

En quoi les représentations de l'enseignant influencent-elles
les transformations des objets musicaux transculturels ?
Cas des musiques afro-brésiliennes au collège
d'enseignement secondaire français.

ETAT DES RECHERCHES

Présentation lors du séminaire OMF/MUSECO
16 décembre 2006

Gérald GUILLOT

SOMMAIRE

SOMMAIRE	2
I. INTRODUCTION	3
A. Problématique	3
1. Question de recherche	3
2. Question méthodologique.....	3
3. Hypothèses.....	3
4. La musique dans l'enseignement général français.....	4
5. Caractéristiques musicales des musiques afro-brésiliennes.....	5
B. Point sur la méthodologie	6
II. DISCIPLINES, CONCEPTS ET CADRES THÉORIQUES	6
A. Enseignement (musical) transculturel	6
B. Concepts et cadres théoriques : de la culture à la didactique en passant par la cognition.	7
1. Contact interculturel	7
2. Acculturation musicale et inférence	7
3. Décentration culturelle / cognitive	8
4. Zone proximale de développement	9
5. Transposition didactique.....	9
6. Contre-transposition didactique.....	10
C. Disciplines susceptibles de proposer des cadres théoriques pertinents	10
1. Enseignement des langues vivantes (FLE et anglais).....	10
2. Enseignement des STAPS, de la danse.....	11
3. Autres disciplines.....	12
D. Point méthodologique	12
III. CONCLUSIONS PROVISOIRES / PERSPECTIVES	13

I. Introduction

A. Problématique

1. Question de recherche

En quoi les représentations de l'enseignant influencent-elles les transformations des objets musicaux transculturels ? Cas de les musiques afro-brésiliennes au collège d'enseignement secondaire français.

Dans une perspective plus générale, nous pensons en effet qu'il est possible d'améliorer la compréhension de la façon dont les cultures musicales se diffusent (apparition, mutations, disparition), à travers l'interprétation filtrée des objets musicaux, ce phénomène étant amplifié par l'intention didactique.

2. Question méthodologique

L'anthropologie cognitive constitue-t-elle un domaine scientifique pertinent proposant des cadres théoriques permettant de répondre aux questions posées ?

3. Hypothèses

NB : certaines notions évoquées présentement seront développées plus loin.

a) ...du point de vue anthropologique

→ Le modèle viral d' « épidémiologie des représentations » proposé par Dan Sperberⁱ nous semble intuitivement opérationnalisable pour expliquer le produit du contact entre cultures. Selon Dan Sperberⁱⁱ, « l'épidémiologie des représentations cherchera à expliquer les macrophénomènes culturels par l'effet combiné de deux types de micromécanismes : des mécanismes individuels de formation et de transformation de représentations mentales, et des mécanismes interindividuels qui, par le biais de transformations de l'environnement, aboutissent à la transformation de représentations. ». Ce modèle considère ainsi les différentes cultures comme autant d'organismes vivants qui apparaissent, mutent, se multiplient et disparaissent en fonction du contexte dans lequel ils évoluent. Ainsi, comme nous l'avons déjà suggéré en 2004, il semble que l'enseignement des musiques afro-brésiliennes en France contribue (mais de façon incontrôlée) :

- à l'expansion des musiques afro-brésiliennes dans le monde (mais avec mutation)
- à la propre mutation de la culture française

→ l'enseignement des musiques afro-brésiliennes est un stéréotype de l'enseignement de la culture de l'Autre à l'école.

→ il est largement sous-estimé en tant que moyen d'enseigner une culture étrangère (cf. le questionnement en didactique des langues).

→ le modèle interculturel qui sous-tend l'enseignement musical en collège semble être différent de ceux en vigueur dans les autres disciplines (notamment dans l'enseignement des langues).

→ l'ethnocentrisme du professeur constitue un mécanisme ayant une influence dans les transformations des savoirs musicaux. Cette « centration » est à la fois cognitive et culturelle.

b) ...du point de vue psychologique

→ la « zone proximale de développement » est en lien avec cette (dé)centration et en constitue probablement la clé de voûte ; l'individu aurait beaucoup de difficulté en mode "intrapsychique" et aurait dans de nombreux cas besoin de l'aide d'autrui pour franchir la zone d'attraction, ce qui représente une sorte de prolongation de la modalité "interpsychique".

c) ...du point de vue didactique

→ le concept de « transposition didactique » est applicable aux savoirs musicaux. Il est opérationnalisable dans un contexte musical transculturel et notamment dans l'enseignement des musiques afro-brésiliennes. Ce dernier constitue alors un cas limite de la transposition didactique, notamment en raison du fait que le professeur disposerait de l'ensemble du pouvoir noosphérique.

→ notre objet d'étude relève probablement plus de la notion de "contre-transposition didactique".

→ La formation initiale aux musiques de l'autre des professeurs de l'enseignement secondaire général est inégale et le plus souvent trop faible.

→ ce qu'on observe avec 2 professeurs est généralisable :

- à la majorité des collègues d'enseignement secondaire (hypothèse forte)
- à l'enseignement spécialisé (hypothèse faible)

d) ...du point de vue musicologique

→ La distorsion observée entre les savoirs enseignés et les pratiques de référence (ou du moins leurs modèles) est directement liée à celle que subissent les fondamentaux organisant les musiques afro-brésiliennes.

→ Les fondamentaux des musiques afro-brésiliennes sont "mal" (?) ou pas enseignés car ils posent des problèmes cognitifs et culturels au professeur et à l'élève.

4. La musique dans l'enseignement général français

Selon Yves Chevillardⁱⁱⁱ, les enseignants du second degré « doivent opérer à l'intérieur de systèmes surcontraints ». De plus, la mise en place du « socle commun des connaissances et de compétences » signé le 12 juillet dernier fait craindre une optionnalisation de la discipline d'éducation musicale. Tout ceci traduit assez bien le contexte dans lequel ces professeurs accomplissent leur mission.

Les musiques afro-brésiliennes, et plus particulièrement celles constituées massivement de percussion, sont considérées par ces enseignants comme des objets musicaux à fort potentiel pédagogique, notamment en ce qu'elles donnent le sentiment de permettre un accès rapide à la pratique musicale collective sans l'intermédiaire de la notation musicale.

Néanmoins, à considérer la durée de formation initiale qui est prévue dans le domaine des musiques de l'autre, on ne peut que constater une grande disparité entre les différents IUFM. Les pratiques instrumentales liées aux percussions, toutes aires culturelles confondues, représentent un volant horaire de 7 h à 30 h annuelles^{iv}. Au

niveau de la formation continue, ce sont également 30 h qui sont prévues sous la dénomination « Cultures et musiques du monde, par l'écoute et la pratique ». Le futur professeur ne peut donc compter que sur son parcours personnel pour se former véritablement sur une esthétique musicale particulière.

Par ailleurs, cet intérêt pour les musiques brésiliennes est souligné par le rapport 2006 de l'ADIAM 83, qui rappelle l'instrumentalisation et la folklorisation des musiques traditionnelles dans l'enseignement général depuis des dizaines d'années. Risquant d'être classées comme "musique pour les enfants à l'école", elles sont rapidement obsolètes car déconnectées de leurs sources (en l'occurrence, les intervenants scolaires).

5. Caractéristiques musicales des musiques afro-brésiliennes

Très peu d'études universitaires abordent les musiques brésiliennes sous un angle musicologique. Par contre, des liens histo-génétiques probables entre l'Afrique et l'Amérique du Sud ont déjà été mis à jour. Ainsi, le vaste corpus des travaux sur les musiques africaines de l'ouest semblent contenir tous les éléments nécessaires à de nombreuses extrapolations aux systèmes musicaux afro-brésiliens dont les fondamentaux en sont directement issus : le "suingue brasileiro", la notion africaine de cycle et la présence de micro-variations

a) Suingue brasileiro

Cette non isochronie des valeurs minimales opérationnelles serait un des résultats du métissage rythmique entre Occident et Afrique de l'Ouest. Elle fait l'objet de peu de travaux^v, dont la moitié ne sont pas directement liés au Brésil^{vi}.

[ILLUSTRATION MULTIMEDIA - modèle hypermédia "suingue brasileiro"](#)

b) Cycles et "temps vertical"

La notion de cycles est une caractéristique majeure des systèmes musicaux de l'Afrique Centrale et de l'Ouest, qui ont été décrits et modélisés par Kwabana Nketia^{vii}, Gerhard Kubik^{viii}, Kazadi Wa Mukuna^{ix} et Godfried Toussaint^x. Le cycle spécifique du samba brésilien a été étudié par Carlos Sandroni^{xi} et Gérald Guillot^{xii}. Dans les musiques afro-brésiliennes, nous pensons que la superposition d'un tel cycle polyrythmique avec une mélodie tonale pourrait être considérée comme un double système temporel à la fois vertical -sur le plan rythmique- et horizontal -sur le plan mélodique-^{xiii}.

[ILLUSTRATION MULTIMEDIA - modélisation cycles africains \(Gerhard Kubik\)](#)

c) Micro-variations

Présentes au sein de nombreuses esthétiques sonores dans le monde, les micro-variations constituent un moyen de régénérer le discours musical. Faisant l'objet d'une véritable syntaxe, elles forment un vocabulaire complexe auquel il est difficile de donner sens pour un auditeur non enculturé.

[ILLUSTRATION MULTIMEDIA - analyse paradigmatique variations de Gonguê](#)

Ces fondamentaux construisent ainsi la distance qui sépare la majeure partie de la culture musicale savante française des musiques afro-brésiliennes. La présence de musiques d'influences extra-occidentales dans l'environnement musical français est probablement de nature à réduire cette distance.

B. Point sur la méthodologie

Avant de tenter de répondre à notre question de recherche, nous devons vérifier toutes nos hypothèses. Pour cela, nous essayons de délimiter le champ de notre recherche. Comme nous allons le voir, le centrisme des enseignants constitue probablement un point de jonction entre didactique et anthropo-cognition.

II. Disciplines, concepts et cadres théoriques

A. Enseignement (musical) transculturel

La littérature est particulièrement abondante dans le domaine de l'interculturalité, mais elle traite le plus souvent des problèmes liés à la mixité culturelle dans les classes de l'école. L'enseignement de la culture de l'autre n'est quasiment jamais abordé, sauf dans le domaine de l'enseignement des langues, notamment le Français Langue Étrangère, où l'on questionne l'ethnocentrisme des enseignants et leur « formation à l'international ». Dans le domaine musical, le sujet est peu traité, à l'exception de Laurent Aubert^{xiv} qui, dans son ouvrage « La musique de l'autre », rappelle les grandes caractéristiques de l'enseignement musical transculturel.

Dans l'enseignement spécialisé français, les « musiques de l'Autre » sont rangées sous la terminologie « musiques traditionnelles extra-européennes », curieuse dénomination proposée par le Ministère de la Culture (qu'en est-il du flamenco ? du violon roumain ?). Ces musiques traditionnelles sont transmises sous deux modalités distinctes^{xv}:

- un enseignement spécialisé dont l'offre est encore très réduite et se concentre sur les "musiques traditionnelles du domaine français" (pour reprendre la dénomination du Ministère),
- un enseignement associatif extrêmement riche, mais se structurant lentement et sans véritables moyens financiers.

Dans le domaine de l'enseignement générale, malgré le constat effectué par Andrea Giraldez^{xvi} sur l'intérêt que portent les professeurs de musique aux musiques du monde, seuls quelques mémoires et fiches de cours sembleraient confirmer notre hypothèse concernant la caractère stéréotypique des professeurs sur lesquels nous avons pratiqué des observations en 2005. A chaque fois, la musique brésilienne présentée comme objet d'enseignement est très loin des modèles des pratiques de référence. Serena Facci^{xvii}, qui semble une des rares chercheuses à questionner le multiculturalisme dans l'éducation musicale à l'école, rappelle que dans ce domaine, « tout enseignant sait qu'il se trouve sur un terrain auquel il n'est souvent pas préparé et qu'il se base davantage sur des suggestions que sur une expérience solide. Il y a là une contradiction avec les obligations naturelles de la pédagogie ».

Au vu d'une bibliographie aussi mince, nous sommes contraints d'explorer des champs d'investigation connexes et procéder par analogie et extrapolation. Ainsi, danse et musique nous paraissant totalement liés dans la pratique de nombreuses traditions artistiques, nous considérons que la réflexion sur les objets chorégraphiques transculturels est de nature à fournir des éléments pertinents pour le domaine musical. On peut, à ce sujet, lire avec intérêt l'observation participante menée par Anne-Emmanuelle Fournier^{xviii} dans un cours de Barata Nathyam à Bordeaux et qui aborde de nombreux problèmes liés à la transculturation.

B. Concepts et cadres théoriques : de la culture à la didactique en passant par la cognition.

1. Contact interculturel

En surface, notre problématique se préoccupe uniquement d'identifier certains des mécanismes qui singularisent la didactique des musiques afro-brésiliennes en collègue. Il nous semble nécessaire, cependant, de recontextualiser la question au sein d'un plus vaste réseau d'interrogations lié au contact interculturel. En effet, nous avons posé l'hypothèse que cet acte pédagogique n'est pas neutre pour le système éducatif, donc au moins pour la culture française. Ce corollaire de notre réflexion nous paraît nécessiter un minimum d'étayage anthropologique et philosophique.

La question du contact interculturel a généré un grand nombre de travaux. Nous avons été particulièrement sensible à ceux de Carmel Camilleri et Margalit Cohen-Emerique^{xxix} qui proposent une définition de la culture et des phénomènes connexes, comme par exemple celui d'acculturation. Les auteurs abordant l'interculturel rappellent souvent l'importance de la relativité culturelle^{xxx} qui sous-tend celle du « sens » qui sera partagé ou non entre les individus^{xxxi}. Gearing^{xxii} parle ainsi de négociations d'équivalences de sens entre soi et l'autre, au travers d'une délimitation subjective. De tels « effets de frontière » font ainsi l'objet d'un questionnement épistémologique par Christian Bromberger et Alain Morel^{xxiii} qui soulignent leur intérêt comme révélateur des situations interculturelles.

Thomas K. Schippers^{xxiv} invite à une réflexion sur la notion de distance d'observation des phénomènes interculturels : un regard de proximité révèle de nombreuses différences qui sont totalement fondues par un regard lointain. Face à cette complexité, et comme un écho au "Choc des Civilisations" de Samuel Huntington, Jean-Louis Amselle propose de considérer tous les phénomènes culturels selon des « logiques métisses ». Cette approche, combinée à l'idée que les différentes cultures opéreraient des « branchements » les unes aux autres, postule que toute culture est métisse, et que des métissages sont perpétuellement en cours. C'est aussi la thèse de Dan Sperber^{xxv}, basée sur une « épidémiologie des représentations » (que l'on retrouve également chez Scott Atran^{xxvi}) : pour ces auteurs, les différentes cultures constituent des « régularités statistiques », des « distributions de variations individuelles ». Nous retrouvons à peu près la même idée chez Carmel Camilleri^{xxvii} qui précise qu'un phénomène peut prendre la qualification de "culturel" à condition qu'il adopte « une suffisante extension à la fois dans l'espace et dans le temps ».

Sensible à de tels points de vue, nous souhaitons les intégrer à notre questionnement concernant les influences mutuelles entre le Brésil et la France au travers des institutions scolaires, car elles relativisent lourdement tout propos à vocation orthodoxe, dans un pays où l'idéal jacobin (une nation, une langue, une culture) est encore très prégnant^{xxviii}.

2. Acculturation musicale et inférence

L'acculturation (ou plutôt l'enculturation) musicale ayant surtout été traitée sous un angle occidental-centriste, nous préférons nous concentrer pour l'instant sur les phénomènes de contact musical interculturel, c'est-à-dire liés à la confrontation de musiciens occidentaux avec des systèmes musicaux non occidentaux. Dans ce domaine, un des phénomènes majeurs qui intéresse les chercheurs est celui de l'inférence, mécanisme cognitif qui concourt à la production du sens musical.

Inférence et sens

Bien avant les travaux de Jean Piaget sur les illusions perceptives, la notion d'inférence psychologique considérée au sens large (i.e. pas spécifiquement musical) a été abordée dès 1909 par Hermann Von Helmholtz dans le domaine de l'optique. Selon Cécile Poussard^{xxxix}, « Le processus d'inférence permet [...] de construire une information à partir d'un contexte, sans qu'elle soit directement et explicitement fournie par celui-ci. ». L'INRIA (Institut National de Recherche en Informatique et en Automatique) le définit comme « un mécanisme de désambiguïsation » qui « peut aussi être utilisée [...] pour intégrer des informations nouvelles dans un contexte déjà connu »^{xxx}.

L'inférence concerne donc également l'informatique et l'ALAO (Enseignement des Langues Assisté par Ordinateur), domaine dans lequel Françoise Demaizière et Jean-Paul Narcy-Combes^{xxxi} proposent le concept de « nativisation », un « phénomène qui fait que l'apprenant perçoit et analyse toute nouvelle donnée langagière en L2 [2^{ème} langue vivante] selon des critères déjà en place, qui lui sont personnels ». Ce phénomène induirait donc une nécessaire forme de métacognition, la « dénativisation », pour permettre un véritable apprentissage, c'est-à-dire une sorte de « ré-apprentissage ».

Les différentes expériences, notamment menées dans le domaine des illusions d'optique, contribuent à montrer ainsi que la culture peut être considérée comme un filtre socio-cognitif qui permet de donner du sens à la réalité.

ILLUSTRATION MULTIMEDIA - inférence culturelle / illusion perceptuelle

Inférence musicale

Dans le domaine musical, quelques expériences de perception transculturelle ont été menées. Ainsi, Mondher Ayari^{xxxii} souligne-t-il les grandes divergences perceptives des musiques arabes improvisées entre auditeurs spécialistes (i.e. enculturés) et musiciens occidentaux. Tuomas Eerola^{xxxiii}, quant à lui, effectué une étude sur les attentes mélodiques. De leur côté, Henri Stobart et Ian Cross^{xxxiv} ont testé la capacité perceptive de l'effet d'anacrouse dans certaines musiques andines.

Dans le domaine plus spécifiquement rythmique, citons Vijay Iyer^{xxxv}, Mieczyslaw Kolinski^{xxxvi} et David Temperley^{xxxvii} qui s'intéressent à la perception transculturelle du mètre et des cycles. Toutes ces expériences tendent vers le même constat : les difficultés éprouvées par les auditeurs non acculturés rendent ces derniers culturellement « handicapés » au sens conféré en anthropologie par Ray McDermott et Hervé Varenne^{xxxviii}.

ILLUSTRATION MULTIMEDIA - caixa/gonguê/marcante (maracatu nação)

3. Décentration culturelle / cognitive

Nous avons posé l'hypothèse que dans la classe de collège, l'enseignement musical transculturel se heurte d'abord à l'ethnocentrisme du professeur. Ceci nous conduit donc à essayer de définir les concepts liés à la centration, et à son antonyme, la décentration.

a) Origine

Le concept de décentration a été, sinon introduit par Jean Piaget, du moins développé au travers d'expériences liées à la vision, notamment en terme

d'effets d'illusion optique. Il a mis au point en 1956 avec Inhelder une expérience aujourd'hui classique pour tester les capacités d'un enfant à adopter mentalement un autre angle de vision que le sien. Comme nous pouvons le constater, nous sommes ici très proches des problématiques d'inférence.

b) Extrapolations vers la notion de décentration culturelle

De nombreux auteurs semblent en faveur d'une extrapolation du concept piagétien de décentration, au domaine du comportement social : pour Daniel Peraya^{xxxix}, « l'intérêt de la notion de décentration s'étend largement au-delà de la seule psychologie du développement. La notion de décentration - à laquelle il faut adjoindre son contraire, la centration - concerne l'ensemble des rapports sociaux dans la mesure où ceux-ci interagissent avec des représentations mentales - d'autrui ou du monde partagé. ». Pour Jürgen Habermas^{xl}, « Le développement cognitif signifie d'une manière générale la *décentration d'une compréhension égocentrée du monde*. ». Plusieurs auteurs (comme Bachelard^{xli}) insistent également sur l'importance des représentations qui joueraient un rôle essentiel dans les théories cognitives en tant que lien symbolique entre l'environnement extérieur et notre monde mental. Odile Tripiier-Mondancin^{xlii} évoque ainsi le caractère "moniste" des représentations et valeurs des professeurs d'éducation musicale en collège.

4. Zone proximale de développement

Le concept de « Zone Proximale de Développement » a été défini par Vygotski^{xliii}. Nous formulons l'hypothèse qu'il pourrait y avoir un lien entre la capacité de décentration d'un sujet et la zone proximale de développement. Michel Brossard^{xliiv}, traducteur de Lev Vygotski, précise que « la plupart des auteurs qui se réfèrent au concept de 'zone proximale de développement', se réfèrent à sa définition externe ». La définition interne invoque la notion de « période intrapsychique », ce qui ressemble beaucoup à ce que Yves Chevallard^{xliv} désigne comme « fiction du temps d'apprentissage » (et notamment la notion d'« après-coup »). C'est selon Michel Brossard^{xlvi}, « un domaine totalement inexploré » par les chercheurs en didactique des Sciences. Pour résumer, « la zone proximale de développement se transformerait au cours d'un apprentissage, passant d'une forme interpsychologique à une forme intrapsychologique. »^{xlvii}. A ce stade de notre étude, nous émettons l'hypothèse que la forme interpsychologique se prolonge jusqu'à cohabiter avec la forme intrapsychologique, ce qui entre peut-être en conflit avec une certaine conception occidentale, un peu vaniteuse, de la Culture.

5. Transposition didactique

Nous postulons que la transposition didactique est un concept pertinent pour l'analyse de la transmission scolaire des savoirs musicaux transculturels. Ce concept, proposé en 1980 par Yves Chevallard^{xlviii}, décrit les conditions de transformation d'un savoir savant en un objet d'enseignement. Il décompose notamment le phénomène en deux phases : une transposition externe (i.e. la phase de définition des programmes scolaires), une transposition interne (i.e. la phase de transformation des programmes en contenus effectifs d'enseignement)^{xlix}. Il définit également une noosphère composée des acteurs qui pensent et décident des programmes scolaires, opérant ainsi « l'interaction entre ce système [d'enseignement] et l'environnement sociétal. »^l

Certes, des aménagements nous paraissent nécessaire :

- En premier lieu, nous devons considérer que le professeur est acteur d'une transposition d'un ou plusieurs modèles des « pratiques sociales de référence »,

telles qu'elles sont proposées par Jean-Louis Martinand^{li}, pour décrire les objets sur lesquels porte l'intention didactique.

- Face à la liberté qui lui est concédée dans le choix des savoirs à enseigner et leur mise en œuvre didactique, le professeur semble assumer seul la responsabilité de la quasi totalité de la chaîne de transposition didactique (interne et externe) dont il constitue le sujet noosphérique par excellence.

On retrouve des configurations similaires en E.P.S. et en didactique des langues, disciplines qui nous fourniront sans doute matière à extrapolation au domaine spécifique qui est le nôtre.

6. Contre-transposition didactique

La transposition didactique pose un certain nombre de problèmes, notamment par sa relation aux savoirs savants, notion qui a suscité de nombreux écrits et controverses. Que devient la transposition didactique quand l'école s'empare d'objets musicaux non institutionnels ? Nous pensons que Chevallard a déjà au moins partiellement répondu à cette interrogation en proposant le concept de "contre-transposition"^{lii}, comme « la tentative de créer un savoir savant ou, plutôt, un savoir pseudo-savant, duquel il était possible de montrer que le savoir qu'on avait l'intention d'enseigner découlait »

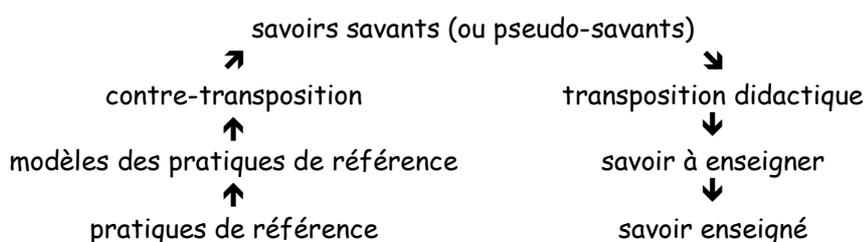


ILLUSTRATION MULTIMEDIA - schéma contre-transposition didactique

C. Disciplines susceptibles de proposer des cadres théoriques pertinents

Notre objet de recherche étant à présent mieux délimité, et sachant qu'il ne semble pas exister de travaux le concernant directement (et par cette approche), nous nous tournons vers des disciplines susceptibles de proposer des cadres théoriques pertinents. Nous constatons que la majorité de ces disciplines s'est intéressée à la notion de transposition didactique.

1. Enseignement des langues vivantes (FLE et anglais)

Nous savons que la linguistique a fourni un matériau scientifique important au développement de la musicologie. Dans le même ordre d'idée, l'enseignement des langues vivantes est un domaine qui comporte beaucoup d'analogies avec celui de la didactique de la musique :

- il s'intéresse de près à la transmission de la culture de l'Autre,
- la parole est un système temporel irréversible,
- l'organe phonatoire est un système psycho-moteur,

Au delà des cadres théoriques qui sont éventuellement sujets à extrapolation au domaine musical, nous espérons que cette discipline nous permettra une approche

comparée au niveau du collège, notamment en ce qui concerne deux domaines : les pratiques sociales de référence et la didactique de la culture de l'autre.

a) Modèle des pratiques sociales de référence

Contrairement aux autres disciplines enseignées au collège, l'enseignement de la musique ne semble pas basé sur un modèle multiculturaliste, c'est-à-dire intégrant un respect à une ou plusieurs pratiques sociales de référence (Jean-Louis Martinand). En didactique comparée, à la question "quelle sont les musiques qui servent de référence à l'enseignement dispensé en collège ?", nous substituons donc celle-ci : "Quel est l'anglais qui sert de référence à l'enseignement dispensé en collège ? Nous n'avons pas encore de réponse très claire à cette question : ces dernières années ont fait l'objet d'un important travail "noosphérique" en matière de politique d'enseignement des langues vivantes. Un des résultats de cette réflexion est constitué par le CECR (Cadre Européen Commun de Référence) qui définit précisément le cadre et les modalités d'enseignement des langues vivantes en Europe et mis en application dès cette rentrée. Hélas, nous n'y avons pas encore trouvé trace d'un éventuel "anglais de référence". La comparaison n'est donc pas encore réalisable.

Dans le domaine de l'enseignement du FLE (Français Langue Etrangère), Chiara Molinari^{liii} souligne le retard accumulé par les outils traditionnels, « qui véhiculent une image figée et homogène de la langue et de la culture française, alors que celles-ci sont de plus en plus diversifiées. » au travers d'un « oral métissé, riche des apports lexicaux, phonétiques et prosodiques émanant de cultures différentes. ».

Par ailleurs, nous postulons que les modèles des pratiques sociales de référence sont construits sur la base des représentations du professeur par rapport à la culture -musicale- brésilienne, ces représentations étant elles-mêmes le résultat d'inférences mentales personnelles^{liv} sur la culture de l'autre (brésilienne en l'occurrence).

b) Didactique de la culture

Geneviève Zarate a fait de la didactique de la culture l'un de ses principaux sujets de réflexion. Dans son essai sur les représentations de l'étranger au travers de la didactique des langues, elle impose dès 1993 un constat alarmant : « la majorité des professeurs de langue étrangère enseignent une culture à laquelle ils ne se sont jamais confrontés. »^{lv}, ce qui ne manque pas d'évoquer la situation des professeurs d'éducation musicale dans leur souhait d'aborder les musiques du monde.

2. Enseignement des STAPS, de la danse

a) Enseignement des STAPS

Notre intérêt pour l'enseignement des STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives) est double :

- d'une part, il constitue un domaine de pratiques psychomotrices qui sont partiellement comparables avec celles du jeu musical, notamment dans le cas de la danse en collège, qui est souvent enseignée par le professeur d'EPS (moyennant 6 à 24 h annuels). On parle ainsi d'APSA (Activité Physique et Sportive et Artistique).

- d'autre part, la liberté accordée à l'enseignant étant comparable à celle dont dispose le professeur d'éducation musicale^{lvi}, les chercheurs dans cette discipline ont beaucoup travaillé sur l'influence du professeur et la notion de transposition didactique. D'autres, tels que Roger Cadière et Francis Trille^{lvii} évoquent sans le nommer le concept de transposition didactique du judo mais mentionnent la notion d'«Activité Physique et Sportive de référence».

b) Enseignement de la danse

L'enseignement de la danse est probablement le domaine d'activités le plus proche de celui de la musique. Malgré un faible volume de publications, nous retiendrons notamment le modèle de "pratiquant culturel" proposé par Michelle Coltice^{lviii} ; ses résultats montrent que « les recompositions scolaires accordent une place plus importante à la pensée sur l'action, à la raison sur le sensible, à une valorisation de soi sur le groupe. Ceci provoque une rupture de sens avec les pratiques artistiques de référence et une dérive d'aseptisation de la culture à partager. ». Cette remarque nous renvoie directement au risque de folklorisation souligné par l'ADIAM 83.

3. Autres disciplines

L'enseignement des Sciences Economiques et Sociales s'est également intéressé au concept de transposition didactique. En effet, on sait qu'un savoir "savant" peut mettre plusieurs dizaines d'années pour être enfin disponible en tant que savoir à enseigner, ce qui semble s'opposer directement à la didactique de savoirs "vivants" comme ceux des SES^{lix}, et par analogie, celle des savoirs musicaux, dont l'épistémologie est très mobile, notamment dans le domaine des musiques de tradition orale. Plusieurs auteurs opposent ainsi une critique à la théorie Chevallardienne^{lx}, critique qui reste principalement « liée au soupçon de 'normativité' [ce] qui correspond à une lecture très contextualisée de la théorie de la transposition didactique »^{lxi}. Plus nuancé, Yves Alpe^{lxii} rappelle que « les théories qui sous-tendent le processus de transposition didactique s'appuient sur des domaines très divers du savoir (psychologie cognitive, épistémologie, théories de l'apprentissage, modèles pédagogiques, etc.) et cet immense chantier est loin d'être achevé. ».

D. Point méthodologique

Dans le prolongement de la pensée de Yves Alpe, nous croyons que la transposition didactique d'objets musicaux transculturels convoque à son tour anthropologie et cognition (sans parler bien sûr de la didactique et de la musicologie), ce qui nous conduit à nous intéresser à une approche encore peu répandue en France : l'anthropologie cognitive. En effet, séparer les concepts issue de la psychologie cognitive de ceux issus de l'anthropologie ne nous paraît pas pertinent et dater d'une époque ancienne. De nombreuses études se situent au croisement des deux approches et soulignent la nécessité d'articuler ces différents concepts. C'est le cas de Lev Vygotski qui, très tôt, a discuté le lien entre culture et cognition dans la perspective du développement ontologique. Alors qu'on l'oppose souvent à Vygotski, Jean Piaget a également adopté une position semblable, socioconstructiviste, qui sera notamment reprise par Pierre Dasen au sein de la psychologie (inter)culturelle. Parallèlement, et répondant spécifiquement au besoin de disposer de cadres théoriques spécifiquement adaptés à l'étude du comportement humain sous un angle cognitivo-culturel, plusieurs courants d'anthropologie cognitive (Dan Sperber, Maurice Bloch) et de psychologie culturelle (Jérôme Bruner, Pierre Dasen) gagnent en importance aux Etats Unis et maintenant en France.

III. Conclusions provisoires / perspectives

On peut donc envisager de considérer selon un jour nouveau le fait, pourtant tellement évident, que la didactique de la culture musicale passe par la cognition, les trois domaines étant liés par un inextricable réseau d'interconnexions. Contacts culturels, genèses, mutations et disparitions irriguent de façon naturelle et permanente l'ensemble des cultures de l'être humain. Mais l'intention didactique soulève la question des références et renvoie directement à celle des représentations collectives (culturelles) qui sont le produit, ou plus précisément une fonction complexe, des représentations mentales individuelles. Ainsi, dans son espoir d'ouvrir l'élève à la musique de l'autre l'enseignant est-il confronté à ses propres centrations, sous la forme de filtres culturels et cognitifs, qui biaisent et compliquent son propre apprentissage. De plus, les caractéristiques singulières de la pensée occidentale constituent peut-être un obstacle supplémentaire à une prolongation possible de la période interpsychologique liée à la zone proximale de développement. Dans ce contexte, la transposition didactique, ou plus probablement contre-transposition didactique, en tant qu'elle permet d'expliquer nombre des transformations subies par ces objets musicaux aux caractéristiques singulières, nous semble ainsi garder toute sa validité, à condition d'en adapter les principes à notre objet d'étude, notamment en intégrant l'influence des représentations des enseignants.

ⁱ Dan Sperber (1984)
ⁱⁱ Dan Sperber (1996)
ⁱⁱⁱ Yves Chevallard (1991:227)
^{iv} Odile Tripiet-Mondancin (2002)
^v Pedro Batista (2001), Gérald Guillot (2004)
^{vi} Rolando Antonio Perez Fernandez (1986), Jean-Pierre Estival (1997)
^{vii} Kwabana Nketia (1963)
^{viii} Gerhard Kubik (1979, 1999)
^{ix} Kazadi Wa Mukuna (1979)
^x Godfried Toussaint (2002)
^{xi} Carlos Sandroni (2002)
^{xii} Gérald Guillot (2004)
^{xiii} Jonathan Kramer (2003), Gérald Guillot (2006)
^{xiv} Laurent Aubert (2001)
^{xv} Laulanné : rapport FAMDT 2006
^{xvi} Andrea Giraldez (1997)
^{xvii} Serena Facci (2002)
^{xviii} Anne-Emmanuelle Fournier (2003)
^{xix} Carmel Camilleri et Margalit Cohen-Emerique (1989)
^{xx} Roumeguere (1995)
^{xxi} Marc Augé (1993)
^{xxii} Fred O. Gearing (1984)
^{xxiii} Alain Morel (2001)
^{xxiv} Thomas K. Schippers (2001)
^{xxv} Dan Sperber (2003)
^{xxvi} Scott Atran (2003)
^{xxvii} Carmel Camilleri (1989)
^{xxviii} Jany Rouger (2006)
^{xxix} Cécile Poussard (2003)
^{xxx} Rapport de l'INRIA (2002)
^{xxxi} Françoise Demaizière et Nancy-Combes (2005)
^{xxxii} Mondher Ayari (2003)
^{xxxiii} Tuomas Eerola (2003)

^{xxxiv} Henri Stobart et Ian Cross (2000)
^{xxxv} Vijay Iyer (1998)
^{xxxvi} Mieczyslaw Kolinski (1973)
^{xxxvii} David Temperley (2000)
^{xxxviii} Hervé Varenne (1995)
^{xxxix} Daniel Peraya (2002)
^{xl} Jürgen Habermas (1987)
^{xli} Gaston Bachelard (1938)
^{xlii} Odile Tripiet-Mondancin (2006)
^{xliii} Lev Vygotski (1934)
^{xliiv} Michel Brossard (1999)
^{xliiv} Yves Chevallard (1991)
^{xlivi} Michel Brossard (1999)
^{xliivii} Michel Brossard (1999:243)
^{xliiviii} Yves Chevallard (1980), Adrien Bourg (2006:81)
^{xlix} Philippe Perrenoud (1998)
^l Yves Chevallard (1985)
^{li} Jean-Louis Martinand (1981)
^{lii} Yves Chevallard (1989), Robert Bouchard (2001)
^{liii} Chiara Molinari (2006)
^{liiv} Dan Sperber (1996:49)
^{liv} Geneviève Zarate (1993:9)
^{lvi} Chantal Amade-Escot (1998)
^{lvii} Roger Cadière et Francis Trille (1998)
^{lviii} Michelle Coltice (2000)
^{lix} Alain Legardez (2004)
^{lx} Elisabeth Chatel (1995) et Emmanuel Triby (1995)
^{lin} David Bordet (1997)
^{lxi} Alain Legardez (2004)
^{lxii} Yves Alpe (1997:40)