



Didactique des arts

Acquis et
développement



Comité de rédaction

Isabelle Caprani, IFFP
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Michele Egloff, SUPSI
Fabio Di Giacomo, HEP Valais
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Uni Fribourg
Jean-Luc Gilles, HEP Vaud
Bernard Wentzel, IRDP

Comité scientifique

Bernard Baumberger, HEP Lausanne
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne
Cecilia Borgès, Université de Montréal
Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur
Serge Dégagné, Université Laval
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut
Ferran Ferrer, Université autonome de Barcelone
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane
Thierry Karsenti, Université de Montréal
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II
Matthis Behrens, IRDP
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté
Sabine Vanhulle, Université de Genève

Coordinateurs du N°23

René Rickenmann et Isabelle Mili
rickenmandelcastillo@gmail.com
isabelle.mili@unige.ch

Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@edufr.ch

Secrétariat scientifique

Sarah Boschung / boschungsa@edufr.ch

Secrétariat de la revue

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »
Haute école pédagogique de Fribourg
Rue de Morat 36
CH - 1700 Fribourg

Edition

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation
des enseignant.e.s (CAHR)

<http://www.revuedeshp.ch>



**FORMATION ET
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
EN QUESTIONS**

*THÈME: DIDACTIQUE DES ARTS:
ACQUIS ET DÉVELOPPEMENT*

Numéro coordonné par
Isabelle Mili et René Rickenmann
N° 23, 2018

Comité scientifique

Pierre-François Coen, HEP Fribourg, Suisse

Bertrand Gremaud, HEP Fribourg, Suisse

Patrick Roy, HEP Fribourg, Suisse

Nicole Durisch Gauthier, HEP Vaud, Suisse

Corinne Marlot, HEP Vaud, Suisse

Alain Pache, HEP Vaud, Suisse

Franziska Bertschy, HEP Berne, Suisse

Jean-Marc Lange, Université Montpellier, France

Alain Legardez, Aix Marseille Université, France

Olivier Morin, Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education de Lyon, France

Benoit Urgelli, Ecole normale supérieure de Lyon et Université de Lyon, France

Johanne Lebrun, Université de Sherbrooke, Canada

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s (CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung

Rédacteur responsable : Pierre-François Coen

Conception graphique : Jean-Bernard Barras

Mise en page : Marc-Olivier Schatz



Thème : Didactique des arts : acquis et développement

Numéro coordonné par
Isabelle Mili et René Rickenmann

TABLE DES MATIERES

<i>Introduction</i> Isabelle Mili et René Rickenmann	7
<i>Aperçu de l'enseignement des arts visuels en Amérique du Nord du XIX^e siècle à nos jours</i> Miriam Lemonchoix	19
<i>La recherche en didactique de la musique en Allemagne – points de repères et perspectives</i> Sabine Chatelain	31
<i>Acquis et développement d'une didactique des arts</i> René Rickenmann	45
<i>Les savoirs corporels dans l'enseignement de la danse au collège, analyse didactique</i> Monique Loquet	65
<i>L'improvisation au service de la réception musicale : processus de didactisation des contenus d'enseignement dans la rythmique Dalcrozienne</i> René Rickenmann	81
<i>«Soyez créatif et original»! Entre le dire et le faire en cours d'arts plastiques au collège</i> Laurence Espinassy	95
<i>La culture professionnelle et le sens des objets d'enseignement : Conception et innovation dans le cadre de l'enseignement des activités créatrices et manuelles</i> John Didier	107
<i>Education artistique : amener le collégien à vivre en condensé l'activité artistique de l'expert circassien</i> Joëlle Coasne	117
<i>Créativité et création en arts plastiques et visuels. Analyse de deux attentes dans le parcours scolaire</i> Francisco Marquez	143
<i>Pour une analyse didactique de la formation instrumentale et vocale. Revue de la littérature et démarche de problématisation des rapports musicien-instrument-œuvre</i> Catherine Grivet-Bonzon, Isabelle Mili et René Rickenmann	159



VARIA

- Comment enseigner l'interculturel. Propositions d'enseignements pour déconstruire les stéréotypes*
Denis Gay et Moira Laffranchini Ngoenha 177
- Approche typologique des connaissances d'enseignants en formation pour le secondaire sur les élèves et leurs caractéristiques motivationnelles*
Lara Laflotte et Philippe Wanlin 195
- Enseignement en classe multiâge*
Mise en œuvre de stratégies d'accompagnement d'enseignants du primaire en classe multiâge (CMA) : appréciation d'enseignants
Nicole Monney, Christine Couture, Pascale Thériault, Stéphane Allaire et Manon Doucet 213
- La construction d'échelles descriptives pour évaluer des stages en enseignement : analyse d'un processus à visée consensuelle*
Méliné Zinguinian et Bernard André 229



**DIDACTIQUE DES ARTS :
ACQUIS ET DÉVELOPPEMENT**





L'improvisation au service de la réception musicale : processus de didactisation des contenus d'enseignement dans la rythmique Dalcrozienne

René RICKENMANN¹ (DAM-Université de Genève, Suisse)

A partir des données obtenues dans le cadre d'une recherche exploratoire sur la *formation didactique des futurs enseignants en musique instrumentale, chant et rythmique*, nous abordons la question de la médiation du rapport entre la musique et le développement d'une corporéité spécialisée dans le cadre de la rythmique Jaques-Dalcroze.

Mots-clés : Rythmique, corporéité, praxéologies enseignantes.

Dans le cadre de la préparation d'un projet de recherches présenté et obtenu pour 2015-2017 auprès du Fonds National de la recherche scientifique (FNS), nous avons mené une recherche exploratoire en 2013-2014 sur la problématique de la *formation didactique des futurs enseignants en musique instrumentale, chant et rythmique*. Parmi les institutions associées, nous avons compté avec la participation de l'Institut Jaques-Dalcroze (IJD) de Genève, dans laquelle deux enseignants nous ont permis d'observer des leçons centrées sur le travail d'improvisation musicale (notamment au piano) en 1^e et 2^e années du *Master of Arts en pédagogie musicale, orientation rythmique Jaques-Dalcroze*. Il s'agit de cours-noyau de la formation des futurs rythmiciciens dont la performance instrumentale en classe, notamment l'accompagnement et l'improvisation au piano, constitue l'outil professionnel par excellence de leur pratique enseignante.

Cette recherche exploratoire avait pour but d'aborder l'étude de la formation des enseignants au travail de médiation du rapport entre la musique et le développement d'une corporéité spécialisée. En effet, les recherches menées dans notre équipe (Mili *et al.*, 2013) montrent qu'il y a un lien étroit entre les conceptions de l'œuvre et le type de corps spécialisé qui est visé par les dispositifs de formation étudiés. En même temps, la forme et la matérialité des œuvres – explicitement ou implicitement convoquées dans l'espace didactique – impliquent des statuts divers du corps et de ses usages, que nous approchons disciplinairement.

Dans le cadre de la «rythmique» à l'école primaire, cette discipline s'établit initialement comme un pont entre le corps quotidien et le futur corps spécialisé du musicien auditeur et interprète.

1. Contact : rickenmandelcastillo@gmail.com



Un corps pour l'œuvre ?

Spécialiser le corps quotidien

Un corps « naturellement en activité », mais dont les potentialités peuvent être exploitées au profit de l'activité artistique, fait partie des conceptions de l'enseignement musical, largement institutionnalisées dans l'école genevoise au 20^e siècle.

En postulant que « les artistes ne font pas autre chose que de [...] transformer les rythmes physiques en rythmes psychiques », Jaques-Dalcroze (1981, p. 22) affirme qu'une des données fondamentales du vécu musical prend sa source dans des gestes, attitudes et mouvements, y compris les plus prosaïques. Pour lui, la marche « révèle », par exemple, « des dispositions physiques, mais aussi spirituelles et animiques des élèves » (Dalcroze, 1981, p. 21). En ce sens, l'objectif de la pédagogie dalcrozienne est celui de *spécialiser* certains de ces mouvements corporels. Ce qui suppose à la fois :

- un ancrage dans le *caractère*, le *tempérament*, les *qualités générales* des élèves,
- une continuité entre le corps quotidien et le corps performatif du musicien, avec un processus de développement du second à partir du premier.

La perspective dalcrozienne constitue une proposition en matière de corporéité pour les enseignants de musique de l'école genevoise, notamment dans les premiers degrés. Jaques-Dalcroze postule une continuité entre les capacités corporelles humaines comme matériau de l'œuvre musicale. Dans l'enseignement scolaire de la musique, via la rythmique, l'accès à la spécialisation ne se fait pas à partir d'une focalisation immédiate sur l'imitation des gestes techniques du professeur, mais à partir d'une sorte de parallèle qui consiste à mettre en évidence ce que chaque élève, dans son rapport rythmique avec la musique jouée par autrui (généralement au piano), peut produire spontanément sans haute technicité. La tâche du professeur consisterait à affiner, développer, complexifier ce qui deviendrait alors une construction au service de la musicalité, à partir d'expériences réalisées d'abord sans la contrainte technique des instruments, mais avec celles du corps en mouvement. Par des mouvements naturels comme la marche ou les déplacements dans une salle, la sensation musculaire s'exerce et s'associe au phénomène sonore grâce à la musique improvisée au piano par le professeur. Ce travail est basé sur le développement du sens kinesthésique par lequel le mouvement corporel est en relation avec le mouvement sonore créant des images audio-motrices pour constituer un répertoire de perception qui cherche à enrichir la musicalité de l'élève (Del Bianco, 2007). Pour Jaques-Dalcroze, le corps quotidien est une source inépuisable de *transpositions dans l'idéal*, dans le monde des arts. Quant à la rythmique introduite dans l'école obligatoire dès 1927 (Brice, 2014), elle constituerait un pont entre le corps quotidien et le corps au service de l'art musical.

Problématique : quels sont les contenus de la formation à l'enseignement de la rythmique ?

La diffusion sociale de la rythmique dalcrozienne en termes de « méthode » d'éducation musicale, son institutionnalisation à travers des centres de formation disposant de l'exclusivité de diplômer les enseignants rythmiciens ainsi que de la



reconnaissance scolaire ayant, par exemple, instauré la rythmique comme discipline scolaire, expliquent le contraste entre les pratiques de formation à l'IJD et les autres pratiques des formateurs didacticiens de l'instrument ou du chant dans diverses Hautes écoles et conservatoires en Suisse Romande sollicités pour cette recherche. Par ailleurs, comme le souligne Thomsen (2011) :

Those who experienced lessons with Jaques-Dalcroze were clear about the nature of his teaching: « 'Nothing dogmatic about this,' wrote Jacques Copeau, the great theatrical producer. 'It's an incessant invention, a perpetual outpouring. Nothing is fixed, nothing set solid, nothing but constant experience and discovery.' » [in Bachmann, 1991, p.24]. Flexibility and a lack of dogma characterize the Dalcroze work. Although the approach is difficult to define precisely, it is possible to describe some of the basic principles, methodology, and content of Dalcroze solfège as it is taught in the United States. (p.69)

En conséquence, le corpus d'idées sur l'enseignement de la musique proposé par Jaques-Dalcroze, en insistant sur le caractère non dogmatique de ce qui a été souvent présenté comme une méthode, concerne davantage une systématique de l'enseignement qu'une prescription pour l'apprentissage musical. En ce sens, l'analyse des leçons de formation à l'IJD constitue un cas d'étude particulièrement intéressant en ce qui concerne le référent de la dimension didactique.

S'agissant d'une recherche exploratoire, le but principal des observations en classe était d'identifier les contenus didactiques, en termes de savoirs à *enseigner* et *pour enseigner*, que les formateurs mobilisent auprès des futurs enseignants, et de définir les catégories d'analyse les plus pertinentes permettant de décrire l'organisation didactique des leçons de formation en termes de contenus et de dispositifs.

Concernant les séances observées d'un dispositif de formation d'étudiants de 1^e année (F1) et d'un autre de 2^e année (F2), deux objets d'enseignement destinés à des futurs enseignants se dégagent principalement.

- a. Un objet relatif au travail « d'incitation / d'accompagnement du mouvement par la musique », typique de la rythmique ;
- b. Un objet relatif à la « conduite des activités de rythmique », du point de vue de la planification et de la gestion des activités.

Il s'agit d'un découpage classique dans les cours de didactiques dans lesquels sont abordés (a) des objets de savoir disciplinaires (dans ce cas la rythmique dalcrozienne) et (b) des savoirs concernant le travail didactique sur ces savoirs. Dans l'approche Dalcrozienne la conception des savoirs disciplinaires est intimement liée aux modalités didactiques mises en place par les formateurs, et constituent ainsi une référence pour les activités à réaliser auprès différents publics, notamment les élèves à l'école primaire.

Les savoirs disciplinaires travaillés dans les séquences observées se regroupent en deux grands ensembles : la musique, qui est la visée principale des apprentissages et des activités corporelles qui sont le moyen de mise en place des images audio-motrices censées faciliter ces apprentissages musicaux. Dans l'approche dalcrozienne, le lien motricité-musicalité a une visée essentiellement performative liée



aux pratiques du musicien interprète. En même temps, l'on peut se demander dans quelle mesure ce lien est central ou pas en termes des attentes de formation des formateurs... et des étudiants quant à la formation dans son ensemble. En effet, les contenus travaillés dans ce type de dispositifs peuvent être principalement orientés soit vers le profil de musicien, soit vers celui d'enseignant en rythmique. L'entrée particulière au champ hétérogène des « savoirs musicaux » qui proviennent de différentes sources et qui correspondent habituellement à diverses formes de transmission serait-elle différente en fonction de ces deux types d'attentes ? À cet égard, il serait intéressant de regarder plus finement la place que prennent ces deux dispositifs par rapport au programme complet d'études du « diplôme supérieur méthode Jaques-Dalcroze ». En l'état des données recueillies, il semble que, de toutes manières, la dimension didactique reste l'objet principal de ces deux dispositifs.

Quant aux savoirs didactiques observés, nous pouvons les décliner en trois sous-ensembles : 1) types et ordre des objets musicaux et paramètres musicaux à travailler avec les élèves ; 2) Types et paramètres d'activités corporelles à travailler avec les élèves ; 3) modes d'organisation et de suivi des activités à l'intérieur d'une séance.

Démarche méthodologique

Notre problématique concerne, notamment, les savoirs et transpositions qui circulent dans la pratique professionnelle des formateurs. En conséquence, nous avons invité ces derniers à participer de l'ensemble du processus d'enquête, notamment à partir d'une grille d'observation qui permet de discriminer, en fonction du temps de leçon, les différents éléments en jeu dans les leçons observées : contenus d'enseignement, œuvres musicales travaillées, nature des activités, tâches demandées aux étudiants, milieux didactiques proposés et types de régulations. Nous avons demandé à chaque formateur d'observer une séquence d'enseignement de 4 leçons de son collègue en prenant des notes à l'aide des catégories de la grille. Un membre de l'équipe de recherches a réalisé le même exercice. Les séquences ont été également vidéoscopées et les formateurs avaient la possibilité d'y revenir afin de compléter les grilles d'observation. Puis, nous avons procédé à des autoconfrontations croisées (Clot & Faïta, 2000) enseignant-enseignant puis enseignants-chercheur, afin d'inviter les formateurs à expliciter les éléments émergeant des démarches observées.

Dans ce texte nous reprenons les principaux éléments issus des observations et analyses de ces deux séquences d'enseignement F1 et F2.

Organisation didactique des contenus de formation

Un survol de la catégorie « contenus » dans les grilles d'observation montre que ce sont les contenus musicaux qui sont principalement travaillés en termes de visées. Dans F1 et F2, l'univers musical reste sensiblement le même : un travail d'improvisation centré sur des stratégies de tissages harmoniques et des rythmes compatibles avec des schémas de mouvements que tout un chacun puisse réaliser corporellement. Notons que ces contenus ne sont pas travaillés en termes de « notions à apprendre », travail que les étudiants effectuent ailleurs dans leur formation ; l'apprentissage visé l'est en termes d'adéquation performative orientée par la visée de « traduire les mouvements en musique » (dispositif F1) ou de susciter/accompagner des séquences de mouvements dans un groupe (dispositif F2).



Dans les séances de F1, l'on peut affirmer que la visée générale est celle de construire un objet «accompagnement musical de séquences de mouvements» en se basant sur une certaine typification dalcrozienne des liens entre musique et mouvements qualifiés comme «naturels». Le travail musical est principalement orienté donc par le fait que la performance instrumentale, presque toujours au piano, a un but «externe» qui est celui de s'adapter à des possibilités motrices non spécialisées. Pour la musique, les paramètres principalement travaillés sont le tempo, des cellules rythmiques basées sur des analogies avec des mouvements relativement simples (marcher, trotter, sautiller), des constructions harmoniques tonales sur des structures musicales également typiques (le plus souvent une mélodie à la main droite et accompagnement à la main gauche). F1 installe principalement une forme musicale de référence de type mélodique-harmonique (qui reste implicite), basé sur une mélodie accompagnée avec des structures rythmiques facilement reconnaissables. Cette structure musicale de référence est ensuite déconstruite en F2, avec un enrichissement d'autres possibles, mais qui restent globalement dans la forme musicale décrite : par exemple, alternance de la conduite rythmique main gauche-main droite, introduction de rythmes moins attendus comme les syncopés, jeux de modalisation harmonique majeur-mineur, etc. Dans les deux cas, un indicateur des contenus musicaux mobilisés relatifs à cette structure est le recours au lexique musical pour qualifier les événements sonores : tonal/atonal, association de sixtèmes, arpèges, accords, legato, attaques, nuances, phrasé, étendue du clavier, pédale...

Concernant les savoirs sur le mouvement comme moyen, les contenus spécifiques sont moins facilement identifiables. Nous avons néanmoins pu remarquer l'usage de certains termes servant à qualifier des paramètres du mouvement, notamment impulsion, élan, énergie, direction, intensité (F1-S1). Cependant, très souvent, ces termes et les notions afférentes s'articulent à d'autres plus proches des usages quotidiens (mouvement long, serré, grand pas, force...), et l'on ne retrouve pas la même systématisme du lexique musical vu antérieurement. Pourtant, le travail explicite sur ce type de paramètres permet souvent de gagner en efficacité quant aux rapports formels entre mouvements et musique. Dans F1, du fait notamment que l'objet de base est en construction, ce sont davantage les caractéristiques de surface des mouvements puis celle musicales qui sont utilisées comme base du travail d'analogie.

En F1-S1 (0'00'') l'activité débute avec la demande de faire des mouvements rectilignes ou circulaires.

En F1-S2, bien que la séance soit presque entièrement consacrée au travail à l'instrument, elle est encadrée par le «thème» du sautillé, activité avec laquelle débute la mise en train (0'00 à 0'45''). Dans F1-S3 la moitié de la séance est encadrée par l'idée d'accompagner le sautillé (30 min) ; la deuxième partie est également consacrée à l'expérimentation de mouvements associés également à une expérience quotidienne : attraper des flocons de neige (32'22'') ou lancer des boules de neige (42'00'') et leur traduction analogique en musique. Finalement en F1-S4, la mise en train part également de devoirs que les étudiants devaient préparer : exercice de traduction en musique de quatre séries de mouvements (marcher dans la neige, pelleter la neige et mettre les gants et le bonnet, et se réchauffer en frottant les



mains contre les bras). Il faut cependant souligner que F1, parfois avec un lexique spécialisé, parfois avec un lexique quotidien, indique le plus souvent des paramètres orientés vers les qualités de mouvements, par exemple :

F1-S1 : mouvements *rectilignes* et *arrondis* ; grands mouvements, petits mouvements ; des mouvements qui prennent beaucoup d'énergie ou peu d'énergie ; tout ce qui est arrondi peut être concentrique, ou des sphères, des virages, des huit, des courbes, des spirales (0'00" à 2'04")

F1-S4 : «Vu qu'il y avait de devoirs pour aujourd'hui vous les avez interprétés chacun à votre manière avec des différences en amplitude en rapidité...» (0'20")

De nombreux exemples sont présents dans les séances de F2 à partir de milieux didactiques qui deviennent plus contraignants du point de vue des défis de leur traduction musicale : F2-S1 (0'18") commence avec un mouvement de marche qui va vers une suspension (tension sur la pointe des pieds) qui se résout soit en partant vers l'avant soit en partant vers le côté ; la contrainte de ce milieu est alors celle de différencier musicalement le changement d'orientation de la résolution. Le formateur introduit l'activité en affirmant : «...un aspect que j'aime bien montrer c'est que dans nos démonstrations c'est justement que la rythmique ce n'est pas que des histoires de rythmes». En F2-S2 (29'41") il propose un mouvement de course qui brusquement devient désordonné, puis revient dans la course.

Dans les séances de F2, qui ont lieu avec des étudiants qui sont plus armés du point de vue des connaissances et performances musicales, la visée générale est celle de déconstruire la typicité antérieurement construite, même si cela peut paraître paradoxal de prime abord, en orientant les étudiants vers des rapports mouvements-musique plus complexes.

Pour la musique, dans F2 l'on reste sur le même type de paramètres saisis avec un lexique spécialisé : tons entiers, intervalles, anacrouses, accords de dominante, utilisation spécifique des tessitures, nuances dynamiques harmonique tonale, utilisation d'agglomérats, de glissandi, choix d'une tessiture délimitée puis jeu éclaté sur tout le clavier (F2-S1). Pour les mouvements, comme nous l'avons indiqué plus haut, F2 fait des démonstrations de mouvements qui impliquent des rapports plus complexes à résoudre musicalement, notamment du point de vue rythmique et harmonique. En F2-S1, le formateur introduit, par exemple, un mouvement basé sur un rythme syncopé (27'40"), qu'il demande ensuite de traduire musicalement. Concernant les savoirs sur le mouvement F2 utilise des schémas de mouvements moins habituels, en les montrant et utilisant moins le lexique spécialisé. Mais, de même que F1, il est soucieux que les étudiants soient conscients de certains paramètres, notamment la vitesse correspondante au tempo.

Quant aux contenus didactiques concernant les modes d'organisation et de suivi des activités à l'intérieur d'une séance, ceux-ci circulent de manière permanente dans les dispositifs, mais apparaissent de manière beaucoup moins systématisée. Ils apparaissent, principalement, sous deux formes : comme activités-démonstrations et sous forme discursive.



Modalités d'enseignement

Réalisées dans le cadre d'une conception spécifique de l'apprentissage musical, ces leçons s'organisent autour de structures fonctionnelles relativement stables, ainsi que de quelques principes récurrents quant aux modalités d'enseignement.

Comme cela semble être le cas dans la majorité des études musicales, une très grande partie des apprentissages est confiée à ces moments d'études individuelles que chaque étudiant est censé suivre régulièrement entre une leçon et la suivante... dont les vidéos tournées ne rendent compte qu'indirectement. Cette caractéristique a des conséquences sur les modalités d'apprentissages à l'œuvre dans les séances, ainsi que sur la manière particulière d'aborder les contenus d'enseignement. Notamment, une place très importante est accordée à la responsabilisation de chaque étudiant quant aux attentes de développement de ce qui est abordé durant le cours.

Dans les deux cas, l'espace du cours est utilisé pour définir des milieux d'étude, très souvent à partir de phases d'expérimentation soit de suites de mouvements, soit de musiques à mettre en lien avec des suites de mouvements. Les formateurs espèrent que l'expérience faite de ces milieux sera suffisamment « forte » pour que les étudiants puissent, individuellement et hors cours, procéder à des activités de développement, des exercices ou encore, des recherches ou des entraînements. En ce sens il y a un contraste entre F1, qui tend à définir davantage en cours un « même type d'objets d'enseignement », alors que F2 est plutôt dans une modalité de mise en évidence de nouvelles pistes de développement de ce type d'objets en termes de traitement musical.

Concernant les principes récurrents, en termes de nature des activités didactiques, trois aspects apparaissent de manière notable, et qui constituent également des caractéristiques de l'enseignement Dalcrozien :

- Au niveau du travail individuel, le passage systématique par l'expérimentation corporelle (au sens de Dewey, 2005) toujours avant de jouer l'instrument ;
- Au niveau de la gestion de classe, le rôle donné au collectif semble également enrichir la nature des activités d'apprentissage que les étudiants doivent assumer. Ainsi, au-delà des activités évidentes liées à l'exercice corporel et au jeu instrumental, les étudiants sont invités à réaliser des activités parfois implicites telles que l'observation / écoute, la réflexion et analyse individuelles et collectives, la production collaborative d'exercices généralement en dyades (F1-S2, 8'56" ss), etc.
- Ici, la notion de multiagenda (Bucheton & Soulé, 2009) pourrait éclairer la nature complexe du travail didactique de ces formateurs qui conduisent plusieurs « projets » en parallèle, spécifiquement ici : lien expérience corporelle-groupe, lien expérience corporelle-étudiant, lien étudiant-instrument, lien étudiant-groupe ;
- D'autre part, la diversité de nature des tâches devrait être analysée en termes de processus de professionnalisation... notamment en ce qui concerne le lien entre l'écoute / observation critique et la capacité professionnelle à faire des diagnostics des capacités / connaissances de l'élève, lorsque les étudiants seront dans les dispositifs de pratiques pédagogiques.



- Lié à l'antérieur, un rôle central est attribué à la dévolution, non seulement des tâches / exercices (ce qui semble normal), mais aussi celle du retour réflexif sur l'action comme base du travail d'étayage enseignant.

Un des aspects remarquables des séances observées est la manière assez particulière d'aborder ce qui émerge comme contenus d'enseignement dans ces séances. Du point de vue des actions de définition, autant F1 que F2 présentent généralement en début de séance l'objet d'enseignement mais explicitent rarement à l'avance les contenus qui s'y rapportent.

Guidage des activités

Les interactions formateurs-groupe s'accordent avec ce qui est habituel dans les dispositifs d'éducation corporelle, que l'on peut voir fréquemment en théâtre ou en danse par exemple, dans lesquels la phase de mise en train corporelle se déroule toujours

- sous forme de guidage d'activité par le formateur, qui donne des consignes au fur et à mesure que l'activité se déroule ;
- hormis l'annonce / rappel des objectifs généraux à un cycle, ceux directement liés à l'activité sont le plus souvent annoncés une fois celle-ci ayant largement avancé, voire vers la fin ;
- les contenus émergent généralement à travers les feedbacks que les enseignants donnent aux étudiants suite à leurs prestations.

Se configure ainsi un schéma d'actions conjointes très serré dans lequel le formateur garde en permanence le contrôle des phases et du déroulement des différents exercices, tout en faisant participer les étudiants de manière très importante.

Exemples :

En F1-S2 (19'07'') la formatrice demande, suite à une impro :

F1 : qu'est-ce que vous avez entendu ?

Etu 1 (du groupe) : (elle a fait) des intervalles plus écartés et des intervalles rapprochés //

F1 // des intervalles

écartés, des intervalles rapprochés

Etu 2 : le jeu plus piano //

F1 : // et puis il y a eu la nuance plus piano et puis après c'est devenu plus forte... (à la pianiste) Dans ce que tu as vu chez tes camarades qu'est-ce qui collait ou collait moins pour toi ?

Etu 3 (pianiste) : Ben heu, j'ai essayé de faire ça une fois en mineur et j'ai senti qu'à ce moment-là c'était plus resserré (le mouvement) et puis quand les intervalles étaient plus grands j'ai vu que leurs pas étaient plus grands aussi (...) Mais il y a toujours un petit décalage entre mes intentions et leurs réactions et peut être que (xxx).

F1 : Mais peut-être qu'il y a aussi le temps que ça dure. On ne peut pas forcément tout décoder parce qu'il y a tellement d'éléments.

(19'56'')

Cet extrait est assez illustratif de la place importante que prend la formatrice en termes de définition des objets d'enseignement (c'est elle qui résume, valide,



conclut), ce qu'elle fait néanmoins presque toujours en fonction des propositions des étudiants, dans un processus de co-construction des savoirs.

Dans l'extrait du dispositif de F2 l'on constate une très nette progression concernant la participation des étudiants qui se saisissent et partagent, de plus en plus, une posture d'expertise par rapport au sujets abordés. Les commentaires sont plus élaborés et le lexique spécialisé plus précis. Ceci n'empêche pas la permanence d'un schéma topogénétique similaire entre F1 et F2, dans lesquels les deux formateurs tendent à garder le contrôle serré des interactions en cours : F1 pour définir les objets d'enseignement, F2 pour les complexifier en ouvrant de nouvelles pistes de traitement.

Du point de vue de la dévolution, celle-ci est donc particulière dans la mesure où les étudiants établissent avec leur formateur un lien de confiance suffisamment fort pour se lancer dans les activités, quand bien même ils ne connaissent pas les enjeux à l'avance. Il y a dévolution d'un certain degré de responsabilité dans le sens où les étudiants savent qu'ils devront rendre compte de l'expérience motrice ou musicale de l'activité, soit comme performateurs soit comme commentateurs. Cependant, cette responsabilité en termes d'enjeux est reportée à des moments ultérieurs de verbalisation (durant les cours) et d'étude individuels. Autrement dit, l'enjeu des activités proposées n'est pas directement lié à une difficulté pointée ou pas par les formateurs, mais à la capacité des étudiants à rendre compte de l'expérience corporelle/musicale que l'activité déclenche en eux.

La source de cette forme de l'activité didactique peut être imputée aux principes préconisés par la conception dalcrozienne des liens de continuité entre la musique et le mouvement humain. Cette conception soutient, en effet, qu'il existe des « liens naturels et bénéfiques entre le mouvement corporel et le mouvement musical » (Del Bianco, 2007, p.1). Fait partie de la « méthode » l'hypothèse que l'expérimentation de certaines caractéristiques internes aux mouvements corporels, notamment le rythme et l'énergie, correspondent au ressenti des caractéristiques d'une production musicale. C'est ainsi qu'il semble normal de promouvoir auprès des étudiants un certain nombre de ressentis corporels dont les caractéristiques formelles/matérielles sont considérées comme une base de travail qui correspond à des formes et caractéristiques d'une production musicale donnée.

Les formateurs, et les enseignants de rythmique en général, s'empêchent ainsi de dévoiler verbalement les caractéristiques formelles du musical avant l'expérimentation de celles-ci par les étudiants/les élèves. L'on peut dire qu'ils font de la réticence au sens que donne Brousseau à ce terme concernant le contrat didactique (Sensevy & Quilio, 2002). En même temps, il s'agit d'une réticence spécifique aux modalités de guidage relevées. En effet, si dans le contrat didactique typique la réticence est souvent associée à des enjeux d'apprentissage directement liés à la résolution de la tâche, dans le cas des activités corporelles en rythmique l'enjeu est ailleurs que dans la résolution même de l'activité, souvent entièrement « comprise » par les étudiants/élèves.

Regardons un moment particulier de cette dynamique. En début de leçon 2 (F1-S2), la formatrice invite les étudiants à sautiller. Les étudiants s'exécutent sans davantage d'informations.



0'06

1. F1. S'il vous plaît...
 2. Etus. (forment spontanément un cercle)
 3. F1. Je vous avais dit la dernière fois qu'aujourd'hui on sautillerait. Alors on va sautiller. Vous êtes prêts? (*démarre en sautillant. 0'13"*)
 4. F1. (démarrent aussitôt après F1.)
 5. Le groupe commence l'activité en cercle les uns après les autres, mais après quelques secondes ils commencent à circuler dans tout l'espace. Tous les étudiants, sauf un qui sautille en avant et en arrière, sautillent de manière très régulière et avec un tempo assez rapide.
 6. F1. (*Fait corporellement ce qu'elle verbalise*) Partout (0'24") en avant, de côté, amusez-vous. Des GRANDS sautillés, des petits. Des rapides (s'arrête). Voilà (0'41"), on va s'arrêter souvent parce que sinon on ne pourra plus souffler dans deux secondes.
 7. Etus. (s'arrêtent et forment le cercle)
 8. F1. Vous venez de manger?
 9. Etus. Oui. Rires.
 10. F1. Donc, ça va faire digérer là... euh... qui est-ce qui vous demande le plus là? Quand on va sautiller, en avant et en arrière,... //
 11. Etu 1. // Les changements de direction //
 12. // Les changements de direction qu'il faut calculer et tout ça (*cherche du regard autres étus*) //
 13. Etu 2. L'amplitude//
 14. F1. // l'amplitude. Plus ou moins il faut S'ARRACHER (*fait le mouvement*), etc.
 15. Etu 1. Et si on change aussi de dynamique on ne va (xxx) la consigne de tempo //
 16. F1. // Non (1'12"). On va s'accorder (*est essoufflée*) on va pas trop sautiller parce que sinon on va être (xxx) On va repartir sur un tempo confortable pour tout le monde, on va s'ajuster ensemble et puis une fois qu'on est partis, chacun pour soi mais pour tous aussi, on va bruite ce que l'on fait. On l'accompagne avec notre voix (1'31") On y va (*démarre*)
- 1'32"

Dans ce court extrait nous pouvons observer un exemple de ce travail de définition à travers le guidage (soulignés) en cours d'activité (3, 6, 16), ainsi que la dévolution d'une posture réflexive aux étudiants, qui sont sollicités immédiatement après (10). La rapidité des réponses des étudiants et le passage très serré des tours de parole (10 à 14), montrent un contrat didactique bien établi, quand bien même les étudiants ne sont pas vraiment au courant des enjeux liés à cette activité de sautiller qui, avec l'intégration d'autres variantes, durera 6 minutes.

Cependant, les activités d'improvisations musicales semblent s'exercer sur des milieux didactiques plus contraignants. Par rapport à celles-ci, il y a une dévolution plus explicite faite aux étudiants pour qu'ils trouvent des réponses musicales adéquates à des problèmes à résoudre ou des défis à relever. Le degré d'antagonisme de ces milieux est assez variable et difficile à établir du fait que le spectre des réponses possibles est relativement large et souvent implicite. Les réponses reposent, d'une part, sur des principes orientant sur les rapports musique-mouvement-public particulier, construits empiriquement par les formateurs de par leur



expérience des pratiques dalcroziennes ; d'autre part, elles reposent également sur des avis consensuels du groupe quant à la pertinence ou non des effets produits.

Le collectif et la régulation des apprentissages

Un autre aspect remarquable des séances observées est la configuration collective des séances, habituelle dans le travail corporel (danse, théâtre et bien sûr, rythmique) mais plutôt rare dans l'enseignement musical instrumental. Les observations réalisées permettent véritablement de constater des spécificités tant concernant la gestion enseignante des séances qu'en ce qui concerne l'hétérorégulation (par le collectif) des processus d'apprentissages.

Concernant la gestion enseignante, les formateurs partagent une culture commune du travail pédagogique. Comme l'affirme Del Bianco, « c'est une méthode interactive. Les leçons sont en groupe. Le groupe permet de travailler la capacité d'adaptation, d'imitation, de réaction, d'intégration et de socialisation. » (2007). Cependant, la manière de mettre en œuvre ces visées du travail en groupe montre que ces principes généraux se déclinent sous forme de praxéologies professionnelles dont la généralité des propos antérieurs ne permet pas de saisir toute la portée.

Une base commune est le schéma fortement interactif et dévolutif déjà mis en évidence : le formateur propose une activité que les étudiants explorent au niveau expérientiel ; puis, les étudiants sont invités à commenter les éléments remarquables, que le formateur développe en termes d'analyse et de pistes de développement ; finalement, les étudiants sont invités à revenir sur l'activité pour éprouver les pistes et valider corporellement ou musicalement les remarques du formateur, parfois celles du groupe.

Dans les deux groupes de séances de F1 et F2, ce schéma est également évolutif concernant l'ordre et le type des activités. Les leçons S1 et S2 de chaque formateur commencent avec des activités collectives de mise en condition corporelle. Puis un matériel écrit apparaît dans les séances S3 : pour F1, il s'agit des canevas harmoniques que les étudiants ont reçu afin de tisser leurs improvisations en termes d'accompagnement musical/incitation au mouvement corporel ; pour F2, il s'agit de partitions de jazz, à partir desquelles ils vont travailler la fonction de l'introduction musicale et du signal de départ pour l'activité corporelle. Dans les séances S3 et S4 les étudiants sont invités à adopter une posture plus réflexive et analytique de l'objet musical « improvisation ». Il y a donc une évolution qui, en gros, va de l'expérientié vers l'analytique. Cette évolution semblable donne néanmoins lieu à la construction de deux rapports assez contrastés d'un objet commun : improvisation pour accompagner / inciter le mouvement. La comparaison entre les séances de 1^e année et celles de 2^e année montre qu'il existe des différences du point de vue des rapports interactifs formateur-étudiant et formateur-groupe.

Des indicateurs de comparaison sont le nombre / la durée, le type de participation de l'étudiant et la nature des activités proposées.

En première année, F1 a recours à trois modalités du travail avec le collectif.

- a. elle a recours souvent à des activités dans lesquelles l'imitation et la production collective sont principalement visées.



- b. la nécessité de faire un suivi individuel de chaque étudiant met les autres étudiants dans un rôle d'observateur / écoute ou bien,
- c. dans un rôle de groupe expérimental pour le pianiste, qui lui permet d'explorer ou d'expérimenter les liens entre musique et mouvements

Dans les trois cas, F1 est très présente et agit comme référent expert des objets de savoir en construction, autant comme guide des activités et que dans un travail de définition des objets d'enseignement.

En deuxième année, F2 s'appuie également de manière soutenue sur le travail collectif. Cependant, à la différence des dynamiques formateur-groupe instaurées en F1, dans la séquence F2 le formateur agit bien moins souvent comme modèle d'actions (pianistiques ou corporelles) à imiter et se trouve davantage dans une posture de travail entre pairs. Indice de progression dans la formation, le dispositif de F2 semble viser des processus d'individuation plus marqués : notamment en rapport avec le jeu pianistique, il régule constamment les productions en vue de déconstruire et rendre plus complexes les propositions de chacun de ses étudiants. Un autre fait remarquable est l'usage explicite de référents culturels (les partitions de jazz, le travail sur les introductions) qui ancrent et dévoilent les mécanismes de construction de l'expertise du rythmicien bien au-delà de ses manières de faire en classe.

Éléments de conclusion

Dans une première approche à visée descriptive les deux dispositifs étudiés fournissent une image particulière de la formation à l'enseignement dalcrozien de la rythmique et, au demeurant, à un rapport à l'expérience de la musique. L'incitation/accompagnement du mouvement par la musique, basé sur l'établissement d'un parallèle entre la forme des mouvements corporels et les caractéristiques de surface des musiques proposées, semble générer de prime abord un type restreint de formes musicales que l'enseignant mobilise en classe (dispositif F1) qui peut se compléxifier, mais sans changer radicalement de nature (dispositif F2). Bien que le rapport musique-mouvement ne conduit pas nécessairement à privilégier certaines formes musicales, des besoins pragmatiques d'efficacité dans la mise en place de activités, ainsi que le fait de s'adresser le plus souvent à un public de très jeunes enfants semblent renforcer cet état des choses.

En revanche, concernant la conduite des leçons, l'organisation de la formation semble promouvoir des habiletés centrales : notamment, la conduite d'activités de groupe, la dévolution sur des activités de type expérientiel qui impliquent davantage l'élève, l'observation des élèves et la capacité de diagnostiquer et de réguler rapidement. De par la logique d'apprentissages de la rythmique dalcrozienne qui base ceux-ci sur l'expérientiation du corps en mouvement et de la musique, un des avantages que présentent les dispositifs étudiés est celui de ne pas découpler les « savoirs pour enseigner » des savoirs disciplinaires.

Cependant, ce type d'apprentissages dans et par la pratique, implique également des dangers de confusion entre les savoirs à enseigner et ceux qui relèvent de la formation comme enseignant. Le recours à la dévolution dans les dispositifs étudiés constitue un bon exemple de pratiques qui sont adaptées à la formation, mais dont



le transfert à des situations d'apprentissage, notamment auprès de jeunes élèves, implique des adaptations et transpositions qui n'ont pas été thématiques dans les cours observés. Ce dernier trait soulignant, comme le rappelle Thomsen dans son article, que l'appellation de « méthode » pour la rythmique dalcroziennne relève davantage d'une systématique pour l'enseignement que d'une méthode d'apprentissage.



Références

- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactiques*, 3(3), 29-48.
- Chevallard, Y. (2007). Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique. In L. Ruiz-Higueras, A. Estepa, & F. Javier García (Eds.), *Sociedad, Escuela y Matemáticas. Aportaciones de la Teoría Antropológica de la Didáctica* (pp. 705-746). Jaén : Universidad de Jaén.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Del Bianco, S. (2009/2007). La méthode Jaques-Dalcroze au service du musicien actuel. Publications de l'IJD-Genève, extraits traduits du livre de S. Del Bianco (2007), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelone : Grao.
- Dewey, J. (2005). *L'art comme expérience*. Publications de l'Université de Pau.
- Brice, M. (2014). *La rythmique Jaques-Dalcroze dans les écoles primaires genevoises : une approche didactique* (Thèse de doctorat sous la co-direction de B. Schneuwly et I. Mili., Université de Genève). Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:41997>
- Jaques-Dalcroze, E. (1981). *La musique et nous. Notes sur notre double vie*. Genève : Slatkine.
- Martin-Balmori, I. (2016). *Didactique du belcanto : approche épistémologique des contenus d'enseignement et des pratiques de transmission* (Thèse de doctorat, Université de Genève).
- Sensevy, G., & Quilio, S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Revue française de pédagogie*, 141(1), 47-56.
- Tohmsen, K. (2011). Hearing Is Believing : Dalcroze Solfège and Musical Understanding. *Music Educators Journal*, 98(2), 69-76.