Cefedem Rhône-Alpes
j journées
f francophones de
r recherche en
e éducation
m musicale

Christine Croset

La pédagogie Dalcrozienne dans les écoles de Suisse Romande : quelles forces ? Quelles fragilités ?

In : Actes des 12èmes Journées francophones de recherche en éducation musicale « Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique : nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique », 2015

Citer ce document / Cite this document :

Christine Crosset. *La pédagogie Dalcrozienne dans les écoles de Suisse Romande : quelles forces ? Quelles fragilités ?* In Actes des 12èmes Journées francophones de recherche en éducation musicale « Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique : nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique », 2015

http://www.cefedem-rhonealpes.org/jfrem2014/communications/croset.pdf

CC - BY - NC

LA PEDAGOGIE DALCROZIENNE DANS LES ECOLES DE SUISSE ROMANDE : QUELLES FORCES ? QUELLES FRAGILITES ?

Christine Croset *

** Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse - christine.croset-rumpf@hepl.ch*

Mots-clés : *Rythmique Jaques-Dalcroze, musique, discipline, méthode, processus.*

Résumé. *Dans cet article, nous examinons ce que révèle le concept de discipline sur l'essence de la rythmique Jaques-Dalcroze et détaillons ce qui en constitue la matrice disciplinaire. Nous analysons ensuite les forces et fragilités actuelles de la rythmique dalcrozienne dans le champ scolaire de deux cantons de Suisse Romande. Ce constat nous permet d'ouvrir une discussion intéressant plus largement la communauté des enseignants de musique, sur l'évaluation de la musique dans le champ de l'éducation, en tant que processus ou en tant que produit.*

---

1. Introduction : de la pensée dalcrozienne à la musique en général

« Mais vous, votre métier, ça consiste en quoi ? » Cette question, nous sommes de nombreux *dalcroziens* à la redouter, tant il est difficile d'y répondre simplement. Pour commencer, il nous faut expliciter que la *pédagogie dalcrozienne* est intimement liée à la *rythmique*, une méthode d'enseignement *par* et *pour* la musique, comme le dit Bachmann (1984). Nous aurons l'occasion de revenir sur cette description, puisque ce premier élément de réponse n'est pas suffisant pour préciser notre objet[1] (et donc l'interlocuteur, à cette mention, n'évoque pas forcément de représentations claires). On peut dire que « l'objet rythmique » résiste à sa propre définition: un peu comme une savonnette, que l'on ne sait comment saisir tant il glisse d'un savoir de référence à un autre, d'un concept à un autre, d'un aspect folklorique à une rigueur toute scientifique. Et bien sûr, ce flou n'est pas sans poser des problèmes sur la défense et la pérennité de cette démarche (discipline ?) actuellement présente légalement dans les écoles de Suisse Romande.
Rappelons brièvement que le créateur de la rythmique, Emile Jaques-Dalcroze (Vienne, 1865 - Genève, 1950), était un musicien, compositeur et enseignant qui, dans un premier temps, a cherché à remédier aux problèmes d'exécution musicale (et notamment rythmiques, bien sûr) que rencontraient ses élèves musiciens adultes.
C'est pour tenter de clarifier la nature, l'essence de la rythmique et de la pédagogie dalcrozienne qui la sous-tend, que nous nous appuierons ici sur le concept de discipline, avec l'idée sous-jacente qu'en contribuant à réduire le flou, on pourra aussi renforcer la place de cette pédagogie centenaire qui, malgré tout, continue d'impressionner par sa pertinence dans le monde actuel de l'éducation et des arts.
Notre propos est en effet de répondre aux questions du monde d'aujourd'hui, teinté des importants bouleversements que vivent actuellement les structures d'enseignement et de formation (le concordat Bologne en Europe, la nouvelle loi sur l'harmonisation scolaire en Suisse, accompagnée de diverses nouvelles prescriptions). Dans ce contexte, nous pouvons craindre qu'une « discipline » comme la rythmique, peu dotée en heures et peu répandue en termes de lieu

---

1. La rythmique Jaques-Dalcroze est peu connue en France, même si elle est bien représentée en Suisse (son pays d'origine), en Belgique, au Québec ainsi que dans beaucoup d'autre régions hors de la francophonie : Europe du Nord et de l'Est, Asie, Amérique latine, Etats-Unis, Canada, Australie, ... (voir http://www.fier.com/wordpress/eurhythmics-in-the-world/)

d'enseignement soit en danger. C'est ce que nous allons examiner, en ouvrant au passage certaines questions qui peuvent intéresser plus largement la communauté des enseignants de musique, quelle que soit leur approche pédagogique.

2. Problème et questions

Nous avons donc compris que la rythmique peut donc être considérée comme l'outil de la « pédagogie dalcrozienne[2] ». Mais peut-on réellement dire qu'il s'agit d'une discipline ? C'est ce que nous allons tenter de départager dans cette problématique.

2.1 Le concept de discipline

Pour clarifier le concept de discipline, nous passerons sans nous arrêter sur sa signification en tant que *règle de vie* et *de conduite* (que l'on trouve à l'origine du terme latin de *disciplina*) pour nous concentrer sur l'idée d'*ensemble de connaissance*. Pour Kelley, « le concept de *discipline* est essentiel pour le problème de la connaissance lorsqu'il est posé en termes humains, en recourant aux catégories du savoir et aux moyens de la transmission intellectuelle [ce qui le rend indispensable pour] la théorie et la pratique pédagogique » (2006, p. 100). De nombreux chercheurs ont tenté de problématiser ce concept (Baron, 1989 ; Boisot ; Palmade, 1977 ; Develay, 1995 ; Perrenoud, 1996 ; Morin, 1997 ; Chervel, 1998 ; Sachot, 2003 ; Sachot et Lenoir, 2004 ; Audigier, 2003 et 2012 ; Fabiani, 2006 ; Astolfi, 2008).

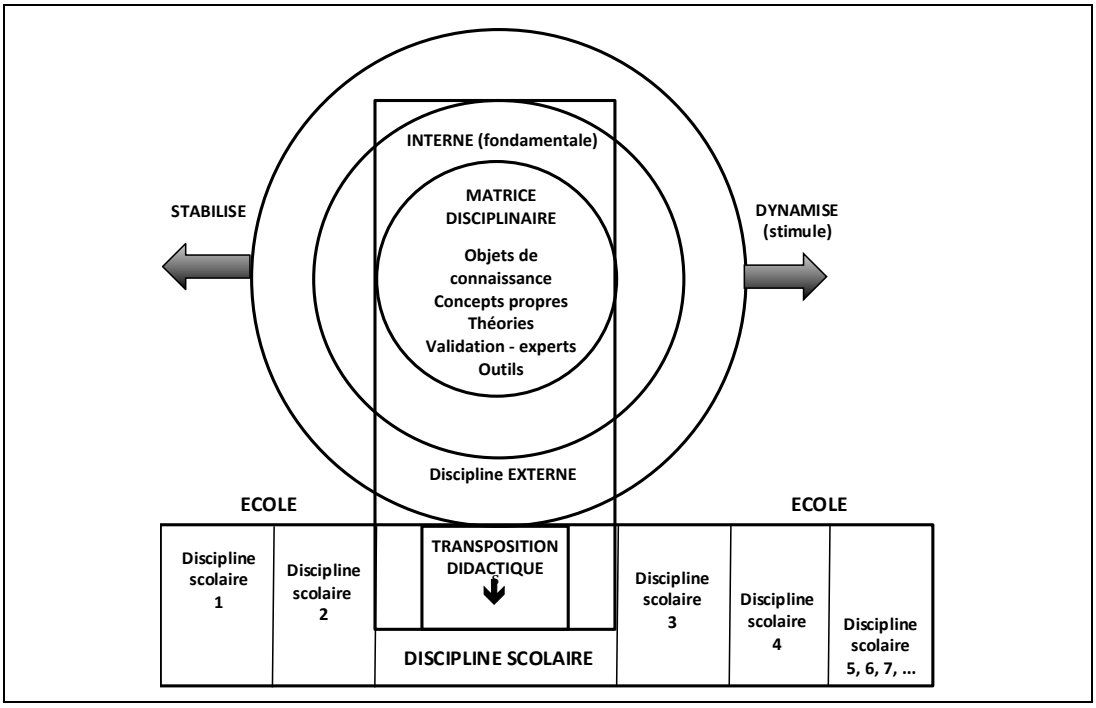

Figure 1 : Le concept de discipline.

Pour la clarté de notre propos, nous exposerons ces concepts au fil d'un cheminement que l'on pourra suivre sur la figure 1 ci-dessus, et qui débutera en son centre. Cette logique visuelle correspond à celle qui nous conduit de cette part nucléaire — centrale, matricielle — à celle, plus extérieure, qui s'ouvre au public, qui tente de s'expliciter et de se « vulgariser » pour se faire

[2] Nous laissons volontairement de côté le terme de « méthode », pourtant souvent utilisé, pour ne pas brouiller notre propos. Ce concept reviendra dans la discussion, où il sera exposé plus en détail.

connaître et reconnaître comme ayant sa place dans la société et ses institutions. On perçoit déjà ici que la discipline (quelle que soit sa nature) comporte une part *interne* (fondamentale) et une part *externe* (qui est représentée par ses institutions, ses lieux de formation).

2.2 Au cœur de la discipline : la matrice disciplinaire

Observons tout d'abord ce qui constitue le noyau d'une discipline, son centre, sa part *fondamentale*. Au cœur de cette construction, on trouve la *matrice disciplinaire* : proposé par Kuhn en 1970 (cité par Fabiani, 2006) puis repris par Develay (1992) et Astolfi (2008), ce concept part du postulat que chaque discipline possède sa matrice propre qui contient ses éléments constitutifs singuliers.

Dans la *matrice* d'une discipline, on trouve donc :
- Ses propres objets de connaissance ;
- Ses propres concepts ainsi que les théories, lois et axiomes qui permettent de rendre ces concepts intelligibles ;
- Une expertise interne qui permet de définir ce qui est dans ou hors de la discipline (ce qui est évidemment sujet à de nombreuses controverses et ce, dans toutes les disciplines) ;
- Des outils, matériels, sources et références propres.

C'est ainsi qu'une discipline peut justifier son *unité épistémologique*, distincte des autres ; c'est aussi ainsi que l'on peut clore des champs disciplinaires distincts, non seulement en termes scientifiques, mais aussi en termes d'*habitus* et de *pratiques* propres. Cette intelligibilité est donc ce qui permet à un public non averti de saisir (au moins partiellement) son unité disciplinaire, ce qui a une influence en termes politiques, comme lorsqu'il s'agit de défendre la discipline et sa place dans les curriculum, par exemple.
Develay précise que cette nécessaire unité épistémologique de la discipline va « au-delà de la validité scientifique ou supposément scientifique des connaissances et du savoir que la discipline véhicule » (1995, p. 69). Ce besoin de clôture sur des conceptions et pratiques est là pour éviter la dispersion et l'éparpillement. A l'interne, pour les praticiens, cette clôture joue un rôle important en termes d'identité.
De plus, Fabiani (2006) montre que l'activité qui nourrit le savoir disciplinaire comporte deux pôles : l'un *qui dynamise* (en l'amenant à de nouvelles découvertes) et l'autre *qui stabilise* (en renforçant son autorité pédagogique, qui représente la sécurité et le long terme). Un équilibre est donc à trouver entre ces deux polarités.

2.3 Une transposition nécessaire pour l'enseignement

Mais pour être enseignée, une discipline doit s'interroger sur la *transposition didactique* de ses savoirs (Verrey, 1975 ; Chevalard, 1986/1991 ; Perrenoud, 1996, 1998) ce qui signifie…
- Que le savoir à enseigner soit clairement défini ;
- Que ce savoir soit « [structuré] en champs et domaines distincts, (...) programmé selon un chemin de formation balisé » (Verrey, cité par Perrenoud, 1998, p. 488) ;
- Que ce programme trouve sa place dans un curriculum officiel, avec une lisibilité suffisante pour que ce qui doit être enseigné soit intelligible ;
- Qu'une évaluation, un contrôle des acquisitions, soit effectué, qui ait un certain poids dans la sélection scolaire.

La transposition didactique prend donc place le plus souvent à l'école, ce qui la transforme en discipline scolaire. Mais qui va décider qu'une discipline a sa place dans l'école ? Kelley (2006) et Audigier (2003) insistent sur le fait que ces disciplines scolaires sont toujours une construction culturelle, basée sur un consensus politique et social. C'est donc entre le sens commun et les experts de la connaissance scientifique que ce consensus doit être trouvé, en incluant les différents besoins des institutions et les inévitables effets de modes.

La manière dont le corpus de connaissances propres est « externalisé » dans l'institution scolaire peut être nommée « discipline scolaire ». Fabiani (2006) précise qu'il s'agit là de la « discipline externe [qui] est un système méthodique organisé pour l'instruction et la "perfection des individus"» (p.15). En observateur des disciplines scolaires, Chervel (1998) montre qu'il n'a jamais été facile de se faire une place dans les programmes surchargés. Par exemple, aux XIXe et XXe siècles, si les Travaux Manuels et l'Enseignement ménager ont réussi leur entrée dans l'école, la prévention de l'alcoolisme, au contraire, a été abandonnée. Pour réussir l'implantation d'une nouvelle discipline, il faut une alchimie particulière : une attente des pouvoirs publics et des parents, une finalité éducative claire, motivante, organisée et vérifiée par une forme d'évaluation.

2.4 Hypothèses et questions

Notre hypothèse est que le flou qui entoure la nature de la rythmique a des conséquences néfastes sur le développement et la pérennité de la rythmique et de la pédagogie dalcrozienne à l'école. Nous postulons donc qu'en mettant plus de clarté autour de cet « objet pédagogique non identifié » nous parviendrons mieux à trouver comment favoriser une place solide dans les institutions scolaires romandes pour la rythmique Jaques-Dalcroze.
Ceci nous mène aux questions suivantes :

- Qu'est-ce que le concept de discipline peut nous apprendre d'inédit sur la rythmique ?
- Quelles sont les actuelles forces et fragilités de cette « discipline » ?
- Par extension, quelles pistes de réflexion peuvent-elles être tirées non seulement pour la pédagogie dalcrozienne, mais plus généralement pour le renforcement de la place de l'enseignement de la musique dans l'école ?

3. Méthodologie

Pour répondre à cette question, deux types de données ont été récoltés. D'une part, nous avons procédé à une analyse documentaire sur les textes prescriptifs des champs scolaires genevois et vaudois des années 1970 à nos jours, ainsi que sur les archives concernant la rythmique dans le canton de Vaud. Nous avons consulté les textes de référence de la discipline fondamentale ainsi que des textes légaux et prescriptifs. D'autre part, nous avons complété ces données par des entretiens semi-dirigés avec deux praticiennes expérimentées des deux cantons examinés (Genève et Vaud). Ces entretiens ont été prévus pour permettre de mesurer l'écart entre la discipline fondamentale et sa forme scolaire. Ils nous ont servi de « caisse de résonnance » face aux réflexions que nous posions, avec un intérêt particulier pour la récurrence de certains termes ou la définition spontanée des problèmes rencontrés sur le terrain.

4. Résultats

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

4.1.1 Au cœur de sa matrice disciplinaire

La matrice idéologique de la rythmique s'inspire de penseurs tels Rousseau ou Montaigne, que Jaques-Dalcroze cite dans la revue Le Rythme en 1926 :« il existe une stroicte couture de l'esprit et du corps, s'entrecommuniquant leurs diverses fortunes ». Cette idée de communication est reprise dans la formule récurrente, qui précise que les exercices préconisés dans la « gymnastique rythmique » doivent contribuer « à la création dans l'organisme d'un système rapide et léger de communication entre tous les agents du mouvement et de la pensée ». Cela aura pour but de donner un libre essor à la personnalité [en même temps qu'elle] l'affirme, la fortifie et la vivifie dans des proportions incroyables. » (Jaques-Dalcroze, 1909/1999, p.69). Cette finalité d'émancipation est rappelée fréquemment par Jaques-Dalcroze: « Il me semble qu'avant tout, il s'agit d'apprendre à nos enfants à prendre conscience de leur personnalité, de développer leur tempérament, de libérer de toute résistance leur rythme de vie individuel » (1945). Il s'agit ici

« d'économiser et équilibrer nos vouloirs et nos forces, fixer les rapports entre nos forces et le temps, entre le temps et nos vouloirs ». (Jaques-Dalcroze, 1921/7, p.6). Bachmann précise que la rythmique « est avant tout une expérience personnelle » (1984, p. 36).
Il est question d'expérimenter « à l'intérieur de son tempo *naturel*, toutes les nuances de l'énergie et de la durée » (Jaques-Dalcroze, cité par Bachmann, 1984, p. 303) de façon à ce que l'apprenant augmente le nombre des *images motrices* à sa disposition. On joue avec les tensions entre les mouvements spontanés (*rythmes corporels instinctifs*) et les résistances (obstacles, contraintes, ruptures) introduites dans l'exercice, et c'est ce jeu qui génère la perception à partir de laquelle émerge la prise de conscience, soutenue et guidée par l'action de l'enseignant. Le moyen utilisé pour réaliser ce programme est la musique, utilisée comme médiateur de l'apprentissage : elle permet le recours à ses diverses facettes, tant mélodique et harmonique que rythmique et, par voie de conséquence, aux multiples perceptions qu'elle provoque.
Si Jaques-Dalcroze s'est clairement situé dans le champ de la musique et que c'est là qu'il a commencé ses recherches, il n'en reste pas moins que pour lui, « le mouvement est à la base de tous les arts » (ibid., p. 130). Il a l'intuition que « le mouvement corporel est une expérience musculaire et [que] cette expérience est appréciée par un sixième sens qui est le *sens musculaire* » (cité par Suquet, 2006, p. 411), ce qui se vérifie, puisque l'on parle désormais du « sens kinesthésique » qui implique en effet les muscles et tendons (Rigal, 1996).
Pour mettre à la disposition de l'apprenant un « corps en tant qu'*instrument d'art* » (cité par Bachmann, 1984, p. 328), il invente divers « exercices de nature différente ayant tous le même but, le renforcement de la sensibilité, la régulation des habitudes motrices, la création de réflexes nouveaux, l'éveil des facultés imaginatives, le développement du sens de la construction équilibrée, chaque idée rebondissant naturellement sur l'autre » (Jaques-Dalcroze, 1935/39, p.7).

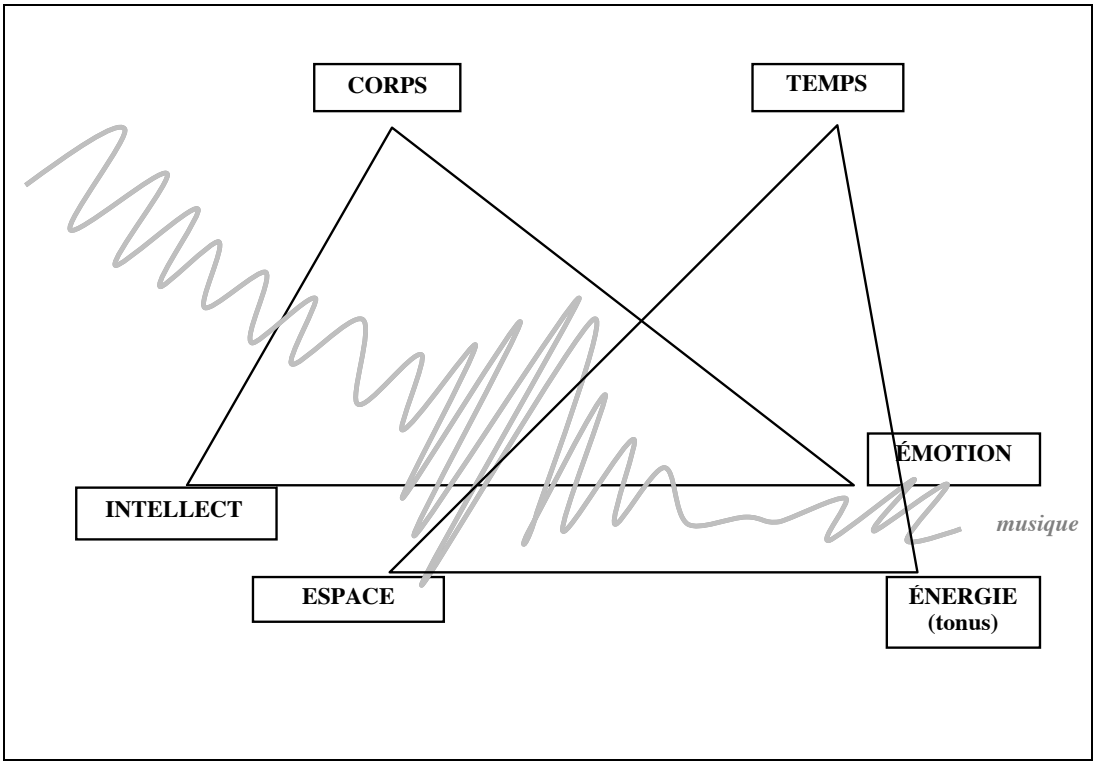

Figure 2 : Une modélisation possible du système didactique de la rythmique Jaques-Dalcroze.

4.1.2 Un système didactique fait d'interactions

Par la figure 2 ci-dessus, nous avons tenté de modéliser les concepts autour desquels la rythmique organise son « système didactique ». D'une part, il faut considérer que toute action s'inscrit dans amplitude spatiale, dans un temps et avec une intensité tonique donnés. Ceci est valable pour toute action, mais peut-être plus perceptible encore en musique : que l'on songe au violoncelliste qui doit tirer son archet sur une ronde en prévoyant la longueur d'archet nécessaire, à son voisin qui ajuste son mouvement à un battement rapide de doubles-croches, ou encore au joueur de triangle qui s'applique à compter ses temps et ne rien faire entendre avant que cela soit son tour... On peut considérer que quelle que soit l'action (rapide, lente ou même empêchée), elle fait toujours appel à ces trois termes de *temps*, d'*espace* et d'*énergie*[3] (nous dirons plutôt ici *tonus*).
Nous avons là le premier des deux triangles d'interactions schématisés dans la figure 2 ci-dessus.

D'autre part, il s'agit d'harmoniser l'*intellect* et le *corps*, sans oublier l'importance des *émotions* (qui sont un moteur indissociable de ce champ artistique musical). On cite souvent cette définition que Dalcroze aimait à répéter : « la méthode que j'ai créée et qui porte mon nom a pour but l'harmonisation des facultés intellectuelles et corporelles de l'individu au moyen de la musique ».
Nous trouvons ici le deuxième triangle d'interactions de la figure 2.

Dans ce système, on va donc observer le rapport de tous ces termes (ici figurés par les pôles des triangles) qui, pour chaque action particulière, demandent un réglage singulier en termes d'action ou d'inhibition de l'action, de régulation de l'intensité (ce qui se rattache au terme de *tonus* ou d'*énergie)*, dans le *temps* et l'*espace* de l'action. Et pour qu'il y ait mobilisation de l'ensemble de ces termes, la contribution de la musique est nécessaire : elle intervient ici comme un « accélérateur de prise de conscience », selon la belle formule de Bachmann (1984, p. 293). La musique est d'ailleurs souvent improvisée par l'enseignant rythmicien, de façon à ce qu'elle puisse s'adapter à la situation selon l'apprentissage visé, en aidant ou contrariant, contenant et libérant tout à la fois.

4.1.3 Contribution aux autres disciplines : un dispositif de transposition didactique ?

La manipulation des différents termes de ce système didactique (qui en étudie les interactions) peut contribuer utilement à d'autres disciplines, à d'autres arts qu'à la seule musique. Dès l'origine de sa découverte et de sa mise en pratique, la rythmique a développé à Hellerau, près de Dresde (dans un théâtre mis à disposition de Jaques-Dalcroze et de son collègue Adolphe Appia par un mécène allemand) une polyvalence qui l'a fait s'intéresser et collaborer avec différentes disciplines artistiques ou scientifiques et leurs représentants. C'est ainsi un incroyable défilé de chercheurs et artistes qui est venu assister aux démonstrations de Dalcroze : Cortot, Ansermet et Martin pour la musique ; Cocteau, Shaw et Claudel pour la littérature, Claparède pour la pédagogie ; Hodler pour la peinture ; Copeau, Pitoeff et Stanislawski pour le théâtre (dont Appia révolutionnait la scénographie), et enfin, pour la danse, Diaghilev et Nijinsky. Il est à noter que, en 1913, lors de la très scandaleuse et révolutionnaire création du Sacre du Printemps, ces derniers avaient fait appel à une rythmicienne élève de Dalcroze pour travailler sur ces nouvelles manières de concevoir le mouvement dansé (Bachmann, 1984, p.34).
Actuellement, ce sont les recherches autour du grand âge qui révèlent à quel point, par le travail sur les « doubles tâches » effectué en rythmique, la prévention des chutes est très significativement améliorée (Gschwind, 2010; Trombetti, 2011).
A l'école, la rythmique a été expérimentée en tant que système d'enseignement au service des autres disciplines, tant à son origine (l'école de Moïra House, vers 1920) qu'actuellement, puisque les praticiennes interviewées disent contribuer aux apprentissages des élèves en ponctuation, en phonologie, en mathématiques, etc. Ce « fonctionnement polyvalent » de la rythmique et de la « diversité de ses applications » fait partie de son identité fondamentale (Bachmann. p. 285)... mais

[3] Le terme d'*énergie* était utilisé par Dalcroze, terme que l'on préfère traduire ici par celui de *tonus* (Rigal, 1996), actuellement plus rigoureux, puisque développé par les recherches u XXe siècle.

bien sûr, c'est aussi cette polyvalence qui va générer le flou constaté dans notre question. La rythmique serait-elle alors une « transposition didactique » au service d'autres disciplines ? Car il ne s'agit pas là de la convocation de « concepts nomades », avec un usage interdisciplinaire de ceux-ci, mais bien (comme le dit Perrenoud de la transposition didactique) une manière de mettre en « situations et [de proposer des] pratiques qui *ne contiennent pas les savoirs*, mais en permettent la reconstruction par chaque apprenant » ? (1998, p.495). Il s'agirait donc d'un *dispositif* de transposition didactique, permettant de manier certains concepts et gestes propres à une discipline, plutôt qu'à approfondir ces concepts mêmes.

4.2 Forces et fragilités

Les données récoltées donnent une vision plus positive que celle que nous avions au début de cette recherche, et nous permettent de dire que, dans les cantons étudiés, la rythmique est bien implantée, que les titulaires des classes qui bénéficient de la rythmique l'apprécient (notamment pour la flexibilité et l'adaptabilité qu'elle suppose chez le rythmicien), que son identité est bien affirmée et qu'elle correspond au curriculum annoncé de l'institution scolaire.
Toutefois, nous observons qu'à chacune de ces forces peut être associée une fragilité dont il semble prudent d'être conscient pour en contenir les effets. Examinons-les dans le détail.

4.2.1 Implantation

Le nombre de classes qui en sont bénéficiaires, la pérennité de sa présence à l'école et les textes de loi qui l'inscrivent solidement dans le système scolaire permettent de dire que la rythmique est bien implantée dans les cantons observés. Elle y joue un rôle important dans l'enseignement des « apprentissages fondamentaux » (1-2P). Toutefois, son confinement dans les premiers degrés de la scolarité l'expose aux traditionnelles idées caricaturales sur la prétendue insignifiance liée à la petite enfance. Là ne seraient pratiqués que des « jeux de garderie » sans grande valeur... On reconnaît là toute la difficulté de la reconnaissance du travail destiné aux jeunes enfants-élèves (pourtant fondamental et engageant les niveaux cognitif aussi bien qu'affectif), problème bien connu des professions à forte dominance féminine et auxquels sont associés des enjeux de reconnaissance salariale.

4.2.2 Adaptable ou « bonne à tout faire » ?

La collaboration entre les rythmiciens (spécialistes) et les titulaires des classes (généralistes) est bonne. Ceux-ci apprécient la flexibilité et l'adaptabilité des rythmiciens face aux besoins de la classe. Cette souplesse va avec la polyvalence et les liens avec les autres disciplines. Mais le risque de se poser en « transposition didactique » des autres disciplines, c'est de rester dépendante du bon vouloir des disciplines que la rythmique « sert » ainsi et de devenir une « bonne à tout faire » (qui est un terme utilisé par l'une des praticiennes). Ou alors un outil : pourquoi pas un « ouvre-boîte à disciplines » ? L'image correspond peut-être à une réalité qui met en évidence l'aspect fonctionnel, ingénieux et judicieux de la rythmique, mais le risque reste présent : à force de s'adapter à tout, peut-on encore s'occuper de ses propres enjeux et objectifs, et garantir des conditions de travail acceptable ? Le statut de ses professionnels peut en être menacé.

4.2.3 Identité et clôture

A l'interne, l'identité de la rythmique est bien affirmée et dispose d'une réelle expertise interne, puisqu'elle produit ses propres documents de cadrage. De plus, les propos des praticiennes sont très cohérents avec ceux de la discipline fondamentale. Toutefois, la rythmique reste peu claire dans ses propres objets de savoir, dont nous avons vu qu'ils restent partagés entre la musique et le mouvement.
Les missions de l'école (Plan d'Etudes Romand, 2010) correspondent bien aux valeurs exprimées dans le curriculum par Jaques-Dalcroze, de même que les capacités que celui-ci cherchait à développer, qui se retrouvent notamment dans les actuelles « capacités transversales ».

Toutefois, la rythmique n'existe actuellement que dans l'attraction des disciplines plus clairement reconnues que sont la Musique et l'Education Physique, ce qui ne lui laisse qu'une place de satellite. (Dans le PER, les deux seules occurrences du terme rythmique se trouvent dans l'introduction de ces deux domaines disciplinaires). Dans ces conditions, comment imaginer pouvoir lui dégager une nouvelle place dans ces curricula déjà surchargés ?

4.2.4 Evaluation et poids dans l'institution scolaire

La rythmique à l'école de ces deux cantons n'est pas ou peu évaluée. Certains s'en réjouissent (au vu de la délicatesse du sujet de l'évaluation et des nombreuses controverses qu'il suscite), mais si l'on suit Perrenoud (1996), il semble important pour une discipline de disposer d'un certain poids dans la sélection scolaire. De plus, dans sa matrice, une discipline devrait abriter des contenus « jugés dignes d'être enseignés, appris, évalués et certifiés dans un cadre scolaire ou universitaire » (*ibid.* p. 4). La question de l'évaluation reste donc une fragilité pour la rythmique à l'école. C'est notamment cette question que nous reprendrons dans la discussion qui suit.

5. Discussion et ouvertures

Nous ouvrons donc ici la discussion autour de la troisième de nos questions, celle qui ambitionne de tirer des pistes de réflexion plus générales (et rejoignant les préoccupations du public de ces *Rencontres Francophones d'Education Musicale*). Au vu des constats posés, qu'est-ce qui concerne plus généralement la place de l'enseignement de la musique dans les écoles publiques ?

5.1 La « méthode »

Paradoxalement, c'est le terme de « méthode » (qui nous gène souvent, de par sa connotation négative et un peu désuète) qui va nous permettre d'ouvrir la discussion. C'est qu'il est difficile de l'écarter, tant il est lié à la démarche de Jaques-Dalcroze, qui l'utilisait souvent. On retrouve encore fréquemment ce terme dans la bouche de nombreux praticiens ou usagers de la rythmique.
Mais lorsque l'on consulte le Dictionnaire Historique de la Langue française (Rey, 1992), on s'aperçoit que ce terme recèle peut-être une idée plus pertinente que prévu. On y lit que « méthode » signifiait à l'origine un « cheminement ». Au fil du temps, on est passé de l'idée du chemin qui *a été suivi* à celle, plus normative, de chemin qui *est à suivre*, qui s'intéresse donc plus au résultat qu'au processus. Perrenoud (1998) nous met en garde contre ce genre de méthodes, qui visent à des « procédures et pratiques canoniques codées » plutôt qu'à favoriser les tâtonnements et les erreurs propres et nécessaires à tout apprentissage.
Or, Jaques-Dalcroze n'a jamais clôt sa démarche en une suite d'exercices partant du premier pour avancer linéairement, et il a, au contraire, toujours valorisé le tâtonnement et l'expérimentation. On peut donc affirmer que c'est la signification centrée sur le *processus* qui convient le mieux pour décrire la pensée dalcrozienne.

Mais le problème n'est pas si simple : pour faire connaître la pertinence de la rythmique, Jaques-Dalcroze a beaucoup passé par des démonstrations, sillonnant l'Europe avec quelques-uns de ses élèves. Tout ceci ressemble fort à un *spectacle* — qui est le mode de validation des disciplines musique et danse. Les « spectacles de rythmique » continuent d'ailleurs à beaucoup se pratiquer. En effet, à défaut de certification en rythmique, le mode de socialisation est souvent celui de la présentation aux parents. Ce point est sujet d'une controverse professionnelle, les uns ne jurant que par les spectacles (avec le risque de trop centrer l'attention sur le produit fini), et les autres préférant inviter les parents à des « leçons portes ouvertes » qui ont l'avantage de laisser voir « le travail qu'il y a derrière pour que l'enfant arrive à réaliser le geste » (se centrant alors sur le processus). C'est le choix de l'une des praticiennes interrogées.
Cette question peut-être partagée avec l'ensemble des enseignants de musique : qu'est-ce qui est le plus intéressant pour un élève en musique ? Se produire sur scène, en jouant son image (à la manière des Star'Ac et The Voice qui sont souvent sa référence), ou bien s'intéresser aux processus cognitifs, moteurs et émotionnels qui lui permettent de s'approprier un geste musical ?

5.2 Nouveau monde, nouvelles réponses

Car entre le monde de Jaques-Dalcroze et le nôtre, la perception de la musique a bien changé. La réflexion qu'il posait en 1935 est éclairante : « Ah ! Ces disques, quel admirable moyen d'éducation si on savait mieux l'employer ! (...) Les trois quarts des enfants des écoles primaires n'entendent de musique qu'à l'école : ils n'en ont point chez eux. » (Jaques-Dalcroze, 1935/39). Et de proposer que ces élèves reçoivent à l'école des « cure de musique » par la pratique de la rythmique.
Or, les enseignants de musique nous semblent actuellement plutôt souhaiter proposer à leurs élèves une « cure de silence », pour leur permettre d'accéder au monde des sons musicaux... ! De même, il semble nécessaire de les faire échapper aux standards terriblement normatifs des jeux musicaux télévisuels et de l'industrie du spectacle qui dicte sa loi.
Depuis les recherches de Jaques-Dalcroze (dont l'Institut de formation genevois fête son centenaire en cette année 2015), le monde a changé, la place du corps a changé, la place de la musique a changé... Notre rapport au produit musical s'en trouve évidemment lui aussi changé, de même que la place que peut prendre la rythmique dans ce contexte.

Ainsi, nous pouvons ouvrir une série de questions, de la plus particulière à la plus générale, mais auxquelles nous n'apporterons pas ici de réponses, celles-ci devant se construire au fil des débats, recherches et expériences (tels ceux ouverts par les Rencontres auxquelles nous participons ici).
La première question est : *comment évaluer la rythmique à l'école ?* Nous avons vu que cette question semble importante pour asseoir la rythmique en tant que discipline scolaire à part entière.
Plus largement, nous pouvons questionner *comment évaluer la musique à l'école ?*
Au-delà du produit fini, nous postulons que l'un des moyens de rendre à la musique sa saveur intime, c'est de s'intéresser plus précisément à ce qu'elle nous fait vivre en tant qu'expérience : en tant qu'auditeur, mais aussi en tant qu'acteur (ou plutôt : musicien !) Sur ce plan, la rythmique a tout un potentiel à offrir en tant qu'observatrice du processus (au travers du système didactique présenté ici), en permettant à chacun de vivre et d'observer ses propres actions incarnées, d'identifier les modalités sensorielles impliquées, d'éprouver les ajustements et l'entraînement nécessaires de la coordination motrice et de la clarté cognitive...
C'est ainsi que l'on fera s'intéresser l'élève à ce que le corps a senti (ou pas !), ce qui permet donc d'ajouter le sens kinesthésique aux sens visuels et auditifs, pour arriver à un panel plus riche et plus réaliste de l'ensemble des informations sensorielles impliquées dans la tâche.
A partir de là, on pourra se centrer un peu plus sur *comment on la fait*, cette musique !

Encore plus généralement, nous pouvons nous intéresser à *comment évaluer des processus, et non des produits ?* Et ceci, en musique ou ailleurs. L'école arrivera-t-elle à relever ce défi et à s'intéresser suffisamment aux sujets, à leurs procédures (dont Jaques-Dalcroze rappelle qu'ils doivent toujours pouvoir s'émanciper de possibles automatismes, et qu'il convient de s'y exercer) et à leur expérience ? La tâche est vaste...mais passionnante !

6. Conclusion

Fabiani relève que les «situations de crise ou d'affrontement constituent des occasions privilégiées pour saisir à vif une forme disciplinaire » (2006, pp. 33-34). Les bouleversements du monde actuel (et notamment dans ses institutions de formation) nous ont décidés à tenter d'approcher la définition de la rythmique à travers ces concepts, convaincus que « l'intérêt pour les structures disciplinaires a la vertu de mettre en évidence une présence sociale, économique et politique autant qu'intellectuelle » (Kelley, 2006, p. 115).
Au long de ces pages, nous avons donc pu faire un tour assez large de la complexité de la rythmique Jaques-Dalcroze. Et pourtant, il ne nous a pas été possible de réduire totalement cette disparité. Plutôt que de proposer une réponse stable ou définitive, nous avons préféré situer nos résultats dans une forme de mouvement entre deux pôles, regardant tantôt l'un, tantôt l'autre : la fragilité d'un côté, la force de l'autre. Peut-être est-ce dû à ce que le déséquilibre dynamique convient mieux à notre objet que la recherche de stabilité ?

Si l'on veut donner à la rythmique l'étiquette de discipline « avérée », restent donc quelques petits travaux à accomplir, pour lesquels on tâchera de faire appel à toutes nos « facultés imaginatives » :

- Comment transformer la rythmique *bonne à tout faire* en une *discipline respectable* ?
- Comment améliorer le statut de l'*ouvre-boîte* (outil un peu méprisé) à un *procédé* reconnu comme noble et nécessaire ?
- Comment laisser la posture du *satellite* pour revendiquer celle d'une *planète* à part entière ?

Plus généralement, nous aurons touché ici un problème qui nous parait fondamental pour l'ensemble du champ de l'enseignement-apprentissage (et donc des disciplines qui, toutes, doivent s'enseigner pour perdurer) : comment privilégier l'attention sur le processus et éviter la fascination du seul produit ? Face à une connaissance ou un savoir-faire visés (quels qu'ils soient), comment les approcher en agissant de plus en plus intelligemment, souplement, dans une implication complète, sans se limiter à une image extérieure, figée et définitive ? C'est peut-être dans cette question que nous pouvons le mieux mesurer la pertinence et la profondeur de la pensée dalcrozienne.

7. Références et bibliographie

Astolfi (2008). *La saveur des savoirs* Issy-les-Moulineaux : ESF.

Audigier, F. (2003). *L'histoire, la géographie et l'éducation civique : quelle discipline ? Regards sur l'expérience française*. Dans M. Sachot et Y. Lenoir, Y. *Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité* (p. 35-52). Québec : Presses de l'Université Laval.

Bachmann, M.-L. (1984). *La Rythmique Jaques-Dalcroze, une éducation par la musique et pour la musique* Neuchâtel : A la Baconnière.

Chervel, A., (1998). *La culture scolaire.* Paris : Belin.

Develay, M. (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines* (p. 68-77). Paris : ESF.

Fabiani, J.-L. (2006). A quoi sert la notion de discipline. Dans J. Boutier, J.-C. Passeron, et J. Revel (dir.), *Qu'est-ce qu'une discipline ?* (p. 11-34). Paris : EHESS.

Gschwind, Y., Bridenbaugh, S., Kressig, R. (2010). Les doubles tâches cognitivo-motrices. *Physioactive.* p. 7, 13.

Jaques-Dalcroze, E. (1909, 1920, 1924, 1930, 1935). In : FIER (1999). Revue Le Rythme. Numéro spécial.

Jaques-Dalcroze, E. (1945). *Le Rythme, la Musique et l'Education.* Lausanne : Foetisch.

Kelley, D.R. (2006). Le problème du savoir et le concept de discipline. Dans J. Boutier, J.-C. Passeron, et J. Revel (dir.), *Qu'est-ce qu'une discipline ?* (p. 97-115). Paris : EHESS.

Trombetti, A., Melany, H., Hermann, F., Kressig, R., Ferrari, S. (2011). Prévention des chutes par une méthode d'exercices en musique (rythmique Jaques-Dalcroze). *Revue médicale suisse*, p. 1305, 1308.

Perrenoud, P. (1996). Le rôle de la formation des enseignants dans la construction d'une discipline scolaire : transposition et alternance. *Dossier EPS*, p. 49, 60.

Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, p. 487, 514.

Rey, A. (1992). *Dictionnaire historique de la langue française.* Paris : Dictionnaires le Robert.

Rigal, R. (1996). *Motricité humaine Fondements et applications pédagogiques.* Québec : Presse de l'Université du Québec.

Suquet, A. (2006). Scènes. Le corps dansant : un laboratoire de la perception. Dans J.-J. Courtine (dir.), *Histoire du corps, vol. 3 Les mutations du regard. Le XXe siècle.* (p. 407-429). Paris : Seuil.