le jeu des élèves n'est pas précis et l'enseignante arrête le piano. Elle circule parmi les élèves en tapant sur le premier des trois temps. Elle se remet au piano et compte 1, 2, 3 en jouant des accords qui durent trois temps. Ensuite, elle demande aux élèves de marcher et elle joue dans le grave.

- Reprise de l'exercice de rythmique sur trois temps

Elle annonce qu'ils vont faire l'exercice à la fois en frappant avec les pieds et en tapant avec les baguettes comme la dernière fois. Elle montre la marche en mimant le geste de taper sur le premier temps pendant que les élèves comptent 1, 2, 3 depuis leur place par terre. Ils se lèvent et marchent en comptant 1, 2, 3. Peu à peu, ils arrivent à ne taper que sur le premier temps. L'enseignante marche avec eux. Quand elle constate que l'exercice devient plus juste, elle donne la consigne de compter mentalement et va au piano pour jouer. Les élèves réussissent mieux.

L'enseignante enchaîne avec une musique pour le galop. Elle mène la musique à sa fin et demande de refaire l'exercice avec les baguettes pour le plaisir. Elle félicite les élèves en disant que depuis le début de la leçon, il y a des changements magnifiques. Mais, ajoute-t-elle en jouant de façon bizarre, il y a aussi des jeux qui lui donnent envie de jouer « comme ça ». Les élèves rient. Elle leur demande d'être en accord avec la musique. Ils refont l'exercice encore une fois.

- Apprentissage de la battue à 3 temps

Les élèves assis près du lecteur CD, l'enseignante leur demande de taper avec les baguettes le premier temps par terre et les deux autres temps une baguette contre l'autre. Elle adopte un tempo très lent. Ce jeu terminé, elle leur propose de garder les baguettes au-dessus de leur tête, puis de les descendre comme s'ils voulaient couper du fromage, en imaginant qu'ils vont en distribuer les morceaux à leurs camarades, et jeter les croûtes aux oiseaux. Les élèves imitent les trois gestes plusieurs fois. L'enseignante scande en faisant les gestes : « en bas, ouvre et remonte ». Comment s'appelle ce mouvement ? « la battue », répond un élève. À combien de temps bat-on ? Comment s'appelle la personne qui bat la mesure et qui dirige l'orchestre ? Sur la musique du CD, l'enseignante refait les trois gestes avec les baguettes. Les élèves la suivent. Après un moment, elle tape le premier temps par terre et les deux autres avec les baguettes comme auparavant. Les élèves suivent à leur tour.

- Apprentissage du thème à chanter de la Sonate n° VII

L'enseignante informe la classe que le jour du concert, elle va chanter la mélodie de ce morceau et qu'il n'y a pas de paroles. Elle leur enseigne la mélodie phrase par phrase. Ceci fait, elle les engage à exécuter le morceau en entier en les aidant avec des gestes de la main. Comment s'appelle la sonate qu'ils sont en train de travailler ? « La sonate numéro sept » répondent les enfants. Quelle en est la mesure, leur demande-t-elle alors, en leur conseillant de se souvenir des mouvements avec les baguettes avant de répondre ? « 3 temps », disent-ils.

Travail sur la deuxième partie du rythme « Il terremoto »

Les élèves prennent place dans la salle et l'enseignante leur demande de lui faire un gros rocher. Elle prend une position et les élèves l'imitent. Elle rappelle que pendant un tremblement de terre, les rochers sont fissurés. Les élèves lâchent alors leur rocher, en prononçant les mots en rythme. Ils reprennent un autre rocher et répètent le mouvement, et ainsi de suite. Elle espère leur enseigner ainsi une autre partie du long rythme joué par les timbales. Invités à faire le tremblement, ils ne comprennent pas. Elle leur rappelle les mouvements de tremblement qu'ils ont appris. Ils les font deux fois en rythme, puis l'enseignante essaie de reconstituer le rythme en entier comme suit :

- 1ère partie : trem-ble-ment sht de sht trem-ble-ment de terre de - terre terremoto terremoto to ho sht sht - ca-ta-strophe

- 2ème partie : trem-ble-ment sht de sht trem-ble-ment de terre de-terre - sht - les roch-ers sht sht se sont fis-surés - sht - TOUTsht à trem-bler - terremoto

Au son du CD, les élèves esquissent le rythme en bougeant et en le parlant. L'enseignante propose de refaire la première partie du rythme, ainsi que celle qu'ils viennent d'apprendre. Elle passe le CD sur lequel la voix de l'homme parle les mots du rythme, et les élèves le suivent. Elle précise que le jour du concert, ils ne vont pas pouvoir bouger dans la salle, et qu'ils se contenteront de parler ce rythme.

Elle les félicite de leur apprentissage de ce rythme compliqué, et leur rappelle d'admirer les dessins magnifiques qu'ils ont faits en sortant de la salle.

Analyse

Dans cette séquence, l'objectif de HN est de familiariser les élèves à quelques extraits de la musique de Joseph Haydn, en vue d'assister à un concert. Nous allons proposer d'analyser les trois cours en décomposant le travail effectué sur les œuvres. Celui-ci se fait parfois en un seul cours, parfois en deux, voire en trois. Nous essaierons de définir la logique des dispositifs didactiques mis en place pour aborder chaque œuvre.

Cette séquence ne montre pas l'évolution d'un objet d'enseignement, proprement dit. Il n'y a pas de logique de développement car les œuvres sont abordées séparément, et les dispositifs mis en œuvre pour les traiter le sont aussi. C'est pour cette raison que notre analyse n'est pas chronologique, mais qu'elle suit les œuvres dans l'ordre de leur apparence dans la séquence, soit :

1. Symphonie n° 6 : « Le matin » 1^{er} mouvement (CD n° 9)
2. « Il Terremoto » (le tremblement de terre) (CD n° 17)
3. Symphonie n° 104 « Londres » 4^{ème} mouvement (CD n° 21)
4. Fin de la « Sonata VII » (CD n° 10)
5. Extrait de l'Oratorio *La Création* « Die Vorstellung des Chaos » (CD n° 18)

Avant d'aborder l'analyse du travail sur chaque œuvre, pour faciliter la compréhension de la séquence, nous résumons la répartition du travail pour l'œuvre en question sur l'ensemble des trois cours.

Echauffement du corps

Le cours commence avec un échauffement du corps, où les élèves exécutent des mouvements prévus par les paroles d'une chanson :



Quatre activités pour rencontrer « Le Matin »

Oeuvre	1 ^{er} cours – temps d'enseignement	2 ^{ème} cours – temps d'enseignement	3 ^{ème} cours – temps d'enseignement
Symphonie n° 6 1^{er} mouvement « Le Matin »	8'35''		

- Modification des mouvements d'échauffement

L'enseignante mène quatre activités pour sensibiliser les élèves à ce morceau. La première suit l'échauffement du corps : ils commencent assis par terre, et à la fin de la chanson ils sont debout. L'enseignante utilise cet échauffement comme tremplin pour une première rencontre avec « Le matin ». Elle modifie et développe les mouvements de l'échauffement en évoquant l'image du matin :

Ens : Cette fois-ci vous allez refaire la même chose, je vais rajouter des mouvements. Asseyez-vous (*elle s'assied par terre aussi*). Imaginez que c'est le matin comme vous êtes dans votre lit. Couchez-vous, et pour vous lever vous allez commencer par... par quoi ?

Enfs : Enrouler le fil.

Ens : Enrouler le fil. Et une fois que vous êtes assis, allez-y enroulez votre fil. Vous allez étirer vos bras d'un côté et de l'autre. Mes jambes elles sont tendues devant moi. On étire les bras, et ensuite de ça on se met à genou (*un enfant tombe par accident et roule par terre et tous les enfants rient*). Alors on refera tous. Mettez vos jambes devant vous. Je les plie et je les mets à côté et je pousse en avant. On étire les bras et cette fois-ci je me mets sur les pointes (*sans parler elle pose un pied par terre et se met debout, et fait un tour sur elle-même*). Et je ramène les bras. Vous commencez au début dans votre lit et je mets la musique - de quel compositeur ?

Enf : Joseph Haydn.

Les modifications apportées par l'enseignement sur l'échauffement original ont pour effet de rendre les mouvements plus lents, plus mesurés, ce qui évoque bien l'état dans lequel on est au réveil, les étirements que l'on peut faire, tout en lenteur. Elle donne ainsi aux élèves une image corporelle de la musique qu'ils vont bientôt entendre, en axant son propos sur le mouvement et la qualité de son exécution.

- L'échauffement sur « Le Matin »

C'est la première minute de la symphonie, (CD n° 7) dont l'enseignante met le CD, qui sert d'introduction à l'œuvre. Les élèves exécutent les mouvements en suivant la musique, guidés par l'enseignante qui leur en rappelle l'ordre en leur faisant la démonstration. Ils les répètent une deuxième fois pratiquement sans son aide. Ce qui peut s'assimiler à un travail de « mise en scène », nécessaire dans la mesure où les élèves ne connaissent pas l'œuvre.

- Ecoute et analyse de la musique

L'enseignante remet le début de la symphonie et enchaîne sur la deuxième minute (CD n° 8), en dirigeant ainsi l'écoute :

Ens : Ca c'est le début du morceau. Le début d'un morceau comment il s'appelle ? L'in-tro-duc-tion. Pendant l'introduction c'est la nature qui se réveille, parce que c'est le ?

Enfs : Printemps.

Ens : C'est le matin. Et Joseph Haydn a appelé cette partie « le matin ». Ensuite qu'est-ce qui se passe ? (*Elle met la musique qu'ils écoutent pendant un moment, puis elle l'arrête*). Prenez un stylo dans votre poche et vous allez dessiner ce que vous entendez d'accord ? Attention.

Cet exercice incite les élèves à se représenter en imagination ce que leurs oreilles entendent. L'analyse qui suit montre leur naïveté devant une musique peu familière, leurs réponses sont prévisibles, et ils reprennent les indices que l'enseignante leur avait fournis :

Ens : Qu'est-ce que vous voyez dans la nature à ce moment-là ? Thierry qu'est-ce que tu vois toi ?

Enf : Un violon.

Ens : Toi tu vois un violon parce que tu entends un violon. Mais imagine la nature qui se réveille. Qu'est-ce qui se réveille le matin qu'est-ce qu'on voit avec cette musique ?

Enf : La lumière.

Ens : La lumière, le réveil de la lumière. Et toi qu'est-ce que tu vois ?

Enf : Les fleurs.

Ens : Les fleurs, qui poussent et qui peuvent s'ouvrir, et puis ?

Enf : Des notes.

Ens : Des notes de musique, toi tu vois des notes de musique, et toi ?

Enf : Des oiseaux.

La réponse « des oiseaux » est un moment important qui donne à l'enseignante l'occasion d'attirer leur attention sur le son de la flûte traversière :

Ens : Des oiseaux ; et puis alors quel est l'instrument qui nous fait penser à des oiseaux ? Je vous fais écouter (*elle remet la musique à l'endroit où il y a la flûte traversière qui joue*). Jesué c'est quoi ?

Enf : Le violon.

Ens : Alors il y a des violons mais celui qui me fait penser à des oiseaux ce n'est pas le violon. Ecoute bien (*elle remet la musique au même endroit*). C'est quoi cet instrument Sanna ?

Enf : La flûte .

Ens : La flûte, la flûte ? (*elle montre une image de la flûte traversière*)

Enfs : Traversière.

Ens : Traversière. Au concert vous allez voir sur scène des violons, et dans l'orchestre vous verrez à un moment donné la flûte traversière chanter toute seule.

L'analyse de l'extrait se limite à l'identification de la flûte traversière, et le questionnaire sur ce que les enfants voient dans la nature n'est pas vraiment développé. Leur conscience de la musique reste, semble-t-il, très concrète.

- Exercice d'imagination avec la musique de Haydn

L'enseignante donne une nouvelle consigne (CD n° 9)

Ens : Prenez votre pinceau, et j'aimerais voir dans votre cadre tous les éléments de la nature qui sont en train de naître, qui sont en train de se réveiller : que ce soit des fleurs, des oiseaux, j'aimerais voir toute la nature que vous entendez dans cette musique (*elle remet la musique puis elle commence à circuler parmi les enfants*). Votre cadre est grand, on peut dessiner où on veut. Voir ce qui est par terre (*les enfants font leurs tableaux imaginaires pendant que la musique joue*). Montrez-moi ce qui est dans le ciel aussi.

La tâche est quasiment identique à celle qui leur a été demandée pendant la première écoute de la musique, mais cette fois, ils la reprennent en conscience grâce à l'explication. Ils sont maintenant debout, et l'enseignante les encourage à bien utiliser la totalité de l'espace en leur demandant de dessiner ce qui est par terre mais aussi dans le ciel. Elle leur montre en « peignant » elle aussi. Cet exercice clôt le travail musical sur « Le matin », mais l'exécution des vrais tableaux, proposée par la maîtresse, permettra plus tard à la classe d'aborder dans la continuité un travail spécifiquement pictural.

La sensibilisation à la musique « Le matin » s'est fait en quatre étapes :

1. Les mouvements de l'échauffement sont modifiés de manière à être plus lents et plus fluides.
2. L'introduction de la musique comme cadre des mouvements était pour les élèves une écoute globale en premier. Elle est restée en arrière-plan aux mouvements sur lesquels ils se concentraient.
3. C'est lors de la première écoute de la musique après l'introduction qu'il leur est proposé de « prendre un stylo » pour dessiner ce qu'ils entendent, et ce afin de les encourager à se le représenter visuellement. Ils ne sont visiblement pas habitués à la discussion que l'enseignante engage ensuite en essayant d'affiner leur écoute.
4. La dernière étape est la reprise de la « peinture imaginaire », nourrie cette fois-ci par la discussion.

La rythmique au service de l'apprentissage d'un rythme – première partie : Il terremoto (CD n° 12)

Oeuvre	1 ^{er} cours – temps d'enseignement	2 ^{ème} cours – temps d'enseignement	3 ^{ème} cours – temps d'enseignement
« Il Terremoto »	9'50''	17'22''	7'18''

- Un premier travail rythmique

L'enseignante introduit le travail sur « Il terremoto » vers la fin du premier cours par l'écoute d'un vrai tremblement de terre (CD n° 16), avant de les encourager à une recherche de vocabulaire autour de ce thème (orage, tempête, séisme), puis de placer l'écoute dans le contexte de la musique de Joseph Haydn (CD n° 17).

Ens : Pourquoi est-ce que je vous fais écouter le son de tremblement de terre ? Parce que Joseph Haydn il a composé de la musique sur le tremblement de terre, et il l'a appelé « Il terremoto ». Surtout il nous raconte qu'il y en a toujours eu, et que ça nous a TOUJOURS fait peur ; et ça a toujours causé des désastres. Et par sa musique vous allez pouvoir comprendre un peu comment lui il se sent, quand il y a un tremblement de terre.

Elle les incite ensuite à comparer cette musique avec « Le matin » :

Ens : Si vous repensez maintenant à la musique du matin où on s'est étiré, elle était comment cette musique ?
 Enf : Douce.
 Ens : Elle était douce, elle était calme. Il y en a qui se sentent relaxés tu sais, mais sur la musique du tremblement de terre comment est-ce que on se sent ?
 Enf : Fâché.
 Ens : Alors fâché, quoi d'autre ?
 Enf : Il peut se sentir... il peut avoir peur.
 Ens : Avoir PEUR, oui ?
 Enf : Il peut être triste.
 Ens : Triste, montrez-moi sur le visage que vous avez un visage qui est triste, qui a PEUR.

Comparer l'extrait d'*Il terremoto* avec *Le matin* est une façon concrète de centrer l'attention des élèves, car, après avoir bougé de manière calme et lente sur cette dernière musique, ils peuvent plus facilement faire preuve d'une écoute critique sur la première.

- Ecoute de la musique

L'enseignante aborde alors l'écoute critique de la musique en leur demandant d'identifier l'instrument qui joue :

Ens : Dans cette musique il utilise un instrument qui permet de décrire cette impression de tremblement. Je vous remets la musique (*les élèves écoutent la musique*). Jesué ?

Enf : Un tambour.

Ens : Alors ce n'est pas exactement le tambour mais tu as raison c'est un instrument à percussion. Je vous ai apporté ici une image (*elle montre l'image de la timbale*), regardez. Comment s'appelle cet instrument ?

Enf : Le tim tim.

Ens : Ah non ce n'est pas ça. Non, ça s'appelle la timbale.

Ens : Dites-le une fois.

Enfs : La timbale.

La première réponse (le tambour) n'est pas juste, mais elle n'est pas pour autant repoussée par l'enseignante : « mais tu as raison, c'est un instrument de percussion ». L'image de l'instrument ne parle pas plus aux élèves et l'enseignante finit par leur dire son nom. Elle institutionnalise immédiatement cette connaissance et leur demandant de la répéter.

- L'apprentissage du rythme par un travail corporel

L'enseignante commence à leur apprendre le rythme joué par la timbale sur une partie qui est longue et compliquée.

Ens : Vous allez pouvoir trembler avec votre corps comme on avait déjà fait une fois. Quand je dis les mots de tremblement de terre, attention trem... c'est tout, ble... au moment où je dis quelque chose, vous tremblez c'est tout. Trem... et ça s'arrête, ble... ment...de terre.



Elle utilise le mot parlé pour indiquer le rythme et elle demande aux élèves de « trembler » avec leur corps sur chacune de ses syllabes quand elle la parle. Elle isole la fin de cette phrase en leur demandant de le frapper par terre, et leur explique le bout du travail en parlant du contrat didactique :

Ens : Je suis en train de vous apprendre un rythme. C'est le rythme des timbales. Alors vous devez être précis - on y va. Imaginez que vous êtes en train de faire de la timbale avec votre corps, et vous devez le faire TOUS ensemble.

La précision constitue évidemment un problème pour les élèves qui rencontrent le rythme pour la première fois ; elle n'est pas assurée par le mouvement mais par la parole de l'enseignement. Pour l'instant les élèves font un travail d'imitation et ils n'ont certainement pas encore assimilé cette première partie du rythme. L'enseignante répète l'exercice à plusieurs reprises, toujours en s'aidant de la parole en demandant le changement de geste pour la fin (CD n° 12).

Reprise du travail sur « Il terremoto » pendant le deuxième cours

- Exercices de réaction aux nuances pour établir trois endroits à frapper

Le travail qui reprend au début du deuxième cours utilise des moyens propres à la rythmique. L'enseignante rappelle ce que les élèves ont étudié sur le tremblement de terre de la semaine

précédente, mais elle ne commence pas tout de suite à reprendre ce rythme. Elle installe une réaction selon les nuances : si elle joue fort les élèves « tremblent » avec tout le corps, si elle joue doucement ils « tremblent » avec une toute petite partie du corps. Puis elle installe une seconde réaction selon la tessiture de la musique : si elle joue dans le grave les élèves tapent par terre ; si elle joue à l'aigu ils tapent sur la tête ; et si elle joue au milieu du clavier, ils se tapent le ventre.

Cette tâche semble rompre avec la séquence, dans la mesure où c'est la seule fois où les notions de nuance et de tessiture sont abordées. Mais le fait de frapper par terre ou sur la tête va devenir un moyen d'apprendre le rythme joué par les timbales, car pour l'exercice suivant l'enseignante profite de ces trois endroits corporels pour dévoluer la tâche, et là elle utilise la tessiture pour désigner les endroits à frapper :

- Isolation de trois cellules rythmiques

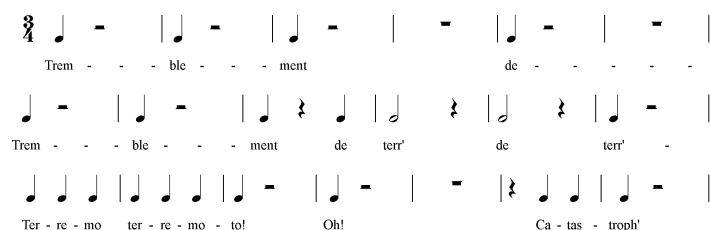
Ens : Maintenant je vais mettre des rythmes. Essayez de suivre EXACTEMENT les rythmes que je montre.

L'enseignante donne trois rythmes :

- l'aigu :  (à taper sur la tête)
- au milieu :  (à frapper dans les mains)
- dans le grave :  (à taper par terre)

Les élèves doivent répéter le rythme et avec précision et au bon endroit. Ces trois rythmes interviennent en fait dans la grande phrase du tremblement de terre que les élèves ont commencé à apprendre pendant le cours précédent.

Le premier rythme à l'aigu correspond au rythme du mot « catastrophe ». Le rythme au milieu correspond à celui des mots « terremoto- ho » et le rythme dans le grave à « de-terre de terre ». En décomposant le rythme, l'enseignante le rend plus accessible aux élèves. Son dispositif didactique est organisé pour isoler aussi les éléments de la tessiture en tapant justement ces trois rythmes-clés à trois endroits différents. Estimant que les élèves ont saisi tous les éléments du rythme, elle l'expose en entier, avec les paroles et les gestes :



Trem - - - ble - - - ment de - - - - -

Trem - - - ble - - - ment de terr' de terr' -

Ter - re - mo ter - re - mo - to! Oh! Ca - tas - troph'

Il suffit de s'entraîner pour placer les gestes au bon endroit du corps et les garder en mémoire (CD n° 14). Pour l'instant, les élèves continuent à imiter ceux de l'enseignante, et il n'est que vers la fin du temps consacré à ce travail qu'elle laisse les élèves faire sans elle comme modèle. Elle continue cependant à circuler parmi eux pour les encourager et les aider, en prononçant les mots qui donnent le rythme.

Travail d'apprentissage du rythme « Il terremoto » - deuxième partie, 3^{ème} cours (CD n° 15)

- Jeu d'imagination sur la deuxième partie du rythme

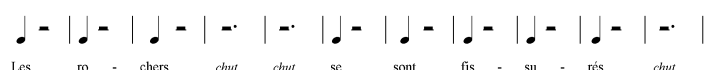
Le travail reprend vers la fin du troisième cours. L'enseignante introduit un nouveau mouvement :

Ens : Levez-vous et faites-moi un gros rocher (*elle se met dans la position et les enfants l'imitent*) car lors du tremblement de terre les rochers se sont fiss-u ?

Enfs rés.

Ens : Alors on se fissure (*sur ces mots elle défait son rocher et les enfants la suivent*). Attention on recommence, on prend un AUTRE rocher. Les rochers se sont fiss-u-rés. Attention un autre rocher. On peut avoir un rocher dans le dos, un rocher devant, de côté, en dessous, croisé, comme vous voulez. Attention un rocher, c'est fiss-u-ré (*ils prennent une position de rocher imaginaire, et puis la défont par un mouvement de lâcher*). Les rochers se sont fiss-u-rés.

A nouveau elle s'appuie sur la parole pour donner le rythme :

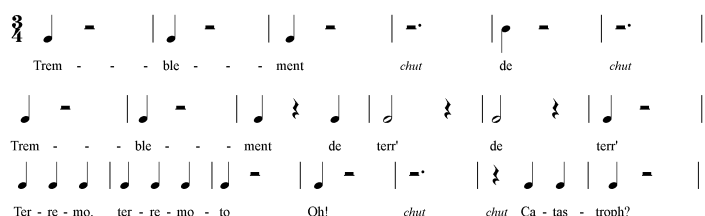


Le rythme joué par la timbale apparaît deux fois, mais la deuxième fois il change à la fin. C'est cette fin que l'enseignante apprend aux élèves à travers ce mouvement des rochers, qui sert en quelque sorte d'aide-mémoire. Il leur fournit en effet des repères corporels pour retrouver un rythme assez long. L'association paroles/mouvements va les aider à mémoriser ce rythme, car au concert ils auront à dire les paroles du rythme en suivant le jeu de la timbale (CD n° 13 et 15).

Consolidation du rythme en entier

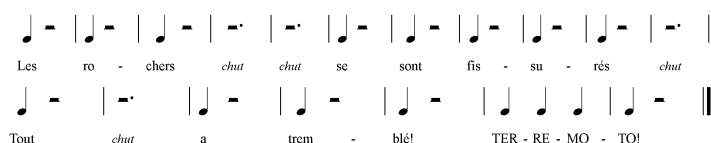
- Révision de la première partie du rythme

L'enseignante revoit la première partie du rythme et là les élèves ne sont pas au clair. Elle donne quelques précisions, en parlant la phrase en entier avec des mouvements. La voici :



Un « chut » de l'enseignante indique un silence. Si les élèves semblent connaître le nombre de silences, ils trouvent toujours difficile de taper à temps le rythme du mot « catastrophe ». Ils essaient à plusieurs reprises, car ils sont encore incapables d'anticiper la suite du rythme, ce qui est pourtant essentiel. Ils commencent petit à petit à connaître les mouvements, mais pas seuls, toujours en imitant l'enseignante.

L'enseignante explique le nouvel exercice, et prononce la phrase en donnant des repères :



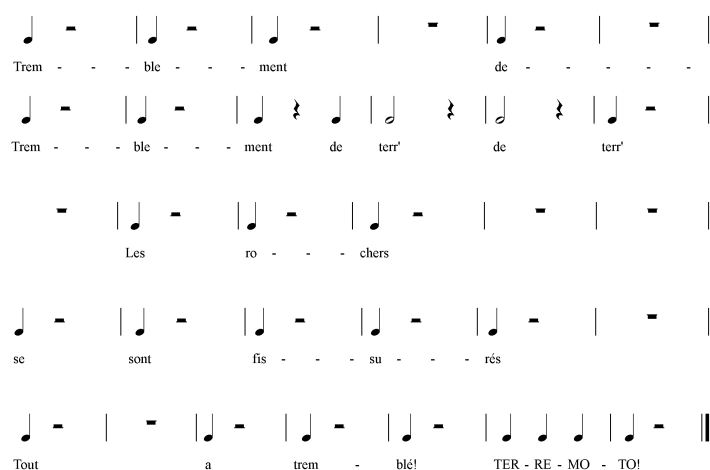
Elle vérifie régulièrement si les élèves comprennent ; cette fois, elle leur rappelle que les deux rythmes ne sont pas identiques et qu'ils sont en train de faire la seconde fois. Sa démarche consiste à isoler chacun des éléments pour le travailler avant de le replacer dans son contexte.

Elle fait ensuite écouter la musique aux élèves pour qu'ils s'entraînent à caler les mouvements et les paroles comme ils devront le faire pendant le concert.

- Répétition du rythme en entier

L'enseignante termine le travail sur « Il terremoto » en répétant encore une fois la deuxième partie du rythme avec la bande sonore (CD n° 15 et 14), puis la première partie. Elle isole à nouveau les différences afin que les élèves soient au clair.

Elle a donc mis en place un dispositif didactique structuré pour l'apprentissage de ce rythme, en essayant dans un premier temps de fournir aux élèves des moyens propres à la rythmique tels que des exercices d'imagination (le tremblement et les rochers). Elle a ensuite isolé quelques éléments-clé du rythme pour les travailler par des exercices de réaction à la tessiture et aux rythmes. Enfin, en les soutenant par la parole, elle a mis en place des mouvements à différents endroits du corps et dans l'espace pour structurer le rythme. Il aurait été intéressant de vérifier si les élèves étaient capables de frapper le rythme dans les mains, avec ou sans les paroles. Voici la deuxième partie du rythme en entier :



L'enseignante consacre une grande partie de la séquence au rythme « Il terremoto ». Les élèves vont en effet être invités à frapper ce rythme avec l'orchestre pendant le concert, et étant donné sa complexité, il leur faut beaucoup de temps pour l'intégrer, d'autant qu'ils n'ont jamais frappé le rythme. Espérons que le travail méticuleux et imaginatif fait pendant cette séquence leur donnera les images motrices susceptibles de soutenir leur mémoire le jour du concert.

Travail d'apprentissage du thème de la Symphonie n° 104, 4^{ème} mouvement

Oeuvre	1 ^{er} cours – temps d'enseignement	2 ^{ème} cours – temps d'enseignement	3 ^{ème} cours – temps d'enseignement
Symphonie n° 104 - 4 ^{ème} mouvement	2'12''	3'03''	4'42''

Le dossier pédagogique fournit la partition du thème du 4^e mouvement de la symphonie n° 104. Des paroles écrites sur cette mélodie parlent de Joseph Haydn et de sa vie. Lors du concert, au signal du chef d'orchestre, les élèves seront invités à les chanter. Le travail de l'enseignante consiste donc à leur apprendre le thème mélodique du mouvement ainsi que les paroles. Elle profite de l'enseignement de la « chanson » pour glisser des informations plus détaillées sur la vie de Joseph Haydn.

- Mise en scène

L'enseignante introduit le nouvel exercice au début du premier cours en parlant du compositeur. Elle utilise pour ce faire les paroles écrites sur ce mouvement de la symphonie. Contrairement, semble-t-il, à la semaine précédente, elle ne fait pas entendre la chanson pendant ce cours. Elle raconte (avec l'aide des élèves) :

Ens : Joseph Haydn on disait de lui que c'était un homme épatant, généreux, fidèle ; admiré par les gens de l'Europe entière. Toujours de bonne ?
 Enfs : Humeur.
 Ens : Le sourire aux ?
 Enfs : Lèvres.
 Ens : Ce bouillant voyageur doit avoir la ?
 Enfs : Fièvre.
 Ens : La fièvre.

Pour cet exercice de mémoire didactique, l'enseignante donne aux élèves toutes les chances de trouver les réponses en les mimant. Dans cette courte introduction sa démarche didactique consiste à séparer momentanément les paroles de la mélodie, et à commencer par les paroles. Ce qui replace l'exercice dans le contexte, dans la mesure où il donne l'occasion aux élèves d'apprendre des informations sur le compositeur Joseph Haydn – un compositeur dont ils n'ont probablement jamais entendu parler.

- Apprentissage des paroles du premier « couplet »

Ce n'est qu'au début du deuxième cours qu'elle aborde la chanson et leur apprend la mélodie et les paroles (CD n° 20).



Elle enseigne la chanson phrase par phrase, et attire l'attention des élèves sur les changements mélodiques de fin de phrase. C'est un travail de chorale qui n'a généralement pas sa place dans les cours de rythmique, mais qui s'avère nécessaire dans ce contexte.

- Apprentissage du deuxième couplet et révision de la « chanson » en entier

L'enseignante reprend la chanson au début du troisième cours. Elle profite à nouveau des paroles pour donner plus de détails sur la vie de Joseph Haydn. Il semble qu'elle pense que si les élèves établissent une relation entre les paroles de la chanson et l'histoire de la vie du compositeur, ils auront plus de chances de s'en souvenir. Ce choix didactique semble judicieux, car deux courtes répétitions suffisent aux élèves pour mémoriser les paroles. Voici le deuxième couplet de la chanson :



- Discussion des connaissances culturelles

L'enseignante saisit l'occasion d'élargir culture musicale par cette discussion :

Ens : J'ai juste une question. Qu'est-ce qu'un trio ?
 Enf : C'est quand on chante à trois.
 Ens : A trois ou alors on joue à trois. Donc c'est un groupe de trois musiciens. C'est compris ? Ca ne va pas forcément en canon. Un trio concerne trois personnes. Et puis quand on joue de la musique à deux, on joue en quoi ?
 Enf : La chanson.
 Ens : Quand on joue à deux, un deux, on appelle ça comment en musique ?
 Enf : On joue en double.
 Ens : Aahh en double c'est au tennis, ou au ping pong. Mais en musique on n'appelle pas ça en double, mais ça ressemble.
 Enf : On joue à deux.
 Ens : Alors presque, mais en italien, pense à l'italien.
 Enf : eh due ?
 Ens : Alors presque : en DU – O.

Elle poursuit en demandant le nom d'un groupe de quatre musiciens, puis elle institutionnalise l'information en répétant les noms pour chaque groupe de musiciens – à quatre, à trois, à deux, et à un.

Cette partie de la séquence est assez curieuse, et cela pour deux raisons. D'abord et surtout, parce que la rythmique en est absente. L'apprentissage d'une chanson, qui se fait en temps normal pendant le cours de chorale, est en quelque sorte en rupture avec le travail de rythmique.

Ensuite, la situation didactique demande la transmission des connaissances sur la vie du compositeur. Ce qui se fait par l'explication des paroles d'une chanson. La mélodie de la chanson, quant à elle, a un double rôle : elle soutient un texte et elle fait partie d'une symphonie. On l'a sortie de son contexte pour plaquer sur elle une chanson. Elle n'y sera remplacée que pendant le concert, où les élèves entendront la symphonie pour la première fois – sauf, si la maîtresse de classe leur fait écouter en classe.

Travail rythmique non contextualisé - Sonate VII – « Die sieben letzten Worte » (CD n° 10)

Oeuvre	1 ^{er} cours – temps d'enseignement	2 ^{ème} cours – temps d'enseignement	3 ^{ème} cours – temps d'enseignement
« Die sieben letzten Worte » - les sept dernières paroles du Christ en croix fin Sonate VII		8'26''	15'37''

- Expérimentation des mesures à 3 temps

Le travail sur la Sonate VII commence pendant le deuxième cours, mais demeure un certain temps hors du contexte. Toute cette première partie du travail porte sur la notion de la mesure à 3 temps. L'enseignante distribue des baguettes chinoises qui vont servir comme claves, en montrant d'abord comment les tenir et les taper. Sa consigne est soulignée par le geste :

Ens : Vous allez poser votre baguette sur le 1, 2 et 3 (*elle tape sur le 1 et lève la baguette sur 2 et 3, en comptant*). On monte les escaliers et 1 et 2 et 3. Rez-de-chaussée, premier, deuxième et on monte chaque fois 2 et 3. Vous devez continuer 1 2 et 3 (*elle va au piano en parlant et joue un morceau à 3 temps*). Avec la musique s'il vous plaît. Et pose, montez, monte ; et pose montez, monte.

Sur l'enchaînement « monter les escaliers », l'enseignante divise les mesures à 3 temps en trois noires. La frappe de la baguette sur le 1^{er} temps seulement donne ♩ dans les mains, mais elle anticipe la difficulté des élèves de garder la longueur de cette valeur en la

divisant en trois. S'il y a en effet un geste pour chaque temps, il n'y a qu'un bruit sur le 1^{er} d'entre eux $\frac{3}{4}$ ♩ ♩ ♩. Elle demande à combien de temps est sa musique et confirme la réponse de 3 temps. Voici un extrait de son improvisation :



Qu'est-ce qu'elle fait au piano pour élaborer cet exercice à 3 temps ? Elle installe d'abord les 3 temps par le jeu des noires à la main gauche, et renforce le 1^{er} temps par une note à l'octave. Ensuite, à la main droite, elle joue un accord qui attire l'attention sur le 1^{er} temps tout en suggérant une valeur longue. Elle prépare chaque fois ce geste musical par une petite levée d'une double croche.

Ensuite, elle demande aux élèves de marcher les temps, sans jeu de baguettes. Son improvisation commence là par un jeu simple à la main gauche pour donner les temps de la marche :



Si les mains ne tapent que sur le 1^{er} temps, les pieds marchent les trois noires de la mesure. L'enseignante alterne plusieurs fois le jeu des mains avec la marche, puis elle donne une consigne essentiellement en geste :

Ens : Très bien maintenant asseyez-vous et regardez-moi regardez ce que je fais. Je vais garder mes trois temps aux mains mais qu'est-ce que je vais faire avec mes pieds ? Vous avez une idée ?
 Enf : Marcher.
 Ens : Regardez (*elle commence à circuler parmi les enfants assis par terre en marchant et en comptant 1 2 3. Elle tape les baguettes sur le premier temps*). Je mets des pieds et des mains en même temps. Ca fait combien de choses à la fois qui travaillent ?
 Enf : six ?
 Ens : Six choses ? Les pieds et les mains ça fait six ? Théo ?
 Enf : Deux.
 Ens : Ca fait deux choses. Alors levez-vous et concentrez-vous car ça fait deux choses en même temps.

La consigne est de jouer des mains et des pieds ensemble. $\frac{3}{4}$ ♩ ♩ ♩. C'est un exercice de coordination, bien connu aux rythmiciens. Dans ce cas, les élèves le trouvent si difficile qu'ils le ressentent comme une dissociation, car les mains jouent une blanche pointée et les pieds marchent trois noires, comme, d'ailleurs, l'improvisation :



L'enseignante marche avec les élèves, auxquels elle sert de modèle, et chante 1,2,3, avant d'accompagner l'exercice au piano. Elle n'interrompt pas le déroulement pour corriger. Elle quitte le piano, marche parmi eux et les corrige par le chant :



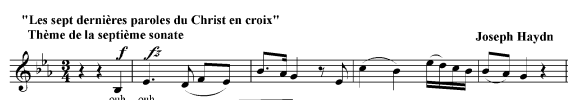
Dans la mesure où les pieds et les mains travaillent ensemble, on peut penser que la frappe dans les mains sur le 1^{er} temps de la mesure facilite l'ancrage des élèves dans les mesures à 3 temps pour la marche. Mais est-ce qu'ils en sont conscients ?

L'enseignante les invite à s'approcher du piano et donne par le geste une autre consigne, qui ne concerne que les mains cette fois, et qui est de taper 1, 2 et 3. Cette fois-ci elle demande un geste qu'avec les mains, et la consigne est faite par le geste, car elle demande simplement de taper 1, 2 et 3. Elle leur montre en tapant par terre sur le 1, et au-dessus de sa tête sur le 2 et 3.

Le jeu des baguettes a donc changé mais le reste du jeu est identique : c'est-à-dire que le 1^{er} temps est plus bas dans l'espace que les autres temps de la mesure $\frac{3}{4}$ ♩ ♪ ♩ . Ce qui est logique, car un tel geste donne plus de poids au 1^{er} temps, même si l'enseignante n'en parle pas. Elle va au piano et leur conseille de regarder la maîtresse qui exécute les mouvements avec eux. C'est donc toujours un jeu d'imitation.

- Le travail placé dans le contexte de la Sonate VII de Haydn

L'enseignante replace enfin ce jeu de baguettes dans son contexte en jouant la sonate VII de Haydn, dont les élèves entendent pour la première fois la mélodie qu'ils vont chanter pendant le concert. L'enseignante la joue à plusieurs reprises en leur proposant de la suivre avec le jeu des baguettes, mais pour l'instant elle ne leur demande pas de la chanter. Peut-être espère-t-elle les imprégner en quelque sorte de cette musique au travers de cette écoute réceptive.



Reprise du travail rythmique pendant le troisième cours

- Révision du jeu des baguettes et de la marche à 3 temps

Le travail reprend pendant le troisième cours. L'enseignante distribue les baguettes chinoises, et cette fois, c'est le piano qui donne la consigne :

Ens : Et on frappe dans nos mains (*elle joue des accords assez lents ; les enfants tapent une fois avec chaque accord*). Et stop, et quand vous frappez vous avez le temps de faire aussi voyager la baguette qui frappe (*elle montre*). On va un peu plus lentement.

Les élèves jouent les valeurs globales $\frac{3}{4}$ ♩ ♩ de la mesure à 3 temps, et l'improvisation, à une tessiture plus aiguë, donne les blanches pointées à la main gauche pour stabiliser la mesure et quelques éléments rythmiques à la main droite pour consolider les temps :



Mais l'enseignante arrête l'exercice après deux essais, car ils ne parviennent pas à garder la valeur lente, et ce malgré l'astuce glissée dans ses explications, qui consiste à « faire voyager la baguette », un geste qu'ils connaissent pour l'avoir déjà appris. Mais de toute évidence, ils l'ont oublié car ils font voyager les deux baguettes partout et se montrent donc incapables de maîtriser le jeu. L'enseignante reprend et cette fois, à travers le jeu à une main, elle divise le temps en trois, et joue, avec l'autre main les temps entiers, sur lesquels les élèves tapent.

Malgré tout, plusieurs enfants ne réussissent pas à garder le tempo lent. L'enseignante arrête de jouer pour expliquer :

Ens : Alors quand j'ai dit faites voyager votre baguette, ça ne voulait pas dire on fait la même balade avec les deux. Il y a TOUJOURS la baguette qui sert de plateau. Je peux voir vos plateaux ? Et l'autre elle frappe, elle voyage – frappe, frappe et voyage, frappe, frappe et voyage (*elle parle cette phrase de façon qu'elle rentre en 3 temps. Elle circule au milieu du cercle pour vérifier comment les enfants jouent. Elle continue à compter jusqu'au moment où tous les élèves jouent ensemble*). Rebondis sur le plateau, en même temps que nous. Il n'est pas précis, Léo. Et pose et 1,2,3, 1,2,3.

L'enseignante rectifie le jeu d'abord par le geste. Ensuite elle leur demande de suivre sa démonstration. Et elle finit par demander « sur quel temps on pose la baguette ? ». Les élèves ont du mal à répondre et c'est par élimination qu'ils trouvent que c'est sur le 1^{er} temps. Le problème vient du fait que l'enseignante ralentit le temps pour l'amener à celui de la mélodie qu'ils vont bientôt apprendre à chanter. Mais eux ne réussissent pas à ralentir le tempo de leur jeu. Elle se trouve alors obligée de compter les 3 temps afin qu'ils ne tapent que sur le 1^{er} temps de ce tempo plus lent. A nouveau, elle doit diviser les temps pour qu'ils la suivent.

- La marche et le jeu des baguettes : reprise de l'exercice de coordination
Constatant l'imprécision avec laquelle les élèves marchent et tapent les baguettes, l'enseignante dissocie encore une fois les deux activités. Pour la marche seule, elle joue des notes de la main gauche en comptant 1, 2, 3 afin de les aider à avancer en mesure, puis elle ajoute une mélodie, et ne leur demande que de taper les baguettes.



Quand elle reprend les deux à la fois, elle anticipe le problème en accompagnant sa consigne d'un conseil :

Ens : Il y en a chez certains c'est de la catastrophe, parce que leurs pieds ils ne sont pas avec le piano. Alors vous allez compter 1 2 3 ; allez-y 1 2 3. Le chemin je vous montre. Mes pieds avancent sur 1 2 3. Levez-vous et soyez prêts ; vous faites la même chose (*les enfants marchent les 3 temps avec l'enseignante sans musique. Ils comptent à haute voix les 3 temps en tapant sur le premier temps. Peu à peu on n'entend le bruit des baguettes que sur le premier temps et la marche devient aussi plus juste*). Et maintenant vous comptez dans votre tête (*elle va au piano et improvise. Les enfants marchent 3 temps et tapent sur le premier temps et ils réussissent beaucoup mieux cette fois*).

Il lui est apparu nécessaire de supprimer la musique pour se concentrer sur le geste seul. Elle marche avec les élèves en ne tapant que sur le 1^{er} temps. Le plus important semble être de compter les 3 temps, et une fois le jeu acquis, elle demande de compter « dans votre tête » - c'est-à-dire, d'intérioriser la mesure à 3 temps. Les élèves ne sont pas encore capables d'intérioriser la valeur globale de la mesure à 3 temps, malgré le travail méticuleux de l'enseignante. Mais ils se montrent au moins de plus en plus à-même de « compter dans la tête » ce qui constitue un premier pas vers l'intériorisation.

L'enseignante demande l'exercice encore une fois « pour le plaisir de nos yeux ». Elle félicite pour encourager les élèves, qui restent tout de même hésitants, et, surprise ! Ils marchent et tapent les baguettes avec une belle confiance et précision.

- Le jeu de baguettes à un tempo plus lent

L'enseignante réunit les élèves autour du lecteur CD pour jouer les 3 temps aux baguettes à un tempo très lent – celui de la Sonate VII. Jusque-là, le jeu à 3 temps s'est en effet pratiqué plus rapidement pour s'adapter à leur tempo naturel. Elle leur demande de frapper par terre

sur le 1^{er} temps et taper les baguettes ensembles sur les temps 2 et 3.  De manière étonnante, ce jeu semble enfin leur faire comprendre la mesure à 3 temps. On entend bien que le 1^{er} temps est le plus lourd. La qualité de leur jeu prouve d'ailleurs qu'ils le ressentent.

L'exercice reste quand-même toujours un jeu d'imitation. L'enseignante leur montre ce qu'elle veut voir chez eux : non seulement la réalisation du jeu, mais aussi l'attitude corporelle juste, avec le dos droit et les coudes décollés des genoux.

Dans la mesure où elle a demandé aux élèves de se rapprocher du lecteur CD, on aurait pu penser que l'enseignante allait leur proposer de mettre le jeu en pratique sur la musique enregistrée. Mais pour l'instant, elle se concentre sur la précision du jeu à ce tempo beaucoup plus lent qu'auparavant, que les élèves ne trouvent pas facile à adopter.

Apprentissage de la battue à 3 temps

L'enseignante donne une consigne à travers le geste :

Ens : Vous descendez les baguettes devant vous. C'est comme si vous êtes en train de couper le fromage. Le fromage, vous allez en donner aux copains qui sont autour de vous (*les élèves rient*). C'est la même chose que moi : on coupe le fromage (*elle descend les baguettes par terre*), on donne aux copains (*elle tourne ses baguettes vers l'extérieur*), et puis on jette les croûtes aux oiseaux (*elle lève les baguettes en l'air. Elle vient de faire le geste de battre la mesure à 3 temps*). En bas, donne, et en l'air ; coupe, donne aux copains, en l'air. En bas, ouvre et remonte : pas besoin de faire quelque chose de trop grand. En bas et ouvre et remonte, et 1 et 2 et 3.

L'enseignante enseigne la battue de la mesure à 3 temps en racontant une histoire amusante (la baguette devient un couteau imaginaire), mais en comptant néanmoins les temps et en exigeant les mouvements traditionnels. Elle continue à accorder de l'importance à la qualité des gestes, qui sont semblables aux précédents car le 1^{er} temps, le temps fort, reste toujours en bas. La battue n'en reste pas moins un jeu d'imitation.

Elle procède ensuite à une institutionnalisation de la battue à 3 temps, du chef d'orchestre, et enfin, du nom du compositeur :

Ens : Comment est-ce que ça s'appelle ce qu'on fait ?
Enf : La battue.
Ens : La battue. La battue à combien de temps ?
Enf : Trois.
Ens : On bat la mesure à 3 temps. Quelle est la personne qui dirige l'orchestre et qui bat la mesure ?
Enf : Le chef d'orchestre.
Ens : Le chef d'orchestre, alors vous allez battre la mesure à 3 temps sur la musique de ?
Enfs : Haydn.

- Battre la mesure sur l'enregistrement de la Sonate VII (CD n° 10)

L'enseignante met l'enregistrement de la Sonate VII de Joseph Haydn et invite les élèves à battre la mesure avec les baguettes au tempo de cette musique. La musique est lente et calme, et la classe enfin se calme à travers cette activité. Elle reste toujours devant les élèves comme

modèle. Au milieu de l'écoute, elle modifie les gestes de la battu pour réinstaller le jeu précédent de taper le 1^{er} temps par terre et les temps 2 et 3 en l'air. Les élèves font l'un, puis l'autre jeu.

Cette dernière activité est une sorte de résumé du travail à 3 temps, à présent mis dans son contexte musical.

Apprentissage de la mélodie à chanter de la Sonate n° VII (CD n° 11)

L'enseignante reste dans le contexte musical, et annonce aux élèves qu'ils vont écouter sur le CD la mélodie qu'ils chanteront lors du concert.

Ens : Je vous fais écouter ce thème de Haydn. Ce thème je vous l'avais joué au piano la dernière fois. Mais je ne vous en ai pas parlé. Je voulais juste jouer au piano comme ça pendant que vous faisiez des activités. Ce thème il va falloir le chanter au concert aussi mais il n'y a pas de paroles. Alors je vous fais écouter.



Elle les fait chantonner une fois avec l'enregistrement après qu'ils l'aient écouté une fois, puis elle leur apprend le morceau phrase par phrase, en leur demandant de bien regarder sa main qui « dessine la musique ». Elle accompagne le chant au piano, puis elle fait une dernière institutionnalisation de ce travail :

Ens : C'est la mélodie de la SONATE numéro ?
 Enfs : Sept.
 Ens : Sept. Dites-le une fois la sonate numéro ?
 Enfs : Sept.
 Ens : Combien de temps, attention, combien de temps a la sonate numéro sept ? Je réfléchis dans la tête avant. Pensez à tout ce qu'on a fait avec les pieds, avec les baguettes.
 Enf : Trois.
 Ens : 3 temps, tout à fait. Haydn a écrit une musique à 3 temps.

L'enseignante les aide à donner la bonne réponse en faisant appel à leur mémoire du travail effectué sur ce morceau. Cette institutionnalisation termine le travail sur la Sonate VII.

Ce qui est intéressant dans toute cette partie de la séquence, c'est que la rythmique y joue son rôle traditionnel. L'enseignante a fait un travail approfondi sur une notion musicale (les mesures à 3 temps) à travers des moyens propres à la rythmique – les exercices de maîtrise rythmique, les exercices de réaction, de coordination et cetera. Et, à la fin, elle propose aux élèves un champ d'application de leurs acquis, en leur faisant l'exercice de la battu sur la musique enregistrée de Haydn.

Deux activités pour rencontrer la musique « Die Vorstellung » (Oratorio « La Création ») (CD n° 18)

Oeuvre	1 ^{er} cours – temps d'enseignement	2 ^{ème} cours – temps d'enseignement	3 ^{ème} cours – temps d'enseignement
« Die Vorstellung des Chaos » - Oratorio « La Création »			7'29''

- Premier rencontre avec la musique à travers un jeu d'imagination

Ce n'est que pendant le 3^{ème} cours que l'enseignante commence un travail sur « La Création ». Elle apporte un ballon bleu, déclare que c'est une planète et qu'on va se la passer. Elle

accueille chaque élève par son prénom en lui roulant le ballon dans les mains. Ensuite elle annonce la tâche de la manière suivante :

Ens : Cette planète elle est très fragile. Et puis Haydn il a composé une musique qui s'appelle « La création » d'une ?

Enfs : Royaume?

Ens : D'un royaume. Très belle. Elle fait certainement partie de quelque chose de tout petit. Et cette planète, chacun pourra la faire danser... faites tout ce comme si vous aviez votre planète pour vous. Vous allez imiter ce que je fais (*elle tourne le ballon avec une main dans l'espace*) - d'un côté de l'autre, loin, devant, on peut la passer sur l'autre main, et puis cette planète on peut la passer en bas, on peut la faire rouler TOUT lentement, délicatement, comme si elle était toute fragile... parce qu'elle vient d'être créée... et on va pouvoir la passer chacun son tour. Est-ce qu'on a le droit de parler pendant cet exercice ?

Enfs : Non.

Ens : Non. Vous allez chacun vraiment jouer le jeu d'aller TRES lentement et d'avoir la bouche fermée, comme si on participait tous à cette danse de la planète. C'est compris ? (*L'enseignante met la musique ; elle tourne le ballon elle-même puis le passe à l'enfant sur sa droite. Elle sort du cercle et cherche encore trois ballons qu'elle donne à trois enfants en peu plus loin dans le cercle*).

Mettre un tel dispositif en place avec cette classe assez agitée est un geste courageux, mais les élèves jouent le jeu. Ils n'ont pas encore entendu cette musique et elle sert plutôt d'accompagnement à leur mouvement. L'enseignante régule l'activité de quatre manières : elle demande le silence ; elle montre ce qu'elle aimerait voir chez les élèves en manipulant le ballon très lentement et en utilisant l'espace autour de son corps, et elle explique en chuchotant comment on peut faire passer la « planète ». Pendant l'exercice, elle surveille de près ce que font les élèves, elle donne encore des conseils ou des encouragements, et rappelle de temps en temps ses premières consignes. Elle leur donne ensuite trois autres ballons pour qu'ils ne soient pas obligés d'attendre trop longtemps une « planète » et éviter ainsi qu'ils ne recommencent à s'agiter.

L'exercice s'achève dans le silence et le sérieux. La musique semble servir d'accompagnement du mouvement. On peut donc dire que cet exercice d'imagination et de conscience de l'espace constitue un moyen d'écoute de la musique.

- Ecoute dirigée de la musique

Pour les aider à savoir où fixer leur attention, l'enseignante leur demande « comment est-ce qu'elle est cette musique ? ». Mais ils ont de la peine à répondre :

Ens : Alors, dis-nous Aurélien, elle t'a fait penser à quoi ?

Enf : Elle me fait penser... er... je ne me rappelle plus.

Ens : Mais COMMENT est-ce qu'elle est cette musique ? Vous avez des idées et on a déjà parlé, on a déjà écouté de musique. Comment est-ce qu'elle est ?

Enf : Triste.

Ens : Elle est plutôt triste pour toi ? Puis quand on se passait cette planète on l'avait passée comment ?

Enf : Délicatement.

Ens : Délicatement. Cette musique elle est ?

Enf : Délicate.

Ens : Elle est aussi délicate. Ça veut dire qu'elle n'est pas forte, et puis sinon le tempo, comment est-ce qu'il est ?

Enf : Lent.

Ens : Très lent. Les instruments jouent de LONGUES notes. Pourquoi ? Parce que la création du monde eh ben Haydn pense qu'elle a pris beaucoup de temps, peut-être des millions d'années.

L'enseignante doit reformuler ses questions pour avoir une réponse autre que « la musique est triste ». Elle leur rappelle la délicatesse avec laquelle ils devaient passer la planète lors de l'exercice précédent, et applique ce mot à la musique en expliquant ce que cela signifie. Elle

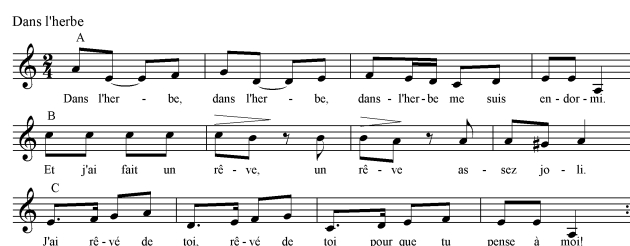
attire leur attention sur le tempo et les aide à remarquer deux qualités de cette œuvre : elle n'est pas forte, et elle est lente. Le travail sur l'œuvre s'achève par cette discussion.

Les élèves n'ont ni la conscience ni le vocabulaire nécessaires pour donner des réponses savantes aux questions posées par l'enseignante. Pour eux, une musique lente est une musique triste. Ancrer l'écoute dans l'expérience corporelle les aide à comprendre le caractère de cette musique inconnue : l'exercice avec les ballons qu'ils effectuent avec des gestes lents et délicats, montre en effet qu'ils ont compris la délicatesse de la musique même s'ils n'ont pas les mots pour le dire. Ils ont montré leurs compréhension évolutive par le geste.

La rupture de la séquence : le travail sur le canon « Dans l'herbe »

Oeuvre	1 ^{er} cours – temps d'enseignement	2 ^{ème} cours – temps d'enseignement	3 ^{ème} cours – temps d'enseignement
Canon « Dans l'herbe »	2'04'' 7'16''	2'02''	

A trois reprises l'enseignante interrompt la séquence pour aborder la chanson « Dans l'herbe » (Voir Annexe HN1) pour la chanson avec l'accompagnement).



La première fois, elle le fait tout au début de la séquence, par une exécution du chant simple, mais avec des exigences quant à la technique vocale et à l'attitude corporelle

Le canon est repris au milieu du 1^{er} cours, et est accompagné cette fois des pas de danse. Après une première répétition tous ensemble, les élèves, répartis en deux groupes, le chantent et le dansent en canon. La troisième fois, pendant le 2^{ème} cours, l'enseignante profite des baguettes que les élèves viennent d'utiliser dans un autre contexte, pour les faire chanter le canon en tapant les temps sur les baguettes.

Quand nous avons demandé la raison de cette rupture, HN a répondu, « *j'ai volontairement continué cette activité, car les élèves présentaient ce canon voix-mouvement au concert du mois de mars sur le thème du printemps. J'ai aussi profité de l'introduire dans l'évaluation* ».

Malgré l'importance du travail de préparation pour le concert sur les œuvres de Joseph Haydn, l'enseignante a trouvé nécessaire de continuer les répétitions du canon en vue du concert que les élèves allaient donner un peu plus tard.

La rupture s'explique par l'organisation scolaire. Les élèves de cette classe n'ont qu'un semestre de rythmique sur l'année scolaire. Dans cette courte période, l'enseignante doit faire un certain travail de rythmique proprement dit : l'installation des habitudes de classe en rythmique, les attitudes corporelles, les démarches de base, l'apprentissage de l'écoute à travers le mouvement, etc. Ce travail s'effectue normalement sur une année entière.

En dehors de ce programme, il y a par ailleurs, dans le calendrier scolaire, deux événements auxquels l'enseignante de rythmique doit contribuer. Il s'agit en l'occurrence de la participation des élèves au concert Haydn, intervenant au beau milieu des répétitions de la

représentation de la chorale prévue pour le mois suivant. (Dans cette école la rythmicienne assure aussi les cours de chant choral).

Résumé

Cette séquence est la seule à focaliser le travail sur la découverte et l'écoute des œuvres musicales dites savantes. La préparation des élèves pour le concert des œuvres de Joseph Haydn est un travail de collaboration entre l'enseignante de classe et l'enseignante de rythmique. Nous avons pu observer que le travail de préparation effectué pendant trois cours de rythmique et cette séquence représente qu'une partie de la préparation. Il faut également prendre en compte celui qu'a fait la titulaire de classe en s'appuyant sur le dossier pédagogique fourni par le DIP.

Le travail sur chacune des cinq œuvres de Joseph Haydn sélectionnées pour cette séquence a été souvent reparté sur deux, voire trois cours, et les œuvres restent séparés. Nous avons tenté d'analyser l'évolution du travail dans chaque cas, en nous appuyant sur la base des œuvres et non pas de manière chronologique. Dans la logique globale de la séquence, l'enseignante a donné à chaque œuvre une proportion du temps d'enseignante disponible.

Le dispositif didactique mis en place est tiré des moyens propres à la discipline de la rythmique : c'est-à-dire que l'enseignante présente chaque œuvre en trouvant une articulation entre la musique et le mouvement, afin de fournir des occasions de découvrir et écouter des musiques jusqu'ici inconnues.

Quels savoirs voulait-elle transmettre à travers cette séquence ? Elle désigne deux genres de savoirs - ceux qui ont trait à la culture générale et ceux qui sont propres au domaine musical : *« Généralement : la connaissance d'œuvres musicales (compositeur, style, instruments, etc.), le vocabulaire musical et la sortie au concert. Plus en détail : un thème mélodique (Sonata VII), un ostinato rythmique (Il terremoto), la mesure à 3 temps (Sonata VII), chant avec paroles (thème de la symphonie n°104), la grande lenteur (Chaos) »*. (Entretiens HN1 – voir Annexe).

Cette séquence montre les difficultés que peuvent rencontrer les cours spécialisés (en l'occurrence, la rythmique) à l'école primaire. Dans cette école, pendant l'année scolaire où nos observations ont été effectuées, les élèves de 4P n'avaient des cours de rythmique que pendant la moitié de l'année, et cette classe commençait seulement à découvrir cette matière. Les élèves n'étaient donc pas encore habitués à son langage, ce qui a certainement ralenti la progression de la séquence. Pour cette classe, la rythmique était une discipline annexe, et une acculturation à ses moyens et ses exigences était difficile en si peu de temps.

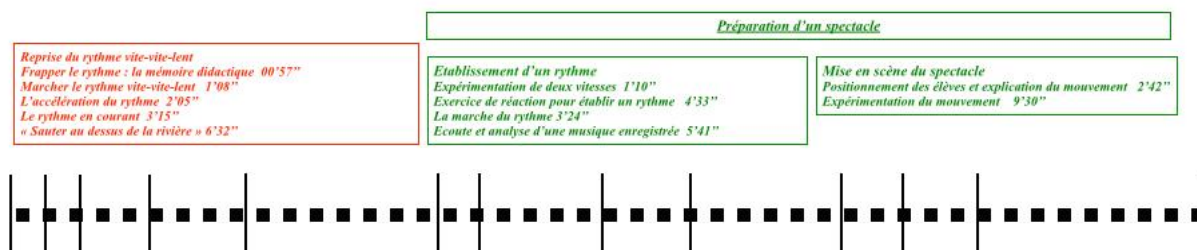
L'enseignante a également regretté de ne pas avoir suffisamment de temps pour préparer, comme elle l'aurait souhaité, ces élèves-novices à assister au concert. C'est pour cette raison qu'elle s'est concentrée avant tout sur les œuvres qui, pendant le concert requéraient la participation active des élèves (chant, accompagnement rythmique). L'objectif de son travail était de les familiariser avec les œuvres de Joseph Haydn, afin de leur permettre de vivre une expérience significative d'écoute pendant le concert.

La séquence d'IF2 : la rythmique au service de la participation active à un spectacle par une chorégraphie – instrumentalisation de la rythmique⁵⁸

Description

Cette séquence de l'enseignante IF2 comprend deux cours. Consacrée largement à la préparation d'un spectacle, elle se porte aussi sur le rythme vite-vite-lent.

Premier cours : 43'21''



Reprise du rythme vite-vite-lent

- Frapper le rythme : la mémoire didactique

Le premier cours commence par un moment de mémoire didactique : l'enseignante demande aux élèves assis en cercle de se souvenir du rythme vite-vite-lent travaillé pour l'évaluation, cette fois sur les paroles « une flaque d'eau ». La classe frappe ce rythme plusieurs fois. L'enseignante attire l'attention sur le fait que la dernière valeur est plus longue, et qu'il faut par conséquent écarter les mains pour l'exprimer.

Elle incite ensuite les enfants faisant de la musique à réfléchir à une transcription de ce rythme. L'un d'entre eux ayant suggéré noire-noire-blanche, elle frappe le rythme en prononçant « noire-noire-blanche ».

- Marcher le rythme vite-vite-lent

L'enseignante propose aux enfants de marcher le rythme sur place, en levant un genou sur la note la plus longue. A la question de savoir s'il faut lever toujours le même genou, les élèves répondent négativement. Elle marche alors sur place avec eux en leur rappelant d'alterner le gauche et le droit, et de rester en équilibre pendant la valeur longue.

- L'accélération du rythme

L'enseignante poursuit en proposant de marquer ce rythme plus vite, toujours sur place, et demande un volontaire pour faire une démonstration. Un enfant accélère le mouvement mais ne réussit pas à lever le genou. L'enseignante tente de lui faire comprendre comment se corriger : « Si je vais plus vite, est-ce que je vais écarter les pieds comme ça ? Qu'est-ce qu'on pourrait faire ? » Il essaie à nouveau et lève les genoux moins haut. Lui et ses camarades sont encouragés à aller encore plus vite. La maîtresse frappe le rythme en l'exécutant avec un léger saut ; tout le monde l'imita. Elle le joue ensuite au piano, laissant les enfants s'exercer seuls. Comme ils n'y arrivent pas très bien, elle suggère d'imaginer que l'on court trois pas.

- Le rythme en courant

L'enseignante annonce que le rythme va maintenant s'effectuer en courant dans la salle, et joint l'action à la parole à titre d'exemple. Plusieurs enfants l'imitent chacun à leur tour pendant qu'elle compte « 1, 2, 3 saute ! ». Elle rappelle les flaques d'eau, et ajoute que cette fois, il ne s'agit pas de sauter dedans, mais par-dessus, pour ne pas se mouiller les pieds. Elle encourage les élèves à imaginer une flaque d'eau et à la franchir d'un saut. Elle joue le rythme en disant « saute » sur la valeur longue. Seuls, quelques élèves réussissent l'exercice. Elle rappelle à tous de changer de pied à chaque fois.

- « Sauter au-dessus de la rivière »

Avec l'aide de quelques élèves, elle pose par terre deux cordes en parallèle éloignées l'une de l'autre d'environ 50 cm, et deux autres disposées de la même façon, afin de créer deux rivières imaginaires.

Elle montre comment procéder : elle court trois pas et saute au dessus de la première rivière, puis encore trois pas pour franchir la deuxième. Elle revient par le même chemin, en expliquant qu'il faut faire attention à ne pas mettre le pied dans la rivière, pour éviter d'être mangé par des crocodiles.

Les filles sont appelées à se lancer les premières. L'enseignante les prépare pour le départ, joue le rythme et elles effectuent les deux traversées, aller-retour. Elle demande à l'une d'entre elles, qui a très bien réussi l'exercice, de le montrer à nouveau au reste de la classe, et souligne que cette fille a allongé la jambe pour sauter. C'est alors au tour des garçons de s'exécuter, ce qu'ils font avec beaucoup de bruit et très peu de précision.

⁵⁸ Voir Annexe « IF2 chapitre 7 » pour les documents relatifs à cette séquence.

Les filles se lèvent, et les garçons frappent le rythme dans les mains pendant qu'elles effectuent la traversée. Ensuite, les rôles sont inversés.

Préparation d'un spectacle : Etablissement d'un rythme

- Expérimentation de deux vitesses

Assise au piano, l'enseignante improvise des temps réguliers de noires après avoir demandé aux enfants de frapper ceux-ci sur leurs cuisses. Elle enchaîne en doublant la vitesse, et demande de frapper celle-ci (la vitesse de la croche) dans les mains. Elle revient au tempo précédent, et une fille frappe sur ses cuisses. La maîtresse la félicite et tous la suivent. La vitesse varie plusieurs fois, de lente à rapide.

- Exercice de réaction pour établir un rythme

Les enfants tapent les temps réguliers sur les cuisses. Lorsqu'ils entendent le mot « hop », ils doivent frapper une seule fois plus vite dans les mains et revenir immédiatement sur les cuisses. L'enseignante rejoint le cercle et marque les temps réguliers de la voix. Elle lance « hop » et frappe une fois rapidement dans ses mains. De retour au piano, elle improvise pour l'exercice, et puis le rend systématique. La classe ne semble pas réaliser qu'il s'agit toujours de la même forme. L'enseignante interrompt son improvisation et demande combien de fois il faut taper sur les genoux. Elle compte « 1, 2, 3, 4 et » en frappant sur ses cuisses pour les chiffres et dans ses mains pour le mot « et ». Plusieurs enfants ne comprenant pas bien, l'enseignante prend le temps de les aider. Ce rythme est celui que les élèves vont entendre dans la musique enregistrée pour leur spectacle.

- La marche du rythme

La classe doit se disperser pour marcher le rythme dans la salle. Quelques volontaires s'y risquent, puis l'enseignante leur montre une succession de trois pas, suivis de deux pas rapides plus petits. Elle explique qu'il est possible de sauter, mais qu'on peut aussi tout simplement marcher deux pas plus vite. Ce qu'elle-même fait plusieurs fois avant de demander aux enfants de s'y mettre à leur tour alors qu'elle joue le rythme au piano. Mais ils ne sont pas précis et s'agitent pendant les deux pas rapides. L'enseignante fait une nouvelle démonstration. Elle souligne que son talon se pose par terre pour les valeurs lentes, alors qu'elle marche légèrement sur la pointe des pieds pour les deux pas rapides. Elle encourage la classe à s'exercer calmement et retourne au piano. Après plusieurs essais, elle attire leur attention sur leurs difficultés : « Quand l'exercice se faisait avec les mains, c'était facile, il y avait juste les mains à contrôler ; mais vous remarquez la difficulté quand le corps se déplace et s'arrête ».

- Ecoute et analyse d'une musique enregistrée

Elle leur fait ensuite écouter une musique enregistrée. C'est une musique rythmée, avec comme base un ostinato rythmique et mélodique joué par le tuba. Elle leur demande le nom du premier instrument entendu. Personne n'étant capable de répondre, elle leur apprend qu'il s'agit du tuba, et leur en fait la description. Peuvent-ils identifier les temps et les taper sur leurs genoux ? Elle étend et plie un bras sur les temps. Les élèves l'imitent, et après un moment de réflexion, un élève répond « deux temps ». Elle confirme cette réponse, et suggère de battre la mesure en montrant comment s'y prendre. Deux filles y ajoutent spontanément un joli mouvement du dos, et elle propose que tout le monde fasse de même.

Après un moment, elle arrête la musique et demande d'écouter attentivement ce que fait le tuba après les mesures d'introduction. Pendant qu'elle passe l'enregistrement, elle esquisse le rythme de la main. C'est celui que les élèves viennent d'expérimenter en frappant et en marchant : noire-noire-noire-2 croches. Ils le frappent plusieurs fois au son du CD, puis l'enseignante stoppe la musique et leur apprend que celle-ci s'intitule « A pas de loup ». Comprendent-ils cette expression ? Un enfant dit qu'à son avis, cela signifie marcher doucement. L'enseignante lui répond qu'il a raison.

Mise en scène du spectacle

Elle annonce aux enfants qu'ils vont participer à un spectacle de cirque. Prenant une lampe de poche, elle explique qu'ils seront dans le noir, cachés derrière un rideau et que leurs lampes surgiront au rythme de la musique. Mais d'abord, il faut apprendre les mouvements sans les lampes.

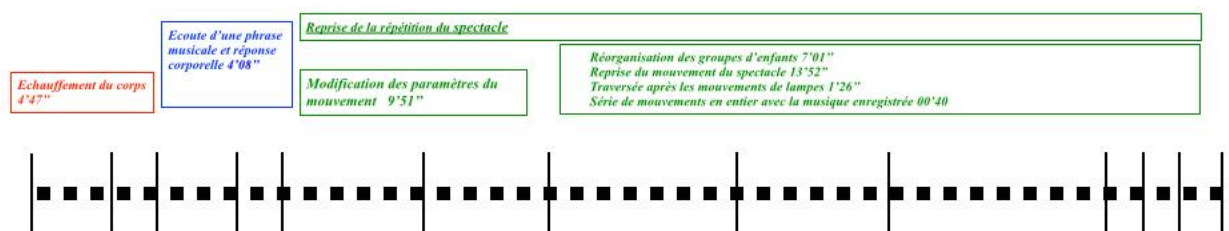
- Positionnement des élèves et explication du mouvement

Les élèves reviennent se positionner en cercle et l'enseignante les numérote de un à six, formant quatre groupes de six enfants. Ils se placent en ligne l'un derrière l'autre, par ordre numérique. Elle rappelle qu'ils seront cachés derrière le rideau et que, l'un après l'autre, ils vont sortir leur lampe de poche. L'enfant numéro un commence, le deux enchaîne ; ensuite, c'est un, deux et trois ; puis, un, deux, trois et quatre ; et ainsi de suite. L'enseignante fait remarquer que finalement, le premier enfant exécute le mouvement six fois, alors que le dernier ne le fait qu'une seule fois.

- Expérimentation du mouvement

Il s'agit de tendre et plier le bras. L'enseignante montre le geste et tous les enfants l'effectuent ensemble. Ils répètent la série plusieurs fois et l'enseignante demande au premier d'aller au bout de la file. Résultat : le numéro deux est maintenant en tête. Ils répètent au son du CD, bras droit et bras gauche, jusqu'à ce que tous soient passés en tête de file. Il leur faut ensuite s'exercer à sortir la lampe de poche à une hauteur différente de l'enfant précédent (soit plus haut ou plus bas), et ils s'y exercent plusieurs fois. L'enseignante se déclare satisfaite de leur travail.

Deuxième cours 43'29''



Echauffement du corps

- Mouvement d'équilibre, et dans une direction imposée

En cercle avec les élèves, l'enseignante exécute le mouvement suivant : elle se laisse aller en avant jusqu'au moment où elle perd l'équilibre, et doit faire un pas pour ne pas tomber. Les enfants essayent avec un pied, puis l'autre. L'enseignante corrige le geste de l'un d'eux, qui n'a pas compris. Elle conseille de regarder les voisins. Comme il faut démarrer du côté droit, certains ont du mal à cause du positionnement en cercle. Elle corrige le mouvement de plusieurs enfants.

Le défi suivant consiste à opérer un quart de tour de manière à ce que la main droite soit dirigée vers l'intérieur du cercle. Elle montre le même mouvement exécuté une fois vers l'intérieur du cercle et une fois vers l'extérieur, en les ponctuant d'un « coucou » et d'un « je rentre » pour soutenir la synchronisation. Les enfants s'entraînent, tandis qu'elle retourne au piano et joue une phrase pour les accompagner.

Ecoute d'une phrase musicale et réponse corporelle

L'enseignante demande aux élèves de se coucher au sol et de changer de position chaque fois qu'ils estiment que la phrase musicale se termine. Joignant l'acte à la parole, elle chante en mimant une position qu'elle modifie à la fin de la phrase. Puis, chantant toujours, elle s'immobilise puis change de position à la fin de la phrase, et ainsi de suite.

Elle poursuit au piano et à la fin de son thème, les enfants changent de position. Attention, ils ne devront pas bouger pendant la deuxième phrase... Le travail évolue ainsi – parfois elle joue des séquences de même longueur, parfois celles-ci sont plus courtes ou plus longues.

- Quatre positions pour se mettre debout

Un nouveau jeu intervient : imaginer quatre positions pour se mettre debout, écouter quatre phrases musicales et se lever progressivement, en ne parvenant à la station verticale qu'à la quatrième. La professeure égrène une phrase après l'autre et les enfants changent progressivement de position. Après la quatrième, ils sont tous debout.

Reprise de la préparation du spectacle - modification des paramètres du mouvement

- Travail modifié pour installer les mouvements de bras en série

L'enseignante revient au futur spectacle, et rappelle aux élèves le mouvement pour sortir les lampes. Elle propose une nouvelle marche à suivre afin qu'ils se sentent à l'aise.

Les voilà en groupes de trois. Elle explique l'exercice comme suit : le premier enfant exécute un mouvement qu'il répète. Le deuxième imite celui du premier et le troisième reprend celui des deux premiers et s'y tient. Ensuite, le premier enfant va prendre place derrière les deux autres. Ont-ils bien compris l'exercice ? Comme une enfant lève la main en guise de réponse, l'enseignante choisit deux élèves et se met en deuxième position parmi eux. Elle demande au premier d'imaginer un geste qui se déplace et qui revient. L'élève étend les bras de chaque côté du corps, puis il revient à la position droite. Elle imite ce mouvement, puis c'est au tour du troisième enfant de se joindre à eux. Ensuite elle invite le premier enfant à se positionner en bout de queue.

Elle va au piano en disant au premier élève de chaque ligne de réfléchir à son geste. C'est la musique qui signalera le moment où il faut s'arrêter.

Le premier élève de chaque groupe invente un mouvement. Chaque équipe effectue la série et les enfants changent de position. Nouveau mouvement, nouvelle position... La maîtresse corrige depuis le piano tout en jouant. Elle insère un trille : les élèves changent de position et reproduisent la série une troisième fois.

- D'autres mouvements en série

L'enseignante propose une nouvelle série en inventant un mouvement cette fois de la jambe. Les élèves obtempèrent, et pour chaque changement de position dans la ligne, l'enseignante joue un trille. Et pourquoi ne pas utiliser tout le corps ? Elle quitte le piano et suggère quelques autres mouvements. Rappel des règles du jeu : c'est le premier qui crée le mouvement, les autres se joignent à lui en l'imitant. Les élèves enchaînent la série « tout le corps » trois fois.

Réorganisation des groupes d'enfants

L'enseignante réorganise les quatre groupes en mélangeant garçons et filles, ce qui provoque un certain mécontentement ! Ils sont placés par ordre de grandeur. La maîtresse de classe note les prénoms des élèves dans chaque groupe, celle de rythmique place deux files l'une derrière l'autre de part et d'autre de la salle. Pour s'assurer de façon ludique que chaque enfant connaît bien son numéro, elle se met au piano et joue une petite

phrase, tout en égrenant les numéros un à six dans l'ordre. À tour de rôle, les enfants étendent le bras et effectuent le pas.

Reprise du mouvement du spectacle

- Esquisse de la série de mouvements en groupe avec le piano

L'enseignante leur montre le déroulement exact de la série de mouvements qu'ils ont appris pour le spectacle (les mouvements pour sortir les lampes). Elle rappelle qu'une fois qu'il a démarré, le premier élève ne doit pas s'arrêter, et résume : le numéro un fait les mouvements six fois, le numéro deux cinq fois et ainsi de suite, le numéro six ne le faisant quant à lui qu'une seule fois. Elle ordonne de bien se tenir, puis joue une phrase pour chaque mouvement dans la série de six, afin que les élèves exécutent la totalité de la séquence.

Ils sont alors invités à s'asseoir et à écouter la musique enregistrée. L'enseignante effectue six mouvements en comptant. Elle remet la musique et compte les deux mesures d'introduction et les six départs. Elle demande aux enfants de compter ces derniers.

- Esquisse des mouvements sur la musique enregistrée

Les élèves effectuent eux-mêmes les mouvements sur la musique. Leur travail est juste, mais l'enseignante estime que certains s'en tiennent « au programme minimum ». Elle aimerait que tout le corps bouge et qu'ils fassent un effort. Sinon, explique-t-elle, le public ne verra pas les lampes. Elle demande d'abord à deux des quatre groupes de s'exécuter devant la classe, puis aux deux autres de suivre. Elle les invite à faire des commentaires.

- Précision des mouvements des lampes

Chaque élève est ensuite appelé à sortir sa lampe soit plus haut, soit plus bas que celui qui l'a précédé, mais à présent l'enseignante précise exactement où chaque élève doit sortir sa lampe : les lampes du numéro 1 et du numéro 4 en bas, celles du numéro 2 et du numéro 5 de côté et celles du numéro 5 et du numéro 6 en haut, chaque hauteur de geste étant dûment contrôlée. L'enseignante rappelle aux élèves qu'ils doivent faire leur geste en rythme. Elle met la musique et les enfants font la série de mouvements en changeant la hauteur de leurs gestes.

La traversée suite aux mouvements de lampes

Après cette série de mouvements, chaque groupe va traverser la scène en faisant des petits pas. Les élèves en tête doivent emmener leurs colonnes, et celles-ci se croiseront au milieu de la scène. Ils commencent à traverser la salle et l'enseignante précise quel groupe croise devant, en marchant avec eux. Quand tout le monde a traversé, elle leur demande de revenir à leur point de départ.

La série de mouvements en entier avec la musique enregistrée

Ils réalisent la séquence en entier, y compris la traversée au son du CD. L'enseignante leur rappelle au fur et à mesure les mouvements à faire, et constate qu'ils ne marchent pas à la vitesse de la musique.

Elle arrête le CD et leur propose de circuler où ils veulent. Elle les avertit qu'elle va contrôler que les pieds suivent bien la vitesse de la musique. Quand celle-ci reprend, les enfants commencent à marcher. L'enseignante les accompagne en rythmant les pas de « hop hop hop ». Est-ce lent ou rapide ? Un enfant répond « rapide ». À « stop », les élèves s'arrêtent, puis l'enseignante laisse passer 4 mesures et dit « et on repart ». A la fin du morceau, elle se déclare contente du travail. Le cours se termine.

Analyse

La séquence devrait être largement consacrée à la préparation d'un spectacle auquel les élèves vont participer sur scène. Malgré cela, le premier cours commence par une sorte d'introduction qui prend quelques quatorze minutes. Nous allons suivre le déroulement de la séquence chronologiquement, en regardant les interruptions dans leur contexte dans la séquence. Et nous analysons le dispositif didactique mis en place par l'enseignante pour la préparation du spectacle.

Reprise du rythme vite-vite-lent

- Frapper et marcher le rythme : exercice de mémoire didactique

Le premier cours commence par un travail sans relation avec le spectacle : il concerne le rythme vite-vite-lent, qui a fait l'objet d'une évaluation la semaine précédente. Dans son contexte ici ce travail semble faire le lien entre le cours d'évaluation et l'introduction au nouveau travail.

L'enseignante contextualise d'emblée le travail par un moment de mémoire didactique. Alors que tout le monde frappe le rythme, elle met en évidence la valeur longue en demandant un geste plus large pour celle-ci, et installe également une institutionnalisation du rythme :

Ens : Qui se souvient du rythme que nous avons travaillé lorsqu'on faisait « une flaque d'eau » et qu'on sautait dans les cerceaux ? (*Elle désigne un élève*). Peux-tu me le frapper ? Tout le monde, très bien. Ca fait court-court-long court-court-long. Voilà, et celui-là est plus grand. On écarte plus les mains, voilà très bien. Parmi ceux qui font de la musique, qui pourrait me dire comment on écrit ce rythme autrement que court-court-long ? Avec quelles valeurs de notes ? Camille ?

Enf : Noire-noire-blanche.

Ens : Très bien, exactement: noire-noire-blanche (*elle frappe en énonçant les valeurs*).

C'est une des rares occasions d'observer l'institutionnalisation d'une notion musicale à travers l'utilisation du vocabulaire technique de la musique. L'enseignante suppose que les élèves ont assimilé ce rythme, car elle leur demande tout de suite de le marcher sur place. Elle fournit quelques conseils pour la précision des gestes:

Ens : Vous allez marcher ce rythme sur place en levant le genou quand vous entendez la note la plus longue. Attention, et marche sur place. Avez-vous toujours levé le même genou ?

Enfs : Non.

Ens : Ah ça a changé à chaque fois. Pourrait-on partir avec le pied droit et lever le genou droit en premier, donc le pied est léger.

L'enseignante attire l'attention des élèves sur deux aspects de la marche : premièrement, pour maintenir la valeur la plus longue sur place, il faut lever le genou. Deuxièmement, ce rythme implique l'alternance des pieds, – notion corporelle toujours abordée par les rythmiciens. Elle saisit donc l'occasion d'en perfectionner la maîtrise, même si elle l'avait déjà travaillée en profondeur auparavant et pendant le récent cours d'évaluation.

L'enseignante rejoint la classe pour montrer le processus. Elle décrit l'action en commentant en rythme : « Et droit gauche lève, et un, deux, trois, c'est l'autre, et un, deux, trois, genou. » Ce qui rappelle aux élèves, alors qu'ils l'imitent, toutes les étapes à suivre.

- Evolution de l'objet : l'accélération du rythme

L'enseignante propose que quelqu'un exécute le rythme plus vite, toujours sur place. Une élève s'y essaye, mais elle ne maîtrise pas la valeur longue car la vitesse l'empêche de lever le genou. L'enseignante propose un autre mouvement qui donne le temps de lever le genou. Si le rythme a été intériorisé, il reste difficile à la classe de gérer la marche quand le tempo s'accélère. La maîtresse relève que la vitesse est à présent presque celle de la course. Elle remarque que certaines font « n'importe quoi » et elle se mêle aux enfants, ralentissant légèrement le rythme pour les aider à maîtriser cette démarche.

Puis elle élargit encore une fois les paramètres. Il va maintenant falloir sauter sur la valeur longue. A nouveau l'enseignante donne l'exemple et les élèves s'appliquent à imiter ses gestes. Le saut déstabilise toutefois l'équilibre fragile qu'ils ont acquis. L'enseignante leur conseille de compter les pas et la scansion à haute voix appuie certainement leurs efforts, car une nouvelle consigne, dont elle leur donne un aperçu, ne tarde pas à compliquer l'exercice : courir et sauter dans la salle.

Au lieu de mettre d'emblée toute la classe à contribution, l'enseignante demande à un élève, puis un autre de relever ce nouveau défi. Cette décision nous semble bien réfléchie car, comme elle l'a fait plus tôt, elle utilise souvent cette astuce pour introduire un nouvel élément. Quand nous lui avons posé la question elle a répondu, *Je pense que pour les enfants le fait qu'une idée soit proposée par eux a comme conséquence qu'elle est plus abordable que si elle vient de moi. Dans un sens c'est pour démystifier la chose : pour savoir que l'enseignante n'est pas la seule à*

pouvoir avoir des idées. L'enfant pourrait alors se dire, « si un autre élève peut donner des idées, moi aussi je peux le faire ».

Elle nourrit probablement une idée claire de la façon dont elle aimerait voir effectués les trois pas et le saut, mais souhaite d'abord en tester le degré de réussite sur quelques uns. Après plusieurs essais infructueux, elle leur vient en aide, en rappelant la même tâche effectuée sur place : « Souvenez-vous : un, deux, trois, la jambe restait en l'air avant de se poser ». Et leur glisse un conseil, cette fois de façon imagée et concrète :

Ens : Je vous donne un petit truc. Rappelez-vous les flaques d'eau l'autre jour, mais pensez que cette fois-ci vous devez sauter non pas dedans, mais par-dessus la flaque. Au moment où tu sautes tu ne dois pas te mouiller les pieds, tu dois sauter au-dessus.

Ici, ce dispositif a pour but une maîtrise corporelle. Le rythme reste le même, mais il s'agit de réussir sa traduction corporelle, dans ce cas au moyen des pieds. Transférer le rythme d'une partie du corps (les mains, par exemple) sur une autre ne semble pas facile. Quand on marche le rythme il y a aussi le déplacement dans l'espace à maîtriser, et ceci, tout en conservant le rythme. Et bien sûr le fait d'accélérer le rythme exige un saut et l'extension en alternance de la jambe qui fait le saut. Bref, les difficultés corporelles quand on court deux pas et saut sur le troisième sont plus importantes que quand on frappe ce rythme dans les mains.

Il appartiendra au jeu pianistique de donner l'élan pour le saut, mais la difficulté subsiste chez les élèves.

L'enseignante évoque alors l'idée d'éviter une flaque d'eau; elle en fait la démonstration, et rappelle le changement de pied :

Ens : Je redis : imaginez qu'au moment de sauter vous avez une grosse flaque et vous devez la franchir sans vous mouiller. On essaie vraiment de sauter par-dessus quelque chose que l'on imagine par terre. Je vous le montre encore une fois. Tout à l'heure vous m'avez dit que ça changeait de pied. Là aussi, regardez, ça fait : saute de pied.

- La « mise en scène » du rythme

Le dispositif change quand l'enseignante pose par terre deux longues cordes en parallèle, et deux autres plus loin pour figurer deux rivières imaginaires que les élèves vont traverser. Un espace au sol correspond à présent au saut, et cet espace est délimité par les cordes. Les élèves ont une image tangible sous les yeux et savent qu'ils doivent sauter au-dessus de la « rivière ».

La consigne suit à travers une démonstration, en gardant l'image de l'eau et la rivière :

Ens : Je vous montre. Vous ne devez pas mettre les pieds dans la rivière évidemment, autrement on se fait manger par les crocodiles (elle montre 3 pas puis saute au-dessus de la rivière, encore 3 pas et au-dessus de la deuxième rivière).

Aux filles de traverser les premières; l'une d'elles ayant bien réussi, l'enseignante lui demande de recommencer devant la classe et attire l'attention des autres sur la raison de ce succès : « Vous avez vu comme elle élance bien sa jambe ? » C'était le geste recherché tout à l'heure lorsque les élèves couraient et sautaient dans l'espace. Il devient plus aisé de lancer la jambe quand on dispose d'une distance définie devant soi. La rivière imaginaire définit l'espace où on peut courir (avant la rivière) et sauter (au-dessus de la rivière). Les limites spatiales imposées par la rivière encadrent le déplacement des élèves.

- Le rythme dans les mains et les pieds

Quand les garçons ont effectué leurs traversées, une nouvelle directive est ajoutée:

Ens : Pendant que les filles traversent, les garçons, vous tapez le rythme dans vos mains. Mettez-vous debout les garçons, parce que dès que les filles ont terminé leur troisième saut et qu'elles se tournent, c'est à vous. Et les filles là-bas vous restez debout, et c'est vous qui tapez le rythme dans vos mains. Donc ça fait une rivière, deux rivières, trois rivières, elles se tournent ; les garçons, deux rivières, trois rivières et s'arrêtent.

Ce dispositif introduit deux nouveaux éléments au milieu didactique. Premièrement, le soutien du rythme frappé dans les mains par la moitié de la classe pendant que l'autre moitié effectue les sauts. Pris séparément, les éléments de frapper et courir le rythme ne sont pas nouveaux, mais ici il y a la juxtaposition des deux éléments précédemment travaillés en isolation.

L'autre ajout est une troisième rivière. Ayant constaté qu'il y avait de la place lors de l'exercice précédent, l'enseignante inclut à présent cet élément dans sa consigne. Pour ce dernier cas de figure l'enseignante joue le rythme trois fois pour la traversée et termine en donnant le temps pour se préparer au changement de rôle, ce qui produit une phrase musicale arrondie à ce rythme-ci : ♪♪ ♪♪ ♪♪ ♪ .

Cette partie de la séquence consiste à jouer avec le rythme en l'expérimentant plus rapidement que d'habitude. Pour ce faire, l'enseignante a mis en place une marche à vitesse donnée, mais sur place, pour habituer les élèves à cette technique sans déplacements dans l'espace. Elle a ensuite requis le déplacement qui présentait, nous l'avons vu, des difficultés pour plusieurs élèves. L'on pourrait prendre l'exercice avec les cordes pour un développement ; il est vrai que les nouveaux paramètres apportés par l'utilisation des cordes pourraient compliquer la tâche. Et que l'histoire de la rivière pourrait être considérée comme la « finale », d'autant plus que l'enseignante a créé une phrase musicale pour illustrer la traversée.

En réalité, il apparaît que le dernier exercice s'est révélé plus facile pour les enfants que les précédents. L'enseignante avait constaté la difficulté de plusieurs élèves à courir et à sauter dans un espace libre, et l'introduction de ce matériel au milieu a rendu accessible aux élèves la maîtrise du mouvement. Ils ont mieux réussi à courir le rythme en sautant lorsqu'ils disposaient d'un espace défini pour sauter, et mieux encore quand la traversée était accompagnée du rythme frappé dans les mains.

Préparation du spectacle : Etablissement d'un tempo et sa division

Le travail de préparation du spectacle commence après ce groupe d'exercices sur le rythme vite-vite-lent, après environ quatorze minutes de cours. L'enseignante conduit une série d'exercices rythmiques, qui ne semblent pas être en relation avec le spectacle. En fait, elle ne mentionne pas le spectacle, et ce travail est hors de contexte pour le moment. L'enseignante donne une double consigne, à savoir suivre la musique en tapant soit sur les cuisses soit dans les mains :

Ens : En étant assis, vous allez taper ces rythmes sur vos cuisses. Suivez la musique et vous tapez sur vos cuisses (*elle joue des accords réguliers et les enfants suivent la vitesse*). Maintenant écoutez : c'est dans les mains que vous allez frapper (*elle joue deux fois plus vite, les enfants suivent le tempo dans les mains*).

Cet exercice, appelé exercice de réaction par les rythmiciens, est simple. L'enseignante attend que les élèves en comprennent :  - c'est-à-dire, frapper les noires sur les genoux et les croches dans les mains. Mais elle n'a pas précisé que cette fois c'est la règle du jeu, même si les élèves ont déjà vu fréquemment ce genre d'exercice. Elle revient donc à la vitesse de la noire sans avertir. La classe suit le tempo mais un seul élève frappe sur les cuisses. Quelques mots suffisent pour que tous comprennent le jeu : « Merci, Camille,

d'avoir frappé sur les genoux ; bravo ». C'est une régulation avec effet immédiat.

- Mise en place d'un rythme à travers un exercice de réaction
Nouvelle directive, illustrée par une démonstration :

Ens : Petit exercice de réaction : vous allez toujours taper. Ecoutez la consigne, ce n'est pas évident. Tapez sur les genoux, mais quand je dirai ce petit mot « hop », tapez une fois dans vos mains, et redescendez sur les genoux. Donc ça fera tape les genoux, sur les genoux (*elle parle à un rythme régulier en faisant l'exercice, et les enfants l'imitent. Elle dit hop, ils frappent une fois vite dans les mains et reviennent aux genoux*).

L'activité commence comme tous les exercices de réaction – sans paramètres : l'enseignante ne lance pas « hop » régulièrement. Parfois les élèves frappent plusieurs fois sans signal, ou alors celui-ci arrive trois fois de suite. L'enseignante improvise au piano, les laissant se débrouiller seuls, mais quand elle dit « hop », elle joue exactement ce que les élèves frappent. Peu à peu elle se met à donner le signal régulièrement et un rythme émerge : .

- Décomposition du rythme
Les élèves en sont-ils conscients ? Impossible de le savoir car l'enseignante le leur fait remarquer, en disant « à la fin je vous ai fait toujours la même chose. Ça a donné ce rythme ». (Elle joue le rythme au piano). « Voulez-vous le taper ? » . Curieusement une fois l'exercice devenu systématique, les élèves ne réussissent plus à taper aux deux endroits du corps requis. L'enseignante doit intervenir pour décomposer la tâche :

Ens : On fait combien de fois sur les genoux ?
Enfs : Trois.
Ens : Ecoutez - sur les genoux pas dans les mains, Denis ?
Enf : Quatre.
Ens : C'est juste, c'est quatre. C'est bien juste, ça fait 1, 2, 3, 4 et 1, 2, 3, 4 et (*elle tape sur ses genoux en chantant les chiffres. Sur le mot « et » elle frappe dans les mains. Les élèves font l'exercice avec elle*).

Cet entraînement en commun les aide à être plus précis, mais certains enfants éprouvent toujours de la difficulté. L'enseignante doit intervenir encore plusieurs fois pour isoler les quatre frappes sur les genoux. Elle ne laisse pas les élèves seuls avec l'objet même quand elle revient au piano, car elle continue à jouer le rythme exactement comme ils le réalisent. Ce n'est que pendant l'exercice suivant que les élèves taperont le rythme sans le soutien du piano.

- La marche du rythme
La consigne est la suivante :

Ens : Qui pourrait me marcher ce rythme ? (*Elle demande à un élève*). Essaie ; tu marches et on tape tous. Imagine qu'on tape dans les mains, tout ce que tu entends, tes pieds doivent le faire (*l'enfant hésite sur place et dit « je dois sauter ? »*). Non débrouille-toi pour suivre ce que l'on fait. Attention on est prêt ?

Comme à son habitude, l'enseignante demande à un enfant, puis à un autre d'inventer une manière de marcher le rythme. Un malentendu bien compréhensible se produit chez le premier élève, qui demande s'il doit sauter : il pense toujours à l'exercice de la rivière. Les élèves viennent de sauter au-dessus de la rivière dans l'exercice précédent, et ils n'ont pas compris que le milieu didactique a changé, malgré l'introduction d'autres exercices et un nouveau rythme. Il y a une interférence entre l'ancien milieu et le nouveau.

L'enseignante le laisse réfléchir seul pour trouver la solution. D'autres élèves montrent leurs

idées, toujours assez compliquées. L'enseignante a la sienne, qui est simple :

Ens : Je vous le montre (*elle marche 3 pas réguliers, puis 2 pas rapides et plus courts, et un tout petit saut*). On pourrait le faire en sautant, mais on peut simplement aussi marcher plus vite. Essayez debout. On commence lentement (*elle joue le rythme, la réalisation de beaucoup d'élèves n'est pas précise*).

Les élèves essaient de marcher le rythme avec l'enseignante, mais ils s'agitent quand surviennent les deux pas rapides. Elle précise qu'il y a deux marches différentes : l'une qui se pose sur le talon pour les valeurs lentes, et une autre sur les pointes des pieds pour les pas rapides. Elle circule parmi les élèves en donnant l'exemple, et de temps en temps suit un élève ou un autre en cheminant à côté de lui. Bien que l'exercice ne soit pas un franc succès, l'enseignante décide de poursuivre le cours avec un dernier commentaire : « Voyez la difficulté quand le corps se déplace et s'arrête. Avec les mains c'était facile. Là avec tout le corps ça devient plus difficile. »

Ce passage des mains au corps est essentiel dans la didactique de la rythmique. Les élèves ont eu les mêmes difficultés en courant le rythme vite-vite-lent, et l'enseignante a remarqué la difficulté supplémentaire quand un rythme est mis dans les pieds, car le déplacement du corps dans l'espace exige une autre conscience et maîtrise.

Tout ce travail a été mené hors de contexte pour les élèves. A première vue, il s'agissait simplement d'un processus rythmique pour intégrer un rythme et l'exécuter en frappant et en marchant. L'enseignante sait que cette partie de la séquence commence la préparation du spectacle, mais pas les enfants. L'activité suivante va permettre de le contextualiser.

- Ecoute et analyse de la musique : le contexte dévoilé

L'enseignante introduit l'écoute d'un morceau de musique (CD n° 22) par une consigne qui dirige l'écoute d'une certaine manière :

Ens : Ecoutez ceci s'il vous plaît ceci. Vous ne dites rien pour l'instant, vous écoutez. Et vous me direz peut-être si vous reconnaissez des instruments, si vous remarquez quelque chose.

La première partie de la consigne précise l'identification des instruments comme but de l'écoute, mais la deuxième partie reste vague : « si vous remarquez quelque chose ». Les enfants ne peuvent pas savoir ce que l'on attend d'eux. Suite à une première écoute, ils repèrent quelques instruments, mais pas l'instrument principal. Ils savent déjà que ce ne sont pas des instruments qu'ils ont l'habitude d'entendre, et leur enseignante identifie l'instrument-clé pour eux :

Ens : Il y a aussi un autre instrument. On l'entend, il fait toc toc toc toc toc. Ecoutez bien le premier instrument qui joue au début. Ça s'appelle un tuba – pas tuba pour aller faire de la plongée (*les enfants rient*), non ce n'est pas ça. C'est un gros instrument en métal qui est gros comme ça.

L'enseignante dirige l'attention des élèves lors d'une deuxième écoute de l'introduction; cette fois ils doivent trouver le tempo et la mesure :

Ens : Eh bien écoutez-le. Trouvez-moi le tempo boom boom boom boom-boom, vous entendez ? Tapez sur les genoux, voilà, ça c'est notre tempo de toute à l'heure. Vous pensez que c'est à combien de temps ? (*Elle plie et détend les genoux pour donner des indices aux enfants*). Il y a combien de mouvements des jambes ?
Enf : Deux.
Ens : Eh bien oui, deux exactement. Voilà – un, deux, un, deux (*elle bat la mesure*).

L'enseignante dirige divers mouvements sur une mesure de 2 temps : plier et étendre le dos, faire un mouvement avec le bras et faire la vraie battue. Les élèves l'imitent au son de la musique. Puis elle dirige leur attention sur la suite :

Ens : Ecoutez bien ce qui se passe maintenant. Au début le tuba joue tranquille. Maintenant écoutez ce qu'il va faire (*elle indique le rythme joué de la main, et attire ainsi l'attention des enfants sur le rythme du tuba, qui correspond au rythme qu'ils avaient frappé et marché tout à l'heure. Elle frappe 4 fois sur les genoux et 1 fois dans les mains en même temps que les enfants*). Mais oui, voilà. On fait comme le tuba. Bravo !

Voici la partition utilisée pendant cette séquence :



Après avoir discuté du titre du morceau (*A pas de loup*), l'enseignante révèle le but du travail précédent. Elle a dévoilé la musique peu à peu, premièrement par l'identification des instruments, plus précisément du tuba. Ensuite la recherche du tempo et de la mesure a fourni d'autres informations. Finalement, l'attention des élèves a été focalisée sur le rythme joué par le tuba. La musique trouve un contexte – celui du rythme établi par les exercices précédents. Cependant, le contexte est plus large, comme le montre ce qui suit :

Ens : Je vous explique ce que vous, vous allez faire pour le spectacle du cirque (*elle sort de son sac une petite lampe de poche et l'allume*). Voilà, regardez. La lumière sera noire sur scène au début, mais on voit les lumières danser sur la musique. On ne vous verra pas au début, ce sera noir. Et donc imaginez que je suis cachée derrière le rideau (*elle se cache derrière le piano*). C'est noir, on ne voit pas vos lampes, et puis au début avec la musique... (*elle chante la mélodie du CD en montrant et en cachant sa lampe*). Ca, ce sera le début. Là on n'aura pas de lampes et après on répétera avec des lampes. Ces lampes, elles font des mouvements dans l'espace et elles vont se mettre à tourner. On va trouver. Vous allez m'aider à trouver toutes sortes de choses à faire.

Si l'enseignante n'explique pas le rôle du rythme appris pour l'instant, elle donne le contexte du travail et de la musique. Et notamment deux indications importantes pour situer le travail : premièrement, les répétitions commenceront sans les lampes de poche qui seront rajoutées plus tard, et deuxièmement, les élèves effectueront des mouvements de leur invention. Néanmoins, le premier qu'ils auront à expérimenter est un mouvement créé et imposé par elle-même.

Apprentissage du mouvement d'introduction

- Premières explications et mise en scène

L'enseignante commence à mettre en place un dispositif didactique qui décompose l'objet en éléments aptes à être saisis par les élèves. Après avoir divisé la classe en quatre groupes de six élèves (numérotés de 1 à 6) et les avoir positionnés dans la salle, elle prend un moment pour vérifier que chacun connaît son numéro, puis donne la première explication :

Ens : Vous serez cachés derrière le rideau, et l'un après l'autre, il y aura le un qui sortira sa lampe de poche, puis après le un et le deux, puis après un, deux, trois, puis après un, deux, trois, quatre, puis un, deux, trois, quatre, cinq, puis un deux trois quatre cinq six. Ce qui veut dire que le numéro un va le faire six fois de suite, alors que le numéro six ne le fera qu'une fois.

L'explication est donnée de manière très concrète afin que les élèves saisissent que le mouvement va être cumulatif, en commençant par le numéro 1. L'enseignante donne sa consigne à travers sa démonstration et en rappelant que les élèves connaissent déjà la marche à suivre:

Ens : Vous me regardez. Le bras droit je vous rappelle est de ce côté. Donc le mouvement est celui que je vous ai fait faire tout à l'heure, mais on va faire d'un côté. Ça fait tend et reviens (<i>elle fait la démonstration en parlant</i>). Tout le monde : tend et reviens.

- Décomposition de l'objet

Elle décompose cette première partie en deux éléments : a) le mouvement que, pour l'instant, les enfants doivent réaliser tous ensemble et b), l'accumulation des mouvements. Elle démontre ce dernier aspect face à la classe, et compte en disant « je rajoute le 2, et 2 ensemble » et ainsi de suite. Elle doit recommencer plusieurs fois car pour l'instant, les élèves ne comprennent pas qu'une fois amorcé, leur geste doit continuer. Ils commencent trop tôt ou trop tard, ou le font une seule fois et s'arrêtent. L'enseignante reformule et démontre à nouveau son explication. Elle leur conseille de compter dans la tête, mais quelques uns n'y parviennent pas.

Finalement elle menace d'éliminer ceux qui se trompent! Les élèves réessaient toute la série, suivie du commentaire de l'enseignante : « Dites donc, si je dis que je vous élimine tout le monde fait juste. Donc vous êtes capables ! »

La tâche est simple ici : répéter les mouvements jusqu'à ce que tout le monde puisse les faire correctement. Pour rendre ces répétitions plus vivantes, le premier enfant de chaque file doit alors passer à la queue, ce qui implique de savoir son « nouveau numéro ». L'enseignante relève que ce n'est même pas nécessaire, car il suffit de regarder l'enfant devant soi et de l'imiter. Ces modifications d'organisation représentent pour les élèves une complexification de la tâche, l'organisation étant une part importante du dispositif.

- Introduction d'un nouvel élément

De nouveaux éléments sont introduits, toujours accompagnés d'une démonstration :

Ens : Maintenant, je rajoute une petite chose. Si vous sortez tous votre lampe au même endroit, elle sera cachée derrière la lampe qui est devant vous. Essayez donc de ne pas placer votre lampe au même endroit que celui qui est devant vous, afin qu'on voie toutes les lampes en même temps. Ça pourrait être en haut, en bas, etcetera (<i>elle montre quelques positions diverses</i>).

La consigne n'est pas très précise et un enfant dit qu'il ne comprend pas. L'enseignante se place devant lui et explique simplement par gestes. La position exacte pour chaque lampe n'étant pas spécifiée, la classe trouve la tâche difficile. Chacun (après le premier de la file) a très peu de temps pour enregistrer le geste de l'élève devant lui, et situer sa lampe imaginaire ailleurs.

L'enseignante les laisse se débrouiller d'abord sans corriger vraiment ce nouvel ajout venu corser un mouvement encore non assimilé. Puis elle commence à apporter des précisions, voyant que souvent les élèves changent le niveau de leur lampe à chaque fois. Pour régler la chorégraphie, elle prend une file en exemple et vérifie le niveau de la lampe de chaque participant, en précisant sa hauteur – plus bas ou plus haut - que celui qui précède. Il faudra dorénavant toujours sortir la lampe au même niveau.

Durant le deuxième cours, le travail porte sur la chorégraphie.

Echauffement du corps

Le deuxième cours commence par un échauffement du corps. L'enseignante introduit un mouvement de « perte d'équilibre » par une consigne, comme d'habitude, gestuelle :

Ens : Essayez de sentir que vos pieds vont vers le bas et votre tête vers le haut. Et puis là en tenant bien mes muscles du ventre et du dos regardez ce que je fais (*l'enseignante se penche en avant jusqu'au moment où elle perd sa stabilité, puis avance un pied pour reprendre équilibre et revient à sa place de départ*). Je laisse mes mains ici, et hop! Je me rattrape sur un pied.

Elle reformule la consigne aussitôt plus simplement, car après un pas en avant certains élèves ne saisissent pas la sensation de perte d'équilibre: « Tu te laisses tomber tant que tu peux, puis tu avances le pied pour te rattraper. » Quand elle demande d'exécuter le même mouvement à droite et à gauche, le sens directionnel de certains se déstabilise car ils sont en cercle. En outre, d'autres enfants font un pas de côté et se déplacent. Il faut alors réguler le problème, ce qu'elle fait en attirant l'attention des élèves sur le fait qu'on ne se déplace pas.

Ens : Regarde bien ce que je fais. Je vais mettre mon pied et je le remets à côté de l'autre. Je ne me déplace pas, je reviens où j'étais. Attention, on est à sa place ? On va à droite et on revient à sa place. Et à droite, je reviens à ma place. Tiffany la droite c'est de l'autre côté. A gauche et je reviens à ma place.

Cette enseignante effectue souvent des corrections de manière individuelle ; même si plusieurs élèves se trompent, elle ne rectifie pas de façon collective, mais prend le temps de corriger l'un, puis l'autre. A un moment donné elle se place devant un élève ou l'autre pour faire le mouvement en miroir : « je ne déplace pas mes deux pieds. J'ai juste un pied qui fait coucou et il revient à la maison, l'autre pied qui fait coucou et il revient à la maison ».

Elle impose une nouvelle direction en faisant un quart de tour à droite, et les élèves se trouvent l'un derrière l'autre sur le cercle. Dans cette position ils font le mouvement à droite (à l'extérieur du cercle) et à gauche (à l'intérieur).

Ce mouvement des pieds est le mouvement à faire pour sortir les lampes. Les élèves ne le voient que comme un exercice d'introduction. L'enseignante n'explique pas le lien entre l'échauffement du corps et le mouvement pour le spectacle, ni maintenant ni plus tard. Elle utilise cependant la même métaphore (faire coucou) pendant la suite de la préparation du spectacle. Donc il faut considérer cette partie comme un simple échauffement du corps

Rupture de la séquence : réaction aux phrases musicales

Il y a une rupture de la séquence qui arrive tout de suite après l'échauffement. L'enseignante demande aux élèves de se coucher par terre et donne une consigne qu'elle reformule aussitôt à travers une explication et une démonstration :

Ens : Vous écoutez la musique, et chaque fois que vous avez l'impression que je fais une petite phrase qui se termine, comme maintenant en parlant, vous allez changer de position. Vous pouvez vous mettre comme vous voulez mais vous restez toujours par terre. Mais attention, ce n'est qu'à la fin de la phrase et dès que la nouvelle phrase commence que vous bougez. Donc ça va faire (*elle chante une phrase en mimant le geste d'être couché et de changer de position. Elle dit « je change » à la fin de la phrase*), et dès que la nouvelle phrase commence il ne faut plus bouger.

Les phrases musicales jouées par l'enseignante ne sont pas toujours de la même durée, et si les élèves semblent entendre le début et la fin de chaque phrase, l'enseignante confirme leur écoute en répétant le mot d'ordre « ne bougez plus ». Elle ajoute une consigne pour développer et terminer ce court exercice. Selon son habitude elle la reformule, offre quelques

suggestions et prévoit d'éventuelles difficultés:

Ens : Attention cette fois-ci en quatre positions : vous êtes couchés, vous ne bougez plus. En quatre positions, en quatre phrases musicales, il faudra vous arranger pour être debout. Et quand je dis en quatre phrases musicales ce n'est pas dès la première position que vous êtes debout. Vous allez faire par paliers et par étage. Comme vous êtes par terre, il faudra se tourner pour vous mettre peut-être un peu sur le côté, après, qui sait, à genoux ou sur un pied, et seulement à la quatrième fois vous serez debout. On va voir si vous arrivez.

L'enseignante reformule sa consigne par une explication supplémentaire fournie par le chant :



L'enseignante module quatre phrases musicales, à la fin desquelles elle indique de bouger, et ainsi de suite. Il n'est pas surprenant de voir tous les élèves debout à la fin de la musique car l'enseignante leur a fourni toutes les chances de réussir.



Etant donné sa courte durée (moins de quatre minutes) cette activité a presque le statut d'une transition ou un intermède. C'est une activité, il est vrai, qui n'a pas de lien avec le travail principal de cette séquence de préparation de spectacle. Pour quelle raison alors est-elle là ? IF explique : *C'était [probablement] une proposition d'un moment de relaxation, de détente, avant de continuer. Une petite pause si tu veux, mais une petite pause musicale. Tout en ayant une activité qui soit quand même musicale, c'était une manière de proposer une pause. Une autre chose, souvent, quand on prépare un spectacle, pour finir les élèves en ont marre de la musique qu'ils entendent pendant des semaines. Je change d'activité aussi pour qu'ils aient une autre musique dans les oreilles de temps en temps.*

Reprise de la préparation du spectacle

- Décomposition de l'objet – le mouvement des lampes simplifié et enchaîné

Après ce moment de « détente musicale » la préparation du spectacle reprend, avec un travail de décomposition de l'objet. Cette fois, l'enseignante isole la séquence qui consiste à enchaîner un geste après l'élève précédent et à « empiler » les mouvements. Elle assemble tout d'abord les élèves en groupes de trois au lieu de six pour qu'ils puissent comprendre la logique de l'exercice en file (sortir les lampes). A trois, ils se voient mieux, et l'enseignante suppose qu'il leur sera plus facile de maîtriser une accumulation de trois mouvements plutôt que six.

Elle donne à l'activité le statut de régulation, et la situe dans son contexte :

Ens : Vous vous souvenez, à la dernière leçon nous avons commencé à travailler sur la musique avec les lumières qu'il fallait faire sortir ? Et la difficulté, c'était que vous arriviez à exécuter votre mouvement l'un après l'autre. On va travailler afin que ça devienne plus facile.

Elle demande l'invention d'un geste qu'on ne peut faire qu'avec un (ou deux) bras – par exemple, étendre le bras et le ramener, lever le bras et le rebaisser, croiser les deux bras et décroiser. Chaque mouvement est un mouvement « aller-retour ». Sa première instruction

pour cette nouvelle activité consiste en une démonstration et une reformulation :

Ens : Le premier fait un geste comme il veut, et il répète toujours le même. C'est à dire que vous partez de cette position (*elle montre une position*). Vous faites un geste et vous revenez ici. Le deuxième va copier ce que vous avez fait et le troisième se rajoutera après. Donc sur place. Qui n'a pas compris ? (*Une fille lève la main. L'enseignante la sort de son groupe ainsi qu'un garçon. Ils se mettent en ligne avec l'enseignante en deuxième place. Elle dit au premier enfant « vas-y fais un geste et tu reviens ». L'enfant fait un geste que l'enseignante imite, puis elle indique à l'enfant derrière de se rajouter en imitant le geste. Elle conclut: « et voilà, tous ensemble, très bien, et maintenant tu vas à la queue ». Elle se poste devant, et c'est elle qui invente le geste que les autres imitent, et ainsi de suite*).

L'enseignante a réalisé une démonstration complète pour une seule élève qui n'avait pas compris, et il est probable que ce geste ait éclairé la marche à suivre pour tout le monde. Néanmoins, elle la répète, en spécifiant que la musique va signaler quand arrêter le mouvement. Encore une fois elle reformule la consigne pour un groupe :

Ens : Camille, pour l'instant ce n'est pas toi qui es devant, donc tu vas regarder ce que fait Emilie. La deuxième fois tu copies, et la troisième fois c'est au tour d'Aurélien, ensuite, vous le faites tous les trois ensemble. Les premiers, vous êtes prêts pour votre geste ? Celui qui est derrière, regarde bien.

L'enseignante dirige la suite depuis le piano.



Elle conseille, corrige et avertit avant chaque mouvement. Elle rappelle à plusieurs reprises la consigne, car certains élèves s'embrouillent toujours.

- Complexification de la tâche

L'exercice est modifié car l'enseignante demande un mouvement de la jambe au lieu du bras. Les élèves refont la série des mouvements en imitant l'élève devant et en accumulant les mouvements, comme ils avaient fait avec le mouvement du bras. La troisième modification entraîne le corps entier en mouvement. Les paramètres restent les mêmes : le mouvement revient toujours à la verticale, et il est cumulatif. Comme à chaque changement, l'enseignante rappelle la consigne et la reformule : « Le premier tout seul, s'ajoute le deuxième, puis le troisième ».

Ce travail occupe presque dix minutes du cours. Pour maîtriser l'étape de l'accumulation des mouvements en file, les élèves ont trois tâches où chacun se trouve impliqué, soit pour l'invention, soit pour l'imitation. Si cette activité est liée au spectacle, et il est clair que l'activité est contextualisée pour les élèves, l'enseignante lui a insufflé une vie indépendante, si l'on peut dire, car parallèlement au perfectionnement de la file d'élèves, elle a introduit une liberté créatrice et sollicité l'imagination corporelle des enfants. Elle n'a pas réglé l'invention. Toutes les régulations ont concerné le mouvement cumulatif.

- Organisation

L'enseignante prend encore environ sept minutes pour organiser les élèves selon leur taille, former quatre nouvelles files mélangeant garçons et filles, et surtout pour vérifier que tous

savent bien leur numéro. Dans ce but, elle mène plusieurs petits jeux où ils doivent sortir de la file et dire « coucou » à l'appel, d'abord aléatoire, et ensuite, systématique, de leur numéro.

- Reprise du mouvement de spectacle

L'enseignante reformule la consigne :

Ens : Maintenant attention, on joue pour de vrai. C'est-à-dire que le numéro un, Morgane, quand tu as commencé tu ne t'arrêtes plus d'accord ? (*Elle mime en parlant*). Les numéros un, vous faites six fois coucou, les numéros deux font cinq fois coucou, les numéros trois quatre fois, les numéros quatre trois fois, les numéros cinq deux fois, et les numéros six vous ne le faites qu'une fois.

Elle accompagne au piano cette première reprise du « vrai » mouvement pendant ce cours. Ensuite, une première écoute de la musique enregistrée sert de phase d'observation : l'enseignante montre le mouvement adapté six fois aux phrases musicales, puis identifie les deux mesures d'introduction et compte les six points de départ. Ensuite elle laisse les élèves se débrouiller seuls : « C'est vous qui allez compter cette fois-ci. On laisse passer les deux premières fois, et après on commence à compter ».

Ce n'est qu'après avoir compté le départ plusieurs fois que les élèves appliquent le mouvement sur la musique enregistrée. L'enseignante compte de 1 à 6 pour eux, et ils semblent maîtriser à présent le fonctionnement de la file et les mouvements cumulatifs. Un exercice d'observation critique est mis en place : chaque file doit effectuer sa chorégraphie seule pendant que les autres regardent. A la fin de chaque démonstration, les enfants partagent leurs commentaires. Cette activité demande une métacognition de leur part : pouvoir commenter la tâche effectuée par un autre exige la capacité de décrire le savoir, d'isoler les éléments qui le constituent et de les reconnaître par le regard. Il faut savoir où fixer son attention pendant que l'on observe le mouvement des autres.

- Décomposition : la précision des lampes

L'enseignante travaille alors la sortie des lampes et précise le niveau de chacune. Elle annonce une information importante, et définit trois niveaux qui correspondent aux numéros :

Ens : Attention, ouvrez bien vos oreilles. Les numéros un vont faire sortir la lampe en bas (*elle montre le geste*). Voulez-vous le faire numéro un, vers le bas numéro un. Numéro deux, vous ferez votre mouvement de côté (*elle se met à côté d'un numéro 2 et effectue le mouvement*), et vous le ferez toujours de côté. La lampe viendra toujours là. Numéro trois, en haut numéro trois, d'accord ? Chut, je continue. Et ça recommence, le numéro quatre le fera plutôt vers le bas, le numéro cinq de côté et le numéro six en l'air, d'accord ?

Grâce à ces informations, le mouvement des élèves se précise. L'enseignante contrôle individuellement le niveau de chaque lampe en appelant un numéro après l'autre, avant de mettre le CD. Elle énumère encore une fois le déroulement des opérations: « On essaie avec la musique, et soyez en rythme. C'est : mouvement je reviens, mouvement je reviens, mouvement je reviens ». Elle ne laisse pas les élèves se débrouiller seuls pour l'instant. Elle continue à compter de 1 à 6, et ajoute à ses conseils gestuels un mouvement du bras montrant la hauteur juste pendant que les élèves répètent.

Cette partie de la séquence a été conçue pour fournir des occasions de:

- Réguler la difficulté de l'accumulation des mouvements pour sortir les lampes
- Se mettre à l'épreuve « spectacle » en démontrant à la classe, groupe par groupe, la série de mouvements
- Mettre, tous ensemble, les mouvements sur la musique enregistrée à laquelle le mouvement doit s'adapter pour suivre le rythme, la mesure et le tempo.

Ce mouvement comprend, essentiellement, deux éléments : le mouvement aller-retour pour sortir les lampes à un moment précis, et l'accumulation des mouvements. L'enseignante a isolé chaque élément pour le travailler séparément.

Au début du travail, les élèves étaient 3 par 3, accompagnés par l'improvisation qui s'adaptait à leurs mouvements. A présent, en groupe de 6 élèves, ils commencent à être capables d'adapter leur mouvement à une musique qui ne les attend pas. Une belle progression.

La suite du mouvement – deuxième partie

Elle expose la suite du mouvement par une explication et une démonstration :

Ens : Pour continuer : quand vous avez fait ça six fois, les numéros un, vous allez avancer à petits pas avec votre lampe sur le côté. Les autres vous suivent. Vous aviez votre lampe ici (*elle mime le mouvement en parlant*). A six, vous changez la lampe de main et vous traversez la scène. Et vos camarades vous suivent. Donc le numéro un est suivi par 2 3 4 5 6.

L'enseignante précise exactement à chaque élève en tête de file où il doit marcher, car les lignes vont se croiser au milieu. Elle indique quelle file passe devant et laquelle derrière, avant de leur demander d'effectuer la traversée. Tout le monde a-t-il compris qu'on avance « à petits pas » ? Le dernier geste didactique de cette séquence est donc d'isoler la marche ; l'enseignante annonce clairement qu'elle va contrôler la vitesse afin que les enfants sachent sur quoi se concentrer en marchant :

Ens : Je remets cette musique. Vous pouvez tous circuler comme vous voulez. Je vois si vos pieds vont à la vitesse de la musique, même si on ne vous voit pas, j'aimerais bien que vous alliez avec la musique.

L'enseignante marche avec les élèves à la vitesse de la musique ; de temps en temps elle dit « arrêtez » et « repartez ». La marche est une marche rapide, sur la pointe des pieds, et elle surveille que tout le monde marche à la bonne vitesse. Cette activité termine la séquence.

Résumé

Cette séquence n'est que l'introduction à la préparation du spectacle, car normalement, comme elle nous a dit, l'enseignante consacre entre six et huit cours à une telle préparation. Ce que nous avons observé, c'est le mouvement qui correspond à l'introduction de la musique, et donc l'introduction de la présentation sur scène : huit petites mesures de musique dont les exigences corporelles ne sont pas anodines. L'élément constant dans l'introduction musicale, c'est l'ostinato rythmique, joué par le tuba, qui encadre le mouvement avec les lampes : ♪ ♪ ♪ ♪.

Suite à l'introduction, il y a la marche à vitesse rapide pour traverser la scène. Donc, cette première partie demande deux mouvements : le mouvement pour sortir les lampes et la marche à double vitesse pour traverser la scène. Chaque élément a été travaillé séparément, élémentarisé et sédimenté, puis, à la fin de la séquence, mis ensemble.

Le dispositif didactique mis en place pendant ce travail de répétition présente des aspects intéressants : les tâches proposées constituent l'apprentissage des techniques ou des gestes afin de réaliser la chorégraphie d'un spectacle. Le premier geste, hors contexte pour les élèves, était l'apprentissage du rythme joué par le tuba. Pour ceci l'enseignante a mis en place des exercices de réactions typiques de la rythmique.

Le deuxième geste était l'apprentissage du mouvement pour sortir les lampes. Là, confrontée aux difficultés des élèves non pour faire le mouvement mais pour l'aspect organisationnel (l'accumulation des mouvements), l'enseignante fait des ajustements par petits groupes, et avec le piano, qui peut s'adapter au tempo des élèves. Ce n'est qu'à la suite de cette intervention que les élèves ont pu faire leur mouvement au tempo immuable de la musique enregistrée.

Le troisième geste était la marche pour traverser la scène. Et là, l'enseignante a exigé que les élèves s'adaptent au tempo de la musique.

L'enseignante était seule à connaître les éléments du mouvement dans leur totalité. Les élèves les ont découverts peu à peu, élément par élément. Chaque élément a été sorti de son contexte, décomposé, travaillé et réinséré. Cette séquence ne représente que le début de la répétition du spectacle, et il aurait été intéressant de pouvoir observer la suite. L'enseignante a structuré le dispositif pour utiliser les techniques de la rythmique comme moyen d'apprentissage des mouvements qui deviennent une chorégraphie du spectacle.

Conclusion

Dans la définition de notre problématique, nous avons souligné l'ambiguïté dont pâissait la rythmique Jaques-Dalcroze en milieu scolaire, ainsi que la contradiction entre ses objectifs tels qu'ils sont articulés par la formation professionnelle du rythmicien, et les directives du Département de l'Instruction publique. Notre intérêt s'est porté sur la manifestation concrète de cette ambiguïté et de cette contradiction dans son enseignement, ce qui nous a amenés à essayer de décrire la manière dont elle est réellement pratiquée en milieu scolaire. Le choix méthodologique de la séquence comme unité d'analyse nous a permis de déceler l'objet à travers l'étude de situations didactiques.

Rappelons que le choix du sujet des leçons était libre pour chaque enseignante. Nous nous attendions à avoir des sujets et des pratiques très différents, tout en escomptant voir des approches clairement identifiées comme « dalcroziennes ». En partant de situations concrètes, nous avons tenté de saisir l'objet d'enseignement qui était construit grâce à la mise en place de dispositifs didactiques, pour voir émerger une typologie des séquences. Pour ce faire, nous avons également pris en compte l'intention de l'enseignante. Mais cette analyse a aussi permis de mettre en évidence la diversité des dispositifs, et de définir une sorte de « structure profonde » des séquences.

Des types de séquences

Commençons par un résumé des séquences en fonction des quatre types que nous avons distingués dans notre introduction au présent chapitre et qui ont présidé à sa construction.

Des séquences orientées vers un objet musical

Chez CPR1, AM et CPR2 nous avons observé la construction d'objets musicaux. Dans le premier cas, il s'agit de trois rythmes, chacun de 2 temps de noire, construits par la division de la 2ème noire ; dans le second, un seul rythme (vite-vite-lent) a fait l'objet de l'enseignement, présenté à deux vitesses et à trois tessitures. Le dispositif didactique de CPR a commencé par l'expérimentation des rythmes de manière réceptive, pour évoluer vers la production des rythmes à travers la marche et le jeu des tambourins, et, finalement, la mise du travail en contexte musical. Le dispositif d'AM, par contre, a commencé par la production du

rythme vite-vite-lent, avant de mettre en place l'exposition du rythme de manière réceptive, mais avec les complexifications de vitesse et de tessiture.

La séquence CPR2 a été construite autour de la notion de la phrase musicale. Elle a évolué à travers des exercices de sédimentation et de complexification. L'enseignante a commencé par l'introduction de la mesure à 4 temps, sur laquelle elle a construit, peu à peu, des phrases musicales de 4 mesures à 4 temps, par des exercices divers. L'intérêt de cette séquence réside dans la réciprocité entre travail corporel et musical. Ce qu'on peut analyser selon deux axes différents : Dans un premier temps, l'enseignante s'est servie des exercices de rythmique pour l'expérimentation intuitive de la phrase musicale, puis pour la prise de conscience des aspects départ/arrivée et durée. Dans un second temps, elle a utilisé cette phrase musicale, toujours de la même durée, pour complexifier le travail corporel, par les exercices de traversées avec les tambourins, les statues et le ballon porté sur la peau du tambourin.

Ces trois séquences illustrent bien la méthodologie de la discipline 'rythmique :

- Travail corporel pour introduire l'objet musical aux élèves de manière instinctive et sensorielle ;
- Travail de prise de conscience par des exercices de réaction qui complexifient l'objet ;
- Analyse des éléments travaillés corporellement ;
- Institutionnalisation du savoir (parfois) ;
- Mise en contexte musical du savoir acquis.

Ces trois séquences présentent la rythmique dans son contexte de moyen d'éducation musicale à travers le travail corporel.

Des séquences orientées vers l'évaluation

Les séquences orientées vers l'évaluation que nous avons observées (HN2 et IF1) visent une évaluation sommative. Ces évaluations sont en effet incluses dans le dossier de l'élève et sont lues par les parents. Le document dont l'évaluation en rythmique fait partie est un document officiel de l'école. Nous avons cru comprendre que cette évaluation a lieu en général deux fois par an. Bien que visant l'évaluation, ces séquences concernent bien sûr également des objets de la rythmique.

Qu'est-ce qui est évalué ? Dans la séquence HN2 il y a six exercices d'évaluation :

- Un exercice de latéralisation
- La reconnaissance de trois musiques
- Le chant en mouvement d'un canon à trois voix
- La reconnaissance des démarches habituelles : la marche, la course, le sautiller et le galop
- Les pas chassés faits en diagonale sur une durée imposée
- L'exécution d'une danse.

Ces exercices évaluent :

- La maîtrise par l'élève de la latéralisation de son corps et sa capacité de l'orienter dans une direction imposée. La rythmique revient alors à la gymnastique ou à la motricité.
- La maîtrise des démarches considérées comme faisant partie du « curriculum » de rythmique à l'école primaire. Les élèves du 4P sont en effet censés pouvoir reconnaître les musiques improvisées par l'enseignante pour marcher, courir, sautiller,

galoper, faire des pas chassés, et réaliser ces démarches en rythme. Ils sont également censés pouvoir s'adapter aux changements de vitesse ou de nuance initiés par l'improvisation. C'est une évaluation du savoir-faire corporel.

- L'aptitude de l'élève à reconnaître la structure d'une musique à travers la structure des pas de danse. La rythmique rejoint le domaine de la danse et du chant choral.

Les exercices d'évaluation d'HN2 présentent le travail effectué avec une classe débutante pendant un semestre de rythmique. Ils illustrent quelques savoirs corporels de base de la discipline rythmique, y compris la maîtrise corporelle, la capacité d'associer une musique entendue avec un mouvement corporel, et, à un niveau encore simple, l'écoute analytique de la musique.

Quant à l'enseignante IF, son évaluation comportait cinq exercices :

- Se déplacer selon la tessiture
- Répéter des rythmes selon la tessiture
- Réaliser le rythme vite-vite-lent dans les cerceaux
- Imaginer des statues à deux avec un cerceau
- Evaluer son propre comportement.

Ces exercices évaluent :

- La maîtrise par l'élève de certains savoirs du domaine de la musique, ainsi que du vocabulaire qui s'y rapporte, et l'aptitude de montrer ces savoirs par une réalisation corporelle. La rythmique rejoint ici l'objectif de la méthode d'éducation musicale fixé par Emile Jaques-Dalcroze.
- La capacité d'adapter son déplacement au rythme et à la tessiture entendus. L'objet corporel et l'objet musical fonctionnent alors en collaboration.
- La maîtrise d'une démarche pour exprimer un rythme. La maîtrise de la motricité constitue ici l'objet d'évaluation.
- L'aptitude de faire usage de son imagination pour créer des positions avec un partenaire et un matériel. L'utilisation d'un matériel hors de son contexte habituel (en l'occurrence, comme accessoire imaginaire et non pas de gymnastique) fait partie d'un savoir-faire sous-jacent de la rythmique. Il en est de même pour le côté social d'un tel exercice : il appartient au curriculum « caché » de la rythmique.
- L'aptitude à porter un regard sur son propre comportement. Un tel exercice d'évaluation ne fait pas partie exclusivement de la discipline rythmique, mais des disciplines scolaires en général. Ici la rythmique rejoint les formes scolaires.

L'évaluation d'IF, bien que réalisée en situation « formelle », avait trait aux savoirs musicaux et corporels, ainsi qu'à l'articulation entre les deux. Les savoirs musicaux sont restés simples, mais ils ont été complexifiés par des réalisations corporelles – une démarche cohérente avec la rythmique.

Ces deux séquences illustrent la rythmique comme discipline scolaire, contrainte aux évaluations destinées aux parents des élèves. Les exercices qui évaluent en même temps la maîtrise corporelle, l'écoute musicale et la capacité de l'élève à montrer cette écoute par une réalisation corporelle appropriée constituent des moyens propres à la rythmique. En même temps, ils sont cohérents par rapport aux formes scolaires, dans la mesure où ils débouchent sur une évaluation écrite (par les élèves eux-mêmes et par leur enseignant).

Séquence orientée vers un objet spatial

Cette séquence de deux cours est la seule annoncée par l'enseignante comme étant organisée autour d'une notion corporelle. Elle a travaillé deux aspects spatiaux :

- L'orientation et la direction
- Les « trois espaces » : l'espace autour de moi, l'espace où je me déplace et l'espace collectif.

Le concept de l'orientation et de la direction a été travaillé à travers des exercices de rythmique systématisés pour créer la figure du carré exécutée en marchant et en tournant chaque fois d'un quart de tour à droite, puis à gauche. L'objet a été complexifié par le jeu du ballon. Le travail corporel a été encadré dans une phrase musicale de 4 temps à chaque fois.

Pour le deuxième concept, le travail corporel des pas chassés en diagonale a été réalisé sur une phrase musicale de 8 temps. Ensuite, l'enseignante a incorporé un travail corporel sur les trois espaces à travers les jeux avec une sensibilisation à trois caractéristiques de la phrase musicale : sa durée (pas chassés), l'aspect tension/détente (jeu de gardien de but) et son pouvoir de suggérer un sentiment (photos imaginaires).

Cette séquence illustre les relations étroites, pour ne pas dire la complicité qui se créent entre la musique et le travail corporel pendant les cours de rythmique. D'une part, la musique encadre et canalise la maîtrise corporelle ; d'autre part, le travail corporel rend accessibles aux élèves des notions musicales (en l'occurrence la phrase musicale). Une particularité de cette séquence est le fait qu'à l'exception du bref moment de prise de conscience pendant le jeu de ballon, aucune notion musicale n'a été analysée ou institutionnalisée.

Séquences où la rythmique est au service d'une autre activité scolaire ou parascolaire

Les séquences d'HN1 et d'IF2 consistaient en un travail de préparation pour un concert. Dans le cas de HN, c'était un concert d'œuvres dites savantes du répertoire classique, et son but était de trouver des moyens de familiariser les élèves à ces œuvres en vue de leur assistance et participation au concert. Pour ce faire, HN s'est servi des outils spécifiques à la rythmique. Le travail d'IF, lui, consistait en une chorégraphie pour un spectacle de l'école. Pour cet apprentissage des pas d'une danse, elle s'est elle aussi aidée des exercices de la rythmique. Le travail d'HN était plutôt réceptif, celui d'IF, productif.

Dans ces deux séquences, les enseignantes ont tiré des œuvres musicales des notions susceptibles d'être travaillées par les élèves en utilisant les outils de la rythmique, et, au début des séquences, ces notions ont été travaillées hors du contexte. Pour introduire l'écoute d'un des morceaux, HN, par exemple, a fait un travail approfondi sur les mesures à 3 temps, en utilisant des exercices typiques de la rythmique (exercices de réaction et de coordination). IF s'est quant à elle appuyée sur un ostinato rythmique dans la musique de la chorégraphie pour conduire un exercice de réaction concernant un élément de tempo et sa division.

Ces deux séquences illustrent l'instrumentalisation de la rythmique au service des pratiques sociales de référence de la musique, comme lieu d'écoute et de performance. La rythmique, habituellement liée à l'articulation entre éducation musicale et éducation corporelle, tout en gardant ce rôle, devient ici un moyen de commencer à familiariser les élèves à des pratiques sociales qui se passent en dehors du milieu scolaire.

La diversité de sujets et l'intention didactique de l'enseignante

Pour rappel, les sujets rencontrés pendant les séquences étaient en lien à la fois avec la musique et avec le corps. La liste de notions musicales comprend les notions suivantes :

- Le rythme vite-vite-lent, les rythmes divers
- Les temps, le tempo, la mesure
- La phrase musicale
- Les notions de tessiture et de timbre
- Le concept de staccato/legato.

Les notions corporelles rencontrées dans ces séquences comprennent :

- La latéralisation
- La notion de l'espace
- L'orientation, la direction, le départ et l'arrivée
- L'énergie, en relation avec le temps et l'espace
- Les démarches : la marche, la course, le sautillement, le galop, les pas chassés
- La danse.

L'organisation des séquences illustre la diversité de sujets rencontrée, ce qui rend parfois difficile l'analyse séparée de l'objet corporel ou de l'objet musical. Ces objets sont souvent si étroitement liés qu'il n'est pas possible de discuter de l'un sans impliquer l'autre.

A titre d'exemple, prenons la séquence IF3. L'enseignante l'avait annoncée comme un travail sur l'espace. Pendant le premier cours, elle a travaillé les notions d'orientation et direction, et pendant le deuxième, les « trois espaces » - l'espace de proximité, l'espace dans lequel je me déplace, et l'espace partagé avec autrui. Cependant, ce qui en est surtout ressorti a été la présence de la phrase musicale, et ce à trois titres différents : la durée, la tension/détente, et le pouvoir de suggérer un sentiment. On pourrait dire que la phrase musicale est l'objet d'enseignement, à travers des tâches de rythmique qui la mettent en scène ; ou bien que l'objet d'enseignement est l'espace (ce qui était l'intention de l'enseignante) et que les notions d'espace sont ressenties par les élèves grâce au cadre musical.

L'intention de l'enseignante AM portait pour sa part sur l'apprentissage d'une danse. Ce qui a été effectivement le cas, mais le travail a été bien au-delà de l'objet corporel de la danse dans la mesure où ont également été abordées les notions musicales de rythme, de vitesse, de tessiture et de timbre.

La diversité de sujets reflète la polyvalence de la rythmique en milieu scolaire – une polyvalence qui parfois empêche un déroulement régulier des cours. L'enseignante HN, qui dirige également la chorale, s'est trouvée confrontée à l'organisation de deux événements scolaires dans la même période : un concert donné par les élèves et un concert auquel ils assistaient, situation qui n'est pas toujours évidente à gérer. De la même manière, au moment de la séquence IF2, l'enseignante était très investie dans l'organisation et la répétition d'un spectacle auquel toute son école participait.

Les séquences montrent combien la rythmique est au service à la fois de la musique, de la motricité et de la conscience corporelle. Elle fournit un outil précieux aux élèves dans l'écoute des œuvres musicales du répertoire classique, et elle participe à la construction des chorégraphies en vue d'un spectacle d'école.

Deux des quatre écoles concernées par notre recherche font également appel à la rythmique pour soutenir les élèves en difficulté scolaire (CPR et HN), afin d'améliorer leur motricité, leur concentration et leur capacité de travailler en groupe.

Enfin, nous avons observé la rythmique dans un rôle d'éducation musicale (l'apprentissage des notions musicales) et d'éducation corporelle au moyen de la musique.

Une diversité de dispositifs didactiques

A plusieurs reprises, nous voyons le même sujet revenir dans au moins deux séquences. C'est le cas, par exemple, du rythme vite-vite-lent dans les séquences CPR1, IF1, AM et IF2. CPR1 le présente à travers un jeu de balles, IF1 par la marche dans les cerceaux, AM selon sa tessiture et sa vitesse, et IF2 par un jeu qui consiste à sauter au-dessus d'une rivière imaginaire. Le dispositif didactique dans chaque séquence diffère toutefois en fonction de l'intention de l'enseignante et du contexte dans lequel le rythme intervient. Pour CPR1, il sert de comparaison par rapport aux deux autres rythmes de division de la noire. Pour AM, il fait partie de la chorégraphie pour une danse. Et pour IF1, il fait l'objet d'un rythme à expérimenter en 4P, et d'une notion qui sera évaluée ultérieurement.

Les pas chassés font eux aussi partie de plusieurs séquences, mais pour ce qui les concerne, le dispositif didactique n'est pas autant différencié. Les pas sont chassés en ligne droite, en cercle et en diagonale (zigzag). Pour HN, le zigzag sert de préparation à une chorégraphie. Pour IF3, il est un moyen d'explorer l'espace où l'on se déplace.

La notion de la phrase musicale est quant à elle présente dans les séquences de CPR2, IF3, HN2 et AM. Dans chaque cas, le dispositif didactique est élaboré selon une logique particulière à la séquence en question, et les manières d'aborder cette notion varient. Une notion musicale ou corporelle peut en effet trouver sa place dans les cours de rythmique pour de nombreuses raisons didactiques.

Les sujets traités sont variés, et quand le même sujet apparaît dans plusieurs séquences, on constate que les dispositifs didactiques pour les aborder sont tout aussi variés. Si l'on reprend le rythme vite-vite-lent, introduit pendant quatre séquences (CPR1, AM, IF1 et IF2), dans celle de CPR1, ce rythme, présenté dans le contexte de trois rythmes de division de la noire, y est resté. AM l'a elle aussi introduit parmi d'autres rythmes (jeu de prénoms), mais elle l'a très vite sorti de ce contexte pour le travailler à deux vitesses et à trois tessitures. Les séquences d'IF1 et IF2 l'ont proposé comme phrase parlée. Mais IF1 l'a lié à la maîtrise corporelle d'une démarche dans les cerceaux, et IF2 l'a accéléré pour l'adapter à la course.

Si l'on se penche maintenant sur le rapport entre le sujet et le dispositif didactique, on observe que CPR1 et AM gardent le rythme dans son contexte musical, et que le travail corporel se trouve au service du rythme en tant qu'objet musical. Par contre, IF1 et IF2 le présentent comme un moyen, parmi d'autres, de travailler des notions d'énergie corporelle, d'espace et d'orientation. Dans chaque cas, le sens du sujet est modifié par le dispositif didactique.

La cohérence de la méthodologie de la rythmique : une « structure profonde »

De nos observations émerge une méthodologie de la rythmique, comme une sorte de « structure profonde » en plusieurs phases :

Mise en train

Un premier exercice sert de « mise en train ». Ce peut être un échauffement du corps ou une prise de contact avec le matériel qui va être utilisé dans la construction de l'objet.

Ainsi, par exemple, IF1 annonce un échauffement du corps pour commencer la séquence, et introduit dans l'exercice le rythme vite-vite-lent ainsi que la notion de tessiture, deux notions qui seront au cœur du travail qui suivra. AM débute sa séquence par un jeu de prénoms, isolant d'emblée l'objet d'enseignement. Au début de la séance, CPR1 laisse les élèves jouer librement avec les balles de tennis (un matériel qu'ils vont beaucoup manier par la suite), puis elle dirige le jeu pour qu'il devienne un jeu d'écoute.

Ce premier exercice intervient donc comme une introduction, mais il peut être complexifié pour donner accès aux éléments de l'objet d'enseignement travaillés par la suite.

Mise en contact avec l'objet

Il peut s'agir d'un ou de plusieurs exercices pour mettre les élèves en contact avec l'objet d'enseignement, dans un premier temps, de manière plutôt globale, par les exercices de réaction, puis systématique.

Si l'on observe l'exercice « d'échauffement de joueurs » entrepris par IF3, on note qu'elle commence par des pas chassés avec un changement de direction à des moments variables. L'exercice est alors global. Ce n'est qu'après cette première étape qu'elle impose des trajets de huit pas de manière régulière et que la phrase musicale intervient alors comme objet. De la même manière, dans son exercice de réaction, AM n'a installé les quatre pas en avant et quatre pas en arrière qu'à la fin.

Le fait de systématiser l'exercice encadre l'objet de manière définie et permet aux élèves d'anticiper et de s'en faire une idée. Quand les élèves commencent l'exercice de réaction au mot « hop » dans la séquence d'IF2, par exemple, ils ne savent pas quand il viendra. Peu à peu l'enseignante l'introduit de façon systématique, et les élèves anticipent la frappe à double vitesse. Cette systématisation leur permet d'apprendre et de mémoriser un rythme.

Une discussion comme première prise de conscience corporelle.

La discussion commence généralement par une identification de l'exercice qui vient d'être effectué (« qu'avez-vous fait ? »), ce qui est une manière de solliciter la mémoire didactique des élèves, et qui se concentre surtout sur tout ce qui est gestuel.

Un développement de la discussion

Cette étape attire l'attention des élèves sur les éléments de l'objet considérés comme importants et pour rendre la pensée plus abstraite. Dans une discussion de ce genre, on peut poser des questions telles que « comment saviez-vous ? » ou « comment avez-vous fait quand ?... », pour essayer d'amener les élèves à trouver des liens entre le mouvement qu'ils effectuent et la musique qu'ils entendent.

Un des exercices précédents répétés avec conscience.

Cette étape peut aussi servir de moment d'évaluation pour l'enseignante. Il s'agit normalement d'un exercice où elle « ne dit plus rien ». Elle joue une improvisation et les

élèves doivent interpréter correctement la consigne de la musique et donner la réponse juste. C'est ce qu'on observe par exemple dans la séquence d'HN2 où, après avoir écouté trois musiques différentes, les élèves décident s'ils doivent se coucher, se lever ou se promener.

Une institutionnalisation de l'objet.

A un moment donné, l'enseignante confirme le savoir en lui donnant le statut de quelque chose dont on doit se souvenir. Alors qu'HN2 demande « quelles sont les démarches que nous savons faire ? » pour que les élèves les citent, CPR2 institutionnalise la phrase musicale, AM la vitesse et la tessiture, et IF1 la tessiture.

Il n'y a pas institutionnalisation de chaque objet. Parfois il n'en y a aucune. Celles qui sont faites tiennent autant du savoir corporel que du savoir musical, et sont toujours liées aux expériences corporelles précédentes.

Pour résumer, le dispositif didactique mis en place à travers la rythmique semble avoir été systématisé pour comprendre les grandes lignes suivantes :

- une première rencontre intuitive avec l'objet
- une prise de conscience corporelle
- une analyse plus abstraite
- parfois, une institutionnalisation.

Cette « démarche pédagogique » a été observée dans la plupart des séquences, surtout celles dont l'objet principal était un objet musical. Dans les séquences où l'objet musical était moins central, des éléments de cette démarche étaient présents, mais pas forcément le processus en entier. Une démarche qui commence au niveau concret pour aller vers un niveau plus abstrait permet aux élèves de saisir l'objet à travers l'action, puis de réfléchir sur les éléments de l'objet mis en exergue par le dispositif didactique, et d'en faire quelques généralisations.

La tension musique – corps

La tension musique/corps se trouve illustrée par la typologie des séquences identifiée plus haut. Pour rappel, il y avait quatre types de séquences :

1. Séquences orientées vers un objet musical (CPR1, AM et CPR2),
2. Séquences orientées vers l'évaluation (HN2 et IF1),
3. Séquence orientée vers un objet spatial (IF3),
4. Séquences où la rythmique est au service d'une autre activité scolaire ou parascolaire (HN1 et IF2).

Dans le premier type de séquences, la rythmique tient son rôle « traditionnel » de moyen d'éducation musicale à travers le mouvement. Des objets musicaux y sont abordés à travers des expériences corporelles et des exercices typiques de la rythmique, culminant dans une activité où la musique est « sur scène » pour illustrer et donner un champ d'application aux acquis.

Les séquences d'évaluation sont quant à elles censées porter sur les notions abordées pendant le semestre en cours. Dans le cas d'HN, il s'agit essentiellement de notions de motricité simples (latéralisation, orientation et la direction, démarches de base), et, pour cette classe de débutants, l'assimilation des habitudes en rythmique. La musique est présente, mais pas forcément comme objet principal d'enseignement.

L'évaluation d'IF1, bien que portant en partie sur un objet musical (tessiture), trouve sa complexification par le travail corporel. Le manque de maîtrise corporelle empêche quelques élèves de montrer leur acquis musical. L'objet d'enseignement relève davantage du corporel, et la musique a un plutôt rôle d'accompagnement.

La séquence portant sur l'objet spatial a montré la tension musique/mouvement sous un autre aspect. Son orientation oscille constamment entre le corporel et le musical. Nous notons que l'intention de l'enseignante (l'éducation corporelle) se concrétise à travers le dispositif didactique mis en place, et la prédominance de l'objet de maîtrise corporelle. Toutefois, bien qu'intervenant après, la musique encadre les exercices corporels si étroitement que l'analyse de la séquence pourrait se faire soit par la voie de la musique soit par celle du mouvement.

Dans le dernier type de séquences, la rythmique était au service d'une autre activité. Là aussi, l'articulation musique/mouvement est contrainte par l'activité en cours. Orienté vers la familiarisation aux œuvres musicales savantes, le travail effectué pendant la séquence d'HN1 est déterminé par la participation des élèves au concert – un rythme, une mélodie et une chanson à apprendre – et la musique était parfois présente dans un rôle d'accompagnatrice d'un geste ou d'une action apprise hors du contexte musical. Cependant, la séquence illustre également la rythmique avec le rapport musique/mouvement (les exercices de réaction rythme/tessiture et la mesure à 3 temps, par exemple).

Celle d'IF avait un objectif bien particulier : l'apprentissage d'une chorégraphie en vue de sa performance. Au début des répétitions observées, le travail de rythmique à travers l'exercice de réaction a un rapport avec l'objet musical (la musique de la chorégraphie). Il s'agit ensuite de maîtriser, mémoriser et répéter les mouvements de la chorégraphie. La musique est donc avant tout soumise aux exigences du travail corporel en vue du spectacle.

Cette tension, souvent observée entre la place de la musique (éducation musicale) et celle du corps (éducation corporelle), apparaît donc propre à l'enseignement de la rythmique en milieu scolaire. D'une part, le mouvement corporel est censé sensibiliser les élèves à la musique ; d'autre part, la musique est censée fournir les moyens d'y parvenir. Mais, comme la typologie des séquences le montre, le rapport musique/corps n'est pas toujours équilibré.

Dans ce chapitre nous avons exposé des situations concrètes de la didactique de la rythmique en milieu scolaire. Nous en avons analysé huit, traitant des sujets divers par dispositifs didactiques divers. Nous avons observé le grand éventail de moyens didactiques à disposition des rythmiciens, ainsi que leur emploi. Nous avons pu déceler ce qui semble être une méthodologie caractéristique de l'enseignement de la rythmique.

En tant que discipline scolaire, la polyvalence de la rythmique lui permet de se rendre utile dans des situations diverses. Malgré les contraintes externes engendrées par sa diversité en milieu scolaire, la rythmique sait garder - en partie du moins - son objet, qui est l'articulation et la réciprocité entre le mouvement corporel et la musique.

Dans le chapitre suivant, nous aborderons des analyses transversales pour tenter de dégager les éléments communs qui sont à notre avis les plus intéressants dans la didactique de la rythmique. Nous les décrirons en les insérant dans notre cadre théorique comme situation didactique apte à être analysé (Chevallard 1991 : 15). Nous discuterons des exercices particuliers à la rythmique pour analyser leur rôle dans sa didactique. Nous relèverons les parties des séquences nous permettant d'identifier les savoirs de la discipline rythmique en

milieu scolaire. Enfin, nous analyserons le rôle de la musique et ses formes du point de vue didactique.

Chapitre 8

Résultats des analyses transversales

Comme nous l'avons vu, la rythmique Jaques-Dalcroze – avec ses objectifs, ses plans d'études, toute son histoire et toute sa tradition formant un ensemble de pratiques de références - a été inventée par Emile Jaques-Dalcroze comme un moyen pour parvenir à des fins. Ce moyen a été structuré, organisé et systématisé dès le début par Jaques-Dalcroze lui-même pour devenir une méthode d'éducation musicale. La rythmique a donc été conçue comme une forme particulière d'outil didactique au service d'objectifs touchant certes au rythme, mais aussi à d'autres contenus musicaux, y compris la « musicalité ». En outre, depuis le début, le développement de la musicalité était en lien particulier avec le corps, considéré par Jaques-Dalcroze comme le *premier instrument musical*.

Les savoirs de référence représentent une accumulation de savoirs provenant de diverses disciplines - la musique, la danse, la gymnastique –, chacun faisant référence à des pratiques sociales issues d'une tradition et d'une histoire identifiables.

Certaines pratiques actuelles et particulières poursuivent des objectifs spécifiques et analysables en tant que « situations didactiques ». Ces situations didactiques multiples sont organisées en séquences visant l'éducation musicale et motrice des élèves. Dans le chapitre 7, nous avons eu huit séquences de ce type d'analyse.

La rythmique est apparue à un certain moment de l'histoire de l'école primaire comme une discipline d'enseignement. Elle a pris place dans la semaine scolaire avec un horaire, un programme, un lieu particulier et un corpus d'enseignants spécialistes de la discipline. Cette émergence est liée aux savoirs et aux pratiques externes à l'école que nous appelons des « savoirs de référence » ; ces savoirs justifient la présence de la rythmique dans les programmes d'études de l'école primaire.

Une fois à l'école, la rythmique se trouve confrontée à des contraintes spécifiques à l'institution scolaire : l'horaire, le temps imparti, les types d'enseignement, les espaces physiques appropriés à sa pratique. Ces contraintes, comme nous le suggérons, vont transformer la nature des savoirs ou pratiques de référence pour mieux répondre au milieu de l'école primaire.

La problématique (chapitre 5) a exposé l'ambiguïté de la rythmique à l'école primaire, ambiguïté à laquelle la rythmique semble pouvoir s'adapter, car « certaines écoles la retiennent pour sa valeur en tant que complément à l'éducation musicale, d'autres pour les occasions d'expérience artistique qu'elle offre dans les domaines du mouvement et du spectacle ; d'autres encore pour son aptitude à créer des liens entre l'action et la réflexion, pour l'exercice et l'affinement de la motricité qu'elle favorise, pour sa mise en relation vécue des notions d'espace et de temps, pour la détente qu'elle procure au milieu des matinées scolaires, pour l'aide qu'elle apporte aux enfants en difficulté... » (Bachmann, 1984 : 286). Pourquoi une telle polyvalence ? Parce que la rythmique « fait intervenir *simultanément*, dans chacun de ses exercices, les trois composantes de base de la nature enfantine : son instrument physique, le corps, sa capacité à penser et à réfléchir, et son pouvoir d'imagination, auquel est lié le développement de sa sensibilité esthétique » (p. 287). Cependant, cette polyvalence a

des conséquences sur l'enseignement de la rythmique, dont une est l'interruption fréquente du travail en classe en raison d'événements scolaires – spectacle, concert, évaluation, et cetera.

Le cadre théorique que nous avons défini concerne d'une part les significations des pratiques qui colorent d'une certaine manière les contenus, et d'autre part, ce que devient le savoir à travers le type d'activités proposées à l'école.

Dans ce chapitre nous allons nous arrêter, parmi maintes possibilités, sur quatre aspects de l'enseignement de la rythmique en milieu scolaire susceptibles de répondre aux questions de notre recherche. En premier lieu, nous discutons de sa didactique, en analysant des caractéristiques de manière à identifier les gestes fondamentaux de l'enseignant, en parlant des manières cohérentes avec la rythmique dont ces gestes s'effectuent. Comment fait le rythmicien pour donner des consignes, dévoluer, faire des régulations, institutionnaliser et évaluer ? Quelles tâches sont demandées à travers les consignes ?

Deuxièmement, nous identifions un outil observé dans toutes les séquences, et à de si nombreuses reprises qu'il semble essentiel à la didactique de la rythmique : c'est l'exercice de réaction. Nous analyserons son rôle et l'emploi qui en est fait dans le dispositif didactique.

Troisièmement, nous porterons notre attention sur les composants des séquences, notamment la structure des leçons de rythmique, à travers laquelle la didactique est construite. Nous relèverons ainsi les significations didactiques conséquentes à cette structure, ce qui nous permettra ensuite d'identifier les savoirs mis en jeu. Finalement, nous discuterons du rôle de la musique et de ses différentes formes dans la construction de l'objet.

La didactique de la rythmique, une didactique comme une autre : des gestes fondamentaux, des ruptures, du temps « perdu »

Une des questions que nous nous posions était : est-ce que la didactique particulière à la rythmique Jaques-Dalcroze peut s'insérer dans une théorie de la didactique comme celle proposé par Schneuwly & Dolz (2009), Sensevy et Mercier (2007), Brousseau (2004) et autres ? Notre analyse du processus s'appuie justement sur leur description intéressante de l'action didactique et du travail de l'enseignant.

Analyse du processus – le travail de l'enseignant

Un aspect de notre recherche était de chercher l'objet d'enseignement dans les cours de rythmique à l'école primaire. Nous avons vu qu'il y a eu une transposition didactique au moment où la rythmique est devenue une discipline scolaire (transposition externe). Et qu'il y a encore une transposition quand l'objet d'enseignement devient l'objet enseigné (transposition interne).

Nos analyses ont relevé le dispositif didactique mis en place par chaque enseignante. En comprenant l'acte d'enseignement/apprentissage comme une co-construction de l'objet, nous avons tenté d'interroger la dynamique de ce « dialogue » en regardant aussi les manières dont les élèves ont réagi, modifié et assimilé ce qui leur a été présenté – à travers leurs difficultés, leurs questions, leurs inventions et cetera.

Etant donné que c'est l'enseignant qui met en place le dispositif didactique, un regard sur l'enseignante et son action peut donner une entrée pour discerner l'objet d'enseignement et l'objet effectivement enseigné. Pour comprendre ce qui se passe dans la classe, on doit « prendre en compte tous les systèmes sémiotiques mis en œuvre pour permettre l'apprentissage : la disposition de la classe, tous les moyens de présentation de l'objet, les différentes modalités de communication de l'enseignant » (Schneuwly & Dolz, 2009 : 27). Ce regard sur le travail de l'enseignant peut montrer quelles dimensions de l'objet il met en exergue à travers son dispositif didactique et lesquelles il laisse de côté ; lesquelles sont choisies à un moment donné à travers les tâches diverses.

Les gestes fondamentaux de l'enseignante nous fournissent une fenêtre pour analyser le travail de l'enseignant pendant les cours de rythmique ; notamment, comment ces gestes s'effectuent dans ce contexte didactique précis.

Les consignes

Le dispositif didactique se met en place à travers les consignes, qui annoncent une tâche précise à effectuer. Dans les cours observés, elles sont très souvent reformulées, que ce soit immédiatement ou plus tard. Cette reformulation peut prendre la forme d'une explication supplémentaire, d'une démonstration ou d'une décomposition de la tâche.

La manière dont les rythmiciens donnent des consignes est bien particulière. Une consigne est donnée d'habitude par la parole, mais dans les cours observés, elle est la plupart du temps accompagnée d'un geste qui l'éclaire ou la reformule. CPR1 annonce l'exercice de marcher trois rythmes : « j'aimerais avec ces phrases-là qu'on les fasse avec les pas, par exemple... ». Elle se met debout et marche le rythme , en disant « vous avez vu, je n'ai pas mis un saut à pieds joints, j'ai marché tous les pas ».

Parfois, la consigne est simplement « regardez-moi », pour annoncer aux élèves un exercice d'imitation. HN1 demande aux élèves de la regarder quand elle introduit l'exercice de coordination. A ce moment didactique de la séquence, elle décide que l'observation est l'outil le plus efficace pour introduire cet exercice. Elle marche dans la salle, en comptant 1, 2 3, et elle ajoute le jeu des baguettes sur le 1^{er} temps. Puis elle demande aux élèves « combien de choses ai-je fait ? » Quand ils se mettent au travail, ils connaissent ainsi les paramètres de l'exercice.

La consigne peut aussi n'être donnée que par le geste – rappelons la distribution des instruments où une consigne compliquée s'est trouvée tout de suite comprise par les élèves, sans aucune explication verbale, simplement grâce à la démonstration gestuelle et au chant d'AM :

The image shows three staves of musical notation in treble clef, each with a series of eighth notes. The lyrics are written above and below the notes.

Staff 1: *Elle chante* / *elle fait le rythme* / *elle tape le rythme*
puis elle pose une maracas / *puis elle pose les claves*
devant l'enfant / *devant l'enfant suivant*

Staff 2: *elle fait un tour sur place et montre* / *elle fait un tour sur place et montre*
aux 2 enfants de jouer ensemble / *aux 2 enfants de jouer ensemble*

Staff 3: *elle prend un tambourin en disant* / **les statues, des statues* sur le rythme*
et le pose devant le 3ème élève / *Vous me voyez venir... ou pas?*
Vous comprenez ce que je suis en train de faire?

Pour comprendre une telle consigne, les élèves doivent être accoutumés au système qui donne au geste le pouvoir de la parole.

Nous avons vu par ailleurs à maintes reprises la consigne donnée sans parole et sans geste - seulement par le piano. Dans ces cas, celui-ci devient un outil de communication. Nous y reviendrons plus tard. Nous nous contenterons pour le moment de noter que, dans les cours de rythmique, le contrat didactique implique la compréhension et l'accord des élèves, quelle que soit la manière dont les consignes sont données – avec ou sans paroles.

Les tâches

Une analyse des tâches permet de saisir les éléments de l'objet considérés importants par l'enseignant, et de suivre l'élémentarisation ou la sédimentation de l'objet pendant la séquence.

Les tâches annoncées par les consignes sont essentiellement liées à la motricité. Il est proposé aux élèves de *faire* quelque chose. Ce « faire » les ancre tout de suite dans des moments concrets d'apprentissage. Ces tâches sont nombreuses et variées : jeux de balles, inventions avec rubans, jeux d'imagination, marche, danse, jeux instrumentaux, jeux de collaboration... la liste est longue. Comme nous l'avons montré dans le chapitre 7, chaque tâche a son rôle à jouer dans la construction de l'objet.

Les tâches peuvent justement être analysées selon les interactions entre leur fonction dalcrozienne et leur rôle didactique. La plupart sont construites en tant qu'exercices de rythmique et/ou de réaction dont l'analyse sera abordée plus loin (page 309). Didactiquement, les tâches ont trois fonctions principales (Müller et.al. 2013 : 228)

- Les tâches d'apprentissage qui fournissent le dispositif d'enseignement – les exercices d'imitation, d'invention gestuelle, d'utilisation du matériel ;
- Les tâches de pratique ou d'application, dévolues de manière croissante à l'élève – les exercices de réaction systématisés ;

- Les tâches diagnostiques, les tâches d'évaluation formative - les exercices où « c'est le piano qui vous dit ce qu'il faut faire », ou les exercices en groupe (CPR2/1).

Suivre l'évolution des tâches permet d'observer les interactions entre le travail de l'enseignant, l'action de l'élève et les éléments de l'objet d'enseignement mis en exergue. Dans le cas de la rythmique, où il n'y a pas de traces écrites, les tâches indiquent les savoirs visés dans la séquence de chaque enseignement, car les notions et les contenus enseignés sont souvent implicites, au contraire des activités proposées aux élèves, qui, elles, sont très explicites.

Les dévolutions

« La dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage [...] ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (Brousseau, 1998/2004 : 303). Ayant mené la situation didactique à travers des exercices de rythmique, exercices de réaction et prises de conscience, à un moment donné l'enseignante peut proposer : « à vous de trouver sans que je vous dise quoi que ce soit » (CPR1), « alors je ne vous dis plus rien (HN1) », ou « débrouillez-vous » (IF3), ou « c'est le piano qui vous dit » (CPR1). Par ces phrases, l'enseignante transfère la responsabilité à l'élève, en sachant qu'il va plus ou moins réussir le défi.

Prenons l'exemple de l'analyse de l'exercice des bulles imaginaires créé par CPR1. L'enseignante demande aux élèves de « prendre leur pinceau » et de « faire des taches » ou « faire des lignes » selon la musique qu'elle va jouer. Elle ne leur dit plus quel geste faire. Elle joue l'improvisation suivante, ou elle alterne les sons staccato et les sons legato :



Pourtant, en réfléchissant sur les occasions de dévolution observées, il nous semble que la dévolution n'est pas forcément un « état final » mais quelque chose d'encore négociable, et que l'on peut revenir sur ses pas si nécessaire. CPR2 nous en donne un exemple. Elle est en cercle avec les enfants pour « doubler » un temps après l'autre systématiquement dans la mesure à 4 temps. Elle leur dit, « moi, je ne vous montre plus ». Elle sort du cercle et va au piano. Son improvisation, néanmoins, continue à imiter exactement le rythme frappé par les élèves :



Les régulations

Nous relevons cinq manières principales de régulation parmi les nombreuses observées :

1. Donner un mauvais modèle et un bon modèle :

AM a utilisé un stratagème consistant à donner un mauvais modèle pendant l'apprentissage de la danse, en montrant aux élèves qu'en faisant des statues par terre, ils ne pouvaient pas être prêts à se remettre à danser au bon moment.

IF3 a arrêté l'exécution des pas chassés car certains élèves les exécutaient en faisant face à la direction dans laquelle ils avançaient. Elle mime ce qu'elle voit chez les élèves avant d'attirer leur attention sur l'attitude corporelle qu'ils doivent adopter en se tournant de façon à pouvoir faire un pas de côté.

HN1 a fait la démonstration de ce qui se passe si l'on joue de mauvaise manière avec les baguettes chinoises, avant de proposer aux élèves de l'imiter dans la pratique correcte.

Pendant le jeu de gardien de but, IF3/2 a effectué le geste d'attraper le ballon sans le regarder, afin que les élèves constatent qu'il n'est pas crédible. L'utilité didactique de cette manière de réguler est d'isoler un aspect de l'objet d'enseignement afin que les élèves sachent où porter leur attention (Barth, 1993).

2. Observer un élève qui fait bien :

CPR1 a profité du travail de trois élèves qu'elle considérait être de « bons modèles » pendant les inventions avec les rubans. En leur demandant de montrer leurs inventions à la classe, elle a attiré l'attention des autres élèves sur les qualités du mouvement qu'elle jugeait importantes, en les invitant à « faire comme Kim », par exemple.

CPR2 a animé un exercice d'imitation par la classe de la statue avec tambourin imaginé par chaque élève. Elle a insisté sur une imitation exacte de chaque statue, en attirant parfois l'attention sur tel ou tel de ses aspects, afin de rendre conscient, chez l'élève, ce qui n'était qu'intuitif.

Plusieurs enseignantes (IF, AM et CPR) ont divisé la classe en deux pour qu'une moitié des élèves observe l'autre moitié. Nous avons souvent remarqué que ceux qui observent en premier font ensuite l'exercice avec plus de précision et d'aisance. IF divise sa classe entre garçons et filles la plupart du temps, et demande aux filles de faire l'exercice en premier. Dans cette classe les garçons sont en général moins à l'aise corporellement que les filles, et l'amélioration de leur mouvement après avoir regardé les filles est visible. AM a elle aussi tendance à diviser sa classe entre garçons et filles, mais cette décision est, semble-t-il, arbitraire.

A part l'observation d'un bon modèle, une telle activité engage les élèves dans un processus d'analyse rapide du geste afin de pouvoir l'imiter. Dans la didactique de la rythmique l'imitation sollicite alors la prise de conscience.

3. Réguler à travers l'improvisation :

Nous reviendrons plus tard à ce point. Pour l'instant il suffit de souligner que l'improvisation est un outil dont les rythmiciens se servent pour réguler le travail des élèves.

4. Réguler par la parole depuis le piano :

Sans arrêter le jeu, les rythmiciens font souvent de courtes régulations depuis leur place assise au piano. Ce sont des petites phrases de conseil pour attirer l'attention sur un aspect à améliorer dans la réalisation corporelle, telles que :

- « Ne tournez pas en rond »
- « La balle est dans la main *droite* »

- « Sara a entendu le changement dans la musique »
- « Est-ce toujours le même pied qui commence ? »
- « Est-ce qu'on pourrait faire en même temps que la musique ? »

5. Accompagner les élèves aux moments-clés de l'exercice :

Dans la séquence CPR2, l'enseignante a choisi de chanter pour signaler la fin de la phrase quand les élèves font les trajets. Elle a remarqué qu'ils n'arrivent pas tous à la fin du trajet au bon moment. Au lieu d'arrêter l'activité, elle insère une petite phrase chantée qui leur annonce la fin de la phrase musicale :



Pendant deux séquences d'apprentissage des pas de danse (HN2 et IF2) les enseignantes sont restées auprès des élèves, soit pour donner le départ à chaque couple (HN2), soit pour faire les mouvements avec les élèves (IF2). Il s'agit pour nous d'un moment de régulation car si les élèves connaissaient bien les mouvements, ils n'étaient pas toujours en mesure (retard au départ ou mouvements trop lents). Le modèle que donne l'enseignante (IF2) s'avère efficace parce que les élèves imitent son mouvement et parviennent peu à peu à se mouvoir en suivant la musique.

Le problème de l'accélération du tempo est réglé par CPR1 pendant les jeux de tambourin, en indiquant les temps d'un léger mouvement du tambourin.

Etudier les régulations au-travers des « genèses » (Sensevy et Mercier, 2007 : 30) éclaire les relations chronogénétiques et topogénétiques des manières de réguler. Le choix de l'une ou l'autre de ces manières par l'enseignant peut venir, par exemple, d'une décision par rapport à la chronogénèse : d'une part, il ralentit le temps didactique pour demander à un élève de démontrer sa manière de faire, ce qui donne à l'élève le statut provisoire de professeur (topogénèse). Quand il donne un « mauvais modèle » l'enseignant se donne le statut d'élève, avant de revenir à sa propre place avec le « bon modèle ». D'autre part, l'accompagnement des élèves pendant des moments-clés accélère le temps didactique car l'activité ne s'interrompt pas, et la responsabilité de la pratique de l'exercice est partagée momentanément.

Les institutionnalisations

L'institutionnalisation est le processus par lequel l'enseignant « définit les rapports que peuvent avoir les comportements ou les productions « libres » de l'élève avec le savoir culturel ou scientifique et avec le projet didactique : il donne une lecture de ces activités et leur donne un statut » (Brousseau, 1998/2004 : 92). Autrement dit, le savoir ou savoir-faire est rendu formel et nommé comme savoir légitime (Sensevy et Mercier, 2007 : 29).

Dans nos séquences les institutionnalisations ne sont pas très nombreuses, et quand elles sont faites, c'est souvent au travers d'un vocabulaire non technique. Elles sont presque toujours précédées d'une analyse, ou au moins d'une discussion. Dans ces cas, l'analyse commence presque sans exception par une question qui sollicite une prise de conscience, suivie d'une analyse du geste ou du mouvement. CPR1 entame une longue discussion dont le résultat est l'institutionnalisation des notions de staccato et legato : « comment est-ce qu'on fait avec la main si on veut toucher sa bulle sans qu'elle éclate ? » Plus tard, dans cette même discussion, elle sollicite la conscience du *geste qui produit* le son staccato, et fait au piano la démonstration des gestes qui produisent le staccato et le legato. Ce qu'un élève résume ainsi : « en fait, quand tu fais des points, tu arrêtes, et quand tu fais des lignes, ça ne s'arrête pas ».

L'enseignante utilise un vocabulaire corporel pour décrire la production des sons musicaux : « quand on fait des lignes, on les caresse, et la musique qu'est-ce qu'elle fait ? Et bien elle fait pareil, elle caresse aussi. » Le savoir musical garde un lien étroit avec le savoir corporel.

L'institutionnalisation par un vocabulaire non technique est compréhensible dans la situation scolaire où le rôle principal de la rythmique n'est pas l'éducation musicale (en termes de savoirs de la musique). Même sans un vocabulaire technique, les élèves comprennent la notion musicale, mais leur compréhension vient d'une conscience du geste. Le fait d'institutionnaliser dans un langage non technique n'enlève en rien le statut du savoir comme savoir à retenir.

Cependant, quelques notions musicales ont été institutionnalisées par un vocabulaire technique. CPR2 a institutionnalisé le nom de la phrase musicale, en entamant d'abord une discussion pour rappeler aux élèves les trois éléments départ/trajet/arrivée, avant de s'appuyer sur la forme scolaire de l'écriture pour faire le lien entre la phrase écrite et la phrase musicale. IF2 a utilisé le vrai nom des valeurs « noire et blanche » pour le rythme vite-vite-lent. IF1 et AM ont utilisé les termes « aigu, médium et grave » pour les tessitures, et HN1 a institutionnalisé la mesure et la battue à trois temps.

Les institutionnalisations observées concernent parfois la « manière de faire » (Sensevy et Mercier, 2007 : 29). AM institutionnalise les pas de danse en les dessinant au tableau noir. IF3/1 institutionnalise la figure réalisée quand on tourne à droite quatre fois, et la dessine elle aussi au tableau. CPR1 institutionnalise le statut du tambourin comme instrument de musique et la manière de faire quand on joue d'un instrument. HN1 institutionnalise plusieurs concepts : le duo, le trio et le quatuor, le chef d'orchestre ainsi que le comportement de quelqu'un qui assiste à un concert au Victoria Hall.

Pour résumer, les institutionnalisations ont trait à des notions à la fois corporelles et musicales. Dans le cas d'une notion musicale, l'institutionnalisation est précédée par une analyse du geste incluant les liens entre les qualités ou notions musicales et la conscience corporelle. Les institutionnalisations concernent aussi le savoir-faire, qui se réfère aux pratiques sociales de référence.

L'évaluation

A plusieurs reprises, nous avons remarqué des moments d'évaluation formative – c'est-à-dire informant l'enseignante de l'état de l'apprentissage chez les élèves, afin de repenser et modifier l'enseignement ou de le continuer comme il a été prévu. L'évaluation se fait la plupart du temps pendant les séquences observées à travers les exercices de réaction, qui mesurent a) la qualité d'écoute, b) la réalisation corporelle et c) la compréhension par les élèves de l'objet. Si nous les catégorisons comme exercices d'évaluation, pour l'élève ces exercices n'apparaissent pas distincts du déroulement des activités du cours, sauf si l'enseignante les avertit qu'elle ne les aidera pas. Ils sont souvent annoncés, comme dans la dévolution, par des phrases telles que :

- « Je ne vous dis plus rien, c'est le piano qui vous dit » (CPR2, HN1)
- « Je fais des devinettes » (HN2, AM)
- « Pouvez-vous continuer sans moi ? » (AM)

Un moyen efficace d'évaluer peut intervenir suite à un exercice d'invention gestuelle. Prenons l'exemple de celui des rubans animés par CPR1. Elle a pris comme modèle trois élèves dont le mouvement, à son avis, était joli, et a demandé à tous les autres élèves de « faire comme »

les élèves modèles, au lieu de faire leur propre mouvement. Toute la classe fait donc le même mouvement. Si l'enseignante joue le rythme ♪ ♪ ♪ et qu'elle voit un élève qui fait le mouvement du ruban accordé au rythme ♪ ♪ ♪ ♪ ♪, elle peut remarquer tout de suite que cet élève n'a pas associé le bon mouvement au bon rythme.

Nous ne sommes pas certains que tous les moments d'évaluation que nous reconnaissons aient été planifiés consciemment par les enseignantes en tant que tels. En fait, la didactique de la rythmique fait que l'évaluation intervient de manière naturelle. L'enseignante repère aisément s'il y a ou non erreur d'exécution dans la mesure où cette didactique se construit autour des réalisations corporelles.

Si de tels moments didactiques permettent à l'enseignant d'évaluer l'état de l'apprentissage, ils ressemblent parfois à la dévolution, où l'enseignante laisse les élèves seuls avec l'objet. De tels moments peuvent servir d'évaluation mais les dévolutions sont toujours sujettes à des régulations. L'évaluation, ici prise au sens de contrôle de l'acquisition de certains savoirs, est un moment important et particulier dans les séquences.

Les ruptures

Des ruptures se sont produites à plusieurs reprises pendant les séquences. HN1 a interrompu la séquence trois fois pour travailler une chanson en mouvement (une durée totale d'environ onze minutes). Elle s'explique : *« j'ai volontairement continué cette activité, car les élèves présentaient ce canon voix-mouvement au concert du mois de mars sur le thème du printemps. J'ai aussi profité de l'introduire dans l'évaluation »*. Si l'activité représente une rupture dans cette séquence en particulier, l'enseignante, pour sa part, doit planifier un semestre de rythmique, comprenant aussi un petit spectacle. La rupture peut s'expliquer par la nécessité de préparer le spectacle, et une évaluation un peu plus tard dans le semestre.

La 'double' rupture de la séquence CPR1 a occupé presque quinze minutes du 3^{ème} cours. L'exercice dans les bulles imaginaires - pour l'apprentissage d'une notion musicale avec sa propre institutionnalisation - a été lui aussi interrompu par un exercice de marche libre ou en file. IF2 a interrompu sa séquence pour insérer un court travail sur les phrases (quatre minutes). Quand les ruptures occupent un temps significatif par rapport à la durée de la séquence, elles concernent l'inclusion d'un tout autre sujet comportant son propre travail.

Pourquoi ces ruptures ? Nous avons posé la question aux enseignantes. CPR explique que *« d'un cours à l'autre, il s'écoule beaucoup de temps (une semaine, parfois plus). Aussi bien l'enseignant que les élèves traversent des événements divers: autres cours, récréations, vie de famille, événements culturels, etc., puis ils se retrouvent. L'exercice des bulles était là d'abord pour recréer la motivation et la qualité expressive des élèves. Bien qu'en rupture avec le reste, il me permettait de façonner un climat de travail, tel que je le souhaitais, dans l'humeur du moment »*.

Les ruptures sont peut-être aussi le résultat de l'absence d'indications concernant les savoirs à enseigner. A chaque fois, le contexte précis de la rupture montre qu'elle est inspirée par une logique pédagogique, ou liée à l'organisation scolaire. Nous avons interprété l'exercice proposé par IF3 sur la mélodie seule/accompagnée comme une rupture. Mais, interrogée sur la raison de cet exercice, IF3 a répondu : *« L'objectif de cet exercice, c'est d'être capable de rapidement retrouver quelqu'un dans l'espace quand la mélodie accompagnée se fait entendre. Vite trouver quelqu'un dans l'espace... c'est un travail d'observation, de savoir repérer quelqu'un dans l'espace. C'était un travail dans l'espace, pas forcément plus difficile, mais*

différent ». Dans la logique de sa séquence, pour IF3, cette partie n'est pas rupture, car elle est en lien avec le sujet « l'espace ».

Les temps « perdus »

Une analyse des « time-lines » au début de chaque description des séquences nous montre que parfois, le temps « perdu » est significatif par rapport au temps total d'enseignement. Ce temps est pris soit pour des raisons d'organisation, soit pour effectuer des transitions. L'organisation a trait aux grandes formes de travail scolaire (Schneuwly & Dolz, 2009 : 98) parmi lesquelles on peut distinguer les formes sociales de travail (FST) suivantes :

<i>T</i>	<i>activité de toute la classe</i>
<i>D</i>	<i>activité en dyade</i>
<i>G</i>	<i>activité en groupe de trois ou plus</i>
<i>Q</i>	<i>démarche question</i>
<i>M</i>	<i>explication ou discours par l'enseignant</i>
<i>DM</i>	<i>discours musical (faire un exposé ou donner une explication à travers la musique)</i>
<i>DG</i>	<i>discours gestuel (faire un exposé ou donner une explication à travers le geste)</i>

Nous avons remarqué que la FST change souvent pendant les cours de rythmique, surtout entre T, D et G. A chaque changement, l'enseignante prend le temps de s'assurer que la nouvelle organisation est bien comprise par tous les élèves. Bien que n'étant pas un objet d'enseignement, cette organisation s'avère parfois essentielle à un exercice. Prenons l'exemple du jeu de ballon (IF3). Les élèves, en cercle, sont numérotés de 1 à 12 deux fois. Dans ce cas, le déroulement du jeu dépend étroitement de l'organisation de la classe.

En outre, l'organisation peut prendre un aspect ludique ou coopératif. IF2, par exemple, prend quelques minutes pour placer en ligne les filles, puis les garçons, selon leur taille, et pour y parvenir, elle demande l'aide des élèves, au lieu de le faire rapidement elle-même.

Dans le cas de la danse irlandaise, les élèves sont disposés en deux cercles et à un moment donné, deux par deux. CPR2 prend le temps de placer les élèves deux par deux en leur demandant, en chantant, de se serrer la main.

Même sans l'aspect ludique, le fait qu'il y ait autant de changements des FST a comme conséquence une certaine perte de temps.

Les transitions prennent aussi un temps significatif, souvent dû au fait de l'envie de leur donner un aspect ludique. C'est le cas, par exemple, du moment où les élèves de CPR1 échangent leurs balles contre un ruban. L'enseignante leur demande de se mettre en file, et s'appuie sur l'image de l'autoroute. Elle explique que quand le conducteur arrive au péage, il doit déposer de l'argent dans la corbeille afin que la barrière s'ouvre. Son bras fait office de barrière, et chaque élève met son « argent » (la balle) dans la corbeille. La « barrière » s'ouvre, l'élève peut alors passer pour chercher un ruban. Ce jeu de transition prend environ quatre minutes, mais il semble donc important de préserver la part de l'imaginaire et du jeu.

En outre, de telles transitions ont un rôle à jouer dans la gérance de la discipline de la classe. Car, dans une classe où se trouvent même quelques élèves indisciplinés, leur comportement ralentit tout le travail du groupe. Chaque enseignante avait ses propres moyens de régler les moments d'incivilité. Dans un cas (HN2), le comportement avait carrément rompu le travail à de nombreuses reprises. Le travail effectué par IF était également ralenti, plutôt, dans ce cas-ci, par l'envie des élèves de se parler. La solution d'IF, prise dans la bonne humeur, était le menaçement d'élimination du jeu de tous ceux qui parlent. Une solution, d'ailleurs, qui a très bien marché, et qui, nous semble-t-il, a été comprise par tout le monde.

L'exercice de réaction – un exercice phare

Il ressort de nos observations que la rythmique semble posséder une didactique qui lui est propre et qui définit son système. La construction de cette didactique se fonde sur plusieurs étapes : des exercices corporels pour ressentir une notion (musicale ou corporelle) ; une prise de conscience ; une analyse ; un exercice refait en connaissance de cause ; l'énoncé explicite du savoir et un exercice de transfert du savoir. Plus loin dans ce chapitre, nous montrerons le riche éventail d'exercices comme composantes des parties des séquences. Nous suggérons que dans la construction de cette didactique, les rythmiciens se servent d'un outil phare afin de permettre aux élèves de dialoguer avec l'objet d'enseignement : l'exercice de réaction.

L'exercice de réaction – un exercice transversal

Les exercices de réaction sont à la base du système didactique de la rythmique, et nous les avons observés partout au fil des séquences. Un exercice de réaction installe une réponse corporelle à une musique entendue, contenant un « signal » d'avertissement. Ce signal est un fragment musical qui fait un contraste avec le discours musical en cours. A un moment donné, ce signal peut changer, il peut se faire entendre souvent ou non, et il peut migrer d'une place à une autre dans une mesure ou une phrase musicale. Le but étant de solliciter l'oreille musicale de l'élève et d'établir des réactions corporelles rapides, ou comme le disait Jaques-Dalcroze, de parvenir « à la création dans l'organisme d'un système rapide et léger de communication entre tous les agents du mouvement et de la pensée » (E.J.-D., 1909 : 67).

Emile Jaques-Dalcroze appelait les signaux sonores « des hops musicaux », importants du fait que « l'attention de l'élève est forcément et constamment fixée sur le discours musical, puisque ce sont ses modifications, ses accentuations ou ses interruptions qui déclenchent les mouvements corporels divers que leur maître désire imposer » (E.J.-D., 1930 : 14). Pour les jeunes enfants sans expérience de la musique, les signaux musicaux vont rester assez simples afin d'être compréhensibles. En même temps, le fait d'envoyer de tels signaux à des moments inattendus permet de rompre des automatismes indésirables et de fixer leur attention sur la musique.

Quand le signal se produit de manière régulière, l'exercice peut se systématiser, et se mémoriser, et ainsi, solliciter une analyse de la part des élèves, car ils doivent comprendre ce qui se passe, et saisir la structure mise en place. La systématisation d'un exercice induit en outre l'automatisation – par exemple, l'établissement d'un ostinato marché ou frappé. IF2 a installé les temps réguliers par la frappe sur les genoux, puis au mot « hop » une frappe à double vitesse dans les mains. La systématisation de cet exercice avait pour résultat le rythme ♩ ♩ ♩ ♩ dont la dernière valeur (la croche) était frappée dans les mains. Ensuite, les élèves ont marché le rythme. L'évolution d'un exercice de réaction de son début à la systématisation illustre une manière de sédimer l'objet d'enseignement. Dans le cas ci-dessus, l'exercice commence par l'expérimentation des deux éléments – la noire et la croche - dans deux endroits différents du corps, afin d'établir (intuitivement) que les croches sont à la double vitesse de la noire. Ensuite, le 'hop' met une seule croche dans les mains. La systématisation de l'exercice réunit les deux étapes antérieures, et un rythme émerge.

Un signal sonore peut être utilisé pour solliciter un remaniement de l'espace ou de l'organisation. Dans ce cas il fonctionne comme consigne pratique. Il peut signaler un changement de direction, ou de partenaire, En voici quelques exemples :

HN1 a joué trois noires pointées à l'aigu (dans une improvisation à l'élan des pas chassés) pour signaler un changement de direction. Les contrastes sont d'ordre rythmique et de tessiture.



Pendant l'introduction du sujet de direction, IF3 a joué un triolet pour annoncer un changement de direction de la marche. Notons que le rythme donné à son improvisation au début de l'exercice contient un temps de réaction, donnant effectivement une mesure à 6 temps ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩. Ce n'est que plus tard qu'elle systématise l'exercice pour installer une mesure à 4 temps.



Une telle utilisation des signaux permet d'accélérer le temps didactique car les élèves réagissent très vite à ce genre de signal, bien parce qu'ils sont habitués à y être attentifs. Il existe bien sûr un nombre infini de tels signaux, et chaque rythmicien doit créer les siens selon l'objectif de la situation didactique.

De la même manière, il existe un nombre presque illimité d'exercices de réaction pouvant être créés par l'enseignant pour servir ses objectifs didactiques. Dans les séquences observées, nous avons repéré quatre catégories principales d'exercices de réaction, résumées dans le tableau 4 :

Tableau 4 Catégories d'exercice de réaction

Enseignante	Exercice d'inhibition ou incitation	Exercice « hop »	Exercice de réaction auditive	Exercice de réaction visuelle
CPR1			- Réagir avec le jeu de balles correspondant au rythme joué - Réaliser rapidement le rythme qui n'a pas été joué par l'enseignante - Réagir par gestes aux sons legato ou staccato - Marche libre/en file selon le signal	- Jouer au tambour le rythme qui correspond au jeu de balle indiqué par l'enseignante - Jouer au tambour le rythme qui correspond à la position des tambours tenus par l'enseignante
IF3	-Changer la direction des pas chassés selon la phrase musicale		- Faire un quart de tour en entendant le trille - Marcher seul ou accompagné selon la musique : mélodie seule ou mélodie accompagnée - Jeu de gardien de but	
HN1			- Réaction corporelle selon la tessiture : grave – taper par terre, médium – sur le ventre, aigu – sur la tête - Idem en appliquant des rythmes pour chaque tessiture	
IF2	- Frapper sur les genoux en entendant les noires, dans les mains pour les croches - Marcher le rythme ♩ ♩ ♩ ♩ - Marche rapide : arrêt et départ	- Frapper les noires sur les genoux, au mot « hop » frapper une fois à double vitesse dans les mains	- Réaction corporelle aux fins des phrases	
AM	-Frapper les prénoms de 3	- Au mot « hop » changer	- Bouger, frapper ou	

	syllabes ailleurs que dans les mains - Après avoir entendu le rythme, le frapper 2 fois (assis par terre) -Après avoir entendu le rythme, arrêter la marche et le frapper 2 fois	la direction de la marche	marcher en correspondance avec le son aigu, médium ou grave - Associer les démarches – marcher, courir, sautiller, galoper – à un jeu musical - Son aigu : les maracas jouent Son grave : les tambourins jouent	
CPR2	- Jeu de réaction « devant, derrière, dessus, dessous » - Doubler le temps correspondant au chiffre appelé par l’enseignante dans une mesure à 4 temps	- Au mot « hop » changer la main qui joue au tambourin		
IF1			- Réaction par des marches différenciées à la tessiture aiguë, médium ou grave - Idem en ajoutant des rythmes - Idem en frappant dans les mains	
HN2			- Associer les démarches – marcher, courir, sautiller, galoper – à un jeu musical - Réagir à trois musiques	- Bouger selon les gestes de l’enseignante – « mes mains sont votre corps »

Analyse des catégories d'exercices

La catégorisation des exercices de réaction selon leur emploi didactique est prévue dans la méthodologie Jaques-Dalcroze. Y sont inclus les exercices de coordination, d’association, de dissociation ; les exercices de réaction auditive, visuelle ou tactile ; les exercices d’inhibition et d’incitation et les exercices ‘hop’ et ‘hip’. Dans nos séquences nous avons identifié quatre catégories principales d’exercices de réaction : l’exercice d’inhibition ou d’incitation, l’exercice « hop », l’exercice de réaction auditive et l’exercice de réaction visuelle.

- Exercice d’inhibition ou d’incitation

Normalement, un exercice de réaction est presque toujours un exercice d’inhibition ou d’incitation. Cependant, nous l’avons présenté comme catégorie à part, pour attirer l’attention sur l’aspect particulier d’un exercice où l’attention est principalement portée sur le fait de s’empêcher de faire (inhibition) ou s’obliger de faire (incitation). L’exercice ‘hop’ d’IF2 cité plus haut était un exercice où l’incitation et l’inhibition coexistent. A travers l’exercice « devant, derrière dessus, dessous » mené par CPR2, les élèves se trouvaient obligés de réagir très rapidement à l’appel de chaque direction.



L’exercice mené par IF3/2, comprenant un changement de direction des pas chassés suite aux phrases irrégulières, est aussi un exemple d’exercice d’inhibition et d’incitation. L’enseignante a joué une improvisation au rythme des pas chassés et signalé la fin de la phrase par une noire pointée et un arrêt. Les élèves n’avaient que ce très court laps-de-temps pour s’arrêter et changer de direction. Les difficultés arrivent du fait du changement de la durée de la phrase. L’improvisation suivante, reproduite en entier, permet de saisir les changements de phrase :



- Exercice « hop »

Un signal peut être verbal. Il se traduit souvent chez les rythmiciens par les mots « hop » et/ou « hip ». Considérons un exercice classique de rythmique qui illustre la fonction de ces mots : on commence par marcher une mesure à trois temps et frapper le 1^{er} temps dans les mains. L'enseignant dit « hip » et un temps est enlevé à la mesure de base. S'il dit « hop », un temps est ajouté à cette mesure. L'exercice traite donc le changement de mesures à deux temps, trois temps et quatre temps, et son contrôle tient au fait que les élèves frappent toujours le 1^{er} temps. Les élèves expérimentés savent que l'injonction « hip » est la plus souvent utilisée pour enlever ou accélérer quelque chose, tandis que « hop » a l'effet contraire.

Dans nos séquences nous n'avons pas observé cette utilisation du signal 'hop', et pas du tout le signal 'hip'.

L'enseignante IF2 est la seule à construire un exercice de réaction 'hop' typique : elle établit le tempo des noires à travers la frappe sur les genoux, et celui des croches grâce à la frappe dans les mains. En improvisation au tempo des noires, son 'hop' signale aux élèves de frapper une seule fois dans les mains à la vitesse de la croche. Le 'hop' est toujours imprévisible, ce qui fait également de lui un exercice d'inhibition et d'incitation.

AM a utilisé le 'hop' comme signal d'un changement de direction de la marche. CPR2 a dit 'hop' pour changer la main qui joue du tambourin, mais elle aurait aussi pu dire « changez », ce qu'elle a parfois fait, d'ailleurs. Pour finir, nous avons vu que le mot 'hop' peut annoncer n'importe quel changement dans l'exercice, et que surtout, il avertit les élèves de se préparer à une réaction rapide.

- Exercice de réaction auditive

L'objectif de tels exercices est d'alerter les élèves afin qu'ils soient attentifs au discours musical, ainsi que de leur donner des occasions de distinguer et d'analyser les divers aspects des musiques entendues. Ces exercices sont utilisés à de nombreuses reprises pendant les séquences, et dans différents contextes. Souvent un tel exercice suit un autre qui met en place les paramètres de l'objet d'enseignement. Tel est le cas quand CPR1 joue deux des trois rythmes sans chanter les paroles des phrases correspondantes, en demandant aux élèves de jouer le jeu de balle de la phrase muette. Une rapide analyse est requise pour réagir correctement.



IF3 introduit une réaction à l'écoute d'une mélodie seule ou accompagnée. Les élèves marchent seuls si on « peut chanter » la musique :



Ces deux exemples montrent deux types d'exercice de réaction visuelle. Dans l'exercice de CPR, le signal est arbitraire ; c'est-à-dire que c'est par accord consenti que l'exercice peut se produire. Par contre, les élèves d'HN obéissaient à un geste signifiant, dont leur mouvement est la conséquence naturelle.

- Exercice de coordination⁵⁹

Un exercice de coordination demande aux élèves de coordonner deux parties du corps, le plus souvent les mains et les pieds. Il y avait un tel exercice dans la séquence HN, où il s'agit de la marche à trois temps en frappant les blanches pointées dans les mains.

Nous n'avons pas inclus cette catégorie dans le tableau, car nous ne disposions que de deux exemples.



L'exercice s'est avéré si difficile pour les élèves qu'ils l'ont ressenti comme une dissociation entre les pieds et les mains, les premiers marchant trois noires et les secondes tapant sur le premier temps. L'enseignante aurait aussi pu inverser la consigne pour marcher les blanches pointées et taper les trois noires, mais une marche lente s'avère difficile pour des jeunes élèves.



L'improvisation ci-dessus commence en indiquant les 3 temps (pour les pieds) par un ostinato à la main gauche, toujours dans la même direction mélodique ascendante, afin que les 3 temps soient bien ressentis par les élèves comme une marche qui avance dans l'espace. Elle ajoute la main droite, en premier lieu en jouant une valeur longue (correspondant au jeu de baguettes). Les élèves sont censés savoir intuitivement que les sons les plus graves correspondent aux pieds et les sons plus à l'aigu aux mains. Après deux mesures, l'enseignante complexifie les choses en jouant rythmiquement à la main droite au lieu de garder les blanches pointées, mais l'ostinato pour les pieds reste constant.

CPR2 donne le deuxième exemple à travers l'exercice de la marche à quatre pas vers le centre du cercle. A un moment donné chaque élève marche seul, en tapant un rythme sur son tambourin qui ne correspond pas à ses quatre pas réguliers.

L'exercice de réaction - un exercice polyvalent

L'exercice de réaction devient souvent un exercice polyvalent. Prenons à titre d'exemple l'exercice « hop » de l'enseignante AM. Après l'installation du changement de direction au mot « hop », elle glisse dans sa musique le rythme ♩, utilisé plus tôt dans la séquence, et

⁵⁹ Cet exercice n'est pas strictement un exercice de dissociation dans les termes dalcroziens. Un exercice de dissociation insiste sur l'indépendance et l'opposition de deux ou plusieurs mouvements, dont un exemple serait de marcher des noires à 2 temps en avant et en arrière tout en frappant les blanches pointées. L'exercice dont il s'agit ici est plus correctement un exercice de coordination, car il se base sur les points de rencontre (le jeu de baguettes correspond au premier pas de la mesure). L'apprentissage dalcrozien aborde en premier lieu l'indépendance du geste, puis la coordination et ensuite la dissociation. L'exercice cité ici demande aux élèves, à leur niveau d'apprentissage, de dissocier dans leur tête deux actions différentes : taper sur les baguettes la valeur longue de la blanche pointée, et marcher trois noires.

demande que celui-ci soit frappé par les élèves deux fois de suite. Ensuite, elle met en place deux systématisations : d'abord une marche systématisée à 4 pas dans chaque direction. Ensuite, elle systématise le deuxième signal survenant dans son improvisation ; elle agence de surcroît ces deux exercices pour installer une combinaison de pas de marche, avec changement de direction et un rythme frappé : ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ . A cette fin, elle joue une improvisation telle que celle-ci :



Les exercices de réaction sont l'outil didactique fondamental de la rythmique. Leur polyvalence vient du fait qu'ils peuvent s'insérer à n'importe quel moment de la séquence, et pour des raisons didactiques diverses. Ils peuvent intervenir au moment de la première rencontre avec l'objet d'enseignement ; ils fournissent de nombreuses occasions de manipuler l'objet d'enseignement, en le « sédimentant » aussi souvent qu'il le faut, afin que les élèves puissent se l'approprier. Ils font partie aussi des moments de régulation et de dévolution, et ils sont un excellent moyen d'évaluation.

Jaques-Dalcroze précise que « tous ces exercices sont accompagnés de commandements qui ont pour but de maintenir le corps et l'esprit « sous pression » ; de provoquer, soit des mouvements, soit des arrêts subits [...] ; de mettre l'esprit en demeure de choisir dans l'ensemble des muscles celui qui est le plus nécessaire à l'action demandée » (E.J.-D., 1945 : 159).

Les parties typiques des séquences de rythmique et leurs composants

Un document rédigé par les rythmiciens pour le DIP fournit un certain nombre d'indications sur la mise en place du dispositif didactique pendant une séance d'enseignement de rythmique à l'école primaire (voir Annexe 8A). Ce document, qui ne semble pas être officiel, suggère une planification assez simple :

- Un accueil/mise en train
- Une activité centrale
- Une autre activité ludique
- Une fin.

Un tel document pourrait servir d'aide-mémoire aux enseignants qui en ont besoin pour planifier un cours équilibré et varié. Pourtant, les séquences observées illustrent un plan significativement plus élaboré. Il est possible d'identifier les étapes ci-dessus dans les cours, alors que le document apparaît assez pauvre en ce qui concerne les composantes d'un cours de rythmique. Nos observations portent sur des cours denses et diversifiés, dont les plans prennent en compte le document en question mais vont bien au-delà de ses suggestions. Nos analyses montrent une très large palette d'exercices, dispositifs et tâches qui sont caractéristiques de la didactique de la rythmique, et qui constituent les instruments de travail des rythmiciens dans leur travail quotidien. Nous allons les présenter en fonction des quatre parties du plan prévues dans le document mentionné.

Les mises en train

La mise en train est comprise par les enseignantes de rythmique comme une première découverte du matériel, une activité d'introduction au sujet ou un accueil des élèves. Le tableau 5 récapitule les diverses mises en train :

Tableau 5 Mises en Train

CPR1	IF3	HN1	IF2	AM	CPR2	IF1	HN2
1 ^{er} cours Donner un titre à la « musique » créée par le bruit des balles (4'38'')	Activité : imaginer de marcher dans les rues de New York (2'34'')	1 ^{er} cours Chanson et échauffement du corps (6'52'')	1 ^{er} cours La rupture Echauffement du corps en rythme (2'05'')	1 ^{er} cours Jeu de prénoms (9'50'')	1 ^{er} cours Activité des quatre gestes (7'45'')	Echauffement du corps avec un rythme et la tessiture (2'46'')	1 ^{er} cours Chanson « Tiens voilà main droite » Exercice corporel (5'05'')
2 ^{ème} cours Un moment de mémoire didactique (1'57'')	2 ^{ème} cours Discours et échauffement du corps (3'50'')	2 ^{ème} cours Chanson sur la vie de Haydn et discussion (3'03'')	2 ^{ème} cours Echauffement du corps (4'47'')	2 ^{ème} cours Moment de mémoire didactique (5'01'')	2 ^{ème} cours Echange des places en cercle (6'29'')		2 ^{ème} cours Echauffement du corps et chanson « Tiens voilà main droite » sans gestes (2'38'')
3 ^{ème} cours La rupture – pas de mise en train		3 ^{ème} cours Chanson sur la vie de Haydn et discussion (4'42'')		3 ^{ème} cours Echauffement du corps sur le rythme travaillé (8'00)	3 ^{ème} cours Envoyer une « carte postale » (2'45'')		3 ^{ème} cours Chanson « Dans l'herbe » et discours sur l'évaluation (4'14'')
				4 ^{ème} cours Chanson d'hiver avec gestes (6'56'')			

Les mises en train concernent le plus souvent une activité corporelle. Elles peuvent servir de « transition » entre la vie académique de l'école et le cours de rythmique. Les élèves arrivent et prennent leur place dans le cercle – ces places sont fixées au début de l'année scolaire et le restent. Dans la plupart des cas, les mises en train ont lieu en cercle. Cette première activité du cours semble être conçue pour « ancrer » les élèves dans la rythmique car il s'agit souvent d'une activité de gestes ou de mouvements, sans soutien musical dans un premier temps. La mise en train met les élèves en contact avec leur corps au-travers d'une activité physique.

Les mises en train constituent souvent une première rencontre avec l'objet d'enseignement. Nous l'avons constaté à douze reprises. Prenons à titre d'exemple les deux cours de la séquence IF2. A chaque fois, l'enseignante a imaginé un échauffement du corps utilisant le rythme ou l'élément que les élèves allaient rencontrer pendant la leçon. AM/4 a commencé son cours par une chanson dont le refrain contient le rythme vite-vite-lent. Dans ces douze cas, les enseignantes ont trouvé, chacune à sa manière, une façon d'introduire ou de réintroduire l'objet d'enseignement.

Les mises en train sont parfois l'occasion de remettre les élèves en phase avec l'objet d'enseignement. Le cours CPR1/2 commence justement par un tel moment de mémoire didactique : « Le piano disait parfois ceci ; (elle joue des rythmes) est-ce que quelqu'un se souvient de ce que c'est que cette parole ? » La mise en train devient l'occasion de se rappeler les trois rythmes et de les frapper. L'échauffement du cours IF2/2 était aussi un moyen de retrouver le mouvement travaillé pour le spectacle.

HN est la seule enseignante à commencer le cours en gardant les élèves assis près du piano, et dans ses deux séquences elle entame la mise en train au piano avant de placer les élèves en cercle. Elle est aussi la seule à débiter ses cours par une chanson – avec ou sans gestes – n'ayant pas forcément de lien avec le sujet du cours. Les cours observés comportent très peu de chant (comme remarque IF : « j'ai d'autres choses à faire »), mais HN prend toujours un moment préalable pour chanter avec les élèves. Parfois le chant fait partie de la mise en train, parfois il la précède. Le cours AM/4 commence lui aussi par une chanson en lien avec l'objet d'enseignement.

Le tableau 6 suggère quelques catégories de mise en train :

Tableau 6 Catégories de mise en train

Activité	CPR1	IF3	HN1	IF2	AM	CPR2	IF1	HN2
Activité corporelle	CPR1/1	IF3/1 IF3/2		IF2/1 IF2/2	AM/1 AM/2 AM/3 AM/4	CPR2/1 CPR2/2 CPR2/3	IF1	HN2/1 HN2/3
Chanson avec ou sans gestes			HN1/1 HN1/2 HN1/3		AM/4			HN2/1 HN2/2 HN2/3
Rencontre avec l'objet d'enseignement	CPR1/1 CPR1/2	IF3/1 IF3/2	HN1/2 HN1/3	IF2/1 IF2/2	AM/1 AM/2 AM/3 AM/4	CPR2/1 CPR2/2	IF1	
Moment de mémoire didactique	CPR1/2		HN1/2 HN1/3	IF2/2	AM/2 AM/3 AM/4			HN2/2 HN2/3

Ce tableau fournit deux informations intéressantes : Premièrement, les enseignantes observées privilégient une activité corporelle comme mise en train, ce qui n'est pas surprenant. Deuxièmement, l'activité corporelle représente souvent aussi une rencontre avec l'objet d'enseignement, ou bien elle fait appel à la mémoire des élèves. Prenons à titre d'exemple la séquence de CPR2. Des trois activités corporelles comme mise en train, deux permettent aussi d'aborder l'objet d'enseignement. Il s'agit donc d'une utilisation réfléchie de la mise en train de la part des enseignantes, qui se révèle polyvalente dans la didactique de la rythmique.

C'est peut-être pour cette raison qu'elle occupe souvent un temps significatif de la durée totale d'une leçon. Dans douze cas, la mise en train prend plus de cinq minutes. Il semble que les enseignantes observées la considèrent comme une partie importante du cours, notamment du fait qu'elle marque souvent une première rencontre avec l'objet d'enseignement. AM/3 lui a consacré huit minutes, incluant un moment de mémoire didactique suivi d'un échauffement du corps sur le rythme en travail.

La mise en train peut se complexifier et vivre alors sa propre vie. Considérons ces deux exemples chez CPR : une simple découverte du matériel (CPR1/1) devient un exercice d'écoute fine, lorsque l'enseignante demande aux élèves de trouver un titre à la « musique » des balles qu'ils lancent par terre.

L'activité relativement simple de saluer son voisin en lui envoyant « une carte postale » (CPR2/3) se complexifie par la consigne d'envoyer la carte à qui l'on veut, mais pas deux fois à la même personne. Elle devient alors un exercice de concentration et de mémoire.

Autre exemple, celui la mise en train AM/1, où l'activité de frapper le rythme de tous les prénoms se complique quand les élèves doivent isoler les prénoms à trois syllabes en les frappant ailleurs que dans les mains.

La mise en train semble être une partie importante du cours qui met les élèves en contact avec leur corps, et elle est souvent l'occasion de rencontrer l'objet d'enseignement. S'il s'agit d'un premier contact, il est global et les paramètres sont larges. Quand les élèves ont déjà travaillé sur l'objet, la mise en train peut faire appel à leur mémoire. Parfois, elle leur donne une première expérience du matériel qu'ils vont utiliser.

Quoi qu'il en soit, il nous semble que la mise en train est soigneusement réfléchie justement parce que :

- Elle met les élèves dans le bain de la rythmique et représente un moment de transition entre le monde intellectuel de l'école et le monde plus intuitif de la rythmique. Cependant, même si elle sert de transition, les enseignantes observées lui accordent un temps parfois significatif par rapport au temps total du cours.
- Elle remplit plusieurs fonctions, parfois simultanément – rencontrer l'objet d'enseignement ou le matériel qui fera partie du cours, ou exercer la mémoire didactique.
- De ce fait, elle annonce aux élèves la « couleur » du cours et dans ce sens « définit le jeu » d'apprentissage qui va se faire pendant le cours (Sensevy et Mercier, 2009 : 28).

Les activités centrales

Cette partie de la leçon est en quelque sorte le « plat principal du menu », où l'objet est travaillé et développé. C'est « la chair » du cours. Nous avons observé un immense éventail d'activités qui forment la partie principale des cours. A titre d'exemple, voici les activités centrales dans la séquence d'AM.

Tableau 7 Activités centrales d'AM

Cours	Description de l'activité	Genre d'activité
1 ^{er} cours	Isoler les prénoms à 3 syllabes et les frapper ailleurs sur le corps Travail corporel sur le rythme vite-vite-lent Quatre exercices de réaction pour associer la tessiture au mouvement Mouvement et jeux d'instruments ensemble	exercice de réaction, de maîtrise rythmique invention gestuelle exercice de réaction invention gestuelle ; jeu instrumental
2 ^{ème} cours	Exercice de réaction sur le rythme Activités d'apprentissage d'une musique et pas de danse : a) Exercice de réaction « hop » pour changer de direction b) Reprise de l'exercice de réaction sur le rythme c) Mettre a) et b) ensemble d) Ecoute et analyse de la musique enregistrée e) Mettre les pas sur la musique	exercice de réaction exercice de réaction exercice de réaction exercice de maîtrise rythmique et technique activité liée au perfectionnement d'une danse activité liée au perfectionnement d'une danse
3 ^{ème} cours	Exercice de réaction (instruments) sur la tessiture Exercice de réaction (corporel) sur la tessiture Activités de perfectionnement sur la danse	exercice de réaction ; jeu instrumental exercice de réaction activité liée au perfectionnement d'une danse ; exercice de maîtrise rythmique et technique
4 ^{ème} cours	Travail de précision pour la danse Jeu instrumental sur la musique de la danse Danse et instruments ensemble	activité liée au perfectionnement d'une danse ; exercice de maîtrise rythmique jeu instrumental jeu instrumental ; activité liée au perfectionnement d'une danse

Ce qui émerge en premier lieu est le fait que cette enseignante, comme les autres observées, ne se contente pas d'une seule activité centrale. La plupart des séquences comportent un groupe d'activités centrales, souvent organisées de manière hiérarchique.

Utiliser un ensemble d'activités permet aux élèves d'établir plusieurs rencontres avec l'objet d'enseignement. S'il s'agit d'une organisation hiérarchique, une sorte de « sédimentation » de l'objet se produit. Il est posé et reposé encore, chaque fois développé ou complexifié. Prenons l'exemple de la séquence CPR1. L'enseignante exécute un jeu de balles et les élèves prononcent la phrase ; ensuite elle prononce la phrase et les élèves exécutent le jeu ; même schéma lorsqu'elle joue la phrase au piano. Ensuite, elle dit deux phrases et les élèves enchaînent avec deux jeux de suite ; et quand enfin elle joue deux phrases, les élèves effectuent le jeu qu'elle n'a pas joué. C'est cet ensemble d'activités qui contribue au développement de l'objet.

Si l'organisation est latérale, les élèves ont plusieurs « points d'entrée ». IF2/1 donne un exemple. Pour l'introduction d'un rythme ♩ ♪ ♪ ♪, elle propose les activités suivantes : taper les noires sur les genoux, les croches dans les mains ; un exercice de réaction « hop » ; la systématisation de la réaction pour créer le rythme et le frapper, et finalement, le marcher. Une telle organisation peut contribuer à la réussite des élèves et à leur appropriation de l'objet d'enseignement. Nous en avons remarqué qui trouvaient difficile de frapper le rythme à deux endroits différents, mais qui ont réussi à le marcher, et vice versa.

Parfois, plusieurs groupes d'activités centrales restent largement séparés. HN1 organise par exemple une série d'activités autour de chacune de cinq œuvres de Joseph Haydn sans que les groupes d'activités n'aient de lien les uns avec les autres. Voici un autre exemple : les deux séquences IF1 et HN2 abordent la notion d'évaluation, et ici aussi, les groupes d'activités se trouvent délimités par les paramètres de l'évaluation. HN choisit de présenter six exercices d'évaluation sans lien didactique évident entre eux pour les élèves. Ce modèle rejoint le modèle scolaire d'évaluation normative. Dans la séquence d'IF1, les deux premiers exercices sont liés par le thème de la tessiture, ensuite les exercices restent séparés.

Le tableau 8 montre les catégories dans lesquelles on peut regrouper les activités centrales :

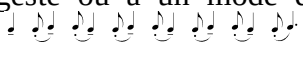
Tableau 8 Catégories des activités centrales

Catégories d'activités	CPR1	IF3	HN1	IF2	AM	CPR2	IF1	HN2	Total
Exercices de « réaction »	9	5	2	4	11	3	2	3	42
Exercice de maîtrise rythmique, technique ou autre, en lien avec une musique entendue	2	4	8	5	6	7	5	11	48
Jeu d'imagination	2	6	5	3	0	2	0	2	20
Invention gestuelle	4	7	0	1	3	7	1	0	19
Jeu instrumental	2	0	8	0	4	8	0	0	22
Activités liées au perfectionnement d'une danse	0	0	0	2	5	5	0	4	20

- Exercices de réaction

Comme nous l'avons vu, les exercices de réaction font partie intégrante du système de la rythmique Jaques-Dalcroze. Il n'est pas surprenant de voir les enseignantes s'en servir à de nombreuses occasions. Le tableau n° 4 illustre les quelques catégories d'exercices de réaction observées dans les séquences, - liste non-exhaustive par rapport au répertoire d'exercices de réaction existant dans le système/la pédagogie de la rythmique.

- Exercice de maîtrise rythmique, technique ou autre, en lien avec une musique entendue

Dans cette catégorie, on trouve : les divers exercices ou tâches employés par les rythmiciens pour associer une musique à un geste ou à un mode de marche (comme par exemple l'association de l'élan du rythme  à l'action de sautiller), utiliser l'action corporelle pour intégrer un rythme (l'apprentissage du rythme *Il terremoto* par exemple), apprendre une technique (les pas chassés) ou une chanson avec gestes au service de la motricité (*Tiens voilà main droite*).

Cette catégorie illustre les gestes et les exercices qui sont fondamentaux à la didactique de la rythmique : ceux qui, comme nous l'avons vu, mettent le mouvement de l'élève en correspondance avec la musique, en lui demandant ensuite de s'y adapter ; les exercices où il lui est demandé d'écouter, de différencier, d'analyser ; et enfin les exercices de motricité, de latéralisation, de maîtrise et d'imagination corporelles.

La première et la deuxième catégorie sont souvent en relation étroite, ce qui fournit aux rythmiciens un outil didactique ingénieux pour l'élaboration de l'objet d'enseignement. Parmi de nombreux exemples, nous n'en citerons que deux : L'association de trois musiques par CPR1 pour trois jeux de balles (2^{ème} catégorie) lui a permis de réaliser des exercices de réaction en jouant l'une ou l'autre des musiques afin que les élèves choisissent le jeu de balles approprié (1^{er} catégorie).

AM fait le contraire avec deux exercices de réaction (frapper le rythme deux fois après l'avoir entendu et changer la direction de la marche au mot « hop » - 1^{er} catégorie) pour installer l'alternance de la marche avec le jeu rythmique – 2^{ème} catégorie. A ce moment-là, il ne s'agit plus d'un exercice de réaction mais de maîtrise.

- Jeu d'imagination

« Vous êtes une équipe de foot »... « Nous sommes dans une bulle imaginaire »... « Cette planète, chacun pourra la faire danser »...

De telles propositions invitent les élèves à investir l'univers de l'imagination à travers une image, une histoire, etc. Un jeu d'imagination est souvent utilisé comme point d'entrée au contenu, comme mise en train ou comme introduction. Il donne des images à traduire corporellement. La séquence IF3/2 était entièrement construite autour d'un jeu d'imagination. CPR1 choisit le concept de la bulle imaginaire pour expérimenter les gestes continus et détachés (utilisés pour les jeux pianistiques de legato et staccato). Le jeu de la planète est imaginé par HN1 pour associer des mouvements lents et délicats à une musique elle-même lente et délicate.

- Invention gestuelle

Cette catégorie décrit les activités à l'occasion desquelles les élèves sont appelés à inventer un geste, un mouvement ou une démarche correspondant à la musique. CPR2 guide un exercice d'invention en petits groupes en utilisant les tambourins. Les élèves d'IF1 se mettent deux par deux pour créer des statues avec les cerceaux en guise d'accessoire. Et le jeu des rubans dans la séquence CPR1 est essentiellement un exercice d'invention gestuelle, afin d'évoquer la musique par le mouvement des rubans. L'enseignante introduit souvent une telle activité par la consigne « trouver quelque chose qui va avec la musique ».

- Jeu instrumental

Cette catégorie inclut les exercices comprenant les instruments de percussion. Il peut s'agir de l'apprentissage du vocabulaire ou de la technique instrumentale (comme différentes manières de jouer du tambourin), afin de l'intégrer à un exercice corporel. Ou bien le jeu instrumental peut faire partie intégrante du développement de l'objet (marcher trois temps et taper sur le premier temps). Les instruments de percussion sont utilisés pendant la moitié des séquences, une seule enseignante ne s'en étant pas servie.

- Activités liées au perfectionnement d'une danse

Les quatre enseignantes ont, à un moment ou à un autre, et au moins une fois, proposé une danse. Dans le cas d'IF2, incorporer une danse s'avère nécessaire en vue du spectacle de l'école. Son travail consiste à choisir la musique et à créer une chorégraphie. Ensuite, elle a utilisé les moyens propres à la rythmique pour l'apprentissage de la danse. En revanche, pour AM, HN et CPR, ce sont les activités de rythmique qui mènent à la danse, selon la démarche inverse.

Les rythmiciens disposent d'un répertoire large et varié pour développer la partie centrale des cours, qui constitue les éléments du contrat et du milieu didactique (définition, dévolution, régulation et institutionnalisation).

Les autres activités ludiques

L'activité ludique peut être ou ne pas être en lien avec le sujet du cours. Elle est considérée comme un moment moins intense pour les élèves, ou comme une activité où ils se sentent à l'aise et qu'ils peuvent exécuter sans trop réfléchir. Nous n'avons observé que cinq moments susceptibles d'être qualifiés de ludiques. Le tableau 9 les répertorie:

Tableau 9 Activités ludiques

CPR1	CPR2	IF2	HN1	IF1
Jeu d'orientation et de direction avec les rubans	Trajets comme dans les exercices précédents, cette fois avec un ballon en équilibre sur le tambourin	Utiliser l'accélération du rythme vite-vite-lent pour sauter au-dessus d'une rivière imaginaire	Utiliser les baguettes chinoises pour jouer les rythmes du piano : le galop, la marche, le sautillé et la course	4 ^{ème} exercice d'évaluation à deux, former des statues en utilisant le cerceau comme accessoire

Pourquoi aussi peu de vraies « activités ludiques » ? Peut-être la réponse est-elle liée au fait que la rythmique est une didactique « ludique » en elle-même. Ce qui n'empêche en rien une didactique élaborée et rigoureuse. On pourrait dire que la séquence d'IF3/2 n'est construite que sur les activités ludiques. Elle n'en est pas moins structurée de manière logique, et aborde plusieurs notions musicales et corporelles, autour d'un fil conducteur didactique.

CPR2 termine le 2^{ème} cours avec une activité qui s'avère être une source de grand amusement pour les élèves, au point de lui donner l'impression, dit-elle, de se trouver dans « une fête de la folie ! » Néanmoins, l'activité a représenté un vrai défi pour les élèves en exigeant d'eux un contrôle de l'équilibre du ballon qui n'avait rien de banal. Ce que l'enseignante commente ainsi : « *La traversée avec le ballon sur la peau du tambourin est une sorte de défi. Je mets d'abord les élèves à l'aise et je rassure ceux qui n'y arrivent pas. Puis, en montrant l'exemple, j'essaie d'atteindre une bonne qualité de réalisation, qui donne envie aux enfants d'y arriver. C'est un exercice d'adresse, dans lequel l'énergie et l'équilibre doivent être bien dosés. Il apporte beaucoup de fierté aux enfants lorsqu'ils parviennent à le faire. Dans cette classe, certains enfants aiment avoir, de temps en temps, un mouvement difficile à réaliser* ».

Comme nous l'avons vu, les activités ludiques apparaissent de façon aléatoire dans les séquences observées. Nous sommes tentés de penser qu'elles donnent aux élèves un peu « d'air » à la suite d'un travail intense. Dans cet esprit on pourrait classer les transitions (sautiller, galoper, courir, etc.) dans la catégorie « activité ludique », qui n'intervient pas forcément vers la fin du cours ou de la séquence, mais à n'importe quel moment, à la discrétion de l'enseignante, si elle juge nécessaire de changer l'ambiance du moment. HN remarque : « *L'utilisation des démarches comme transition permet de changer d'espace, de varier la concentration et de stimuler la réaction auditive. Les démarches constituent une activité ludique* ».

Une fin

Le tableau 10 illustre les fins de cours.

Tableau 10 Fins de cours

CPR1	IF3	HN1	IF2	AM	CPR2	IF1	HN2
1 ^{er} cours Aucune activité de fin	Jeu d'orientation couché par terre	1 ^{er} cours Résumé du rythme	1 ^{er} cours Activité de silence	1 ^{er} cours Ranger les instruments en tapant les rythmes	1 ^{er} cours Aucune activité de fin	Aucune activité de fin	1 ^{er} cours Discours sur le comportement
2 ^{ème} cours Résumé du cours	2 ^{ème} cours Aucune activité de fin : « au revoir » pour fin de l'année	2 ^{ème} cours Jeu de baguettes chinoises	2 ^{ème} cours Aucune activité de fin	2 ^{ème} cours Aucune activité de fin	2 ^{ème} cours Ranger instruments		2 ^{ème} cours Résumer le travail
3 ^{ème} cours Ecoute et jeu – musique CD		3 ^{ème} cours Résumé des rythmes travaillés		3 ^{ème} cours Aucune activité de fin	3 ^{ème} cours Ranger instruments		3 ^{ème} cours Discours sur l'évaluation

				4 ^{ème} cours Perfor- mance de la danse			

Selon le document de référence cité plus haut, l'activité annonçant la fin du cours peut être un rituel d'au revoir, la reprise d'une activité ou d'une danse réalisée précédemment ou une activité de détente. Le tableau 11 montre les catégories qui ressortent :

Tableau 11 Catégories des fins de cours

Catégorie de fin	CPR1 1	IF3	HN1	IF2	AM	CPR2	IF1	HN2	Total
Activité en lien avec le cours	x	x	x		x			x	5
Rangement des instruments	xx				xx	xxx			7
Résumé/discours	x	x	xx	xx		xx		xxx	11
Rituel d'au revoir	x	xx		xx	xx	x	x		9

- Activité en lien avec le cours

Les quelques cours qui se terminent ainsi illustrent souvent des activités nécessitant un matériel (ou un autre élément) déjà employé par les élèves, mais d'une autre manière.

CPR/1 utilise les rubans pour terminer le cours par un jeu d'orientation. Les élèves rangent les rubans devant chaque mur de la salle, selon la couleur. Elle chante, par exemple, « face au rouge » ou « dos au jaune », et les élèves s'orientent selon la consigne chantée. Elle complexifie l'exercice en faisant suivre la consigne « face au » par une consigne « dos à » la couleur qui se trouve en face de la couleur précédente, ce qui signifie que les élèves ne doivent pas bouger.

A la fin de la leçon, IF3 demande aux élèves de se coucher par terre – un geste probablement destiné à calmer les esprits avant de sortir de la pièce. A partir de cette nécessité pratique, elle élabore un dernier exercice d'orientation qui perturbe la classe par sa complexité.

Pour AM, la fin de la séquence est le point culminant d'un travail rigoureux où les élèves transforment en performance l'objet d'enseignement à travers la danse et l'accompagnement instrumental. Loin d'être une activité de détente, cette création exige de la concentration et l'envie de bien faire.

- Autres catégories

La plupart du temps, la fin des cours s'annonce par le rangement des instruments, un résumé du travail ou un « au revoir » de la part de l'enseignante. Le petit nombre d'occasions comportant une réelle activité de fin nous incite à penser que nos observations s'insèrent dans une année de travail en « temps continu ». Les « vraies » activités de fin surgissent davantage au terme d'une séquence qu'à la fin de chaque cours. Moment auquel intervient toujours un « rituel » de départ, justement pour obtenir une transition calme, et que chaque enseignante conduit à sa manière.

Les savoirs de la discipline « rythmique »

Partir du document du DIP sur la planification des cours de rythmique nous permet d'interpréter la structure des séquences observées et d'en analyser les contenus pour en dégager les savoirs qui sont enseignés. Une particularité de l'enseignement de la rythmique en milieu scolaire est qu'il n'existe aucun guide pour les enseignants dans le choix du contenu. Ce qui leur donne une certaine liberté. Ils reconnaissent toutefois la nécessité d'établir une cohésion, entre toutes les écoles genevoises, dans la définition de ce contenu.

Nous nous sommes donc intéressés à la manière dont les enseignantes planifient leurs cours, malgré cette absence de guide. Quand nous avons demandé à AM quels savoirs elle souhaitait transmettre à travers sa séquence, elle a répondu qu'elle voulait simplement apprendre aux élèves une danse sud-américaine. Le fait que cette séquence soit riche en savoirs musicaux est assez remarquable étant donné son objectif corporel. A CPR nous avons demandé comment elle préparait une séquence d'enseignement à l'école primaire. « *La majorité de mes séquences, nous a-t-elle répondu, sont construites sur la base d'une notion musicale. Ce que les élèves ne réalisent pas tout de suite, car j'axe mes exigences d'abord sur le travail corporel, créatif et coopératif* ». Ces commentaires sont intéressants à garder en tête au regard des contenus abordés pendant les huit séquences, et nous y reviendrons plus tard.

Le tableau 12 illustre les contenus traités dans les séquences, qui concernent, comme l'on peut s'y attendre, des notions corporelles, mais aussi, plus souvent que nous ne l'avions supposé au départ, des notions musicales.

Tableau 12 Contenu des cours

Contenus	CPR1	IF3	HN1	IF2	AM	CPR2	IF1	HN2	Total
Le rythme vite vite lent		x		x	x	x	x		4
Les rythmes divers	x	x	x	x	x	x	x		7
La notion de la hauteur du son : aigu, médium, grave			x		x		x		3
La notion des temps et du tempo	x	x	x	x	x	x	x	x	9
La notion de la mesure		x	x	x	x	x			6
La notion de la phrase musicale		x	x	x		x		x	6
Les techniques de jeu instrumental	x		x		x	x			4
L'association d'une musique à une des démarches: marcher, galoper, sautiller, courir	x	x	x	x	x		x	x	7
Les pas chassés		x				x		x	3
La danse ou la performance			x	x	x	x		x	5

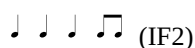
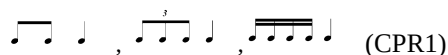
- Le rythme vite-vite-lent

Trois enseignantes sur quatre l'ont abordé, comme le font tous les dalcroziens semble-t-il. Pourquoi ? *Parce que quand on le marche, a répondu une enseignante, ce rythme exige une alternance du pied de départ.* Ce qui signifie que pour les rythmiciens, ce choix résulterait de l'aspect corporel. Nous sommes tentés de suggérer qu'il pourrait bien aussi procéder du

domaine musical: ce rythme représente, en effet, un premier rendez-vous avec la notion de la division du temps. En outre, comme le souligne AM, « *c'est un rythme idéal, il est court, facile à réaliser, facile à comprendre et à analyser* ». AM et IF fait un travail approfondi autour de ce rythme.

- Les rythmes divers

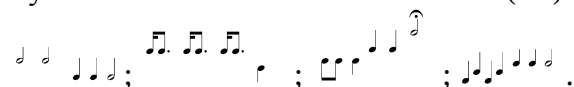
Voici les rythmes repérés dans les séquences :



Rythmes résultant des jeux de tambourin (CPR2) :



Rythmes dans l'évaluation de tessiture (IF1) :



Les rythmes introduits par les enseignantes restent simples. Dans tous les cas, sauf pour celui d'IF1 où il y a trois valeurs $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{2}$, $\frac{3}{4}$, il s'agit du mélange de deux valeurs rythmiques seulement. La relation entre les deux valeurs est 1 : 2 ; c'est-à-dire une vitesse deux fois inférieure ou supérieure par rapport à l'autre. La simplicité des rythmes peut s'expliquer par le fait que leur apprentissage se fait toujours à travers une réalisation corporelle par des élèves encore jeunes et peu expérimentés.

Il faut signaler que les différents rythmes observés ne faisaient pas tous partie du cours comme objet d'enseignement. Les rythmes des jeux de tambourin (CPR2) par exemple, sont arrivés de manière éphémère. Mais ils étaient le résultat d'une activité d'invention, et l'enseignement les a encadrés dans une phrase mélodique. Pour les élèves, il pourrait donc s'agir d'une expérience intuitive des rythmes dans un contexte mélodique et harmonique qui les encadre.

- La notion de hauteur du son : aigu, médium, grave

La notion de tessiture, qui fait partie du cursus de rythmique à l'école primaire, est abordée à travers des expériences corporelles. La présence du vocabulaire technique musical suggère ici que les élèves avaient déjà expérimenté ces notions, certainement en partie par la « tessiture corporelle », c'est-à-dire l'association d'un son aigu avec une partie supérieure du corps, et d'un son grave avec une partie dans le bas du corps. Il est intéressant de remarquer que cette association ne devient pas plus sophistiquée avec l'expérience : même les étudiants de la filière professionnelle mettent immédiatement en relation les sons graves avec le travail des pieds, et l'aigu avec celui des mains.

- La notion des temps et du tempo

La notion du temps/du tempo est une notion musicale fondamentale, prioritairement abordée par les rythmiciens à travers la marche. Ce en quoi ils sont tout à fait cohérents avec la position de Jaques-Dalcroze, selon laquelle la marche est essentielle pour commencer à ressentir corporellement ces notions de temps et de tempo. Travaillée comme objet d'enseignement précis par CPR2, cette notion est cependant présente tout au long des séquences. C'est un contenu sous-jacent mais nous l'incluons comme contenu car dans la pratique, il est repris à de nombreuses reprises pendant chaque leçon. Il intervient tout de suite quand les élèves suivent la musique.

- La notion de la mesure

L'organisation des temps en groupes réguliers est aussi une notion musicale de base. IF3 l'a abordée à travers une marche en carré, CPR2 par des jeux divers, AM par un exercice de réaction, HN1 par un jeu de baguettes. Les mesures expérimentées par les élèves restent simples : à deux, à trois ou à quatre temps. HN1 a été la seule à institutionnaliser cette notion une fois. Si nous replaçons cette dernière dans son contexte musical, les élèves, eux, l'expérimentent de manière intuitive, et plutôt comme encadrement symétrique d'un mouvement, d'un déplacement ou d'un geste.

- La notion de phrase musicale

Les enseignantes ont employé le concept de direction pour aborder la notion de phrase musicale – surtout les paramètres de départ et d'arrivée. CPR2 a ainsi utilisé les trajets, HN2 les allers-retours et IF3 les trajectoires du ballon. IF 2/2 a fait une courte rupture pour un exercice de réaction sur les phrases musicales. Excepté pour les deux exemples d'IF, la musique enregistrée a souvent été utilisée dans l'apprentissage de la phrase musicale, ce qui est intéressant, étant donné que les enseignantes privilégient l'utilisation du piano. Ce fait peut s'expliquer par les situations concrètes où les phrases musicales entrent en jeu : ce sont toujours des contextes d'apprentissage d'une danse ou « quasi-danse » (CPR2). Le vocabulaire technique « phrase musicale » a toujours été employé par les enseignantes observées pour l'institutionnalisation.

- Les techniques de jeu instrumental

Les enseignantes qui ont utilisé des instruments de percussion ont toutes pris le temps d'enseigner les techniques de jeu instrumental, y compris le respect de l'objet en tant qu'instrument de musique. Comme l'on pouvait s'y attendre chez des rythmiciens, le travail effectué insiste sur la qualité du son (musical) à travers le geste pour maîtriser le jeu (corporel).

- L'association d'une musique à l'une des démarches : marcher, courir, galoper, sautiller

Ces démarches font partie du répertoire de la motricité de l'enfance, et c'est un savoir-faire qui s'acquiert sans apprentissage particulier. Leur emploi dans les cours de rythmique poursuit deux buts principaux : l'association d'une musique à une démarche, et la maîtrise des démarches en rythme avec la musique jouée. La maîtrise de la marche en rythme, par exemple, donne aux élèves le sens d'une pulsation régulière (les temps), ainsi que sa subdivision (la course). A noter, toutefois, que la course n'est pas forcément deux fois plus rapide que la marche, car il y a des marches rapides, des marches lentes... dans un premier temps, la vitesse de la course vient des possibilités naturelles des élèves.

- Les pas chassés

Rythmiquement similaires aux sautillés, les pas chassés font l'objet d'un apprentissage en deux étapes : l'ouverture et la fermeture du pied par un pas latéral, et l'accélération de ce pas pour le poser et le fermer en rythme (long court). Au cours des séquences, nous avons observé à deux reprises des pas chassés en zigzag. Dans les deux cas, les enseignantes ont insisté sur l'alternance du pied de départ et il semble que le but ait été la motricité. HN2 a utilisé le changement de direction des pas chassés dans sa chorégraphie de la danse « La Tarentelle ». IF3/2 a utilisé les pas chassés pour rendre les élèves attentifs en premier lieu à la phrase musicale dans diverses longueurs, et ensuite, à sa régularité.

- La danse ou la performance

Cinq des séquences étudiées comportaient une danse. Chaque fois, celle-ci englobait des notions ou des savoir-faire tels que les pas chassés (HN2), les mesures à quatre temps (CPR2), le rythme vite-vite-lent (AM), un canon (HN1), un spectacle (IF2). Nous pensons que la danse (ou performance) devient un objet d'enseignement quand sont abordées certaines notions particulières au spectacle dansé : d'abord, la notion de structure et de séquence, la maîtrise des pas et de l'espace, et la relation entre des sons (la musique) et des mouvements stylisés (le corporel) ; ensuite, quand les élèves sont encouragés à exécuter la danse comme s'il y avait des spectateurs, lors d'une vraie représentation : c'est-à-dire, en essayant de ne pas faire d'erreurs. A part la danse d'IF2, nous n'avons pas observé de danse dont la chorégraphie avait été créée par les élèves eux-mêmes. IF explique : « *Dans le cas de ce spectacle, je demande toujours des idées des enfants, après je m'en sers, je les structure dans le cadre de la musique. J'aime bien mettre plusieurs idées des élèves car ils s'approprient mieux [la danse] si les idées viennent d'eux* ».

- Autres contenus

Le staccato/legato (CPR1), la mélodie seule/accompagnée (IF3) et la polyrythmie (CPR1) n'ont été abordés que dans une seule séquence. L'expérience de la polyrythmie s'est avérée plutôt passive, et expérimentée de manière intuitive et non pas analytique. Une vraie polyrythmie exige l'exécution de deux rythmes en même temps et, ici, les élèves n'ont joué qu'un seul rythme, le deuxième rythme étant exécuté par d'autres élèves. Ce qui fait qu'ils ont entendu la polyrythmie mais ne l'ont pas jouée.

La spécificité de la didactique de la rythmique est d'utiliser le mouvement pour amener les élèves à saisir les notions musicales. C'est surtout le cas dans une école de musique telle que l'Institut Jaques-Dalcroze à Genève, où les cours sont annoncés comme « Rythmique-solfège ». Dès le début, l'aspect novateur de la méthode Jaques-Dalcroze a été « de faire passer par le corps, par l'expérience du mouvement des notions [musicales] qui jusqu'alors ne s'apprenaient qu'au travers d'un apprentissage intellectuel ou technique » (Bachmann, 1984 : 32-3). Nous avons suivi ici plusieurs sessions où le travail rythmique se trouvait au service d'une notion musicale (par exemple, le staccato/legato, dont les élèves ont expérimenté l'énergie à travers un exercice corporel).

Nous avons également observé la rythmique comme agent d'initiation ou de sensibilisation musicale ; c'est-à-dire en tant qu'éducation de motricité à travers la musique. Il arrive alors parfois que le travail corporel passe au premier plan. Il s'agit dès lors de l'apprentissage ou de la maîtrise d'une technique corporelle. Dans le système dalcrozien, une telle maîtrise est considérée comme indispensable pour exprimer la musique ; parallèlement, la musique est censée avoir le pouvoir d'équilibrer le mouvement corporel. Selon les directives du DIP, le développement de la motricité constitue l'un des objectifs de la rythmique à l'école primaire.

Nous avons donc vu la musique passer parfois au deuxième plan, et un déséquilibre survenir entre la musique et le mouvement. Cependant, ce déséquilibre peut n'être que passager.

A ce propos, considérons les intentions didactiques des deux enseignants CPR et AM. CPR nous dit que c'est la notion musicale qui est son point de départ pour la planification des cours. Pour AM, au contraire, c'est une notion corporelle (apprentissage d'une danse). Il est intéressant de constater que les notions musicales inspirant les exercices de CPR ont comme résultat la perfectionnement de la maîtrise corporelle (attraper la balle, marcher en rythme, par exemple). De même, le travail corporel mené par AM a comme conséquence une sensibilisation musicale, et de ce fait, l'apprentissage des notions musicales. A ce propos, Bachmann remarque pertinemment que « ces influences réciproques [...] sont pour la Rythmique une des forces sur lesquelles elle table, et le secret de son économie en quelque sorte » (Bachmann, 1984 : 76).

Une de nos hypothèses suggère que dans les écoles primaires genevoises, la rythmique se trouve écartelée entre son rôle « pour la musique » et « par la musique ». Cette tension a marqué toutes les séquences, et dans un sens, reste essentielle au fonctionnement de la rythmique en milieu scolaire, comme nous avons vu dans le chapitre 7.

Le rôle de la musique et ses différentes formes

La rythmique est une éducation pour et par la musique (E.J.-D.. 1909 ; Bachmann, 1984). Une éducation *par* la musique, car, comme moyen, « en sollicitant, inspirant, soutenant et canalisant la sensation corporelle la musique contribue à la maîtrise du corps. Seul un corps bien maîtrisé peut se montrer musicien, exprimer avec finesse, précision et sensibilité ce qu'il ressent à l'intérieur » (E.J.-D., 1919 : 7).

Et une éducation *pour* la musique – la musique en est le contenu – car Jaques-Dalcroze n'a jamais perdu de vue que l'objet de sa méthode d'éducation est bien la musique, avec tout ce que cela implique.

Dans la didactique de la rythmique Jaques-Dalcroze, la musique tient deux rôles principaux :

1. Sous la forme d'improvisation pianistique, elle est le moyen de fournir des images sonores qui sollicitent des images motrices chez l'auditeur. Comme le constate Jaques-Dalcroze :

Les impressions des rythmes musicaux éveillent toujours en une certaine mesure des images motrices dans l'esprit de l'auditeur, et dans son corps des réactions motrices instinctives. Les sensations musculaires finissent par s'associer aux sensations, qui, ainsi renforcées, s'imposent davantage à l'esprit d'appréciation et d'analyse (E.J.-D., 1919b : 170).

2. A travers des œuvres du répertoire pianistique ou autre ainsi que le CD, elle met à disposition le contenu musical, un champ d'application de la technique corporelle apprise, un nouveau contexte de transfert du savoir. Elle donne l'occasion d'expérimenter un mouvement de manière expressive, ou sous une forme définie (Bachmann 1984 : 265).

Dans les cours de rythmique, nous identifions quatre « musiques » : les improvisations jouées au piano par l'enseignante, les phrases parlées en rythme, ce que nous appelons la parole rythmée, la musique chantée⁶⁰ de cette dernière, et la musique enregistrée⁶¹ sur compact disc ou Ipod. A travers ces vecteurs, l'enseignante construit sa didactique. Comme on pouvait s'y attendre, les occasions d'utilisation de l'une ou l'autre de ces musiques sont nombreuses. Le tableau 13 en donne une vue de l'ensemble :

Tableau 13 Formes de musique

Musiques	CPR1	IF3	HN1	IF2	AM	CPR2	IF1	HN2	Total
Les improvisations pianistiques	46	40	46	27	76	23	27	63	347
La parole rythmée	11	6	35	16	30	18	7	11	134
La musique chantée	16	4	15	8	19	25	3	26	116
La musique enregistrée	3	0	28	16	18	12	0	6	83

⁶⁰ A plusieurs occasions, les élèves ont chanté pendant les cours. Nous ne les incluons pas dans cette catégorie de musique chantée. Cette partie traite du rôle de la musique comme elle est utilisée à des fins didactiques par l'enseignant.

⁶¹ Nous avons utilisé la même manière de compter les emplois de la musique enregistrée que dans les autres catégories : chaque fois que la musique enregistrée a été utilisée pour faire progresser l'objet d'enseignement, nous l'avons comptée. Cependant, il n'y avait que douze morceaux de musique enregistrée utilisée pendant les séquences.

L'improvisation pianistique⁶²

Dans la méthode Jaques-Dalcroze l'improvisation au piano est considérée comme l'outil didactique indispensable pour solliciter, harmoniser, canaliser et structurer le mouvement corporel. Le rôle de l'improvisation dans la didactique de la rythmique est admirablement exprimé par Bachmann:

Le propre de l'improvisation du professeur de rythmique sera précisément de pouvoir – économiquement et selon les besoins du moment – isoler les diverses dimensions musicales afin de les présenter sous une forme répétitive, de façon à les imprimer dans le corps et la conscience des élèves [...]. Ce sera aussi de pouvoir les faire varier, soit de façon inopinée, soit systématiquement, dans une intention didactique ou dans celle de rompre chez l'élève des automatismes indésirables, par la sollicitation accrue de son pouvoir d'attention (1984 : 122-3).

Comme le montre le tableau 12, les improvisations pianistiques sont très nombreuses, et elles interviennent à maintes reprises dans les cours et pour des raisons didactiques diverses. Nous les catégorisons dans le tableau 14 :

Tableau 14 Catégories d'utilisation de l'improvisation

Catégories	CPR1	IF3	HN1	IF2	AM	CPR2	IF1	HN2	Total
Association d'une musique à un mouvement/ exercice de réaction	20	26	24	16	28	15	10	24	163
Association d'une musique à l'une des démarches de base : la marche, la course, le sautillé, le galop, les pas chassés	5	2	6	0	18	0	0	16	47
Complexification de l'objet	5	2	5	2	8	5	7	3	37
Agent de régulation	5	4	6	9	4	0	0	4	32
Agent de dévolution ou d'évaluation	9	3	5	0	10	1	8	16	52
Consigne pratique donnée par la musique	2	3	0	0	8	2	2	0	16
Total	46	40	46	27	76	23	27	63	347

- Association d'une musique à un mouvement/exercice de réaction

L'association d'une musique à un mouvement étant la base de la rythmique Jaques-Dalcroze, nous l'avons observée à de nombreuses reprises. CPR1 utilise la musique à l'occasion de trois jeux de balle, des inventions avec les rubans et des gestes rythmiques avec les tambourins. HN2 associe des musiques aux trois mouvements suivants : se coucher, s'étirer et marcher. IF3 s'appuie sur une mélodie à l'occasion d'un mouvement effectué seul,



⁶² Toutes les partitions dans cette thèse ont été transcrites à l'oreille à partir des films des séquences. Nous tenons à nous excuser auprès de nos quatre enseignantes du fait que nous n'avons pas pu, dans tous les cas, saisir toutes les belles notes à l'intérieur des improvisations. Nous avons fait de notre mieux pour saisir l'essentiel des improvisations, mais nous sommes consciente du fait que parfois c'était un défi impossible. En outre, les transcriptions ne peuvent pas rendre compte de l'énergie, l'élan, les nuances, les subtilités harmoniques ou mélodiques dans l'improvisation qui sont les éléments susceptibles de solliciter une qualité de mouvement chez les élèves.

et sur un jeu harmonisé à un mouvement réalisé en couple :



HN1 associe une musique à l'aigu, s'appuyant sur les blanches pointées, au jeu des baguettes à 3 temps :



L'association d'une musique à un mouvement forme souvent la base d'un exercice de réaction, où, une fois les paramètres musicaux établis, les élèves sont appelés à différencier les musiques et réaliser comme prévu ce qu'elles appellent.

Les exercices de réaction, si nombreux dans les séquences, nous fournissent beaucoup d'exemples d'improvisation, car ils sont animés justement par l'improvisation. Ces improvisations ont été analysées dans le chapitre 7.

- Association d'une musique à l'une des démarches de base : la marche, la course, le sautillé, le galop, le cloche-pied, les pas chassés

La marche peut être considérée comme la base de la rythmique en ce qui concerne l'expérience du tempo. Toutes les enseignantes observées l'ont utilisée pour des raisons diverses. De l'importance de la marche, Jaques-Dalcroze écrit :

La marche régulière nous fournit un modèle parfait de mesure et de division du temps en parties égales. Or les muscles locomoteurs sont les muscles dits conscients, et soumis à notre volonté. Nous trouvons ainsi dans la marche régulière le point de départ naturel de l'initiation de l'enfant au rythme (E.J.-D., 1907 : 39)

Rythmiquement, la marche donne le sens de la pulsation régulière. Son caractère peut changer à l'infini selon le contexte didactique. Les deux exemples ci-dessous montrent une marche qui « avance » mélodiquement, pendant que la main gauche suggère la forme droite-gauche de la marche (HN2 et AM).



Un phénomène constaté est l'habitude fréquente des rythmiciens d'insérer un intermède où il est demandé de courir, sautiller, galoper ou sauter à cloche-pied. CPR1 a inséré un moment de sautaillement dans l'apprentissage des jeux de balles ; AM a souvent proposé différentes marches pour permettre de relâcher l'attention au milieu d'une activité.

La course implique généralement un toucher staccato souvent avec les deux mains. La mélodie avance sur le clavier et la main gauche peut jouer souvent un ostinato afin de signaler l'alternance des pieds. C'est un jeu léger. Regardons ces deux exemples ci-dessous (HN2 et

AM). Si la mélodie est bien différente à chaque fois, la main gauche joue justement cet ostinato qui donne aux élèves la vitesse de la course en même temps qu'il suggère l'alternance des pieds et un pas léger.



Le cloche-pied ressemble au sautillé par la répétition du pas sur le même pied, mais les pas sont réguliers. Au piano, l'improvisation pour le cloche-pied reprend souvent cette répétition avec une main ou l'autre, ou les deux. En voici un exemple (AM) :



L'apprentissage du cloche-pied peut commencer par l'instruction, suggérée par le piano, de sauter sur un pied, et de changer de pied. Ensuite l'improvisation peut suggérer le changement de pied tous les 4 pas, puis tous les 2 pas. A ce moment-là, on arrive au cloche-pied. Rester sur un pied peut être suggéré par une note ou une harmonie répétées, et au changement de note ou d'harmonie, les élèves doivent changer de pied. C'est un exercice de réaction qui devient systématique pour arriver au cloche-pied.

Considérons le sautillé, le galop et les pas chassés dont les rythmes sont essentiellement semblables. Notons que pour chaque démarche la croche est liée à la noire, jouée de manière détachée. Comment improviser de manière à différencier ces démarches pour les élèves ?

L'action de sautiller donne le rythme suivant : ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ . L'enfant saute sur un pied, le repose par terre et lie ce pas à un saut sur l'autre pied. Il y a une alternance de rebondissement avec pas lié. Pour insuffler cet élan, l'improvisation suivante répète la note correspondant aux deux pas sur le même pied à la main droite et appelle au rebondissement par des sauts d'octaves et quintes à la main gauche pour suggérer quelque chose de vertical, sur place (CPR1).



L'improvisation suivante utilise la répétition correspondant au pas qui se répète à la main droite. C'est à la main gauche qu'elle suggère le rebondissement et le lien des pas (HN2) :



Le galop vient de la course à ce rythme : ♩ ♩ ♩ ♩ . La course est un pas rapide, léger. Pour la rythmique, les élèves sont encouragés à courir sur la pointe des pieds. Comme le souligne une enseignante, « le galop est un rythme ternaire (croche-noire) anacrousique, car l'appui du pied qui saute est préparé par l'autre pied et se fait sur la noire (crouse) ». L'énergie du rebondissement projette l'élève dans l'espace, et repose toujours sur l'alternance gauche/droite. Parfois l'improvisation suit cette alternance du pied, d'autres fois elle impulse elle-même « l'énergie » du galop. Les enseignantes observées ont choisi, la plupart du temps, de jouer le galop en mineur, mais ce n'est pas obligatoire ! En voici deux exemples (HN2 et AM) :



La deuxième improvisation ne change pas de note pour montrer l'alternance des pieds. Par contre, elle traite les deux pas du galop comme une unité, et elle répète chaque fois les deux sons. La transcription ne peut pas faire entendre l'élan de l'improvisation, grâce auquel les élèves ne risquent pas de se tromper de démarche.

Le pas chassé ♩ ♩ ♩ ♩ utilise le rythme crousique du sautillé mais sa réalisation est celle du galop – par l'alternance des pieds. Le rebondissement nous semble plus « horizontal » et son énergie plus calme, traduite dans l'improvisation par un jeu plus legato. C'est un pas latéral souvent utilisé par les rythmiciens pour une chorégraphie. En voici un exemple (CPR2) :



Remarquons que l'ostinato à la main gauche, qui donne le rythme, avance sur le clavier au lieu de « rebondir sur lui-même », et que son articulation accentue l'amplitude de l'espace où les élèves se déplacent.

Les rythmiciens considèrent que ces différentes démarches « développent les notions de temps-espace-énergie, de latéralisation et constituent un vocabulaire corporel de base », (entretien avec HN2) dont les buts sont divers : la locomotion, la motricité, l'orientation et la maîtrise des notions de temps, d'espace et d'énergie. La canalisation de ces modes de déplacement par l'improvisation de l'enseignante s'insère dans la méthodologie dalcrozienne et fait partie de la didactique de la rythmique.

- Complexification de l'objet

Considérons ces trois exemples :

AM effectue la complexification de l'exercice « hop » (changer la direction de la marche) de deux manières : d'abord, elle dit « hop » à intervalles irréguliers, afin de surprendre les élèves. Si elle joue à 4 temps, elle ne dit pas toujours le « hop » sur le même temps de la mesure.

Ensuite, elle modifie l'improvisation pour provoquer un changement de marche. Courir en arrière exige une autre forme de concentration que marcher en arrière.

IF1 complexifie la tâche de réaction aux tessitures par des rythmes que les élèves doivent exécuter corporellement. Elle commence avec des improvisations simples qui leur demandent de marcher. Rapidement, elle ajoute à la tessiture des rythmes en suggérant des variations de réalisation selon l'un ou l'autre. Ensuite, elle mélange deux, parfois trois tessitures dans la même improvisation. Prenons cette improvisation à titre d'exemple :



Elle joue deux accords dans le grave et deux à l'aigu. Les élèves doivent alterner une marche genoux pliés et une marche sur la pointe des pieds.

L'improvisation suivante contient les trois tessitures et trois cellules rythmiques. Les élèves sont appelés à frapper (par terre, dans les mains ou sur la tête) en rythme :



HN2 utilise l'improvisation pour complexifier le travail sur les mesures à 3 temps. Elle ne joue pas que les noires ou que les blanches pointées (les deux éléments mis en exergue pendant l'exercice), mais introduit d'autres rythmes dans la mesure :



- Agent de régulation

Selon la méthode dalcrozienne, l'improvisation peut réguler la réalisation d'un mouvement, et ceci indépendamment de la conscience qu'on en a. Cette utilisation de l'improvisation s'appuie sur le rôle central conféré à la musique, qui est de renforcer et d'affiner les images motrices de l'enfant. Nous avons observé la régulation à travers l'improvisation à maintes reprises, mais nous n'en citerons que quelques exemples :

CPR1 utilise l'improvisation pour corriger le mouvement des rubans sur le rythme  qu'elle trouve lourd. Elle plaque un accord dissonant sur la noire, et demande aux élèves « est-ce que c'est joli ? », afin d'attirer leur attention sur leur geste trop violent sur la noire.



Puis elle revient à son improvisation, et voilà les enfants capables d'ajuster leur élan de façon à épouser la musique qui « tombe » sur la noire assez délicatement.

HN2 régule un galop trop lourd en adaptant pendant un court moment son jeu au pas lourd des élèves. Elle demande « est-ce que c'est comme ça que j'ai joué ? », puis revient à son improvisation légère. Le mouvement du galop se fait à son tour plus aérien.

Cette manière de réguler par l'improvisation est typique de la méthodologie de la rythmique. Elle permet de rendre la classe attentive aux contrastes plus ou moins grands. Ici les contrastes sont bien définis, mais ils se font plus subtils lorsque la conscience musicale des enfants s'affine. Et surtout, elle cherche à faire pénétrer dans l'organisme de bonnes *images motrices*, un répertoire de sensations auxquelles l'enfant puisse se référer.

- Agent d'évaluation

Le piano représente souvent un outil d'évaluation. Dans le contexte des exercices de réaction, c'est lui qui pose les paramètres : un signal sonore, un rythme à répéter ou réaliser corporellement ou gestuellement, un changement de démarche, par exemple. Les exercices de réaction sont ceux qui évaluent la compréhension de l'objet par les élèves, et l'agent qui fournit les paramètres de ces exercices est l'improvisation pianistique. CPR2 associe une musique à chacun de quatre jeux de tambourin, en jouant en même temps qu'elle donne une consigne verbale (grattez, frottez, caressez, taper). Quand elle supprime la consigne parlée, les élèves se trouvent dans une situation d'évaluation, car le piano joue les différentes musiques et ils sont censés faire le jeu de tambourin approprié.

- Consigne pratique donnée par la musique

L'enseignante AM communique très souvent une consigne par le truchement du piano et les élèves de sa classe sont tout à fait habitués à y prêter l'oreille. Elle utilise un arpège descendant au lieu de dire aux élèves « asseyez-vous par terre » :



Cette même enseignante profite d'un joli moment musical pour une raison tout à fait banale, celle de demander aux élèves de se lever. Il est intéressant de noter que chaque groupe réussit à se lever avec l'arpège pour arriver debout à la fin de « sa » musique :



IF2 utilise un trille pour signaler « changez de place », et plusieurs enseignantes se servent de la gamme descendante pour demander aux élèves de s'asseoir.

Cette dernière catégorie fait plus partie de l'organisation que de la didactique. Néanmoins, donner des consignes pratiques à travers la musique s'insère bien dans la didactique de la rythmique. C'est encore un moyen de garder les élèves attentifs au discours musical, car ils ne

savent jamais quand le piano va leur « parler ». Ce modèle de communication non-verbale semble être efficace dans les séquences observées, et « économise » souvent du temps.

Les genres de musique pianistique

Nous posons l'hypothèse que les musiques entendues par les écoliers pendant un cours de rythmique sont restreintes. A quels genres de musiques sont-ils exposés, et pourquoi ?

Les improvisations observées sont restreintes par rapport aux styles utilisés, et les motifs rythmiques simples, comme le sont la plupart du temps les signaux ou les consignes suggérées par ces improvisations. Nous pouvons supposer qu'une telle simplicité vient du fait que d'une part, la musique donne une consigne, que d'autre part, elle sollicite une certaine qualité de mouvement. Pour des élèves jeunes, peu expérimentés que ce soit en rythmique ou en musique, il est didactiquement compréhensible que l'agent principal de construction de l'objet se situe à un niveau qui leur permette de l'appréhender. Quand l'improvisation donne une consigne ou sollicite une qualité de mouvement, celle-ci doit être comprise par les élèves afin qu'ils puissent « jouer le jeu ». En termes de théories de la didactique, cela fait partie du contrat didactique.

Nous avons vu, d'ailleurs, une occasion où ce contrat a été brisé, car les élèves n'avaient pas compris la signification de l'improvisation et ne pouvaient donc pas y répondre en mouvement (HN2). L'enseignante a dû modifier ses improvisations afin que les élèves les comprennent. Comme le conseille Jaques-Dalcroze : « A lui [l'enseignant] de savoir doser l'emploi des moyens musicaux et de ne se servir dans son enseignement que d'une musique simple et appropriée » (E.J.-D., 1921 : 5).

Le piano comme outil d'enseignement

L'écoute et la réaction à un signal, à une musique ou à une 'consigne musicale' quels qu'ils soient, exigent d'être accoutumé au « langage culturel » de la rythmique. L'élève doit savoir que la musique qu'il va entendre lui donnera des « instructions », et qu'il lui faut rester à l'écoute. Le piano prend souvent la place de la parole ; il est capable de transmettre toutes les indications didactiques fondamentales normalement effectuées par l'enseignant. Nous y reviendrons plus tard.

Le piano n'est pas le seul instrument employé pendant les cours de rythmique, et nombreuses sont les occasions où l'enseignant se sert d'autres instruments : toute la gamme des instruments de percussion, la flûte coulissante, le djembé, par exemple. Les rythmiciens qui maîtrisent un deuxième instrument trouvent que celui-ci peut intervenir à des moments propices de par sa qualité sonore différente, et pour des raisons didactiques diverses, comme c'est le cas pour HN, qui joue aussi du violoncelle.

Néanmoins, la question se pose : pourquoi, parmi toute la gamme d'instruments de musique à disposition, le piano est-il l'instrument préféré des rythmiciens ? La réponse à cette question vient de la polyvalence du piano : instrument de percussion, il possède des capacités rythmiques et dynamiques bien précises, permettant de s'adapter à toutes les nuances corporelles de pesanteur/légèreté et de force/souplesse. Avec un éventail de sept octaves, il peut faire entendre des contrastes de hauteur importants ; instrument à la fois mélodique et harmonique, il recèle de nombreuses possibilités d'isolation ou de combinaison des phénomènes sonores.

La parole rythmée

Les enseignantes utilisent parfois, à la place du chant, la parole rythmée. C'est-à-dire qu'elles donnent une instruction, une correction ou un conseil par une phrase parlée en rythme.

IF parle en rythme pour réguler la marche du rythme vite-vite-lent, en rappelant aux élèves qu'ils doivent changer de pied à chaque fois :



Pendant les jeux des balles, CPR1 fait deux jeux de suite, et les élèves doivent dire ces jeux en



rythme. Ils trouvent difficile d'attendre la fin des jeux, et elle dit : Lais - sez moi le faire et dites-moi les pa - roles .

La parole rythmée a été utilisée à de nombreuses occasions pour l'apprentissage d'un rythme. L'ostinato rythmique joué par la timbale « Il terremoto » a été appris par la collaboration entre la parole rythmée et le geste (HN1). Le rythme vite-vite-lent a été présenté par AM par deux phrases parlées : « aujourd'hui, c'est jeudi », et « aujourd'hui, il fait froid », et par IF : « une flaque d'eau ». L'activité simple de compter les temps est, bien sûr, un emploi de la parole rythmée.

La musique chantée

La musique chantée a un rôle similaire à la parole rythmée, comme agent de communication en fait. Le chant se substitue alors à l'improvisation dont le rôle reste inchangé, comme nous allons le voir.

La musique chantée a été observée pendant les séquences dans les rôles suivants :

- Chanter une chanson ou autre musique
- Donner une consigne
- Donner une explication
- Effectuer une régulation

- Chanter une chanson ou autre musique

Dans la séquence de CPR1, l'enseignante choisit de chanter deux rythmes de suite (afin que les élèves les exécutent) au lieu de les jouer au piano. Le chant prépare un exercice de réaction et remplace momentanément le piano :



Pourquoi ne pas utiliser le piano tout de suite ? Nous y voyons deux raisons : l'enseignante veut rester auprès des élèves pour pouvoir les regarder. Et, contrairement au piano, le chant apporte le soutien des paroles. La décision de l'enseignante de faire l'exercice en deux étapes - chant et puis piano - est une décision didactique (topogénétique).

HN2 mène une répétition du canon « Dans l'herbe » par le chant au lieu du piano, justement pour pouvoir rester près des élèves et servir de modèle.

IF1 accompagne le mouvement d'échauffement du corps par le chant :



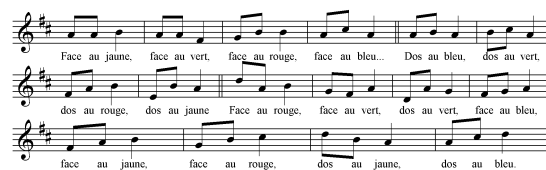
- Donner une consigne

AM utilise le chant en distribuant les instruments afin de rendre immédiatement compréhensible une consigne compliquée à communiquer par la parole. Nous avons mentionné cet exemple plus haut (page 302). Les élèves comprennent tout de suite.

CPR2 donne souvent ses consignes en chantant. Par une courte phrase musicale, elle demande à une moitié de la classe de partir à gauche en pas chassés :



CPR1 anime un jeu d'orientation entièrement par le chant :



- Donner une explication

De nombreuses explications sont données à travers le chant. En voici deux exemples :

IF3 utilise le chant pour expliquer un exercice proposé. Elle marche dans la salle en chantant :



CPR2 chante pour indiquer la suite des pas de la danse, puis elle accompagne les pas chassés en chantant au lieu de le faire au piano :



Et encore, IF2 reformule sa consigne par le chant. La tâche est d'attendre la fin de chaque phrase, et de changer de position. Elle l'explique en chantant :



- Effectuer une régulation

HN1 utilise le chant comme agent de régulation. Les élèves marchent à 3 temps en tapant le 1^{er} temps sur les baguettes. Mais comme ils ne sont pas en mesure, elle chante, tout en marchant avec eux :



HN2 fait une régulation efficace à travers le chant :



L'utilisation du chant dans de telles situations permet d'expliquer, de réguler ou de donner des consignes sans arrêter ou ralentir l'activité en cours. En outre, grâce à la voix, l'enseignante peut rester avec les élèves, leur montrer le mouvement en même temps qu'elle le corrige ou l'organise à travers le chant.

La musique enregistrée

Les compact discs ont été utilisés pendant six sur les huit séquences.

CPR1 utilise un CD pour un temps d'écoute à la fin de la séquence. La musique est une musique percussive, où les élèves trouvent un rythme qu'ils ont travaillé. CPR profite de ce moment pour introduire les noms des instruments, mais la musique enregistrée n'a pas de rôle à jouer dans la construction de l'objet. Dans ce cas, la musique du CD sert à ratifier l'objet d'enseignement de la séquence et de lui donner un contexte musical.

L'enseignante HN se sert elle aussi de la musique enregistrée. La première séquence (HN1) est largement basée sur un CD de plusieurs œuvres du compositeur Joseph Haydn. Celle-ci est unique dans la mesure où elle vise à la préparation des élèves à l'écoute des œuvres du répertoire classique à travers des cours de rythmique.

La musique enregistrée joue également un rôle dans la didactique de la séquence CPR2. Les mouvements de la chorégraphie sont construits selon la structure de la musique irlandaise « *Durham Reel* », aux phrases musicales répétitives et faciles à distinguer pour les élèves. Dans cette même séquence, la musique enregistrée est à nouveau utilisée pour construire l'objet, cette fois pour les traversées. Là aussi, la structure des phrases musicales est régulière, de manière à correspondre à la durée des marches.

La danse effectuée par les élèves pendant la deuxième séquence d'HN est structurée selon la musique choisie par l'enseignante. On relève ici deux éléments de l'objet : d'une part le rythme de la mélodie et l'accompagnement appropriés aux pas chassés, d'autre part la structure de la chanson (couplet, interlude, couplet, interlude), qui dicte effectivement les pas de danse. L'accompagnement donne le rythme des pas chassés avec l'alternance du pied, et la mélodie constitue un exemple typique de l'improvisation adoptée par les rythmiciens pour ce type de marche – avec des cellules rythmiques en temps ternaire juxtaposées sur un ostinato rythmique à la main gauche.

L'enseignante AM utilise à plusieurs reprises des CD - pour un échauffement, pour accompagner des mouvements rythmiques et pour une danse. Ici l'emploi de la musique enregistrée vise surtout à donner une forme aux éléments du dispositif didactique du rythme vite-vite-lent, et les musiques choisies illustrent ce rythme.

Le compact disc est utilisé par IF2 comme musique de spectacle. L'emploi du CD dans cette séquence est destiné à familiariser les élèves avec la musique sur laquelle ils vont danser, et à structurer la chorégraphie.

Les genres de musique enregistrée

Le tableau 15 illustre les musiques enregistrées employées pendant les séquences:

Tableau 15 Musique enregistrée

Séquence	Musiques sur CD	Genre	Plage CD
CPR1	« Balance » Guem et Zaka percussion	Musique africaine	1
AM	« PoquinoO" Saltimbanco du Cirque du Soleil	Musique rythmée	2
	Musique pour la danse (aucune référence)	Musique sud-américaine (Pérou)	3
CPR2	« The Alderman's Hat »	Musique folklorique	4
	« Durham Reel »	Musique folklorique	5
HN2	« La Tarentelle » par Yves Duteil	Chanson d'un chanteur contemporain	6
HN1	Œuvres de Joseph Haydn et plages pour l'apprentissage des extraits	Musiques « classiques » du répertoire de la musique orientale	7-21
IF2	« A pas de loup » Domino 7 Arc-en-ciel 2000	Musique de cirque	22

Les musiques enregistrées vont de la période classique à la musique contemporaine, et sont issues de différentes cultures. La plupart du temps, leur utilisation s'accompagne d'explications pour diriger l'écoute des enfants : identifier les instruments, le pays d'origine, la mesure, un rythme etc. L'utilisation des compact discs permet de faire écouter aux élèves des musiques venant de tous les coins du monde.

Et elle permet à l'enseignante de quitter sa place au piano pour venir parmi ses élèves, parfois pour participer avec eux, ou pour diriger de près leur mouvement. Quand CPR2 utilise le compact disc pour accompagner les traversées, elle est avec les élèves. De là, elle peut réguler le départ, l'arrivée, le mouvement et le comportement des enfants de manière immédiate.

Mettre un CD pour un exercice de mouvements haut du corps/bas du corps permet à AM de rejoindre le cercle formé par sa classe et lui montrer les mouvements souhaités. HN2 choisit l'enregistrement de la chanson « La Tarentelle » pour accompagner une danse. Elle peut ainsi diriger le départ de chaque couple, surveiller le déroulement de la danse et intervenir rapidement en cas de difficultés.

L'analyse de l'utilisation des compact discs par les enseignantes observées montre donc qu'ils jouent dans les cours un tout autre rôle que celui de l'improvisation pianistique. Les enseignantes s'appuient sur cette dernière pour solliciter, canaliser et réguler une certaine qualité de mouvement, alors qu'elles utilisent, la plupart du temps, les CD pour accompagner, encadrer ou structurer un mouvement *déjà assimilé*. Le CD n'a pas de place dans la didactique mise en place pour rencontrer, manipuler, analyser ou assimiler l'objet d'enseignement. Il est employé après que le travail d'enseignement et d'apprentissage ait été fait. La seule exception dans ce que nous avons suivi est peut-être la séquence d'HN1, dédiée à la préparation des élèves à assister à un concert. Dans ce cas bien particulier, l'utilisation des CD fait partie de la didactique.

Le piano versus les compact discs

Nous nous sommes demandé pourquoi, malgré la technologie répandue des CD et des Ipod, le piano reste chez les rythmiciens un outil didactique fondamental. Il nous semble qu'à ce stade de notre étude, la réponse à la question est évidente. La musique enregistrée demande une « adaptation unilatérale à un tempo ou à une succession rythmique immuable » (Bachman 1984 : 51), alors que la musique improvisée, en s'adaptant sans cesse au mouvement de l'élève, et en sollicitant son adaptation à la musique entendue, permet une réciprocité qui aide à ressentir la complicité existante entre son propre mouvement et la musique qui le sollicite (p. 51), le canalise et le corrige dans toutes les dynamiques de temps, d'espace et d'énergie. Cette complicité est la base de la pédagogie de la rythmique Jaques-Dalcroze.

Résumé

Le rôle de la musique est fondamental dans la didactique de la rythmique. Comme nous l'avons vu, elle est à la fois le moyen privilégié et le contenu. En sollicitant le mouvement, elle contribue à la maîtrise corporelle selon les possibilités personnelles de l'élève. Elle l'initie au monde sonore, en mettant à sa disposition le répertoire musical comme champ d'application des savoirs.

Des quatre musiques identifiées, la musique improvisée est l'outil essentiel du rythmicien, car c'est par elle que l'élève est censé ressentir la complicité entre son mouvement et la musique qu'il entend, une complicité qui lui permet d'adapter son mouvement et d'améliorer sa maîtrise corporelle. Elle est l'outil principal de la construction de l'objet. Elle permet à l'enseignante de passer les consignes, faire les régulations et donner des paramètres d'évaluation.

Le piano est en outre un outil de communication, car il prend souvent la place de la parole. Comme elle, il donne des instructions, encadre l'organisation, signale le début ou la fin d'une activité – bref, il devient la voix de l'enseignante. Il n'est cependant efficace que si les élèves sont accoutumés à le reconnaître dans ce rôle, à lui être attentifs et à lui obéir.

Quand l'enseignante choisit d'utiliser sa propre voix, elle le fait souvent par le chant ou la parole rythmée – deux outils dont elle se sert pour donner des consignes, des explications ou effectuer des régulations. L'emploi de la voix permet à l'enseignante de se placer parmi les élèves, de faire l'activité avec eux ou de la réguler de près.

La musique enregistrée, bien que présente dans les séquences observées, n'est pas utilisée, contrairement à l'improvisation, pour faire réagir l'élève au son entendu, mais la plupart du temps, pour structurer le mouvement déjà appris. Elle donne un contexte « savant » d'écoute et d'application, et met l'élève en contact avec les formes sociales de référence.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons étudié l'ensemble des huit situations didactiques pour essayer de mettre en exergue les éléments communs qui ressortent de leur analyse faite dans le chapitre 7. Comme nous l'avons vu, la rythmique, en devenant une discipline scolaire, a été soumise aux transpositions – externes et internes –, qui transforment la nature des savoirs ou pratiques de références dans le milieu scolaire. Nous avons commencé par examiner l'ensemble des séquences à travers le cadre théorique du travail de l'enseignant et ses gestes fondamentaux.

Le milieu didactique et le travail de l'enseignante

Le milieu didactique de la rythmique est particulier, car, contrairement à d'autres disciplines, les élèves ne sont pas assis derrière des pupitres ; l'essentiel de leur travail ne se passe pas avec des cahiers, des livres, des crayons, un tableau noir, des ordinateurs... Bref, il n'y a pas de traces écrites de l'enseignement de la rythmique. Le matériel propre au milieu didactique de la rythmique est, pour l'enseignant(e), le piano et/ou un autre instrument ou source de musique, et pour les élèves, des objets de sport ou de jeu (par exemple, balles, rubans, ballons, cordes à sauter, cerceaux) ou des instruments de percussion (par exemple, baguettes, tambourins). Nous avons cependant remarqué qu'au lieu de servir, comme on s'y attendrait, d'instruments de musique, ces derniers sont parfois utilisés comme accessoires lors d'une activité corporelle.

Mais l'« instrument » essentiel à la rythmique, si l'on peut dire, est le corps, autour duquel le dispositif didactique est créé par l'enseignante. La didactique de la rythmique est essentiellement axée sur une action physique, que l'enseignant met en place à travers des gestes fondamentaux : consignes, régulations, dévolutions et institutionnalisations. Nous avons vu comment ces gestes subissent l'influence de la discipline enseignée. L'analyse de la didactique de la rythmique à travers notre cadre théorique nous permet de constater que la rythmique fonctionne comme toute discipline scolaire.

Les consignes qui annoncent les tâches s'appuient, la plupart du temps, sur le geste ou la démonstration, qui servent aussi d'outils de reformulation ou d'explication complémentaire. En donnant une consigne, l'enseignante montre souvent en même temps l'action à effectuer, une sorte de « vocabulaire gestuel », ainsi que les pièges à éviter. A de nombreuses reprises, la consigne n'est donnée que par un geste, suffisamment efficace pour rendre toute parole inutile. Mieux encore, la consigne donnée par le piano, se passe totalement de mots et de gestes. Le piano devient donc un agent de communication, si les élèves sont acculturés à lui prêter l'oreille. Le rôle du piano comme outil de communication est partie intégrante de la didactique de la rythmique.

Les tâches sont le plus souvent des actions physiques, dictées par la musique. Elles demandent à l'élève un mouvement, un geste ou une action qui correspondent à la musique entendue. Ces actions, au début intuitives et sensorielles, accordent le mouvement à la musique. Les exercices peuvent être d'imitation, d'imagination, d'invention ou de différenciation, mais aussi d'apprentissage, de pratique et d'application ou diagnostiques (Müller et. al. 2013 : 228). Une prise de conscience à propos de l'action effectuée fournit la base d'une analyse qui permet ensuite l'institutionnalisation.

Nous avons identifié cinq formes de régulation chez les enseignantes observées :

1. Donner un mauvais modèle et un bon modèle – souvent l’enseignante se pose en « mauvais modèle » pour attirer l’attention des élèves sur un aspect difficile d’un exercice, avant de leur montrer la bonne manière de le réaliser ;
2. Demander d’observer un élève qui réussit bien un exercice – l’observation d’un bon exemple s’avère utile aux autres, en exigeant d’eux une analyse rapide du geste ;
3. Réguler par l’intermédiaire de l’improvisation – l’improvisation permet une régulation sans mot, en sollicitant une prise de conscience auditive ;
4. Réguler en donnant des conseils depuis le piano – sans interrompre le travail, l’enseignante continue à improviser, tout en donnant des indications à la classe ;
5. Accompagner les élèves pendant des moments plus difficiles de l’exercice – l’enseignante reste parfois près des élèves, pas forcément comme modèle, mais pour les accompagner dans la réalisation de l’exercice, leur rappeler les consignes et leur donner des conseils.

Les régulations sont le plus souvent d’ordre corporel.

Les dévolutions sont des moments où l’élève prend la responsabilité de la tâche, sans le soutien de l’enseignant. Dans le cas de la rythmique, elles s’effectuent la plupart du temps par l’improvisation de l’enseignante, qui annonce alors « je ne vous dis plus rien ; c’est le piano qui vous dit ». L’élève est censé avoir identifié les éléments clés de l’objet et pouvoir les réaliser sans aide. La systématisation d’un exercice de réaction est une manière de dévoluer ; pour ce faire, l’élève doit connaître la logique et les paramètres de l’exercice et pouvoir le continuer sans les rappels de l’enseignante.

Nous avons vu deux séquences portant sur l’évaluation « normative », où la rythmique rejoint les formes scolaires, et l’évaluation écrite fait partie du dossier de l’élève. Néanmoins, les exercices d’évaluation étaient des exercices d’action et non pas d’écriture. Nous avons discuté de ces séquences dans la conclusion du chapitre 7. Ici nous parlons plus particulièrement des nombreuses occasions où nous avons observé des moments d’évaluation « formative », c’est-à-dire permettant à l’enseignante d’estimer l’état de l’apprentissage. Il est évident que c’est le fait que la rythmique soit une didactique en action qui rend clair l’objet en cours d’enseignement.

Les institutionnalisations, plutôt rares, portent pour la plupart sur l’objet musical. Elles sont précédées d’une discussion portant sur l’analyse du geste corporel (CPR1 aide par exemple les élèves à prendre conscience de la qualité du geste qui produit le son staccato). Elles restent liées à la conscience corporelle. Quand elles sont exprimées, à quelques exceptions près (par exemple, la tessiture, la phrase musicale), à l’aide d’un vocabulaire non technique, il s’avère que celui-ci n’enlève rien au statut du savoir comme « savoir à savoir ». Pour les institutionnalisations de l’objet corporel, il s’agit en général d’un savoir-faire (c’est le cas, par exemple, de l’institutionnalisation, par HN2, de l’expression « pas chassé »).

L’exercice de réaction – un exercice phare

Les exercices de réaction constituent un outil phare de la didactique de la rythmique, et nous les avons observés dans toutes les séquences. Ils installent une réaction (convenue à l’avance) à un signal - soit parlé soit musical – et sont caractérisés surtout par leur imprévisibilité. Cet outil didactique est censé maintenir en éveil l’attention des élèves au discours musical, et les faire réagir physiquement rapidement. Cependant, à un moment donné, le signal peut devenir systématique, et leur réaction est alors censée être informée par une analyse (même si celle-ci est toujours intuitive ou sensorielle).

Nous avons identifié les quatre types d'exercice de réaction les plus utilisés par les enseignantes observées :

1. L'exercice d'inhibition et d'incitation – un tel exercice arrête ou modifie le mouvement en cours pour le remplacer par un autre mouvement ;
2. L'exercice 'hop' – le 'hop', qui peut être un mot parlé ou un signal sonore, prévient d'un changement rapide ;
3. L'exercice de réaction auditive – C'est le plus utilisé. Il s'agit d'un exercice qui met le mouvement de l'élève en correspondance avec la musique ;
4. L'exercice de réaction visuelle – la réaction de l'élève est sollicitée visuellement, par un geste (convenu à l'avance). C'est l'exercice ici le moins souvent utilisé.

L'exercice de réaction est un outil transversal, car il intervient à tout moment et pour des raisons didactiques diverses. Grâce à sa polyvalence, il permet de nombreuses rencontres avec l'objet d'enseignement, ainsi que la mise en place de dispositifs de sédimentation et de complexification de cet objet ; à travers lui, l'enseignante peut réguler l'action. Quand un exercice de réaction se fait systématique, il devient outil de dévolution, car il comporte les paramètres par lesquels les élèves peuvent agir seuls, sans l'aide de l'enseignante. Enfin, l'exercice de réaction est un excellent outil d'évaluation.

Les parties des séquences

L'analyse des parties des séquences et leurs composants nous offre une autre fenêtre d'analyse des dispositifs didactiques de la rythmique. Nous en avons identifié quatre :

1. La mise en train
2. Les activités centrales
3. Une autre activité ludique
4. Une fin

Nous avons vu que la mise en train peut servir de transition entre l'enseignement général en classe et la rythmique, dans la salle qui lui est dédiée. La rythmique est une leçon hebdomadaire, où les élèves changent de lieu d'apprentissage (un lieu totalement différent de la classe) et d'habits. La mise en train consiste la plupart du temps en une activité corporelle, afin de mettre les élèves en mouvement tout de suite. Elle constitue ainsi une transition entre une leçon de rythmique et la leçon précédente.

Toutefois, c'est son rôle dans le dispositif didactique de la rythmique qui rend la mise en train importante. Elle sert évidemment d'introduction au cours. Mais nous avons pu également constater qu'elle permet aussi à l'élève de prendre pour la première fois contact avec l'objet (ou avec un matériel qui va être utilisé pendant le cours), ou qu'elle intervient comme moment de mémoire didactique. En outre, elle peut se complexifier, et devenir outil de sédimentation de l'objet.

Les activités centrales sont variées, et nous avons constaté que les enseignantes de rythmique en utilisent plusieurs, afin de fournir aux élèves de nombreuses « portes d'entrée » pour accéder à l'objet d'enseignement, le comprendre et l'assimiler.

Nous avons répertorié six catégories d'activités centrales :

1. Exercices de réaction,
2. Exercices de maîtrise rythmique ou technique, supposant plusieurs sous-catégories, dont : l'indépendance du geste, la coordination,

3. Jeux d'imagination,
4. Jeux d'invention,
5. Jeux instrumentaux,
6. Activités liées au perfectionnement de la danse.

Les exercices de réaction et les exercices de maîtrise rythmique sont les plus utilisés. Ils sont partie intégrale des activités centrales, au cours desquelles ils offrent de multiples occasions de manipuler l'objet d'enseignement, de l'élémentariser, le sédimenter et le complexifier. C'est pourquoi les activités centrales peuvent être organisées de manière hiérarchique ou latérale, selon le contexte didactique.

La rythmique est en quelque sorte une didactique ludique, nous l'avons observé à de nombreuses reprises. Il en va ainsi, par exemple, du choix de l'enseignante de prendre plus de temps que nécessaire pour une transition ou un changement d'activité afin de donner à la transition un air de jeu. Si la partie du plan « activité ludique » s'avère finalement moins importante que ce à quoi nous nous attendions, elle représente parfois un vrai défi pour les élèves.

Son importance peut être comparée à celle de la mise en train : ces deux parties pourraient être considérées comme moins significatives dans le dispositif didactique, mais elles prennent souvent leur propre vie, et se complexifient au-delà de toute attente.

« La fin » du cours peut être une activité en lien avec le cours ou un rituel d'au revoir.

Le déroulement du cours, commençant par la mise en train, suivie des activités centrales puis d'une autre activité ludique, illustre la palette d'exercices qui constituent les instruments de travail du rythmicien, et nous permet d'identifier les savoirs de la rythmique.

Les savoirs de la rythmique

Des composants des parties des séquences émergent les savoirs de la discipline « rythmique » en milieu scolaire. Ces savoirs sont des savoirs composites, venant des domaines de la musique, de l'éducation physique/corporelle et de la danse. Nous avons répertorié les savoirs suivants pendant l'ensemble des séquences observées. Evidemment, cette liste n'est pas exhaustive, par rapport au large éventail de savoirs abordés pendant les cours de rythmique dans des nombreuses situations où elle se trouve.

- Savoirs du domaine de la musique :
 - Les rythmes divers et dont le rythme vite-vite-lent
 - Les notions de tessiture et de timbre
 - Les notions de temps, de tempo et de la mesure
 - La notion de la phrase musicale
 - Les techniques du jeu instrumental
- Savoirs du domaine de l'éducation corporelle et de la motricité :
 - Les démarches de base : la marche, la course, le sautaillement, le galop et leur correspondance avec des musiques
 - La technique des pas chassés
 - La danse/la performance.

Il y a également des savoirs « sous-jacents », dont la maîtrise (ou une recherche de maîtrise) constitue l'objectif fondamental, tels que la maîtrise du temps, de l'espace et de l'énergie, sur lesquels la rythmique Jaques-Dalcroze se base. Le chapitre 2 a discuté en détail de ces savoirs.

Comme nous l'avons vu, parfois les savoirs de la musique et ceux de la motricité sont si étroitement liés qu'il peut s'avérer difficile de les séparer dans l'analyse. D'ailleurs, il semble y avoir une tension entre ces savoirs, quand l'un ou l'autre domine. Toutefois, leur articulation est justement la base de la rythmique Jaques-Dalcroze – en milieu scolaire ou ailleurs.

Le rôle de la musique

Finalement, nous avons analysé le rôle de la musique dans la didactique de la rythmique, en commençant par relever les deux rôles principaux qu'elle joue dans le contexte dalcrozien : Tout d'abord, en tant qu'improvisation, elle fournit des images sonores pour solliciter une réaction corporelle chez l'élève, et elle traduit des mouvements du corps. La musique improvisée imite le mouvement, d'où elle est capable d'en donner une image que l'élève reconnaît ; à cette condition, elle peut lui servir ensuite de modèle à imiter à son tour. Ensuite, à travers des œuvres du répertoire, elle fournit des champs d'application expressive des acquis corporels.

Nous avons identifié quatre formes de « musique », utilisées au fur et à mesure du développement du dispositif didactique :

1. L'improvisation pianistique
2. La parole rythmée
3. Le chant
4. La musique enregistrée

Nous avons discuté des rôles joués par chacune de ces « musiques ».

La parole rythmée et le chant étaient le plus souvent utilisés pour donner une instruction ou une explication, ou pour effectuer une régulation. En outre, l'improvisation vocale remplace parfois le piano, ce qui permet à l'enseignante de rester près des élèves.

Le rôle de la musique enregistrée était d'intervenir pour accompagner, encadrer ou structurer des mouvements corporels mis en place par le dispositif didactique (exercices de réaction, tâches, etc). Nous avons constaté que les musiques enregistrées proposées aux élèves sont assez simples, quel que soit le genre auquel elles appartiennent.

Leur rôle est complémentaire de celui de l'improvisation pianistique, ce qui touche aux principes fondamentaux de la méthode Jaques-Dalcroze. Le rôle de cette dernière, discuté dans le chapitre 8, est de solliciter et canaliser une certaine qualité de mouvement, de mettre les élèves en correspondance avec la musique entendue, et de s'adapter au mouvement de l'élève. Le rôle indispensable de l'improvisation pianistique dans la didactique dalcrozienne permet la réciprocité entre musique et mouvement, qui aide l'élève à ressentir la complicité qu'il peut y avoir entre ses propres moyens corporels et la musique qui les sollicite.

L'analyse des quatre musiques révèle que les gestes (donner les consignes, réguler, dévoluer et institutionnaliser) sont le plus souvent effectués par l'une ou l'autre des quatre formes de musique.

Le piano reste toutefois l'instrument de préférence des rythmiciens, et l'improvisation pianistique constitue leur outil didactique fondamental. Le rôle de l'improvisation est de donner des images motrices par l'isolation des « diverses dimensions musicales afin de les présenter sous une forme répétitive, de façon à les imprimer dans le corps et la conscience des élèves » (Bachmann, 1984 : 123). L'improvisation imprègne les séquences ; c'est surtout à travers elle que le dispositif didactique est mis en place et que les gestes fondamentaux de l'enseignante sont effectués. Elle intervient à l'occasion de la première rencontre avec l'objet ; elle fournit les paramètres par lesquels les exercices de réaction permettent à l'objet d'être élémentarisé, sédimenté, régulé et complexifié, et c'est elle qui évalue la compréhension et l'assimilation, par les élèves, de l'objet.

Nous concluons cette partie sur ce que disait Emile Jaques-Dalcroze de la musique, où, selon lui,

se rencontrent tant de naturelles combinaisons de durée, tant d'élans et tant d'accentuations fournissant à nos mouvements un nombre infini de modèles rythmiques. De plus, la musique sera la conductrice, parfois même l'instigatrice de nos mouvements. C'est elle qui par son pouvoir d'excitation morale et physique [... crée] entre le corps et le cerveau des voies rapides de communication et qui ennoblira, idéaliserà et stylisera nos fonctions corporelles rendues à leur intégralité (E.J.-D., 1942 : 115).



CONCLUSION GÉNÉRALE

Emile Jaques-Dalcroze était un musicien accompli, et jeune homme, il aurait pu prétendre à une carrière de compositeur et d'interprète à succès. Comme nous l'avons vu (chapitre 1), sa contribution à la musique en Suisse a été significative. Il s'est toutefois de plus en plus consacré à l'éducation musicale, en créant et développant une méthode audacieuse pour son époque, méthode qui est toujours d'actualité plus d'un siècle plus tard. On ne peut que reconnaître en lui un visionnaire courageux et passionnant.

La conception de la méthode Jaques-Dalcroze – souvent appelée simplement « la Rythmique Jaques-Dalcroze » (nonobstant le fait que la méthode comprend trois branches principales et une branche supplémentaire) - est enracinée dans, et définie par une approche diversifiée, qui s'appuie sur l'éducation musicale, la pédagogie (élaborée à l'époque par le mouvement de l'éducation nouvelle), et la conception du corps (qui avait évolué pendant le 19^{ème} siècle). Jaques-Dalcroze était par ailleurs conscient du fait que sa pensée s'insérait dans l'héritage philosophique de son époque, celle de la dualité de l'être humain, et que les bases idéologiques de sa méthode pourraient fournir un moyen de réconcilier les deux pôles de l'être, afin que « l'homme de science [puisse] devenir l'homme sportif au moment où il le désire » (E.J.-D., 1919b : 163). Cet objectif de réconciliation au travers de la musique constitue la base de sa méthode, exposée dans son cadre conceptuel et pratique (chapitre 2).

Pour ce faire, nous avons délibérément choisi d'en étudier les racines et l'évolution historiques en trois étapes :

1. Sa formalisation en 1906 par la première édition de la *Méthode Jaques-Dalcroze pour le Développement de l'instinct rythmique du sens auditif et du sentiment tonal en 5 parties. 8 Volumes*. Dans cette édition, deux branches (rythmique et solfège) sont théorisées.
2. Son institutionnalisation en 1916-1917 par l'édition de *La Rythmique*. Rédigée après la période d'Hellerau, elle a sans doute été influencée par l'expérience de Jaques-Dalcroze en Allemagne, où il a pu se rendre compte de ses possibilités expressives. La plastique animée y est théorisée comme une des branches de la méthode.
3. La ré-définition de « l'identité dalcrozienne » par le Collège de l'Institut Jaques-Dalcroze, Genève, en 2009. Ce document institue la rythmique, le solfège et l'improvisation comme les trois branches principales de la méthode Jaques-Dalcroze, et la plastique animée comme branche supplémentaire. C'est l'exposition la plus complète de la méthode en termes de bases philosophiques, de contenu et de pratiques. Elle constitue enfin la version officielle et contemporaine de la méthode Jaques-Dalcroze.

Pour ce qui est de l'improvisation, bien qu'elle ait été la pierre angulaire de la méthode depuis le début, et malgré de nombreux articles écrits par Jaques-Dalcroze à son sujet, elle n'apparaît pas dans l'édition de 1906, et peu dans celle de 1916. L'édition de 2009 ne la présente pas comme une nouveauté, mais elle rappelle que son rôle est de

permettre au professeur d'inspirer la classe par la musique qu'il joue, entraînant auditivement et corporellement les élèves à réagir en musiciens adroits, expressifs et communicatifs (Collège de l'I.J.-D., 2009 : 17).

Si la méthode Jaques-Dalcroze est enracinée dans la diversité, la musique, comme il l'explique, reste l'essentiel :

C'est en musicien que j'ai inventé mon système, c'est en musicien que je continue de l'enseigner, mais je considère comme mon devoir de signaler aux spécialistes de la pédagogie comme de la science médicale la conviction que j'ai que la culture du tempérament telle que je la préconise (c'est-à-dire basée sur le développement des rythmes individuels puis sur leur régularisation) peut contribuer en dehors même de l'art musical et de celui de l'harmonie des mouvements, à forger des êtres plus complets, plus imaginatifs et plus vaillants (E.J.-D., 1926a : 205).

C'était en tant que moyen d'éducation musicale que Jaques-Dalcroze a préconisé longtemps l'introduction de la rythmique dans les écoles primaires de Genève et qu'il a lutté pendant de nombreuses années pour y parvenir. Pour analyser l'entrée et l'évolution de la rythmique en milieu scolaire, nous nous sommes appuyés sur les concepts de la théorie de la discipline scolaire et celle de la transposition didactique (chapitre 3), ce qui nous a permis de mettre à jour quelques conséquences de cette transposition.

Dans le chapitre 4, nous avons suivi ses traces en milieu scolaire, en commençant par l'an 1905 et le discours sur la réforme de l'éducation musicale dans les écoles, prononcé par Jaques-Dalcroze au congrès de l'Association des musiciens suisses à Soleure. Nous avons identifié trois grandes étapes avant l'entrée définitive de la rythmique dans les écoles :

1. En 1914, la rythmique était enseignée dans quelques écoles, hors de l'horaire scolaire, et de manière facultative ;
2. En 1917, elle est insérée dans l'horaire, mais est restée facultative ;
3. Finalement, en 1927, elle devient une discipline scolaire, introduite, là où c'est possible, comme moyen d'éducation musicale pendant les six ans de scolarité primaire.

Un ensemble de documents dans les Archives de l'Etat de Genève nous a aidés à suivre son évolution en milieu scolaire. Et nous nous sommes rendus compte que si elle faisait effectivement partie des disciplines scolaires, à l'exception des premières années de son introduction dans ce milieu, elle est en fait toujours restée en marge, et son statut et son rôle ont souvent été mal compris.

Dans les Plans d'Etudes rédigés par le Département de l'Instruction publique, nous avons pu suivre ce qui nous semble être une dilution de la rythmique en milieu scolaire, avec la réduction progressive du temps consacré à l'éducation musicale et à la rythmique ; la migration de la rythmique vers les niveaux élémentaires, et son association croissante à l'éducation corporelle et physique.

La conséquence inévitable de l'entrée de la rythmique en milieu scolaire est une transposition – due d'une part aux exigences du système scolaire, d'autre part à la polyvalence qui la caractérise et dont le milieu scolaire est friand. Les Autorités ont remarqué très tôt les « heureux effets » de la rythmique qui dépassent « largement les limites de l'enseignement musical » (Archives de l'Etat, 1985 va 5.3.115). Si elle est parfois retenue pour sa contribution à l'éducation musicale, elle l'est le plus souvent en tant que moyen d'affiner l'éducation motrice, pour aider les élèves en difficulté scolaire, ou comme recours pour la préparation à la participation à un spectacle (Bachmann, 1984 : 286).

Les ambiguïtés et les contradictions constatées dans le chapitre 5 proviennent d'une part de la différence entre la formation du rythmicien et le mandat du DIP, d'autre part du statut de la rythmique, souvent considérée comme discipline accessoire dans la plupart des écoles primaires genevoises. Pour cerner et comprendre ces ambiguïtés, notre intérêt s'est porté sur les pratiques actuelles de l'enseignement de la rythmique en milieu scolaire, afin de reconstruire les savoirs de référence à partir de l'observation des pratiques effectives.

Pour ce faire, nous avons élaboré notre méthodologie, exposée dans le chapitre 6, en nous inspirant du travail de l'équipe GRAFE. Notre unité d'analyse est la séquence (Schneuwly, Sales Codeiro & Dolz, 2006), que nous avons définie comme une série de leçons portant sur un même sujet, choisi librement par les enseignants. La séquence nous a en effet semblé « un empan temporel » propice (Schneuwly & Dolz, 2009 : 77) pour observer la construction de l'objet d'enseignement à travers les pratiques effectives en classe de rythmique.

Nous avons entrepris une analyse multifocale des séquences, en discutant des aspects suivants :

- Le milieu didactique particulier à la rythmique,
- Le travail de l'enseignant (Sensevy & Mercier, 2007), en portant une attention particulière aux dispositifs didactiques et à l'emploi des gestes fondamentaux de l'enseignant que sont les consignes, les régulations, les dévolutions, la construction de la mémoire didactique et les institutionnalisations.

Dans le chapitre 7, ces outils méthodologiques ont permis l'analyse interprétative des huit séquences, dont l'objectif était de tenter de saisir les objets enseignés à travers l'observation des pratiques des rythmicien·s. Notre attention s'est portée sur l'action didactique de chaque enseignante, une action définie par « la relation ternaire entre le savoir, le professeur, et les élèves » (p. 15). L'observation de la construction de l'objet d'enseignement dans des situations didactiques concrètes a favorisé l'émergence d'une catégorisation des séquences :

- Séquences orientées vers un objet musical (CPR1, AM et CPR2). Ces trois séquences ont illustré la rythmique dans son rôle de moyen d'éducation musicale à travers un travail corporel.
- Séquences orientées vers l'évaluation (HN2 et IF1). Dans ces séquences, la rythmique rejoint les formes scolaires dont l'évaluation sommative est un élément. En même temps, les moyens d'évaluation restent cohérents avec ceux de la rythmique, et portent sur ses objets.
- Séquence sur un objet spatial (IF3). Seule à être annoncée sur un sujet corporel, celle-ci a illustré les relations étroites entre l'objet corporel et l'objet musical. La musique a encadré et canalisé le travail corporel, qui était dominant dans cette séquence.
- Séquence où la rythmique est au service d'une autre activité scolaire ou parascolaire (HN1 et IF2). La première des deux séquences a porté sur l'introduction aux élèves des œuvres musicales « savantes » aux moyens de la rythmique. La deuxième a été consacrée à la construction et à l'apprentissage d'une chorégraphie en vue de sa performance pendant un spectacle. Dans ces séquences, la rythmique se trouve instrumentalisée de manière à servir les pratiques sociales de la musique, en tant que lieu de performance.

Les sujets sont divers, l'instrumentation variée, mais une cohérence de méthodologie et de pratiques identifiables se dégage tout de même, d'où émerge une structure des séquences :

- Mise en scène
- Mise en contact avec l'objet
- Prise de conscience
- Analyse
- Travail repris avec « conscience »
- Institutionnalisation de l'objet.

Cette structure est surtout visible dans les séquences portant sur un objet musical, mais sa base (chemin du concret vers l'abstrait) est discernable pendant toutes les séquences, quel que soit l'objet en question.

L'analyse des séquences a relevé la polyvalence de la rythmique en milieu scolaire, une polyvalence qui a parfois empêché un déroulement fluide des séquences en question. Mais malgré les contraintes externes, la rythmique garde l'essentiel de son essence, à savoir l'articulation entre la musique et le mouvement corporel.

Les analyses du chapitre 8 ont cherché la transversalité des séquences pour relever les éléments communs de la pratique de la rythmique en milieu scolaire aujourd'hui. La discussion de ce chapitre portait sur :

- La didactique de la rythmique, le travail de l'enseignant et les gestes fondamentaux. La rythmique fait preuve d'une didactique rigoureuse, d'une méthodologie qui lui est propre, mais qui fonctionne globalement comme toute discipline scolaire, et peut être analysée dans les paramètres des cadres théoriques actuels. Nous avons discuté des gestes fondamentaux (consignes, régulation, dévolution, construction de la mémoire didactique et institutionnalisation) en relevant qu'ils ont été édifiés de manière cohérente avec la rythmique.
- L'exercice de réaction – un exercice phare de la rythmique. En notant la présence d'exercices de réaction dans toutes les séquences, nous les avons identifiés comme exercices transversaux. Cet outil didactique sollicite l'oreille de l'élève, la garde fixée sur le discours musical, et suscite des réactions corporelles et mentales rapides. Quatre genres d'exercices de réaction ont été reconnus : l'exercice de réaction auditive, l'exercice 'hop', l'exercice d'inhibition et/ou d'incitation, et l'exercice de réaction visuelle. Il n'y a eu exercice de coordination que dans deux cas. Ces exercices constituent l'outil didactique pour définir, dévoluer, mémoriser et institutionnaliser l'objet d'enseignement.
- Les parties des séquences et leurs composants (mise en train, activités centrales, autre activité ludique et fin) montrent la large palette d'exercices et de tâches caractéristiques de la rythmique dont les rythmiciens se servent pour construire leurs dispositifs didactiques. L'analyse des parties des séquences donne accès aux savoirs abordés.
- Les savoirs de la discipline rythmique, savoirs et savoir-faire appartenant aux trois domaines :
 - la musique (notions de temps, tempo, tessiture, mesure, phrase musicale, techniques de jeu instrumental) ;
 - l'éducation physique (notions de latéralisation, orientation, direction, espace, énergie, et les démarches – la marche, la course, le sautaillement, le galop et les pas chassés) ;

- la danse (notions de structure, chorégraphie, travail en groupe, performance).
- Le rôle de la musique et ses différentes formes. Le rôle de la musique est fondamental dans la méthode Jaques-Dalcroze. Nous avons vu qu'en fait, ce rôle est double, dans la mesure où la musique peut être contenu et moyen. Les enseignantes observées se sont servies de quatre formes de « musique » : l'improvisation pianistique, la parole rythmée, la musique chantée et la musique enregistrée. Chaque forme de musique a eu un rôle didactique à jouer dans la définition, la régulation, la dévolution et l'institutionnalisation de l'objet.

Toutefois, l'improvisation pianistique est l'outil indispensable au rythmicien, par lequel il doit « pouvoir – économiquement et selon les besoins du moment – isoler les diverses dimensions musicales afin de les présenter sous une forme répétitive, de façon à les imprimer dans le corps et la conscience des élèves » (Bachmann, 1984 : 122).

Education musicale ? Education corporelle ?

Les analyses ont mis en évidence l'articulation entre l'objet corporel et l'objet musical pendant les cours de rythmique à l'école primaire, une articulation pas toujours facile à déceler. La musique est objet essentiel pour les rythmiciciens, mais elle n'est souvent présente que dans sa correspondance avec les possibilités personnelles des élèves de maîtrise et d'expression corporelles. On pourrait dire qu'elle intervient alors comme support de la motricité. Dans ce cas, il s'agit donc d'éducation *par* la musique.

A d'autres occasions, on a observé l'éducation corporelle mise au service de la musique, où les actions quotidiennes du corps sont « éduquées » pour fonctionner esthétiquement. Il s'agit alors d'éducation *pour* la musique. Objet très complexe et culturellement défini, la musique, dans les cours de rythmique, est présentée dans les paramètres simples à travers l'improvisation du piano ou les œuvres musicales sur compact disc – la plupart du temps pour donner un champ d'application aux acquis corporels.

Rappelons ici notre thèse :

Dès ses origines, la rythmique est un objet composite entre un projet pour la musique et un projet par la musique. A l'école, dont l'objectif est de développer l'être humain dans toutes ses capacités, la rythmique fait partie d'un réseau de disciplines ; elle est liée plus particulièrement d'une part à la musique, et, d'autre part à la gymnastique, (et donc avant tout à la motricité). La rythmique est donc une discipline scolaire sous tensions. Tensions qui, au cours de son développement, auront des effets sur les objets enseignés, mais aussi sur les savoirs auxquels ils se réfèrent, ainsi que les gestes et les stratégies mis en œuvre. La forme actuelle de la rythmique est donc le produit de tensions au cœur de la discipline.

Il y a donc éducation corporelle et éducation musicale, et souvent l'articulation entre les deux est si fine qu'il est difficile de les séparer pour discerner l'objet dominant. Prise entre deux mandats – l'un, qui est la vision originale de Jaques-Dalcroze pour l'éducation musicale dans les écoles primaires, avec la formation du rythmicien dans les trois branches de la méthode ; l'autre qui est celui du Département de l'Instruction publique du développement global de l'enfant – l'histoire de la rythmique comme discipline scolaire a toujours été confrontée à cette double définition. A l'école primaire, la rythmique trouve une scène propice à sa polyvalence essentielle, qui engendre les tensions qui la caractérisent et la font fonctionner dans ce milieu.

Les limites de la recherche

Notre recherche a été influencée, en premier lieu, par des contraintes temporelles :

- Elle a été interrompue à plusieurs reprises par des événements scolaires, ce qui a changé les paramètres (durées de séquence). Au travers de l'observation des séquences de même durée, notre objectif était de suivre le dispositif didactique développé à travers les tâches, afin de saisir l'objet enseigné dans son évolution. L'interruption des séquences par les événements scolaires a empêché le déroulement prévu, mais en même temps, elle a illustré la réalité de l'enseignement de la rythmique en milieu scolaire.
- En collaboration avec les rythmiciens, nous n'avons pas imposé des sujets d'enseignement, mais nous avons suggéré la durée de trois leçons pour chaque séquence. Ce cadre était nécessaire pour avoir des données utilisables, mais il a peut-être mis fin prématurément à la séquence. Certaines enseignantes ont en effet déclaré qu'elles auraient pu continuer le travail au-delà des trois cours (ce que l'enseignante AM a d'ailleurs fait). La liberté de choix de contenu a, par contre, relevé la richesse des contenus abordés pendant les cours de rythmique à l'école primaire.

En second lieu, la recherche a été menée dans un seul niveau de classe – 4P (HarmoS). Nous avons fait ce choix en partant du principe que les élèves de 4P auraient au moins une année de rythmique derrière eux, et par souci de cohérence entre les différents groupes d'élèves. En fait, il s'est avéré que ce n'était pas la deuxième année de rythmique pour toutes les classes. Nous avons pensé avoir une homogénéité d'élèves, une durée commune de séquences, et une diversité de sujets – c'est-à-dire, méthodologiquement, deux éléments en commun et un élément au choix, ce qui se serait prêté à une certaine logique méthodologique. Nous avons pensé avoir réduit au minimum les variables, mais force est de constater qu'il est impossible de toutes les contrôler dans une recherche sur le terrain.

Enfin, nous ne prétendons pas avoir mené une recherche exhaustive sur la rythmique dans les écoles primaires genevoises, et nous sommes conscients du fait que deux séquences de chaque enseignante (même une seule pour l'une d'elles) sur une année scolaire peuvent sembler légères. Mais notre approche est didactique, et nous estimons que nous avons observé les éléments d'une didactique cohérente de la rythmique en milieu scolaire à travers les données rassemblées.

Quelques questions en suspens

- Actuellement, dans le canton de Genève, la rythmique est enseignée pendant quatre ans de suite dans environ un tiers des écoles primaires. Il serait intéressant d'entreprendre une recherche longitudinale sur quelques-unes de ces classes. Un tel projet pourrait fournir des informations pertinentes sur l'enseignement de la rythmique à long terme en milieu scolaire. Suivre une classe pendant quatre ans de suite pourrait permettre de répondre notamment aux questions telles que :
 - Quelle évolution dans la motricité et la conscience corporelle peut être constatée après quatre ans de ?
 - Quelles connaissances musicales sont enseignées et assimilées à travers la rythmique à long terme ?
 - Y a-t-il d'autres effets de la rythmique à long terme sur les écoliers ?

Comment s'y prendre pour une telle recherche ? Il faudrait solliciter la collaboration d'un ou deux enseignants qui accepteraient que leurs classes soient suivies pendant quatre ans – de 1PH à 4PH, et pouvoir observer les classes *in situ*, en ne leur imposant

aucune contrainte, dans toutes les circonstances scolaires qui portent sur l'enseignement de la rythmique.

- Une des séquences observées avait trait à l'écoute de la musique « savante », et à la préparation des élèves à un concert. Pour une telle préparation, le DIP fournit un dossier pédagogique à l'usage des maîtres et maîtresses de classes, et des spécialistes. Il serait intéressant d'en savoir plus sur l'emploi par les rythmiciens des dossiers en question, et sur leurs méthodes pour ouvrir aux élèves une autre porte d'entrée à la musique « savante ».
- Dans notre recherche, chaque enseignant a choisi le sujet qu'il voulait aborder avec ses élèves. Il serait peut-être judicieux d'imposer le même contenu pour voir comment plusieurs enseignants traitent le même sujet, et quels dispositifs chacun met en place. Une telle approche permettrait une comparaison significative entre les séquences et identifierait les différents éléments du sujet mis en exergue par chaque enseignant.
- Deux enseignantes, parmi les quatre ayant contribué à notre recherche, ont dans leurs classes plusieurs élèves en difficulté scolaire. Une étude de l'enseignement de la rythmique dans des classes constituées pour accueillir les élèves en difficulté scolaire s'avérerait utile pour voir quelle contribution la rythmique, dans son rôle thérapeutique peut apporter à ces élèves.
- Dans le système scolaire il y a deux genres de spécialistes qui s'occupent de la musique : le MDAS musique et le MDAS rythmique. Il serait intéressant de questionner les rapports éventuels entre le travail de chaque spécialiste et de découvrir quelles collaborations sont possibles ou souhaitables entre eux.

Si la rythmique fait partie du cursus scolaire, c'est certainement grâce, en partie, à sa polyvalence, et à son aptitude à s'adapter aux situations et aux besoins divers. Nos observations ont montré que l'éducation musicale et l'éducation corporelle sont en interaction constante ; que parfois l'une ou l'autre domine, et que parfois les deux sont si étroitement liées qu'il est impossible d'analyser l'une sans rendre compte de l'autre.

Les rythmiciens, quant à eux, verraient surtout dans la rythmique la capacité de « [faire] intervenir simultanément, dans chacun de ses exercices, les trois composantes de base de la nature enfantine : son instrument physique, le corps, sa capacité à penser et à réfléchir, et son pouvoir d'imagination, auquel est lié le développement de sa sensibilité esthétique » (Bachmann, 1984 : 287).

Nous laissons le mot de la fin à Emile Jaques-Dalcroze :

Ma persuasion est que l'éducation par et pour le rythme est capable d'éveiller le sens artistique de tous ceux qui s'y soumettent. Et c'est pourquoi je lutterai jusqu'au bout pour qu'on l'introduise dans les écoles, et pour que l'on fasse comprendre aux éducateurs le rôle important et décisif que l'art doit jouer dans l'éducation du peuple (E.J.-D., 1915 : 94).



Bibliographie

1. Archives consultées

- Archives de l'Etat. Documents à partir du 1900 sur l'Instruction publique à Genève. Terrassière 52, 1207 Genève.
- Archives Jean-Jacques Rousseau. Genève : Université de Genève.

2. Sources au Centre International de Documentation Jaques-Dalcroze, Institut Jaques-Dalcroze (CIDJD)

- Jaques-Dalcroze, E., *Conférences* jusqu'à 1905
- Jaques-Dalcroze, E., *Cours normaux* 1906-1907
- Jaques-Dalcroze, E., *Conférences 1908-1909*
- Jaques-Dalcroze, E., *Conférences Paris* 1907
- Jaques-Dalcroze, E. *Conférences 1910-1914* – Hellerau
- Jaques-Dalcroze, E., *Conférences 1914-1919* – après Hellerau
- Jaques-Dalcroze, E. *Conférences et Causeries* non datées, Articles (10 Classeurs)
- *Correspondance* d'Emile Jaques Dalcroze, et à Emile Jaques-Dalcroze : 19 Classeurs
- Classeurs de Presse (depuis 1885)

3. Textes d'Emile Jaques-Dalcroze⁶³

- (1898). Les études musicales et l'éducation de l'oreille. In (1920/1965). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne, Foetisch Frères S.A. Editeurs, pp. 9-12.
- (1905). Un essai de réforme de l'enseignement musicale dans les écoles. In (1920/1965). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne, Foetisch Frères S.A. Editeurs, pp. 13-36.
- (1905b). *La Réforme de l'Enseignement musical dans les Ecoles*. Lausanne, Payot.
- (1906.) *Méthode Jaques-Dalcroze 1^{ère} partie Gymnastique Rythmique (2 volumes)*. Lausanne, Jobin & Cie.
- (1907). L'initiation au rythme. In (1920/1965). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne, Foetisch Frères S.A. Editeurs, pp. 14-45.
- (1909). L'éducation par le rythme. *Le Rythme*, 7, 63-70.
- (1910). L'éducation par le rythme et pour le rythme. *Le Rythme*, 2/3, 19-31.
- (1910-1916). Le rythme et le geste dans le drame musical et devant la critique. In (1920/1965). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne, Foetisch Frères S.A. Editeurs, pp. 104-119.
- (1912). La musique et l'enfant. In (1920/1965). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne, Foetisch Frères S.A. Editeurs, pp. 46-56.
- (1914). La rythmique, le solfège et l'improvisation. In (1920/1965). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne, Foetisch Frères S.A. Editeurs, pp. 57-74.
- (1915). L'école, la musique et la joie. In (1920/1965). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne, Foetisch Frères S.A. Editeurs, pp. 85-95.
- (1916-1917). *Méthode Jaques-Dalcroze, La Rythmique (2 volumes)* Lausanne, Jobin & Cie, Editeurs.
- (1917). Exercices de plastique animée. Bibliothèque de l'Institut Jaques-Dalcroze, Genève. Cahier non édité.

⁶³ Entre 1909 et 1939 La revue *Le Rythme* est publiée plusieurs fois (6 au début et, plus tard, 3) par an. Elle est identifiée alors par numéro. Entre 1939 et 1950 son édition est suspendue. Entre 1951 et 1954 elle est publiée 1 fois par an ; entre 1954 et 1974 2 fois, et elle est identifiée selon le mois de publication. Entre 1974 et 1999 elle est publiée encore 1 fois par an et depuis 2000, 1 fois tous les 2 ans. Seule l'année de publication est indiquée.

- (1919). Avant-Propos. In (1920/1965). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne, Foetisch Frères S.A. Editeurs, pp. 5-8.
- (1919a). La rythmique et la plastique animée. In (1920/1965). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne, Foetisch Frères S.A. Editeurs, pp. 132-151.
- (1919b). La rythme, la mesure et le tempérament. In (1920/1965). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne, Foetisch Frères S.A. Editeurs, pp. 162-178.
- (1920). Fragments d'une conférence. *Le Rythme*, 6, 6-8.
- (1921). Définition de la 'Rythmique'. *Le Rythme*, 7/8, 1-8.
- (1922). Le Rythme. *Pour l'ère nouvelle*, 7, pp. 51-52.
- (1922a). A la mémoire de Nina Gorter. *Le Rythme*, 10, pp 2-4; et Bonifas, H. pp 4-6.
- (1923). La Technique intérieure du Rythme. *La Revue Musicale*, 1, 25-36.
- (1920/1965). Le rythme, la musique et l'éducation. Lausanne, Foetisch Frères S.A. Editeurs.
- (1924). Les Exercices de la méthode intégrale de Rythmique, Solfège et Improvisation. *Le Rythme*, 12, pp. 12-21.
- (1924a). Lettre aux Rythmiciens. *Le Rythme*, 12, 1-8.
- (1924b). Principes et but de la Rythmique. *Le Rythme*, 12, 3-5.
- (1925). Extraits d'une conférence d'Emile Jaques-Dalcroze, *Le Monde musical*, septembre.
- (1925a). Solfège Rythmique. Lausanne, Edition Jobin & Cie.
- (1926). La grammaire de la Rythmique. *Le Rythme*, 17, 2-5.
- (1926a). Une méthode d'éducation par et pour le rythme. *1^{er} Congrès du Rythme*, 16 au 26 août. Genève, Institut Jaques-Dalcroze, pp. 196-205.
- (1926b). Quelques recommandations aux professeurs de rythmique. *Le Rythme*, 17, 10-15.
- (1930). Le rythme comme éducateur. *Le Rythme*, 29, 8-11.
- (1930a). Les 'hop' musicaux. *Le Rythme*, 28, 14-19.
- (1931). La rythmique et l'éducation corporelle. *Le Rythme*, 32, 3-5.
- (1931a). La Rythmique et l'Ordre. *Le Rythme*, 31, 20.
- (1932). Musique et mouvement. *Le Rythme*, 33, 13-17.
- (1932a). L'improvisation au piano. *Le Rythme*, 34, 3-15.
- (1933). L'improvisation musicale. *La Revue Musicale*, 136, 344-358.
- (1935). Petite histoire de la rythmique. *Le Rythme*, 39, 3-18.
- (1942). *Souvenirs, notes et critiques*. Neuchâtel, Editions Victor Attinger.
- (1945/1981). *La musique et nous*. Genève, Editions Slatkine.
- (1948). *Notes bariolées*. Genève, Edition Jeheber.

4. Références bibliographiques

- Alexander, M. (1932/1987). *The Use of the Body*. London, Victor Gollancz.
- Amade-Escot, C. (2001). De l'usage des théories de l'enseignant. Questions de l'étude des contrats didactiques en éducation physique. In Mercier, A., Lemoyne, G. & Rouchier, A. (eds.) *Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement*. Bruxelles, De Boeck Université, pp. 23-41.
- Ansermet, E. (1924). Qu'est-ce que la Rythmique ? *Le Rythme*, 12, 5-8.
- Appia, A. (1990). *Œuvres complètes* (tome III). Paris, L'Âge d'Homme.
- Appia, T. (1933). Le rythme et le silence. *Le Rythme*, 35, 21-36.
- Aronoff, F. (1967). Les Principes dalcroziens dans l'Enseignement musical. *Le Rythme*, mai, 3-7.
- Bablet, M. (1999). *Catalogue des écrits d'Emile Jaques-Dalcroze*. Genève, Institut Jaques-Dalcroze.
- Bachmann, M.-L. (1984). *La rythmique Jaques-Dalcroze : une éducation par la musique et pour la musique*. Neuchâtel, Editions de la Baconnière.
- Bachmann, M.-L. (1994). Devant nous : Hellerau. *Le Rythme*, 10-13.
- Bachmann, M.-L., et Ring, R. (1996). Emile Jaques-Dalcroze et son héritage. Symposium : L'identité de la rythmique dans la perspective actuelle de la politique de la formation. Bienne, Conservatoire de Musique, pp. 12-21.

- Bachmann, M.-L. (1999). Le rôle de la musique dans l'appréhension des notions de temps et d'espace. *Trois Conférences*. Genève, Institut Jaques-Dalcroze. pp. 1-10.
- Baeriswyl, J. (1922). L'Education pour et par le rythme. *Le Rythme*, 9, 14-18.
- Baeriswyl, J. (1924). La Rythmique, système pédagogique. *Le Rythme*, 24, 6-15.
- Baeriswyl, J. (1926). La gymnastique rythmique à l'école primaire. *1^{er} Congrès du Rythme*, 16 au 26 août. Genève, Institut Jaques-Dalcroze, pp. 220-224.
- Baril, J. (1977). *La danse moderne d'Isadora Duncan à Twyla Tharp*. Paris, Editions Vigot.
- Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction*. Paris, Editions Retz.
- Berchtold, A. (1963). *La Suisse romande au cap du XXe siècle*. Lausanne, Payot.
- Berchtold, A. (1965). Emile Jaques-Dalcroze et son temps. In : F. Martin, T. Dénes, A. Berchtold, H. Gagnebin, B. Reichel, C.-L. Dutoit & E. Stadler. (1965). *Emile Jaques-Dalcroze : l'homme, le compositeur, le créateur de la ythmique*. Neuchâtel, Editions de la Baconnière, pp. 27-158.
- Berchtold, A. (2000). *Emile Jaques-Dalcroze et son temps*. Lausanne, Editions L'Age d'Homme.
- Bertrand, M. & Dumont, M. (1970). *Expression corporelle mouvement et pensée*. Paris, Librairie philosophique J Vrin.
- Bertrand, M. & Dumont, M. (1977). *L'expression corporelle à l'école*. Paris, Librairie philosophique J Vrin.
- Bieler, H. (1934). La Rythmique et l'enfant. *Le Rythme*, 38, 17-20.
- Boepple, P. (1910). *L'Enseignement du Chant à l'Ecole primaire d'après les principes de la Méthode Jaques-Dalcroze*. Lausanne, Jobin et Cie.
- Boepple, P. (1924). La Rythmique et le Musicien. *Le Rythme*, 12, 9-11.
- Bowman, W. (2002). Educating Musically. In Colwell R. & Richardson C. (eds.) *The Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York, Schirmer Books, pp. 63-84.
- Bronckart, J.-P. (2002). Développement du langage et développement musicale. In Wirthner, M. et Zulauf, M. (eds.) (2002) *A la recherche du développement musical*. Paris, L'Hartmann, pp. 99-130.
- Brousseau, G. (1998/2004). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble, La Pensée sauvage, Editions.
- Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Paris, Presses universitaires de France.
- Brubacher, J.S. (1980). John Dewey. In J. Château (dir.) (1980). *Les grands pédagogues* Paris, Presses Universitaires de France, pp. 305-324.
- Brunet-Lecomte, H. (1950). *Jaques-Dalcroze : sa vie – son œuvre*. Genève, Edition Jeheber.
- Calo, G. (1980). Maria Montessori. In : J. Château (dir.) (1980). *Les grands pédagogues*. Paris, Presses Universitaires de France, pp. 325-350.
- Centre de documentation et de recherche Pestalozzi. (1985). *Pestalozzi, l'enfant et la musique*. Yverdon-les-Bains.
- C.F.M.I. Rhône-Alpes. (2000). *La musique : un enseignement obligatoire pourquoi ? Comment ?* Bourg-en-Bresse : M & G Editions.
- Château, J. (dir.) (1980). *Les grands pédagogues*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Château, J. (1980). Jean-Jacques Rousseau ou la pédagogie de la vocation. In : J. Château, *Les grands pédagogues*. Paris, Presses Universitaires de France, pp. 183-224.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. In *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique*. Paris, La Pensée sauvage, Editions.
- Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. In Arsac, G. et al. (eds.) (1994). *La transposition didactique à l'épreuve*. Grenoble, La Pensée Sauvage, pp. 135-180.
- Choksky, L. et al. (2001). *Teaching Music in the Twenty-First Century*. New Jersey, Prentice-Hall, Inc.
- Claparède, E. (1905). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. (1^{ère} édition) Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Claparède, E. (1930/1953). *L'école sur mesure*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé S.A.
- Claparède, E. (1931/1968). *L'éducation fonctionnelle*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé S.A.
- Cole, R. (1999). *La vie musicale au Grand Théâtre de Genève entre 1879 et 1918*. Genève : Editions université – Conservatoire de Musique.
- Combe, E. « Le Festspeil ». In Budry, P. (dir.) (1923). *La Suisse qui chante*. Lausanne, Editions R. Freudweiler-Spiro, pp 197-236.

- Costanza, P., & Russell, T. (1992). Methodologies in music education. In R.J. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*. New York, Schirmer Books, pp. 498-508.
- Cooper, M. (ed.) (1974). *The New Oxford History of Music – the Modern Age 1890-1960*. London, Oxford University Press.
- Corbin, A., Courtine, J.-J. & Vigarello, G. (dir.) (2005). *Histoire du corps. Vol 2 : De la Révolution à la Grande Guerre*. Paris, Editions du Seuil.
- Cousinet, R. (1968). *L'éducation nouvelle*. Suisse, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Croptier, M. (1932). Quelques réflexions sur la 'Rythmique' au Jardin d'enfants. *Le Rythme*, 33, 33-46.
- Damasio, A.-R. (2000). *The Feeling of What Happens. Body, Emotion and the Making of Consciousness*. London, Vintage.
- Danvers, F. (2004). Orienter selon l'Education nouvelle. In A. Ohayon, D. Ottavi & A. Savoye, A. (ed.) (2004). *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Berne, Suisse, Peter Lang SA., pp.145-162.
- Deledalle, G. (1995). *Pédagogues et Pédagogies : John Dewey*. Paris, Presses universitaires de France.
- Dénes, T. (1965). Chronologie. In F. Martin, T. Dénes, A. Berchtold, H. Gagnebin, B. Reichel, C-L. Dutoit & E. Stadler. (1965). *Emile Jaques-Dalcroze : l'homme, le compositeur, le créateur de la rythmique*. Neuchâtel, Editions de la Baconnière, pp. 11-26.
- Dénes, T. (1965). Catalogue Complet. In F. Martin, T. Dénes, A. Berchtold, H. Gagnebin, B. Reichel, C-L. Dutoit & E. Stadler. (1965). *Emile Jaques-Dalcroze : l'homme, le compositeur, le créateur de la rythmique*. Neuchâtel, Editions de la Baconnière, pp. 461-572.
- De Verteuil, I. (1976). *La Pédagogie musicale, dans la première moitié du XX siècle, selon la method Jaques-Dalcroze*. Thèse pas publiée. Paris, Université de Paris Sorbonne.
- Dolz, J., Ronveaux, Ch. & Schneuwly, B. (2006). Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. In M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter, *Les méthodes de recherches en didactique(s)*. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, pp. 175-190.
- Dottrens, R. (1980). Edouard Claparède. In J. Château (dir.) (1980). *Les grands pédagogues*. Paris, Presses Universitaires de France, pp. 289-304.
- Dorier, J.-L., Leutenegger, F. & Schneuwly, B. (2013). Introduction. In Dorier, J.-L., Leutenegger, F., Schneuwly, B. (eds.) (2013). *Didactique en construction, construction des didactiques*. Bruxelles, De Boeck Supérieur s.a., pp. 7-35.
- Duncan, I. (1932). *Ma vie* (traduit de l'anglais par Jean Allary, 1927). Paris, Editions Gallimard.
- Dutoit-Carlier, C.-L. (1965). Jaques-Dalcroze créateur de la rythmique. In F. Martin, T. Dénes, A. Berchtold, H. Gagnebin, B. Reichel, C-L. Dutoit & E. Stadler. *Emile Jaques-Dalcroze : l'homme, le compositeur, le créateur de la rythmique*. Neuchâtel : Editions de la Baconnière, pp.305-412.
- Emmanuel, M. (1924). La Rythmique et la musique. *Le Rythme*, 12, 21-23.
- Encyclopédie de Genève, Tome dixième, *Les plaisirs et les arts*. (1994). Genève, Association de l'Encyclopédie de Genève.
- Favre, G. (1980). *Histoire de l'éducation musicale*. Paris, La Pensée universelle.
- Ferrière, A. (1951). *Brève initiation à l'éducation nouvelle*. Paris, Editions Bourrelrier.
- FiER. (Ed.) La Rythmique Jaques-Dalcroze, histoires d'autrefois et d'aujourd'hui. FIER, pp. 45-48.
- Franco, S. (2000). Nouvelles sciences, nouveaux corps : le cadre culturel de la rythmique. 3^{ème} Congrès international du rythme et de la rythmique, 22 – 25 juillet, 1999. Genève, Editions Papillon, pp. 75-87.
- Gagnard, M. (1977). *L'éveil musical de l'enfant*. Paris, Les Editions ESF.
- Gagnebin, H. (1965). Jaques-Dalcroze compositeur. In F. Martin, T. Dénes, A. Berchtold, H. Gagnebin, B. Reichel, C-L. Dutoit & E. Stadler. *Emile Jaques-Dalcroze : l'homme, le compositeur, le créateur de la rythmique*. Neuchâtel, Editions de la Baconnière, pp.159-288.
- Gardner, H. (1982). *Art, Mind and Brain*. New York, Basic Books.
- Gardner, H. (1997). *Les formes de l'intelligence*. (NY 1983). Paris, Editions Odile Jacob.
- Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples*. (NY 1993). Paris, Editions RETZ.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed*. New York, Basic Books.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (1996). *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Québec, Canada, Gaëton Morin.
- Gerber, R. (1989). *Vie et oeuvre d'Adolphe Ferrière, 1879-1934*. Genève, Archives Jean-Jacques Rousseau.

- Giddens, J. (1984). Freedom Through Rhythm : the Eurhythmics of Emile Jaques-Dalcroze. *Unpublished Masters Thesis*, University of Melbourne, Melbourne.
- Goldenbaum, H. (1965). L'éducation rythmique des jeunes enfants présentée à l'intention des enseignants non rythmiciens. 2^{ème} congrès international du rythme et de la rythmique, 9-14 août. Genève, Institut Jaques-Dalcroze, pp. 125-131.
- Goldrun, R. (1966). Les débuts de romantisme. Lausanne, Editions Rencontre.
- Gorter, N. (1916). L'éducation de l'enfant par le rythme. *Le Rythme*, 1, 20-21.
- Grange, M. (1928). La Rythmique à l'Ecole primaire. *Le rythme*, 22, 2-4.
- Greenhead, K. (2005). Towards an Understanding of the Identity of Dalcroze Eurhythmics. *Le Rythme*, 12-17.
- Groupe Editions de l'ANEN (dir.) (1997). *L'éducation nouvelle*. Lausanne, Delachaux et Niestlé SA.
- Hamaide, A. (1945). *La méthode Decroly*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé SA.
- Hameline, D. et al. (1981). *Autour d'Adolphe Ferrière et de l'éducation nouvelle*, cahier no. 25, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Hameline, D. (2004). L'Institut Jean-Jacques Rousseau et l'Education nouvelle. In A. Ohayon, D. Ottavi & A. Savoye (ed.) (2004). *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Berne, Suisse, Peter Lang SA, pp. 145-162.
- Hatt-Arnold, M-L., et Croptier, M. (1965). Le rôle de la rythmique dans l'éducation générale. 2^{ème} congrès international du rythme et de la rythmique. 9-14 août. Genève, Institut Jaques-Dalcroze, pp. 49-51.
- Hille, P. et del Bianco, S. (1996). Le travail du rythmicien dalcrozien dans l'espace culturel alémanique. Conservatoire de Musique de Bienne. *Symposium: L'identité de la rythmique dans la perspective actuelle de la formation*, pp. 22-35.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. Education nouvelle et Sciences de l'éducation. In : R. Hofstetter. et B. Schneuwly (ed.) (2006). *Passion, Fusion, Tension: Education nouvelle et Sciences de l'éducation*. Berne, Suisse, Peter Lang SA, pp. 17-34.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B., Lussi, V. et Haenggeli-Jenni B. (2006). L'engagement scientifique et réformiste en faveur de la « nouvelle pédagogie ». Genève dans le contexte international. Premières décades du 20^e siècle. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (ed.) (2006). *Passion, Fusion, Tension : Education nouvelle et Sciences de l'éducation*. Berne, Suisse, Peter Lang SA, pp. 107-141.
- Institut Jaques-Dalcroze (1925). A l'Institut de Genève. *Le Rythme*, 15, 7-9.
- Institut Jaques-Dalcroze (1928.) Le programme d'études de l'Institut Jaques-Dalcroze à Genève. *Le Rythme*, 23, 17-25.
- Institut Jaques-Dalcroze (2012). *Diplôme supérieur : règlement et plan d'études*. Genève: Institut Jaques-Dalcroze.
- Institut Jaques-Dalcroze (2010). « Tableaux d'une exposition ». Emile Jaques-Dalcroze, la musique en mouvement. Genève, Institut Jaques-Dalcroze.
- Haute Ecole de musique de Genève (2013). Guide de l'étudiant.. Genève, Haute Ecole de Musique.
- Institut de pédagogie musicale et chorégraphie. (1989). *L'éducation musicale à l'école*. Paris, La Vilette.
- Jacquet-Francillon, F. (2004). L'enfant comme personne : un fondement culturel de l'Education nouvelle. In A. Ohayon, D. Ottavi & A. Savoye (ed.) (2004). *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Berne, Suisse, Peter Lang SA, pp. 29-46.
- Jeanrenaud, M. (2000). Le rythme musical et le rythme organique. 3^{ème} Congrès international du rythme et de la rythmique, 22 – 25 juillet, 1999. Genève, Editions Papillon, pp. 199-204.
- Joshua, S. (2002). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? In Caillot & Raisky (eds.) *Au-delà des didactiques, le didactique : débat autour de concepts*. Bruxelles, De Boeck, pp. 61-73.
- Joshua, S. (2002). Spécificités disciplinaires, spécificités didactiques: vers une didactique comparée. In Venturini, P., Amade-Escot, C., et Terrisse, A. *Etudes des pratiques effectives : l'approche des didactiques*. Paris, La Pensée sauvage, Editions, pp. 17-24.
- Juntunen, M-L. (2004). *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oulu.
- Juntunen, M-L. (2005). What Makes Eurhythmics Dalcroze Eurhythmics ? *Le Rythme*, 26-29.
- Laban, R. (1994). *La maîtrise du mouvement*. France : ACTES SUD. (titre original : The Mastery of Movement, 1988).

- Lambert, M. (1976). *Education rythmique*. Danmarie les Lys, France, Presses de l'Imprimerie S.D.T.
- Launay, I. (1996). *A la recherche d'une danse moderne. Rudolf Laban, Mary Wigman*. Paris: Editions CHIRON.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire*. Berne : Peter Lang.
- Llongueras, J. (1927). Le rythme dans la vie et à l'école. *Le Rythme*, 21, 2-6.
- Manevau, G. (1977). *Musique et éducation*. Aix-en-Provence, EDISUD.
- Marchand, C. (2009). *Pour une didactique de l'art musical*. Paris, L'Harmattan.
- Martin, F. (1928). L'Evolution de la rythmique de M. Jaques-Dalcroze. *Le Rythme*, 24, 19-23.
- Martin, F. (1933). Sur la rythmique. *Le Rythme*, 35, 14-17.
- Martin, F. (1945). Pour les 80 ans de Jaques-Dalcroze. *Revue Musicale suisse*, 7, 309-310.
- Martin, F. (1953). La Rythmique Jaques-Dalcroze. *Conférence prononcée par F. Martin au titre de président du Conseil de fondation de l'Institut Jaques-Dalcroze, à l'occasion du Congrès international d'Education musicale à Bruxelles, juillet 1953*. Manuscrit dactylographié (6 pages). Archives de l'Institut Jaques-Dalcroze, Genève.
- Martin, F. (1965). Les Sources du rythme musical. *Conférence prononcée par F. Martin le 9 août 1965, à l'occasion des célébrations du centenaire de la naissance d'Emile Jaques-Dalcroze*. Copie du manuscrit dactylographié (7 pages). Archives de l'Institut Jaques-Dalcroze, Genève.
- Martin, F. (1995). *Ecrits sur la rythmique et pour les rythmiciens, les pédagogues, les musiciens*. Genève, Editions Papillon.
- Mayor, J.-C. (1996). *Rythme et joie avec Emile Jaques-Dalcroze*. Chapelle-sur-Moudon, Editions Ketty & Alexandre.
- McAdams, S. et Deliège, I. (1988). *La musique et les sciences cognitives*. Bruxelles, Pierre Mardaga.
- Meirieu, P. (2001). *Johann Heinrich Pestalozzi*. Paris, Editions PEMF.
- Mercier, A. (2002). La transposition des objets d'enseignement et la définition de l'espace didactique, en mathématiques. *Revue Française de Pédagogie*, n° 14, octobre-novembre-décembre, pp. 135-171.
- Mercier, A. (2002). L'observation du travail des élèves: quels en sont les objets élémentaires et comment peut-on les produire? In Venturini, P., Amade-Escot, C., et Terrisse, A. *Etudes des pratiques effectives: l'approche des didactiques*. Paris, La Pensée sauvage, Editions, pp. 147-173.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. New York & London, Routledge.
- Meylan, L. (1980). Henri Pestalozzi. In : J. Château (dir.) *Les grands pédagogues*. Paris, Presses Universitaires de France, pp. 225-242.
- Mialaret, J.-P. (2002). Processus médiateurs au cours des interactions d'enseignement – apprentissage de la musique. In Wirthner, M. et Zulauf, M. (eds.) (2002) *A la recherche du développement musical*. Paris, L'Harmattan, pp. 167-193.
- Mili, I. (et. al). (2013). Corps sonore/corps scénique/corps écrit. Corporéité dans les didactiques des arts (danse, théâtre, musique, arts visuels). In Dorier, J.-L., Leutenegger, F., Schneuwly, B. (eds.), *Didactique en construction, construction des didactiques*. Bruxelles, De Boeck Supérieur s.a., pp. 87-108.
- Minder-Jeanerret, I. (1995). *Femmes musiciennes en Suisse romande*. Morges, Suisse, Editions Cabédita.
- Morandi, F. (1997). *Modèles et méthodes en pédagogie*. Paris, Nathan.
- Moreau, J. (1980). Platon et l'éducation. In : J. Château (dir.) *Les grands pédagogues*. Paris, Presses Universitaires de France, pp. 13-34.
- Moro, C. (2002). Médiation et développement : Enjeux et perspectives de la théorie de Vygotski. In Wirthner, M. et Zulauf, M. (eds.) (2002) *A la recherche du développement musical*. Paris, L'Harmattan, pp. 137-159.
- Müller, A. (et. al.) (2013). Tâches, exercices, problèmes : dispositifs didactiques et éléments d'une culture d'apprentissage. Un regard transdisciplinaire et interdidactique. In Dorier, J.-L., Leutenegger, F., Schneuwly, B. (eds.) (2013). *Didactique en construction, construction des didactiques*. Bruxelles, De Boeck Supérieur s.a., pp. 225-254.
- Nattiez, J.-J. (1987). *Musicologie générale et sémiologie*. Paris, Christian Bourgois.
- Navine, S. et DE Ajuriaguerra, J. (1965). Rééducation psychomotrice. *2^{ème} congrès international du Rythme et de la Rythmique*, 9-14 août. Genève, Institut Jaques-Dalcroze, pp. 79-90.
- Nielsen, T. (2004). *Rudolf Steiner's Pedagogy of Imagination*. Bern, Peter Lang AG.
- Office romand des éditions et du matériel scolaires. (1979). *Education musicale*. Neuchâtel, Editions et fournitures scolaires.

- Ohayon, A, Ottavi, D. et Savoye, A. (ed.) (2004). *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Berne, Suisse, Peter Lang SA.
- Pekarek Doehler, S. (2003). Représentations sociales et apprentissage: situer les représentations dans les activités pratiques. In Regnard, F. et Cramer, E. *Apprendre et enseigner la musique: représentations croisées*. Paris, L'Harmattan, pp. 27-47.
- Petit, S. et Delaunay, G. (1970). *A la découverte des rythmes et des sons*. Paris, Librairie Armand Colin.
- Petry, M. (1958). Une Montessorienne doit être une vraie Rythmicienne. *Le Rythme*, 9-12.
- Plancke, R. (1980). Ovide Decroly. In J. Château (dir.) *Les grands pédagogues*. Paris, Presses Universitaires de France, pp. 275-288.
- Porta, A. (1919). La rythmique dans les écoles primaires. *Le Rythme*, 2, 10-13.
- Porte, D. (1966). Quelques principes en vue de l'enseignement de la Rythmique dans les écoles primaires. *Le Rythme*, décembre, 3-8.
- Porte, D. (1974). Les Bases de la méthode Jaques-Dalcroze. *Le Rythme*, juin, 5-8.
- Reichel, B. Les Chansons de Jaques-Dalcroze. In Martin, F., Dénes, T., Berchtold, A., Gagnebin, H., Reichel, B., Dutoit C-L. & Stadler, E. (1965). *Emile Jaques-Dalcroze, l'homme, le compositeur, le créateur de la rythmique*. Neuchâtel, Editions de la Baconnière, pp. 289-303.
- Reimer, B. (1976). *Une philosophie de l'éducation musicale*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Renard, C. (1989). Des outils contemporains au service de l'apprentissage musical, un jeu-concours et un Logiciel. *Actes du colloque départemental d'éducation musicale en Seine-et-Marne*. Paris, Institut de pédagogie musicale et chorégraphie, pp. 77-83.
- Revkin, L. (1984). An Historical and Philosophical Inquiry into the Development of Dalcroze Eurhythmics and its Influence on Music Education in the French Cantons of Switzerland. *Unpublished doctoral Thesis*. U.S.A., Northwestern University.
- Rigal, R. (1996). *Motricité humaine. Fondements et applications pédagogiques*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Ring, R. (2005). Emile Jaques-Dalcroze : l'art d'hériter. *Le Rythme*, 42-45.
- Risler, J. (1926). Le rythme de la Musique Grecque. 2^{ème} congrès international du Rythme et de la Rythmique. 9-14 août. Genève, Institut Jaques-Dalcroze, pp. 5-9.
- Robertson, P. (2000). Music and Mind. 3^{ème} Congrès international du rythme et de la rythmique, 22- 25 juillet, 1999. Genève, Editions Papillon, pp. 163-177.
- Roller, S. (rapporteur). (1954). Un questionnaire relatif au programme d'enseignement primaire. *L'Educateur*, 90, 727-783.
- Sales Codeiro G. (et. al.) (2013). De la fonction didactique des justifications dans la construction des savoirs en lecture/compréhension et en sciences de la nature au cycle 1: une réflexion sur les cadres conceptuels des recherches didactiques. In Dorier, J.-L., Leutenegger, F., Schneuwly, B. (eds.) (2013). *Didactique en construction, construction des didactiques*. Bruxelles, De Boeck Supérieur s.a., pp. 255-279.
- Sauvenet, P. (2000). 'L'ordre du mouvement' : Platon et l'origine du rythme. 3^{ème} Congrès international du rythme et de la rythmique, 22 - 25 juillet, 1999. Genève, Editions Papillon, pp. 23-35.
- Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la « transposition didactique ». In Chisse, J.-L., et al (dir.) *Didactique du français, état d'une discipline*. Paris, Edition Nathan, pp. 47-62.
- Schneuwly, B. (2007). Le « Français » : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. In E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Eds.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 9-26). Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Schneuwly, B., Sales Codeiro, G. & Dolz, J. (2005). A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 14, 77-93.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Schoenaich-Vandelt, S. de (1928). La Rythmique de Jaques-Dalcroze dans l'école primaire et secondaire. *Le Rythme*, 24, 4-13.
- Schoenberg, I. (1933). L'éducation pour et par le rythme et son influence sur la musicalité. *Le Rythme*, 35, 9-14.
- Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques. Etudes et autonomie à l'école élémentaire*. PUF l'educateur, 22-66.
- Sensevy, G. (2002). Des catégories pour l'analyse comparée de l'action du professeur : un essai de mise à l'épreuve. In Venturini, P., Amade-Escot, C. et Terrisse, A. (eds.) *Etudes des pratiques effectives : l'approche des didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage éditions, pp. 25-46.

- Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble*. France, Presses universitaires de Rennes.
- Sloboda, J. (1985). *L'esprit musicien. La psychologie cognitive de la musique*. Liège : Pierre Mardaga éditeur.
- Soetard, M. (1995). *Pédagogues et Pédagogies : Pestalozzi*, Paris, Presses universitaires de France.
- Spector, I. (1990). *Rhythm and Life: The Work of Emile Jaques-Dalcroze*. New York, Pendragon Press.
- Stadler, E. (1965). Jaques-Dalcroze et Adolphe Appia. In F. Martin, T. Dénes, A. Berchtold, H. Gagnebin, B. Reichel, C.-L. Dutoit & E. Stadler. *Emile Jaques-Dalcroze : l'homme, le compositeur, le créateur de la rythmique*. Neuchâtel, Editions de la Baconnière, pp. 413-459.
- Tappolet, C. (1972). *La vie musicale à Genève au XIXe siècle*. Genève, Alex Jullien, libraire.
- Tappolet, C. (1979). *La vie musicale à Genève au XXe siècle, I*. Genève, Gorg Editeurs.
- Tappolet, C. (2003). *La vie musicale à Genève au XXe siècle, II*. Genève, Gorg Editeurs.
- Tchamkerten, J. (1991). Emile Jaques-Dalcroze : le compositeur et son action à Genève jusqu'en 1896. *Revue musicale de Suisse romande*, n° 4, août, pp. 267-278.
- Tchamkerten, J. (2000). Emile Jaques-Dalcroze. Catalogue thématique des chansons, rondes et mélodies. Genève, Editions Papillon.
- Tombetta, C. (1976). *Edouard Claparède*. Roma, Bulzoni editore.
- Udine, J. d'. (1909). Qu'est-ce que la Gymnastique Rythmique. *Le Rythme*, 3, 25-32.
- Udine, J. d'. (1909) Qu'est-ce que la Gymnastique Rythmique (suite). *Le Rythme*, 4, 33-37.
- Vachagandhy, S. (1990). La rythmique à l'école primaire. *Mémoire du diplôme supérieur, pas publié*. Genève, Institut Jaques-Dalcroze.
- Villiger, E. (1977). *La musique à l'école en Suisse*. Suisse, Editions Atlantis.
- Vygotsky, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Weber-Bauler, L. (1924). Le rythme et le bilan de l'esprit. *Le Rythme*, 12, 26-29.
- Weiss, L. (et. al.) (2013). Le travail enseignant vis-à-vis d'un savoir nouveau. Le cas de l'argumentation en français et en physique. In Dorier, J.-L., Leutenegger, F., Schneuwly, B. (eds.) (2013). *Didactique en construction, construction des didactiques*. Bruxelles, De Boeck Supérieur s.a., pp. 181-199.
- Wirthner, M. et Zulauf, M. (2002). A la recherche du développement musical. Paris, L'Harmattan.
- Ysaye, E. (1938). Une lettre d'Eugène Ysaye. *Le Rythme*, 45, 19-21.
- Zenatti, A. (1981). *L'enfant et son environnement musical*. France, Editions scientifiques et psychologiques.
- Zenatti, A. (dir.) (1994). *Psychologie de la musique*. Paris, Presses universitaires de France.
- Zihlmann, H. (1996). Musique, mouvement et pédagogie – points de contact et domaine propre. Conservatoire de Musique de Bienne. *L'identité de la rythmique dans la perspective actuelle de la politique de la formation. Symposium*.
- Zurcher, P. (2002). Les théories de la médiation à l'épreuve de la réalité musicale. In Wirthner, M. et Zulauf, M. (eds.) (2002). *A la recherche du développement musical*. Paris, L'Harmattan, pp. 203-238.

Table des matières détaillée

Introduction	6
PARTIE I : HISTOIRE ET DEFINITION DE LA RYTHMIQUE	10
Chapitre 1 Le cadre historique de la rythmique Jaques-Dalcroze	11
Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) et son œuvre.....	11
Première période – jusqu’à 1910.....	11
Formation musicale et influences musicales et artistiques.....	11
Emile Jaques-Dalcroze et la vie musicale suisse	13
Emile Jaques-Dalcroze : conférencier.....	14
Emile Jaques-Dalcroze : compositeur	14
Les Festspiele	15
Emile Jaques-Dalcroze et l’école nationale suisse	16
Jaques-Dalcroze, pédagogue, et les débuts de la Rythmique	17
L’œuvre dalcrozienne se heurte à la culture sociale de Genève	18
Le parcours vers la formalisation de la méthode.....	19
Deuxième période – Hellerau, 1910-1914	21
Troisième période – à partir de 1915 à Genève.....	23
L’évolution de la méthode à partir de 1915	23
Dalcroze, penseur et écrivain	26
Les racines de la méthode Jaques-Dalcroze	27
Rythmique, corps et conceptions du corps.....	27
L’Education nouvelle	28
Les apports philosophiques	30
Conclusion.....	31
Chapitre 2 Qu’est-ce que la rythmique Jaques-Dalcroze ?	33
L’évolution de la méthode Jaques-Dalcroze : trois couches historiques.....	35
La première couche : vers une articulation de la Rythmique – 1906	35
Les premières expériences	35
La musicalité définie	36
L’arythmie : une entrave à la musicalité	36
Une éducation par la musique et pour la musique	37
La méthode Jaques-Dalcroze formalisée - 1906	40
La deuxième couche : la méthode Jaques-Dalcroze institutionnalisée – 1916	44
Les catégories d’exercices définies par Jaques-Dalcroze.....	44
La troisième couche historique : la méthode Jaques-Dalcroze ré-identifiée - 2009	50
Le besoin de définir l’identité dalcrozienne	50
Le Collège de l’Institut Jaques-Dalcroze définit l’identité dalcrozienne	51
Les concepts de temps – espace – énergie	52
La méthode Jaques-Dalcroze	52
La continuité de la méthode Jaques-Dalcroze	52
La première branche : la rythmique	53
Le contenu	53
Les ‘exercices de réaction’ – un outil spécifique à la Rythmique.....	55
Le ‘hip’ et le ‘hop’	56
La deuxième branche : le solfège	57
La troisième branche : l’improvisation	58
L’improvisation – outil d’enseignement dalcrozien.....	59

La spécificité de l'improvisation dalcrozienne	62
Les 'hop' musicaux	62
Le piano comme instrument de communication	63
La quatrième branche : la plastique animée	63
Les savoirs de référence	65
Les savoirs experts de la musique	65
Les savoirs venant de la danse/l'expression corporelle	65
Les savoirs venant de la gymnastique	65
Les savoir-faire « dalcroziens ».....	65
La formation du/de la rythmicien/ne	66
La rythmique aujourd'hui.....	67
Conclusion.....	67
Chapitre 3 La rythmique Jaques-Dalcroze transposée : outils d'analyse.....	69
Le système scolaire et la discipline scolaire.....	70
Les disciplines scolaires et la transposition didactique	72
Les concepts clés de la théorie de transposition didactique	73
Les étapes dans la transposition didactique.....	74
I – la transposition didactique externe.....	74
II – la transposition didactique interne	74
Les pratiques sociales de référence	75
La transposition de l'objet d'enseignement et la théorie de l'action conjointe.....	75
Conclusion.....	78
Chapitre 4 L'évolution de la rythmique dans les écoles primaires genevoises.....	79
Débuts (1905-1927).....	80
Jaques-Dalcroze remet en question l'éducation musicale à l'école primaire.....	80
Des propositions de réforme	82
Un aperçu de l'éducation musicale à travers les plans d'études de 1902.....	83
Le premier programme pour l'école primaire basé sur la méthode Jaques-Dalcroze	85
La rythmique Jaques-Dalcroze devient une discipline scolaire	85
Première étape : vers la rythmique proposée dans les écoles hors des horaires scolaires.....	85
Deuxième étape : vers la rythmique dans les écoles de manière facultative mais pendant les horaires scolaires.....	87
Les premières tentatives	87
La rythmique se heurte à sa transposition dans les écoles – les premières années : 1917-1927.....	90
Troisième étape : vers la rythmique comme discipline scolaire	93
L'entrée officielle	93
La rythmique et l'enseignement musical.....	95
L'éducation musicale/la rythmique à l'école primaire à travers les Plans d'Etudes du Département de l'Instruction publique.....	98
Les plans d'études de 1938, 1942	98
Les plans d'études de 1951, 1957, 1966	101
Les plans d'études de 1972, 1979, 1986 et 1989	102
Les documents du DIP depuis 2000.....	102
D'autres documents de l'époque récente	105
La rythmique dans les écoles primaires aujourd'hui.....	106
Conclusion.....	107
Conclusion Partie I.....	109

Les origines de la méthode Jaques-Dalcroze	109
La formalisation de la méthode	109
L'institutionnalisation de la méthode	109
La redéfinition de l'identité dalcrozienne	110
La transposition de la rythmique en milieu scolaire	111
PARTIE II PROBLEMATIQUE ET OUTILS METHODOLOGIQUES.....	112
L'ambiguïté de la rythmique en milieu scolaire	113
Un programme de recherche : analyse de la transposition dans la discipline scolaire « rythmique ».....	114
Les savoirs de la discipline 'rythmique '.....	115
Savoirs corporels/ gymniques	115
Savoirs musicaux.....	115
Savoirs de la danse	117
Le dispositif didactique de la rythmique aujourd'hui	117
Thèse	118
Chapitre 6 Outils méthodologiques	119
Recueil de données.....	119
Population.....	119
Portraits des enseignantes.....	121
Entretiens et contrats de recherche	122
Les modes d'observation.....	123
Les outils d'analyse	123
La séquence d'enseignement : unité d'analyse	123
Les transcriptions	124
Les synopsis	124
Les macrostructures.....	126
Analyse de chaque séquence	126
Analyses transversales.....	126
Conclusion Partie II	128
PARTIE III RESULTATS DES ANALYSES DES SEQUENCES ET DES ANALYSES TRANSVERSALES.....	129
Chapitre 7 Résultats des analyses des séquences d'enseignement.....	130
La séquence CPR1 : l'apprentissage de trois rythmes créés par la division de la noire – un premier objet musical	133
Description	133
Premier cours 35'29''.....	133
Deuxième cours 39'34''	134
Troisième cours 38'10''	135
Analyse.....	136
Les jeux de balle : Une rencontre réceptive avec l'objet d'enseignement	136
Construction de chaque rythme	138
Les jeux de balle comme moyen d'intégration	139
Complexification de l'objet.....	140
Les rubans de gymnastique : Exprimer les rythmes par les jeux d'invention.....	140
La marche : l'intériorisation des rythmes.....	142
Les tambourins : la production des rythmes.....	143
Les ruptures	145
Analyse et institutionnalisation	146

Résumé.....	147
La séquence d'AM : le rythme vite-vite-lent expérimenté à deux vitesses et dans trois tessitures en vue de l'apprentissage d'une danse – un deuxième objet musical	149
Description	149
Premier cours 53'28''.....	149
Deuxième cours 43'22''	150
Troisième cours 37'08''	151
Quatrième cours 41'54''	152
Analyse.....	153
Le premier exercice de réaction – l'isolation de prénoms à 3 syllabes pour introduire le rythme vite-vite-lent	154
Travail corporel pour associer une partie du corps avec une tessiture sur le rythme vite-vite-lent	154
Installation du concept des tessitures graves et aigues.....	155
Nouveau dispositif – le rythme à deux vitesses	156
Dévolution : jouer avec les éléments appris.....	157
Révision du rythme vite-vite-lent.....	158
Un nouvel élément : changement de direction par un exercice de réaction	159
Nouveau dispositif : le travail mis en contexte – l'apprentissage de la danse	161
Deux exercices de réaction à la tessiture.....	163
Reprise de l'apprentissage de la danse	164
Synthèse	165
Perfectionnement et réalisation de la danse	166
Reprise de la danse – un travail de précision et de mémoire didactique.....	166
Nouvel élément – le jeu instrumental sur la musique de danse.....	168
L'objet en performance – danse et jeu instrumental	168
Résumé.....	169
La séquence de CPR2 : l'expérimentation corporelle de la notion de phrase musicale – un troisième objet musical.....	171
Description	171
Premier cours 36'49''.....	171
Deuxième cours 38'27''	172
Troisième cours 37'00''	173
Analyse.....	175
Etablissement de la mesure à 4 temps comme base de la phrase musicale.....	175
Expérimentation de la mesure à 4 temps à travers la marche	176
Esquisse des pas chassés en cercle	177
Modification du milieu didactique par l'introduction du tambourin.....	178
Deuxième cours – construction de la phrase musicale de 4 mesures à 4 temps.....	180
La notion de départ et d'arrivée : les traversées en cercle	181
Expérimentation des phrases de 4 mesures à 4 temps à travers les traversées.....	181
Trois jeux de tambourin – élargissement du vocabulaire instrumental.....	183
Complexification de l'objet : reprise des traversées de 4 mesures à 4 temps	184
Troisième cours – l'emploi de la phrase musicale pour la complexification de l'objet corporel	185
La phrase musicale au service d'une danse.....	185
Nouveau dispositif : le milieu didactique modifié par un matériel – les tambourins.....	188
Les traversées complexifiées par un nouveau contexte	189
Résumé.....	191

La séquence d'HN2 : travail de préparation d'une évaluation – un objet d'évaluation (et de rythmique)	192
Description	192
Premier cours 37'53''	192
Deuxième cours 36'43''	193
Troisième cours 39'18''	194
Analyse.....	196
Explication de l'évaluation.....	196
Premier exercice d'évaluation – la latéralisation	198
La latéralisation à travers une chanson.....	198
Dévolution : les élèves seuls avec l'objet.....	198
Décomposition de l'objet	199
Recomposition de l'objet	200
Mise en contexte du travail : le premier exercice d'évaluation.....	200
Deuxième exercice d'évaluation – réaction à des musiques différentes	200
Introduction de trois musiques	201
Les improvisations	201
La régulation	202
Articulation des paramètres de l'exercice	203
Le dispositif développé	204
Troisième exercice d'évaluation - chanter et danser le canon « Dans l'herbe » à trois voix.....	204
Décomposition de la tâche	204
Dévolution de la tâche aux élèves	205
Quatrième exercice d'évaluation - se déplacer selon les démarches jouées	205
Etablissement d'un vocabulaire de démarches.....	205
Exécution des démarches	206
Cinquième exercice d'évaluation - faire les pas chassés en zigzag	207
Apprentissage des pas chassés	207
Un travail d'orientation et de direction	208
Sixième exercice d'évaluation - faire la danse de la Tarentelle	209
Décomposition de l'objet corporel	210
Esquisse de la danse avec la musique enregistrée.....	211
Récapitulation de l'objet corporel – la mémoire didactique	212
Décomposition de l'objet musical.....	212
Le comportement comme rupture du contrat didactique.....	214
Résumé.....	217
La séquence d'IF1 : cours d'évaluation – un objet d'évaluation (et de rythmique).....	219
Description 37'16''	219
Analyse.....	220
Echauffement du corps.....	220
1 ^{er} exercice d'évaluation : Reconnaissance des tessitures grave, médium et aiguë à travers la marche	221
2 ^{ème} exercice d'évaluation : Frapper selon la tessiture et la vitesse entendues	223
3 ^{ème} exercice d'évaluation : Marcher le rythme vite-vite-lent dans un groupe de cerceaux.....	225
4 ^{ème} exercice d'évaluation : Imaginer des statues à deux avec un cerceau	227
Résumé.....	229
La séquence d'IF3 : l'expérimentation corporelle d'aspects de l'espace – un objet corporel.....	230

Description	230
Premier cours 32'31''	230
Deuxième cours 38'55''	232
Analyse	234
Première rencontre corporelle avec le sujet de « direction »	234
Evolution de l'objet : définition et imposition des quatre directions	234
L'objet de la direction à travers un jeu de ballon	237
Exercice spatial : réaction à un seul son ou à plusieurs sons	239
Résumé	240
Expérimentation de l'espace où je me déplace	241
Expérimentation de l'espace de proximité : jeu de gardien de but sur les phrases musicales	246
Expérimentation de l'espace collectif : jeu de photographes imaginaires	248
Résumé du cours	251
Résumé de la séquence	252
La séquence d'HN1 : la rythmique au service de l'écoute d'œuvres « savantes » – instrumentalisation de la rythmique	253
Description	253
Premier cours 37'38''	253
Deuxième cours 36'24''	255
Troisième cours 39'53''	256
Analyse	257
Echauffement du corps	258
Quatre activités pour rencontrer « Le Matin »	258
La rythmique au service de l'apprentissage d'un rythme – première partie : Il terremoto (CD n° 12)	260
Reprise du travail sur « Il terremoto » pendant le deuxième cours	261
Consolidation du rythme en entier	263
Travail d'apprentissage du thème de la Symphonie n° 104, 4 ^{ème} mouvement	264
Travail rythmique non contextualisé - Sonate VII – « Die sieben letzten Worte » (CD n° 10)	266
Apprentissage de la battue à 3 temps	270
Apprentissage de la mélodie à chanter de la Sonate n° VII (CD n° 11)	271
Deux activités pour rencontrer la musique « Die Vorstellung » (Oratorio « La Création »)	271
La rupture de la séquence : le travail sur le canon « Dans l'herbe »	273
Résumé	274
La séquence d'IF2 : la rythmique au service de la participation active à un spectacle par une chorégraphie – instrumentalisation de la rythmique	275
Description	275
Premier cours : 43'21''	275
Deuxième cours 43'29''	277
Analyse	278
Reprise du rythme vite-vite-lent	278
Préparation du spectacle : Etablissement d'un tempo et sa division	281
Apprentissage du mouvement d'introduction	284
Echauffement du corps	286
Reprise de la préparation du spectacle	287
La suite du mouvement – deuxième partie	290
Résumé	290

Conclusion.....	291
Des types de séquences	291
Des séquences orientées vers un objet musical	291
Des séquences orientées vers l'évaluation	292
Séquence orientée vers un objet spatial.....	294
Séquences où la rythmique est au service d'une autre activité scolaire ou parascolaire.....	294
La diversité de sujets et l'intention didactique de l'enseignante.....	295
Une diversité de dispositifs didactiques	296
La cohérence de la méthodologie de la rythmique : une « structure profonde »	297
Mise en train.....	297
Mise en contact avec l'objet.....	297
Une discussion comme première prise de conscience corporelle.	297
Un développement de la discussion	297
Un des exercices précédents répétés avec conscience.....	297
Une institutionnalisation de l'objet.	298
La tension musique – corps.....	298
Chapitre 8 Résultats des analyses transversales.....	300
La didactique de la rythmique, une didactique comme une autre : des gestes fondamentaux, des ruptures, du temps « perdu »	302
Analyse du processus – le travail de l'enseignant.....	302
Les consignes	302
Les tâches	303
Les dévolutions	304
Les régulations	305
Les institutionnalisations.....	306
L'évaluation	307
Les ruptures	308
Les temps « perdus »	309
L'exercice de réaction – un exercice phare	310
L'exercice de réaction – un exercice transversal	310
Analyse des catégories d'exercices	312
L'exercice de réaction - un exercice polyvalent.....	315
Les parties typiques des séquences de rythmique et leurs composants.....	317
Les mises en train.....	317
Les activités centrales.....	319
Les autres activités ludiques.....	322
Une fin.....	323
Les savoirs de la discipline « rythmique »	325
Le rôle de la musique et ses différentes formes	330
L'improvisation pianistique	331
Les genres de musique pianistique.....	337
Le piano comme outil d'enseignement	337
La parole rythmée.....	338
La musique chantée	338
La musique enregistrée.....	340
Les genres de musique enregistrée	341
Le piano versus les compact discs.....	342
Résumé.....	342
Conclusion.....	343

Le milieu didactique et le travail de l'enseignante.....	343
L'exercice de réaction – un exercice phare	344
Les parties des séquences.....	345
Les savoirs de la rythmique.....	346
Le rôle de la musique	347
CONCLUSION GÉNÉRALE	349
Education musicale ? Education corporelle ?	353
Les limites de la recherche	354
Quelques questions en suspens	354
Bibliographie.....	356
1. Archives consultées	356
2. Sources au Centre International de Documentation Jaques-Dalcroze, Institut Jaques-Dalcroze (CIDJD).....	356
3. Textes d'Emile Jaques-Dalcroze.....	356
4. Références bibliographiques	357
Table des matières détaillée.....	364