

Université Paris IV - Sorbonne

Mémoire de DEA en psychologie
et didactique de la musique

Gérald GUILLOT

Etude de la transposition didactique des savoirs liés
à l'enseignement des musiques afro-brésiliennes
en collège français.

soutenu le 24 septembre 2005

Directeur de mémoire : Professeur Jean-Pierre MIALARET

« Passeurs de culture,
apprentis sorciers qui apportons
de l'inconnu et de l'émotion,
soyons vigilants en versant l'élixir
d'un chaudron vers l'autre. »

Françoise Gründ ¹

¹ Françoise GRÜND (1999:182)

à Gilles M.

Merci au Professeur Jean Pierre MIALARET, pour sa bienveillance.

Merci à Christophe, pour son aide éclairée.

Résumé

Un répertoire inspiré des musiques afro-brésiliennes a fait son apparition dans le cadre des cours d'éducation musicale en collège. Intuitivement, nous émettons l'hypothèse que cet emprunt à la culture de l'Autre possède des implications pédagogiques, notamment quant à la notion de sens. Cette étude théorique, complétée par l'analyse d'observations menées auprès de professeurs d'éducation musicale pratiquant ce type d'emprunt, cherche à examiner la façon dont le cadre théorique de "transposition didactique" développé par VERRET/CHEVALLARD peut s'appliquer en tant qu'outil de compréhension de l'acte pédagogique engagé. Nous en déduisons que les musiques afro-brésiliennes constituent un ensemble de savoirs transculturels qui viennent perturber cette transposition en interférant avec les bases culturelles des enseignants.

Abstract

A repertory inspired of the afro-Brazilian musics appeared within the framework of musical education courses in French college. Intuitively, we put forth the assumption that this loan with the culture of the Other has pedagogic consequences, moreover on the notion of sense. This study, supplemented by the analysis of observations made close to musical education teachers using this kind of loan, seeks to examine how the "didactic transposition" theory developed by VERRET/CHEVALLARD can be applied as a comprehensive tool of the engaged pedagogic act. We will deduce from it that the afro-Brazilian musics constitute a whole of transcultural knowings which come to disturb this transposition while interfering with the cultural bases of the teachers.

Resumo

Um repertório inspirado das músicas afro-brasileiras surgiu no contexto dos cursos de educação musical no colégio francês. A gente faz a hipótese que este empréstimo ao a cultura do outro tem implicações pedagógicas, sobretudo quanto ao conceito de senso. Este estudo, completada com uma análise de observações organizadas perto de professores de educação musical praticando este tipo de empréstimo, tenta examinar a maneira cuja quadro teórico da "transposição didática" envolvida por VERRET/CHEVALLARD pode ser aplicada como ferramenta de compreensão do ato pedagógico engajado. A gente vai deduzir que as músicas afro-brasileiras constituam um conjunto de saberes transculturais que vem perturbar esta transposição, provocando interferências com as bases culturais dos professores.

Sommaire

I. INTRODUCTION	8
A. Situation-problème initiale	9
B. Contexte hexagonal	10
C. Les professeurs d'Éducation Musicale	22
D. Conclusions partielles	32
II. PRÉALABLE MÉTHODOLOGIQUE	33
A. Objectifs	33
B. Cheminement	36
C. Type d'observation	39
D. Premiers résultats	40
III. LE CONCEPT DE "TRANSPOSITION DIDACTIQUE", ET SON APPLICATION À L'ENSEIGNEMENT DES MUSIQUES AFRO- BRÉSILIENNES EN COLLÈGE	49
A. La transposition didactique	49
B. Sens et culture	70
IV. CONCLUSIONS	79
A. Critique méthodologique	79
B. Conclusions	81
C. Perspectives	82
V. BIBLIOGRAPHIE	95
VI. ANNEXES	106
A. Glossaire musical illustré	107
B. Partition "Baião"	108
C. Partition "Mangueira"	111
D. Entretiens préalables	113
E. Script d'observation d'une séance choisie	131
F. Liste des enseignants ayant participé a nos stages de formation en musique brésilienne dans le cadre de l'APEMU	139
G. Enseignants ayant utilisé la musique brésilienne comme objet d'enseignement....	140
H. Quelques chiffres sur l'enseignement de la musique au sein de l'Education Nationale	141
VII. TABLE DES MATIÈRES	142

Terminologie :

Bien qu'il eût été possible de l'utiliser au singulier (comme l'on parle volontiers du rock, du jazz ou de la chanson), nous utiliserons l'expression "musiques brésiliennes" au pluriel, pour tenter de rendre compte de leur diversité.

<< Dans le processus d'apprentissage par lequel nous devenons les membres d'une société avec une identité culturelle propre, nous recevons des informations qui cristallisent en notre esprit l'image d'autres sociétés. Nous devons également avoir le souci d'aborder de façon critique ce flux d'informations codifiées et de contribuer ainsi à les enrichir et à les actualiser. Depuis la publication des Lettres Persanes de MONTESQUIEU, nous savons qu'observer une autre culture peut être la meilleure façon d'atteindre sa propre conscience critique. L'aventure dans laquelle nous nous lançons à la découverte de l'autre est toujours un exercice d'auto-purification, d'avance vers une prise de conscience de ce que nous sommes. Que nous ayons pu organiser cette table ronde, travail d'auto-critique à quatre mains, constitue la preuve de la haute estime que nos peuples se vouent mutuellement. Sans cette "empathie", on n'obtient aucune connaissance authentique de la réalité de l'autre culture. >>

*Celso FURTADO
Ministre de la Culture du Brésil
Colloque organisé dans le cadre
du projet France-Brésil - 1991*

I. Introduction

La musique brésilienne irrigue une partie de la culture musicale française depuis de nombreuses années. Quelques professeurs d'éducation musicale en collège utilisent un répertoire inspiré des musiques afro-brésiliennes dans le cadre de leur enseignement. La rencontre avec certains de ces professeurs a révélé un différentiel important entre les caractéristiques de la source culturelle brésilienne et de celles qui font l'objet d'un enseignement en France. A l'observation de ce phénomène, notre première réaction fut d'invoquer l'existence de "glissements de sens"², notion nous paraissant constituer un indicateur possible des transformations observées. Nous tenterons donc d'opérationnaliser cet indicateur en adoptant une double approche synchrone :

- théorisation de l'enseignement des musiques afro-brésiliennes en collège par le truchement du concept de "transposition didactique"³,
- observations de situations didactiques centrées sur l'enseignant (qui semble posséder une grande liberté d'action) dans le but d'affiner les résultats théoriques.

Nous devons pour cela recontextualiser cette conjoncture particulière au sein d'un ensemble beaucoup plus vaste touchant à la présence des musiques afro-brésiliennes en France et à leur enseignement. Une petite enquête préalable (à l'aide d'entretiens avec quelques professeurs d'éducation musicale) nous permettra ensuite de mieux définir les orientations de notre recherche. Puis nous examinerons le concept de transposition didactique afin d'en déterminer l'applicabilité et les conditions requises connexes, avant de poser les questions fondamentales du sens et de la culture, caractéristiques qui devront être questionnées en raison du caractère singulier de notre objet d'étude. Cette dernière, partielle et exploratoire, devra être poursuivie.

Nous espérons pouvoir ainsi qualifier le comportement spécifique de la transposition didactique appliquée à un objet issu de la culture de l'Autre, ce qui constitue un élargissement du cadre habituel d'application de ce concept, élargissement encore trop rare au sein des Sciences de l'Education⁴...

² Nous ne faisons pas ici référence à l'expression "glissement de sens" évoquée par Pierre CLANCHÉ (2002)

³ Yves CHEVALLARD (1991)

⁴ Abdeljalil AKKARI (2002:40)

A. Situation-problème initiale

Notre premier contact (il y a plus de 20 ans maintenant) avec un professeur de musique en collège fut plutôt positif, étant donné que, grâce à quelques années d'avance dans l'étude d'un instrument de musique en Ecole Municipale, le "cours de musique" au collège nous donnait d'emblée, au moins pendant une heure par semaine, un semblant d'ascendant sur nos camarades.

Notre opinion sur cette catégorie si particulière de professeurs de musique ne devait pas évoluer jusqu'à ce que de nombreuses années plus tard, ce soient eux qui viennent chercher quelques informations durant les cours que nous donnions en milieu associatif. Hélas, leur présence -toujours un peu trop furtive à notre goût- ne nous laissait qu'un profond sentiment d'échec dans notre capacité à leur transmettre, du moins le croyait-on, le goût pour l'approfondissement de techniques instrumentales complexes dans un environnement sonore si peu coutumier. Nous ne connaissions pas leur métier : nous pensons aujourd'hui que notre jugement était alors un peu dur, si l'on considère les problématiques singulières de leur profession.

Heureusement, il fut enfin possible d'organiser un stage de deux jours en collaboration avec l'APEMU⁵, dans l'objectif de donner des bases plus solides aux praticiens de l'Académie de Bordeaux. Cette rencontre fut l'objet d'une confrontation entre nos objectifs (rendre les enseignants autonomes dans ce que nous nommerions aujourd'hui la transposition didactique des savoirs musicaux) et ceux des professeurs (disposer à la sortie du stage de "fiches", de "recettes" et du répertoire -déjà choisi- associé). L'argumentaire des professeurs était systématiquement centré sur l'écart fondamental entre le milieu "naturel" de pratique/transmission de la musique au Brésil et les conditions d'enseignement -particulièrement contraignantes- en collège. Dans l'exemple du *samba-batucada*⁶, qui paraît être le style provoquant le plus d'intérêt (par effet de stéréotypie et méconnaissance des autres styles, très probablement) de la part des professeurs, nous pouvons ainsi mettre en perspective, de façon grossière, les premiers paramètres qui paraissent poser problème :

⁵ Association des Professeurs d'Education MUsicale

⁶ Forme de *samba* axée sur la percussion

Paramètre	Brésil (Ecole de Samba)	Collège français
modes d'enseignement	imprégnation (longue durée) oral	enseignement (très courte durée) oral / écrit ?
climat	chaud / humide	tempéré (froid à l'époque du carnaval)
enjeu social	très important	nul ou quasiment
contrainte	faible ?	enseignement obligatoire

Cette situation-problème nous motiva pour tenter un questionnement, véritable décentration qui fonda les bases nécessaires de la présente étude.

Avant tout, nous nous proposons d'en poser les bases contextuelles.

B. Contexte hexagonal

Après avoir brièvement examiné les représentations de la culture brésilienne par les français, nous rappellerons quelques données concernant les caractéristiques des musiques afro-brésiliennes et leur enseignement dans le tissu associatif hexagonal.

Nous évoquerons ensuite l'enseignement de la musique en collège, établissement dans lequel les musiques afro-brésiliennes ont fait leur apparition.

1. Imaginaire brésilien

Vers la fin du XIXe siècle, le Brésil est considéré comme une deuxième France⁷, dans une

« idéologie réductrice qui ne permet pas une ouverture à l'altérité brésilienne »⁸.

Sous la pression primitiviste, elle basculera néanmoins en 1930 : le Brésil apparaît alors de façon mythique comme un complément de la France, une

« force génésique puissante où exotisme, érotisme et ferveur révolutionnaire se confondent »

PARVAUX⁹ résume ainsi ces images réciproques :

« Les relations entre la France et le Brésil souffrent des idées reçues, des stéréotypes où les réalités contemporaines respectives sont exagérément simplifiées ou déformées. Les opinions nationales de chacun des deux pays, marquées par des images très souvent dépassées, méconnaissent les évolutions de fond, n'enregistrent que des images extrêmes :

⁷ Pierre RIVAS "Le Brésil dans l'imaginaire français" in PARVAUX (1991:120)

⁸ *ibid*

⁹ Solange PARVAUX (1991:2)

le Brésil du Carnaval ou du "roi Pelé" oblitère l'émergence de ce pays comme huitième puissance industrielle mondiale. Ces images du Brésil se sont forgées au cours du temps et plusieurs communications [au colloque] ont montré que, dans le cas de l'Amazonie, ces mythes se sont construits dès le XVI^e siècle, qu'un fonds littéraire les a progressivement sclérosés et qu'ils se maintiennent dans le subconscient et l'imaginaire des gens. Un nouveau souffle leur est donné par la télévision, qui revivifie certains mythes comme l'a encore tout récemment confirmé la prestation télévisée d'un chef indien Kayapo. >>

Entre 1975 et 1982, Ana Maria MONTENEGRO¹⁰ établit la fréquence d'apparition des sujets sur le Brésil, sur 2500 émissions de la télévision française :

Sujets principaux	Nombre	Pourcentage
Visite du Pape	62	9,89
La France au Brésil	56	8,93
Carnaval	37	5,90
Elections	27	4,31
Exilés, nazis	26	4,15
Courses automobiles	25	3,39
Musique	22	3,51
Tancredo Neves	21	3,35
Inondations	18	2,80
Amazonie	16	2,55

Ces chiffres paraissent bien faibles au regard de ceux produits dans le cadre de l'ADEBPA, sur l'image du Brésil des lycées et collégiens français¹¹ :

¹⁰ Ana Maria MONTENEGRO "Le Brésil à travers la presse quotidienne et la télévision française" in PARVAUX (1991:69)

¹¹ Cécile TRICOIRE, Ahmed SILEM et Pierre VERGES "Le Brésil des jeunes" in PARVAUX (1991:326-7)

Collèges	Lycées
- Carnaval, Carnaval de Rio 61	- Carnaval, Carnaval de Rio 86
- Football, ballon, bon football, équipe de football 44	- Soleil 49
- Soleil 47	- Café, producteur de café, le café mocamba, exportateur de café, récolte de café 38
- Café 43	- Football, équipe de football, bons joueurs de football ... 37
- Pauvreté, misère, pauvre 40	- Pauvreté, pauvre, pays pauvre, misère 49
(pauvreté hors misère) (28)	(pauvreté hors misère) (35)
- La mer, la plage, le sable, le soleil fin 40	- Musique, musique rythmée, musique folklorique 31 (hors samba) (22)
- La chaleur 32	- Chaleur, pays chaud, climat chaud 25
- Rio de Janeiro (hors carnaval) 19	- Mer, plage au sable chaud 24
- Vacances 16	- Dette, endettement, puissance du Tiers-Monde la plus endettée, la plus grosse dette du monde 24
- Amérique du Sud 17	- Rio de Janeiro 21
- Bidonville 14	- Bidonvilles, favelas, taudis 18
- Brasília 14	- Amazonie, Amazonie le poumon du monde Amazone/Amazonie 18
- La fête, les fêtes 13	- Vacances, vacances idéales 15
- Forêt, immense forêt, forêt vierge, grande surface de forêt, forêt amazonienne, jungle 13	- Couleurs, couleurs vives 14
- Faim, famine, sous-nutrition, pays pas très bien nourri 12	- Misère 14
- Sécheresse, pays avec pas toujours d'eau 12	- Danse, danse folklorique 14
- Grand pays, immense pays, le plus grand pays d'Amérique du Sud 12	- Amérique du Sud 13
- Danse, danse rythmée 12	- Le Portugais, langue portugaise 10
- Musique, chanson, chants, musique folklorique 10	- Grand pays, pays ???, vaste pays, 5e en taille du monde grandeur 10
- Feuilletons brésiliens, Isaura, Cœur de diamant, Danse avec moi 10	

Manifestement, même si elles sont loin d'être majoritaires, les images liées au carnaval reçoivent un écho renforcé chez les adolescents.

2. Les musiques afro-brésiliennes

Nous ferons appel ici à l'une des disciplines invoquées par l'objet de notre étude : l'ethnomusicologie. Celle-ci n'est pas une musicologie appliquée aux objets musicaux de l'Autre.

« Le musicologue devra donc apprendre à se méfier de ses habituels critères d'analyse. Il tentera de les assouplir lorsqu'il les applique aux musiques de tradition orale ou semi-orale, notamment par une connaissance intime de ces musiques, si possible même par leur pratique, et une bonne familiarité du milieu social, géographique et temporel d'où elles proviennent. »¹².

"Assouplir" ne peut être considéré que comme un euphémisme, tant l'écart entre les cultures -musicales- afro-brésiliennes et occidentales est bien plus important qu'il n'y paraît en première analyse. Nous allons tenter de voir pourquoi.

¹² Leo TREITLER cité par Gérard LE VOT dans "Les traditions de musique orale et semi-orale - Esthétique et épistémologie pratique" in *Analyse musicale et perception*, OMF, 1994, p. 144.

a) Définition

Le terme de "musique afro-brésilienne" est très fréquemment utilisé. Il peut néanmoins apparaître comme une forme de pléonasme. En effet, "la" musique brésilienne est aujourd'hui le résultat d'un profond métissage culturel entre trois civilisations principales (amérindienne, africaine, européenne). Ainsi, une grande part des musiques brésiennes contient déjà une proportion de racines africaines. Nous utiliserons donc le terme "afro-brésilien" dans le sens de "brésilien à forte composante africaine".

Bien entendu, ce type de taxinomie pose le problème des limites, qui sont le plus souvent extrêmement difficiles à fixer. Néanmoins, cela nous permet de différencier ces musiques de celles liées majoritairement à la présence des colons européens (ex : valse, scottish, polka, musique sacrée classique) et de celles des innombrables tribus amérindiennes (ex : danse du jaguar).

Nous pouvons citer comme pouvant être repéré sous le terme de "musique afro-brésilienne" :

- une majorité de formes de *samba*,
- l'ensemble des rites de type *congo* (*congós, congadas, maracatu nação, ...*),
- une majorité des musiques sacrées issue des cultes *vaudou* (*candomblé, macumba, umbanda, tambor de crioula, xangô, xamba, ...*),
- la *capoeira*, le *maculélé*,
- etc.

b) Introduction sur le territoire français

Depuis plus d'une centaine d'années, la musique brésilienne est "importée" en France sous de multiples aspects. Elle est amalgamée très tôt à l'ensemble des musiques afro-caribéennes et conserve auprès du public français un attrait essentiellement lié à son caractère exotique.

Au milieu des années 1970, une des facettes de la percussion brésilienne (du carnaval de Rio en l'occurrence) est formalisée au sein du milieu associatif sous la

forme d'un enseignement structuré¹³. Cela conduira à une multiplication des groupes de percussion de rue d'inspiration brésilienne. Toujours actif aujourd'hui, ce phénomène semble reposer sur une double demande latente :

- de la part du public : pratiquer la musique de manière collective, sans devoir affronter l'institution d'enseignement de la musique et son symbole le plus négatif, le "solfège" ¹⁴,
- de la part des professionnels de l'organisation événementielle : disposer d'une nouvelle forme de groupe de musique déambulatoire (alternative aux batteries-fanfanes, bandas, etc.) puissante et "entraînante".

c) Caractéristiques musicales / chorégraphiques

IYER¹⁵ rappelle la thèse de WILSON (1974) postulant qu'il existe des tendances conceptuelles communes aux différentes esthétiques musicales pan-Africaines, et notamment à celles du territoire américain.

Quelques-unes des caractéristiques des musiques d'Afrique de l'Ouest sont ainsi proposées par WILSON :

- contraste rythmique
- stratification par antiphonie (i.e. "question et réponse")
- lien entre musique et mouvement du corps
- "percussivité"
- continuité entre le texte et le son
- son idéal hétérogène (sic)
- tendance à remplir l'espace
- concept de musique en tant que sens "en mouvement" - comme faisant partie de la vie quotidienne

¹³ Gérard GUILLOT 2004 p. 40-1

¹⁴ nous utilisons volontairement l'expression populaire connotée, le terme consacré étant aujourd'hui "Formation Musicale"

¹⁵ Vijay S. IYER (1998)

Nous pourrions en ajouter une, non des moindres : les musiques d'Afrique de l'Ouest sont de tradition orale. Ce sera également le cas, par filiation, des musiques afro-brésiliennes. Nous allons également compléter en précisant quelques aspects :

Modes / tonalité

Une partie du répertoire est d'ordre tonal, notamment d'origine européenne.

Quelques modes sont néanmoins prédominants¹⁶ :

Mode	Échelle	Nombre d'occurrences
Myxolidien	complète	54
	incomplète	9
Éolien	complète	31
	incomplète	2
Lidien	complète	6
	incomplète	5
Ionien	complète	11
Dorien	complète	12
	incomplète	2
-	Pentatonique	6
-	Hexacordal	4
-	Mixte	2

Langues

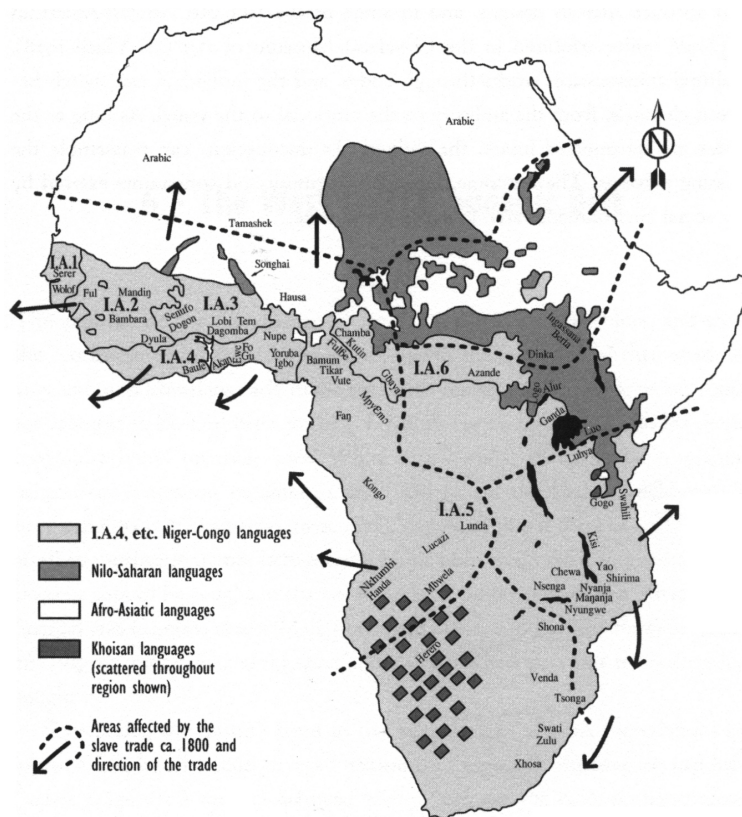
La langue officielle du Brésil est le portugais. Il intègre aujourd'hui de nombreux éléments issus de dialectes¹⁷ amérindiens (Tupinamba notamment) et africains (Yoruba, Bantou), ainsi que des apports hispanophones, francophones, etc.

Instrumentarium

Il ne fut pas importé en même temps que les esclaves lors du commerce triangulaire, mais recréé. On retrouve essentiellement des instruments de percussion issus de la côte des Esclaves d'Afrique de l'Ouest (de Gorée jusqu'en Angola) : membranophones (tambours), idiophones (cloches métalliques, hochets) et cordophones (un seul, vraisemblablement). Aucun aérophone (comme les trompes des Banda-Linda d'Afrique Centrale) ne semble présent sur le territoire américain. Voici une carte indiquant les régions d'Afrique concernées par les flux diasporiques :

¹⁶ Ermelinda Azevedo PAZ DE SOUZA BARROS (1990)

¹⁷ Regina FERNANDES CRUZ (2000)



Linguistic regions of Africa and major slave recruiting areas ca. 1800.

Source : Africa and the Blues, Kubik, 1999

Principe de cycle / "time line pattern"

L'ensemble de ce paragraphe a fait l'objet d'une étude approfondie¹⁸. Nous en proposons ici un résumé très rapide.

KUBIK définit le temps strié africain de la façon suivante¹⁹ :

Cycle number	Pattern Structure	Notation
8	3 + 5	(x x . x x x .)
12	5 + 7	(x . x x . x x . x x .)
16	7 + 9	(x . x . x x . x x . x . x x .)
20	9 + 11	(x . x . x . x x . x x . x . x . x x .)
24	11 + 13	(x . x . x . x . x x . x x . x . x . x . x x .)

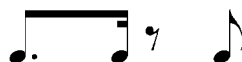
La colonne "notation" donne une idée du *time line pattern* (motif définissant une ligne temporelle), concept proposé par NKETIA²⁰.

¹⁸ Gérald GUILLOT (2004)
¹⁹ Gerard KUBIK (1999)
²⁰ J.H. Kwabena NKETIA (1963)

Il s'agit d'une sorte d'ossature²¹ autour de laquelle s'organise l'ensemble du discours musical. Les musiques afro-brésiliennes empruntent ainsi essentiellement à trois catégories :

- cycles de 8 ou 16 valeurs minimales opérationnelles, qui établissent la base de la majorité des musiques dites binaires, populaires le plus souvent.
- cycle de 12 valeurs minimales opérationnelles, qui établit la base des musiques dites ternaires. Ce sont généralement des musiques sacrées très fortement afroïdes.

Le *Baião* choisi par les professeurs observés²² est constitué sur la base d'une cycle de 8 valeurs organisé autour du schème rythmique suivant :



Le morceau *Mangueira* fonctionne quant à lui sur le principe du *samba* moderne²³ (après 1930), sur la base d'un cycle de 16 "valeurs minimales opérationnelles" organisée comme suit²⁴ :



D'autres musiques d'influence plus européenne sont bâties sur d'autres bases (polka, valse, scottish, etc.) mais ne concernent pas notre étude.

Suingue brasileiro

Le *suingue brasileiro* [su'ĩgi brazil'ejru] est un phénomène issu du métissage entre cultures musicales africaines et occidentales :

« L'origine du "suingue" est à chercher en Afrique, et ce qui en résulte au Brésil est déjà une version "occidentalisée". »²⁵

Les rythmes binaires tendent ainsi à se "ternariser" pendant que les rythmes ternaires subissent une forme d'attraction vers des valeurs de notes binaires les plus proches.

²¹ Gérald GUILLOT (2004:27-30)

²² cf. § "Analyse du répertoire" p. 41

²³ Carlos SANDRONI (1997), Gérald GUILLOT (2004)

²⁴ Gérald GUILLOT (2004)

²⁵ Pedro A. G. BATISTA (2002) « A origem do suingue está no entanto em África, e o que dela resulta no Brasil é já uma versão um tanto 'ocidentalizada'. »

Bien que fondamental, ce phénomène a été peu décrit par les musicologues. Il a fait l'objet d'une monographie (probablement pour la première fois²⁶) en 1987 par PEREZ FERNANDEZ²⁷ : *Binarización de los ritmos africanos en America Latina*. Toujours dans le domaine des musiques latines de langue hispanophone, ESTIVAL (1997) a expliqué les transformations de la clave dans la *rumba cubaine*²⁸. IYER (1998) l'évoque au sujet des musiques d'Afrique de l'ouest. A notre connaissance, seules deux publications traitent réellement du phénomène dans le domaine des musiques afro-brésiliennes : BATISTA (2002) et GUILLOT (2004).

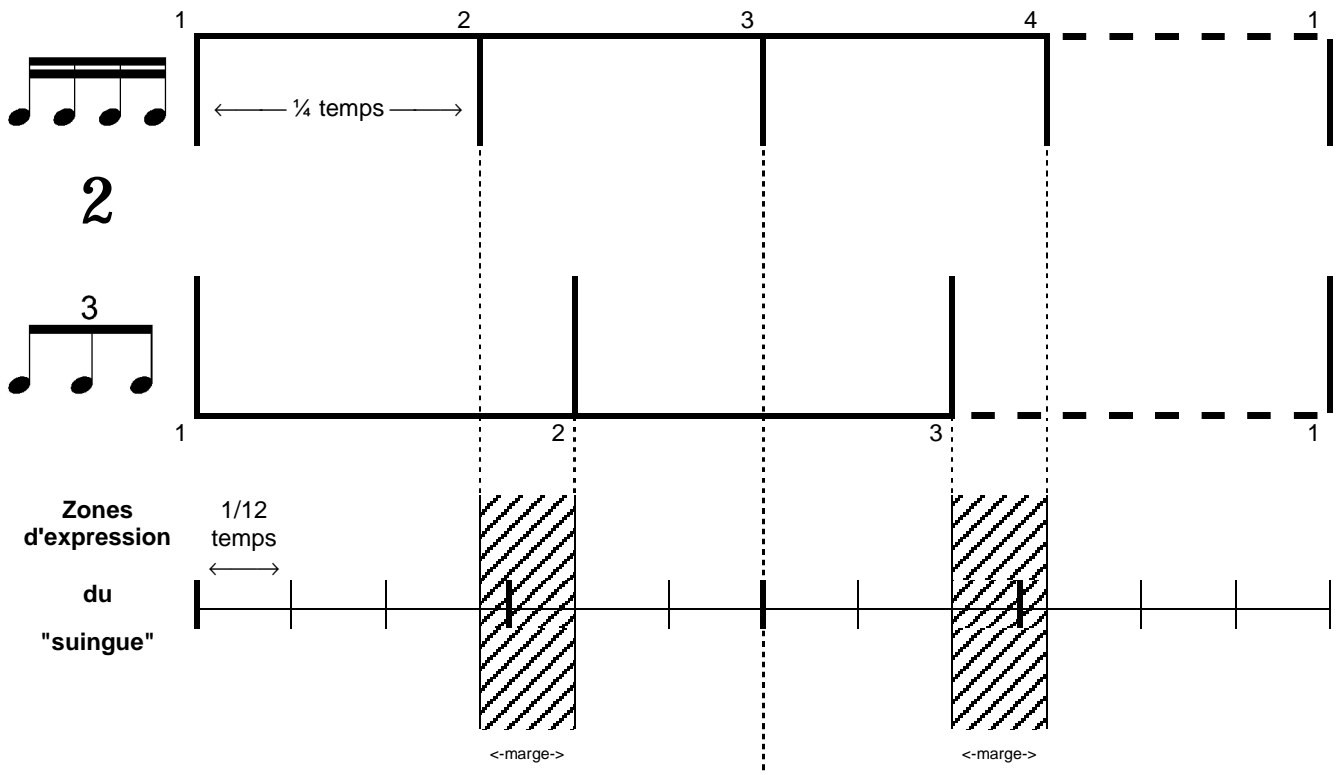
Les transcriptions de musiques afro-brésiliennes utilisent presque toujours, comme "valeur minimale opérationnelle", la croche (parfois en triolet) pour les musiques considérées comme ternaires et la double croche pour les musiques binaires.

Le schéma ci-après met en valeur la zone temporelle au sein de laquelle les musiciens brésiliens placent leurs notes pour assurer la rythmique de leurs productions musicales. Cette zone (en gris ci-après) représente la valeur d' $1/12^{\text{ème}}$ de pulsation. Cette forme de jeu est tout à fait comparable aux différents swings du jazz, ce qui est logique, étant donné la forte proximité de leur genèses respectives.

²⁶ Il est possible qu'Olly WILSON (1974) ait traité du sujet en parlant des musiques d'Afrique de l'Ouest

²⁷ Rolando Antonio PÉREZ FERNANDEZ (1987)

²⁸ Jean-Pierre ESTIVAL (1997)



Dans la transformation binaire/ternaire, la troisième note s'efface peu à peu jusqu'à disparaître totalement.

Les musiques afro-brésiliennes possèdent ainsi des caractéristiques proches des musiques d'Afrique de l'Ouest. En ce sens, elles constituent en soi une réelle source de difficulté, ne serait-ce que par l'écart culturel qu'elles démontrent entre l'Afrique et l'Occident.

3. Enseignement des musiques afro-brésiliennes

Il existe peu de professeurs diplômés (D.E. ou C.A.). L'enseignement est donc essentiellement pris en charge par un réseau associatif assez dense²⁹.

Il pose de nombreux problèmes, aussi bien à l'élève qu'au professeur :

- sur le plan des hauteurs, utilisation importante d'échelles pentatoniques. "Justesse" relative (selon un point de vue occidental³⁰) des unissons.

- sur le plan temporel, les structures rythmiques sont généralement sous-tendues par un principe d'imparité rythmique³¹ et un non isochronisme des valeurs minimales opérationnelles³² (musique à caractère ni binaire, ni ternaire).
- la culture brésilienne constitue (comme dans la musique classique occidentale) le creuset de ces musiques. Pays aux multiples vérités, le Brésil se révèle lointain de l'occident sous de multiples aspects.

4. Éducation musicale au collège

Depuis 1945 en France, l'enseignement de la musique en collège s'est formalisé en tant que discipline pédagogique à part entière (l'Education Musicale). Il est très différent de celui qui peut être observé dans les établissements spécialisés (par ex. : Conservatoire). Sa problématique est spécifique :

- il s'agit d'un lieu d'enseignement obligatoire dont l'action s'inscrit au sein d'une politique éducative, elle-même émanant d'un projet de société,
- l'enseignant possède une grande liberté face aux programmes officiels³³,
- son temps d'action est court (maximum d'une trentaine d'heures de cours par an) et fragmenté (un cours d'une heure par semaine),
- face au "socle" commun de connaissances, il constitue un enseignement humaniste qui risque l'optionnalisation en collège³⁴, comme c'est déjà le cas en lycée.

Le contenu des enseignements privilégie en général la culture musicale classique occidentale³⁵. Intégrées à notre monde sonore, les musiques du monde entrent peu à peu dans la salle de classe du cours d'éducation musicale. Pour certains professeurs, elles font l'objet de leçons spécifiques (intégrant cours magistral, exposés, écoutes, etc.). Pour d'autres, on peut véritablement parler d'une pratique (généralement

²⁹ Quelques centaines de structures si l'on s'en réfère au site internet Samba en France <http://sambistas.online.fr/en-france/indexFr.php> qui est la seule source disponible (hélas peu fiable) sur le sujet

³⁰ une intention d'homophonie peut se réaliser sous forme hétérophonique sans que cela ne soit problématique

³¹ Carlos SANDRONI 1997, Gérald GUILLOT 2004

³² Pedro BATISTA 2002, Gérald GUILLOT 2004

³³ c'est en tout cas ce qui ressort des entretiens préalables avec les professeurs

³⁴ Bulletin Officiel du 30 octobre 2003 paragraphe 3.1.3

³⁵ résultat observé au travers d'une "veille" de plusieurs mois des messages écrits sur la liste de diffusion Edumusic des professeurs d'éducation musicale

collective), dès lors qu'ils ont réussi à constituer un instrumentarium minimum, sauf dans le cas du chant seul ou de l'utilisation de la flûte à bec :

« [...] pour l'enseignement des musiques du monde, il y a peu de temps qu'on s'intéresse à la pratique des musiques du monde autrement qu'avec la flûte. »³⁶

Les textes de référence ne nous apportent que peu d'informations sur ce sujet spécifique. En voici une petite sélection :

- Un Journal Officiel de 1985³⁷ évoque la "flûte" et les "percussions". Aucune précision de l'aire culturelle associée.

- L'allocution de François BAYROU³⁸ (16 juin 1994 en Sorbonne) concernant "le nouveau contrat pour l'école" propose, au sujet des langages artistiques :

« Chaque jour une initiation à la musique est proposée aux enfants de toutes les classes. A partir d'un programme et d'outils très variés (écoute, chant, rythmes, etc.), elle permet la formation de l'oreille musicale et le développement de la sensibilité des enfants. Une formation continue des enseignants du premier degré est prévue à cet effet (rentrée 95). »

- MM. FILLON et DONNEDIEU de VABRES³⁹ (3 janvier 2005) :

« Recentrer l'action de l'État et développer les stratégies partenariales - Former ceux qui sont en charge de l'éducation artistique et culturelle sur le terrain - Mobiliser les établissements culturels - Prendre en compte les nouveaux enjeux : technologies de l'information, accès de tous à l'éducation culturelle. »

- Jacques CHIRAC⁴⁰ (3 janvier 2005) :

« L'éducation artistique, discipline de la sensibilité, est un élément essentiel de l'épanouissement individuel de chaque enfant. Elle contribue de façon décisive à la formation de l'esprit critique et est une composante fondamentale d'une véritable culture humaniste »

³⁶ Marie LISZT, entretien du 16/03/2005

³⁷ Nous n'avons pu retrouver la source

³⁸ in ALLAIRE (1995)

³⁹ Plan de relance de l'éducation artistique et culturelle

⁴⁰ Dépêches de l'Education du 3 janvier 2005

5. Musiques afro-brésiliennes au collège

Nous constatons⁴¹ qu'il existe plusieurs manières d'aborder la musique brésilienne au collège :

- par une sorte de médiation utilisant la musique occidentale comme support : c'est l'étude des œuvres "classiques" (ex : Heitor VILLA LOBOS) avec une extension vers le répertoire de guitare semi-savant (ex : Baden POWELL),
- musiques afro-brésiliennes (on parle souvent de *batucada*, par réduction),
- la chanson : des poncifs comme "Samba Lêle" (qui au passage est une création d'Heitor VILLA LOBOS...) jusqu'aux musiques "acculturées"⁴² (par ex : "Fais comme l'oiseau" de Michel FUGAIN qui est une reprise de "Você Abusou" de Antonio CARLOS et JOCAFI) en passant par le répertoire des musiques "inspirées" (par ex : "La philosophie - Batucada" de Georges MOUSTAKI).

Les musiques amérindiennes ne sont jamais abordées. L'explication de ce phénomène pourrait faire l'objet d'une autre étude. La nôtre ne portera que sur les musiques afro-brésiliennes, qui possèdent des caractéristiques singulières. Elles sont apparues dans un certain nombre d'établissements. Aucune étude ne permet d'en évaluer l'historique, l'importance et/ou la répartition. Nous attendons les résultats de l'étude de TRIPIER⁴³ sur les professeurs d'Éducation Musicale. La question 3.8 de son questionnaire⁴⁴ traite des "répertoires chantés et joués, depuis le début de la formation musicale, dans et hors métier, en tant que chanteur et/ou instrumentiste". Même s'il elle ne dit rien sur les pratiques d'enseignement, les résultats à cette question peuvent nous aider à repérer les professeurs susceptibles d'utiliser le répertoire des musiques afro-brésiliennes dans le cadre de leur action éducative.

C. Les professeurs d'Éducation Musicale

Afin de mieux cerner la problématique qui est la nôtre, nous avons décidé de procéder à quelques entretiens préalables avec des professeurs d'Éducation Musicale, dans

⁴¹ Résultats non quantifiés de plusieurs mois de veille sur la liste de diffusion internet Edumusic

⁴² Gérald GUILLOT (2004)

⁴³ Odile TRIPIER : "Questionnaire de faits à destination des Professeurs d'Éducation Musicale" en ligne sur le site de internet de l'IUFM Midi Pyrénées. Thèse en musicologie et sciences de l'éducation en cours.

⁴⁴ en ligne sur internet : http://www2.toulouse.iufm.fr/flam/expe_tripier.htm

l'optique de mieux connaître leur sentiment sur la question. Ceci, nous l'espérons, devait nous permettre de préciser quelques directions de recherche.

a) Méthodologie

1^{er} entretien

Le principe de l'entretien donne lieu, à l'instar des réponses aux questionnaires d'un expérimentateur, à des

<< productions de comportement dans un contexte social déterminé >>⁴⁵

En effet, ce type d'entretien⁴⁶ (il en sera de même pour d'éventuelles observations) ressemble beaucoup à une situation du type "inspection pédagogique", qui est bien connue pour engendrer souvent une forme de syndrome⁴⁷ : l'enseignant tente ainsi de deviner quelles sont les comportements et réponses attendues par l'inspecteur. Le cours observé (ou les réponses aux questions) devenant totalement artificiel et les conclusions formulées par l'inspecteur faussées. Comme le précise HOUSSAYE⁴⁸ :

<< encore faut-il que le souci principal [de l'enseignant] ne soit pas celui d'une pure et simple justification. >>

Nous avons donc décidé de rencontrer Eric BOISUMEAU, un professeur très impliqué au niveau du programme Chantécole et qui avait accueilli le stage sur les musiques brésiliennes⁴⁹. Ce premier entretien fut réalisé volontairement sans enregistrement audio, tant nous espérions éviter d'en fausser le contenu et recueillir un maximum d'informations. Nous avons donc adopté la technique de la prise de notes.

2^{ème} et 3^{ème} entretiens

Afin de ne pas trop orienter le contenu de leurs déclarations, nous entamions l'entretien de la façon suivante :

⁴⁵ Jean-Pierre ASTOLFI & Michel DEVELAY (1989:34)

⁴⁶ par un observateur expert dont le statut est connu par l'observé

⁴⁷ c'est le sentiment qui se dégage de notre lecture de plusieurs numéros de la Revue Française de Pédagogie

⁴⁸ HOUSSAYE (1988:5-6)

⁴⁹ les deux autres entretiens ont été réalisés après sélection des professeurs qui seraient concernés par notre projet d'étude, mais nous en présentons les résultats dès maintenant afin de les croiser avec celui de M. BOISUMEAU.

« Pouvez-vous me parler de votre métier de professeur d'éducation musicale, et plus particulièrement de la partie concernant l'enseignement de musique brésilienne ? »

Bien que notre souci fut d'intervenir le moins possible dans le flux discursif de l'enseignant (afin de privilégier les effets d'associations d'idées chers à la psychanalyse), nous avons parfois relancé leur monologue par quelques questions concernant :

- l'organisation des cours,
- le répertoire musical utilisé,
- l'instrumentarium ou les moyens techniques utilisés,
- les échanges avec d'autres professeurs,
- l'avenir de l'enseignement musical en collège.

b) Synthèse

L'analyse du contenu de leurs déclarations montre que les deux professeures abordent différemment leur fonction : l'une s'attache plus aux intérêts/difficultés engendrés par l'enseignement des musiques afro-brésiliennes pendant que l'autre met l'accent sur l'insertion dans le cadre social (reconnaissance, participation aux activités d'une communauté qui transcende les limites du collège). Cette différence d'angle de vision n'est probablement pas étrangère à la méthodologie que nous avons employée : la première professeure (dont une séance fait l'objet d'une transcription détaillée) fut probablement influencée par son degré de conscience et d'implication concernant la problématique de notre étude.

Néanmoins, malgré cette légère divergence, la durée des entretiens (respectivement 30 et 47 minutes) a permis d'aborder de nombreux sujets communs aux deux professeures. Nous avons regroupé ces thèmes en catégories arbitraires, selon deux classes distinctes :

- thèmes objets de nos questions (parcours, avenir de l'enseignement musical, intérêts des musiques afro-brésiliennes, problèmes rencontrés),
- thèmes proposés par les professeures (représentations, cadre social).

Parcours de formation / avenir de l'enseignement musical

Elles évoquent leur historique personnel, l'une ayant été formée à la musique brésilienne dans la fin des années 90, l'autre, plus récemment arrivée dans le métier, ayant exercé au préalable des activités de direction d'orchestre.

Étant donné l'actualité (débats autour de la notion d'optionnalisation des enseignements artistiques), nous n'avons pas résisté à la tentation de questionner spécifiquement l'une d'entre-elles sur sa vision de l'avenir de l'enseignement musical : son discours, plutôt d'un optimisme inquiet, semble basé sur l'idée que les qualités humanistes d'un tel enseignement en interdisent l'optionnalisation :

*« bon, c'est pas possible, ça ne peut pas s'arrêter comme ça ...
on est quand même utiles... »⁵⁰*

Intérêt des musiques afro-brésiliennes

Choisie comme une des alternatives possibles à l'enseignement dit "traditionnel", la *batucada*⁵¹ est considérée comme un bon outil, notamment à destination des classes dites "difficiles". Elle permet de conjuguer la notion de plaisir avec les contingences d'un enseignement musical programmé :

« on se rend compte qu'avec cette musique, on résume tout [...] ce que l'on demande en éducation musicale à travers un cours de musique est résumé dans cette pratique instrumentale-là : la concentration, l'écoute de l'autre, le respect d'un tempo, d'une structure, d'une nuance, de tout. Aussi, le respect de la consigne. [...] Et je m'en rends compte de plus en plus. Et c'est une musique [...] ludique, c'est à dire que pour les enfants, ils n'ont pas l'impression de travailler. Ils n'ont pas l'impression de pratiquer un instrument de façon difficile. Et à la fin, ils ont l'impression d'être eux-mêmes un instrument. La classe est un instrument, émotion qu'ils n'ont pas quand ils font tous la même chose, la même mélodie par exemple, quand ils font ça à la flûte à bec. »⁵²

⁵⁰ ElysaBETH POULENC - entretien du 08 avril 2005

⁵¹ le terme *batucada* est générique au Brésil : il renvoie à des formes musicales percussives pratiquées initialement par des esclaves. En France, le terme a été un peu élargi mais, dans les deux acceptions du terme, il ne décrit qu'une partie des musiques afro-brésiliennes.

⁵² Marie LISZT - entretien du 16 mars 2005

Les élèves en tireraient un bénéfice qui dépasse le cadre purement musical : cela ne nous semble pas spécifique des musiques afro-brésiliennes, mais plutôt en relation avec la notion de pratique collective de la musique.

Problématiques

La question des difficultés pédagogiques rencontrées, centrale pour notre entretien, a reçu de nombreuses réponses. La majorité d'entre elles a trait à la pédagogie, sur le plan contextuel (une durée de cours de 50 minutes) et aux caractéristiques des musiques afro-brésiliennes (structure et longueur des morceaux, techniques instrumentales, postures de jeu, complexité rythmique, langue de référence, ...)

« faire de la polyrythmie, ça devient un vrai problème pour le professeur de musique. [...] le problème numéro un auquel on se retrouve confronté avec les musiques du monde, c'est le problème des syncopes : tout est syncopé, tout est décalé. Et puis le problème du tempo et puis de la polyrythmie. »⁵³

Une de ces caractéristiques les plus problématiques, le volume sonore, vient complexifier celles liées à l'environnement technique (taille et disponibilité des locaux). Certaines difficultés pédagogiques sont ainsi d'ordre organisationnel : la gestion du matériel dans le passage d'un cours à l'autre, son stockage, mais en premier lieu : son prix élevé.

Enfin, les dernières problématiques évoquées sont centrées sur l'élève, ses goûts musicaux (plutôt éloignés de la musique classique) et ses pratiques musicales (qui seraient, selon l'une des professeures, délaissées au profit du sport). Bien entendu, le problème majeur reste le manque de discipline qui, au sein de classes à effectifs chargés, ne facilite pas l'expression corporelle d'adolescents en quête d'identité.

Elles restent malgré tout optimistes, soutenant que

« cette musique-là ne se développe pas plus car le milieu enseignant ne sait pas qu'il est possible de la pratiquer en cours. »⁵⁴

Qui l'aurait cru ?

⁵³ Marie LISZT - entretien du 16 mars 2005

Pédagogie

Comme nous le savions, ces deux professeures travaillent ensemble. Elles possèdent chacune une classe de 4^{ème} dite "difficile" avec laquelle elles travaillent un répertoire commun qui fera l'objet d'un concert de fin d'année, les deux classes étant alors réunies.

La flûte à bec ne leur semble pas (ou plus ?) convenir à l'enseignement⁵⁵ des classes de "grands" (4^{ème} et 3^{ème}) dont l'émancipation de l'adolescence entre en conflit avec les méthodes traditionnelles d'enseignement. Elles utilisent donc un répertoire inspiré de musiques afro-brésiliennes, construit et adapté sur la base d'un ouvrage pédagogique et de la collaboration avec un intervenant extérieur pluri-culturel (Brésil, Afrique, Cuba, etc.). Cette collaboration s'étend parfois à d'autres professeurs du collège, notamment ceux d'arts plastiques concernant le carnaval ou le spectacle de fin d'année (ex : réalisation d'affiches).

L'une d'entre elles utilise un micro pour faire chanter quelques solistes "par-dessus" le groupe de percussions. L'autre préfère s'en tenir à une activité strictement percussive.

Pour des raisons pédagogiques, elles privilégient un fonctionnement par demi-groupe (parfois "démixé"⁵⁶) qui permet d'augmenter l'attention des élèves. L'évaluation est réalisée de façon collective et/ou de façon semi-collective.

Représentations

Consciemment ou non, elles apparaissent au détour de chaque phrase, sur tous les sujets. Malgré une caractéristique aussi transversale, nous souhaitons en faire un objet d'étude autonome, car les représentations nous semblent directement liées à un ethnocentrisme latent, inévitable⁵⁷ :

<< L'ethnocentrisme est propre à toutes les cultures puisqu'il est bel et bien un résultat de l'apprentissage d'une culture. >>

⁵⁴ Marie LISZT - entretien du 16 mars 2005

⁵⁵ l'une d'entre-elles est flûtiste de formation. Elle dit s'être habituée, malgré tout, à écouter de la flûte à bec.

⁵⁶ i.e. filles et garçons séparés

⁵⁷ Guillermo YÁÑEZ (2004)

Malgré cela, nous sommes conscients de la rudesse d'une telle terminologie : parler d'ethnocentrisme au sujet de professeurs qui font manifestement partie d'une frange de leur profession ouverte sur les musiques de l'Autre peut sembler quelque peu injuste, mais de bonnes intentions ⁵⁸ ne peuvent occulter la totalité de la problématique.

Les professeures se positionnent par rapport à l'enseignement du "langage musical" (sous entendu : occidental), activité qu'elles estiment ne pas avoir à assumer. A la place (?), elles centrent une partie de leur enseignement sur l'utilisation du rythme :

« dans les musiques qu'ils écoutent [les élèves], il y a beaucoup de musiques africaines, de musiques rythmiques en général (même s'il y a à prendre et à laisser dans ce qu'ils écoutent) et beaucoup de musiques latines. Donc, dès que l'on commence à parler de percussion, c'est un rapport au corps que l'adolescent aime beaucoup et il a l'impression que de taper, jouer en rythme, ça va être plus facile que de mémoriser une mélodie. [...] On va pouvoir aborder la musique africaine par un rythme, les musiques latino-américaines aussi. » ⁵⁹

Leurs objectifs à très court terme (celui de la durée d'une séance) sont évoqués en terme de

« niveau de pratique qui soit une progression par rapport au cours d'avant et qu'il reste quelque chose dans la tête des élèves. La première des choses qu'il faut qu'ils aient, c'est du plaisir. Il faut qu'ils aient du plaisir en sortant de l'heure de cours et qu'ils aient l'impression d'avoir fait quelque chose de différent. » ⁶⁰

A moyen et long terme, elles continuent à mettre l'accent sur la notion de plaisir et les apports bénéfiques sur le comportement scolaire général :

« d'accord, les élèves de 4^{ème} "6" ne vont pas faire le programme de 4^{ème} en musique cette année, mais à mes yeux, ce n'est pas si important que ça [...] on a travaillé quand même tout un trimestre de façon relativement traditionnelle. Et puis là, musicalement, il se passe des choses aussi, même si les choses sont différentes, même si les musiques qu'on écoute

⁵⁸ que l'on nous pardonne de laisser échapper ici les stigmates de notre passion pour la culture brésilienne durant les quinze dernières années...

⁵⁹ Marie LISZT - entretien du 16 mars 2005

⁶⁰ Marie LISZT - entretien du 16 mars 2005

ne sont pas les mêmes que les autres. [...] c'est une classe dont les professeurs se plaignent, ce n'est pas une classe facile, etc. [...] je sentais bien que la classe allait mieux, mais je n'imaginai pas qu'il pouvait y avoir un tel retour, ensuite, au niveau des élèves, par rapport, par exemple, à leur famille. >>⁶¹

Elles cherchent également à transcender la fonction du musicien aux yeux de l'élève :

<< c'est l'émotion de la scène. En musique, on n'a pas le droit d'être médiocre ... il faut être bon. >>⁶²

Elles ont conscience de ne pas avoir un très grand niveau en matière de musique brésilienne, ce qui pourrait s'expliquer par le nombre important d'esthétiques musicales auxquelles elles ont à faire face dans le cadre de leurs différents cours. Elles posent ainsi d'emblée, comme une forme de protection, la différence entre le collègue, l'enseignement spécialisé institutionnel et celui issu du monde associatif. Néanmoins, elles reconnaissent parfois des passerelles avec le milieu culturel d'origine :

<< on travaille tout par imprégnation. Bon là, en plus [?], je ne mets pas du tout de matériau écrit à leur disposition. Tout est vraiment en imprégnation, tout se fait progressivement comme ça et dans le "par cœur". Bon, tu vas me dire, au Brésil, on travaille aussi comme ça, et tous ceux qui (enfin pas les chefs, pas ceux qui s'en occupent mais les gens) sont dans les batteries, ils sont tous autodidactes au départ [...] donc peut-être que dans cette petite chose là on pourrait trouver un lien qui nous rapproche d'un certain type de pratique originale à ces musiques telles qu'elles se pratiquent au Brésil. >>⁶³

Le chef aurait-il donc un statut à part face à l'écrit ? Dans les écoles de samba brésiliennes, non⁶⁴, mais en Occident (...)

Certaines sélections sont donc parfois effectuées inconsciemment par les professeures. C'est le cas, par exemple, pour les problèmes liés à la langue (portugais) qui sont mis en exergue au niveau du chant, mais rien n'est dit concernant les noms des instruments, qui constituent en soi un élément

⁶¹ Elysaabeth POULENC - entretien du 08 avril 2005

⁶² Marie LISZT - entretien du 16 mars 2005

⁶³ Elysaabeth POULENC - entretien du 08 avril 2005

⁶⁴ Maria Isaura PEREIRA de QUEIROZ (1992)

culturel à part entière (et qui se retrouvent parfois écorchés...). A ce sujet (l'instrumentarium), elles font part de représentations issus des élèves : le *surdo* et la *timba* sont toujours les grands favoris des élèves, au sein d'une hiérarchie que les professeurs tentent néanmoins d'égaliser.

Cadre social (interne/externe collège)

Les professeurs soulignent le privilège de leur matière, en terme de liberté de l'enseignement. Cela leur donne une grande latitude quant à l'articulation entre programmes officiels, objectifs et faisabilité de projets. Ces derniers font d'ailleurs l'objet d'une caution pédagogique quand ils sont inscrits au projet d'établissement.

Certains projets dépassant les limites physiques du collège (fête de fin d'année, carnaval), le "cours de musique" produit un nouvel objet culturel⁶⁵ (i.e. le groupe de *batucada*) qui assume alors une fonction autonome (l'animation de fêtes), en répondant à la demande sociale locale (quartier, ville). L'école, qui habituellement reste plutôt opaque pour la société des actifs, génère ainsi un ostensif⁶⁶ de sa pratique. En retour, elle acquiert un certain degré de reconnaissance qui rejaillit sur le prestige de ses acteurs, et notamment du professeur d'Éducation Musicale, pour qui la notion de crédibilité au sein de son environnement professionnel (élèves, parents, confrères, hiérarchie) semble constituer un paramètre moteur.

c) Analyse

La description par les professeurs concernant les difficultés d'enseignement des musiques afro-brésiliennes met en exergue les phénomènes d'acculturation et enculturation⁶⁷ tonales et rythmiques (FRANCÈS, 1979). En Occident, l'enculturation est un processus insensible, qui imprègne tout un chacun d'une culture du monde sonore musical environnant. Chaque être "occidentalisé" est ainsi, peu ou prou, sensible aux fonctions tonales de la musique. L'acculturation est un processus équivalent qui touche les personnes étrangères à cette culture

⁶⁵ c'est une forme de néoculturation (ORTIZ, 1947)

⁶⁶ Marianna BOSCH & Yves CHEVALLARD (1999)

⁶⁷ Melville J. HERSKOVITS (1948)

(par exemple, la radio a provoqué une acculturation tonale d'un grand nombre de peuples du monde qui ne fonctionnaient pas sur la base de ce système musical).

Nous émettons l'hypothèse qu'il existe le même phénomène (renversé) au Brésil, ainsi que dans chaque partie du monde. Si ce phénomène est particulièrement important dans l'unification culturelle des membres d'une même aire culturelle, il est possible qu'il conduise à un certain hermétisme qui gêne les contacts interculturels.

Les musiques afro-brésiliennes constituent ainsi un ensemble de savoirs de type transculturel. FERNANDO ORTIZ (1947) donne ainsi la définition suivante :

« Je crois que le mot transculturation exprime mieux les différentes phases du processus de transition d'une culture à l'autre, parce que ce processus (...) comprend aussi nécessairement la perte ou l'extirpation d'une culture précédente, ce qui pourrait s'appeler une déculturation. Il entraîne en outre l'idée de la création subséquente de phénomènes culturels nouveaux, ce qui s'appellerait une néoculturation. »

Cette dimension ne semble que partiellement prise en compte⁶⁸ par les professeurs :

« On est obligé quand même de chanter dans la langue du pays, sinon on est ridicule. Si on transpose tout en français, il y a une espèce de divorce entre la langue et la mélodie que vous chantez »⁶⁹

En effet, leurs déclarations dénotent plus souvent la présence de cet ethnocentrisme latent que nous évoquions plus haut, qui structure leurs représentations et influence leurs choix :

« Certains étaient au repique⁷⁰ parce qu'ils étaient plus batteurs »⁷¹

⁶⁸ Ce qui est déjà beaucoup si on s'en réfère au site des Ressources Coopératives pour l'Education Musicale (<http://rclem.apinc.org/>) qui propose essentiellement des chansons en langue française pour illustrer la thématique brésilienne...

⁶⁹ Marie LISZT - entretien du 16 mars 2005

⁷⁰ Le repique est un instrument de percussion (cf. Glossaire en annexe)

⁷¹ Marie LISZT - entretien du 16 mars 2005 : le repique est un instrument pour lequel on retrouve une organisation corporelle proche de celle du tambour napoléonien. Cela n'en fait pas un instrument difficile à jouer pour autant.

Au delà de l'utilisation des musiques afro-brésiliennes comme "outil" pédagogique du curriculum, il semble (bien que cela n'ait pas été dit de façon explicite) que les professeurs d'Éducation Musicale souhaitent élargir la culture musicale de leurs élèves en leur faisant découvrir la musique brésilienne :

« [...] dans cette musique, il y a sûrement quelque chose à faire passer aux élèves »⁷²

Mais, si le contenu de ce qui est transmis relève finalement de stéréotypes occidentaux, qu'en est-il de l'élargissement réel obtenu ? Si la musique brésilienne est un "moyen", qu'en est-il de la "fin" ?

Une question est sous-jacente (elle fut évoquée de façon plus ou moins explicite lors de tous les entretiens) :

« Comment opérationnaliser l'enseignement des musiques traditionnelles brésiliennes au collège ? »

D. Conclusions partielles

L'infiltration progressive des musiques afro-brésiliennes dans le paysage culturel français est un phénomène patent dont les indices sont essentiellement visibles au sein du milieu associatif.

Malgré un cadre législatif vide de directives officielles à leur sujet, elles sont maintenant parvenues au collège par l'intermédiaire de professeurs d'Éducation Musicale pour qui elles constituent un outil alternatif d'éducation et de socialisation alliant pratique collective et oralité.

Ces musiques possèdent des caractéristiques musicales (sur le plan rythmique notamment) qui en font des objets transculturels venant buter contre un ethnocentrisme latent. Ce dernier vient également interférer avec les processus cognitifs d'enculturation (tonale et rythmique) de la musique occidentale. C'est donc le savoir lui-même que nous soupçonnons de déstabiliser le système d'enseignement des professeurs. Sa "migration" virtuelle du Brésil vers la salle de cours constitue une véritable problématique que le concept de transposition didactique (CHEVALLARD, 1991) devrait nous permettre d'analyser.

⁷² Marie LISZT - entretien du 16 mars 2005

II. Préalable méthodologique

L'étude de cas que nous traitons est singulière. En effet, nous sommes en présence de deux professeurs ayant choisi de travailler ensemble, sur la base du même répertoire et avec le même type de public (classes de 4^{ème} réputées "difficiles"). Nous aurions donc pu procéder à une étude comparative des styles d'enseignement (ALTET in HOUSSAYE 1993) mais nous n'avons pas choisi cette voie. En effet :

- il n'a pas été possible d'observer l'ensemble des séances de chacune des professeures,
- notre étude se révèle déjà particulièrement chargée. Nous ne pouvons courir le risque de "courir deux lièvres à la fois".

Il ne s'agit donc pas d'une observation systématique. Nous utiliserons néanmoins des informations provenant du discours ou des pratiques des deux protagonistes.

Notre méthodologie est essentiellement qualitative ; seules quelques rares données concernant les temps respectifs de jeu musical par rapport au temps non musical viendront confirmer que nous avons bien observé des séances centrées sur la pratique vocale/instrumentale.

A. Objectifs

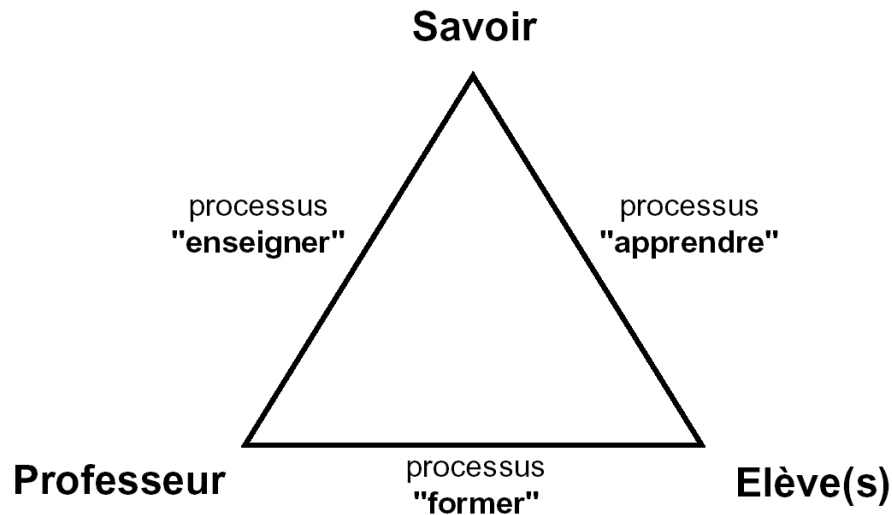
Notre étude, résolument interdisciplinaire, se situe à l'intersection de plusieurs domaines de recherche -déjà- composites :

- (ethno)musicologie
- didactique
- anthropologie (approche anthropologique du fait didactique, inter/trans culturalité)

Nous nous considérons en phase de "défrichage" : nous souhaitons observer le maximum de paramètres liés aux savoirs engagés, pour n'en écarter aucun a priori⁷³. La sélection d'un sujet d'étude précis devrait pouvoir être faite, au regard des résultats produits par l'aller/retour entre théorie et observation, dans l'objectif d'une future thèse. Le terrain

⁷³ Gaston MIALARET, 2004:18-9

d'étude étant relativement vierge, de nombreux angles d'approche sont possibles. Nous choisissons le nôtre en nous basant sur le modèle du triangle pédagogique⁷⁴ :



Nous laisserons volontairement de côté l'aspect de la relation pédagogique concernant la réception par les élèves (même s'il reste primordial, puisque l'objectif est toujours centré sur les apprentissages de l'élève). Notre étude, centrée sur le savoir et son truchement (le professeur), portera donc sur le processus "enseigner".

1. L'enseignant

a) Discours

Une analyse approfondie du discours des enseignants, du type "poïétique externe" pour emprunter au vocabulaire musicologique, ne nous donnerait au mieux qu'une topographie précise des représentations de l'enseignant (dont nous commençons à avoir une certaine idée) ainsi qu'une liste de déclarations d'intentions qui peuvent n'avoir aucun rapport avec la situation réelle dans la classe.

Bien qu'il pourrait être intéressant de croiser le contenu des discours sur la pratique avec les observations de leur mise en application, nous préférons nous en tenir à une utilisation des paroles des enseignants pour affiner nos observations.

b) Pratique

A ce stade, nous pensons que l'observation constituera la meilleure source d'information pour repérer et catégoriser les différentes formes de savoirs (et

⁷⁴ Jean HOUSSAYE (1993)

les méthodes associées). Nous chercherons à séparer les éléments patents / latents.

Éléments patents :

Objet d'enseignement (et méthode si nécessaire) composé de multiples sous-objets (répertoire musical, instrumentarium, gestes, etc.)

Éléments latents :

Ideologie de l'enseignant⁷⁵, représentations diverses (de sa fonction, de la culture sollicitée, etc.), idées reçues.

Afin d'obtenir des résultats utilisables, nous proposons d'observer (au moins) 3 séances de cours sur la musique brésilienne.

2. Savoirs engagés

Comme nous l'avons posé comme hypothèse au travers du résultat des entretiens préalables, le savoir est ici une "variable" qui influe lourdement sur le système étudié. En effet, nous pensons que sa singularité provoque des effets inattendus dans le mécanisme de transposition. Il fera donc l'objet d'une étude particulière au travers du concept de transposition didactique qui

« [...] est ce par quoi l'entrée du savoir dans la problématique de la didactique passe de la puissance à l'acte : parce que le savoir devient par lui problématique, en ce qu'il peut figurer, désormais, comme un terme dans l'énoncé de problèmes (nouveaux, ou simplement reformulés), et dans leur solution. »⁷⁶

Nous proposons d'établir une sorte de typologie des différents types de savoir qui pourraient être impliqués. L'observation de situations éducatives devrait nous permettre d'affiner cette catégorisation théorique.

3. Le processus "enseigner"

La séparation méthodologique entre savoirs et méthodes d'enseignement n'étant plus aujourd'hui considérée comme pertinente, nous intégrerons parfois des éléments factuels à notre réflexion. A ce sujet, CHEVALLARD (1991) postule que les objets

⁷⁵ Christophe ROINÉ (2005)

⁷⁶ Yves CHEVALLARD (1991)

mathématiques possèdent deux dimensions, sémiotique et instrumentale, indissolublement jointes. Il propose donc une observation des :

- gestes
- techniques (gestes normalisés selon la culture)
- gestes soutenus par des systèmes matériels
- objets principalement graphiques mais aussi sonores

C'est ce que nous pourrions également qualifier d' "ostensifs" de la pratique mathématique :

« Objet ostensif [...] tout objet ayant une nature sensible, une certaine matérialité, et qui, de ce fait, acquiert pour le sujet humain une réalité perceptible. »⁷⁷

opposés aux "non-ostensifs" :

« Les objets non ostensifs sont alors tous ces "objets" qui, comme les idées, les intuitions ou les concepts, existent institutionnellement - au sens où on leur attribue une existence - sans pourtant pouvoir être vus, dits, entendus, perçus ou montrés par eux-mêmes : ils ne peuvent qu'être évoqués ou invoqués par la manipulation adéquate de certains objets ostensifs associés (un mot, une phrase, un graphisme, une écriture, un geste ou tout un long discours). »

Nous présumons qu'il en va de même pour les objets musicaux. Intuitivement, nous nous limiterons aux ostensifs, que nous pensons suffisamment nombreux pour nous renseigner efficacement.

Le processus "enseigner" est donc bien l'objet réel de notre étude.

B. Cheminement

Afin de déterminer quel(s) serai(en)t le(s) professeur(s) dont le travail entre dans le cadre de notre étude, nous avons contacté Catherine BAUDY, déléguée académique de l'APEMU (Association des Professeurs d'Éducation MUsicale) pour la Gironde. Nos critères de sélections :

- enseignement en collège,

⁷⁷ Marianna BOSCH & Yves CHEVALLARD (1999)

- temps scolaire⁷⁸,
- pratique⁷⁹ musicale conséquente (au moins un trimestre) dont le répertoire est emprunté aux musiques afro-brésiliennes,
- pas de lien avec nos propres enseignements.

Mme BAUDY nous a permis d'identifier une petite dizaine de professeurs répartis sur l'Aquitaine, que nous avons contacté par téléphone. Hélas, ils ont presque tous été :

- élève d'un de nos cours (rarement plus de 2 mois),

ou

- stagiaire des 2 jours de formation que nous avons donnés en 2004.

Après avoir évalué le risque encouru, nous avons préféré l'intégrer à notre recherche plutôt que d'opter pour une solution techniquement peu réalisable pour cette première étude (i.e. l'observation de professeurs situés en dehors de la région Aquitaine).

<< [...] mieux vaut intégrer l'observateur dans l'observation, que de chercher à l'en éliminer par des manœuvres finalement défensives. >>⁸⁰

Nous avons donc choisi de pratiquer une observation des cours de deux professeures qui travaillent, cette année scolaire,⁸¹ sur un répertoire issu des musiques afro-brésiliennes :

- Marie LISZT (il s'agit bien sûr d'un pseudonyme, que la professeure a proposé)
- Elysaabeth POULENC (*idem*)

L'entretien préalable avec Eric BOISUMEAU⁸² ayant révélé que Marie LISZT était généralement considérée comme la spécialiste la plus expérimentée de ces pratiques, nous avons commencé nos entretiens préalables avec elle.

Calendrier d'observation : le choix des professeurs ayant pris un temps non négligeable, les observations n'ont pu commencer qu'en cours d'année (mois de mars), alors même que les cycles d'enseignement étaient déjà entamés. Nous craignons que cela puisse avoir une

⁷⁸ le périscolaire et l'extra scolaire ne présentent pas les mêmes contraintes

⁷⁹ La sensibilisation seule (par l'écoute, la réalisation de travaux écrits ou oraux) n'est pas suffisante, eu égard aux objectifs de cette étude

⁸⁰ Georges DEVEREUX (1980) in Jean-Pierre ASTOLFI (1989:35)

⁸¹ 2004-2005

⁸² M. BOISUMEAU pratique également les musiques afro-brésiliennes dans le cadre de son enseignement, mais sa pratique est récente. Nous ne l'avons donc pas sélectionné dans le cadre de nos observations.

influence importante sur la qualité de nos observations. Nous n'avons malheureusement pas d'autre choix.

Conditions d'existence⁸³ : les deux établissements scolaires sont situés en zone urbaine. Les observations du mardi sont effectuées dans le même créneau horaire (hasard du planning des professeurs, hasard malheureux pour nous qui devons faire des choix) : 11h30 à 12h30. Celles du jeudi ont lieu une heure plus tôt : 10h30 à 11h30. Les cours sont donnés dans la salle de musique, qui ne fait guère plus de 30 m² dans les deux cas. L'instrumentarium est similaire. Le nombre d'élèves également.

année	mois	jour	Eric Boisumeau	Marie Liszt	Elysabeth Poulenc
2005	janvier	29	entretien préalable		
	février	-	prises de contact / sélection des professeurs		
	mars	17		entretien préalable	
		29		observation n°1	
	avril	08			entretien préalable
		12		observation n°2	
		14			observation n°1
		19		observation n°3	
	mai	12			observation n°2
		17			observation n°3
		25		Observation : - répétition générale - spectacle "Chantécole"	

Nous nous proposons d'observer plusieurs séquences d'enseignement (planifiées de façon externe et indépendante à notre étude) mettant en jeu les musiques afro-brésiliennes. Ces observations nous serviront de bases concrètes afin d'exemplifier les différents indicateurs dégagés grâce à l'étude théorique. Elles devraient nous permettre d'en confirmer ou infirmer les tendances.

⁸³ Gaston MIALARET (2004)

C. Type d'observation

Si l'on s'en réfère à la typologie de POSTIC⁸⁴ (1988), nous pouvons considérer notre observation comme :

- descriptive (éthologique),
- heuristique,
- allospective⁸⁵, non participante : nous serons l'observateur passif, et nous tenterons⁸⁶ d'interférer le moins possible avec le milieu observé, ce qui pourrait s'avérer difficile étant donné notre degré élevé d'implication dans ce type d'enseignement.

Notre observation portera uniquement sur les faits et signes qui devraient traduire, du côté du professeur, les représentations et méthodes de mise en œuvre des savoirs. Nous ne nous attacherons pas aux faits et signes de représentations du côté des élèves, sauf dans le cas où ils viendraient compléter une observation liée au professeur (par exemple : une correction de posture par l'élève à la suite d'une remarque du professeur).

Notre observation sera dite essentiellement "narrative", puisqu'attachée aux actions (faits) mais elle intégrera obligatoirement une dimension "attributive" en ce sens qu'elle s'attachera à dégager l'influence possible de tel ou tel objet sur les faits ou représentations des acteurs ("influence du milieu"⁸⁷ et "mésogénèse" de BROUSSEAU⁸⁸).

Elle sera de type "médiante", puisqu'utilisant le caméscope comme outil de recueil de données, avec une notation différée, ce qui induit un important risque d'inférence. C'est, semble-t-il, le prix à payer d'un certain degré d'expertise dans le domaine. Le caméscope est de type "miniDV". Il sera équipé d'un objectif grand angle (x 0,7) et sera posé sur un trépied.

Nous tâcherons d'effectuer des observations

⁸⁴ Marcel POSTIC (1988:47-78)

⁸⁵ observation de l'Autre, par opposition à "introspective"

⁸⁶ on sait bien que cela paraît impossible, les travaux sur l'observation ethnologique semblent le confirmer

⁸⁷ Guy BROUSSEAU (1998)

⁸⁸ Gérard SENSEVY, Alain MERCIER, Maria-Luisa SCHUBAUER-LEONI (2000), Gérard SENSEVY (2001)

« [...] aussi complètes que possible parce que les situations humaines, sociales, éducatives sont essentiellement complexes et résultent souvent d'un très grand nombre de variables, et l'on ne sait pas, a priori, quelles sont les observations qui sont ou ne sont pas pertinentes. C'est souvent a posteriori que le choix des observations pertinentes peut être effectué. »⁸⁹

Ces observations seront intégralement transcrites sous forme de scripts horodatés qui permettront une manipulation plus aisée que les k7 vidéo (ou même le DVD). La méthodologie choisie pour la transcription s'inspire de celle utilisée pour les scripts de pièces de théâtre. Elle nous permettra de rendre compte des paroles et des actions de façon synchronique.

Nous nous proposons d'utiliser le concept de transposition didactique (et ses apports par d'autres auteurs) pour nous fournir la typologie nécessaire à la catégorisation des événements que nous aurons à observer.

D. Premiers résultats

1. Style pédagogique

a) Y. LISZT

"Vous" dit la professeure en s'adressant aux élèves. Elle n'utilise jamais le nom des élèves. Les connaît-elle ? A priori, c'est peu probable puisque lors de la séance du 19 avril, elle leur demande leurs prénoms pour constituer le plan de classe (pour nous). Elle effectue très peu de corrections dans les mises en place rythmiques. Sa prononciation des "r" semble indiquer qu'elle est sensibilisée à l'hispanophonie. Elle utilise une gamme de codes assez réduite :

- sifflet (majoritaire)
- bras tendu vers le ciel (pour attirer l'attention)
- phrases de repique
- doigts
- voix

⁸⁹ Gaston MIALARET (2004:18-9)

Le fait de jouer souvent la phrase de tamborim (dans le *baião*) a-t-il du sens ? et pour qui ? Serait-ce la section la plus faible ? Ou est-ce la section considérée par le professeur comme la plus importante (sur le plan musical ou humain) dans la polyrythmie ?

Le choix de la chanson révèle quelques traits courants des images du Brésil en France : exotisme, mythe du bon sauvage, mythe du bonheur, universalité...

b) A. POULENC

Seule une des séances de cours d'une des deux professeures sera transcrite dans sa totalité. Néanmoins, nous pensons qu'il peut être judicieux d'utiliser des éléments issus de la pratique de l'autre professeure, quand cela vient corroborer les résultats de la première. Nous ne donnons donc pas de repères quant au style pédagogique de cette deuxième professeure.

2. Analyse du répertoire musical

a) Baião

Le *baião* est un des rythmes de bal *forró* du Nordeste brésilien. Il possède plusieurs formes qui sont généralement très proches de celle-ci :

The image shows four staves of musical notation in 2/4 time, representing the rhythmic patterns for different instruments in a Baião ensemble. Each staff begins with a 2/4 time signature and a clef. The notation includes various rhythmic values such as eighth and sixteenth notes, rests, and accents. The patterns are: Pandeiro (a series of eighth notes followed by a quarter note), Agogô de dois (a dotted quarter note followed by an eighth note), Triângulo (a series of eighth notes with accents), and Zabumba (a series of eighth notes with accents and rests). Each staff ends with a double bar line and the word "etc." in green.

L'instrumentarium de percussions "original" des groupes de *forró* est souvent assez limité. Il comprend en général⁹⁰ :

- un *zabumba* (petite grosse caisse qui constitue la base)
- un *triângulo* (triangle métallique qui assure une forme de continuum)

⁹⁰ un glossaire des termes utilisés est disponible en annexe, page 107.

- un *pandeiro* (petit tambour sur cadre avec cymbalettes qui reprend peu ou prou une synthèse entre rythmiques du *zabumba* et celle du *triângulo*)
- un *agogô* (double cloche métallique)

Voici un extrait de la transcription du morceau représentant l'ostinato polyrythmique de la version "collège". Cette transcription, qui utilise la notation occidentale, est une approximation (quantification à la double croche) de ce qui est réellement joué par les élèves. Une transcription plus complète (sur le plan structurel) est disponible en annexe. (● = 175)

The image shows a musical score for nine different instruments, each on a separate staff. The instruments listed are Apito, Repinique, Pandeiros, Reco reco de mola, Agogôs de dois, Tamborins, Chocalhos, Surdos, and Timbas. Each staff begins with a common time signature 'C' and a half note 'e'. The notation includes various rhythmic patterns such as dotted notes, eighth notes, and sixteenth notes, often with accents (>) or slurs. Some staves, like Repinique, include specific rhythmic notations like 'DD DG DDD G DDD DG DDD DG'. Each staff concludes with a vertical bar line and the word 'etc.' in green, indicating that the pattern continues.

Comme on peut le constater, les deux versions sont très différentes (notamment à cause du rapport de pulsation de 2 : la version "collège" est dédoublée par rapport à l'autre).

Seule la rythmique du *surdo* évoque réellement celle du *zabumba*. La présence du *repinique*, au vu du rôle qu'il occupe (phrases d'appel pour questions réponses avec

le reste de la *bateria*⁹¹) est très probablement une transposition d'un rôle qu'il a dans le *samba-enredo*, stylistique carnalesque éminemment *carioca* (de Rio de Janeiro - RJ). C'est également le cas pour l'*apito*, sorte de sifflet à 2 ou 3 tons.

La figure d'*agogô* est suffisamment singulière pour être instantanément repérable : il s'agit sans aucun doute possible d'une formule de variation du *gonguê* (cloche métallique) servant de base au *maracatu nação* (Recife, Pernambuco). La phrase de repique, qui est rarement jouée par la professeure, est placée dans une pulsation deux fois plus rapide (par rapport aux autres éléments de la polyrythmie) ! La *timba* est un instrument typiquement bahianais (i.e. de Bahia).

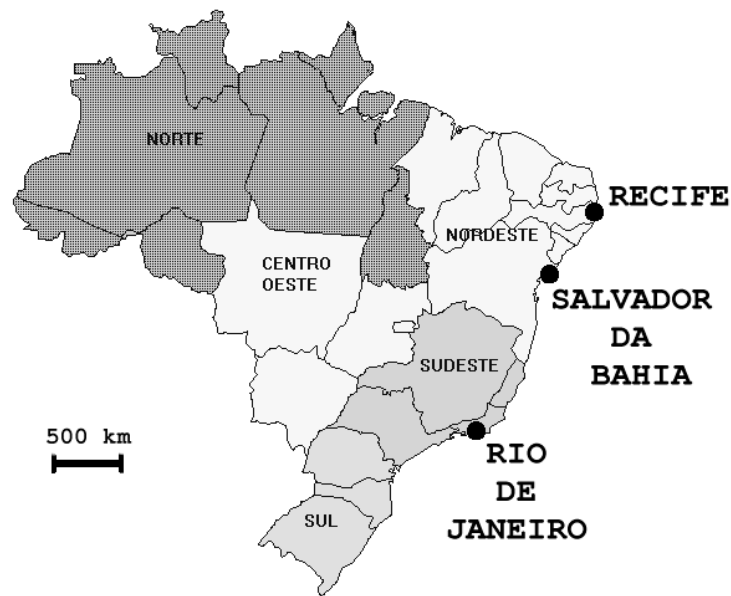
Synthèse du mélange obtenu :

zone de prédilection			type de manifestation	style	indices
Région	Etat	Ville			
Nordeste	Pernambuco	Recife	populaire (bal <i>forró</i>)	<i>forró (baião)</i>	titre ⁹² et présence du <i>zabumba</i>
Nordeste	Pernambuco	Recife	populaire (carnaval) et semi-sacré	<i>maracatu nação</i>	phrase d' <i>agogô</i> (imitant celle du <i>gonguê</i>)
Nordeste	Bahia	Salvador da Bahia	populaire (carnaval) et semi-sacré	<i>bloco afro</i>	présence de la <i>timba</i>
Sudeste	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	populaire (carnaval)	<i>samba enredo</i>	présence et rôle du <i>repique</i> , présence et rôle de l' <i>apito</i>

La carte ci-après donne une idée de la répartition géographique des régions et villes citées dans le tableau (Rio/Salvador : 1 800 km, Salvador/Recife : 800 km).

⁹¹ *bateria* = orchestre de percussions

⁹² le mot *baião* désignant au Brésil une forme particulière de musique/danse du *forró*



Certes, selon DE SEGUIN⁹³,

<< pour beaucoup de Français, l'Amérique Latine forme une nébuleuse assez vague, aux composants imprécis. >>

Mais... empruntant à des zones géographiques éloignées et à des catégories de modes de vie distinctes, la polyrythmie globale fait donc figure de "monstre" au vu des canons brésiliens en vigueur aujourd'hui, sans parler de l'assemblage "anachronique" de certaines figures, qui pose le problème de l'application du concept de *time line pattern*.

b) Mangueira

Mangueira est une des premières écoles de samba de Rio de Janeiro (1928). Son nom complet est "Grêmio recreativo Estação Primeira de Mangueira". Voici un extrait de la transcription du morceau représentant l'ostinato polyrythmique. Cette transcription, qui utilise la notation occidentale, est une approximation (quantification à la double croche) de ce qui est réellement joué par les élèves. Une transcription plus complète (sur le plan structurel) est disponible en annexe.

⁹³ André DE SEGUIN, "L'impossible objectivité" in Solange PARVAUX (1991:80)

The image shows a musical score for a samba ensemble, consisting of nine staves. Each staff is labeled with an instrument name on the left and ends with 'etc.' on the right. The instruments and their corresponding rhythmic patterns are:

- Apito:** A simple rhythmic pattern of quarter notes.
- Repinique:** A complex rhythmic pattern with many sixteenth notes and accents.
- Pandeiros:** A rhythmic pattern with eighth notes and quarter notes.
- Reco reco de mola:** A rhythmic pattern with eighth notes and quarter notes, including arrows indicating direction.
- Agogôs de dois:** A rhythmic pattern with eighth notes and quarter notes.
- Tambores:** A rhythmic pattern with quarter notes and eighth notes.
- Chocalhos:** A rhythmic pattern with eighth notes and quarter notes.
- Surdos:** A rhythmic pattern with quarter notes and eighth notes, including 'x' marks indicating specific sounds.
- Timbas:** A rhythmic pattern with eighth notes and quarter notes.

Globalement, la rythmique semble être empruntée à l'école de *samba* du même nom, au sein d'une aire culturelle *carioca* et plus précisément carnavalesque, ce qui est confirmé par le rythme des *surdos*. Le style ressemble à du *samba-enredo*. Il s'agit d'une forme de *samba* moderne, très rapide (tempo : entre 135 et 155 bpm), jouée par les écoles de *samba*.

Sur le plan de l'instrumentarium, la présence des *timbas* (un instrument récent utilisé principalement à Salvador da Bahia, Nordeste) est encore plus curieuse que pour le *baião*, mais s'explique probablement de la même façon.

Celles du *reco reco de mola* et du *pandeiro* reflètent une certaine volonté d'élargir l'instrumentarium, en réutilisant des instruments qui ne font plus guère partie aujourd'hui des parades de ces écoles⁹⁴.

Ce qui est le plus étonnant, c'est l'absence de la fonction musicale la plus essentielle que l'on puisse trouver dans une *bateria* d'école de *samba* : le *surdo de marcação*⁹⁵.

⁹⁴ en tant qu'instrument de musique, car le *pandeiro* reste l'accessoire principal du *malabarista*, jongleur/danseur de *samba*.

Est-ce l'effet de la transposition didactique effectué par les professeurs ? par les auteurs du manuel ? un oubli ? un choix esthétique ? technique ? etc.

Quoi qu'il en soit, l'absence de cette fonction essentielle du samba provoque des problèmes d'inférence⁹⁶ (i.e. le cerveau prend de mauvais repères dans l'espace sonore). C'est ce qui est arrivé le 19 avril 2005 à Marie LISZT.

<< stop ! ... chacun... écoutez bien ... [...] tout le temps ... chacun est dans son rythme, est dans sa bulle et n'écoute pas les autres ...vous n'écoutez pas du tout ce que font les tambours [surdos] >>

Et pour cause... Ce n'est pas un repère facile... Malgré cette omission, la polyrythmie globale est plutôt en cohérence avec les canons brésiliens en vigueur aujourd'hui.

3. Premiers savoirs identifiés

a) Savoirs explicites

L'angle d'approche de la culture brésilienne mis en œuvre par les professeurs est orienté autour de la pratique de percussions, par un apprentissage oral. Les savoirs mis en jeu y sont essentiellement pratiques (ou procéduraux). Ils sont issus de l'expérience des élèves, qui améliorent cours après cours leurs capacités à répondre à l'attente du professeur. Jouer ce type de percussion engage ainsi, à l'instar des autres catégories instrumentales, un grand nombre de processus sensori-moteurs complexes⁹⁷. La majorité des instruments n'implique l'usage que d'un seul membre supérieur "moteur", les autres engagent les deux membres supérieurs. Par contre, le tout pouvant être réalisé en marchant, les quatre membres sont donc mobilisés de façon synchrone ou asynchrone (pratique observée lors du concert de fin d'année). On constate que de réels savoir-faire finissent par apparaître. Au delà de la seule capacité à réaliser une fonction musicale donnée (i.e. assumer le jeu de tel instrument dans tel morceau), ils constituent une véritable source de comportements "para-musicaux" (démarrage d'un morceau, arrêt, insertion dans l'espace sonore, écoute intérieure, écoute

⁹⁵ dit aussi *surdo de primeira*, ou *marcação de primeira* (mais pas chez Mangueira où cette dénomination n'a pas de sens puisqu'il n'existe pas de *marcação de segunda*)

⁹⁶ Gérard GUILLOT (2004:86-7)

⁹⁷ Peter COPE (1998)

externe, etc.). N'ayant pas développé de technique spécifique, le professeur n'enseigne pas, en théorie, de savoirs personnels. Mais si l'on analyse les gestes musicaux proposés en référence par les professeurs (qui sont parfois singuliers, très distants des pratiques sociales de référence), nous pourrions être amené à changer d'opinion à ce sujet...

Bien qu'il y ait une quasi-absence de savoirs théoriques, il existe quelques savoirs déclaratifs, qui portent généralement sur les règles à observer (codification musicale et extra-musicale) ou des informations contextuelles. Par exemple, lors du visionnage d'une vidéo :

« - ...c'est une école de samba qui s'appelle Imperatriz ...qui prépare le carnaval »⁹⁸

Les savoirs culturels sont rares. Ils sont probablement plus nombreux lors des premières séances de sensibilisation, que nous n'avons pas eu le loisir d'observer.

L'un des savoirs les plus visibles, explicite, est très lié au contrat pédagogique : il s'agit du répertoire musical, que les élèves découvrent généralement au fur et à mesure (sauf dans le cas de la chanson). Par contre, les autres aspects de la forme musicale que sont leurs caractéristiques fondamentales⁹⁹ ne sont pas apparues de façon explicite lors des observations. C'est le cas, par exemple, du *suingue brasileiro* qui n'apparaît jamais. Le morceau *Mangueira* permettait pourtant cela. Quant au *baião*, sa structure pose problème à l'émergence du principe de *time line pattern* (ce que nous verrons plus loin).

b) Savoirs "cachés"

Les professeures utilisent des partitions. Nous pensons qu'elles constituent une forme concrète de représentation du système musical brésilien par les professeurs (et donc par les élèves) sous forme de savoir caché. Nous en soumettrons l'analyse au concept de transposition didactique.

L'instrumentarium est une forme de savoir en soi, qui est très lié au contrat disciplinaire : enseigner la musique brésilienne sous-entend que l'élève va "manipuler" (pour reprendre un terme fréquemment employé par les professeurs) des instruments authentiques, pour le moins exotiques. Utiliser tel ou tel

⁹⁸ Entretien avec Marie LISZT - 19 avril 2005

instrument n'est donc pas neutre au sein de la relation pédagogique. Par exemple, on peut se poser la question de l'absence de la *caixa* : au delà de la difficulté technique constatée par les professeurs, n'y aurait-il pas un rapport avec un certain manque d'exotisme de l'instrument ?

De la même façon, et à défaut de références externes au collègue, codes visuels et sonores, instrumentation et orchestration constituent autant de savoirs cachés qui sont susceptibles d'orienter l'élève dans ses conceptions de la culture musicale proposée.

Nous pouvons donc conclure que les musiques afro-brésiliennes (telles qu'elles sont enseignées ici) mettent essentiellement en jeu des savoirs experts, et des savoirs personnels (non reconnus¹⁰⁰) issus de la transposition didactique. Certains savoirs (liés aux fondamentaux musicaux) ont disparu à travers le processus de transposition didactique. L'analyse du répertoire musical questionne la notion de "sens".

⁹⁹ cf. paragraphe I.B.2.c)

¹⁰⁰ Il ne s'agit pas de savoirs personnels reconnus par le milieu, qui seraient issus d'une virtuosité ou d'une invention particulières.

III. Le concept de "transposition didactique", et son application à l'enseignement des musiques afro-brésiliennes en collège

Nous nous proposons ici de revenir sur le concept de transposition didactique dans le cadre spécifique de l'enseignement de la culture de l'Autre. Cette caractéristique singulière invoque donc une réflexion nécessaire sur les notions de culture et de sens.

A. La transposition didactique

1. Introduction

« les producteurs du savoir ne maîtrisent pas plus que les utilisateurs la légitimité des objets d'enseignement : la transposition est un phénomène qui engage les rapports de toute une société aux savoirs jugés dignes d'être enseignés. »¹⁰¹

Créé initialement par VERRET en 1975¹⁰², il s'agit pour lui d'une "substitution théorique d'objet". Le concept, qui définit "les modalités du passage du savoir savant au savoir enseigné" sera formalisé par CHEVALLARD dès 1978.

La transposition didactique peut être considérée comme une forme d' "épistémologie appliquée" (TARDY, 1993) car :

« [...] la manière de diffuser les connaissances n'est pas étrangère à la manière de les construire : la méthodologie pédagogique devrait s'inspirer peu ou prou de la méthodologie de la discipline correspondante. Si l'on admet qu'il existe une détermination épistémologique de l'acte pédagogique, alors l'épistémologie est une science de l'éducation parmi tant d'autres. Elle contribue, pour sa part, à l'instauration d'une pédagogie raisonnée »¹⁰³

¹⁰¹ Michèle ARTAUD (1989) in Alain MERCIER (2002)

¹⁰² Michel Verret (1975)

¹⁰³ Michel TARDY (1993:52)

a) Les musiques afro-brésiliennes : des savoirs savants ?

La plus importante critique qui fut opposée au concept de transposition didactique concerne la notion de "savoir savant", qui ne permet pas de rendre compte de l'ensemble des situations didactiques (intuitivement, l'enseignement de musiques de tradition orale afro-brésiliennes ne semble faire appel à aucun savoir savant¹⁰⁴, nous tenterons de le démontrer un peu plus loin). Ainsi, comme le souligne PERRENOUD¹⁰⁵:

« Le problème se complique pour les langues. Chacun sait que la linguistique ne dicte qu'une partie limitée des contenus de l'enseignement du français. Ils ne sont pas, pour l'essentiel, la transposition de savoirs savants, mais de normes et de pratiques sociales de la langue, matérialisées notamment dans des corpus d'écrits sociaux et de pratiques orales. »

Nous postulons qu'il en est de même en ce qui concerne l'enseignement des arts, notamment les musiques afro-brésiliennes, qui sont surtout des expressions populaires avant d'être considérées comme objets d'art.

Ainsi, la musicologie brésilienne, à l'instar de son modèle occidental, a surtout œuvré dans le domaine des musiques d'origine occidentale (classique, contemporaine). Un bref aperçu des différentes structures musicologiques et leurs dates de fondations en démontre de façon claire la jeunesse :

Structure	Sigle	Date de création
Academia Brasileira de Musicologia	A.B.M. ?	1945
Centro de Pesquisas em Musicologia	C.P.M.	1968
Sociedade Brasileira de Musicologia	S.B.M.	1981
Instituto de Estudos da Cultura Musical do Mundo de Língua Portuguesa	I.S.M.P.S.	1985
Instituto Brasileiro de Estudos Musicológicos	I.B.E.M.	1993
Associação Brasileira de ETnomusicologia	A.B.E.T.....	2001

Source : GUILLOT (2005)

Comme on peut le constater, la première structure consacrée à l'ethnomusicologie apparaît seulement en 2001. Les musiques afro-brésiliennes ne font donc l'objet que d'un très faible volume de publications, le plus souvent descriptives. En dehors du *samba* qui figure au cœur de nombreuses monographies (se concentrant

¹⁰⁴ idée qui n'est pas applicable à l'ensemble des musiques de tradition orale, puisque nous pourrions discuter du cas de certaines musiques indiennes (d'Inde) qui sont savantes (le terme ayant ici une toute autre acception que pour Yves CHEVALLARD) selon un mode oral

sur les acteurs et les aspects historiques), l'ethnomusicologie dans le domaine en est encore à ses prémices. Il existe donc quelques savoirs théoriques, mais on est donc encore loin de pouvoir parler de savoirs savants. En effet, la grande proportion d'oralité -caractéristique de ces musiques- entre en conflit avec un ethnocentrisme persistant (TRIANAPHYLLOU¹⁰⁶) du côté français : ceci accentue encore l'impossibilité, dans un avenir proche, d'une quelconque reconnaissance. Celle-ci ne pourrait d'ailleurs venir que de la musique occidentale, par effet de "légitimation culturelle" (BOURDIEU).

b) Un concept élargi

MARTINAND oppose¹⁰⁷ au concept de transposition didactique celui de "pratiques sociales de référence"¹⁰⁸, ce qui semble être la base de l'enseignement des professeurs observés, i.e. une pratique brésilienne collective avérée.

A mi-chemin entre ces deux conceptions, nous rejoignons quant à nous l'opinion de JOHSUA (1997) selon laquelle

« ce sont bien des savoirs qui sont transposés, non ces pratiques elles-mêmes. »

C'est donc vers une acception élargie du concept que nous militons, ou celui-ci

*« a été considéré dans son extension, dépassant le cadre communément admis, sans pour autant trahir la pensée de son inventeur, M. VERRET, qui l'a créé pour rendre compte des conditions de transmission du savoir. »*¹⁰⁹

Sur le plan épistémologique, CHEVALLARD milite pour le désenclavement intellectuel des disciplines¹¹⁰ afin de favoriser les "migrations et métissages conceptuels". Il existe ainsi "des" didactiques. La transposition didactique est donc transposable au domaine de l'enseignement musical, intuition que nous avons énoncée en introduction par référence à quelques auteurs ayant déjà traité la question,

¹⁰⁵ Philippe PERRENOUD (1996:234-50)

¹⁰⁶ Anna TRIANTAPHYLLOU (2002) : "Les sociétés modernes peuvent-elles continuer à s'appuyer sur les idées ethnocentriques qui perçoivent les différences culturelles comme un facteur déstabilisateur devant être normalisé avec l'admission de l'imposition d'une seule culture ?"

¹⁰⁷ ou complète

¹⁰⁸ Bien qu'il ait fait l'objet d'une monographie en 1989, ce concept fut présenté pour la première fois en 1981 lors d'un colloque et fit l'objet d'une thèse en 1982 (cf. Jean-Louis MARTINAND 2003)

¹⁰⁹ André TERRISSE (1998)

¹¹⁰ Yves CHEVALLARD (2000:5)

comme SCHILLINGER (1995), THALER-RAIMBAULT (1999), VOUILLOT (1999), BEAUGÉ (2004), SCHUMACHER (2002), etc.

2. Applicabilité

Après avoir posé les hypothèses que tous les types de savoirs sont concernés par le principe de transposition didactique et qu'il existe une "didactique de la musique" spécifique, nous devons examiner les critères définis par VERRET (cités in CHEVALLARD 1991 p. 57) concernant la transposabilité de l'enseignement des musiques afro-brésiliennes dans le cadre d'un cycle éducatif de collège¹¹¹ :

a) la désyncrétisation du savoir

Au delà de la désacralisation des musiques afro-brésiliennes, il est possible d'en opérer plusieurs types de taxonomie, en fonction du répertoire, de la région, de l'instrumentarium, des conditions de production, autant de domaines qui, ajoutés à ceux correspondant à des fondamentaux (ex : le *suingue brasileiro*) constituent des "champs de savoir délimités".

b) la dépersonnalisation du savoir

Elle est quasiment inhérente à ce type de pratiques. Bien que certaines compétences compositionnelles (ou expertises dans la virtuosité musicale) soient revendiquées par quelques musiciens brésiliens situés à des postes-clés, l'essentiel du corpus musical est rattaché à des paramètres où l'individu en tant que tel est absent.

c) la programmabilité de l'acquisition du savoir

Bien que ces musiques fassent l'objet d'un enseignement oral (au Brésil et en France), elles conservent des caractéristiques qui en autorisent la programmabilité. Au Brésil, elles font le plus souvent l'objet d'une transmission progressive par imprégnation. Quelques nouvelles modalités pédagogiques (structurées de façon plus occidentales) apparaissent peu à peu en environnement urbain. Une transposition didactique des pratiques sociales de référence a donc déjà été entreprise de manière endogène. En France, comme nous l'avons vu au paragraphe "Enseignement des musiques afro-brésiliennes" page 19, il existe plusieurs filières qui permettent l'apprentissage de telles pratiques par le public

amateur ou professionnel (il existe un enseignement en Conservatoire organisé par des professeurs diplômés).

L'examen des situations brésilienne et française semble donc confirmer la possibilité de prévoir une progression des acquisitions ainsi que leur contrôle en milieu exogène.

d) la publicité du savoir

Il appartient au professeur d'être explicite quant aux sources du savoir et aux objectifs d'apprentissage, qui diffèrent beaucoup de ceux constatés au Brésil. Les savoirs doivent être clairement énoncés (savoirs déclaratifs) ou faire l'objet d'une ostentation crédible pour les élèves (savoirs pratiques).

e) le contrôle social des apprentissages

Il est notamment réalisé lors du concert de fin d'année, au sein duquel les élèves sont mis en situation de production musicale, ce qui constitue une phase importante du contrôle.

Ces vérifications effectuées, nous nous proposons d'examiner point par point les différentes constituantes de cette théorie, afin d'en tenter la "transposition" à l'enseignement des musiques afro-brésiliennes en collège français, ce qui devrait nous permettre d'établir la topographie des différents problèmes rencontrés par les professeurs d'éducation musicale. Nous analyserons au passage les apports de différents auteurs (BROUSSEAU, ASTOLFI, DEVELAY, TARDY, TAVIGNOT, etc.). Afin de simplifier la présentation et de coller au plus près avec la méthodologie d'investigation que nous avons utilisée, nous croiserons "au fil de l'eau", dans un aller-retour permanent, les considérations théoriques avec le contenu des entretiens préalables et surtout avec les observations effectuées sur le terrain.

3. Éléments initiaux

a) Noosphère

C'est, selon CHEVALLARD (1991) :

« une instance essentielle au fonctionnement didactique, sorte de coulisses du système d'enseignement, véritable sas par où s'opère l'interaction entre ce système et l'environnement »

¹¹¹ liste donnée par Yves CHEVALLARD (1985, d'après Michel VERRET 1975):

sociétal. [...] la sphère où l'on pense le fonctionnement didactique. >>

Le domaine de l'enseignement des musiques afro-brésiliennes étant historiquement auto-structuré¹¹², il semble difficile de procéder à une taxonomie précise qui puisse faire apparaître clairement qui, de tous les acteurs que nous pourrions lister, fait ou ne fait pas partie de cette noosphère. Nous proposons donc d'utiliser la notion de noosphère dans un sens élargi à l'ensemble des acteurs intervenant dans la fabrication du savoir.

Hors du collège

L'enseignement du samba en France, qui est principalement organisé au sein du tissu associatif, compte environ une dizaine de catégories d'acteurs qui exercent respectivement une influence sur la transposition des pratiques sociales de référence en objet(s) d'enseignement¹¹³ :

Catégorie d'acteur	Influence supposée
chercheurs en musique brésilienne	quasiment nulle
grands maîtres	faible
musiciens professionnels	nulle
fonctionnaires des Ministères (Éducation nationale, Culture)	quasiment nulle
auteurs de manuels¹¹⁴, méthodes	importante
administratifs	quasiment nulle
enseignants spécialisés	forte
enseignants de collège	nulle
associations d'enseignants (ou autres réseaux)	très faible
musiciens amateurs	faible
parents d'élèves	très faible

On constate qu'une grande partie de l'influence est exercée indirectement par les auteurs de méthodes et directement par les enseignants spécialisés.

Les auteurs/éditeurs

Au sujet des éditeurs, TAVIGNOT (1995) sépare la nature du processus de transposition didactique en 3 sous-ensembles :

- nature épistémologique : aspects retenus par les auteurs des manuels,

¹¹² Certes, le Ministère de la Culture a bien créé des diplômes de professeur (D.E. et C.A.) afin de "mettre le ver dans le fruit" (Maurice Fleuret, communication personnelle avec Michel DE LANNOY, 2004), mais le nombre d'enseignants aujourd'hui en poste est négligeable face à l'étendue du réseau associatif.

¹¹³ Cette synthèse est proposée sans aucun cadre scientifique, à l'aune de notre seule expérience dans le domaine. Elle cherche seulement à poser les jalons de futures études, sérieuses et méthodologiquement encadrées, qui pourraient être ainsi réalisées.

¹¹⁴ cf. Gérald GUILLOT (2004) pour une mise en perspective critique de plusieurs manuels d'enseignement du samba brésilien.

- nature sociologique : demandes des éditeurs, attentes des enseignants et de la société,

- nature psychologique : processus cognitifs des auteurs ou de leurs représentations.

N'ayant que très peu de données disponibles sur le sujet, nous laissons à cette question du rôle des auteurs/éditeurs de manuels. Les résultats d'une précédente étude¹¹⁵ ainsi que notre expérience du terrain nous font néanmoins pressentir qu'une telle analyse selon cette typologie révélerait probablement une préoccupation le plus souvent commerciale de la part des éditeurs, influençant du même coup leurs auteurs... Quelques ouvrages échappent cependant à cette dure loi et s'imposent ou devraient s'imposer par la cohérence intrinsèque de leur propos¹¹⁶.

Les enseignants spécialisés

L'enseignement se déroulant essentiellement dans un cadre non réglementé (ni contrôlé), beaucoup d'enseignants spécialisés ne sont pas de véritables professeurs et diffusent des savoirs situés à grande distance des savoirs de référence (i.e. correspondant aux pratiques brésiliennes)¹¹⁷.

Au collègue

Dans notre étude de cas, il semble que la noosphère se réduise considérablement, le professeur déclarant une très grande autonomie dans ses choix pédagogiques :

<< Moi, mon but c'était d'obtenir ça [le matériel de percussion]. [...] C'était inconcevable pour moi, un cours de musique sans percussion, sans musiques du monde. Ça ne va pas. Il manque quelque chose. Je ne peux pas faire que de la flûte et de la musique classique. Ce n'est pas possible. A tel point que maintenant, je suis en train de remettre en question les pratiques de flûte au collège. >>¹¹⁸

¹¹⁵ cf. *Gérald GUILLOT (ibid)*

¹¹⁶ cf. *Gérald GUILLOT (ibid)*

¹¹⁷ Il s'agit du résultat d'observations personnelles durant une quinzaine d'années

¹¹⁸ Marie LISZT, entretien du 16 mars 2005

« Je me suis dit qu'après tout c'est quand même l'avantage de nos matières... je le crois... j'en suis même convaincue ... d'une certaine liberté au sein de notre enseignement. »¹¹⁹

« Donc, maintenant il me reste à potasser pour essayer d'écrire quelque chose de relativement construit et adaptable à nos groupes, parce que c'est de l'adaptation.. Ne rêvons pas. C'est toujours de l'adaptation. »¹²⁰

Le résultat des entretiens nous aide à compléter le tableau suivant :

Catégorie d'acteur	Influence supposée
chercheurs en musique brésilienne	nulle
grands maîtres	nulle
musiciens professionnels	nulle
fonctionnaires des Ministères (Éducation nationale, Culture)	nulle
auteurs de manuels ¹²¹ , méthodes	importante
administratifs	faible / moyenne
enseignants spécialisés en contact avec le milieu du collège	très importante
enseignants de collège (enseignement musical)	très importante
collègues (enseignement musical)	forte
collègues (arts plastiques)	moyenne
collègues (autres enseignements)	faible / moyenne
associations d'enseignants (ou autres réseaux)	moyenne ¹²²
parents d'élèves	forte
musiciens amateurs	nulle
élèves	faible

Bien qu'influencé par les manuels, les intervenants en milieu scolaire et le milieu scolaire (dans une moindre mesure : autres professeurs, parents...), le professeur est donc quasiment "maître à bord" de son vaisseau-classe.

En effet, il semble décider de tout, ayant peu de compte à rendre sur le plan des contenus¹²³. Nous rejoignons ainsi, en le magnifiant de façon considérable, le point de vue de JOHSUA¹²⁴ :

« La "noosphère" qui, d'après CHEVALLARD enveloppe l'institution scolaire et regroupe "ceux qui pensent les problèmes d'enseignement d'une discipline" n'est pas ici perçue comme une interface avec d'autres institutions, où

¹¹⁹ Elysabeth POULENC, entretien du 08 avril 2005

¹²⁰ Elysabeth POULENC, entretien du 08 avril 2005

¹²¹ cf. Gérald GUILLOT (*ibid*)

¹²² cet aspect n'est évoqué dans aucun des entretiens effectués, mais nous savons, pour effectuer une veille sur les listes de diffusion de professeurs d'éducation musicale, combien sont importants les échanges de "fiches", de partitions, de fichiers midi ou karaoke.

¹²³ Le cas qu'il nous a été donné d'observer est particulier en ce sens que deux professeurs ont décidé de travailler ensemble sur l'enseignement d'un répertoire commun. La noosphère est donc ici partagée entre elles.

¹²⁴ Samuel JOHSUA (1997:15-24).

existent aussi des rapports avec les mêmes objets de savoirs, mais comme un lieu de créativité absolue, sous le regard lointain, voire abstrait, d'une tutelle politique dépossédée en fait de tout regard sur les contenus réels. Comme de plus, ainsi que l'affirme CHERVEL, dans nos sociétés à enseignement de masse, ces disciplines scolaires fondent en fait le substrat de la culture communément partagée, les cercles noosphériens se voient du coup dotés d'une responsabilité écrasante, juste contrepartie d'une grisante liberté créative. >>

CHEVALLARD distingue deux étapes :

- la transposition externe : élaboration sociale des programmes (définition d'un "savoir à enseigner"). Nous constatons que les professeures élaborent quasiment seules ce contenu.
- la transposition interne : transposition par les enseignants de ce "savoir à enseigner" en "savoir -jugé- enseignable" ¹²⁵

Il paraît difficile de délimiter ces deux étapes, dans la mesure où le professeur pose vraisemblablement le répertoire musical comme objet préalable à toute transposition (il semble que seul l'instrumentarium lui soit hiérarchiquement supérieur). De la même façon, une "limite de compétences minimales" étant impossible à déterminer, nous posons comme hypothèse que le concept de transposition didactique s'applique malgré tout, quelle que soit l'autorité du professeur sur la question transposée.

b) Fiction du temps d'apprentissage

Topogénèse

Le savoir du professeur doit être toujours (paraître) supérieur à l'élève. Examinons deux cas qui posent problème :

Absence/faiblesse de la formation initiale

Dans le cadre d'un enseignement de musique classique occidentale, le niveau du professeur est issu généralement :

- de plusieurs années de Conservatoire
- d'au moins 3 années d'Université (Licence nécessaire pour l'obtention du Capes)

Dans le domaine de la musique brésilienne, il est fort probable que leur recul sur le sujet soit bien inférieur aux données ci-dessus. C'est ce qui ressort de l'entretien avec Elysa Poulenc :

<< [...] ma première expérience est née comme ça, il y a deux ans [...] Je suis tout de suite allée voir Marie parce que je n'y connaissais absolument rien, bon... ce qui est à peu près toujours le cas aujourd'hui, donc une méconnaissance totale de ces musiques. >>

De même, pour Marie LISZT :

<< Ca fait 15 ans que j'enseigne. Je me suis lancée là-dedans, ça va faire une dizaine d'années. Je me suis lancée dans une petite initiation à la percussion. Comment je m'y suis lancée ? Parce que [...] à Montpellier (l'académie où j'étais en stage, où j'étais professeur au début de ma carrière, en 87/88), il y avait des stages autour de la pratique de la percussion, à cette époque-là. Donc ce sont des stages PAF, c'est à dire stages officiels Éducation Nationale. A cette époque-là, les stages duraient 5 jours et on avait une pratique de percussions. [...] Quelqu'un qui s'appelait Dominique Suard [...] m'a initiée un peu à la percussion brésilienne. [...] ce qui était bien avec ce genre de stage, c'est que ça durait 5 jours. Donc en 5 jours, on avait le temps de rentrer, de s'immerger dans une musique. >>

Une immersion, certes, mais 5 jours suffisent-ils à assurer une formation suffisante pour permettre le transfert pédagogique ? On peut ainsi observer le professeur en difficulté face à sa propre insertion dans l'espace sonore :

<< - ...c'est moi qui me suis mal arrêtée >>¹²⁶.

Manque de préparation

Lors de la séance du 19 avril 2005, nous constatons une rupture (14 secondes) dans la fluidité du cours, délai nécessaire à la professeure pour décrypter ses partitions (partie de *reco reco de mola* de Mangueira).

Obsolescences interne, externe

C'est un cas de rupture du contrat didactique qui surgit à cause du vieillissement possible du savoir, soit au sein du milieu où est produit ce savoir,

¹²⁵ Yves CHEVALLARD (1991)

¹²⁶ Marie LISZT - Observation du 19 avril 2005

soit provenant de l'extérieur. Nous pensons que ce danger est tout à fait latent en collège, car l'enseignant semble n'avoir que peu d'avance sur ses élèves.

Cette rupture pourrait provenir d'un manque de renouvellement du répertoire musical (risque important d'une année sur l'autre, si les élèves conservent le même professeur).

L'obsolescence externe est un risque encouru en raison de l'existence d'associations pratiquant les musiques brésiliennes de carnaval. Il suffirait qu'un élève soit membre d'une telle association pour qu'il ait une pratique plus importante que le professeur dans ce domaine (alors que le professeur d'Education Musicale doit gérer de nombreux répertoires pour ses différentes classes : Gospel, chanson, classique, contemporain, musiques traditionnelles, etc.)

Ce risque lié à la transposition didactique ne nous semble pas revêtir un très grand intérêt pour la recherche, dans la mesure où une véritable formation initiale suffirait à l'écartier. Il s'agit alors d'un problème de moyens (financiers, humains) qui est du ressort du politique. Il sort totalement du cadre "microsocial" de notre étude.

Nous pensons que c'est également le cas lorsque le savoir peut être objet d'enseignement externe, i.e. par une personne extérieure au cadre d'enseignement habituel (en l'occurrence, le collège).

Chronogénèse

Il s'agit de l'avance, gérée dans le temps par le professeur, que ce dernier possède sur l'élève. Pour cela, il doit introduire les différentes notions au fur et à mesure des besoins. Dans le cas qui nous intéresse, nous avons constaté plus haut que les professeurs manquaient de formation, ce qui peut induire ici aussi des effets néfastes. Par exemple : leur répertoire musical est destiné à être produit sur scène, ce qui fait que les derniers cours sont en fait des répétitions d'un corpus déjà connu par les élèves. Ce phénomène est amplifié par la distinction que fait PERRENOUD (1995) entre savoirs et compétences :

« Les compétences, pour leur part, se présentent comme des totalités difficilement décomposables ou dont la décomposition n'engendre pas ipso facto une série d'étapes qu'on pourrait parcourir les unes après les autres. On peut certes, tout au début de l'apprentissage de la lecture ou de la musique, apprendre lettre par lettre, phonème par phonème, note par note. On sait qu'on ne maîtrise de la sorte qu'un code, dont la mise en œuvre est systémique. Même s'il est possible de graduer et de doser les difficultés, il s'agit d'affronter constamment la complexité, à des niveaux d'exigence croissants. L'enseignant ne gère pas un renouvellement des contenus, mais un déplacement des niveaux de maîtrise, ce qui est beaucoup moins facile et résiste à une planification indépendante des apprentissages effectifs. La formation de compétences passe par la mise en place de situations d'apprentissage et leur régulation en fonction des acquis. »

On peut dire que beaucoup (la majorité ?) des savoirs pratiques/procéduraux auxquels nous avons à faire lors des séances observées sont en fait des "compétences" qui nécessitent une attention particulière. Le manque d'expérience et/ou de compétences de la part du professeur sur le répertoire pourrait favoriser un comportement prudent qui éviterait l'introduction de nouvelles notions à une date trop proche de la prestation publique. Ceci nuirait sans aucun doute au mécanisme de chronogénèse.

préconstruction, "après-coup" :

Il s'agit de mécanismes qui tiennent à la réélaboration du savoir à tout instant. Ils confirment que certains apprentissages ne se réalisent que très longtemps après le moment où l'on pourrait croire qu'ils le fussent. Ces distances temporelles peuvent parfois s'évaluer en années. Autrement dit, les durées d'enseignement et d'apprentissage ne sont pas superposables, ce qui pose problème dans le cas d'acquisition de "compétences" musicales¹²⁷.

Le phénomène est aggravé par les caractéristiques singulières des musiques afro-brésiliennes. En effet, les classes les plus concernées par l'enseignement de musiques issus du répertoire brésilien sont, dans notre étude de cas, essentiellement des 4^{ème} et 3^{ème}. De plus, la durée totale d'enseignement est au mieux d'un an, parfois seulement d'un trimestre (soit une dizaine de

¹²⁷ Michel PERRENOUD (1995)

séances). On imagine sans peine que, dans le contexte spécifique des musiques afro-brésiliennes (qui font au Brésil l'objet d'une longue imprégnation¹²⁸), certains apprentissages ne se réalisent... jamais ?

c) Décontextualisation

CHEVALLARD¹²⁹ la définit comme une résultante logique du processus de "délimitation" du savoir, à savoir la

<< désinsertion [du savoir] du réseau des problématiques et des problèmes qui lui donnent son sens ²complet², la rupture du jeu intersectoriel constitutif du savoir dans son mouvement de création et de réalisation. >>

Les musiques afro-brésiliennes, en tant qu'objet éminemment culturel, subissent directement cette décontextualisation, l'enseignant ayant la charge de replacer l'objet d'enseignement dans son contexte d'origine avant de pouvoir le manipuler comme tel. Prenant un peu d'avance sur la logique de présentation (et par souci de simplification rédactionnelle), nous tenons à présenter tout de suite les apports de COLOMB¹³⁰. Celui-ci propose de distinguer 3 notions :

contextualisation

<< ...dans lesquelles le savoir (ou savoir-faire) qui est l'objet visé d'apprentissage est situé dans un contexte dans lequel les élèves sont amenés à lui donner du sens et à se construire des connaissances relatives à cet objet ; >>

décontextualisation

<< ...dans lesquelles l'enseignant amène les élèves à dépersonnaliser leurs connaissances et institutionnalise ainsi le savoir ; >>

recontextualisation

<< ...du savoir dans lesquelles l'enseignant amène les élèves à ²étendre² le sens du savoir construit à de nouvelles situations différentes de celles dans lesquelles il a été construit >>

Ces trois phases constituent une base de réflexion au cœur de notre questionnement : comment l'enseignant peut-il replacer le savoir dans son sens

¹²⁸ durée qui s'évalue à l'échelle d'une vie humaine entière

¹²⁹ Yves CHEVALLARD (1991:60)

¹³⁰ Jacques COLOMB (in Jean HOUSSAYE 1993)

complet ? Quel sens prend alors le savoir pour l'élève ? Le savoir peut-il acquérir un nouveau sens ? Est-ce lors de ces processus que s'opère les "glissements de sens" que nous évoquions ? Afin de tenter d'y répondre, nous interrogerons donc un peu plus loin la notion de "sens".

d) Savoirs "protomusicaux", "musicaux", "paramusicaux"

CHEVALLARD classe les savoirs en 3 catégories :

- savoirs mathématiques (ex : l'addition),
- savoirs paramathématiques, ce sont des "notions-outils" (ex : la notion de démonstration)
- savoirs protomathématiques, ce sont des "notions implicites" (ex : reconnaître un "motif" mathématique)

Nous pensons que cette typologie pourrait être transposée au monde de la musique, ce qui nous fournirait les 3 catégories suivantes :

- Les savoirs musicaux concernent l'ensemble des directives données par le professeur (posture corporelle, tenue des baguettes, etc.).
- Les savoirs paramusicaux (définis plus haut) sont des "notions-outils"¹³¹ intégrées de façon plus ou moins inconsciente par les élèves sans que cela fasse l'objet d'un enseignement formalisé : le bruit/la musique, la notion de morceau de musique, de répétition, de cycle, etc.
- Les savoirs protomusicaux sont des bases que l'on espère présentes chez les élèves : un son, le monde sonore, production/distinction d'un son (humain, animal, mécanique), etc.

Ces catégories ne sont pas étanches (et difficiles à objectiver), un savoir protomusical pouvant faire l'objet d'un enseignement spécifique, par exemple. Ce sont bien des "savoirs appris sans jamais être enseignés".¹³² Ci dessous quelques notions et une répartition possible :

¹³¹ Yves CHEVALLARD 1991 p. 50

¹³² *ibid.* p. 57

notions protomusicales	notions paramusicales	notions musicales
un son		
le monde sonore		
production/distinction d'un son (humain, animal, mécanique)		
production d'un son organisé (à vocation musicale)		
insertion dans l'espace sonore		
la sémiologie spécifique du jeu musical collectif		
la notion de morceau de musique		
	la notion de cycle	
	la notion de répétition	
	jeu musical collectif	
	posture corporelle	
	tenue des baguettes	

4. Apports

a) Mésogénèse :

Selon BROUSSEAU, c'est un ensemble des moyens que met en œuvre le professeur pour créer un "milieu" d'apprentissage (ex : calculette, utilisation de telle ou telle règle, etc.).

Nous trouvons là un ensemble d'objets très différents :

Externes à la classe	Internes à la classe
pays région département ville quartier collège climat	décoration de la classe ameublement disposition élèves / professeur monde sonore ¹³³ de la classe instrumentarium ? rituels (déballage, rangement des instruments, sortie du cahier de liaison, utilisation de la chaîne stéréo, etc.) règles de conduite

b) "Modèle de la pratique" :

Il semble connaître des distorsions importantes :

« Ou je fais de la batucada pure ou de la samba pure et je n'en joue pas, et je n'en fais pas parce que je n'ai pas le niveau pour. Ou alors, j'essaie d'adapter les rythmiques brésiliennes à ma vision [...] de cette musique-là par des collégiens, par du

¹³³ cf. travaux de Michel DE LANNOY

*tout-venant, quelqu'un qui n'a jamais pris, ne serait ce qu'un djembé dans les mains. >>*¹³⁴

Nous observons la professeure¹³⁵ utilisant deux catégories d'objets qui auront sans doute des répercussions distinctes sur une forme de savoir caché (SCHÖN, 1994¹³⁶) qui sera probablement intégré par les élèves :

Objets musicaux

Un sifflet 3 tons, un *repique*, une baguette en bois, une sangle. Le professeur étant le seul à jouer du *repique*, l'instrument sera certainement associé au sifflet (*apito*), deux attributs nécessaires à la fonction de "chef" (en l'occurrence, le professeur). Hormis certains "appels", le professeur n'utilise l'instrument que pour soutenir (par reproduction à l'identique) le rythme d'un ensemble d'élèves. Le professeur ne joue quasiment jamais le rythme de base complet de cet instrument (parfois, une réduction).

Les constructions côté élève sont faciles à imaginer :

<< Seule la professeure peut être le chef. On reconnaît la chef car elle possède un sifflet et un repique. La chef ne joue de son instrument que pour effectuer les appels auxquels je dois répondre. Sinon, elle en joue rarement. >>

L'observation du terrain (Rio de Janeiro) nous apprend que la fonction de chef est en fait aujourd'hui¹³⁷ scindée en deux sous-fonctions :

- *Mestre* : directeur musical de la bateria (utilise un sifflet et une baguette, à la manière d'un chef d'orchestre de musique classique occidentale)
- *Primeiro repique* : un des meilleurs musiciens du groupe (il exécute les "appels" avec son instrument, le *repique*)

Objets paramusicaux :

Un pupitre, un aide-mémoire sous forme de partition. L'enseignement est effectué selon un mode oral mais le professeur utilise un support écrit (...) Au delà du paradoxe que cela engendre, nous pouvons émettre l'hypothèse la plus basse concernant une construction possible de la part de l'élève :

¹³⁴ Marie LISZT, entretien du 16 mars 2005

¹³⁵ Les deux professeures observées font de même

¹³⁶ Donald A. SCHÖN (1994)

« Seule la professeure a le droit de lire une partition »

Il y a dans cette approche une véritable herméneutique à mettre en œuvre qui peut très certainement déboucher sur la construction d'un modèle de la pratique particulièrement éloigné des pratiques sociales de référence (la fonction de *Mestre de bateria* actuelle à Rio de Janeiro).

Il est très probable que ce modèle participe de l'élaboration progressive et invisible d'un curriculum véritablement caché (PERRENOUD 1990, 1993) ... aux yeux de l'enseignant.

c) Catégories de transformation

Aux transformations possibles relevées par TARDY (1993), nous ajouterons celles qui ont attiré à la simplification.

Transformations d'ordre terminologique

Le Brésil est lusophone en raison de plusieurs centaines d'années d'occupation portugaise. C'est le premier écueil auquel se confrontent enseignant et élève dès la rencontre avec les musiques afro-brésiliennes. Il est en effet nécessaire de désigner les courants ou styles musicaux, l'instrumentarium, les interprètes, etc. Au delà du problème commun de la prononciation (qui impose ses propres règles phonologiques), à chaque catégorie de termes correspond une problématique particulière :

Traditions et styles musicaux :

Samba est aujourd'hui un mot de genre masculin dans le vocabulaire brésilien. En France, il fut aussitôt féminisé, probablement en raison de son appartenance à une catégorie de danses¹³⁸ (la *samba*, la *rumba*, la *lambada*, etc.¹³⁹). Quel genre doit utiliser l'enseignant ?

Par contre, il existe un verbe "brésilien"¹⁴⁰ (il n'existe pas en portugais du Portugal) du 1^{er} groupe qui correspond au fait de "danser sur une musique d'origine africaine" : *sambar*.

¹³⁷ il y a quelques dizaines d'années, le chef était effectivement une seule et même personne

¹³⁸ Gérard GUILLOT (2004)

¹³⁹ Seul le *cha-cha* paraît avoir évité la féminisation. Pourquoi ?

¹⁴⁰ en portugais du Brésil pour être plus précis

L'instrumentarium :

Certes, il semble possible d'user du terme "caisse" ¹⁴¹ pour traduire le substantif *caixa* [k'ajʃə], mais qu'en est-il du terme *surdo* [s'urdu] ? Doit-on le traduire par "sourd" (pour un tambour, même grave, c'est délicat...) ? De nombreux instruments de musique européens ont migré vers le continent latino-américain sans subir de modifications organologiques. Ainsi, la flûte traversière reçoit le nom de *flauta* [fl'awtə]. C'est généralement le cas des instruments d'orchestre de musique classique occidentale. Bien entendu, les musiques afro-brésiliennes n'emploient pas un tel instrumentarium dans leur version "native" (puisque il s'agit de la musique des esclaves africains) mais très vite, le métissage des genres et des individus va bouleverser cette dichotomie originale. Par contre, d'autres instruments ont subi des transformations ou n'ont pas suivi l'évolution de leur pendants occidentaux. C'est le cas de la *rabeca* [řab'ekə], un ancêtre arabe du violon moderne (d'où très probablement l'origine étymologique commune avec le *rebec* moyenâgeux occidental). Son port et son jeu sont singuliers. Doit-on alors parler de violon ?

Le dénomination d'une grande partie des instruments de musique issus des cultures africaines (et dans une moindre mesure, amérindiennes) emploie une terminologie spécifique. C'est le cas d'une majorité des instruments de percussion, qui font l'objet d'un emploi de plus en plus fréquent dans les cours d'éducation musicale en collège. Ainsi, le mot *agogô* [agog'o] désigne-t-il une double cloche métallique. Le terme est issu du Yoruba (région nigéro-congolaise) et désigne la montre, l'horloge. Cela est particulièrement significatif de l'importance accordée à cet instrument, qui délimite, comment nous l'avons vu plus haut, un "time line pattern" (Nketia, 1963) sur lequel viennent se placer les autres instruments et la voix. Certes, la sémantique occidentale du mot "cloche" renvoie également à une certaine forme de délimitation du temps, mais son usage ne crée-t-il pas une rupture avec une des racines brésiliennes (voire africaines dans le cas présent) ?

¹⁴¹ ceci n'est qu'un exemple puisqu'il s'agit justement d'un des instruments non présents dans l'instrumentarium utilisé par les professeurs

Transformations conceptuelles

Nous avons vu précédemment comment le mécanisme de mésogénèse pouvait influencer la compréhension de la situation pédagogique et culturelle par l'élève (ex : la place du chef, son rôle, son instrumentarium, ses accessoires, etc.).

Présence ou absence du sujet de l'énonciation

TARDY (1993) rappelle la différence fondamentale entre les écrits du scientifique (qui s'implique directement dans ses choix, ses doutes, ses découvertes, etc.) et ceux du pédagogue qui, pour que le contrat didactique soit tenable, a tendance à transformer les hypothèses en réalité, rendre durable ce qui n'était que précaire.

Pour caricaturer à l'extrême¹⁴², nous pourrions observer la proposition suivante :

"je/nous pensons comme cela"

se transformer en :

"c'est comme cela".

Nous croyons que ce phénomène de disparition du sujet de l'énonciation est parfaitement observable dans le domaine de l'enseignement des musiques afro-brésiliennes. Bien que les savoirs déclaratifs y soient peu nombreux (et nous pensons que ce phénomène est également présent au sein d'autres formes de savoirs), le professeur utilise un ton quelque peu péremptoire face à ses élèves :

<< - ...donc ça s'arrête bien en l'air... hein ?...j'ai demandé...ça s'arrête en l'air et non pas sur le coup de repique

- ... [Etienne :] c'est nul...

- ... et bien c'est comme ça... c'est nul ou c'est pas nul... ce n'est pas ton problème >> ¹⁴³

¹⁴² résumer ici le point de vue de Michel TARDY n'est-il pas assimilable à un acte pédagogique ? Qu'il ne nous soit pas tenu rigueur d'illustrer directement nous même les effets des transformations...

¹⁴³ Marie LISZT, observation du cours du 19 avril 2005

Explication : certains choix concernant le répertoire musical ont été effectués par Elysa**beth** POULENC. Marie LISZT, dans le souci d'unifier les savoirs en vue de la représentation qui donnera l'occasion aux deux groupes-classes de se réunir, doit donc effectuer une "modification" par rapport à ce qu'elle avait enseigné les semaines précédentes. Elle fait le choix d'un mode directif. On peut se demander ce qu'il advient du contrat pédagogique à ce moment-là... De même, ce discours fait appel à des savoirs autoréférencés (CHEVALLARD 1991), i.e. qui n'ont pas leur équivalent hors du cadre scolaire, ou qui ne correspondent pas à une vérité aussi tranchée. Professeur et noosphère nous semblent à ce moment confondus.

Simplifications

Le Brésil est d'une extrême complexité. Malgré une histoire courte (environ 500 ans), sa superficie, la colonisation et l'esclavage ont généré un nombre gigantesque de métissages à tous les niveaux. Aborder un des centaines de styles musicaux qui y sont recensés n'est pas sans poser quelques difficultés. En effet, le curriculum pédagogique se distinguant du savoir scientifique par sa non exhaustivité, il doit nécessairement passer par des étapes de simplification. Vouloir enseigner une des nombreuses formes de côco brésilien (qui mêle apports occidentaux, africains et amérindiens) contraindra l'enseignant à une explication qui ne pourra tenir compte de l'ensemble des caractéristiques (diversité des formes, richesse du répertoire, expansion géographique, instrumentaria, etc.) de cette tradition. Comment, dans ces conditions, ne pas tomber dans une forme de simplification qui renverrait à l'extrême, par exemple, l'ensemble du phénomène à un "simple" motif polyrythmique ?

d) Pratiques sociales de référence

Bien que cette typologie ait été développée pour l'enseignement des sciences physiques par Martinand, elles pourra être aisément transposée au monde des musiques afro-brésiliennes :

- Objets de travail : ils sont constitués par les musiques elle-mêmes et leurs caractéristiques singulières.

- Problèmes scientifiques : c'est le paramètre qui ne trouve pas d'équivalent dans le monde des musiques afro-brésiliennes. En effet, ces dernières sont considérées comme des traditions non théorisées par la majorité de leurs acteurs (à l'exception d'une minorité scientifique qui ne réinjecte quasiment pas le résultat de ses recherches au sein des communautés humaines concernées par ces pratiques).
- Attitudes et rôles sociaux : la culture afro-brésilienne est directement liée à celle des couches les plus pauvres de la population brésilienne. Elle porte ainsi en elle, depuis plus de 500 ans, les marques d'une histoire de l'esclavage noir et de son émancipation progressive. Les musiques afro-brésiliennes constituent un puissant vecteur de survie culturelle pour ces peuples transplantés.
- Instruments matériels et intellectuels correspondants : il s'agit dans notre cas de tout l'environnement musical et extra-musical (lieu de répétition, de parade, instruments de musique, procédures musicales et organisationnelles, représentations, idéologies, etc.)
- Savoirs produits : nous y retrouvons les mêmes types de savoirs que ceux qui sont observables en environnement exogène (cf. paragraphe "Premiers savoirs identifiés" page 46). Bien entendu, leur transplantation en modifie le sens.

ASTOLFI propose une taxonomie complémentaire :

- de type "extra-scolaire" (pour la majorité des pratiques)
- de type "scolaire" (ex : journal de classe, prétexte à l'étude la grammaire)

Cette dichotomie est intéressante car elle pose la question de l'objectif final des pratiques mises en jeu. En temps normal, on s'attend à ce qu'elles soient de type extra-scolaire, mais on peut se demander si la création par les professeurs d'Education Musicale de morceaux du type *baião* ne confère pas à la pièce un caractère scolastique, celle-ci étant en fait un prétexte pour aborder des notions musicales prédéterminées par le professeur. Les musiques afro-brésiliennes semblent donc constituer des pratiques sociales de référence à part entière.

e) Natures de la transposition didactique

Défini par TAVIGNOT, c'est un cadre théorique qui s'applique aux manuels scolaires, comme celui d'où est extrait "O povo da paz" (chanté par Marie LISZT).

Elle distingue 3 natures de la transposition didactique :

nature épistémologique

Choix des éditeurs (par exemple : qu'est-ce qui se vendra le plus ? qu'est-ce qui correspond à la ligne éditoriale de telle collection ? etc.).

nature sociologique

Pressions de la société sur les éditeurs (par exemple : la demande des professeurs d'Education Musicale, qui passent beaucoup de temps à rechercher des fiches de "séquences" d'enseignement¹⁴⁴)

nature psychologique

Représentations des éditeurs / des professeurs. Nous les avons déjà évoquées aux paragraphes "Imaginaire brésilien" page 10 et "Représentations" page 27.

B. Sens et culture

"Même si le réel n'a pas de sens, il faut s'y intégrer" ¹⁴⁵

Nous évoquions, en introduction, la notion de "glissement de sens". Nous allons maintenant tenter de l'opérationnaliser. Pour cela, nous devons essayer, au préalable, de mieux comprendre la notion de sens. Il semble, intuitivement, que ce dernier ne soit pas universel, qu'il s'inscrive plutôt dans le cadre d'une culture donnée. Que devient-il dans celui du contact entre plusieurs cultures ? Nous examinerons donc rapidement la notion de culture à la façon d'un prolégomène. Il va sans dire que l'importance d'une telle question exclut toute possibilité de fournir des réponses valides dans une étude aussi brève. On ne peut au mieux que défricher des pistes de réflexion qui devront faire l'objet d'une recherche approfondie.

1. Sens

KAYSER¹⁴⁶ nous propose de la définir ainsi :

¹⁴⁴ Il s'agit d'une observation issue de la "veille" que nous avons effectuée sur la liste EduMusic pendant près d'un an. Cette liste, très active, diffuse plusieurs dizaines de messages par jour et donne une bonne idée des attentes des professeurs.

« La notion de "sens" (meaning) est complexe et difficile à définir sans ambiguïté. Elle semble inclure, à la fois, l'idée d'une orientation (finalité, intention) de l'acte (par exemple lorsqu'on l'utilise pour indiquer l'intention qui anime l'activité de l'enseignant), l'idée de "signification" (ce que maître et élèves retiennent comme étant particulièrement signifiant dans une leçon). Les interactionnistes considèrent que le sens n'est pas imposé par la culture, la société mais qu'il est au contraire construit par les acteurs (une idée de base est que la "réalité" n'est pas transcendante à l'activité des membres mais qu'elle est construite, ou produite, par les membres au cours de leurs interactions, - un terme qu'il faut maintenant tenter de préciser. [...] L'activité quotidienne est rarement solitaire ; elle est faite avant tout d'interactions de chacun avec les autres et quand je donne sens à mes actions je produis aussi un sens aux actions de ceux qui m'entourent. »

a) Sens et didactique

A une posture théorique un peu édulcorée...

« Une éducation artistique ancrée dans la culture donne à l'élève l'occasion de construire des outils à partir des éléments signifiants de sa culture immédiate ou de la culture générale afin de s'y inscrire avec jugement, autonomie et créativité. »¹⁴⁷

...correspond une réalité didactique plus brutale :

« Mais finalement, lors de cette opération de " simplification ", y a-t-il quelque chose de l'essence même du savoir qui se perd ? [...] Ainsi, une altération, un glissement de sens s'opère à chaque fois qu'il y a transmission. »¹⁴⁸

La notion de sens n'apparaît pas aussi clairement, mais plus en filigrane, dans le discours de CHEVALLARD (par exemple : notion de "sens commun"). Elle est pourtant fondamentale, d'autant plus qu'elle touche à des pratiques sociales de référence¹⁴⁹. A propos de transposition didactique des Activités Physiques et Sportives, TERRISSE (1998) pose ainsi la nécessité que :

« Si la didactique ne peut s'appréhender que dans son rapport à la culture qui lui donne sens, ce que CHEVALLARD appelle le didactique, l'approche historique est indispensable à

¹⁴⁵ Pierre ROUSSET in Hanita HOCQUART dir. (1996)

¹⁴⁶ Daniel KAYSER (1990:127-37)

¹⁴⁷ L'intégration de la dimension culturelle à l'école - Québec (1999)

¹⁴⁸ Emile ?? & Fariba ?? (2003)

¹⁴⁹ Jean-Louis MARTINAND (1989)

reconnaître ce que l'école transmet de l'héritage culturel que sont les pratiques physiques et les choix qu'elle effectue à partir d'elles. >>

La responsabilité ainsi définie retombe inéluctablement sur les épaules de l'enseignant :

<< Le point délicat, très délicat se situe dans la réalité que l'enseignant suppose à ses élèves. Ce qu'il enseigne et comment il le met en scène sont en lien avec sa propre réalité. Et lorsqu'il enseigne, fait-il l'effort de savoir quelle est la réalité de ses élèves ? Va-t-il à leur rencontre ou se borne-t-il seulement à trouver le niveau moyen de sa classe par des suppositions pleines de préjugés ? >>¹⁵⁰

Cette réflexion distingue deux acteurs en induisant une forme de relativisme du sens, qui varie en fonction du sujet. Nous y ajouterons un troisième acteur, personnifié pour l'occasion : la communauté (i.e. ses membres).

b) Acteurs et relativisme sémantique

La notion de sens pour le professeur apparaît en filigrane chez CHEVALLARD :

<< Il ne faut pas oublier que les "exemples" précédents sont donnés par des étiquettes qui font sens dans la communauté des enseignants d'un même niveau de cursus scolaire. >>¹⁵¹

Mais ce qui fait sens pour le professeur fait-il sens pour l'élève ? Cela paraît peu probable. C'est toute la problématique de l'altérité qui se pose ici, aggravée par la relation hiérarchique et "topogénétique" entre professeur et élève.

Une notion nouvelle musicale fait-elle sens pour l'élève ? MEYER¹⁵² a défini deux formes de sens : un "sens hypothétique" (*hypothetical meaning*) et un "sens évident" (*evident meaning*). Lors d'une séance observée, le morceau *Mangueira* fut abordé sans qu'une version complète ne soit proposée à l'écoute des élèves. Cette absence d'imprégnation ne facilite pas le travail de l'enseignant. En effet, les élèves développent sur le nouveau morceau un "sens hypothétique" alors qu'ils pourraient lui accorder un "sens évident", facteur positif en terme de motivation à l'apprentissage. ASTOLFI ajoute :

¹⁵⁰ Emile ?? & Fariba ?? (2003)

¹⁵¹ Yves CHEVALLARD (1991:49) § 4.4

¹⁵² Leonard B. MEYER (1994) in Peter COPE (1998: 266-7)

« Les études se sont, depuis, multipliées pour différents concepts et niveaux, faisant chaque fois apparaître :

1 / La variété a priori insoupçonnable des représentations possibles chez les apprenants interrogés.

2 / La lenteur des transformations cognitives au-delà des apprentissages et évaluations à court terme.

*3 / La coexistence de plusieurs systèmes parallèles d'interprétation, différemment mobilisés selon les contextes et situations. »*¹⁵³

La communauté constitue un troisième type d'acteur. Elle est un ensemble où émerge un sens de l'action du groupe-classe et de son professeur qui peut, par pression sociale, les influencer :

*« dès qu'on sort un petit peu [...] de ce qui doit se faire quand même dans le cours de façon traditionnelle, [...] il faut qu'on passe par [...] le projet d'établissement et que tous nos projets soient validés par le Conseil d'Administration. »*¹⁵⁴

*« c'est le groupe qu'on nous demande facilement »*¹⁵⁵

*« la reconnaissance des collègues, c'est quelque chose de difficile à acquérir »*¹⁵⁶

c) "Glissendo" musical : du fonctionnel à la délectation

Les sociologues HENNION, MAISONNEUVE et GOMART¹⁵⁷ rappellent que

« Toutes les histoires de la musique, dans leur premier chapitre, démarrent traditionnellement dans le social (politique et religieux). »

Le phénomène musical est donc historiquement d'ordre fonctionnel¹⁵⁸, que ce soit sur le plan ontologique (cris du nourrisson, lallations, etc.) ou sur le plan anthropologique (dans l'histoire et à l'échelle du monde, le sonore musical n'est

¹⁵³ Jean-Pierre ASTOLFI (1989/2002:31)

¹⁵⁴ Elisabeth POULENC - entretien du 08 avril 2005

¹⁵⁵ Elisabeth POULENC - entretien du 08 avril 2005

¹⁵⁶ Elisabeth POULENC - entretien du 08 avril 2005

¹⁵⁷ Antoine HENNION (2000)

¹⁵⁸ Alain SCHILLINGER (1995:205)

pas distinct du non musical, il est profondément social¹⁵⁹). Il concerne l'ensemble de nos sociétés¹⁶⁰.

De son côté, la musique occidentale a subi un lent phénomène de "défonctionnalisation"¹⁶¹, laissant se substituer la notion de "délectation". Cette attitude face à la musique n'est certes pas nouvelle, mais elle a été érigée en modèle au sein de la conception occidentale de la musique. Le jazz (dont les racines sont plongées au cœur de la diaspora africaine) a lui aussi été l'objet de cette défonctionnalisation, phénomène qui le range peu à peu au pôle de la "légitimité" culturelle bourdieusienne (COULANGEON, 2003:15), notamment au sein des générations récentes. Le Rock lui aussi serait en passe de subir le même anoblissement¹⁶². La musique occidentale garde malgré tout les stigmates de son rôle initial, mais dans une moindre mesure et de façon plus dissimulée : les musiques dites fonctionnelles sont encore appréciées des "seniors" (COULANGEON 2003), et sont également très présentes chez les jeunes. En effet, la musique des bals (populaires, techno, etc.) ou des boîtes de nuit est le support de comportements assimilables à des "rites de fertilité". Plus rares, certains "airs" ont acquis un caractère hautement symbolique (marche funèbre, "marche nuptiale", hymnes nationaux, etc.).

Ce glissement des fonctions de la musique¹⁶³ s'accompagne d'une modification du sens de l'acte musical, à tous les stades de sa production (composition, interprétation, réception).

Il en va de même pour les musiques afro-brésiliennes qui, à leur entrée dans l'hexagone, sont en partie défonctionnalisées. La majorité de ces traditions se vident de leur fonction sociale : perte de la dimension sacrée (ex : *maracatu nação*, *afoxé*, ...), réorganisation de la vie communautaire (ex : peu de groupes musicaux français s'inspirant de musiques brésiliennes carnavalesques ont réellement une dynamique carnavalesque, à moyen et long terme), nous pourrions

¹⁵⁹ il suffit pour cela de considérer les rites de passage africains ou la place du gamelan dans les villages balinais.

¹⁶⁰ Pour PLATON, la musique faisait partie de la politique.

¹⁶¹ Antoine HENNION (2000:51)

¹⁶² Philippe COULANGEON (2003:16)

¹⁶³ Antoine HENNION, Sophie MAISONNEUVE et Emilie GOMART (2000:59)

multiplier les exemples à l'infini. C'est également le cas du *baião* enseigné par les professeurs de collège, qui a perdu -ici- sa fonction de musique de bal.

Néanmoins, l'un des professeurs observés¹⁶⁴ insiste beaucoup¹⁶⁵ sur une forme de réappropriation du phénomène "batucada du collège" à l'occasion des célébrations de la communauté de proximité (carnaval, fêtes d'écoles) :

<< c'est l'élément dynamique du spectacle [...] c'est le groupe qu'on nous demande facilement, on nous a demandé d'animer une fête à l'école, y a une grosse manifestation organisée par l'amicale laïque de Saint Médard, qui est une grosse fête [...] au stade avec des milliers de personnes, toutes les écoles primaires [...] se donnent en spectacle [...] c'est vrai que pour moi ça me permet d'avoir un truc à disposition, une trentaine d'élèves qui [...] vont se produire, itinérant, donc on défile etc. [...] cette possibilité d'avoir une formation comme ça qui tourne [...] c'est vrai que ça permet [...] de rajouter au rayonnement que peut avoir l'établissement [...] ça permet d'avoir un groupe, tu vois, que l'on peut produire de façon je dirais, pas improvisée parce qu'on est quand même toujours obligé d'organiser les choses, mais ... tu vois depuis deux ans [...] ça m'a permis [...] de participer au carnaval, de participer à la fête des écoles et les gens apprécient énormément. [...] le plaisir évident aussi quand même de ces élèves qui se donnent en spectacle, que ce soit dans ce style de musique ou dans d'autres mais... bon là ça se voit, en plus c'est une musique de rue, ils se déplacent... [...] donc c'est des élèves souriants qui jouent, qui prennent plaisir, donc forcément qui en donnent aussi, donc ça, à mon avis, c'est une dimension qui est très importante. >>¹⁶⁶.

Ainsi le glissement de sens des musiques enseignées peut-il admettre un renversement (de sens) en opérant un véritable retour au fonctionnel social ?

d) Relativisme culturel

Il est déjà présent chez HÉRODOTE : chaque culture possédant sa propre morale, une morale universelle est impossible. Le réel est ainsi multiréférencé (i.e. chacun pouvant le décrire d'un point de vue différent). Et c'est une évidence quasi axiomatique, presque une Lapalissade, qui nous frappe : ce qui fait sens pour un brésilien ne fait pas -le même- sens pour un français. Faut-il ainsi admettre qu'à

¹⁶⁴ Elsyabeth POULENC

¹⁶⁵ nous proposons ici une "compilation" réalisée à partir de plusieurs extraits de l'entretien

¹⁶⁶ Elsyabeth POULENC - entretien du 08 avril 2005

lui seul, le relativisme culturel (déjà présent chez HÉRODOTE) soit une barrière infranchissable pour opérationnaliser un indicateur attaché au sens ? Nous le craignons. Passer de notre intuition nous conduisant à déclarer "ça n'a plus de sens" ¹⁶⁷, à un opérateur scientifiquement objectif se révèle hautement périlleux...

Nous sommes donc confrontés à une notion de sens répartie, au sein d'un véritable relativisme sémantique. La décentration nécessaire à tout apprentissage prend ici toute sa valeur. RICOEUR (1996) ne nous avait-il pas mis en garde en conseillant d'admettre la distinction entre sens (compréhension de l'Autre) et vérité (conviction personnelle) ? Le concept de relativisme culturel nous assène ainsi le coup fatal : le sens de l'Autre est différent du nôtre. Il nous paraît donc difficile (pour ne pas dire impossible) d'opérationnaliser la notion de "glissement de sens" en tant qu'indicateur des transformations opérées par le mécanisme de transposition didactique, sorte d'indicateur de "qualité" de cette transposition¹⁶⁸.

Notre étude est-elle donc impossible ? Ne l'enterrons pas tout de suite. Cet échec nous conduit au raisonnement suivant : en dehors du sens hypothétique défini par MEYER¹⁶⁹, la notion de sens est un "effet" cognitif. Toute conséquence ayant une cause, il existe un phénomène qui produit ce que nous nommions "glissement de sens". Cette notion n'est liée qu'à une seule personne : nous-même. Ce qui fait sens pour nous étant plus facile à appréhender que ce qui fait sens pour les autres, une brève introspection nous a permis d'identifier la source de ce "glissement" : il s'agit de transformations résultant de ce que nous avons déjà évoqué rapidement dans les pages précédentes : une forme d'ethnocentrisme latent en tant que caractéristique intrinsèque de l'enseignant.

Comme les musiques afro-brésiliennes, l'ethnocentrisme est un phénomène éminemment culturel, avec lesquelles il entre en conflit. Il nous appartient maintenant d'explorer la notion de culture afin d'en dégager les éléments qui pourraient nous permettre de poursuivre l'identification de ce fameux indicateur.

2. Culture

D'après LÉVINAS :

¹⁶⁷ par exemple, lors de l'analyse fine du répertoire musical. Cf. § "Analyse du répertoire" p. 41

¹⁶⁸ dans le sens où Yves CHEVALLARD (1991:47) milite pour une "bonne" transposition.

« L'éducation consiste avant tout à donner à celui qui est éduqué le sens de l'altérité »¹⁷⁰

Nous avons malheureusement été conduit à postuler que la relation éducative pouvait être perturbée (au sens premier du terme) par certaines manifestations d'ethnocentrisme. Ce dernier est un mécanisme qui, affectant tout être humain, s'articule dans un cadre culturel. Il semble donc intéressant, à ce stade de l'étude, de préciser quelques définitions afin de mieux saisir les conditions de réalisation de ce mécanisme.

a) Culture : quelle définition ?

PERREGAUX¹⁷¹ propose la définition suivante :

« Ensemble de valeurs, de significations et de comportements acquis et partagés par les membres d'un groupe qui tendent à se transmettre une certaine vision du monde et des relations aux autres. »

Une association d'idées nous porte aussitôt à rechercher le sens du terme civilisation :

« une civilisation se définit d'abord par la continuité de l'effort humain dans un espace géographique donné. »¹⁷²

HUNTINGTON dénombre ainsi huit civilisations¹⁷³. Il en conclut que les sociétés absorbent tous les emprunts qui ne vont pas à l'encontre de leurs traits distinctifs, traits distinctifs qui reposent sur la religion et sur une conception de l'homme qui ne sont pas "négociables". Ainsi,

« Toute culture est métisse, toute culture gère sa perméabilité, toute culture inscrit ses extériorisations locales dans un contexte micro-historique et politique qui en modifie les manifestations. »¹⁷⁴.

¹⁶⁹ MEYER (1956) in Peter COPE (1998:266-7)

¹⁷⁰ Emmanuel LEVINAS in Hanita HOCQUART dir. (1996)

¹⁷¹ cité par Pierre DASEN in Pierre DASEN & Christiane PERREGAUX (2002)

¹⁷² Pierre GARRIGUE in Solange PARVAUX (1991:318)

¹⁷³ Samuel P. HUNTINGTON (2000)

¹⁷⁴ Jean-Loup AMSELLE (2000) in Pierre CLANCHÉ (2000)

b) Interculturation

La signification de l'adjectif "interculturel" est soumise à controverse. Pierre DASEN¹⁷⁵ choisit la définition la plus large qui, basée entre autres sur celle de l'UNESCO, autorise :

- l'étude d'un même phénomène à l'intérieur d'une culture, ou de plusieurs
- l'étude des interactions issues du contact entre personnes de cultures différentes.

En éducation, il semble surtout employé dans les problématiques d'hétérogénéité ethnique au sein des groupes-classes. Dans le cas qui nous occupe, les enseignants ne déclarent pas utiliser les musiques afro-brésiliennes en raison de la présence d'élèves brésiliens dans leurs groupes-classes. Le cadre est-il donc du ressort de l'interculturalité ? Nous pensons qu'il n'y a pas véritablement contact entre groupes culturels, mais seulement emprunt.

c) Transculturation/néoculturation

Le terme de transculturation fut inventé par ORTIZ en 1947 :

« Je suis de l'opinion que le mot transculturation exprime mieux les différentes phases du processus de transition d'une culture vers une autre car cela ne consiste pas simplement dans l'acquisition d'une autre culture, qui est ce que le mot anglais acculturation implique réellement, mais le processus implique aussi nécessairement la perte et le déracinement d'une culture précédente, qui pourrait être définie comme déculturation. Il porte l'idée de la création conséquente de nouveaux phénomènes, qui pourrait être nommée néoculturation. »¹⁷⁶.

Il nous semble proche de la situation que nous étudions. La "batucada" serait donc en France le résultat de la transculturation d'une famille d'objets appelée au Brésil "musiques afro-brésiliennes".

Ce résultat est visiblement néoculturel, car il constitue un nouvel objet déconnecté de son milieu d'origine (par mutation) et qui ne prend la place d'aucun autre objet dans la culture de destination.

¹⁷⁵ Pierre DASEN & Christiane PERREGAUX (2002:12)

¹⁷⁶ Fernando ORTIZ (1947)

IV. Conclusions

Avant de conclure, nous souhaitons faire un point méthodologique sur la technique d'enquête de terrain réalisée.

A. Critique méthodologique

1. Calendrier

La progression méthodologique est hélas entrée en interférence avec le calendrier des séances de cours. Il aurait été intéressant de pouvoir observer l'ensemble des séances composant la séquence proposée par les professeurs. Nos observations ont débuté alors que le cycle des séances concernant les musiques afro-brésiliennes était déjà entamé : les séances de sensibilisation (culturelle) étaient déjà réalisées.

Facteur aggravant, le hasard des plannings des deux collèges a fait coïncider la séance de cours du mardi, exactement aux mêmes heures ! Pas de chance... Nous devons donc choisir, chaque mardi, quel professeur nous allons observer. Il nous manque ainsi les séances de sensibilisation et celles d'évaluation.

Nous aurions également voulu observer une séance portant sur la musique occidentale (classique, contemporaine, variété, etc.), afin de neutraliser plusieurs paramètres, dont le style pédagogique (ALTET, 1993). Cela nous aurait notamment permis de mieux isoler celui lié aux savoirs spécifiques des musiques afro-brésiliennes. C'est une lacune somme toute importante de cette étude, qui devra être comblée ultérieurement.

Tout cela est donc regrettable mais cette première étude cherchait plus à faire émerger des notions que tendre vers l'exhaustivité. Il serait néanmoins judicieux, dans l'optique d'une recherche future, d'être attentif à ne pas manquer de séances qui pourraient contenir des éléments pertinents.

2. Transcription des séances filmées

Elle a révélé plusieurs problèmes d'ordre technique :

a) Audio

Le CAG (Contrôle Automatique de Gain) du caméscope, en pratiquant la compression/limitation du son, nous fait perdre des informations :

- dès lors qu'un instrument de niveau sonore important joue en solo (ex : distorsion importante sur les *surdos*)
- dès lors qu'un instrument de niveau sonore important joue près du caméscope (ex : *tamborim*)

De même, il ne fut pas toujours possible de transcrire les paroles du professeur, à cause d'interférences sonores ambiantes (bruit et discussion des élèves, pratique musicale couvrant la voix du professeur). Nous pensons qu'il serait judicieux d'équiper le professeur d'un enregistreur de type MiniDisc et d'un micro-cravate. L'enregistrement ainsi obtenu devrait assurer un meilleur équilibre des sources sonores, en privilégiant la voix du professeur.

b) Vidéo

L'utilisation d'un caméscope équipé d'un objectif grand angle n'a pas suffi. La taille des salles de musique nous a contraint à jouer avec la fonction panoramique (rotation sur l'axe vertical du pied) afin de saisir le maximum d'événements. Bien que notre attention soit fixée sur les actions du professeur, il était intéressant d'observer le comportement des élèves en réponse aux stimuli de l'enseignant. L'installation d'un deuxième grand angle réglerait le problème seulement de façon partielle. En effet, la configuration de la salle, des élèves et du professeur a souvent adopté une forme circulaire, ou semi-circulaire : certains enfants étaient systématiquement de " trois quarts dos " par rapport à l'objectif. Nous craignons que la seule solution envisageable soit l'utilisation d'un deuxième caméscope, en face du premier.

3. Entretiens

La qualité du contenu de l'entretien initial (ainsi que sa durée, avoisinant les 4 h) avec le professeur d'Education Musicale Eric Boisméau en a fait un objet déterminant de notre étude. Nous regrettons aujourd'hui ne pas l'avoir

enregistré, ce qui nous aurait sans doute permis un meilleur traitement des informations. Certes, la spontanéité en aurait peut-être pâti...

B. Conclusions

Le concept de transposition didactique nous paraît, moyennant quelques élargissements de la notion (notamment par la substitution de pratiques sociales de référence¹⁷⁷ aux savoirs savants), applicable en tant qu'outil pour analyser, dans le cadre de l'enseignement des musiques afro-brésiliennes en collège, les transformations des pratiques sociales de référence en objets d'enseignement.

Notre étude fait néanmoins apparaître un cas particulier sous deux aspects :

- la noosphère définie par CHEVALLARD est ici réduite à un petit groupe de personnes dans lequel ne figure pas l'institution,
- les savoirs mis en jeu sont transculturels¹⁷⁸, voire néoculturels¹⁷⁹.

Une fois cette singularité posée, nous avons pu appliquer le concept de transposition didactique. Certains aspects de ce dernier posent problème :

- noosphère centrée sur le professeur : nous pensons qu'une véritable réflexion institutionnelle sur de tels enseignements pourrait être pertinente,
- topogénèse : au vu des risques encourus au niveau du contrat didactique (voire disciplinaire), une meilleure formation des enseignants constituerait sans doute la meilleure précaution,
- les mécanismes liés au temps (fiction du temps d'apprentissage) mettent en exergue la grande difficulté de ce type d'enseignement dans un cadre aussi éloigné des caractéristiques du milieu original (i.e. le Brésil) : privilégier des répertoires et pratiques plus simples et plus efficaces (ex : le *maracatu nação*) permettraient une meilleure adéquation entre temps d'enseignement et temps d'apprentissage,
- certaines formes de savoirs, "cachés" (protomusicaux et paramusicaux) sont les plus exposés aux effets de l'ethnocentrisme latent des professeurs,

¹⁷⁷ Jean Louis MARTINAND (1981)

¹⁷⁸ Fernando ORTIZ (1947)

- la dépersonnalisation du savoir nous paraît excessive, la culture brésilienne étant peu présente au sein des enseignements observés (pratique musicale collective).

La *batucada*, en tant qu'objet de réduction des musiques afro-brésiliennes, semble combler une lacune de l'enseignement musical français en collège. Elle devient au passage un objet néoculturel aux caractéristiques propres. Les pratiques des professeurs d'éducation musicale, qui utilisent ces musiques comme outil, constituent un indice visible de cette mutation.

L'observation de la pratique a confirmé les résultats de l'étude théorique. Elle a surtout permis de mettre l'accent sur un curriculum caché¹⁸⁰ (vraisemblablement non maîtrisé par l'enseignant) généré à base d'ostensifs¹⁸¹ de savoirs (objets, situations et comportements). Les types de savoir qui ont émergé de l'étude théorique et des observations sont à répartir en deux catégories :

- savoirs qui avaient été "pressentis" : savoirs experts, savoirs pratiques/procéduraux, savoirs déclaratifs, savoirs culturels. Il s'agit des notions liées au répertoire musical, aux codes visuels et auditifs,
- savoirs issus de la réflexion théorique : savoirs protomusicaux, paramusicaux, cachés, compétences. De nombreux savoirs ne font pas l'objet d'un enseignement et sont pourtant l'objet d'apprentissages nécessaires (proto et paramusicaux) ou induits (par ex : modèle de la pratique).

C. Perspectives

1. Pistes bibliographiques

Au delà des ouvrages consacrés aux Sciences de l'Education, à la musique, aux contacts interculturels, ... , quelques domaines de recherches auxquels nous avons fait partiellement¹⁸² appel recèlent des trésors sur les plans méthodologiques et épistémologiques.

¹⁷⁹ Fernando ORTIZ 1947

¹⁸⁰ Philippe PERRENOUD 1993

¹⁸¹ Marianna BOSCH & Yves CHEVALLARD 1999

¹⁸² une étude exhaustive aurait considérablement élargi la revue de questions...

C'est le cas de certains enseignements ayant pour objet manifeste la culture de l'autre :

- langues étrangères
- EPS : sports (issus d'autre cultures) et danse

a) L'enseignement des langues étrangères

Il est comparable en tout point avec l'enseignement des musiques afro-brésiliennes. La comparaison pose problème au niveau des formes de savoirs engagés. Même s'il s'agit très probablement de savoirs experts, pratiques (de compétences pourrait-on dire), ils n'intègrent pas les aspects moteurs. Un autre élément de différence réside dans la forme de pratique : essentiellement collective en musique, elle sera massivement individuelle en langue vivante.

Nous pourrions nous référer aux écrits de GALATANU¹⁸³ (1984) et à ceux de JAMET¹⁸⁴ (2000).

b) L'enseignement de la danse en collège

C'est probablement, de façon intuitive, le domaine le plus proche du nôtre. Hélas, il ne connaît qu'une pratique réduite et donc un corpus bibliographique peu important. Par exemple :

« [...] la recherche s'est fondée sur l'idée que les actions institutionnelles qui encadrent les pratiques de danse hip hop n'engagent pas simplement des modes d'apprentissage de savoir-faire ou de transmission de valeurs culturelles ; elles constituent des instances de socialisation qui agissent sur les logiques pratiques ainsi que sur les significations des formes artistiques/culturelles qu'elles concernent, tout en les repensant à partir de catégories de classement, de perception, d'évaluation qui ne sont pas nécessairement celles des pratiquants. [...] Cette question est d'autant plus aiguë pour le sociologue, qu'elle se rapporte à des pratiques artistiques/culturelles de populations socialement dominées. Aussi, nous en venons à rouvrir le débat à propos des modes d'appropriation des pratiques populaires par d'autres groupes sociaux et des modalités de la domination symbolique perceptibles dans le travail de légitimation des institutions de

¹⁸³ Olga GALATANU (1984)

¹⁸⁴ Christian JAMET (2000)

la culture et de l'éducatif concernant les cultures populaires. >>¹⁸⁵

On y trouve également les écrits de COLTICE¹⁸⁶.

c) L'enseignement des APS : l'EPS

L'analyse bibliographique démontre une activité extrêmement importante de la didactique dans ce domaine, qui n'est pas très éloigné du nôtre, notamment en ce qui concerne les sports "exotiques" (ex : judo).

De plus, il semble que le débat politique sur l'enseignement de la musique à l'école soit très semblable à celui de l'enseignement du sport et de la façon dont il a été "imposé" (par Léo LAGRANGE ?). C'est ce que révèle le texte de présentation¹⁸⁷ d'une émission de France Culture du 06.07.2005 :

<< [...] Car le fait même de posséder un ministère des sports (bien des pays choisissent d'autres modes d'organisation) ne va pas de lui-même. En filigrane, se dessine une histoire française qui, par bien des aspects, tend à constituer le sport en service public. Qu'en est-il de ce modèle alors que les dernières études publiées sur les pratiques sportives des français tendent à montrer qu'augmentent les pratiques "sauvages" (ballades en roller, vélo, foot du dimanche), des pratiques qui s'affranchissent de la norme traditionnelle de la compétition encadrée ? Qu'est-il fait pour ce type de pratiques sportives difficilement répertoriables et qui ne prennent place dans aucune compétition officielle ? Au-delà, qu'en est-il du sport amateur, de plus en plus coupé du sport professionnel et parfois laissé pour compte par des décideurs qui sont plus soucieux du rayonnement de leur sport (titres, médailles, diffusions télévisées) que du confort de la pratique de masse ? Des questions qui, étrangement, sont assez peu posées au moment où se décide dans un grand bruit l'attribution des Jeux Olympiques 2012. >>

La transposition didactique a déjà été expérimentée en tant que cadre théorique sur plusieurs disciplines¹⁸⁸. Mais celle qui nous semble la plus intéressante reste le judo, considéré aujourd'hui comme un sport national en France. En effet, il s'agit :

¹⁸⁵ Sylvia FAURE & Marie-Carmen GARCIA (2002)

¹⁸⁶ Michelle COLTICE (2000)

¹⁸⁷ Le contenu des débats est à l'image de ce texte

¹⁸⁸ Mathilde MUSARD (2003)

- d'une tradition non occidentale,
- qui s'est introduite peu à peu en France,
- qui est aujourd'hui très pratiquée en France¹⁸⁹,
- qui est enseignée à l'école,

« Pourquoi les situations de découverte et autres situations-problèmes seraient-elle moins riches dans un cadre où l'enseignant dispose de moyens considérables (en conditions de travail et en temps notamment) pour éveiller l'enfant, pour l'amener progressivement à s'épanouir, à vivre au jour le jour des situations de solidarité et de responsabilité ? En réalité, l'APS de référence - le judo en l'occurrence - est la même. C'est le traitement que l'intervenant fait subir à cette activité pour l'adapter de manière pertinente à chaque milieu d'intervention (conditions d'enseignement, public, etc.) qui est modifié. »¹⁹⁰.

Existe-t-il un sport "exotique" mais pas encore reconnu en France ? Cela pourrait constituer un objet de comparaison intéressant.

2. Question(s) de recherche

Nous croyons que cette première étude ouvre de nombreuses pistes de recherche qui pourraient faire l'objet de travaux approfondis. Parmi elles, nous allons évoquer celles qui fourniront la base de la recherche que nous proposons :

a) Culture et contacts

Notre étude a permis de considérer les musiques afro-brésiliennes comme un objet transculturel. Cette dimension est au cœur des plus grands débats interculturels actuels. Selon ALLEMANN-GHIONDA¹⁹¹, il existe 4 paradigmes (guidés par 4 hypothèses) mis à jour par les chercheurs spécialistes de l'interculturel :

- paradigme de l'assimilationnisme
- paradigme du multiculturalisme
- paradigme de la critique du multiculturalisme
- paradigme du pluralisme

¹⁸⁹ Statistiques dans le Rapport Jeunesse et Sports (2000)

¹⁹⁰ Roger CADIÈRE & Francis TRILLES (1998)

¹⁹¹ in Pierre DASEN & Christiane PERREGAUX (2002:168)

Il en résulte deux tendances fortes (qui s'opposent) :

- assimilationnisme : la culture de l'individu est peu à peu effacée au profit de la culture dominante
- intégrationnisme : la culture de l'individu est privilégiée au sein du mécanisme d'insertion sociale

Cela nous conduit à deux hypothèses :

1^{ère} hypothèse :

Les musiques afro-brésiliennes s'intègrent peu à peu à notre culture, mais en se déformant. On considère que les musiques afro-brésiliennes sont déjà un pan de notre culture, dans l'état (déformé) : on les enseigne telles qu'elles sont jouées (déformées). C'est une forme d'assimilation occidentale. La culture de l'autre est partiellement dissoute.

C'est déjà le cas de l'enseignement des musiques afro-brésiliennes en milieu associatif. Très souvent, la transmission s'effectue entre groupes musicaux, les déformations se cumulant parfois à chaque étape de la transmission.

2^{ème} hypothèse :

Les musiques afro-brésiliennes s'intègrent peu à peu à notre culture, mais en se déformant. On considère que les musiques afro-brésiliennes sont une culture à part entière : on les enseigne d'une manière "authentique". C'est une forme d'intégration. L'enseignement n'est pas le reflet exact de ce qui se passe culturellement en France : il y a retard (résistance). Sur le plan de la transposition didactique, c'est une forme de méta-chronogénèse.

C'est le cas, par exemple, de l'enseignement du français à l'école qui, malgré l'intégration¹⁹² à grande vitesse d'éléments de vocabulaire étranger dans le langage courant, reste fidèle à une tradition académique.

L'existence d'une forme de "samba française"¹⁹³ justifie-t-elle que le contenu des enseignements scolaires soit constitué de la même façon ? Le débat est d'ordre éthique. Afin de tenter d'y apporter réponse, nous allons nous replacer

¹⁹² tout en en déformant le sens, la graphie, et/ou la prononciation

¹⁹³ Gérald GUILLOT 2004

dans le cadre initial de notre étude : le milieu scolaire français. Il nous fournit plusieurs exemples de la façon dont la société a répondu à cette question : comme nous l'avons vu, l'enseignement du Français en est une. Il en existe d'autres, comme l'enseignement des langues vivantes étrangères : le contenu se réfère systématiquement aux pratiques sociales de référence (dont il est fait une transposition didactique) du pays concerné. Par exemple, le professeur d'anglais n'enseigne pas le verbe "to think" [tu θɪŋk] (penser) en expliquant que, les français ayant du mal avec ce genre de sonorités, on peut se contenter de :

- [tu fiŋk] avec un " f " => un prénom ?
- [tu siŋk] avec un " s " => "couler" (en anglais) !

Non. Les professeurs font tout pour aider leurs élèves à prononcer "comme il faut" (i.e. comme les anglais). Certes, même au Royaume Uni, il existe des accents régionaux, mais cela est du ressort d'une autre transposition didactique, qui opère une sélection quant à la forme de ce qui sera enseigné.

Nous pensons qu'il en va de même pour l'enseignement du judo en milieu scolaire. L'enseignement de la musique en collège adopte une conduite quelque peu schizophrénique : quand il s'agit de musique savante occidentale, il a tendance à ne pas s'écarter des académismes (même si, encore une fois, la transposition didactique peut nécessiter de contourner l'apprentissage des codes graphiques). Par contre, pour toutes les autres (variété, jazz ¹⁹⁴, musiques actuelles, urbaines, traditionnelles, du monde, etc.), il est beaucoup plus proche de la réalité du terrain français. Ceci est probablement dû à un effet du poids de la tradition occidentale.

Certes, le concept de culture dépassant les limites géographiques et temporelles, il se peut que dans plusieurs centaines d'années, certains objets issus de la culture brésilienne fassent partie intégrante (i.e. comme élément culturel reconnu comme faisant partie de...) de la culture française (ou européenne peut-être ?). Nous postulons donc (ce qui nous évite un débat éthique dont nous ne saurions

¹⁹⁴ comme nous l'avons vu précédemment, son statut est en pleine évolution : il pourrait bientôt être considéré au même titre que la musique savante occidentale.

sortir) que l'enseignement de la musique doit suivre "logiquement" la ligne de conduite épistémologique des autres disciplines de l'école française.

Nous retenons donc la deuxième hypothèse qui conduit à un "référencement externe" (i.e. aux pratiques sociales de référence brésiliennes).

b) Une "bonne" transposition didactique ?

CHEVALLARD dicte que :

« Une telle attitude impose d'abord à l'enseignant une certaine réserve déontologique, en vertu de son optimisme même: puisqu'il peut exister, pour tel objet de savoir, une bonne transposition didactique, on doit en principe s'abstenir d'enseigner des sujets, même "intéressants" (du point de vue de l'enseignant), pour lesquels on ne disposerait pas (ou pas encore) d'une transposition didactique satisfaisante. »¹⁹⁵

Hélas, CHEVALLARD ne nous livre pas les critères d'évaluation. Une "bonne" transposition didactique des musiques afro-brésiliennes en collège est-elle envisageable ? Si oui, à quoi ressemblerait-elle ?

PERRENOUD, à la question "Y a-t-il une bonne transposition ?" répond :

« Le réflexe de la noosphère, la sphère où l'on pense et prescrit les pratiques pédagogiques, est désormais de rationaliser, d'optimiser la transposition, de la placer sous le contrôle de modèles. Tentation compréhensible, mais qui fait bon marché d'une réalité : la transposition résulte en partie de la résistance du réel, de l'environnement, des élèves. Résistance à jamais irréductible ! Parce qu'elle est incarnée par d'autres acteurs et des processus qui dépassent chacun »¹⁹⁶

DORIER pense quant à lui que :

« le didacticien ne peut agir que très partiellement sur la transposition didactique, qui est un processus incontournable obéissant à des contraintes d'un système qui dépasse le seul système didactique et s'étend largement à la noosphère. Il ne s'agit donc pas de chercher la bonne transposition didactique, ni même de savoir si c'est une bonne ou une mauvaise chose »¹⁹⁷

¹⁹⁵ Yves CHEVALLARD (1989/1991:47) paragraphes 3.12 et 3.13

¹⁹⁶ Philippe PERRENOUD (1994)

¹⁹⁷ Jean-Luc DORIER (2000)

A défaut de déterminer "la" bonne transposition, peut-être est-il quand même intéressant de partir à la recherche d'une "meilleure" transposition. Dans un élan d'humilité et de sagesse, pourrions-nous alors nous demander :

"Quelle est la moins mauvaise des transpositions ?"

La spécificité du cas que nous traitons (une noosphère presque centralisée sur le professeur, sa très grande latitude de choix) permet d'envisager une expérimentation au niveau du groupe-classe (zone que CHEVALLARD qualifie de¹⁹⁸ "transposition didactique interne"),

3. Projet

Nous avons émis l'hypothèse que l'ethnocentrisme constituait le facteur majeur qui perturbe le mécanisme de transposition didactique, l'empêchant d'engendrer un objet d'enseignement en réel lien avec les pratiques sociales de référence. Nous pouvons donc postuler, sur cette base, que la transposition didactique pourrait être "améliorée" en agissant sur ce facteur.

Mais il ne s'agit pas d'une variable d'ajustement ordinaire : comme nous l'avons vu¹⁹⁹, l'ethnocentrisme est non seulement une cause, mais lui-même un effet de l'enculturation : agir sur un tel paramètre, c'est intervenir au plus profond de la psychologie humaine, au niveau des bases culturelles.

Malgré cela, nous croyons qu'une telle "décentration" de la part de l'enseignant est tout à fait réalisable. En France, nombre de professeurs de musique traditionnelle "extra-européenne"²⁰⁰ reconnus²⁰¹ ont effectué cette démarche, pour le plus grand bonheur de leur élèves.

Nous proposons donc de tendre vers une meilleure transposition didactique des musiques afro-brésiliennes en collège, en limitant les effets de l'ethnocentrisme induits par la culture du professeur. Nous pensons que la portée de ce projet le place d'emblée dans le champ de l'anthropodidactique définie par CLANCHÉ²⁰².

¹⁹⁸ Yves CHEVALLARD 1991

¹⁹⁹ cf. paragraphe "Représentations" des professeurs d'Education Musicale

²⁰⁰ terminologie officielle mais peu pertinente du Ministère de la Culture. S'oppose aux musiques régionales (françaises). Le flamenco est ainsi classé officiellement dans la catégorie des musiques "extra-européennes" (...)

²⁰¹ certains sont même titulaires du D.E. ou du C.A.

²⁰² Pierre CLANCHÉ (2000, 2002)

4. Conditions nécessaires

Réaliser une telle étude implique des conditions favorables ("conditions nécessaires" définies par MIALARET) à sa réalisation :

a) Contexte externe :

- On suppose que l'éducation musicale au collège va continuer d'exister (cf : optionnalisation des matières artistiques)
- On suppose qu'il sera toujours possible de recourir aux musiques afro-brésiliennes dans le cadre d'une telle discipline

b) Professeur :

- On suppose que des professeur(e)s sont intéressé(e)s pour participer à des expériences et sont prêt(e)s à apporter leur coopération sur du moyen ou long terme (pendant plusieurs années peut-être).

5. Méthodologie envisagée

a) Étape 1 : fonder l'étude

Nous devons en premier lieu reprendre et fouiller certains aspects de la méthodologie que nous venons d'employer afin d'assurer la solidité des résultats qui en émergeront.

b) Étape 2 : définir les notions-clés

Comme nous prévoyons d'exploiter en profondeur les ressources de plusieurs notions-clés, il sera nécessaire d'en proposer des définitions les plus rigoureuses possibles. Parmi elles :

La notion d'ethnocentrisme

Comme nous l'avons envisagé, l'ethnocentrisme entre en conflit avec l'aspect transculturel du savoir. Nos observations mettent en évidence des transformations. Néanmoins, ces dernières sont le résultat d'un jeu complexe entre différentes causes :

- causes dues au manque de formation initiale (faiblesse des compétences)

- causes didactiques : à objet d'enseignement équivalent, la méthode influe sur le résultat.
- causes dues à la présence d'un ethnocentrisme latent
- autres causes

L'ethnocentrisme n'est pas le seul mécanisme en jeu. Il appartiendra donc, avant peut-être de chercher à en circonscrire l'action, d'en délimiter le degré d'influence réel.

Les catégories de transformation²⁰³

Nous prendrons comme cadre théorique la typologie proposée par TARDY (1993) qui fut l'objet du paragraphe "Catégories de transformation" page 65.

- Transformations d'ordre terminologique
- Transformations conceptuelles
- Présence ou absence du sujet de l'énonciation

L'étude nous amènera peut-être à les compléter.

La notion d'indice (ostensif)²⁰⁴

Nous postulons que :

- les professeurs sont censés être formés (au même titre que n'importe quel professeur de mathématiques, d'anglais ou de STAPS),
- il existe malgré tout des indices (effets "visibles", "ostensifs") de la présence d'un ethnocentrisme latent,
- ces derniers sont multiples.

Exemples d'indices :

- présence de partitions
- utilisation de la langue portugaise (pas spécifique de la musique, mais intéressante)

²⁰³ Michel TARDY (1993)

²⁰⁴ Marianna BOSCH & Yves CHEVALLARD (1999)

- reconnaissance des fondamentaux musicaux (abandon de l'idée de polyrythmie au profit de l'idée de "time line pattern")
- choix stylistique
- la présence du mécanisme d' "emprunt" à une autre culture (par opposition à une implication culturelle)
- etc.

c) Étape 3 : repérer et classer les indices

Une fois détectés, nous proposons de les classer en "catégories d'indices" afin d'en améliorer la lisibilité. Inspiré de la méthodologie d'observation de CHEVALLARD (1991) concernant les objets mathématiques et de la distinction des "ostensifs" / "non ostensifs" de BOSCH et CHEVALLARD (1999), nous pensons que les catégories suivantes sont pertinentes :

- discours de l'enseignant (ostensif sonore). Exemple : une phrase
- actes de l'enseignant (ostensif "acté" non sonore). Exemple : un geste
- signe / état de fait (ostensif conséquent d'actes précédents non observés). Exemple : la présence d'un objet, l'organisation d'un lieu.

Un autre typologie paraît pertinente :

- catégories de causes de transformation (CHEVALLARD 1991)
- catégories d'effets de transformation (TARDY 1993)

d) Étape 4 : construire un indicateur

Afin de pouvoir qualifier la transposition didactique, nous devons disposer d'un indicateur objectif des transformations. Nous avons l'intuition qu'il sera constitué d'une fonction des indices. Pour employer le vocabulaire des mathématiciens :

$$\text{indicateur} = f(\text{indices})$$

e) Étape 5 : mettre en œuvre une observation induite ?

Parallèlement, nous souhaitons expérimenter les possibilités de décentration de l'enseignant (donc de réduction des effets ethnocentriques, donc d'amélioration

de la transposition didactique). La méthodologie de ces expériences reste à définir. Elle devrait néanmoins adopter un profil comme suit :

- manipulation du couple savoir/méthodes²⁰⁵
- observation des indices (ou catégories d'indices)
- évaluation de l'indicateur
- conclusions

Ces résultats viendront alimenter la réflexion théorique, dans un aller/retour permanent.

6. Extrapolation

Dans un mémoire professionnel d'IUFM, une professeure stagiaire motivée par l'enseignement de la musique cubaine en classe de 5^{ème} résume presque totalement le propos de notre étude :

*« En début d'année scolaire, je remarquais tout d'abord le manque de curiosité des élèves pour les cultures étrangères et éloignées. J'examinais ensuite leurs difficultés de synchronisation rencontrées dans le domaine de l'interprétation collective instrumentale. Peu renseignée sur la musique de Cuba, je tentais avec enthousiasme de l'expérimenter en classe. »*²⁰⁶

Cette professeure souligne au passage un aspect que nous n'avions pas abordé : les élèves sont peut-être également concernés par le phénomène d'ethnocentrisme. Une nouvelle piste de recherche ? L'enseignement des musiques afro-brésiliennes est donc probablement un épiphénomène, mais nous postulons qu'il constitue un des nombreux signes de la transculturation amorcée au sein de l'enseignement musical en collège.

Pourquoi alors ne pas envisager une étude -de toute une vie peut-être- sur les effets de l'ethnocentrisme dans la transposition didactique d'objets transculturels ?

²⁰⁵ Yves CHEVALLARD (1991:29)

²⁰⁶ Sophie METAYER, (2002)

Nous laissons la conclusion poétique, telle une boutade impertinente, à Jean-Michel

SALANSKIS :

« Le monde change, nous ne pouvons aimer la vie et chaque composante de ce qu'elle offre qu'en acceptant l'universel glissement. Mais il y a, dans tout domaine, quelque chose à négocier contre le devenir, la véritable splendeur des choses humaines réside dans une faculté de conserver miraculeusement le sens malgré le glissement. »²⁰⁷

²⁰⁷ Jean-Michel SALANSKIS 2002

V. Bibliographie

AKKARI, Abdeljalil

- 2002 "Au delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation" in *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck. p. 31-48

ALLAIRE, Franck

- 1995 *Les politiques de l'éducation en France : de la maternelle au Baccalauréat*. Paris : La documentation Française. p. 255

AMSELLE Jean-Loup,

- 1990 *Logiques métisses. Anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*. Paris : Payot.

ASTOLFI, Jean-Pierre & DEVELAY, Michel

- 1989 *La didactique des sciences*. Paris : PUF (2002)

BEAUGÉ, Pascal

- 2002 *Un savoir musical : la notion de hauteur (1^{ère} partie)* in *Journal de recherche en Éducation Musicale (JREM)* vol 1. n°1. Observatoire Musical Français. Paris : Université Paris IV Sorbonne.
- 2002 "Transposition didactique de la notion musicale de hauteur" in *Journal de recherche en Éducation Musicale (JREM)* vol 1. n°1. Observatoire Musical Français. Paris : Université Paris IV Sorbonne.
- 2004 "Transposition didactique de la notion musicale de hauteur" in *Cahiers d'information sur la Recherche en Education Musicale (REEM)*. n°22. Sainte Foy (Quebec) : Université Laval

BERTRAND, Guy

- 1999 "La musique, vecteur d'intégration" in *Les musiques du monde en question*. Internationale de l'imaginaire. Nouvelle série. N° 11. Paris : Maisons des Cultures du Monde - Babel

BOSCH, & CHEVALLARD Yves

- 1999 "La sensibilité de l'activité mathématique aux ostensifs. Objet d'étude et problématique" in *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol.19, n°1, pp. 77-124, Editions la Pensée Sauvage, Grenoble.

BRAU-ANTHONY, S.

- 1991 "Comment donner du sens aux apprentissages" in revue *E.P.S.* n°232, nov/dec. pp. 38-41

BRIDOUX, Albert

- 1991 *La gymnastique sportive : son enseignement en milieu scolaire*. Paris : Amphora

BROUSSEAU, Buy

- 1998 *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage

CADIÈRE, Roger & TRILLES, Francis

- 1998 *Judo - Analyse et propositions pour la pratique de son enseignement*. Paris : revue EP.S, Coll. Cahiers des Sports. p. 7

CHEVALLARD, Yves

- 1985 *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage
- 2000 *Observations inaugurales*. Communication dans le cadre du 3^{ème} colloque international "Recherche(s) et formation des enseignants". Thème : Didactique des Disciplines et Formation des Enseignants : approche anthropologique. Lundi 14 février 2000. Marseille. Source : <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/coll/mrs2000/colloque/textes/chevallard.html>

CLANCHÉ, Pierre & SARRAZY Bernard

- 2000 *Anthropologie de l'éducation et didactique des mathématiques : pour une anthropo-didactique*. Colloque à Marseille, 14-16 février.
- 2002 *Approche anthropodidactique de l'enseignement d'une structure additive dans un cours préparatoire kanak* in *Recherches en didactique des mathématiques* vol. 22/1, n°64 p. 7-30.

COLOMB, Jacques

- 1993 *Contrat didactique et contrat disciplinaire* in "La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui". Paris : ESF. p. 41-2

COLTICE, Michelle

- 2000 *La danse au collège : le modèle de "pratiquant culturel"*. Thèse en Sciences de l'Education. Université Lumière Lyon2

COPE, Peter

- 1998 "Knowledge, meaning and ability in musical instrument teaching and learning" in *British Journal of Music Education*, 15 (3), p. 263-70. Cambridge University Press

COULANGEON, Philippe

- 2003 « La stratification sociale des goûts musicaux. Le modèle de la légitimité culturelle en question » in *Revue Française de sociologie*, 44-1, pp. 3-33.

CUCHE, Denys

- 1996 *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte, "Repères", rééd. 2001.

DASEN, Pierre Dasen & PERREGAUX Christiane (dir).

- 2000 *Pourquoi des approches interculturelles en éducation ?* Bruxelles, De Boeck, Coll. Raisons éducatives.

DEVEREUX, Georges

- 1980 *De l'anxiété à la méthode*. Paris : Flammarion

DORIER, Jean-Luc

- 2000 *Recherche en Histoire et en Didactique des Mathématiques sur l'Algèbre linéaire - Perspectives théorique sur leurs interactions* in Les Cahiers du Laboratoire Leibniz. N°12. Octobre. Grenoble : Leibniz

ETIENNE, Richard & LEROUGE, Alain

- 1997 *Enseigner en collège ou en lycée. Repères pour un nouveau métier*. Paris : Armand Colin/Masson. p. 55-9

ESTIVAL, Jean-Pierre & CLER, Jérôme

- 1997 "Structure, mouvement, raison graphique. Le modèle affecté" in *Cahiers de musiques traditionnelles (Genève)* 10: 38-80. ("Rythmes") Genève : Ateliers d'ethnomusicologie
- 1998 "La Rumba à la Havane : jalons pour une étude historique et sociologique", in *Musiques d'Amérique latine. Actes du colloque des 19 et 20 octobre 1996* p. 109 à 131 Cordes-sur-Ciel : C.O.R.D.A.E./La Talvera

FAURE, Sylvia & GARCIA, Marie-Carmen

- 2002 "Danses des villes et danses d'école : le hip hop. Procédures de l'inventivité quotidienne des 'danses urbaines' confrontées aux modalités d'apprentissage lors de leur insertion en milieu scolaire." in *Appel d'offre interministériel "Cultures, villes et dynamismes sociales"*. Document électronique.

FERNANDES CRUZ, Regina

- 2000 *Analyse acoustique et phonologique du portugais parlé par les communautés noires de l'Amazonie (Brésil)*. Thèse dans le cadre du LPL-TIPA. Aix en Provence.

FITOURI, Chadly

- 1983 *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*. Paris : Delachaux et Niestlé

FRANCES, Robert

- 1979 "Le domaine musical" in *Psychologie de l'art et de l'esthétique*. Paris : PUF p. 162-7

GALATANU, Olga

- 1984 *Actes de langage et didactique des langues étrangères*. TUB, Presses Universitaires de Bucarest.

GANVERT, Gérard

- 1999 *L'enseignement de la musique en France*. Paris : L'Harmattan. p. 38-40, pp. 107-9, pp. 142-3

GILLIE-GUILBERT, Claire & FRITSCH, Lucienne

- 1995 *Se former à l'enseignement musical - Approches didactiques et pédagogiques*. Formation des enseignants. Professeurs des écoles. Paris : Armand Colin. p. 203-4

GRÜND, Françoise

- 1999 "Décontextualisation : faut-il avoir peur de la planète sauvage ?" in *Les musiques du monde en question*. Internationale de l'imaginaire. Nouvelle série. N° 11. Paris : Maisons des Cultures du Monde - Babel

GUILLOT, Gérard

- 2004 *Symptômes d'une organisation musicale incomprise : génétique et diffusion du rythme du samba moderne*. Mémoire de Maîtrise de Musicologie. Université François-Rabelais de Tours. GUILLOT, Gérard
- 2005 *Analyse d'une toada de Maracatu Nação*. Non paru.

GUIRAL FOUQUET, Geneviève

- 2003 *La créativité en danse contemporaine*. Mémoire de DEA en STAPS, Mention Sciences Humaines et Sciences Sociales des Activités Physiques et Sportives. Université de Haute Bretagne Rennes II.

JAMET, Christian

- 2000 *Contrastivité et enseignement du français langue étrangère en France : approche anthropo-didactique*. I.S.P.E.F. Thèse pour l'obtention du grade de Docteur de l'Université Lumière Lyon 2 (Sciences de l'Education)

HENNIION, Antoine & MAISONNEUVE, Sophie & GOMART, Emilie

- 2000 *Figures de l'amateur. Formes objets et pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*. Paris : La Documentation française/DEP-Ministère de la Culture.

HERSKOVITS, Melville J.

- 1948 *Man and his Works, the Science of Cultural Anthropology*. New York: : Knopf, pp. 39-48.

HOCQUART, Anita (dir.)

- 1996 *Enseigner, à quoi bon ? Ce qu'en disent philosophes, anthropologues et pédagogues*. Paris : Puf - L'éducateur.

HOUSSAYE, Jean

- 1988 *Pratiques pédagogiques*. Berne : Peter Lang.

HUNTINGTON, Samuel P.

- 2000 *Le Choc des civilisations*, Paris : Éditions Odile Jacob

IYER, Vijay S.,

- 1998 *Microstructures of Feel, Macrostructures of Sound : Embodied Cognition in West African and African-American Musics*. University of California, Berkeley

JOHSUA, Samuel

- 1997 *Le concept de transposition didactique peut-il s'étendre sa portée au-delà de la didactique des sciences et des mathématiques ?* Skholê, n° 6, 15-24.

JONNAERT, Philippe

1988 *Conflits de savoir et didactique*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael. p. 93-111

KAYSER, Daniel

1990 *Illusions et réalité de la notion de sens*. Actes du Colloque "Science et Sens" (J. Arzac et Ph. Sentis, éd.), Meudon : coll. Science - Histoire - Philosophie, Vrin, pp. 127-137

KOFFI, Gbaklia Elvis

2004 "Déconstruction, reconstruction d'une musique de tradition orale dans un contexte scolaire en France" in *Journal de recherche en Éducation Musicale* (JREM) vol 3 n°1. Observatoire Musical Français. Université Paris IV Sorbonne.

KUBIK, Gerhard

1979 *Angolan traits in black music, games en dances of Brazil*. Lisbonne

1999 *Africa and the blues*. Jackson, Miss : Université Press of Mississippi

LA PORTE (DE), Xavier

2005 *Les politiques publiques en matière de sports*. Le service des sports. France Culture. Émission radiophonique du 06 Juillet 2005

LOURAU, René

1965 *L'illusion pédagogique*. Paris : Editions de l'Epi.

MAHIOUT, Samia

1997 *Enseigner la musique dans la diversité culturelle*. Maîtrise Psychopédagogie de la Musique. Université Paris IV Sorbonne.

1999 *L'enseignement de la musique dans les établissements scolaires algériens (quelle formation pour les professeurs de musique ?)* DEA Psychopédagogie de la Musique. Université Paris IV Sorbonne

MANEVEAU, Guy

2000 *Musique et éducation*. Aix-en-Provence : Edisud. p. 159-63

MARTINAND, Jean-Louis

1981 "Pratiques sociales de référence et compétences techniques. A propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième" in A. Giordan (coord.). *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation. Actes des Troisièmes Journées Internationales sur l'Éducation Scientifique*. (pp. 149-154) Paris : Université Paris VII.

1989 "Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques" in *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, n° 2. Caen. pp. 23-29.

2003 "La question de la référence en didactique du curriculum" in *Investigações Em Ensino De Ciências*, Vol. 8, n°2, Août. Instituto de Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Brasil.

MEIRIEU, Philippe

1991 *Le choix d'éduquer*. Paris : ESF Editeur.

MERCIER, Alain

2002 "Note de synthèse" in *Revue Française de Pédagogie* n°141, octobre-novembre-décembre 2002. p. 135-71

METAYER, Sophie

2002 *Cycle sur la musique cubaine en classe de 5^{ème}*. Mémoire professionnel. IUFM Orléans-Tours. 2001-2002

MEYER, Leonard B.

1956 *Emotion and Meaning in Music*. Chicago and London : Chicago University Press

MIALARET, Jean Pierre & PISTONE, Danièle, dir.

1994 *Analyse musicale et perception, actes du séminaire de l'observatoire musical français de l'université de Paris IV, Sorbonne, Paris : Coll. Conférences et séminaires, n°1.*

MIALARET, Gaston

2004 *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Paris : PUF, Collection "Que sais-je" n° 3699

MONS, Gil

2000 "Le sens de l'action : enjeu de la relation éducative", in *L'E.P.S. aujourd'hui 2000 : le sens de l'action pour les élèves*. Strasbourg : G.RE.F.E.P.

MUSARD, Mathilde

2003 *De la pratique sociale de référence acrosport à sa transposition didactique en EPS - définition des principes à respecter en milieu scolaire*. Thèse en Sciences de l'Education. Ecole normale de Cachan.

NKETIA, J.H. Kwabena

1963 *Folk Songs of Ghana*. Legon : University of Ghana

NOT, Louis

1987 *Enseigner et faire apprendre*. Toulouse : Privat

NUNES ROCCA, Edgard

1986 *Ritmos brasileiros e seus instrumentos de percussão*. Escola Brasileira de Música. Ed EBM Europa

ORTIZ FERNÁNDEZ, Fernando

1947 *El huracán. Su mitología y sus símbolos*. México: Fondo de Cultura Económica,.

PARVAUX, Solange & REVEL-MOUROZ, Jean (org.)

- 1991 *Images réciproques du Brésil et de la France = Imagens reciprocas do Brasil e da França : actes du colloque organisé dans le cadre du Projet France-B Brésil = actas do coloquio organizado no quadro do projeto França-Brasil.*
Paris : Institut des Hautes Études de l'Amérique Latine. 2 volumes.

PEREIRA DE QUEROZ, Maria Isaura

- 1992 *Carnaval brésilien - le vécu et le mythe.* Paris : Editions Gallimard

PÉREZ FERNANDEZ, Rolando Antonio

- 1987 *La binarización de los ritmos ternarios en america latina.* La Habana : Casa de las Americas

PERRENOUD, Philippe

- 1994 "Pratiques pédagogiques et métier d'enseignant : trois facettes" in *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994, chapitre V. (article original : 1991)
- 1995 "Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes" in *Savoirs et savoir-faire.* Alain Bentolila (dir.) Paris : Nathan
- 1996 "Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants : une opposition discutable" in *Éducation et Recherche*, n° 2, pp. 234-250.

PEYRON-BONJAN, Christiane

- 1994 *Pour l'art d'inventer en éducation.* Paris : l'Harmattan. p. 96-7

REBOUL, Oliver

- 1992 *Les valeurs de l'éducation.* Paris : PUF. p. 180-2

RiCOEUR, Paul

- 1995 *Entretiens: la critique et la conviction.* Entretien avec François Azouvi et Marc de Launay. Paris : Calmann-Lévy.

ROPÉ, Françoise

- 1994 *Savoirs universitaires, savoirs scolaires. La formation initiale des professeurs de français.* INRP. Paris : L'Harmattan. p. 133-61

SAINT JEAN (DE), Ghislaine

- 2003 *A propos de l'offre et de la demande à l'école de musique.* Mémoire Cefedem Rhône-Alpes.

SALANSKIS, Jean-Michel

- 2002 *La dialectique de Brice Parain.* Document électronique.
<http://jmsalanskis.free.fr/IMG/html/BPdialHTML.html>

SCHEPENS, Eddy

- 2000 "Une didactique de l'art est-elle possible ? Le musicien au risque de la pédagogie et du choix des valeurs" in *Enseigner la musique n°4 - Cahiers de recherches*. p. 55-78 Lyon : Cefedem - Cnsm

SCHILLINGER, Alain

- 1995 "De la musique à l'éducation musicale" in *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*. p. 203-235 Paris : ESF

SCHÖN, Donald A.

- 1994 *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.

SCHUMACHER, Jérôme A.

- 2002 *L'enseignement de la musique dans les classes primaires de première année de suisse romande*. Neuchâtel : Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique (IRDPA)

SENSEVY, Gérard

- 2001 "Théories de l'action et action du professeur" in J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 203-224). Bruxelles : De Boeck.

SENSEVY, Gérard & MERCIER, Alain & SCHUBAUER-LEONI, Maria-Luisa

- 2000 "Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20" in *Recherches en didactique des mathématiques, 20/3*, pp. 263-304

STUBLEY, Eleanor

- 1992 "Philosophical Foundations of Research in Music Education" in R. Clowell (Ed.) *Handbook of research on Music Teaching and Learning*, (Chapter One), New York : Schirmer books, pp. 3-20

TARDY, Michel

- 1984 *Sciences de l'éducation : considérations épistémologiques*. Strasbourg : CRDP
1991 ?? in *Rhétorique et pédagogie*. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg
1993 "La transposition didactique" in *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF

TAVIGNOT, Patricia

- 1995 "A propos de la transposition didactique en didactique des mathématiques" in *Revue de Recherches en Éducation n°15*. Lille

TERRISSE, André

- 1998 "Transposition didactique et prise en compte du sujet : perspectives de recherche en éducation physique et sportive" in C. Amade-Éscot, J.P. Barrué, J.C. Bos, F. Dufor, M. Dugrand, A. Terrisse (Eds.), *Recherches en EPS : bilan et perspectives* (pp 81-90). Paris : revue EPS.

THALER-RAIMBAULT, Geneviève

- 1999 *Transposition didactique appliquée aux méthodes de piano en vue de l'élaboration d'une grille d'analyse des méthodes.* DEA Psychopédagogie de la Musique.
Université Paris IV Sorbonne

TIERNEY, Patrick

- 2002 *Au nom de la civilisation. Comment anthropologues et journalistes ont ravagé l'Amazonie.* Paris : Grasset

TRIANANTAPHYLLOU, Anna

- 2002 *Pour une anthropologie des échanges éducatifs - Ethnographie filmique de rencontres entre jeunes européens.* Coll : Transversales n°4, Bern : Peter Lang Ed.

VOUILLOT, Stéphanie

- 1999 *La formation musicale : trop théorique ?* Mémoire de Formation Musicale.
Cefedem Rhône-Alpes

WILSON, Olly

- 1974 "The Significance of the Relationship between Afro-American Music and West-African Music." in *The Black Perspective in Music 2*: 3-22.

YOSHIZAWA, Kyoko

- 2000 "Place de la musique traditionnelle (régionale) dans les outils musicaux scolaires de 1969 à 1999" in *Le sens de l'expérience musicale dans l'éducation : actes du séminaire doctoral et post-doctoral.* Organisé par le Groupe de recherche Sciences de l'éducation musicale et didactique de la musique, novembre 1999-mai 2000 ; textes rassemblés et présentés par Laurent Guirard et Gilles Boudinet

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

- 1997 *Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale.* Paris : La documentation Française. p. 381-92

Québec, Ministère De L'éducation, Direction Générale De La Formation Des Jeunes

- 2003 *L'intégration de la dimension culturelle à l'école.* Québec, Direction générale de la formation des jeunes du ministère de l'Éducation et du ministère de la Culture et des Communications.

MICHAELIS

- 1992 *Pequeno Dicionário.* São Paulo : Cia Melhoramentos

UNIVERSAL

- 1995 *Dicionário - Língua Portuguesa.* Lisboa : Texto Editora

??, Emile & ??, Fariba

2003 "La transposition didactique : une perte de sens, une perte de savoirs ?" in *Elèmeu.03 - La revue en ligne sur la formation des enseignants et la pédagogie de projet*. n°12 Février 2003

Liste de diffusion internet "EduMusic".

<http://edumusic.org/>

Liste de diffusion internet "ListeMusique".

<http://www.ac-bordeaux.fr/Pedagogie/Musique/listemus.htm>

Ressources Coopératives Libres pour l'Education Musicale. Site internet.

<http://rclem.apinc.org/>

VI. ANNEXES

A. Glossaire musical illustré



Agogô [agog'o] Double cloche métallique sans battant.

Caixa [k'ajʃa] Petit tambour bimembranophone (probablement héritier du tambour napoléonien) frappé à l'aide de deux baguettes. Dimensions : diamètre 12 pouces en général.

Ganzá [gãz'a] Hochet à sonnaile interne en métal

Pandeiro [pãd'ejru] Tambour monomembranophone sur cadre muni de cymbalettes métalliques

Reco reco de mola [ř'eku ř'eku d'e m'olə] Racleur à base de ressort métallique

Repique [rep'iki], Repinique [Repin'iki] Petit tambour bimembranophone (probablement héritier du surdo) frappé à l'aide d'une baguette (membre supérieur directeur) et de la main (autre membre supérieur). Dimensions : diamètre 10 à 12 pouces en général.

Surdo [s'urdu] Large tambour bimembranophone frappé à l'aide d'une mailloche (extrémité recouverte en tissu) ou d'une batte en bois. Probablement héritier de la grosse caisse des batteries-fanfares occidentales. Dimensions : diamètre 14 à 28 pouces en général.

Tamborim

Petit tambour sur cadre monomembranophone frappé à l'aide d'une baguette bois ou plastique

²⁰⁸ Illustrations issues de Edgard Nunes ROCCA : Ritmos brasileiros e seus instrumentos de percussão (NB : elles sont une forme d'ostensif du savoir en elles-mêmes...)

B. Partition "Baião"

The musical score for "Baião" is written for a variety of percussion instruments. The instruments listed on the left are: Apito, Repinique, Pandeiros, Reco reco de mola, Agogôs de dois, Tamborins, Chocalhos, Surdos, and Timbas. The score is organized into two systems. The first system contains the initial rhythmic patterns for each instrument, with some parts marked "etc." to indicate repetition. The second system, starting with a "1" measure marker, shows the instruments playing in a more complex, interlocking rhythmic pattern. The Repinique part in the second system includes a specific rhythmic notation: $\text{DD DG DDD G DDD G DDD G}$, where 'D' represents a drum stroke and 'G' represents a gong stroke. The notation uses various note values, rests, and dynamic markings to represent the intricate rhythms of the piece.

etc. "2"

etc. "2"

etc. "2"

etc. "2"

etc. "2"

etc. "2"

etc. "2"

etc. "2"

etc.

etc.

etc.

etc.

etc.

etc.

etc.

etc.

C. Partition "Mangueira"

Ce type de musique étant plus ou moins structuré en temps réel par le directeur musical (ici, l'enseignant), nous proposons ici une sorte de "structure type" qui donne une idée des grandes composantes du morceau, tout en maintenant une bonne lisibilité globale.

The score is for a Brazilian Samba piece. It features nine staves for different instruments. The Apito part starts with a melodic line containing triplets. The Repinique part includes a complex rhythmic pattern with a guitar-style chord progression: D D D G, D D D G, D D D G, D D D G, D D D G. The Pandeiros, Reco reco de mola, Agogôs de dois, and Tamborins parts have similar rhythmic patterns. The Chocalhos, Surdos, and Timbas parts provide a steady rhythmic accompaniment.

This section continues the score with eight staves, each starting with 'etc.' followed by a rhythmic pattern. The time signature is 2/4. The patterns consist of various rhythmic figures, including eighth and sixteenth notes, and rests, typical of Samba percussion.

The image displays a musical score for piano, consisting of 18 staves. The notation is in common time (C) and features a variety of rhythmic patterns. The first section (measures 1-12) includes several staves with eighth-note patterns and triplets. The second section (measures 13-24) is characterized by a dense texture of triplets across all staves. The score includes first and second endings, indicated by '1' and '2' above the staves. The piece concludes with a final double bar line.

D. Entretiens préalables

1. Marie Liszt

Date : 16/03/2005

Durée : 30'11"

NB : le signe [---] désigne une zone pour laquelle l'intelligibilité des paroles n'a pas été suffisante pour assurer une transcription fiable.

0:00 ...

0:35 pour l'enseignement des musiques du monde, il y a peu de temps qu'on s'intéresse à la pratique des musiques du monde autrement qu'avec la flûte

- parce qu'avant, on essayait avec la flûte ?

- voilà

- jusqu'à présent, la plus grande partie de l'enseignement de la musique en collège est très mélodique. On intègre beaucoup la mélodie par le chant par la pratique d'instruments mélodiques. Pourquoi la flûte ? parce que c'est un instrument qui n'est pas cher, qui est quand même difficile en apprentissage de doigté technique qui permet d'apprendre toute la gamme, même si ce n'est pas obligatoire. Ça n'est pas dit dans les programmes qu'ont doit apprendre les notes aux élèves. D'accord ? On ne doit pas apprendre le langage musical. Ce n'est pas notre devoir. C'est le devoir des conservatoires, des écoles de musique. Par contre, on commence à s'intéresser depuis peu au rythme et à l'apprentissage du rythme en collège. Et aussi à diversifier les pratiques instrumentales à cause des grands adolescents de 4^{ème} et de 3^{ème} pour qui la flûte a une connotation un peu disons musique mélodique, musique classique, même s'ils ne savent pas, une connotation qu'ils aiment moins.

- musique d'un autre milieu ?

- d'un autre milieu, oui, c'est mélodique, c'est difficile, c'est un instrument en plastique. Alors que dans les musiques qu'ils écoutent, il y a beaucoup de musique d'influence... les musiques africaines, les musiques rythmiques en général (même si le rythme, il y a à prendre et à laisser dans ce qu'ils écoutent) et beaucoup de musiques latines. Donc, dès que l'on commence à parler de percussion, c'est un rapport au corps que l'adolescent aime beaucoup et pour lui, il a l'impression que de taper, ça va être plus facile que de jouer une mélodie, de jouer en rythme ça va être plus facile que de mémoriser une mélodie. Et ce dont on s'aperçoit quand on pratique les percussions avec les gamins en collège, c'est d'une part qu'on a à gérer un problème lié au rapport au corps qu'ils ne gèrent dans aucun autre matière à part le sport, partout ailleurs, ils sont assis derrière une table, ils ne savent pas s'exprimer avec leur corps, donc ils ne savent pas bouger, prendre une baguette et jouer devient un problème inextricable, garder le tempo, je ne te raconte pas... et commencer à superposer des ... faire de la polyphonie, faire de la polyrythmie, alors là... ça devient un vrai problème pour le professeur de musique. Ensuite, il y en a un autre : c'est la gestion du bruit. Beaucoup de collègues ne se lancent pas dans les pratiques des percussions parce que ce qui les épouvante, c'est le niveau sonore. Voilà ce qu'il y a. Donc quand on est avec les enfants, on sait que le cours de musique, on a qu'une heure de musique par semaine avec eux. Donc, ça veut dire qu'on est obligé d'avoir des classes qui se succèdent. Par

exemple, je vais faire de la percussion avec les 4^{ème}. Juste avant, je vais avoir une classe de 6^{ème}. Juste après j'ai peut-être une classe de 5^{ème}. Donc j'ai, montre en main, une heure, le temps de rentrer, s'installer, sortir les affaires et de ressortir, j'enlève 10 minutes à mon cours. Il me reste 50 minutes. Il faut que le professeur ait préparé minutieusement son cours pour qu'on ait la gestion du matériel (attraper les percussions), pratiquer, arriver quand même à un niveau de pratique qui soit une progression par rapport au cours d'avant et qu'il reste quelque chose dans la tête des élèves, qu'ils se sentent... la première des choses qu'il faut qu'ils aient, c'est du plaisir. Il faut qu'ils aient du plaisir en sortant de l'heure de cours et qu'ils aient l'impression d'avoir fait quelque chose de différent. Voilà. Donc, c'est quelque chose qui commence à rentrer dans les mœurs de l'éducation musicale parce que les collègues se trouvent de plus en plus confrontés aux problèmes des grands, les adolescents et leur pratique instrumentale. Et puis il y a, par rapport à la musique classique, qui est quand même une musique qui est difficile à aborder. On l'aborde beaucoup par le plan mélodique mais les musiques du monde, elles, peuvent s'aborder par le plan rythmique. On va pouvoir aborder la musique africaine par un rythme, les musiques latino-américaines aussi. Les musiques asiatiques, on peut les aborder par le rythme, alors que toutes les autres musiques non. Par contre, aborder une musique du monde à travers la pratique mélodique, c'est très difficile. Les mélodies asiatiques sont très difficiles, les mélodies (n'en parlons pas) latino-américaines, cubaines, etc. ça devient difficile. On est obligé quand même de chanter dans la langue du pays, sinon on est ridicule. Si on transpose tout en français, il y a un espèce de divorce entre la langue et la mélodie que vous chantez, moi je trouve. Et rien que pour les musiques africaines, on se retrouve à chanter en langue congolaise. Et puis, il y a une pratique rythmique et alors, le problème numéro un auquel on se retrouve confronté avec les musiques du monde, c'est le problème des syncopes : tout est syncopé, tout est décalé. Et puis le problème du tempo et puis de la polyrythmie. Voilà, alors, pour une pratique en classe. Et disons que moi je me suis lancée. Ça fait 15 ans que j'enseigne. Je me suis lancée là-dedans, ça va faire une dizaine d'années. Je me suis lancée dans une petite initiation à la percussion. Comment je m'y suis lancée ? Parce que j'ai eu, à Montpellier (l'académie où j'étais en stage, où j'étais professeur au début de ma carrière, en 87/88), il y avait des stages autour de la pratique de la percussion, à cette époque-là. Donc ce sont des stages PAF, c'est à dire stages officiels Éducation Nationale. A cette époque-là, les stages duraient 5 jours et on avait une pratique de percussions. J'ai eu quelqu'un qui s'appelait Dominique Suard qui m'a initiée un peu à la percussion brésilienne. Alors ce qui était bien avec ce genre de stage c'est que ça durait 5 jours. Donc en 5 jours, on avait le temps de rentrer, de s'immerger dans une musique. La démarche de ces stages c'était : vous êtes des stagiaires (on était 18 ou 20) vous allez carrément monter une rythmique de samba, même compliquée. Vous allez galérer, Mais comme ça, après, c'est vous qui en retirez ce vous voulez pédagogiquement. Il n'y avait aucune recette. Donc nous on était immergés dans un bain de percussion. C'était super, c'était génial. On gardait un instrument aussi. On était à un instrument. On les essayait un peu tous mais on en gardait un pour la représentation finale. Et on a fait donc une samba de défilé à la fin, où moi j'étais au surdo à cette époque-là. Il y en avait qui étaient au repique parce qu'ils étaient plus batteurs, la caixa. J'ai découvert les timbas à cette occasion-là. Par contre, après le stage a été fini, on s'est retrouvé dans nos collèges sans matériel, sans rien. Et avec une grande frustration de ne pas pouvoir... Je me suis dit "mon Dieu, dans cette musique, il y a sûrement quelque chose à faire passer aux élèves". Voilà, j'ai senti une énergie, c'est le mot. Le mot énergie dans cette musique qui forcément, peut faire passer ça aux adolescents. Et donc ces stages-là ont été reproduits deux ou trois ans. Et après les crédits se sont arrêtés et ça s'est arrêté. Depuis, je n'en ai plus jamais vu. Les quelques-uns qui existent dans l'Académie de Bordeaux, c'est avec Eric, c'est nous qui les faisons. C'est-à-dire, c'est le peu de connaissances que j'ai eues, qu'a eu Eric, qu'a eu Elysaabeth, on essaie de le retransmettre

aux autres. Pour essayer de sensibiliser, car je crois que c'est important. Cette musique-là ne se développe pas plus car il y a une méconnaissance, dans le milieu enseignant, qu'elle est possible à pratiquer en cours. Et c'est pour ça qu'elle ne se développe pas plus. Parce que vous, vous dites que ça commence. Mais ça pourrait être beaucoup plus important que ça, j'en suis sûre. Les collègues sont complètement épouvantés aussi par le prix du matériel. Quand je suis partie (j'étais à Bourg Madame avant, j'ai enseigné pendant 6 ans là-bas), je me suis équipée beaucoup en percussion. Je suis ici depuis 8 ans, 9 ans maintenant et quand je suis arrivé, il n'y avait que le piano et la chaîne. C'est tout. Les personnes qui viennent ici me disent : "Mon Dieu, toi tu as de la chance, tu as eu du matériel. Je n'ai pas eu de chance. C'est à dire que je me suis investie complètement. Moi, mon but c'était d'obtenir ça. Il fallait que pour enseigner comme je voulais enseigner moi, il fallait que j'ai ça. C'était inconcevable pour moi, un cours de musique sans percussion, sans musiques du monde. Ça ne va pas. Il manque quelque chose. Je ne peux pas faire que de la flûte et de la musique classique. Ce n'est pas possible. A tel point que maintenant, je suis en train de remettre en question les pratiques de flûte au collège. Je me demande même si c'est adapté à nos nouveaux collégiens. Est-ce que c'est en accord avec leur façon d'être, leur façon de vivre, la musique qu'ils écoutent ? Je suis en train de revoir toute ma pédagogie même en redescendant dans les petits niveaux pour essayer de faire rentrer la percussion, même chez les petits. Essayer de travailler avec la percussion, la voix, les instruments mélodiques, peut-être d'autres. Cet instrument qui est certes très beau, mais quand il est joué dans son contexte, c'est-à-dire la musique de la Renaissance. Ça, c'est mon opinion. On est quelques-uns à penser comme ça. On est très peu. Alors, le problème numéro un dans les pratiques des percussions et surtout de la percussion brésilienne : d'abord, c'est la difficulté. C'est une musique qui est difficile, qui a des séquences, au niveau des départs, des arrêts, qui a un instrument qui est le repique qu'il faut savoir manier. Donc je me suis dit : "toi le repique, tu ne sais pas en jouer, tu sais un petit peu manier certains rythmes au surdo, ... alors tu en fais ?". Ou je fais de la batucada pure ou de la samba pure et je n'en joue pas, et je n'en fais pas parce que je n'ai pas le niveau pour. Ou alors, j'essaie d'adapter les rythmiques brésiliennes à ma vision un peu de la pratique de cette musique-là par des collégiens, par du tout-venant, quelqu'un qui n'a jamais pris, ne serait ce qu'un djembé dans les mains. Parce qu'il faut savoir que chez nos adolescents, quand tu demandes : "Qui fait d'un instrument de musique ?" Deux ou trois lèvent le doigt [---] Et quand tu demandes : "Qui joue de plusieurs instruments de musique ?" Le piano, la guitare et puis c'est tout. Batterie. Il n'y en a pas. Djembé ? ... Moi je suis dans un collège ici qui est un collège assez aisé quand même dans un quartier... donc des gens qui ont des sous qui pourraient payer des cours à leurs élèves. Ils pourraient se retrouver. On a des Maisons des Jeunes, on a des centres, des jeunes qui prennent des cours d'instrument. Non. Ici, ils sont plus branchés : l'ordinateur, les jeux vidéos et puis le sport. Et là, la musique... Alors ils ont découvert un peu, parce que, quand j'ai lancé ça dans le collège, je l'ai lancé à travers un carnaval. Avec la prof d'Arts Plastiques, on s'est lancé en l'an 2000. On a fait un carnaval avec tout le collège. On a voulu faire défiler tout le collège dans la rue. Et alors, un carnaval silencieux, c'est ridicule. Un carnaval avec des gamins qui défilent costumés mais sans musique... Et puis, un carnaval avec de la musique qui sort des haut-parleurs, de la musique de variété qui sort des haut-parleurs, c'est ridicule aussi. Quelle est la seule musique qui peut défiler dans la rue ? C'est la musique de carnaval. Donc, c'est la samba et la musique de défilé brésilienne. Donc, j'ai lancé cette idée-là et j'ai fait voter des crédits. J'ai obtenu de quoi et j'ai lancé les enfants à faire une petite batucada, très simple. Et c'est parti comme ça, donc, en pratique en cours avec les 3^{ème}. Et en évolution, petit à petit, je me suis équipé en différentes autres musiques : un peu de musique africaine. J'écoute, moi... ma formation, c'est écouter beaucoup. Et dans ce que j'écoute, j'essaie de prendre des choses que je peux appliquer en cours et qui peuvent me donner un environnement sonore qui peut faire

évoquer aux élèves l'environnement sonore qu'ils vont ensuite entendre. Parce que, les enfants, avant d'écouter de la musique, il faut qu'ils la pratiquent. C'est à dire, il faut qu'ils aient une sensibilisation corporelle et de pratique instrumentale. par exemple, si je veux leur faire écouter une samba : si je leur fais écouter à brûle-pourpoint une samba comme ça, ils vont entendre du bruit, ils ne vont rien entendre, ils vont me dire : "oui, on entend comme un cœur qui bat". Point. Ils ne vont pas entendre les *tamborins* [prononcé *täbur'im*], ils ne vont pas entendre les *agogôs* [prononcé *agogo*], ils ne vont pas entendre les *caixas* [prononcé *kajf'a*], ils ne vont pas entendre les surdos de première et de seconde. Alors que quand ils la pratiquent, tout d'un coup, "ça" ouvre les oreilles. C'est à dire que dans l'audition qu'ils vont faire après, ils vont les entendre les différents niveaux sonores. Et après, quand ils vont la visualiser, j'ai des vidéos sur le carnaval du Brésil, ils vont les voir, qu'ils fonctionnent par rangées, que ce sont des écoles entières, ce sont des centaines de personnes qui défilent, et qui défilent en rythme. Ca, ça les impressionne. Ca leur donne une vision de cette musique qu'ils n'ont pas quand ils ne pratiquent pas. Donc la démarche est toujours celle-là dans le cours de musique. C'est à travers la sensibilisation, la pratique, l'appropriation par l'enfant. Ensuite, il a une reconnaissance de ce qu'il écoute et il va pouvoir restituer ce qu'il a appris. Sinon, ça ne passe pas. Le message, s'il n'est qu'écouté, il n'arrivent pas à l'intérioriser. C'est un langage qui est tellement loin de lui, ce sont des instruments qui sont tellement loin de lui, qu'il ne les reconnaîtra pas. Donc, chez moi, ces pratiques-là sont venues comme ça. Et alors, tu verras, je me trouve confronté à d'énormes problèmes de toutes sortes : problèmes de technique essentiellement, parce qu'on est pas formé (il n'y a pas de formation, c'est dommage). Problèmes aussi de mise en place et de structure. C'est à dire : comment structurer un morceau ? Parce qu'on le prend tel quel, dans la réalité, il va être trop long. Si les questions/réponses sont prises telles quelles par rapport à une audition, ça va être trop difficile à reproduire par les enfants. Et comment intégrer aussi la pluralité des sensibilités des élèves ? C'est à dire qu'il y en a qui sont très habiles il y en qui sont complètement coincés. Essayer de les intégrer sans les bloquer, c'est à dire sans les faire répéter comme des fous et parce que je n'ai qu'une heure de cours chaque fois. Donc cela m'oblige, par exemple, quand je pratique ça en 4^{ème}, à ..., quand je décide de passer une séquence sur le Brésil, je vais passer 6 séances dessus, ou même d'avantage. Je vais passer un trimestre entier sur le Brésil. Et je vais commencer toujours par la pratique. C'est à dire que je vais consacrer des heures entières de cours à la pratique instrumentale. Ce qui oblige quand même les enfants à voir une concentration pendant toute l'heure et aussi une réception au niveau sonore. Ce qui fait que je fais aussi dans mes cours certaines pauses pour essayer de calmer le niveau sonore et aussi j'ai le problème dans ma matière de l'évaluation. C'est à dire qu'une fois que la structure est apprise par tout le monde, il faut une évaluation collective et individuelle. Comment dans une musique pareille j'évalue individuellement ? Donc je suis obligée de faire jouer l'enfant à son instrument, tout seul, et par exemple, si j'ai une polyrythmie à 5 niveaux, je vais avoir un élève par instrument. Et alors là, on se rend compte qu'avec cette musique, on résume tout : on résume toutes les... si tu veux, tout ce que l'on demande en éducation musicale à travers un cours de musique est résumé dans cette pratique instrumentale-là : la concentration, l'écoute de l'autre, le respect d'un tempo, d'une structure, d'une nuance, de tout. Aussi, le respect de la consigne. Suivre la consigne du prof, quand je donne l'appel, quand je fais l'arrêt. Si tu veux, il y a tout dedans, dans ce genre de musique. Et je m'en rends compte de plus en plus. Et c'est une musique [...] ludique, c'est à dire que pour les enfants, ils n'ont pas l'impression de travailler. Ils n'ont pas l'impression de pratiquer un instrument de façon difficile. Et à la fin, ils ont l'impression d'être eux-mêmes un instrument. La classe est un instrument, émotion qu'ils n'ont pas quand ils font tous la même chose, la même mélodie par exemple, quand ils font ça à la flûte à bec. Ou par exemple, quand ils chantent une chanson. Par exemple, la classe que tu verras, ils ont

dans la pratique instrumentale, ils vont apprendre une chanson. Et puis il y en a deux/trois, je vais les amener au micro pour la chanter pendant que les autres jouent. C'est à dire je veux amener les enfants, même si la structure rythmique qui est dessous est simple, à avoir cette notion de chanter par dessus un groupe de percussions, qui est complètement différent quand y a un instrument qui accompagne ou un instrument mélodique qui donne une assise. Voilà. Voilà en gros ce que l'on fait, et on s'est lancé dans ce projet avec heu cette année heu avec, avec Elysa sur une classe de 4^{ème}... on prend les classes de 4^{ème} qui sont remuantes ou à des heures difficiles... elle elle a une heure de 4 à 5 moi j'ai une heure tu verras de onze heures et demi à midi et demi ... dans la cours y a du monde c'est ... le service de cantine démarre ... donc c'est bruyant... c'est leur quatrième heure de cours de la matinée donc il fallait dans un moment de l'année tout en restant... heu... tout en restant fidèle aux acquisitions qu'ils doivent avoir en quatrième, il fallait trouver quelque chose qui puisse les... relancer si tu veux, les remotiver à tenir le coup jusqu'à la fin de l'année. Voilà ... donc j'ai trouvé ce qui est de la musique brésilienne ... donc des pratiques comme ça et puis ils vont aller vers un spectacle ... et le fait de savoir qu'ils vont se produire sur scène va les obliger à se concentrer si tu veux toute.. toute l'heure. Ils savent que de toutes façons, s'ils ratent une séance, c'est de leur faute. C'est de la mienne aussi, en partie. C'est aussi de leur faute et que c'est une heure, une heure de moins pour l'échéance qui arrive le 26 mai ... et le 26 mai, la salle est réservée, le public est là et eux ils vont sur scène donc... ou ils se produisent bien, ou ils se produisent mal et c'est tant pis pour eux. Si tu veux, c'est leur donner un peu à travers la musique, que dans la musique il y a aussi cette émotion-là, c'est l'émotion de la scène c'est à dire en musique on n'a pas le droit d'être médiocre ... il faut être bon. Quand on a un public, on n'a pas le droit de faire quelque chose de moyen comme quand je rend une copie de maths j'ai douze non ça va pas douze hein ? en musique il faut avoir seize minimum c'est à dire il faut être performant le jour du spectacle et ça ça fait aussi partie des apprentissages pédagogiques je trouve que c'est une notion qui est importante à leur donner et je ...à travers ces musiques là je leur donne aussi. Voilà. Donc mardi, mardi prochain, il rendront leur autorisation de filmer et à partir du [---] mardi d'après tu pourras les filmer moi je les vois tous le mardi de onze heures et demi à midi et demi ... c'est un classe donc.. je travaille aussi un peu de musique brésilienne mais c'est pas dans la même optique si tu veux ...avec une classe aussi de 4^{ème} une autre mais qui fait elle la musique brésilienne dans le cadre du cours c'est à dire qu'ils vont monter une petite structure brésilienne de pratique de musique ... musicale tu vois ? Eux ne vont pas se produire en spectacle... ceux que tu vas voir eux la font de façon plus approfondie tandis que les autres qui est un autre classe de quatrième parce que je fais la musique brésilienne au niveau 4^{ème} dans toutes les classes... donc l'autre, l'autre classe de 4^{ème} que j'ai le jeudi matin de huit heures et demi à neuf heures et demi, ils démarrent en ce moment, ils débutent le cycle

- hum, hum

- alors que ceux que tu vas voir le mardi ils ont déjà commencé

- ce sont des 4^{ème} ?

- ce sont des 4^{ème} aussi

- d'accord

- c'est le même niveau, c'est une autre classe

- je pensais qu'il n'y avait que des troisièmes qui pratiquaient

- non... l'année dernière, je pratiquais ça avec les troisièmes

- ha, c'est ça que j'avais compris

- voilà et cette année je le fais avec les 4^{ème} parce que les 3^{ème}, cette année, sont sur un projet de Gospel et de chant ... en anglais.

- d'accord

- voilà.
- comment est-ce que je pourrais procéder par rapport à Elysabeth ? Est-ce qu'elle...
- Elysabeth ? je sais pas moi quand est-ce qu'elle a cours. Parce qu'elle, elle travaille aussi avec une classe de 4^{ème}. Elle travaille la même chose que moi.
- Vous avez pu en parler ?
- Moi je lui en ai parlé, parce qu'elle m'a dit que tu l'appelles
- comme je ne l'ai pas rappelé du coup [...]
- Elle m'a dit que moi j'allais travailler avec toi. Elle m'a dit que tu l'appelles. Je sais pas quand est-ce qu'elle a cours
- elle est à ?
- elle est à François Mauriac, à Saint Médard en Jalles.
- [---] très très bien
- moi c'est la seule chose que je peux te proposer si tu veux
- ha, mais c'est beaucoup, c'est énorme. Déjà heu... déjà dans cette ... cette première prise de contact...j'ai déjà saisis d'autres... de nouveaux paramètres, paramètres que je n'avais pas ... qui m'avaient un peu échappé comme ces aspects d'évaluation
- oui
- je ne m'étais pas posé la question
- toute pratique demande une... et pour être crédible vis à vis des élèves
- oui oui
- on est dans une culture "collège" qui fonctionne comme ça. Une ... si un élève n'est pas évalué ... pour lui c'est une carotte et je suis une matière comme les autres je veux être à la fois... je suis différente la musique est forcément évaluée l'éducation artistique c'est différent l'éducation artistique doit surtout rester une matière comme les autres... sinon elle est plus considérée. Si je devient animatrice, les élèves ne me traiteront plus pareil
- disons que j'étais partie dans l'idée que ... que l'évaluation se ferait sur les.. sur les enseignements entre guillemets classiques
- oui
- c'est à dire pas sur une partie du programme qui n'est également pas au départ heu impulsée par les textes
- c'est à dire que ... que les textes sont assez larges... je dois aborder heu.. dans l'années je dois aborder heu un certain nombre de chansons, d'auditions, de notions amenées à mes élèves mais par le biais de cette musique, je vais les amener vers ces notions-là. Je vais les faire aborder ... ce qui fera qu'après je les ferai comparer. Si tu veux, quand tu vois dans la musique brésilienne que t'as des structures question/réponse soliste et tutti qui répond, tu as la notion de soliste et tutti que tu vas retrouver dans les concertos, dans la musique baroque, etc. t'as cette notion là... et c'est aussi une notion de soliste et de tutti. La polyrythmie, c'est une polyphonie, que tu retrouves dans la musique du Moyen Âge aussi donc tu les amènes à assimiler des paramètres qu'ensuite ils vont qu'ensuite ils vont reconnaître dans d'autres styles de musique. et c'est ce qui est intéressant quand on forme le ... le gamin à écouter de la musique. Il faut qu'il arrive à se repérer. Moi je crois. Repérer des strates d'écoute différentes. Quand il entend... que quand il entend une samba, il entend pas que le surdo ... quand il entend une symphonie, qu'il entend pas que les cordes... qu'il entend aussi les vents et peut-être la timbale qui au fond, qu'il entend un peu tout voilà... et on est obligé(s) d'avoir une évaluation. Moi parce que moi je rentre dans un cycle... tout... tout cycle d'éducation doit être évalué... et donc là si je rentre dans un cycle de séances sur le Brésil, je vais devoir les évaluer... Donc ils seront évalués sur ce qu'ils auront entendu en cours, sur ce qu'ils auront pratiqué, sur ce qu'ils auront assimilé.. Voilà. Et c'est la façon dont aussi ils le restituent. Alors il y a l'évaluation collective sur une note qui est donnée

au groupe entier... qui chez moi est coefficient 1, et ensuite une évaluation individuelle coefficient 2 Pourquoi ? C'est pour inciter l'élève à... à le prendre au sérieux. Voilà. Quand il se retrouve tout seul avec sa percussion, avec l'autre, la sienne et puis on donne le départ et puis "vas-y" ...lui est concentré mais les autres qui regardent sont aussi concentrés que lui parce qu'ils sont en train presque de se répéter à l'intérieur : "et moi, si j'étais à sa place ?" voilà. Ce qui est formateur aussi ...pour l'élève qui ne passe pas, qui commence à se dire : "et moi, si j'étais à sa place ?" il y a à la fois l'émotion du musicien qui va sur une scène, c'est à dire que c'est quand même sérieux. Ça ne rigole pas. Lui il n'a que la carotte de sa note en musique...

- très bien

- donc si tu veux même.. on va arriver à une séquence parmi les trois séances un moment d'évaluation, pour que t'en voies un, si tu veux. Tu me le diras... Voilà. Et aussi, c'est à toi à me dire de quels éléments est-ce que t'as besoinbon la prochaine séquence que tu verras sera forcément de pratique... il n'y aura pas que ça je ferai aussi des écoutes, tu verras de la pratique et de l'écoute, d'accord ? C'est-à-dire tu verras les élèves ... les élèves déjà sont situés en cercle, sur des sièges en rond... ils sont en rond et puis ...tu verras un moment pratique... ils jouent assis, ça c'est une question de commodité ...et puis ensuite je les fais mettre debout ...parce que debout c'est beaucoup plus sonore. Ils jouent dans un premier temps ils sont assis le temps de mémoriser les structures et les techniques. Et ensuite il y a une deuxième partie qui est l'écoute. Tu verras aussi un moment d'apprentissage et de chant... et tu verras qu'en quatrième, ça se fait pas comme ça, le chant est une façon de se révéler, donc tu vas voir qu'ils chantent ... tu vas voir un peu comment ils chantent. C'est pas des 6^{ème}, c'est pas des petits de 10 ans... on a beaucoup plus de mal à chanter [---]

- oui

- et surtout chanter en portugais, alors là ! C'est tout un monde de chanter en portugais. Et au départ, il y a même des réticences, c'est une langue... "c'est pas une des langues qu'on fait au collège, Madame" voilà, "c'est pas une des langues qu'on apprend, c'est ni la langue 1 ni la langue 2, alors pourquoi vous nous faites chanter en portugais ?" Et bien le fait de leur dire : "mais c'est la langue du pays dont vous faites la musique, donc c'est très important que vous ayez la musique de cette langue" et puis petit à petit... et alors là, apprendre la chanson par cœur en portugais, alors là ! [claquement de mains] suprême difficulté ! tu vois le genre de problèmes auxquels on a à faire, donc le monde qui sépare ces adolescents et à la fois la richesse qu'ils peuvent en tirer par la suite, moi je crois... je crois beaucoup aux Musiques du Monde comme une façon de les socialiser et de les... de les rendre tolérants. Voilà. Par les temps qui courent... peut-être ... et ensuite, c'est aussi un pont pour amener des comparaisons avec le monde de la musique classique, parce qu'il y a des structures que l'on retrouve dans la musique classique, il y a des rythmes que l'on retrouve aussi dans le classique, il y a plein de choses... dans la musique contemporaine. voilà. Comment je la trouve [---]

- une organisation sociale, aussi

- voilà, tout à fait

- d'accord, très bien, il faut que je vous laisse

- je recommence à 4 heures... j'ai cours avec des 5^{ème}. Et la aussi, t'auras une autre difficulté... du métier, c'est l'enchaînement des heures... tu comprends ? pour la pratique des percussions c'est difficile

- ça fait partie des paramètres que j'avais déjà intégrés comme étant assez lourds à prendre compte

- voilà ce qui t'oblige, si tu veux la pratiquer... ou tu gères ça en petits groupes, y a un moment de ton cours (il faut que tu choisisses au début du cours ou à la fin de ton cours mais pas le milieu, n'est-ce pas sinon ça te fait un déménagement d'instruments qui te fait perdre beaucoup

de temps) ou alors tu gères ça ou une première heure de cours, ou une heure à la fin de la matinée, ou une heure à la fin de la journée ou au début de ton après-midi. Tu peux pas mettre ça où tu veux dans la journée, c'est pas possible. Et aussi tu gères... la gestion du ... de tes instruments par rapport à toi et ton enchaînement d'heures de cours. Tu peux pas faire 7 heures de percussion dans la journée, c'est pas possible.

- [sourire]

- Ca a été un très bon moyen de faire insonoriser la salle

- [rire]

- c'était.. elle était pas insonorisée avant.

- d'accord

- et je faisais tellement de bruit que les élèves, les collègues ...

- [rire] d'accord, très bien. Et bien merci beaucoup.

2. Elysa Poulenc

Date : 08/04/2005

Durée : 47'16"

NB : le signe [---] désigne une zone pour laquelle l'intelligibilité des paroles n'a pas été suffisante pour assurer une transcription fiable.

0:00 ...

0:24 Peut-être repartir de l'historique, c'est peut-être le plus simple, je ne sais pas. Heu... donc eu... je ne sais pas ...que te dire....je vais pas tout le temps me positionner en fonction de Marie mais c'est vrai bon que ça fait des années qu'elle s'intéresse à ce sujet et moi y a trois ans oui il y a trois ans ... parce que je lance un peu des partenaires culturels avec la mairie dans laquelle mon collègue se situe donc à Saint Médard et on m'a demandé d'animer un carnaval donc... donc c'est vrai que ma première expérience elle est née comme ça... y a deux ans, trois ans... deux ans, deux ans , c'est ça et donc voilà ...on... Je suis tout de suite allée voir Marie parce que ...parce que j'y connaissais absolument rien bon ce qui est à peu près toujours le cas aujourd'hui mais et... donc méconnaissance totale de ces musiques ...mais l'occasion aussi pour nous, professeurs de collège, de monter un projet, de pouvoir acheter des instruments, etc. que je n'avais pas en ma possession évidemment donc j'ai monté ce projetça m'a permis d'obtenir des crédits, des budgets qui ont fait que sur les conseils de Marie j'ai acheté à peu près les mêmes instruments que ceux qu'elle avait : surdo, timba, tamborim, etc. Et donc nous nous sommes lancés dans cette expérience alors qui était bien sûr sans aucune prétention mais bon qui a permis ben pour moi la découverte de... d'une pratique collective en groupe important, qui est quand même plus toujours difficile à mettre en œuvre en collège... pour moi un grand plaisir parce que moi j'ai une expérience, ça fait peu de temps finalement que je suis en collège, j'ai beaucoup travaillé en école de musique, bon je me suis occupé d'un orchestre pendant longtemps, donc moi je suis à l'aise dans ce genre de situation donc ça me plaît bien... et puis ... donc l'occasion de partir aussi sur quelque chose de nouveau ça c'était un peu ... un peu le challenge et puis la chose intéressante donc écoute les choses se sont déroulées à peu près convenablement mais heu... bon alors je n'ai pas de trace, j'ai peut-être un enregistrement mais enfin bon de toutes façons ça n'a aucun intérêt parce que c'est quand même pas de grande qualité mais en tous les cas ça a été le début bon d'une piste que je me suis dit qu'il fallait peut-être entretenir ne serait-ce que parce que j'avais ce potentiel instrumental à ma disposition. ... Ca m'a permis aussi de cheminer -bon je te dis un peu tout en vrac hein ?-

- oui, oui

- heu...enfin... à mon avis, nous le gros problème, c'est qu'on a des classes chargées et que la pratique collective, en groupe, c'est vraiment difficile... heu parce qu'on a pas des élèves qui ont toute l'attention qu'on voudrait qu'ils aient, voilà et que y a pas de secret si tu veux qu'un rythme soit bien assis, il faut qu'il soit travaillé en imprégnation etc. et que bon ??? c'est parfois long et dur à gérer sur une séance donc bon... ça m'a permis moi de réfléchir et de monter un projet du coup... enfin ça a fait partie des choses qui m'ont fait réfléchir et qui m'ont fait monter un projet avec tous les niveaux 3^{ème}, projet basé sur les pratique musicale, en groupe la créativité, l'improvisation enfin tout un tas de choses et ...surtout de pouvoir travailler en demi-groupe donc depuis deux ans, toutes mes 3^{ème} sont en demi-groupes, je les ai même démixé, j'ai les filles ...et les garçons et heu... nous travaillons sur des thèmes variés qui évoluent selon les années, selon les élèves alors c'est vrai que cette année c'est beaucoup plus contemporain, l'an dernier on est allé beaucoup, on a abordé la musique africaine, la musique brésilienne puisqu'on a monté deux morceaux, une batouque et puis une bossa-nova, musique africaine pas mal, et puis qu'est-ce qu'on a monté encore, je ne me souviens plus trop... musique [---] que j'ai pu faire encore bon et après les tambours je dirais actuels avec le style entre Stomp et les tambours du Bronx, tu vois ?

- mh

- voilà... donc l'an dernier je me suis un peu plus penché sur la... sur le Brésil puisqu'on avait monté deux morceaux heu... je dirais que la bossa m'a bien plu finalement alors qu'au début c'est pas ce que je préférais et que je me disais que ça allait être un peu infaisable puis finalement on est arrivé à faire quelque chose de sympa... et la batouque bon bé écoute c'est, c'est [---] l'élément dynamique du spectacle, ça nous a permis après ... alors c'est toujours pareil, pour nous professeurs, c'est le groupe qu'on nous demande facilement, on nous a demandé d'animer une fête à l'école, y a une grosse manifestation organisée par l'amicale laïque de Saint Médard, qui est une grosse fête à spectacle au stade [---] avec des milliers de personnes toutes les écoles primaires, tu sais ?, se donnent en spectacle, voilà

- mm

- donc c'est vrai que pour moi ça me permet d'avoir un truc à disposition, une trentaine d'élèves qui vont ...ben qui vont se produire, itinérant, donc on défile etc. et donc heu ça me permet d'accéder à une certaine crédibilité, on me redemande des choses, on voit que les partenariats sont possibles avec le collègue, voilà... maintenant, alors cette année je ne savais pas du tout si j'allais remonter quelque chose, j'étais pas partie pour remonter quelque chose encore autour du Brésil et puis en discutant avec Marie on s'est rendues compte qu'on avait chacune une classe 4^{ème} qui avait un niveau extrêmement faible.... moi c'est des élèves que j'avais pas eu les années précédents que j'ai découverts pour la plupart d'entre eux et ... bon qui étaient pas du tout enchantés bon je dirais enfin ...un enseignement relativement traditionnel aussi ouvert même puisse-t-il être bon les... c'était très difficile d'obtenir l'attention, un peu de bonne volonté, etc. parfois tu sais les rapports de force s'installent

- oui

- c'est pas... c'est pas...enfin je n'aime pas travailler dans ces conditions et je me suis dit qu'après tout c'est quand même l'avantage de nos matières... je le crois... j'en suis même convaincue ... d'une certaine liberté au sein de notre enseignement. Et donc je me suis dit "ben écoute, c'est l'occasion rêvée, peut-être pour monter un projet" et donc depuis ... depuis janvier maintenant, janvier-février oui ... on est parti sur l'idée d'essayer de monter ...un ou deux morceaux, trois si on y arrive et puis de se produire sur scène le 25 mai donc y quand même une date butoir avec Marie et on va travailler les mêmes morceaux chacune de notre côté et donc produire ... faire en sorte que les élèves se produisent sur scène à ce moment-là. Ce qui quand même nécessite, ben , je dirais, un niveau d'exigence certain et ... même si après, et là soyons

bien clairs, c'est vrai que je me suis vraiment pas du tout plongée avec toute l'attention qu'il faudrait sur ces musiques-là, à la différence de ce que tu peux faire toi, nous on est vraiment je veux dire, très très polyvalent et... je ne suis... et enfin moi...en tous les cas, je parle en mon nom, je veux dire, j'aimerais bien être aussi puriste peut-être qu'il le faudrait mais à la fois je crois que c'est pas mon but, tu vois ?... c'est pas mon but, mon but tout d'un coup c'est de faire qu'une classe fonctionne, qu'il y ait une cohésion dans le groupe, que les enfants acquièrent quand même à la fois des connaissances, parce que du coup on s'est plongés sur le Brésil, je leur ai montré tu sais le documentaire que tu dois connaître sur les batteries de Rio

- mm

- bon on a fait des exposés, des travaux de recherche, etc. donc en plus c'est l'année du Brésil, ça tombe plutôt bien et bon que y a tout un tas de choses qui viennent se greffer à une pratique et tu imagines bien que nous on peut pas avoir des ambitions gigantesques [rire]. On les a 50 minutes par semaine, c'est quand même un public de collégiens... bon on travaille tout par imprégnation bon là en plus ça se fait, je veux dire, je ne mets pas du tout de... de... comment dirais-je, de matériel écrit à leur disposition, tout est vraiment en imprégnation, tout se fait progressivement comme ça et... dans le "par cœur" dans... et bon, tu vas me dire... enfin ...au Brésil, on travaille peut-être aussi comme ça, enfin, pas peut-être et tous ceux qui...enfin pas les chefs, pas ceux qui s'en occupent mais les g... les gens qui sont dans les batteries ...ils sont tous autodidactes au départ

- oui, oui

- donc je dirais que peut-être dans cette petite chose là on pourrait trouver un lien qui nous rapproche de certaines... d'un certain type de pratique... originale à ces musiques telles qu'elles se pratiquent au Brésil. Donc voilà, on a, écoute, on a pris quelques ... quelques rythmes sur lesquels j'avais travaillé l'année dernière, que j'ai donné à Marie. On s'est mis d'accord un petit peu sur la façon de les mettre en place. Alors, elle, il y a des choses qu'elle n'arrive pas à faire donc on va en parler, on doit se voir là pour mettre ça en place au niveau par exemple du tamborim tu sais qui ...c'est un ... à ce moment-là il ne fait pas quelque chose de difficile en soi mais c'est que des contre-temps donc finalement c'est très difficile évidemment le contre-temps en polyrythmie donc bon moi j'avais trouvé une solution qui est sûrement pas... qui est très personnelle mais qui fait que chez moi ça marche à peu près. Alors je sais que chez Marie, ça marche pas donc ben ... faudra qu'on trouve... là tu vois... très pré... dans cette situation précise, une façon de trouver une solution au problème auquel elle est confrontée alors bon on va se voir là, donc je te dirai comment nous avons résolu la chose. ... Voilà. écoute, je dirais que depuis que j'ai monté ce projet avec cette classe, heu bon, à part depuis deux ou trois séances où je trouve que ça y est, ça repart un peu dans tous les sens, mais pendant... je dirais 4 ou 5 séances, mes élèves ont été assez transformés. J'ai eu des élèves très attentifs, bon la première séance c'était hallucinant mais... mais petit à petit, bon.. le calme est revenu on a pris le temps de s'écouter ... de savoir que pendant que un groupe travaille, les autres doivent se taire et être attentifs. Je dirais que ça, ça fait partie des choses réelles auxquelles nous sommes confrontées et qui sont difficiles à gérer... Bon tu... toi tu as une façon très différente de travailler dans l'école puisque chacun a un instrument qui lui est dévolu et.. donc il va travailler sur cet instrument là et toi ... il peut changer éventuellement mais quand même en général

- c'est "une" façon de travailler

- "une" façon de travailler et donc moi pour gérer justement le... la concentration, voilà, au début, j'ai fait travailler les rythmes à tout le monde... tous les élèves ont travaillé tous les rythmes pour capter l'attention en permanence etc. mais bon au bout d'un moment il faut quand même que chacun prenne un instrument, ça s'est quand même inévitable, et travaille. Et c'est vrai que ça c'est quand même un truc pour nous qui est vraiment toujours difficile de respecter : ce

temps de silence, d'attention au temps [---] sur le travail et là ça va dire qu'il faut que tous les autres se taisent. Voilà. Donc tu verras quand tu viendras dans la classe que ça c'est vraiment des choses ... des choses compliquées.... Voilà ... Que te dire d'autre encore ? Donc la pour l'instant on avait fin de monter un morceau que j'ai commencé un deuxième morceau la séance précédente donc après ton observation peut être des séances permettront d'avancer dans les différentes questions ??? que l'on pourrait avoir.

- hum hum. D'accord. Le contenu du répertoire du 25 mai, c'est ... c'est ... il a été choisi ... d'abord, quel est-il ? puisque je ne le connais pas encore.

- mais tu ne les as pas entendus ?

- j'ai entendu, j'ai vu...j'ai vu une partie mais ...

- baião [baillon], ça devrait être...

- voilà, j'ai vu celui-là

- voilà, donc celui-là puis y en a un autre dans le style, je vais te le chercher, Mangueira (prononcé Manguièra ?) dans le style, je crois... et puis ... donc oui... baião que tu as vu... on est parti des morceaux que j'ai joués l'année dernière, que j'ai fait faire à mes élèves l'année dernière, donc baião et puis l'autre c'est celui-ci [elle désigne un recueil de partitions], c'est Mangueira, 3 [numéro de la page ?]

- donc y en a 2 ?

- pour l'instant y en a 2

- et donc là, je suis en train d'écouter des choses, pour voir si on pouvait en monter un troisième, mais à mon avis [rire], d'ici le 25 mai, c'est pas gagné. Donc ... donc on va voir ce qui est possible de faire. Voilà. Donc après je sais pas après, enfin je te l'ai déjà dit tout à l'heure, au plan plus général, c'est vrai que... cette possibilité d'avoir une formation comme ça qui tourne, hormis le ... l'avantage que ça nous permet de monter des projets et d'acheter par exemple des instruments que l'on peut réexploiter ensuite nous, dans la classe, c'est quand même un peu le but, c'est vrai que ça permet, au niveau de nos chefs d'établissement, ça permet de rajouter au rayonnement que peut avoir l'établissement parce que ... parce qu'on produit pas mal d'élèves sur scène .. ça permet d'avoir un groupe, tu vois, que l'on peut produire de façon je dirais pas improvisée parce qu'on est quand même toujours obligé d'organiser les choses, mais ... tu vois depuis deux ans moi par exemple ça m'a permis d'animer systématiquement ...enfin de participer au carnaval, de participer à la fête des écoles et les gens apprécient énormément. Voilà. Et puis de montrer aussi l'ouverture de... notre ouverture, celle de "nos" enseignants de... le plaisir évident aussi quand même de ces élèves qui se donnent en spectacle, que ce soit dans ce style de musique ou dans d'autres mais... bon là ça se voit, en plus c'est une musique de rue, ils se déplacent... ils sont ... bon quand on se produit, ils ont quand même relativement maîtrisé les difficultés donc c'est des élèves souriants qui jouent, qui prennent plaisir donc forcément qui en donnent aussi donc ça à mon avis c'est une dimension qui est très importante.

- mm

- voilà au niveau des choses un petit peu, oui, générales, ce que je pourrais te dire

- et là, ce répertoire là, il est, comment dire, il est, avant l'année dernière, il était inspiré de ... c'est une composition ? c'est un matériau qui vient d'où ?

- l'an dernier, j'ai travaillé, j'ai donc ... nous avons des intervenants, peu, un principalement pour cette année, enfin depuis quelques années qui est Jean Luc Dubroca qui vient dans nos... que l'on fait venir dans nos classes. Et donc l'an dernier, moi j'ai travaillé avec lui, j'ai travaillé avec lui sur le ...ce morceau-là, donc le répertoire... on a travaillé ensemble... et voilà donc on a travaillé tous les deux pour élaborer ce morceau-là. Voilà. Donc il est venu... il a .. bon lui il travaillait aussi dans d'autres collèges... et voilà... donc c'est une.. c'est un... une élaboration commune entre Jean-Luc, Jean-Luc et moi ...bon alors que Jean-Luc tourne aussi dans d'autres [---], il a travaillé

avec Marie, il a travaillé avec Catherine Saubesti l'an dernier sur un projet autour du Brésil justement donc je crois... sa démarche elle est un peu comme la nôtre sauf que lui il est quand même plus spécialisé, il a plus de temps que nous puis nous quand on l'emp... quand il vient chez nous on espère aussi qu'il arrive un peu avec des choses, parce que c'est aussi pour nous faire gagner un peu de temps ...et donc sa façon lui après de travailler bon lui est personnelle mais je pense que ... il voit aussi un peu nos façons de travailler, il va ... je pense qu'il pioche aussi un petit peu puis bon il a le temps d'écouter les choses, il a aussi toute une documentation, tu vois... qu'on a, que nous n'avons pas forcément. Donc voilà, ces deux morceaux, on les a fait en collaboration l'année dernière. Voilà. Pour tout te dire.

- D'accord. L'autre, c'est "Rythmes en Stock" ?

- Voilà. Et ça ben je vais ben voilà. J'ai reçu ça... tu vois y a... je l'ai acheté il y a quelques temps et je commence à me plonger dedans et voilà donc il y a des choses qui sont écrites sur lesquelles tu vois je pense que je vais travailler pour essayer de trouver un troisième morceau. Voilà.

- c'est assez récent

- ça ?

- oui

- oui, récent, en ce qui me concerne très récent, oui. Voilà. Donc, maintenant il me reste à potasser moi pour essayer d'écrire quelque chose voilà de relativement construit et adaptable à nos groupes, parce que c'est de l'adaptation. Ne rêvons pas. C'est toujours de l'adaptation.

- il y a combien d'élèves dans la classe ?

- dans cette classe, je dois avoir... je ne sais plus... aucune idée... 26, 27 élèves... quelque chose comme ça... entre 25 et 27 élèves

- d'accord

- voilà

- et tu as l'instrumentarium suffisant pour pouvoir faire jouer tous les élèves ?

- oui. Alors bien sûr, avec le problème de certains instruments qui ... qui ne... qui manquent d'attrait, à priori, pour les élèves... tu vois pour le reco par exemple, le reco reco, personne ne voulait se mettre au reco reco... bon alors j'en ai deux ... je trouve un peu dommage de pas les utiliser ... bon ... et puis c'est une ... tu verras... c'est une classe où... dans laquelle les ... les états d'âmes et les revendications fusent relativement facilement... donc ... bon maintenant ils ont pas trop le choix parce que j'ai donné... j'ai dit... j'ai attribué les instruments à chacun mais... évidemment que spontanément si on les laisse faire leur choix tout le monde se mettra au surdo ou à la timba et voilà... c'est évident... c'est évident... mais bon, après, je crois que c'est à nous aussi de valoriser l'intérêt rythmique d'un instrument de souligner que chaque instrument est important, que chaque partie est capitale... voilà et au contraire valoriser les petits instruments qui à priori pourraient manquer d'intérêt ... pour eux ...à leurs yeux

- qu'est-ce qui fait que le surdo ou la timba, à priori, les attire ?

- c'est le fait de taper sur quelque chose

- mais un tamborim on tape aussi

- oui, mais c'est différent... c'est sûr que c'est différent... la taille de l'instrument, le volume sonore... le surdo ils sont fascinés ... le surdo... j'aurais pu avoir 27 surdos [rire] ??? dans la classe mais ah oui, oui, c'est incroyable. oui. je crois que la... ce son grave de l'instrument ... le fait de taper sur ce tambour, oui, oui, ça une chose qui...

- et la timba ? ce serait quoi qui va les intéresser ?

- par ce que ils ont cette culture aussi du djembé...

- d'accord

- tu vois cette fascination un petit peu de ça ... de l'instrument... on a l'instrument entre les jambes, on fait un rythme.. le contact direct avec la peau même si c'est un peu frustrant parce

que ... parce que c'est pas une vraie peau mais... oui; pour eux c'est une image de quelque chose de valorisant, voilà, je crois que c'est ça...y a ... tu vois, je crois que inconsciemment ou consciemment je ne sais pas ils établissent des hiérarchies dans l'intérêt d'un instrument et... et donc il faut essayer de petit à petit tu vois de leur faire prendre conscience que.. que... c'est un petit peu plus compliqué que ça et que chaque instrument aussi petit qu'il soit est tout aussi important ... voilà...dans la polyrythmie et dans la production d'ensemble quoi... et dans la cohésion finale de ... de chacun de ces rythmes

- d'accord. Et, ce travail-là, comme il s'insère... comment tu arrives à l'insérer, je dirais, politiquement, mais je parle à l'intérieur de la ... par rapport aux autres collègues, par rapport au chef d'établissement, par rapport à l'établissement en général, par rapport aux parents d'élèves ?

- oui

- Comment ça se passe ? Enfin, comment c'est reçu, comment c'est perçu ?

- je l'ai... je l'ai fait inscrire au projet d'établissement

- mm

- donc c'est très... bon nous avons changé de principal cette année... finalement, moi ça m'a beaucoup servi parce que nous avons une réflexion sur le projet d'établissement qui était... qui est arrivé très tard, ce qui a bloqué plein de choses parce que c'était le ... l'occasion de ...enfin c'est à ce moment-là que l'on établit les différents projets, les demandes budgétaires, etc. Et donc, la plupart de mes collègues étaient épouvantés parce que on a fait cette réunion fin novembre ou en décembre très très tard au niveau de l'obtention des budgets et... donc moi ça m'a permis déjà connaissant cette classe d'imaginer que je pourrais ... que je pourrais monter ce projet avec eux, chose que j'aurais sûrement pas pu faire en septembre ou en octobre... et donc c'est un projet qui a été validé donc par le ...par l'établissement, par le conseil d'administration au même que les autres projets que je mets en place cette année... et... j'ai la grande chance de pas être professeur de mathématiques probablement ou de français ou d'histoire-géographie avec un programme à tenir pour le mois de juin ou pour le Brevet de Collège et puis d'avoir, parce que j'ai fait mes preuves aussi dans l'établissement, parce que depuis deux ans, je monte un gros spectacle où je mets toutes mes 3^{ème} sur scène... donc j'ai plus de... voilà ... que si je prend tout le monde avec la chorale etc., j'ai plus de 200 élèves sur la scène pour moi, c'est énorme ... mais j'ai la chance de travailler en partenariat tu vois avec ...avec la ville de Saint Médard en Jalles... qui met à ma disposition le Carré des Jalles, les techniciens, sonorisateur... techniciens sons et lumières donc c'est quand même fabuleux, alors j'ai beau râler parce que j'ai pas assez de matériel etc., c'est quand même une chance inouïe... et donc les enfants font le spectacle dans des conditions... de rêve. Et.. donc tout ça me donne... me donne ...un aval certain auprès de ma hiérarchie... une crédibilité... un retour bien sûr des élèves, des parents d'élèves, des partenaires et ce qui fait que maintenant je ... ça fait partie des projets que je peux monter... d'accord, les élèves de 4^{ème} 6 ne vont pas faire le programme de 4^{ème} en musique cette année, mais à mes yeux c'est pas si important que ça parce que de toutes façons on a travaillé on a fait des choses on a travaillé quand même tout un trimestre de façon relativement traditionnelle... Et puis... et puis là musicalement, il se passe des choses aussi, même si les choses sont différentes, même si les musiques qu'on écoute sont pas les mêmes que les autres... bon je crois que ... par exemple pour te donner un signe de l'appréciation et de la perception justement des parents notamment, à la réunion parents-professeurs d'élèves de 4^{ème} qui était en... janvier, février... début février donc en plus au début du ... de notre projet avec cette classe ... c'est une classe dont les professeurs se plaignent c'est pas une classe facile etc. j'ai vu beaucoup de parents d'élèves de cette classe me disant "c'est incroyable, ah oui, mon fils ou ma fille" mais bon c'est vrai que c'était peut-être un peu plus les gar... les parents d'élèves des garçons d'ailleurs que j'ai vu dans cette classe "mon

fils est enchanté, alors il paraît que vous leur faites ... vous être inscrits dans un projet, vous vous êtes mis à étudier la musique brésilienne, ah non, vraiment ça lui plaît beaucoup il est passionné" alors je sentais bien que la classe allait mieux mais, j'imaginai pas qu'il pouvait y avoir un tel retour ensuite au niveau des élèves, par rapport, par exemple, à leur famille, puisque j'ai eu plein de parents dans cette classe, qui sont venus. Donc, je me dis que c'est ben finalement, c'était intéressant de tenter ça. Voilà. Donc... donc l'acceptation au niveau de l'établissement, elle s'est faite... elle s'est faite, bon, sans problème, mais, encore une fois, c'est vrai que, dès qu'on sort un petit peu des.. de ce qui doit se faire quand même dans le cours de façon traditionnelle, il est ... si on veut que notre... tout soit validé sans problème, il faut qu'on passe par le ... par le projet d'établissement et que tout nos projets soient validés par le conseil d'administration. Voilà.

- D'accord. Et le sujet qui fâche un peu en ce moment, c'est l'avenir

- ah

- Oui. Tu vois les choses comment ?

- ... Je les vois ... c'est l'avenir de l'enseignement musical ? hein ? n'est-ce pas ? Ben écoute, je me dis que je vais y croire à l'avenir de mon enseignement parce que si je fais ce métier ... c'est parce ... c'est parce que j'ai une réelle motivation ...que plus je le fais plus il me plaît... bon alors c'est vrai que ça fait que 10 ans que j'enseigne, enfin "que"... c'est déjà pas mal mais... ça fait beaucoup moins longtemps que les collègues de mon âge parce que j'ai eu un parcours autre ... avant.. et ... l'expérience ben forcément m'enrichit ...me donne d'avantage d'idées... mais bien évidemment je ... je m'inquiète de mon avenir mais à la fois je m'inquiète mais je suis d'un naturel optimiste, donc je me dis que "bon, c'est pas possible, ça ne peut pas s'arrêter comme ça" [rire nerveux] on est ... on est quand même ... on est quand même utiles alors que, à l'occasion des, tu vois, des différentes manifestations là qui ont lieu cette année... alors que j'ai, pour ne rien te cacher, j'ai beaucoup fait grève y a quelques années, autant l'an dernier etc. bon je me suis sentie très amère et je n'avais pas l'impression que ... que le fait que par exemple je sois gréviste avance beaucoup les choses, les change en tous les cas et c'est vrai que cette année je me suis sentie menacée ,très malmenée par mes ... mon Ministère ... objectivement, nous... les postes au concours, y en a de moins en moins alors, c'est ambigu aussi parce que y a pas tellement... on est un des Capes où y a le moins de candidats aussi donc notre... notre situation est difficile à gérer et à ... mais alors ... ce qui m'insupporte bien sûr c'est ce double-discours tu vois du Ministre disant "une chorale dans chaque école" tout ça parce que "Les choristes" tu vois ont fait un ... un succès planétaire, on va dire, j'exagère mais... et à la fois toi tu dis "chaque fois qu'il faut réclamer une heure, un truc, c'est la croix et la bannière" moi je travaille dans des conditions de rêve quoi comparée à certains collègues .. une chorale bon qui.. dont les heures me sont rémunérées ... quand je fais des heures en plus, on me les paye... dans l'ensemble... tout va bien ... je vais pouvoir avoir les 3^{ème} en demi-groupes, tu vois les 3^{ème}, c'est souvent la terreur de certains collègues, parce que c'est des gamins qui sont, bon, qui sont en pleine adolescence, qui ont, bon, qui sont pas forcément réceptifs à ce qu'on veut leur faire passer mais moi c'est les heures que je préfère bien évidemment dans la semaine mais parce que j'ai la chance de pouvoir travailler dans ces conditions de me dire que la pratique musicale c'est... la chance des élèves de finir leur cycle au collège et leur et sûrement pour ... pour toujours parce qu'au lycée, y en a plus à part les options qui sont rarement enseignées, faut être motivé(e) pour prendre l'option musique au lycée... donc je me dis "si ça se trouve, y feront plus jamais de musique de leur vie donc pouvoir terminer ce cycle musical au collège par de la pratique, pour moi, c'est capital. Et... bon ... quand je vois et si tu veux je peux ... je pourrai te montrer des vidéos, des choses comme ça ... des spectacles... je crois que c'est gagné quoi .. on a des élèves qui sont pas du tout... tu vois c'est pas comme les élèves de la chorale qui ont l'habitude de monter sur scène, de se taire,

par ce qu'ils savent qu'ils sont sonorisés qu'ils sont ...hyper-motivés, volontaires, etc. Là c'est pas le même contexte.. c'est moi qui leur dit en début d'année "on travaille en demi-groupe, on fait des ateliers, mais on monte sur scène, ça fait partie de l'aboutissement du projet qui est de musique brésilienne ou de tout autre musique et... et de voir ces .. ces gamins qui se prennent en charge qui sont motivés qui sont concentrés, qui vont donner le meilleur d'eux-mêmes, de voir des parents qui disent après ... ou des collègues, parce que la reconnaissance des collègues, ça aussi c'est quelque chose [rire] difficile à acquérir et c'est à peu près le seul moment où "ahhh on entend c'est pour ça que tu nous a cassé les pieds toute l'année avec tes tambours, avec tes trucs ... ah mais finalement ah oui tel élève ah non j'imaginai jamais qu'il serait capable de faire ceci tu vois d'être concentré de tenir son rôle, de tenir" ... on aboutit je dirais, musicalement, mais au delà de la musique, à des... des choses qui sont quand même ... à mon avis... des gains sur leur vie sur l'éducation sur ce qu'on partage sur une valorisation d'eux-mêmes, d'eux dans le groupe d'eux dans l'établissement, de leurs parents... voilà enfin moi ça fait partie ... pour ça moi la musique collective c'est ...c'est quelque chose qui me tient à cœur, voilà .

- et ... le principe du travail en demi-groupe, c'est quoi ? tu peux m'expliquer

- ben.. tu sais... de travailler à 30, c'est l'enfer...

- oui ?

- voilà... de travailler à 15, c'est tout de suite mieux... tu vas deux fois plus vite...

- concrètement, ça se passe comment ? ça veut dire que les 30 élèves sont là ?

- ça veut dire que... non, non, non, non ... on a .. nous avons les professeurs d'arts plastiques.. j'ai monté ce projet en partenariat avec les professeurs d'arts plastiques qui sont évidemment aussi ??? que moi.. et donc ... les emplois du temps des professeurs d'arts plastiques sont alignés aux miens...

- d'accord

- en ce qui concerne les 3^{ème} . Donc... là cette année on procède par cycle de 6 semaines ... donc j'ai 6 semaines les garçons... les filles sont en arts plastiques... au bout de 6 semaines on change... ensuite je prends les filles et les garçons vont en arts plastiques et inversement ... voilà... donc y a deux ans, j'allais jusqu'aux vacances ...donc ça faisait des cycles un peu plus longs ... c'est pas évident parce que 6 semaines ça nous fait très court pour monter quelque chose mais bon à la fois 3 je trouve que c'est trop court donc ... [---] on a fait ... on a fait des cycles de 6 semaines et toutes les 6 semaines, on change... donc pendant que j'ai les filles, les garçons sont en arts plastiques et inversement .. et on change régulièrement

- d'accord

- bon voilà et ce qui fait que pour le ... dans le cadre de ce projet de spectacle de fin d'année, les professeurs d'arts plastiques s'investissent aussi, travaillent sur des affiches ... des expositions qui ont lieu avec un sujet traité par exemple là il y a prof d'arts plastiques qui va me faire un ... une espèce de décor pour l'Afrique... ça peut être peindre... un projet pour.. je sais pas... peindre les bidons pour le Bronx.. voilà ou [---] des classes qui travaillent selon l'année selon le thème sur une... sur les affiches qui ont à voir au spectacle ou le pays étudié, des choses comme ça... voilà

- d'accord

- et au niveau de la ... je sais pas toi tu es musicien ...travailler à 15 c'est quand même pour moi beaucoup plus confortable travailler à 30 c'est ... pas conf... c'est mission impossible pour moi... là je le fais avec les 4^{ème} qui sont plus nombreux mais pour d'autres musiques c'est difficile et puis en plus je vais pas suivre en matériel. En Afrique, je suis bien équipée... donc je dois avoir quoi ? 10 djembés, 3 douns et puis et puis un balafon et puis après tous les petits instruments annexes mais bon à 15 ... à 15 / 17 tout va bien après j'ai pas assez d'instruments.

- d'accord. Je comprends mieux. Tu as dit que tu trouvais cela bien qu'ils finissent par de la pratique ?

- mm

- ça veut dire que, en 6^{ème} 5^{ème} tu leur proposes un programme plus théorique, plus traditionnel comme tu disais, c'est cela ?

- oui. 4^{ème} aussi d'ailleurs. Je n'ai pas les 5^{ème} ... j'ai les 6^{ème} et les 4^{ème} donc en 6^{ème} tout est à mettre en place tu vois ... voilà... donc la seule pratique je dirais qu'ils aient c'est le chant et la pratique collective ... ça se fait autour du chant et ô joie de la flûte à bec et... bon pourtant je suis flûtiste à la flûte traversière ...c'est à dire ...jamais on m'aurait dit que j'aurais soufflé dans une flûte à bec un jour et puis tu vois je me retrouve prof en collège et puis j'écoute de la flûte à bec avec eux ...vu que je ... au départ, je ne pouvais pas supporter cet instrument...j'ai des niveaux d'exigence "assez" important quoi donc ... [rire] sinon c'est insupportable ... et puis donc ... finalement ... finalement ils aiment bien et puis je vois que même en 4^{ème} ... où j'en fais moins ils arrivent souvent systématiquement avec leur flûte, à les poser sur le pupitre et bon... il y a les éternels ... anti-flûte bien sûr mais... mais tu te rends compte aussi que cette pratique collective, même si ...qui peut être la maîtrise d'un morceau de flûte, ils l'apprécient tu vois ? et ...bon ...c'est aussi l'apport mélodique de l'instrument ... donc j'en fais encore... j'en fais moins en 4^{ème} mais j'en fais toujours donc encore pratique collective aussi 4^{ème} c'est ... ben la flûte toujours, le chant toujours et c'est un ... petit à petit de faire des ... à l'occasion de l'étude d'un rythme par exemple de mettre un petit peu une percussion ou d'accompagner un chant ...tu vois ?. avec une petite section rythmique ... voilà.

- d'accord. Marie elle fait.. je crois ... enfin je ne l'ai pas encore vu, elle m'a parlé de faire chanter les ... certains enfants sur un système sonorisé, apparemment ?

- mm

- c'est quelque chose que tu fais ou pas ?

- très peu

- très peu ?

- ouais ... très très peu... j'ai un micro, une table de mixage mais ... non

- c'est plus, donc, sur le répertoire de percussion... à proprement parler

- ouais... tu vois, tu parlais par rapport aux... par rapport à la musique brésilienne ou en général ?

- en général, puisqu'elle ne m'a pas précisé dans quel contexte elle le faisait

- écoute, moi, parfois, quand les élèves le désirent, s'ils veulent chanter au micro... ils chantent au micro... ils savent qu'il est là ... tu sais... ils aiment pas chanter tout seuls ... à part quelques personnalités pour qui c'est une joie

- mm

- les petits ils adorent ça, les petits ... mais oui, ils voudraient tous passer au micro et ...je peux y passer l'heure entière... ils aiment bien ... alors, au début, personne ne veut le faire et puis une fois que quelqu'un a osé... oui oui ils aiment mais encore une fois, on a tellement peu de temps avec eux que... bon... moi souvent je fais des évaluations ... l'évaluation fait aussi partie de notre ... de notre rôle donc par exemple j'ai tellement peu de temps que je fais beaucoup d'évaluations collectives, je fais assez peu d'évaluations individuelles ... les évaluations individuelles ??? à l'écrit et... comme je pars un peu du principe que la musique ça se fait rarement ... alors oui à l'écrit je vais... je vais évaluer... les connaissances... voilà... théoriques, maîtrise d'un rythme, bon ok... mais pour moi c'est encore une fois l'importance de maîtrise quelque chose de façon collective donc j'évalue pas mal de façon collective et ça me fait en plus gagner du temps ça c'est un point de vue très pratique aussi ... voilà... donc, quant à la sonorisation vocale... chez moi elle existe ...mais .. peu par exemple là tu vois j'ai plusieurs chorales dont une cette année où on monte un programme Gospel

- mm
- et donc là j'ai des solistes... donc évidemment là par exemple je prends le micro quand j'ai le chœur à 2 ou à 3 voix ... et que j'ai les solistes... oui là je me sers du micro. Voilà.
- ok. Pour l'instant, je n'ai plus de questions particulières. Non, je crois qu'on a fait un peu le tour
- je crois qu'après les questions naîtront de ce que tu verras

[organisation]

- éventuellement, je ne sais pas encore si ce sera nécessaire, place un MD sur le professeur pour récupérer parfois le son qui pourrait être masqué par le bruit, le son lui même des instruments
- oh oui mais on parle pas... on parle pas, quand ils jouent on parle pas
- faut voir la salle
- toute petite... c'est vrai c'est une toute petite salle... mais alors par contre on a une salle polyvalente, enfin ...que l'on a baptisé "salle polyvalente" depuis cette année qui était en fait ... on est un collège à géométrie variable... y a 3 ou 4 ans de ça on était presque 900 élèves ... c'est énorme puisque c'est un collège prévu 500
- ouf !
- voilà ... et là on a perdu quasiment... enfin plus de 200 élèves.. ou plus ... 250 donc on diminue beaucoup parce qu'il y a un autre collège qui s'est ouvert au Haillan et donc ... chaque année ils ouvrent... tu vois ils ont ouvert niveau 6^{ème} 5^{ème} 4^{ème} 3^{ème} donc on perd des classes chaque année... alors il paraît à nouveau on va grossir dans 2 ans parce qu'il y a tout un contingent qui arrive du primaire... enfin pour l'instant on est en diminution... et donc ... au moment où nous étions en augmentation, il avait fallu construire 2 préfabriqués qui sont juste derrière ma salle et qui devaient être détruits et que finalement nous avons eu la bonne idée de garder en détruisant tu vois les .. les cloisons intérieures ce qui nous fait une grande salle.. et moi... pour moi... c'est super, avec les 3^{ème} j'y suis tout le temps ... là on travaille pas mal ... on fait pas mal de choses [rire] je fais beaucoup d'expérimental cette année donc ... tu verras... non, tu verras pas mais ... Marie et moi on a vraiment deux façons de travailler que je pense être complètement différentes ... Marie est quelqu'un de très cadrée, très organisée, elle sait en octobre grosso modo ce qu'elle va faire en juin, ce qui est une source de réconfort et de confort pour le travail et la paix intérieure du professeur [rire] ça c'est sûr et moi c'est vraiment l'inverse, c'est à dire que là aujourd'hui je peux pas te dire ce que sera mon spectacle du 17 juin donc c'est quand même l'angoisse ça c'est terrible...
- c'est pas le 25 mai ?
- oh non... le 25 mai c'est juste les élèves là, mais j'ai beaucoup d'autres choses
- d'accord
- j'ai 3 ou 4 autres spectacles
- d'accord
- et le mien c'est le 17 juin
- issu du travail avec les élèves
- de 3^{ème}
- de ...
- de 3^{ème}
- d'accord
- voilà. c'est vrai que cette année on fait beaucoup beaucoup d'expérimentations... sonores je dirais. Donc tu vois j'ai un groupe de garçons qui vont travailler sur les balais... tu vois un peu à la Stomp...voilà... après on fait... y a beaucoup de groupes "bidons"... et un peu trop à mon goût

d'ailleurs ... enfin bon, tout un tas de choses qui fait que rien, tu vois, rien n'est à jour, rien n'est fini là, rien n'est finalisé, rien n'est établi ... là j'ai un atelier... autour de la capoeira justement ... c'est un thème "phare" je dirais ...parce que j'ai un élève qui en fait alors on était de partir dans une improvisation sonore et puis il s'est dit que ça lui avait fait penser à la capoeira... on en a écouté et c'est vrai que c'était ... très vrai... donc on est parti dans cet univers-là et rien n'est encore finalisé donc là... c'est tendu... mais ! ça va... [rire] ça va aller ! Donc... pareil je pense que tu verras avec eux... oh écoute on verra je ne dis rien, tu... enfin, nous parlerons plus tard... voilà.

[organisation]

- je pense ... on risque... on ira travailler dans la grande salle... parce que je leur avais dit on n'a pas encore ...fait pour l'instant assis... ils sont assis, ils sont statiques etc. ...donc ... l'idée que bon... j'aurais du faire dès le départ mais ... bon c'est pas... c'est pas toujours évident, surtout avec les zozos là... donc qu'ensuite on passerait au stade debout tu vois ... j'en ai quand même parlé avec toutes les petites percussions... alors j'ai ... j'ai pas fait comme toi devant/derrière, j'ai fait pied droit / pied gauche tu vois pour marquer les temps ... juste ça ... c'est tellement compliqué pour certains de... de mettre un rythme en place [rire ironique] et dès qu'on y mettait les pieds c'était hallucinant... plus de repères, plus rien ... ça part dans tous les sens ... donc on a essayé un peu mais bon... c'est vrai que là depuis... deux cours on n'a plus ... on n'a plus du tout ... fait ça et entre les ... [raclement de gorge] voilà, donc ... j'ai pris le le parti d'essayer déjà de ... de mettre en place les rythmes et puis ensuite, même si c'est peut-être pas d'une logique absolue, de passer à la phase...on est debout, on marque un peu plus les temps ... voire on marche dessus, on se déplace ... voilà... et puis c'est le bazar, tu vois j'ai pas de sangles ... parce qu'on a quand même toujours des budgets plus que tendus donc je merdouille avec des... tu vois ... des sangles que j'ai acheté à Intermarché... non pas à Intermarché mais à Brico quelque chose là .. des sangles tu vois en tissu avec des nœuds, enfin c'est pas...donc sur ce... là je les avais toutes enlevé... donc il faut toutes les replacer et l'air de rien ça prend du temps tu vois sur une heure ... donc je me suis dit "objectif d'abord : monter les rythmes et les mettre en place, on verra après pour le reste"

- d'accord

- voilà

- très bien

- voilà, voilà

E. Script d'observation d'une séance choisie

Date : 12/04/2005

Heure : 10 h 30

Durée de l'observation filmée : 42 minutes

Lieu : Collège Emile Combes (Bordeaux)

Professeur : Marie LISZT

Nombre de séquences : 4

Détail :

Identification séquence	Début (TC)	(Fin (TC)	Durée de la séquence	Part
organisation / installation	00:00:00	04:03:00	04:03	
"baião" 1 ^{ère} partie	04:03:00	20:30:00	15:57	
préparation chanson (photocopies, etc.)	20:30:00	24:45:00	04:15	
"chanson" sans CD	24:45:00	33:32:00	08:47	
transition	33:32:00	33:59:00	00:27	
"chanson" avec CD	33:59:00	35:30:00	08:29	
installation (instruments)	35:30:00	37:11:00	01:41	
"baião" 2 ^{ème} partie	37:11:00	40:55:00	03:44	
organisation / rangement	40:55:00	42:03:00	01:08	
Temps de chant réel cumulé			17:16	
Temps de jeu instrumental réel cumulé			19:41	
Temps de jeu (vocal / instrumental) réel cumulé			36:57	87,08 %
Organisation / installation			10:03	

Heure	Time Code	Action générale	Script
10:36	00:00:00	attente	[elle est debout] ... s'il vous plaît [Elle parle fort. Elle cherche à faire silence. Elle compte les élèves]
			[à propos de l'organisation d'un concert avec l'Ethnic Heritage Ensemble] ... c'est marqué : 19 h 30 ... devant le parking ... portail marron ... Qui est-ce qui est absent ? Personne ? ... Comment ça se fait que vous n'avez pas d'appel depuis ce matin ?
10:38			[elle prépare son instrument (repique), son sifflet, ses notes, son pupitre cherche ses notes dans son sac. Les élèves sont dans l'expectative. Quelques uns parlent. D'autres tapent sur leur instrument] ... et on rejoue ce qu'on a vu [la semaine dernière] ... et après on [?] la chanson ...en portugais ... je sais pas ce que j'ai fait de mes notes... ... c'est aussi dans la salle
10:39		le professeur prépare ses partitions. les élèves attendent	... j'enlève la chaise [elle enlève la chaise qui est située devant elle] ... s'il vous plaît ... voyons de quoi vous vous souvenez ... c'est les surdos qui commencent ... je m'assieds ... s'il vous plaît [elle tape deux coups sur son instrument pour faire taire les élèves] ... bon moi j'attends [une nouvelle fois] ... je vais pas m'énerver ... je vous attends
10:40		révision du <i>baião</i>	... donc c'est les surdos qui partent [coups de sifflet] [...les surdos comment à jouer, ils sont assis]
	04:03:00		
			[elle va chercher une conga qu'elle pose directement sur le sol. joue la phrase des timbas. Les instruments commencent à jouer les uns après les autres, par section]
10:41			... on lève bien le tamborim [s'adressant à la section] ... décontracté les filles ... donnez ! [elle frotte la baguette au creux de son bras pour simuler le reco-reco]
			[coups de sifflet] ...d'accord ?
10:42		test/révision questions	[parle à un joueur de tamborim?] [coups de sifflet] ...on se rappelle des questions ? ...voyons ce qui reste des questions ...question n°1
10:43			... on va pas vite pour le moment ... eh! (elle pose le repique par terre) ... moi quand j'entends des gens jouer comme ça (elle tape sur la conga) ... non ! (elle frappe plus fort) ... on joue ... c'est de la percussion ... c'est pas... (elle fait un signe vertical vers le sol)... hein ? ... on n'est pas sur un bureau là ... encore, on refait ... tout le monde répond en même temps ... et qu'on vous entende
10:44		 décontracté ... on n'accélère pas
	08:00:00		[elle joue du repique à la façon du samba, mais dans un tempo deux fois trop rapide]

			<p>... attention, on va s'arrêter, on va faire la question numéro 2 =coups de sifflets =arrêt des élèves =coups sur le repique =réponse des élèves ...c'est mou !</p>
10:45	09:13:00		<p>... bien [quoi ?] (parle aux timbas) [elle écarte le pupitre afin de mieux voir les élèves. Elle joue les parties musicales]</p>
10:46			<p>...oui ...on va essayer avec les deux questions, après on mettra la troisième ...on se rappelle la troisième ? ... [on l'a vu une fois] ? ...je vous la rappelle ...attention, la question est deux fois plus longue, je vous montre [elle joue les phrases musicales avec une baguette : questions sur le repique, réponses sur la conga posée au sol] ...et on repart, d'accord ? [un élève jouant du tamborim tient très mal sa baguette : sa posture il n'est corrigée] ... attention, quand vous repartez [elle désigne les timbas] vouset vous [elle désigne les tamborins] vous êtes un peu paumés ...alors on refait un peu plus vite [en s'adressant aux surdos] d'accord ? ...vous allez essayer [elle chante les parties de surdo] ...attention, aller vite...</p>
10:47			<p>... aller vite ne veut pas dire accélérer ...on essaie plus vite ...on n'accélère pas ...le tempo est régulier [elle donne le tempo à la croche avec une baguette sur la conga] ...on se tient prêt à écouter les autres ...je ne veux pas de grands gestes mais on... [?] ...attention, on n'accélère pas ...les tambourins vous allez rentrer</p>
10:48			<p>...on n'accélère pas [elle se déplace avec un reco-reco de mola jusqu'aux élèves de la section ; leur fait face. Elle utilise ensuite le reco comme un ganzá pour accompagner le geste de l'élève. Elle va chercher un agogô et joue la phrase en face des élèves de la section] ...les pandeiros vont rentrer ... ? ... souple [en direction du joueur de ganzá]</p>
10:49			<p>[elle se rassoit reprend le repique entre les genoux et joue la phrase des tamborins]</p>
	13:30		<p>[arrêt de la musique au sifflet] ...oui. ...attention, vous avez tendance à être trop courts et du coup y a des balancements de tempo [elle fait le geste d'une vague] [les joueuses de tamborim sont assises, les jambes croisées] ...on s'assied correctement, on décroise les jambes ...voilà... ...de toutes façons, vous serez debout le jour du concert ... [...] la tête ... on enlève son manteau, il fait pas terriblement froid ... je vous signale que Monsieur le Principal exige que l'on enlève les manteaux en cours [elle tape deux coups sur son repique] ...</p>
10:50			<p>... donc on va faire deux tempos avec trois arrêts et trois questions ... on essaie de voir comment vous tenez ... donc sur ce tempo et on rentre successivement ... et ensuite on fait les trois questions ... reprise et un arrêt ... j'aimerais bien que l'on ne parle pas en même temps que moi ... attention vous [en s'adressant à la section <i>pandeiros</i>] ... vous avez tendance à faire ça [elle se lève et se déplace vers eux] [son sifflet se décroche lorsqu'elle saisit le <i>pandeiro</i> qu'elle emprunte à une élève] ... il s'est décroché [elle le récupère par terre et le ramène sur la <i>conga</i>]</p>

			<p>... je le vous vous avez tendance à faire ça [elle joue du <i>pandeiro</i> en montrant un geste manuel de grande amplitude] ... hein ? non ! ... simplement, moi [elle refait une démonstration correcte] ... jouez simplement, hein ? [après le retour du professeur vers son poste, les élèves de <i>pandeiro</i> essaient de corriger leur geste]</p>
10:51			<p>... d'accord ? ... vous vous avez tendance à faire la main [elle se rassoit et raccroche son sifflet] ... la main voilà ... "ta ta ta ta" ... à faire ça ... je ne sais pas pourquoi vous faites ça [elle montre le mauvais geste, dans lequel la main frappe alternativement avec la paume et le dos] ... [elle s'adresse à l'élève d'agogô à sa droite qui a frappé son voisin avec sa batte d'agogô] t'es encore en train de ... ? ... donc celui-là, il faut qu'il tourne ... faut qu'il tourne debout aussi, tout le monde doit voyons comment il tourne ... ça va beaucoup mieux que la semaine dernière [elle remet son repique en bandoulière]</p>
	15:00:00		[une élève "transfère" ses connaissances à ses voisines]
	15:09:00		un élève à un autre élève : ... oh, je peux essayer ?
10:52			<p>réponse : incompréhensible ... [en s'adressant aux surdos :] alors c'est vous qui partez. [...] d'accord ? [elle siffle une phrase musicale de démarrage : les surdos commencent] ... on garde le tempo [elle tape sur son repique en croches] [elle fait signe aux timbas de démarrer. L'insertion dans l'espace sonore est incorrect : elle leur fait un signe de désapprobation. Elle chante la phrase des timbas : "ta tatata". Elle s'approche des tamborins. Elle joue leur phrase sur son repique, afin de déclencher le début du jeu des tamborins] ... n'accélère pas [d'un coup de tête,, elle lance la section <i>pandeiros</i>. Elle gratte le flanc de son repique pour déclencher le début du jeu des reco-recos. Elle fait ensuite le geste du <i>ganzá</i> pour lui indiquer de commencer. Elle simule le jeu d'agogô sur sa main gauche pour déclencher le début de jeu des agogôs. Elle revient sur les tamborins dont elle joue la phrase sur son repique.]</p>
	17:15:00		<p>Se rapprochant des surdos, elle joue une phrase qui ressemble à une phrase "traditionnelle" de repique (<i>samba</i>), mais à la croche, donc 2 fois trop rapidement par rapport au morceau actuel. Au bout de quelques secondes ,elle reprend la phrase des tamborins.</p>
10:54			<p>... attention, y en a qui ralentissent [dit-elle par dessus la musique] [Elle lève le bras droit (probablement pour attirer l'attention des élèves) puis exécute la phrase d'arrêt au sifflet] Q/R repique/groupe polyrythmie redémarre</p>
	20:30:00		
10:56		chanson	<p>[Fin de la séquence "baião"] ... [---] ... vous posez vos... vos instruments. Vous reprenez la chanson... il s'appelait de Rio na Bêlème ... posez-les devant vous on tout à l'heure [elle prévoit de réutiliser les instruments] ... on la refera [...] tout à l'heure</p>
			[un élève :] ...oh non
			<p>- là, prenez-les sur vos cahiers ... vous prenez la chanson [un élève :]...on peut prendre les pupitres ? ... vous la prenez la chanson s'il vous plaît ? ... vous l'avez pas ? ... mais si vous l'avez</p>
10:57			<p>... je vais vous la photocopier, je reviens [elle sort de la classe avec son cahier]</p>

			... je reviens
10:58			[absence de la professeure (photocopies de la chanson)]
11:00			<p>... laissez les instruments ... on l'avait chanté une fois déjà ... s'il vous plaît, les instruments, on les pose, la baguette aussi ... tu arrêtes avec cette baguette [en désignant la batte de surdo de l'élève en rouge] ... je vous la rechanté ... je vous la chante une fois [elle met un CD audio dans le lecteur de la chaîne stéréo située dans l'armoire]</p>
11:01			<p>... shut ! sssshut ! ... je vous la chante [par dessus le CD qui joue un "playback". Elle lit les paroles sur une feuille identique à celle qu'elle a distribué aux élèves. Certains d'entre eux discutent pendant la démonstration de chant. en chantant elle bat une sorte de mesure type Gospel à deux temps à la croche, en faisant claquer ses doigts une "pulsation" sur 2. quelques élèves commencent à chanter en même temps que la professeur, puis s'arrêtent] :</p> <p>"ablé a boca nou riou na bélème ènetra na roda [r roulé] cominça ou viagème abaillecha prechao plèchta atinchao ou povou aqui chta na paz</p> <p>ablé a boca nou riou na bélème ènetra na roda [r roulé] cominça ou viagème abaillecha prechao plèchta atinchao ou povou aqui chta na paz</p> <p>[elle ne chante pas très juste dans l'aigu] vème sacoudir nan préchiza pédir na roda è bome intral fica dé balinçar</p> <p>kouando ficou cantando sou feliz na vida</p>
11:02	prof chante la chanson (démo)	travail de la chanson sans CD	<p>tou eskesseindo to na boa" ----- à partir d'ici, nous utiliserons la graphie portugaise des paroles pour simplifier ----- [elle se rassoit]</p> <p>... qu'est-ce qui y a ? qu'est-ce qu'elles ont tes chaussures ? ... [élèves :] c'est pas joli - [élèves :] pourquoi on a chanté qu'un couplet ?</p> <p>... alors je vous redis le sens des paroles :</p> <p>"prends la parole de Rio à Belém entre dans la ronde et pars en voyage détends toi écoute bien ici tout le monde est paisible</p> <p>viens bouger pas la peine de demander la ronde est ouverte rejoins-nous et danse il n'y a qu'en chantant que je rayonne j'oublie tout je me régale</p> <p>.. on fait pas le 2^{ème} couplet .. on la reprononce ? ... on l'avait déjà fait ... donc on la revoit</p>

			<p>... on se tient bien ? [elle sourit de façon un peu ironique à une élève ?] ... les filles, vous croisez les jambes ... si vous avez des varices à 30 ans vous serez contentes ... on la reprononce ?</p>
11:03		travail de la chanson sans CD	<p>"Abre a boca no Rio na Belém" ... je vous écoute [elle se lève] ...vous me reprononcez ça ? [elle claque des doigts la pulsation en chantant (tempo : 80 ?)] ... tout le monde ... [des élèves récitent sans faire d'effort] on s'applique un peu quand même ... c'est pas une langue que vous apprenez au collège ... [dans un léger brouhaha] portugais</p> <p>... [en se rasseyant] abre a boca no rio na belem ... [les élèves :] abre a boca no rio na belem ...entra na roda ... [les élèves :] entra na roda ...comença o viagem ... [les élèves :] começa o viagem ...abaixa a pressão ... [les élèves :] abaixa a pressão ...presta a atenção ... [les élèves :] presta a atenção ...o povo daqui esta na paz ... [les élèves :] o povo daqui esta na paz ... [en se relevant] je le chante ... [chanté :] abre a boca no rio na belem ... à vous</p>
11:04		travail de la chanson sans CD	<p>... [chanté avec les élèves :] abre a boca no rio na belem ... on recommence [elle marche autour de la pièce], encore ...je vous le refait, hein ?, je vous la rappelle [en se rapprochant de son pupitre] ... [chanté :] abre a boca no rio na belem ... [chanté avec les élèves :] abre a boca no rio na belem ... [parlé :] entra na roda começa o viagem [en jetant un œil aux notes posées sur le pupitre], à vous ... [les élèves, de façon parlée :] entra na roda começa o viagem ... [chanté :] entra na roda começa o viagem ... [chanté avec les élèves :] entra na roda começa o viagem ... [improvisé sur le même air :] moi j'aimerais bien que tout le monde chante, je serais beaucoup plus contente ...n'est ce pas messieurs ? [en s'adressant à la section timbas] ...hein ? ouais ! ... je le refais ...je le refais ...[en s'adressant à l'élève jouant du surdo en polo rouge] tu le laisses tranquille, oui le tambour ?... voilà ...je le refais</p> <p>... [chanté :] abre a boca no rio na belem / entra na roda começa o viagem ..je vous écoute ... [chanté avec les élèves, à mi-voix :] abre a boca no rio na belem / entra na roda começa o viagem ...je continue ... [en lisant ses notes sur le pupitre, elle utilise une gestique de conduite de chœur] abaixa a pressão / presta atenção ... [avec les élèves, parlé :] abaixa a pressão / presta atenção</p>
11:05		travail de la chanson sans CD	<p>... [parlé :] o povo daqui esta na paz ... [avec les élèves, parlé :] o povo daqui esta na paz ... [chanté :] abaixa a pressão / presta atenção / o povo daqui esta na paz ... [avec les élèves, chanté :] abaixa a pressão / presta atenção / o povo daqui esta na paz ...j'entends rien... monsieur, je sais pas ce qu'il fait [en s'adressant à un jeune joueur de reco] [elle retourne à son pupitre pour lire ses notes]</p>

			<p>...sur le B, tout le couplet ... [chanté :] abre a boca no rio na belem / entra na roda começa o viagem abaixa a pressão / presta atenção / o povo daqui esta na paz ...à vous ... [avec les élèves, chanté :] abre a boca no rio na belem / entra na roda começa o viagem / abaixa a pressão / presta atenção / o povo daqui esta na paz ...encore ... [avec les élèves, chanté :] abre a boca no rio na belem ...plus fort ! ... [avec les élèves, chanté :] entra na roda começa o viagem / abaixa a pressão</p>
11:06	travail de la chanson sans CD		<p>... [avec les élèves, chanté :] presta atenção / o povo daqui esta na paz ... [parlé :] vem sacudir, não precisa pedir ...à vous ... [les élèves, parlé :] vem sacudir, não precisa pedir ... [parlé :] na roda é bom entrar fica de balançar [certains élèves disent les paroles en même temps que la professeur fait la démonstration ; elle se montre de l'index pour préciser que les élèves doivent la laisser parler seule [afin de pouvoir mieux écouter ?]. ...à vous ... [les élèves, parlé :] na roda é bom entrar fica de balançar ...je le chante ... [chanté :] vem sacudir, não precisa pedir ...à vous ... [les élèves, chanté :] vem sacudir, não precisa pedir ...non, change de ton ...je le refais ... [chanté :] vem sacudir, não precisa pedir ... [les élèves, chanté :] vem sacudir, não precisa pedir ... [chanté :] na roda é bom entrar, fica de balançar ...à vous ... [les élèves, chanté :] na roda é bom entrar, fica de balançar ...tu mâches un chewing-gum ou je me trompe [en s'adressant encore au même élève jouant du réco] ? ...ah ? tu mâches un chewing-gum ! t'es gonflé toi ! tu m'en vas le jeter à la poubelle, tu t'en vas ...tu me donneras ton carnet de liaison à la fin de l'heure ...j'ai demandé en début de l'heure de jeter ...donc tu n'as pas obtempéré, donc refus d'obtempérer, donc c'est une observation ...d'accord ? ...je refais ... [chanté :] vem sacudir / não precisa pedir / na roda é bom entrar / fica de balançar ...je vous écoute ... [avec les élèves, chanté :] vem sacudir / não precisa pedir / na roda é bom entrar / fica de balançar ...je continue ... [parlé :] quando ficou cantando sou</p>
11:08	travail de la chanson sans CD		<p>... [parlé :] feliz na vida ... [avec les élèves, parlé :] quando ficou cantando sou / feliz na vida ... [parlé :] tou esquecendo / tô na boa ...à vous [note : le rythme est présent dans le parlé] ... [avec les élèves, parlé :] tou esquecendo / tô numa boa ...je le chante ... [chanté :] quando ficou cantando sou / feliz na vida / tou esquecendo / tô numa boa ... quando ficou ...je vous écoute ... [chanté, avec les élèves :] quando ficou cantando sou / feliz na vida / tou esquecendo / tô numa boa ...les trois là [s'adressant en souriant ironiquement aux joueuses de tamborim de tout à l'heure], vous pourriez mettre un peu plus de bonne volonté quand même... je plains le professeur de mathématiques ou de français qui [??] ... je sais pas... ??? paraissent tellement motivées ...je refais</p>
11:09	travail de		<p>...tout le refrain...je le chante</p>

		la chanson sans CD puis avec le CD	<p>... [chanté :] vem sacudir ... [entre deux vers, s'adressant à ??] tais toi !!! ... [chanté :] não precisa pedir / na roda é bom entrar / fica de balançar / quando ficou cantando sou / feliz na vida / tou esquecendo / tô numa boa ... [chanté :] vem sacudir ...et après on le fait avec la musique ... [chanté, avec les élèves :] vem sacudir / não precisa pedir / na roda é bom entrar / fica de balançar / quando ficou cantando sou / feliz na vida / tou esquecendo / tô numa boa ...c'est bizarre, c'est plus dans la tessiture des filles et j'entends plus les garçons, moi... on le refait avec la musique [elle s'approche de la chaîne stéréo et déclenche la lecture du CD audio du playback de la chanson] ... vous verrez quand on verra une vidéo sur le carnaval de rio que ceux qui chantent ce sont les hommes</p>
11:10		travail de la chanson avec le CD	<p>...attention on va la chanter, hein ? ...donc on commence avec le couplet, on le chante deux fois ... [chanté avec les élèves :] abre a boca / no rio na belem ...plus fort ! ... [chanté avec les élèves :] entra na roda começa o viagem / abaixa a pressão / presta atenção / o povo daqui esta na paz // abre a boca / no rio na belém / entra na roda começa o viagem / abaixa a pressão / presta atenção / o povo daqui esta na paz ...refrain encore ! ... [chanté avec les élèves :] vem sacudir / não precisa pedir / na roda é bom entrar / fica de balançar / quando ficou cantando sou / feliz na vida / tou esquecendo</p>
11:11			<p>... [chanté avec les élèves :] tô numa boa ...encore ! ... [chanté avec les élèves :] abre a boca / no rio na belém / entra na roda começa o viagem / abaixa a pressão ...articulez ! [...] ... [chanté avec les élèves :] presta atenção / o povo daqui esta na paz ...encore ! ... [chanté avec les élèves :] abre a boca / no rio na belém / entra na roda começa o viagem / abaixa a pressão / presta atenção / o povo daqui esta na paz / vem sacudir / não precisa pedir / na roda é bom entrar / fica de balançar / quando ficou cantando sou / feliz na vida / tou esquecendo / tô numa boa TC 35:30 [les élèves ont terminé de chanter / elle arrête le playback] ...la chanson on va la chanter sur le rythme que vous avez vu...on se le refait le rythme ? une fois... cette fois-ci, debout</p>
11:12		reprise travail percussio n debout	<p>...on se refait le rythme que l'on a vu tout à l'heure mais cette fois-ci debout, voyons ce qui reste maintenant ...ah...cette chanson, pour le moment, c'est moi qui la chanterai par dessus, mais ce qui serait intéressant c'est d'en avoir deux ou trois qui la chantent ... [???? aux surdos] ...ce qui peuvent se mettent debout, les autres restent assis, il y en a qui peuvent les accrocher [les instruments], d'autres pas</p>
11:12			<p>... ??? épau ...on essaie debout, shut ! ...on essaie je mettrai à commander des sangles vous aurez des sangles ...on essaie ? ...il nous reste 5 minutes [elle siffle l'appel avec son sifflet : les surdos démarrent] houla, on refait, stop ! [elle siffle à nouveau] [elle chante la phrase des timbas ?] ...t'es à l'envers</p>
11:17		Rangement matériel de musique	<p>TC 40:55 -> fin du jeu musical ...on range ! ...on donne toutes les baguettes ! [les élèves sortent] TC 42:03 -> dernier élève sorti</p>
11:18		Fin de séance	

F. Liste des enseignants ayant participé a nos stages de formation en musique brésilienne dans le cadre de l'APEMU

NOM - Prénom	Ville	Nom du collège	Info. complémentaire
BAUDY Catherine	Andernos	André Lahaye	
BOISUMEAU Eric	Cestas	Cantelande	
BOUCHARDIE Jean-Claude	Pessac	Gérard Philippe	
BOUDET Jean-Claude	Biganos	Jean Zay	
CARTRON Béatrice	Langon	Jules Ferry	
CAZALET Floriane	Verac		Stagiaire
CHABREFY Eric	Bassens	Manon Cormier	
COMMUN Sonia	Castillon la Bataille	Aliénor d'Aquitaine	
DIETRICH Marie-Laure	Blaye	Sébastien Vauban	
DULOIS Laure	Guîtres	J. Aviotte	
FAGES Marie-Laure	Mérignac	Capeyron	
FRANKUM Claire	Blaye	Sébastien Vauban	
GABARD Bertrand	Blanquefort	Dupaty	
GRILLON Pascale	Pessac	Alouette	
HOORELBECK Tony	Villenave d'Ornon		Chambery
JEGERLEHNER Céline	Branne	Paul Émile Victor	
JOLY Mireille	Le Teich		
LABRACHERIE Marjorie	Floirac	G. Rayet	
LEDUC Pierrette	Peujard	Émile Durkheim	
PALLANCHER Marjorie	- Lège Cap Ferret - Cestas		
PERDRIAU Véronique	Eysines	Albert Camus	
PERRIN Anne	Gradignan	Mauguin	
RIQUET Rosa	Coutras	Henri de Navarre	
ROCHEREAU Sylvie	Langon	Toulouse-Lautrec	
SEVERINO Aude	Lormont	Montaigne	
STEBENET Aurore	Bassens	Manon Cormier	
STÉVAUX Benoît	Cadillac		Stagiaire
VIGÉ Johanna	Floirac	G. Rayet	

G. Enseignants ayant utilisé la musique brésilienne comme objet d'enseignement

source : <http://edumusic.free.fr>

Prénom, Nom	adresse courriel	date postage	sujet
Boris POUTCHKOVSKY	boris8@wanadoo.fr	02/09/2001	chanson brésilienne
Christian.JUSSELME	Christian.Jusselme@wanadoo.fr	02/09/2001	chanson brésilienne
Ecole Catoire	catoire@catoire.fr	02/09/2001	chanson brésilienne
Terezina MIR	mataf@club-internet.fr	02/09/2001	chanson brésilienne
Pierre CARDINAUX	pierre.cardinaux@wanadoo.fr	02/09/2001	chanson brésilienne
M. HAUG	m.haug@laposte.net	02/09/2001	chanson brésilienne
Christophe DOUCET	CHRISTOPHE781@aol.com	02/09/2001	chanson brésilienne
Olivier LAISSUS	olivier.laissus@libertysurf.fr	02/09/2001	chanson brésilienne
Nicolas DHEM	dhem.nicolas@wanadoo.fr	02/09/2001	chanson brésilienne
P. TERRIEN	PaTERRIEN@aol.com	02/09/2001	chanson brésilienne
Alain SWIETLIK	swietlik@infonie.fr	03/09/2001	chanson brésilienne
Michel PARMENTIER	michel.parmentier4@libertysurf.fr		chanson brésilienne
Céline VERGNEAU	celine.vergneau@free.fr	-	chanson brésilienne
Olivier DE GOÏR	odegoer@club-internet.fr	06/02/2001	chants de carnaval
Cyril LOHBRUNNER	c.lohbrunner@worldonline.fr	06/02/2001	chants de carnaval
Isabelle HUBERT	isa.hubert@swing.be	13/02/2001	Aguas de março
Alain IGLESIAS	alain@iglesias.nom.fr	06/02/2001	
Marie-françoise QUINET	mfquinet@nordnet.fr	11/06/2001	Batucada ?
Marie Thérèse ??	pierre.corbat@wanadoo.fr	24/08/2001	Samba em preludeio
	maurice@iquebec.com		Samba de uma nota só

Observations :

- certains enseignants paraissent porter un intérêt particulier pour la musique brésilienne
- à une exception près, la percussion ne semble pas faire l'objet d'enseignements spécifiques

Ressource :

listemusique@ac-bordeaux.fr

liste des professeurs de musique

H. Quelques chiffres sur l'enseignement de la musique au sein de l'Education Nationale

Effectifs scolarisés en Aquitaine - second cycle non professionnel : (source INSEE)

2001-2002 : 24 559

2002-2003 : 26 640

Collèges en France : (source INSEE)

1990-1991 : 6833

2002-2003 : 6971

Nombre de professeurs d'éducation musicale en France : (source Gérard Ganvert / RERS)

1999 : 4 766

Nombre moyen de professeurs par établissement : 0,69

VII. Table des matières

I. INTRODUCTION	8
A. Situation-problème initiale	9
B. Contexte hexagonal	10
1. Imaginaire brésilien.....	10
2. Les musiques afro-brésiliennes	12
a) Définition.....	13
b) Introduction sur le territoire français	13
c) Caractéristiques musicales / chorégraphiques	14
3. Enseignement des musiques afro-brésiliennes	19
4. Éducation musicale au collège.....	20
5. Musiques afro-brésiliennes au collège.....	22
C. Les professeurs d'Éducation Musicale	22
a) Méthodologie.....	23
b) Synthèse.....	24
c) Analyse	30
D. Conclusions partielles	32
II. PRÉALABLE MÉTHODOLOGIQUE	33
A. Objectifs	33
1. L'enseignant	34
a) Discours	34
b) Pratique.....	34
2. Savoirs engagés	35
3. Le processus "enseigner"	35
B. Cheminement	36
C. Type d'observation	39
D. Premiers résultats	40
1. Style pédagogique	40
a) Y. LISZT.....	40
b) A. POULENC	41
2. Analyse du répertoire musical	41
a) Baião	41
b) Mangueira.....	44
3. Premiers savoirs identifiés	46
a) Savoirs explicites.....	46
b) Savoirs "cachés"	47

III. LE CONCEPT DE "TRANSPOSITION DIDACTIQUE", ET SON APPLICATION À L'ENSEIGNEMENT DES MUSIQUES AFRO-BRÉSILIENNES EN COLLÈGE	49
A. La transposition didactique	49
1. Introduction	49
a) Les musiques afro-brésiliennes : des savoirs savants ?	50
b) Un concept élargi	51
2. Applicabilité	52
a) la désyncrétisation du savoir	52
b) la dépersonnalisation du savoir	52
c) la programmabilité de l'acquisition du savoir	52
d) la publicité du savoir	53
e) le contrôle social des apprentissages	53
3. Éléments initiaux	53
a) Noosphère	53
b) Fiction du temps d'apprentissage	57
c) Décontextualisation	61
d) Savoirs "protomusicaux", "musicaux", "paramusicaux"	62
4. Apports	63
a) Mésogénèse :	63
b) "Modèle de la pratique" :	63
c) Catégories de transformation	65
d) Pratiques sociales de référence	68
e) Natures de la transposition didactique	70
B. Sens et culture	70
1. Sens	70
a) Sens et didactique	71
b) Acteurs et relativisme sémantique	72
c) "Glissendo" musical : du fonctionnel à la délectation	73
d) Relativisme culturel	75
2. Culture	76
a) Culture : quelle définition ?	77
b) Interculturation	78
c) Transculturation/néoculturation	78
IV. CONCLUSIONS	79
A. Critique méthodologique	79
1. Calendrier	79
2. Transcription des séances filmées	79
a) Audio	80
b) Vidéo	80
3. Entretiens	80
B. Conclusions	81
C. Perspectives	82
1. Pistes bibliographiques	82
a) L'enseignement des langues étrangères	83
b) L'enseignement de la danse en collège	83
c) L'enseignement des APS : l'EPS	84
2. Question(s) de recherche	85

a) Culture et contacts	85
b) Une "bonne" transposition didactique ?	88
3. Projet	89
4. Conditions nécessaires	90
a) Contexte externe :	90
b) Professeur :	90
5. Méthodologie envisagée	90
a) Étape 1 : fonder l'étude.....	90
b) Étape 2 : définir les notions-clés.....	90
c) Étape 3 : repérer et classer les indices	92
d) Étape 4 : construire un indicateur.....	92
e) Étape 5 : mettre en œuvre une observation induite ?.....	92
6. Extrapolation.....	93
V. BIBLIOGRAPHIE	95
VI. ANNEXES.....	106
A. Glossaire musical illustré	107
B. Partition "Baião".....	108
C. Partition "Mangueira"	111
D. Entretiens préalables	113
1. Marie Liszt	113
2. Elysaabeth Poulenc.....	120
E. Script d'observation d'une séance choisie	131
F. Liste des enseignants ayant participé a nos stages de formation en musique brésilienne dans le cadre de l'APEMU	139
G. Enseignants ayant utilisé la musique brésilienne comme objet d'enseignement....	140
H. Quelques chiffres sur l'enseignement de la musique au sein de l'Education Nationale	141
VII. TABLE DES MATIÈRES	142