

# Transposition didactique de pratiques musicales transculturelles : de l’informel afro-brésilien à l’institutionnel français

Gérald GUILLOT

## Introduction

Un étrange instrumentarium est apparu dans les salles de musique d’un nombre grandissant de collèges français. Quand ils y font référence, les enseignants évoquent le terme de *batucada* [batuk’adə]<sup>1</sup>, une tradition musicale d’origine brésilienne qu’ils invoquent en classe avec leur élèves<sup>2</sup>. Mais l’analyse des savoirs véhiculés au travers de cette pratique révèle un différentiel important avec leurs références brésiennes. Peut-on expliquer les causes d’un tel phénomène ? Un professeur d’éducation musicale est-il suffisamment armé pour aborder une culture musicale pour laquelle il ne dispose pas, *a priori*, des codes de compréhension ?

Afin d’essayer de répondre à ces questions, nous examinerons tour à tour le processus de transmission des musiques afro-brésiennes au Brésil, la façon dont elles sont diffusées et pratiquées en France et leur usage dans le cadre du collège. Puis, en articulation

---

<sup>1</sup> Au Brésil, le terme est générique et désigne de nombreuses formes afroïdes de percussion.

<sup>2</sup> Sur la notion de tradition, cf. Guillot (2010).

avec la notion de pratique sociale de référence (Martinand, 1981), nous analyserons les glissements paradigmatiques induits par le passage d'une transmission informelle, ou plutôt semi-formelle<sup>3</sup>, à une didactisation institutionnelle au travers du concept de transposition didactique (Verret, 1975 ; Chevallard, 1985/1991).

## **1. Brève histoire du monde afro-brésilien et de ses traditions musicales**

Avant d'étudier la façon dont les musiques afro-brésiliennes sont intégrées au paysage éducatif français, il convient de mieux comprendre quelles sont les stratégies natives de diffusion de ces traditions musicales dans leur contexte considéré comme endogène. Cette proposition à visée comparatiste cherche à mieux faire émerger certaines transformations dans les modalités de transmission<sup>4</sup>. Revenons donc quelques instants sur l'histoire du Brésil et sur ce qu'elle enseigne de la genèse des musiques afro-brésiliennes.

Autour de l'an 1500, le sous-continent d'Amérique Latine est découvert par les Européens. Ses abondantes richesses le destinent rapidement à prendre part au commerce triangulaire. Pendant que la population autochtone est décimée (notamment par les maladies occidentales), des navires chargés d'esclaves africains débarquent sur le sol brésilien. Cette importation forcée de plusieurs millions d'individus va bouleverser définitivement l'histoire du sous-continent américain : c'est une véritable « civilisation afro-brésilienne » qui est désormais en gestation (Crôs, 1997). Un processus complexe de métissage est alors amorcé et conduira rapidement à une croissance géométrique de la diversité culturelle, croissance en partie favorisée par l'installation de la couronne royale portugaise à partir de 1808. Ainsi, contrairement à une vision occidentale à la fois restreinte et vague de l'Amérique Latine comme une « nébuleuse aux contours imprécis » (De Seguin, 1991), la culture brésilienne compte aujourd'hui plusieurs centaines de traditions dont la grande majorité, d'émergence populaire, se transmet de manière informelle et orale.

---

<sup>3</sup> Nous gardons néanmoins le terme « informel » pour le titre, afin de faciliter une certaine compatibilité ascendante avec la tradition lexicale.

<sup>4</sup> Il faut considérer ici la notion de transmission au sens large, la didactique étant alors une modalité particulière de la transmission.

Parmi ce très large ensemble, celles qui portent le plus nettement l'héritage du monde afro-brésilien sont issues d'une stratégie permanente de survie culturelle des esclaves au travers d'un double processus de résistance/assimilation à celles importées d'Europe par les colons occidentaux (Fryer, 2000). L'examen de leur situation à l'égard de leur visibilité dans le paysage culturel général révèle une situation particulièrement défavorable, car elles ont longtemps subi une discrimination négative : leurs manifestations ont été souvent considérées comme primitives et pratiquées par des esclaves dont le statut d'être humain était un paramètre de second ordre. Néanmoins, le processus de métissage, engagé depuis l'arrivée des premiers colons sur la terre convoitée, est à présent irréversible. Prenant ses racines à Salvador da Bahia, creuset de la culture noire, il se développe rapidement à Rio de Janeiro, en contact étroit avec la population blanche. Le « carnaval de Rio », un événement qui mêle l'antique tradition du *corso*<sup>5</sup> avec des percussions afroïdes, devient ainsi un des symboles les plus médiatisés de la culture afro-brésilienne (Montenegro, 2000). Parallèlement, certaines caractéristiques de ces musiques semblent constituer une réponse à quelques demandes latentes d'un public brésilien issu de la jeune classe moyenne blanche (Lima et Guillen, 2007, p. 56), dont un certain nombre de touristes internationaux. Le dénigrement initial s'estompe ainsi peu à peu et fait place à une forme de convoitise qui mêle exotisme, interdit et sensualité<sup>6</sup>. Mais c'est peut-être le besoin de constituer de nouveaux réseaux sociaux à travers une sorte de communion artistique qui attire le plus ces nouveaux acteurs. Ainsi apparaissent de plus en plus de groupes de percussion complètement découplés des problématiques dites « traditionnelles » et qui inventent de nouvelles modalités socio-musicales<sup>7</sup>. Leurs productions artistiques révèlent d'ailleurs clairement ce découplage, qui se ressent notamment dans le contenu musical : certains fondamentaux<sup>8</sup> y sont clairement absents.

---

<sup>5</sup> En cela, il est un lointain cousin créole de celui de Nice.

<sup>6</sup> Très en vogue au 16<sup>e</sup> siècle grâce aux nombreuses découvertes des explorateurs, l'exotisme demeure l'expression d'un désir d'altérité « impressionniste » vivement combattu par Segalen (1978), lequel prône de considérer l'Autre pour ce qu'il est et non pour sa différence (évaluée d'ailleurs selon des critères occidentaux).

<sup>7</sup> A Recife (PE), de tels groupes reçoivent le nom de *grupos percussivos* [gr'upus perkus'ivus] (groupes percussifs). Cf. Lima et Guillen (2007)

<sup>8</sup> La question sera détaillée un peu plus loin.

## 2. Transmission des musiques afro-brésiliennes au Brésil

Sur le plan de la pédagogie musicale, l'hégémonie occidentale laissera un héritage culturel très important qui va perdurer bien après l'abolition officielle de l'esclavage, déclarée au Brésil en 1888. C'est dans cette continuité logique que le Conservatoire de Paris, en 1906, va servir de modèle à l'organisation de la diffusion formelle d'une musique savante occidentale basée essentiellement sur des répertoires écrits des 18<sup>e</sup> et 19<sup>e</sup> siècles (Freire, 2000 ; Mattos, 2004 ; Fucci Amato, 2006). Ainsi, l'essentiel du système éducatif musical brésilien institutionnalisé est-il encore aujourd'hui centré sur un *curriculum* que l'on pourrait qualifier d'« humaniste traditionnel » (Freire, 2000 ; Saviani, 1989). Son influence est telle qu'il exclut presque totalement les savoirs issus des musiques populaires brésiliennes : certains auteurs brésiliens invoquent ainsi la notion de « pluralité culturelle » pour proposer un *curriculum* plus complet, véritablement multiculturaliste<sup>9</sup>, intégrant des savoirs... issus des cultures populaires brésiliennes (Luedy, 2006 ; Penna et Arroyo, 2003 ; Almeida, 2007). Mais si l'on examine l'hypothèse d'une telle intégration selon une perspective didactique, on note clairement une grande différence (pour ne pas dire opposition) dans les méthodes et les contenus, entre les modalités de transmission des traditions musicales populaires brésiliennes et celles des répertoires classique et romantique de la tradition occidentale savante. Le type d'enseignement de cette dernière (décontextualisé, court, frontal et le plus souvent individuel) est en effet peu compatible avec celui des musiques populaires, qui privilégient une immersion prolongée dans le collectif d'où elles tirent leur essence. Alors qu'au sein du premier s'organise une didactique formelle centrée sur la partition musicale, c'est une transmission orale informelle ou non formelle<sup>10</sup>, qui fonde la diffusion des secondes (e.g. Arroyo, 1999 ; Carneiro da Cunha, 2001 ; Prass, 2002 ; Silva, 2003 ; Queiroz, 2005 ; Cardoso, 2005). Sous-ensemble des musiques populaires, les musiques afro-brésiliennes intègrent un ensemble de problématiques spécifiques supplémentaires : ainsi, par exemple, en va-t-il de la religion, une composante

---

<sup>9</sup> Traduction littérale et personnelle de l'adjectif multiculturalista [muwtikuwtural'istu] (alors que « multiculturel » se traduit par multicultural [muwtikuwtur'aw]).

<sup>10</sup> Nous reviendrons plus loin sur ces notions.

souvent primordiale qui sous-tend ces traditions (Vatin, 2005), organise un certain nombre d'apprentissages et en interdit d'autres<sup>11</sup>. Sur un plan psychologique, nous évoquerons plus loin la question de la perception cognitive de structures musicales singulières, organisées selon des principes qui sont quasiment étrangers au monde musical occidental. Finalement, malgré une déception des élèves face à un enseignement trop académique (Mattos, 2004) et leur désaffection progressive (Freire, 2000), le système brésilien de formation musicale semble résister à l'intégration des musiques populaires dans le *curriculum* officiel. Cause ou conséquence de ce phénomène, la formation des enseignants de musique dans le domaine des musiques régionales s'avère très en retard sur les recommandations de l'Unesco, qui prônent l'ouverture, recommandations pourtant validées par l'autorité culturelle brésilienne depuis 2001 à travers la « Déclaration universelle sur la diversité culturelle » et la « Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions populaires » (Almeida, 2007).

Ainsi, les musiques afro-brésiliennes, qui sont le fruit d'un processus de résistance culturelle des esclaves et de leurs descendants, finiront par connaître au Brésil une médiatisation conséquente, et même gagner la faveur de musiciens amateurs issus de la classe moyenne blanche. Néanmoins, sur le plan didactique, elles peinent à s'immiscer dans le *curriculum* officiel. Examinons à présent ce que devient le phénomène une fois l'Atlantique traversé.

### **3. Diffusion et pratique des musiques afro-brésiliennes en France**

L'émergence des musiques afro-brésiliennes en France est partiellement conditionnée par des représentations hexagonales vivaces. Comme nous l'avons déjà évoqué, l'Amérique Latine est aujourd'hui encore appréhendée en France comme une nébuleuse homogène empreinte d'un exotisme puissant et mystérieux (De Seguin, 1991). Au travers d'une diffusion médiatique sclérosante, idées reçues et stéréotypes ont la vie dure et contribuent à maintenir fermement

---

<sup>11</sup> Nous ne disons pas que la religion est une composante exclusive des musiques afro-brésiliennes (il existe des fondements religieux, d'origine chrétienne par exemple, dans beaucoup d'autres traditions) mais qu'elle y constitue presque systématiquement un paramètre propre à influencer le musical.

certaines symboles en place : le carnaval de Rio de Janeiro reste ainsi à la première place des images représentatives du Brésil. Avec lui, le *samba* [s'ãbã]<sup>12</sup>, ou plutôt « la samba » [sãb'a]<sup>13</sup> comme l'usage français l'a académisé, va connaître une propagation internationale, notamment au travers des *batucadas*, ces groupes de percussion afro-brésilienne nés au début du XX<sup>e</sup> siècle au sein du célèbre carnaval de Rio de Janeiro. La radio-télédiffusion de ce dernier va susciter un intérêt grandissant dans plusieurs pays d'Europe de l'Ouest (Vaillant, 2009)<sup>14</sup> : de nombreux amateurs, dont beaucoup sont déçus (ou inquiétés) par le système d'éducation musicale officiel (Guillard, 1998), se regroupent en associations pour partager une certaine idée de la pratique musicale collective, un « faire ensemble » (Vaillant, 2009) accessible à tous et rapidement. En France, la pratique massive du *djembé* d'Afrique de l'Ouest<sup>15</sup> fut longtemps une réponse à ce besoin. Elle s'est aujourd'hui trouvée un successeur et une concurrente (Roux, 2006) : la *batucada*, portée par un nombre croissant de groupes de percussion de rue. Ces derniers s'inspirent de modèles brésiliens à qui ils empruntent une partie du répertoire et/ou de l'instrumentarium. Bien qu'ils se produisent logiquement lors du carnaval, ils investissent peu à peu de nombreux espaces autrefois occupés par les différentes déclinaisons du mouvement orphéonique comme les batteries-fanfares, les *bandas*, etc. (Vaillant, 2005 ; Roux, 2006). Chaque groupe est bâti autour de motivations différentes. Une minorité d'entre eux emprunte une démarche orthodoxe<sup>16</sup>, ou « brésilianiste », pendant que la grande majorité adopte une démarche

---

<sup>12</sup> Contrairement à certains auteurs, nous utilisons le genre d'origine (masculin en portugais) pour le différencier de « la samba » telle qu'elle est vécue en Europe, et qui, pour beaucoup, n'est représentée que par la danse de salon. Hors, au Brésil, le samba connaît plusieurs dizaines de déclinaisons dont extrêmement peu, comme le *samba de gafieira*, se dansent en couple.

<sup>13</sup> On notera le déplacement de l'accent tonique dans la francisation du terme, qui rend audible le « a » muet final.

<sup>14</sup> A l'instar d'Anaïs Vaillant (2009), nous considérons uniquement l'Europe de l'Ouest, qui est de loin la plus concernée par ce phénomène.

<sup>15</sup> Les pratiques musicales d'Afrique de l'Ouest sont d'une grande diversité, mais dans de nombreux pays occidentalisés le *djembé* en est hélas devenu un représentant très réducteur.

<sup>16</sup> Une telle démarche cherche à suivre et reproduire les canons brésiliens actuels.

d' « emprunt » (Vaillant, 2009) en se réappropriant le phénomène<sup>17</sup> : presque totalement découplés des références afro-brésiliennes, ces derniers se concentrent sur le « faire ensemble », au travers d'un usage quasi-exclusif de percussions qui ressemble parfois à une forme d'addiction musicale<sup>18</sup>. Il est intéressant de constater que l'on retrouve ici un phénomène similaire à celui dont nous avons parlé concernant une certaine frange de la classe moyenne brésilienne : là aussi, le plus souvent, certains contenus musicaux fondamentaux sont absents de leur production.

Sur le plan didactique, les groupes se sont initialement développés autour d'une auto-organisation pédagogique : en effet, dans chaque groupe, au moins un musicien doit assurer la fonction de leader, ce qui implique celle de transmetteur<sup>19</sup>. La tâche de ces médiateurs sera largement simplifiée au début des années 1980 avec l'apparition de la première méthode d'apprentissage de *batucada*, conçue, publiée et diffusée par une brésilienne préparant une thèse de doctorat en France<sup>20</sup>. Cette formalisation va conduire à la création d'un réseau de transmetteurs, un microcosme en autoréférence presque totale car peu alimenté par les maîtres brésiliens (ou, depuis 1995, par les rares professeurs diplômés par le Ministère de la Culture Française). Ces transmetteurs seront les porteurs de nombreux projets similaires par la suite (Roux, 2006).

#### 4. La *batucada* au collège

L'énorme potentiel de telles pratiques n'a pas touché que les adultes. Il a également suscité des projets en direction des enfants, ce qui n'a pas manqué d'attirer l'attention de l'Ecole publique et de ses

---

<sup>17</sup> En France, la tendance semble néanmoins s'inverser lentement et un nombre croissant de groupe passe d'une démarche d' « emprunt » à une démarche « brésilienniste ».

<sup>18</sup> Certains sociologues comparent son effet à celui qu'entraîne la drogue (Hennion *et al.*, 2000). Un groupe français se nomme d'ailleurs Batuk'addict : <http://www.batukaddict.wb.st/> (consulté le 10.12.2009).

<sup>19</sup> Alors qu'au Brésil, il est le plus souvent désigné par le terme *mestre* [m'etri] (« maître »), dans beaucoup de groupes français, on utilise le terme « meneur » (Vaillant, 2005).

<sup>20</sup> La thèse porte sur une analyse sémiotique de la *batucada* (Ribas d'Avila, 1987).

acteurs principaux : les professeurs d'éducation musicale. Ils sont de plus en plus nombreux à souhaiter intégrer ces pratiques dans leur enseignement<sup>21</sup>, une motivation amplifiée par les nouvelles directives officielles<sup>22</sup> et par une mission éducative délicate, qui intervient à la période charnière de l'adolescence. Bien qu'actuellement en pleine mutation, le contexte y est singulier puisque un enseignant dispose d'environ cinquante minutes hebdomadaires pour sensibiliser plus de vingt-cinq adolescents à la musique à travers divers outils de médiation. Même si la pratique de la flûte à bec fait encore partie de ces outils, beaucoup d'enseignants se tournent vers les percussions corporelles et instrumentales, considérant à leur tour le fort potentiel pédagogique de musiques issues de traditions afro-diasporiques, parmi lesquelles les musiques afro-brésiliennes figurent à la première place.

Il ne s'agit donc pas seulement de détourner un instrumentarium spécifique de son usage courant, ce qui viderait de son sens cette présente étude, mais d'invoquer une partie de la culture musicale relative à ces instruments. Parmi les différentes modalités possibles, le modèle de la *batucada* est celui qui recueille le maximum de suffrages, face à celui, par exemple, de la *comparsa* (musique cubaine de carnaval), trop complexe, qui se trouve délaissée. Une illusion de plus grande facilité semble conduire ces enseignants à préférer l'option brésilienne et, par là, à suivre la tendance générale de son implantation en France. Les éditeurs de manuels scolaires<sup>23</sup>, ainsi que les fournisseurs de matériel pédagogique<sup>24</sup>, ont bien senti cette demande : il n'est pas rare aujourd'hui de trouver un instrumentarium

---

<sup>21</sup> Cette information non quantifiée est une tendance relevée au travers d'une activité de veille menée depuis 2005 sur deux listes de diffusion intra-professionnelle dans le domaine de l'éducation musicale, de niveau académique pour l'une, et nationale pour l'autre.

<sup>22</sup> Dans les « Textes complémentaires au programme éducation musicale pour le collège » édités par le Ministère de l'Éducation Nationale en juillet 2009, on peut lire pages 8 et 9 qu'« il est toujours bienvenu de disposer d'un instrumentarium de percussion très important pour alimenter la diversité souhaitable des projets musicaux réalisés. [...] Tous ces instruments peuvent être utilisés aussi bien dans le genre musical auquel ils appartiennent mais aussi dans une esthétique plus contemporaine. Mais un instrumentarium est indispensable. »

<sup>23</sup> Comme celui dirigé par Noclin (2004).

<sup>24</sup> Comme les Editions Fuzeau, qui proposent une large gamme d'instruments importés : les instruments brésiliens occupent presque 4 pages (pp. 136-139) du catalogue 2009-2010, soit 1/5 de la catégorie « instruments du monde » (ceux d'origine africaine restent néanmoins majoritaires avec 1/3 de la représentation).

de *batucada* dans un grand nombre de collèges français, même si le matériel n'y est pas utilisé de manière « orthodoxe ». En effet, il semble que la formation des enseignants à l'interculturel est trop faible, pour ne pas dire inexistante (Facci, 2004), ce qui complique grandement leur tâche. Même si l'on ne dispose pas de données statistiques sur les pratiques pédagogiques de tels enseignants en matière de musiques dites « extra-européennes »<sup>25</sup>, une étude clinique sur deux d'entre eux (Guillot, 2005) ainsi que la veille<sup>26</sup>, nous amènent à penser que ces enseignants sont motivés mais pas préparés. Ils disposent de peu de sources (manuels, méthodes, supports audio, etc.) et tentent de s'organiser entre eux au moyen de stages internes et d'un important échange de fiches élaborées en interne. Cette pratique est presque totalement autoréférencée<sup>27</sup> et ne reçoit aucune régulation « noosphérique »<sup>28</sup>.

Ce contexte conduit à un ensemble de pratiques relativement éloignées des réalités musicales brésiliennes auxquelles elles font référence. En effet, elles s'orientent majoritairement sur une sorte d'instrumentalisation de traditions musicales afro-brésiliennes choisies pour certaines de leurs qualités (comme le jeu collectif, l'accès immédiat à l'instrument, la possibilité de déambuler), au détriment de valeurs profondes (dissolution de l'individu dans le collectif, accès conditionnel à l'instrument, lien profond à la religion, ...) enracinées au cœur de la culture d'origine. Tout porte à croire que l'enseignant cherche réellement à ouvrir l'élève sur la culture de l'autre, mais le répertoire musical et les méthodes qu'il met en œuvre conduisent souvent à une pratique pédagogique trop caricaturale pour que le but recherché soit véritablement atteint (Guillot, *ibid.*). L'analyse des contenus d'enseignement réalisée lors de l'étude clinique ainsi que l'écoute attentive de quelques productions musi-

---

<sup>25</sup> Cette terminologie, bien qu'extrêmement contestable (cf. Guillot, 2005) est issue du Ministère de la Culture.

<sup>26</sup> *op. cit.* en note 21.

<sup>27</sup> Martinand (2003, p. 127) évoque les « tendances permanentes de l'école à l'auto-référence ».

<sup>28</sup> Yves Chevallard (1985/1991) décrit la noosphère comme une sphère de savoir officiel représentée par un certain nombre de spécialistes reconnus et/ou influents, auxquels s'ajoutent les éditeurs de manuels, les fédérations de parents d'élèves et certains enseignants. La noosphère conçoit les programmes, *i.e.* les savoirs à enseigner.

cales issues de telles situations d'enseignement-apprentissage révèlent à nouveau, comme c'était le cas pour les groupes amateurs de *batucada* (brésiliens et français), la disparition de marqueurs essentiels de la culture afro-brésilienne.

À présent, examinons de plus près la situation selon un point de vue didactique, par le truchement des glissements paradigmatiques engendrés et de leurs impacts sur le mécanisme de transposition didactique.

## 5. Transposition didactique

La « transposition didactique » est une notion créée par Verret (1975), théorisée par Chevallard (1985/1991) et largement discutée par de nombreux auteurs<sup>29</sup>. Dans son expression initiale<sup>30</sup>, elle rend compte des transformations subies par un « savoir savant » lorsqu'il est soumis à l'intention didactique. Il existe donc une chaîne de transposition des savoirs. Ceux-ci doivent être pensés et préparés pour devenir enseignables. De la même façon, le mode d'enseignement subit également une adaptation importante. Parmi les multiples représentations possibles, le schéma de la transposition didactique proposé par Develay (1992), bien que discutable<sup>31</sup>, s'avère particulièrement intéressant sur le plan heuristique (cf. figure 1). Il incite à questionner la dialectique entre savoirs savants et « pratiques sociales de référence » (Martinand, 1981), un chantier nécessaire à la construction du cadre spécifique d'une jeune discipline : la didactique de la musique (Bourg, 2006a, 2008). Nous y reviendrons.

Au schéma initial, nous réintroduisons la notion de noosphère et une indication concernant la dichotomie entre les deux niveaux de transposition. En effet, on distingue au sein de ce processus deux étapes successives : la première, dite « transposition externe », concerne la façon dont les savoirs officiels sont choisis, préparés, ordonnés, etc. par la noosphère. Ces savoirs à enseigner, ainsi apprêtés, sont souvent regroupés sous forme de publications (Journal

---

<sup>29</sup> Nous renvoyons notamment le lecteur à la note de synthèse de Mercier parue en 2002.

<sup>30</sup> Elle a été considérablement élargie depuis, notamment dans le cadre de la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1992, cité dans Bourg, 2006a).

<sup>31</sup> Cf. Bourg, 2006a, pp. 100-102.

Officiel, livres de classe, etc.). La deuxième étape est dite de « transposition interne ». Elle décrit le processus qui conduit l'enseignant, sur la base des savoirs à enseigner, à construire son intervention dans laquelle ils seront à nouveau transformés pour être présentés à l'élève (Chevallard, 1985/1991). Ainsi, en France, quand le programme officiel de l'enseignement d'éducation musicale édité par le Ministère de l'Éducation Nationale en 2008 propose de « rencontrer [...] des cultures occidentales et non occidentales » (B.O. spécial n° 6 du 24.08.2008, p. 6) on déduit aisément que l'enseignant garde encore une très grande latitude quant au choix des contenus qu'il soumettra aux élèves. C'est donc bien cet aspect « interne » de la transposition didactique qui concerne plus particulièrement la présente étude. Même s'il doit être adapté pour prétendre à une véritable opérationnalisation dans le cas de l'enseignement de la *batucada*, ce concept se révèle central, car il s'insère dans une véritable considération anthropologique du didactique (Chevallard, 1985/1991, à paraître). Il permet de distinguer les différentes étapes de transformation des savoirs, ainsi que les conditions dans lesquelles ces transformations se déroulent.

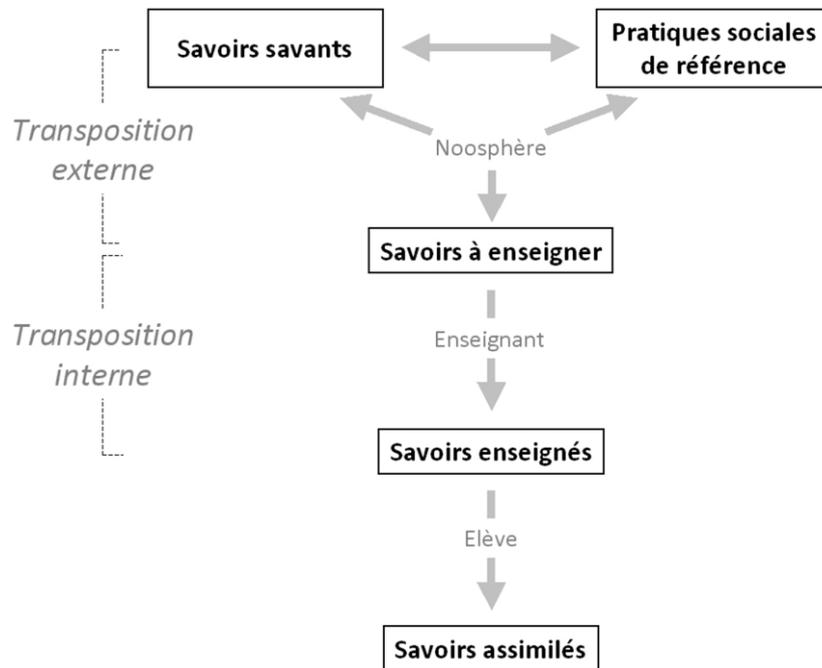


Figure 1 - Une représentation possible du mécanisme de transposition didactique<sup>32</sup>.

Dans son développement initial (Chevallard, 1985/1991), ce sont des savoirs savants qui font l'objet d'une transposition didactique en savoirs à enseigner. Lorsqu'elles font l'objet d'un usage didactique dans un espace scolaire de type européen, les musiques afro-brésiliennes sont évidemment plus proches de pratiques sociales de référence. L'opposition entre pratiques et savoirs, bien qu'elle ait suscité de nombreux débats, n'est pas pertinente car toute pratique implique nécessairement des savoirs. On peut parler de « savoirs en usage » (Malglaise, 1990) ou de « "savoirs en acte", manifestés dans des pratiques » (Bourg, 2006a, p. 106). Certains d'entre eux sont d'ailleurs totalement implicites, car « le praticien ne sait pas vraiment pourquoi il fait ce qu'il fait et ne dispose pas de la théorie de sa

<sup>32</sup> Schéma dérivé de celui de Develay (1992).

pratique » (Perrenoud, 1998)<sup>33</sup>. Enfin, ces pratiques devraient théoriquement subir un mécanisme transpositif pour être présentées dans la classe en tant que savoirs scolarisables<sup>34</sup>. En réalité, à l'instar d'autres matières d'enseignement comme les mathématiques ou les APS, ce ne sont pas réellement ces musiques qui font l'objet d'un enseignement, mais un modèle de ces pratiques (Johsua, 1997, p. 3), des « pratiques objectivées » (Bourg, 2006a, p. 104). Mais dans les faits, on constate l'absence presque totale de ce modèle en tant qu'objet conçu explicitement par la noosphère. On peut dire qu'à quelques détails près (*i.e.* quelques ouvrages pédagogiques conçus par des éditeurs privés), il n'y a pas d'activité noosphérique sur la question des musiques afro-brésiliennes en tant qu'objet d'enseignement pour l'école. La présence tacite du modèle est alors essentiellement décelable à travers des productions des enseignants : l'absence de référence formelle laisse donc place à un espace de projection d'exotisme et d'idées préconçues de l'enseignant. Il ne faut pas voir ici une critique, mais une description d'un état de fait inévitable : en l'absence de programme officiel explicite, comment pourrait-il en être autrement ?

## 6. Glissements paradigmatiques

Le plus souvent, la question de la référence a été traitée à propos d'activités dont le fondement premier, hors de l'école, n'était pas de nature didactique : la technologie (Martinand, 1981), les mathématiques (Chevallard, 1985/1991), les APS (Musard, Mahut et Robin, 2002), la biologie (Develay, 1987), l'économie (Alpe, 1997),

---

<sup>33</sup> Afin d'éviter tout malentendu, « praticien » désigne pour Philippe Perrenoud l'acteur expert en condition endogène (ici, ce pourrait être le musicien) et non l'enseignant.

<sup>34</sup> Il existe également une transposition au sein même de la pratique musicale endogène, telle que la définit Perrenoud (1998, p. 490) : « les pratiques éducatives sont soumises à d'autres contraintes. Il y a parfois peu de distance entre la pratique d'une activité et son apprentissage, si bien que les dispositifs didactiques peuvent paraître quasi absents, donc aussi la transposition. Il n'en est rien. Une formation "sur le tas", un entraînement sportif ludique, une initiation artistique informelle comme l'inculcation familiale des manières de table passent pas des interventions et des transpositions didactiques, même si les acteurs n'en ont pas toujours pleine conscience. »

l'informatique (Balacheff, 1994), etc. Même au sein du domaine artistique, les pratiques musicales ou chorégraphiques sont avant tout liées à l'acte d'interprétation, de « production » artistique, et non à leur didactique. Mais le cas de la *batucada* pratiquée en classe est singulier, car la majorité des groupes musicaux afro-brésiliens – constituant la référence – forme un microcosme d'enseignement/apprentissage. En effet, les musiciens y apprennent de leur maître, *a minima*, les arrangements qui constituent le répertoire du groupe<sup>35</sup>. Dans beaucoup de ces groupes, le temps de répétition est largement supérieur à celui de prestation. La transmission constitue donc une dimension importante, et, au final, c'est moins la pratique musicale en elle-même qui fait l'objet du mécanisme de transposition didactique qu'un modèle de cette pratique pédagogique endogène. Cette configuration particulière induit plusieurs glissements paradigmatiques qui viennent complexifier la transposition didactique. Nous proposons d'en examiner deux.

### *Coutume et contrats didactiques*

Un premier glissement intervient au niveau de la notion de contrat. Au sein d'une formation musicale afro-brésilienne, la tradition régit une grande partie des attendus en matière de relations, que ce soit entre personnes ou entre les personnes et les situations. Ces attendus fondent une partie de la notion de « coutume », un terme repris en didactique par Balacheff (1988) et largement exploité par l'équipe de Guy Brousseau. Cette perspective de nature anthropo-didactique permet, entre autres, d'intégrer l'influence des arrière-plans culturels à l'analyse des situations didactiques<sup>36</sup>. Mais la seule coutume et ses implicites ne sont pas suffisants pour que les musiciens d'un groupe afro-brésilien parviennent au résultat escompté par leur *mestre*. Ce dernier va donc mettre en place un étayage plus ou moins individuel,

---

<sup>35</sup> Pour autant, ils n'apprennent généralement pas à jouer de leur instrument, et des expressions comme « école de samba » sont probablement le résultat de choix politiques (car l'École est une institution qui semblait avoir beaucoup d'importance pour la bourgeoisie blanche brésilienne) et ne peuvent être traduits littéralement sans risquer une lourde méprise.

<sup>36</sup> Clanché (2000) évoque même la notion de « contrat coutumier ».

une véritable médiation<sup>37</sup> à travers des contrats didactiques implicitement passés avec ses musiciens : ces contrats sont généralement orientés vers un objectif de réussite collective, réussite qui ne peut être obtenue que par la synergie de comportements individuels optimisés<sup>38</sup>. De l'autre côté de l'Atlantique, la situation est analysable au moyen des mêmes outils : la classe de collège est également une « société coutumière » (Balacheff, 1988, p. 21), dans laquelle on repère des constantes (celles d'une classe d'école européenne) et des variations, des « spécificités locales » (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint, 1997). Promouvant généralement une réussite individuelle au sein d'un collectif, la coutume est cependant très différente de celle du groupe musical afro-brésilien, qui recherche, comme nous l'avons vu, une réussite collective, sans véritable émergence individuelle. Les contrats didactiques passés dans cette classe sont donc sous-tendus par des objectifs tout à fait différents. Ce glissement paradigmatique, s'il n'est pas suffisamment pris en compte par l'enseignant, peut grandement influencer la transposition didactique interne dont il est l'acteur principal, et cela de façon *a priori* imperceptible. En réalité, ce phénomène individuel, parce qu'il tend à se généraliser, engage la relation de l'Ecole Française à l'interculturel, donc à ses propres mutations culturelles. Comme l'écrit André Chervel (1988, cité par Calmettes, 1996, p. 7) :

Le système scolaire joue dans la société un double rôle : il forme en effet non seulement des individus mais aussi une culture qui vient à son tour pénétrer, modifier, modeler la culture de la société globale [...]. Si on les considère en elles-mêmes, [les disciplines] deviennent des entités culturelles comme les autres, qui franchissent les murs de l'école, pénètrent dans la société, et s'inscrivent alors dans des dynamiques d'une autre nature.

---

<sup>37</sup> Le concept de médiation doit ici être entendu dans la perspective des travaux concernant la Zone Proximale de Développement proposée dans les années 1930 par Vygotski (1934) et la notion d'étayage développée par Bruner (1983).

<sup>38</sup> Dans le sens d'une recherche des meilleures performances individuelles possibles en fonction du potentiel individuel et collectif.

### *Formalismes didactiques*

En choisissant d'intégrer à son programme d'enseignement des savoirs musicaux issus de cultures afro-brésiliennes, l'enseignant induit une autre gamme de glissements paradigmatiques liés au formalisme didactique. Dans ce dernier domaine, il est commun de se référer à la typologie proposée par Coombs et Ahmed en 1974 et qui distingue trois modes principaux de transmission<sup>39</sup> : éducation formelle, éducation informelle et éducation non formelle. Généralement, le premier mode de transmission/éducation<sup>40</sup>, formel, fait à peu près consensus auprès des différents auteurs. Il est directement lié à l'institution étatique et mène généralement à diverses formes de validation officielle des compétences (ou du niveau). Que ce soit au Brésil ou en France, ce mode de transmission est porteur des valeurs occidentales traditionnelles de la scolarisation. En revanche, les deux autres modes reçoivent des interprétations très diverses, qui varient en fonction de leur champ d'utilisation (Brougère et Bézille, 2007, p. 119). Parmi les différentes typologies possibles, nous retiendrons un modèle issu du domaine de la formation musicale et proposé par Madeleine Zulauf (2006). Sa taxonomie, manquant parfois de clarté, s'avère néanmoins d'une grande valeur heuristique, dans la mesure où elle se centre implicitement sur la notion de médiation. Elle définit ainsi un deuxième type de formation, de type informel, qui induit dans sa version pure (donc seulement théorique), une autodidaxie totale, sans médiateur externe. Le troisième mode, non formel, reçoit donc tout ce qui échappe aux deux premières catégories. Il concerne tout type de situation d'enseignement-apprentissage avec médiation, mais « qui prend place ailleurs que dans une institution officielle de formation » (Zulauf, 2006, p. 237). C'est typiquement le mode de transmission en vigueur dans le monde musical afro-brésilien. Sur le versant enseignement, l'intention de former est un implicite de la coutume, dans une mise en scène des apprentissages où « la situation est le programme » (Schugurensky, 2007). Les contextes d' « école »<sup>41</sup>

---

<sup>39</sup> Les premiers travaux de Coombs sur la question remontent à 1968.

<sup>40</sup> La distinction entre les deux termes portant plus sur les finalités que sur les modalités, il ne semble pas pertinent de les opposer à ce stade. Au Brésil, le langage familier utilise couramment le verbe *passar* [pas'ar] en contexte pédagogique pour désigner l'action de « passer », « donner », « transmettre ».

<sup>41</sup> En portugais : *escola* [esk'ɔlə]

ou d'« atelier »<sup>42</sup> sont assez rares, même si leur nombre tend à se multiplier face à la demande croissante de la classe moyenne telle que nous l'évoquons plus haut. Sur le versant apprentissage, beaucoup des acquisitions peuvent être considérées comme constituant un véritable « curriculum caché » (Perrenoud, 1995, 1996) car « les personnes apprennent sans que la situation ait été pensée pour cela, sans qu'elles en aient l'intention, voire, parfois, sans qu'elles en aient conscience » (Brogère, 2007, p. 5). Une telle situation possède des points communs avec celles que Brousseau (1998, pp. 59 et 311) qualifie d'« adidactique », car c'est le milieu qui fonde l'essentiel des apprentissages, le maître faisant office de metteur en scène. Pour Perrenoud (1995, p. ...), « il n'y a donc rien de surprenant à envisager que l'école puisse, parce qu'elle suscite régulièrement certains types d'expériences intellectuelles, affectives, relationnelles, produire régulièrement des apprentissages dont les acteurs n'ont pas conscience. Ces expériences formeraient le véritable curriculum caché ».

Le modèle de Madeleine Zulauf dépasse le seul niveau de la triologie des formalismes de situation : basé sur le triangle pédagogique de Houssaye, il intègre un « agent de formation » pour devenir un « tétraèdre de formation » (cf. figure 2). Bien qu'un enseignant puisse aisément être considéré comme un agent de formation, cette terminologie cherche, mais ne s'y limite pas, à distinguer un nouvel acteur susceptible d'intervenir dans la formation de l'apprenant, mais hors du cadre institutionnel initial (le collègue pour ce qui nous concerne). Cette figure géométrique constitue un excellent outil d'analyse, un bon moyen de représenter les situations d'enseignement-apprentissage dans le processus habituel de transmission des musiques afro-brésiliennes : l'agent de formation est un rôle que l'on retrouve clairement au sein de ce type de transmission, sous la forme de médiateur, qu'il faut le plus souvent considérer au pluriel. En effet, au sein du groupe afro-brésilien, en plus du *mestre*, tous les musiciens constituent potentiellement des médiateurs et le plus souvent, malgré eux<sup>43</sup>. Nous substituerons d'ailleurs cette terminologie à celle de

---

<sup>42</sup> En portugais : oficina [ofis'inə]

<sup>43</sup> A tel point que chaque musicien est donc potentiellement à la fois apprenant (pour lui-même) et médiateur (pour les autres). Cette prise en compte d'une médiation « au sens faible » (car involontaire) permet de décrire et comprendre nombre de situations de musique collective, quelle que soit la culture considérée. Néanmoins, afin de ne

Zulauf, car au Brésil (et probablement dans le monde entier) la situation d'enseignement hors cadre étatique est la plus courante. Cet acteur particulier y assure une véritable médiation entre des savoirs implicites de la culture considérée et l'apprenant. Dans notre modèle, il se distingue également de l'enseignant (lui-même un médiateur en situation formelle) par le fait qu'il ne soit ni forcément conscient de sa médiation, ni professionnel de cette médiation. Dernière modification au modèle de Zulauf : le terme « non formel », bien qu'utilisé par de nombreux auteurs depuis les années 1970, conserve une connotation liée à son usage initial en opposition avec le formalisme étatique (Brogère et Bézille, 2007, p. 119). Il ne semble pas apte à représenter une situation d'enseignement-apprentissage telle que nous la définissons à présent. Aussi, le terme de « semi-formel » (Brossard, 2001, cité par Brogère et Bézille, *ibid.*, p. 129) est-il préférable car il rend mieux compte du continuum existant entre une situation formelle et une situation informelle pures.

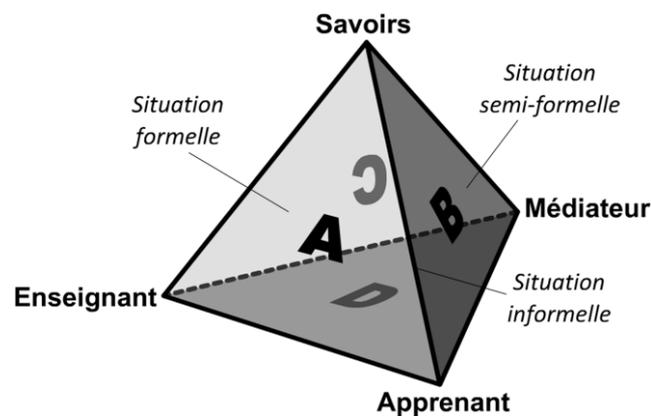


Figure 2 – Tétraèdre des situations didactiques (contexte intraculturel) largement inspiré de celui de Zulauf (2006).

La prise en compte de cet acteur permet de situer l'éducation institutionnelle sur le triangle A et l'enseignement semi-formel sur le triangle B. Pour des raisons de clarté pédagogique, et afin de limiter

---

pas trop complexifier l'analyse et permettre une focalisation sur la fonction du mestr, cet aspect de la relation didactique sera volontairement écarté.

les effets de continuité entre les différents formalismes, nous choisissons, comme le propose également Madeleine Zulauf, de représenter une situation informelle « pure », c'est-à-dire sans médiateur actif, sur l'arête apprenant ↔ savoirs. Mais ce tétraèdre a été conçu dans un contexte intraculturel, et son usage y est circonscrit. Il faut donc en concevoir une instance pour chaque contexte culturel (cf. figure 3), les dénominations devant alors subir quelques transformations.

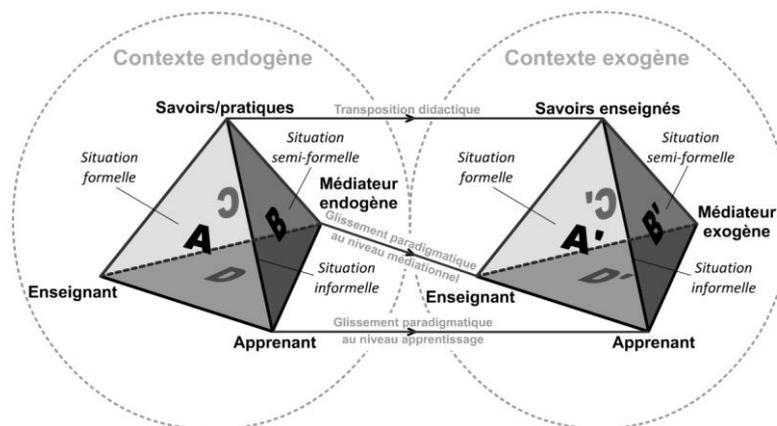


Figure 3 – Tétraèdres des situations didactiques (contexte transculturel).

Ainsi, tous les acteurs possèdent leur double transculturel, y compris le médiateur<sup>44</sup>. Lorsqu'un enseignant français aborde avec ses élèves une séquence didactique centrée sur la pratique collective inspirée d'un répertoire de *batucada*, il induit donc le passage de la situation décrite par le triangle B à celle du triangle A'. La figure ainsi obtenue est un prisme que nous nommerons « prisme de transcultura-

<sup>44</sup> En France, le « médiateur exogène » est représenté par un genre de spécialiste (à différents niveaux d'expertise), tels que les meneurs de *batucada*, ou certains intervenants à l'école (qui sont parfois les mêmes personnes). De même, un enseignant spécialisé peut tout à fait endosser ce rôle s'il intervient dans le cadre d'une classe de l'enseignement général.

tion des situations didactiques » (cf. figure 4). Cette figure géométrique constitue un modèle qui n'a pas pour vocation de décrire la réalité, mais d'en permettre une certaine analyse. Trois glissements paradigmatiques sont induits par cette transformation situationnelle<sup>45</sup>.

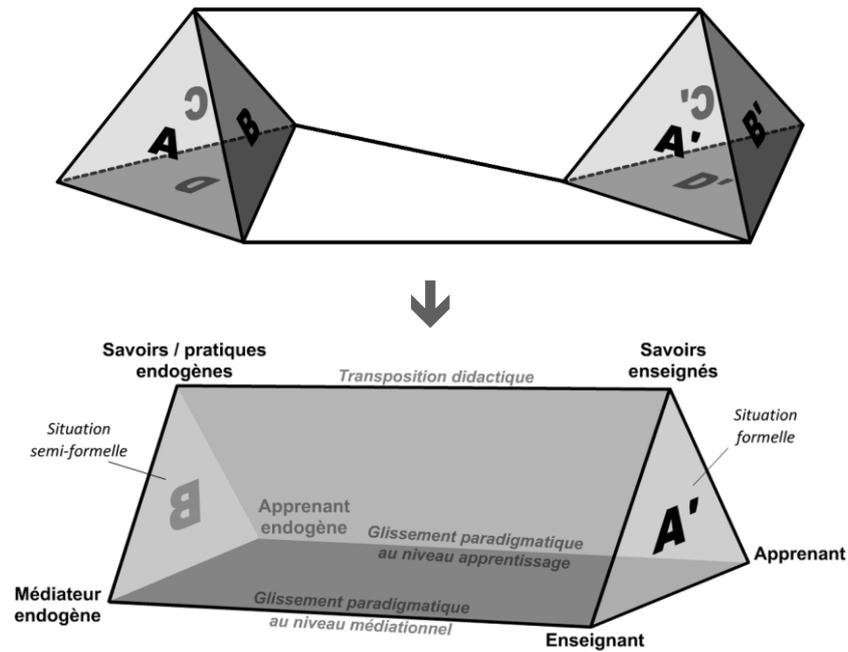


Figure 4 – « Prisme » de transculturation des situations didactiques.

Le premier concerne les contenus d'enseignement : il est décrit par la théorie de la transposition didactique évoquée plus haut. Le deuxième implique les apprenants et décrit le changement de public impacté par l'objectif d'apprentissage. Bien que ce glissement paradigmatique soit très intéressant à analyser, il ne constitue pas le

<sup>45</sup> On considèrera ce modèle comme générique, sans hiérarchisation des pôles. Une telle hiérarchisation entraînerait des torsions du prisme, car on ne donne pas la même importance à chaque pôle dans chacune des situations.

motif de la présente analyse, qui se concentre sur l'enseignant<sup>46</sup>. C'est ce dernier qui est au centre du troisième glissement paradigmatique, situé au niveau de l'activité de médiation. On y observe une substitution du médiateur endogène par l'enseignant européen, ce qui n'est pas sans conséquence. En effet, l'intention de transmettre est probablement leur seule caractéristique commune, car à peu près tout différencie ces acteurs et leurs conditions d'action. Si l'enseignant français proposait une activité d'écoute par immersion aux élèves de sa classe<sup>47</sup>, il réduirait le contrat didactique à une situation quasi informelle, dans laquelle l'élève serait en prise directe avec le monde sonore (certes, réduit le plus souvent à celui d'une source enregistrée). Dans le cas de cette écoute, le rôle de médiateur de l'enseignant serait relativement réduit, du moins en ce qui concerne sa responsabilité en tant que modèle, ou du moins référent. Mais dès qu'il place ses élèves dans une pratique musicale active, sa fonction de médiation devient centrale, quel que soit son degré d'imprégnation de la culture qu'il présente (et représente), quelles que soient ses compétences praxéologiques en la matière<sup>48</sup>. Hors, il semble que certains fondamentaux afro-brésiliens (comme l'usage systématique de microrhythmes) soient presque systématiquement absents des contenus d'enseignement. S'agit-il d'un choix délibéré de l'enseignant, au titre de la transposition didactique ? Nous postulons au contraire que cette omission est inconsciente : elle est très probablement issue d'une perception musicale inadéquate.

---

<sup>46</sup> Au passage, on remarquera que ce choix trouve une illustration dans l'organisation géométrique du prisme : l'apprenant y est volontairement positionné à l'arrière-plan privilégiant ainsi l'axe (où ici, le plan) « enseigner » (Houssaye, 1988).

<sup>47</sup> Un tel type d'écoute constitue une hypothèse de travail : il n'est pas encouragé par le Ministère de l'Éducation Nationale, qui préconise une écoute active très structurée, largement guidée par l'enseignant.

<sup>48</sup> Ces compétences vont de la capacité d'insertion dans un espace sonore à la dextérité technique nécessitée par le geste instrumental.

## 7. Perception musicale transculturelle<sup>49</sup>

Laissons donc un instant la didactique et entrons à présent au cœur de la mécanique perceptive. Si l'on se réfère à certaines théories sur le développement de l'être humain et le traitement psycho-acoustique (e.g. McAdams et Deliège, 1989), il est pertinent d'imaginer une relation entre le stimulus et son effet cognitif. Ainsi, l'influence des représentations serait d'autant plus ostensible que les caractéristiques des savoirs à transmettre sont éloignées des canons occidentaux. En effet, ce changement de paradigme induit par le passage d'un mode de transmission à l'autre (du semi-formel au formel) n'est pas le seul facteur susceptible d'interférer dans la diffusion de la culture de l'Autre, car les traditions que nous interrogeons, transmises nativement selon un mode essentiellement oral, induisent généralement une sollicitation très importante du corps, et bien évidemment de l'ouïe. Cette dernière considération nous rapproche du domaine de la linguistique, où l'on démontre que l'appréhension de tout message langagier s'établit au travers des acquis de la langue maternelle (Andersen, 1983 ; Demaizière et Narcy-Combes, 2005). Les premières expérimentations musicales dites « transculturelles » semblent montrer que des mécanismes similaires sont à l'œuvre (Ayari, 2003). Ainsi, la reproduction d'une musique « exotique » fait appel à la perception sensorielle et aux inférences cognitives (Helmholtz, 1909) systématiquement basées sur l'expérience culturelle du sujet (Arom et Khalfa, 1998).

Comme le montrent plusieurs études psycho-cognitives, l'être humain ne peut intégrer la totalité des stimuli que ses sens font parvenir au cerveau. Selon un principe d'économie cognitive (Lieury

---

<sup>49</sup> Nous employons le terme « transculturel » (Ortiz, 1947) dans le sens du passage d'un objet culturel d'une culture à une autre et non dans celui de la persistance d'un objet au travers de plusieurs cultures (qui pourrait constituer une traduction de l'anglais *crosscultural*). Il nous semble que le terme « interculturel » pourrait également être questionné selon cette perspective, car sa construction lexicale induit implicitement l'idée d'au moins deux cultures bien distinctes (mais selon quels paramètres ?). Néanmoins, nous conserverons l'usage de cette terminologie pour signifier la notion de rencontre entre deux systèmes coutumiers et/ou modes de pensées différents. Dans notre acception terminologique, « interculturel » renvoie au contact, alors que « transculturel » évoque l'idée de passage. Mais ces deux pseudo-définitions renvoient de toutes façons à celle des limites, bouclent sur elle-même et le problème reste entier...

et De LaHaye, 2004, p. 28 ; Huron, 2006, p. 176), une sélection est donc opérée, sur la base d'attentes spécifiques organisées par le principe de « pertinence » développé en anthropologie cognitive par Sperber et Wilson (1989). L'observation de quelques sujets (Guillot, 2005) a montré qu'ils sont ainsi susceptibles de concourir à la transmission d'un message musical amputé de certaines caractéristiques implicites mais fondamentales<sup>50</sup>. Nous postulons que la cause de ce phénomène soit une grille de perception cognitive extrêmement spécialisée et encore trop peu préparée à l'altérité. Les premiers résultats d'une expérimentation psycho-acoustique en cours<sup>51</sup> laissent déjà entrevoir une conclusion surprenante : les sujets semblent disposer d'une capacité latente (inconsciente) à détecter des stimuli inhabituels, mais ils ne mettent pas en œuvre cette compétence lors de l'analyse consciente d'objets musicaux issus de cultures musicales afro-diasporiques. On constate notamment que l'organisation microrhythmique est largement ignorée au travers d'une écoute qui formate inconsciemment le percept. Ceci aboutit à une représentation en accord avec ce qui était attendu par le sujet (Guillot, 2008), suivant en cela le principe de pertinence évoqué plus haut, basé sur des grilles de lecture<sup>52</sup> culturellement situées et le plus souvent inadaptées à la perception transculturelle. Sous l'angle des stratégies perceptives, il y a donc une inadéquation de l'écoute conduisant à des représentations mentales qui allongent la distance interculturelle au lieu de la réduire, amenuisant du même coup les chances d'un partage de sens et confirmant potentiellement, hélas, la situation paradoxale que décrit Jean Houssaye (1988, p. 90, cité par Rézeau, 2001, p. 58) : « il n'y a pas de médiation entre l'élève et le savoir ; au lieu de servir de voie de communication, le maître fait barrage ».

Bien que l'enseignant ait bénéficié d'une imprégnation culturelle comparable à celle de ses élèves, nous postulons que sa formation spécifique l'a conduit à construire un réseau de schémas mentaux et d'attentes perceptives plus spécifiquement centrés sur les canons de la musique savante occidentale, notamment des périodes classique et romantique. Dans cette hypothèse, ce dernier serait donc plus

---

<sup>50</sup> C'est-à-dire des fondamentaux qui organisent la temporalité musicale au niveau micro-rythmique, comme nous l'évoquions plus haut.

<sup>51</sup> Menée par nous-même dans le cadre d'une thèse de doctorat (op. cit.).

<sup>52</sup> Qui pourraient s'apparenter à des « cognitive maps » (Gearing, 1984).

perméable à l'inouï. Les conséquences didactiques sont probablement majeures ; en effet, dans le cadre de l'activité d'écoute que nous évoquions plus haut, il n'y a pas de transposition didactique, si ce n'est par le choix de l'objet sonore soumis aux élèves. En revanche, la pratique instrumentale induit fortement un tel mécanisme, pour lequel « ce qu'il y a à transposer ne se donne pas à voir à l'œil nu et la transposition ne peut prendre sa source dans un corpus déjà constitué » (Perrenoud, 1998, p. 501).

Cette transposition ne s'effectue plus, comme pour la musique savante occidentale, dans le cadre de la culture musicale de l'enseignant, une culture qui a constitué le fondement de sa formation et dont il connaît, théoriquement, les codes. On peut donc légitimement se demander si « ces savoirs praticiens [...] peuvent et doivent être l'objet d'un enseignement ou plus globalement d'une formation, donc d'une transposition didactique » (*ibid.*, p. 500).

## **Conclusion**

Bien que l'utilisation d'un instrumentarium de *batucada* en classe de collège fasse directement référence aux traditions afro-brésiliennes, il semble que les contenus d'enseignement soient assez éloignés des canons endogènes. Après avoir rappelé les conditions de transmission native des musiques afro-brésiliennes au Brésil ainsi que leur difficulté à pénétrer une institution pédagogique brésilienne calquée sur le modèle européen et pas véritablement ouverte sur les musiques locales, nous avons examiné les conditions de leur diffusion en France, notamment à travers leur pratique par des groupes de musique amateur. Considérant l'activité des groupes de musique afro-brésilienne comme des pratiques socio-musicales de référence, nous avons convoqué le concept de transposition didactique en tant que grille de lecture d'un mécanisme complexe de transformation des savoirs. Nous avons mis l'accent sur l'existence de perturbations potentielles de ce mécanisme, engendrées par des glissements paradigmatiques. L'un d'entre eux survient en raison d'un déplacement du formalisme didactique : le passage d'une transmission semi-formelle à une didactisation formelle induit une substitution du médiateur endogène par l'enseignant, dont la responsabilité dans la transmission des savoirs musicaux se trouve alors exacerbée. Hélas,

une perception cognitive inadéquate bloque son accès à certains fondamentaux musicaux et perturbe donc leur transposabilité. Cette nouvelle activité didactique, centrée sur la pratique musicale de la *batucada*, constitue donc le révélateur d'une transposition didactique spécifique, transculturelle, qui questionne par ricochet la formation des enseignants aux situations interculturelles et le rapport de l'École à la société.

## Références bibliographique des ouvrages cités

- Almeida, C. M. G. (2007). Diversidade cultural e formação de professores de música : um estudo com licenciandos, *XVII Congresso da ANPPOM*, pp. 1-10. São Paulo : UNESP
- Alpe Y. (1997), La sociologie dans l'enseignement des SES, problèmes didactiques et épistémologiques. Dans *DESS*, n° 108, juin, CNDP, p. 52-57
- Andersen, R. (1983), *Pidginization and Creolization in Language Acquisition*. Rowley, MA : Newbury House.
- Arom, S., Khalfa, J. (1998). Une raison en acte. Pensée formelle et systématique musicale dans les sociétés de tradition orale. *Revue de musicologie*, vol. 84, n°1, pp. 5-17
- Arroyo, M. (1999). *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical : um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre : PPG-Música
- Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y., Toussaint, J. (1997) *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*. Bruxelles : De Boeck
- Ayari, M. (2003). *L'écoute des musiques arabes improvisées. Essai de psychologie cognitive*. Paris : L'Harmattan
- Balacheff, N., (1988). Le contrat et la coutume : deux registres des interactions didactiques. Dans C. LABORDE (ed) *Actes du premier colloque Franco-Allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique*, Grenoble : La Pensée Sauvage, pp. 15-26
- Balacheff N. (1994). La transposition informatique. Note sur un nouveau problème pour la didactique. Dans M. Artigue et al. (eds) *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*, Grenoble : La Pensée Sauvage, pp. 364-370
- Bourg, A. (2006). Analyse comparative des notions de Transposition didactique et de *Pratiques sociales de référence*. Le choix d'un modèle en didactique de la musique ? *Journal de Recherche en Education Musicale*, Vol. 5, n°1, printemps, pp. 79-116
- Bourg, A. (2008). Didactique de la musique : apports d'une approche comparatiste - Etude des notions de transposition didactique et

- d'organisation praxéologique pour l'enseignement/apprentissage du piano. *Education et didactique*. vol 2. n°1. pp.69-88
- Brossard, M. (2001). Situations et formes d'apprentissage. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 23, n°3, pp. 423-438
- Brougère, G. (2007). Les jeux du formel et de l'informel. *Revue Française de Pédagogie*, n°160, pp. 5-12
- Brougère G., Bézille H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, n°158, pp. 117-160.
- Brousseau, G. (1998). Théorie des situations didactiques (Didactique des mathématiques 1970-1990). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. Dans A. Sinclair, R. J. Jarvella, W. J. M. Levelt (eds.) *The Child's Concept of Language*, pp. 241-246. New York : Springer-Verlag.
- Bruner, J. S. (1983). Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire. Paris : PUF
- Calmettes, B. (1996). *Contribution à l'étude des curriculums: le cas de l'enseignement de l'électronique dans les classes du second degré des lycées d'enseignement général et technologique*. Thèse de doctorat de l'Université de Toulouse 3. (Sous la direction de R. Lefèvre)
- Cardoso, A. N. N. (2005). Aprendizagem no candomblé : inovações e pluralidade. XV Congresso da ANPPOM. Dans *Anais do XV Congresso da ANPPOM*. Rio de Janeiro : ANPPOM, pp. 712-719
- Carneiro da Cunha, M. (2001). *Transmissão de saberes na escola de samba Modidade de Padre Miguel*. Mestrado em música brasileira. Universidade de Rio de Janeiro.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexion sur un domaine de la recherche. *Histoire de l'Éducation*. n° 38. Paris : INRP. pp. 59-119.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique – du savoir savant au savoir enseigné*, coll. Recherches en didactiques des mathématiques, Paris : La pensée sauvage
- Chevallard, Y. (2006). La théorie anthropologique des faits didactiques devant l'enseignement de l'altérité culturelle et linguistique. Le point de vue d'un outsider. Conférence plénière donnée le 24 mars 2006 au colloque *Construction identitaire et altérité : Créations curriculaires et didactique des langues*, Université de Cergy-Pontoise, 24 & 25 mars 2006. À paraître.
- Clanché, P. (2000). Anthropologie de l'éducation et didactique des mathématiques : pour une anthropo-didactique. 3e Colloque international Recherche(s) et formation des enseignants "Didactique des disciplines et formation des enseignants. Approche anthropologique". (URL : <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/coll/mrs2000/colloque/textes/clanche.html> consulté en août 2009)

- Coombs, P. H., Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty : How non-formal education can help*, Baltimore : John Hopkins University Press
- Cròs, C. R. (1997), *La civilisation afro-brésilienne*. Paris : PUF
- Demaiziere, F., Narcy-Combes, J.-P. (2005). Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. *ALSIC* (Apprentissage des Langues et Systèmes de Communication et d'Information) volume 8, pp. 45-64
- De Seguin, A. (1991). L'impossible objectivité. Dans Parvaux, S., Revel-Mouroz, J. (Eds.), *Images réciproques du Brésil et de la France : actes du colloque organisé dans le cadre du Projet France-Brésil*, Paris : Institut des Hautes Etudes de l'Amérique Latine, pp. 79-82
- Develay M. (1987). A propos de la transposition didactique en sciences biologiques, *Aster*, n°4, pp. 119-138
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris : ESF
- Facci, S. (2004). Education musicale et multiculturalisme. Dans J.-J. Nattiez (éds.), *Musiques, une encyclopédie pour le XXI<sup>e</sup> siècle. Volume n°2 : Les savoirs musicaux*. Paris, Actes Sud, Coédition Cité de la Musique (traduction Catherine Delaruelle), pp. 916-932
- Freire, V. L. B. (1999). Música, globalização e currículos. Dans *Anais do VIII Encontro Anual da ABEM*. Curitiba : ABEM. pp. 10-16.
- Freire, V. L. B. (2000). Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. Dans *Anais do III Encontro Regional da ABEM Sul, II Seminário de Educação Musical da UDESC*, 10-12/05/2000, Florianópolis : ABEM.
- Fryer, P. (2000). *Rhythms of Resistance*. Hanover : Wesleyan University Press of New England
- Fucci Amato, R. de Cássia (2006). Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. *Revista Opus da ANP-POM*, n°12, pp. 144-165
- Gearing, F. O. (1984). Toward a General Theory of Cultural Transmission, *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 15, No. 1, pp. 29-37
- Guillot, G. (2005). *Etude de la transposition didactique des savoirs liés à l'enseignement des musiques afro-brésiliennes en collège français*. Mémoire de DEA en psychologie et didactique de la musique. Direction : Jean-Pierre Mialaret. Université Paris IV – Sorbonne. Non publié.
- Guillot, G. (2008). *Un objet esthétique est-il réellement perçu ? Le suingue brasileiro à l'épreuve d'un filtrage cognitif exotique*. Communication dans le cadre du séminaire IDEAT-CNRS : Esthétique et Cognition - Théories de l'art et phénomènes cognitifs, du 6 décembre 2008. Paris. En cours de publication
- Guillot G. (2010). Diffusion des musiques afro-brésiliennes en Europe : la perception cognitive occidentale permet-elle une véritable ouverture à l'altérité ? in *Approches postcoloniales des danses et musiques ethniques*

- pour un dialogue interculturel, *Studi Emigrazione/Migration Studies*, année XLVII, n°177, CSER, Rome, janvier-mars 2010, pp. 59-81
- Guirard, L. (1998). *Abandonner la musique ? Psychologie de la motivation et apprentissage musical*. Paris, Montréal : L'Harmattan
- Helmholtz (Von), H. (1909). *Treatise on physiological optics*. New-York : Dover
- Hennion, A. & Maisonneuve, S. & Gomart, E. (2000). *Figures de l'amateur. Formes objets et pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*. Paris : La Documentation française
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*, Berne : Peter Lang
- Huron, D. (2006). *Sweet anticipation : music and the psychology of expectation*, Cambridge Mass. : MIT Press
- Johsua, S. (1997), Le concept de Transposition Didactique peut-il étendre sa portée au delà de la didactique des sciences et des mathématiques ?, *Skholé*, n° 6, pp. 15-24
- Lieury, A., De La Haye, F. (2004). *Psychologie cognitive de l'éducation*. Paris : Dunod
- Lima, I. M. de F., Guillen, I. C. M. (2007). *Cultura Afro-descendente no Recife : Maracatus, valentes e catimbós*. Recife : Bagaço
- Luedy, E. (2006). Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. *Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical)*, n° 15, Setembro, pp. 211-218
- Malglaive G. (1990), *Enseigner à des adultes*, Paris : PUF
- Martinand, J.-L. (1981). Pratiques sociales de référence et compétences techniques. A propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième Dans A. Giordan (coord.). *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation. Actes des Troisièmes Journées Internationales sur l'Education Scientifique*, Paris : Université Paris 7, pp. 149-154
- Martinand J.-L. (2003). « La question de la référence en didactique du curriculum ». *Investigações em Ensino de Ciências*, vol. 8, n° 2, p. 125-130
- Mattos, M. (2004). Por que não estudamos nossa música ? Questionamentos acerca do conteúdo curricular do Curso de Graduação em Música da Universidade Estadual do Ceará. Dans *Lectura*, vol. 1, n°1 (jan/jul), Fortaleza : Edições Evolutivo, pp. 67-73
- McAdams, S. & Deliège, I. (éd) (1989). La Musique et les sciences cognitives. Actes du Symposium sur la musique et les sciences cognitives, 14-18 mars 1988, Centre national d'art et de culture Georges Pompidou, Liège-Bruxelles : Pierre Mardaga
- Montenegro, A. M. (1991). Le Brésil à travers la presse quotidienne et la télévision française. Dans Parvaux, S., Revel-Mouroz, J. (Dir.), *Images*

- réciproques du Brésil et de la France : actes du colloque organisé dans le cadre du Projet France-Brazil*, Paris : Institut des Hautes Études de l'Amérique Latine, p. 69.
- Musard, M., Mahut, N., Robin, J.-F. (2002). Quel processus de construction des activités scolaires en EPS ? *e-JRIEPS*, n°2, pp. 43-54.
- Noclin, O. (2004). *Brésil, chants et percussions. Estação Esquirol*. coll. Rythmes en Stock, Lyon, Lugdivine
- Ortiz Fernández, F. (1947). *El huracán. Su mitología y sus símbolos*. México : Fondo de Cultura Económica
- Penna J. (Pereira) & Arroyo, M. (2003). *Música e pluralidade cultural: interfaces possíveis no contexto de uma escola pública de Uberlândia (MG)*. Revista eletrônica « Horizonte Científico » da PROPP (Pro-Reitoria de Pesquisa e Pos-Graduação), n°2, source : <http://www.propp.ufu.br/revistaeletronica/humanas2003/musica.pdf>
- Perrenoud, P. (1995). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF
- Perrenoud, P. (1998) La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. Dans *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), Vol. XXIV, n° 3, pp. 487-514
- Perrenoud, P. (2002) Le curriculum : le formel, le réel, le caché. In : Houssaye, Jean, La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui. 5ème édition, Paris, ESF [1993], pp. 61-76
- Prass, L. (2002). Saberes musicais em uma bateria de escola de samba : a etnopedagogia dos Bambas da Orgia. *Revista Plural*, ano II, n. 2, jun. Rio de Janeiro : Escola de Música Villa-Lobos. pp. 7-29
- Queiroz L. R. S. (2005). Aprendizagem musical nos Ternos de Catopês de Montes Claros : situações e processos de transmissão. *ICTUS*, PPGMUS - UFBA, v. 06, n°12, pp. 122-138
- Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'Art à l'université*. Thèse de doctorat. France : Université Bordeaux 2
- Ribas d'Avila, N. (1987). *Approche sémiotique du fait musical brésilien "Batucada"*. Thèse pour le doctorat de IIIème cycle. Paris : Université de Sorbonne Nouvelle.
- Roux, H. (2006). *Réappropriation d'une pratique culturelle allogène : le cas du samba-batucada en Ile-de-France*. Mémoire de Master 1ère année "Conception et direction de projets culturels". Paris : Université Paris III Sorbonne Nouvelle.
- Saviani, D. (1989). *Tendências e Correntes da Educação Brasileira*. Dans D. T., Mendes (éds.). *Filosofia da Educação Brasileira*, pp. 19-45. São Paulo: Civilização Brasileira

- Schugurensky, D. (2007). 'Vingt mille lieues sous les mers' : les quatre défis de l'apprentissage informel. « Revue Française de Pédagogie », n°160, juillet-août-septembre, pp 13-27
- Ségalen, V. (1978). *Essai sur l'exotisme*. Paris : Fata Morgana
- Silva, C. L. (2003). Processos de ensino/aprendizagem musical na escola de samba Pena Branca e no bloco Rato Seco em Diamantina. Dans *Anais do Encontro da ABEM XII*. Florianópolis : ABEM, pp. 151-157
- Sperber, D., Wilson, D. (1989). *La Pertinence - communication et cognition*. Paris : Minuit
- Thomas, H. (1997). *The slave trade : the story of the Atlantic slave trade, 1440-1870*. New-York : Simon & Chuster
- Vaillant, A. (2005). *Ethnographie d'une pratique musicale en mouvement. L'exemple d'une batucada à Nice*. Mémoire de Master en Anthropologie, Université de Provence, dirigé par Jean-Luc Bonniol
- Vaillant, A. (2009). Les territoires de la batucada : circulations et appropriations d'une pratique musicale brésilienne. Dans Y. Raibaud (ed), *Comment la musique vient-elle aux territoires ?* (pp. 179-196). Pessac : Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine
- Vatin, X. (2005). *Rites et musiques de possession à Bahia*. Paris : L'Harmattan
- Verret M. (1975). *Le temps des études*. Thèse de 3ème cycle, Université Paris V, soutenue le 29 mai 1974. Paris, Librairie Honoré-Champion
- Vygotski L. (1997). *Pensée et Langage*, éditions La Dispute
- Zulauf, M. (2006). Quel paradigme pour l'éducation musicale de demain? Dans P.F. Coen et M. Zulauf (Éds), *Entre savoirs modulés et savoir moduler : l'éducation musicale en question* (pp. 233-258). Paris: L'Harmattan

---

**Gérald Guillot** – Doctorant à l'Université Paris 4-Sorbonne en didactique de la musique. Responsable d'enseignement au département des Sciences Humaines de l'Université Technologique de Compiègne. Professeur de musiques traditionnelles (CA). Directeur de deux formations musicales (ancien intermittent du spectacle).

• Contact : gerald.guillot@gmail.com