

Bourg A. & Guillot G. & Béchéalany B. (2024). Pratiques musicales de référence dans les curricula en France, au Liban et au Brésil : perspectives anthropo-didactiques . In Y. Buyck, M. Sudriès, F. Ligozat & C. Marlot (Eds.). Les didactiques face à l'évolution des curriculums. Savoir(s) et pratiques pour entrer dans la complexité du monde. Actes du 6ème Colloque international de l'ARCD (vol. 4, pp. 31-46). Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:174755>

Pratiques musicales de référence dans les curricula en France, au Liban et au Brésil : perspectives anthropo-didactiques

Bourg Adrien ⁽¹⁾

Guillot Gérald ⁽²⁾

Béchéalany Bouchra ⁽³⁾

⁽¹⁾ Laboratoire IReMus, Sorbonne Université – France

⁽²⁾ Laboratoire ARTES, Université Bordeaux Montaigne – France

⁽³⁾ Laboratoire ADEF-GCAF, Université Libanaise – Liban

Résumé

Cette contribution vise à questionner le choix des pratiques musicales prises pour référence au sein de trois curricula d'éducation musicale de l'enseignement général : en France, au Liban et au Brésil. L'étude part d'un double constat que l'enquête tâchera de démontrer : le premier concerne la place a priori centrale qu'occupent les musiques savantes occidentales dans la plupart des programmes nationaux ou régionaux de ces pays, le second (qui découle du premier) pose la faible part accordée aux musiques extra-occidentales et aux musiques traditionnelles locales dans ces programmes. Sur cette base, il s'agira de mener l'étude sur la place, et la mise en œuvre sur le plan didactique, de ces répertoires dans les programmes d'éducation musicale de la France, du Liban et du Brésil dans une perspective comparative. La recherche est menée du double point de vue anthropologique et didactique. Elle intègre une réflexion axiologique sur les programmes, et une analyse de certains phénomènes de transposition didactique. À partir des phénomènes observés, nous présentons certains facteurs explicatifs qui nous semblent déterminants pour penser des enjeux didactiques spécifiques à l'interculturalité.

Mots clés

Éducation musicale ; anthropo-didactique ; pratiques musicales de référence ; transposition didactique ; politiques culturelles.

Introduction

Ce travail, de nature exploratoire, s'inscrit dans le champ de la didactique de la musique considérée dans une dimension comparatiste (Bourg, 2008 ; Bourg & Guillot, 2015). Il est né d'une collaboration entre chercheurs (elle rassemblait notamment les trois auteurs de cette contribution) qui a vu le jour dans le cadre d'un appel à projet visant la construction d'un curriculum d'Éducation musicale pour un pays du monde arabe en 2021. Dans cette perspective, nous avons analysé un ensemble de curricula issus de différents pays du monde (Angleterre, États-Unis, Tunisie, Liban, France, Jordanie) auxquels s'ajoutent des travaux spécifiques sur le Brésil et la Suisse romande (Guillot, 2010 ; Guillot & Bourg, 2020).

Deux constats sont apparus : 1- tout d'abord, dans la plupart des programmes nationaux ou régionaux examinés lors de ce projet, les musiques savantes occidentales constituent un objet d'enseignement central, parfois exclusif. 2- Ensuite, lorsque les programmes proposent l'enseignement de musiques extérieures à ce répertoire, elles subissent des transformations substantielles.

La présente étude questionne la mise en œuvre, sur le plan didactique, de ces répertoires dans les programmes d'éducation musicale. Circonscrite à trois pays (la France, le Liban et le Brésil), elle s'oriente autour de trois hypothèses principales :

- Pour chacun des pays étudiés, l'évolution des politiques culturelles nationales influence directement la place et le sens des répertoires proposés au sein des programmes d'éducation musicale.
- Les savoirs musicaux extra-occidentaux (issus de répertoires allogènes ou autochtones) subissent une transformation harmonique et rythmique lors de leur transposition didactique, un processus qualifié d' « occidentalisation ».
- Ce processus d'occidentalisation est directement influencé par les arrière-plans culturels des enseignants, leur niveau d'expertise et la conscience de leur niveau d'expertise.

La recherche est menée du double point de vue anthropologique et didactique (Clanché & Sarrazy, 2002) et s'appuie sur des études de cas. Nous menons une réflexion axiologique sur les programmes, en prenant en charge une analyse des contextes culturels, sociaux et politiques de ces différents pays, et analysons certains phénomènes de transposition didactique (Chevallard, 1992).

- Dans une première partie nous présenterons quelques points saillants des curricula prescrits, à travers certaines réformes. Le choix de prioriser les musiques savantes occidentales engage, en fonction des pays et de leur histoire, une réflexion axiologique qui touche au politique.
- Dans une seconde partie nous analyserons les transformations que peuvent subir deux musiques traditionnelles (levantine et brésilienne) lorsqu'on décide de les enseigner à l'école tout autant en France, qu'au Brésil ou au Liban. Cela nous amènera à formuler des hypothèses explicatives, interprétatives, sur ces phénomènes (en prenant en compte différentes dimensions : politiques, cognitives, culturelles et didactiques).

Pratiques musicales de référence

Cette première partie ne vise pas une analyse exhaustive des programmes de l'éducation musicale dans les programmes des trois pays considérés, mais tente de faire ressortir quelques points qui nous semblent caractéristiques de la place qui est accordée à un répertoire des musiques savantes occidentales, ainsi qu'à un répertoire lié à des traditions locales. Nous nous appuyons sur les programmes officiels de l'enseignement général des trois pays étudiés, en prenant appui plus particulièrement sur certaines réformes. La lecture s'effectue en partie au regard des conceptions politiques officielles de ces différents pays concernant la place (ou l'absence) d'une ouverture aux différentes cultures (et à sa propre culture) et la place d'un enseignement interculturel.

Le tableau 1 présente, de manière synthétique et comparative, certains moments clés dans l'histoire récente des trois pays qui ont pu marquer le choix des pratiques musicales de référence. Ces moments institutionnels font l'objet d'une courte description, pour chaque pays.

	France	Liban	Brésil
Fondements historiques et culturels	<p>VII^e s. : Écoles monastiques, épiscopales et capitulaires</p> <p>XII^e s. : Universités (les sept arts libéraux)</p> <p>1795 : Conservatoire de musique de Paris</p> <p>1833 : Mouvement orphéonique</p>	<p>1843-1865 : Mission jésuite au Mont-Liban et en Syrie.</p> <p>1875 : Fondation de l'Université Saint-Joseph</p> <p>1929 : Fondation du CNSM de Beyrouth</p> <p>1918-1946 : Mandat français</p>	<p>XVI^e s. : Musique pour l'évangélisation des amérindiens</p> <p>XIX^e s. : Éducation musicale à l'École Normale</p>
Curricula	<p>1925 : Autorité des chefs-d'œuvres (Tout n'est pas art, l'œuvre se fait valeur)</p> <p>1938 : Prémices d'une ouverture au pluralisme</p> <p>1977 : Ouverture culturelle, déhiérarchisation (culture et non plus culte de l'œuvre)</p>	<p>> 1980 : Programmes privés locaux et étrangers occidentaux (secteur privé)</p> <p>1998 : Curricula CRDP (secteur public)</p>	<p>1931/1942 : Chant orphéonique comme instrument d'éducation civique/patriotique</p> <p>1961 : Création de l'Éducation musicale</p> <p>1971 : Musique = composant des Arts</p> <p>2003 : Loi antiraciste pour la valorisation de la culture africaine à l'école</p> <p>2008 : Loi pour l'obligation de l'éducation musicale</p>
Dynamique	Ethnocentrisme ⇒ ouverture culturelle	Modèle occidental	Modèle occidental ⇒ décolonisation culturelle

Tableau 1 : Comparaison générale des pratiques musicales de référence au travers des programmes de la France, du Liban et du Brésil.

Programmes français

En France, depuis les premiers programmes du secondaire en 1925¹ (dans le premier degré, le chant s'institutionnalise progressivement entre 1833 et 1882) c'est « l'enseignement des chefs-d'œuvres » qui fait autorité (l'expression renvoie au nom de la discipline enseignée, qui intègre, en plus de la musique, les arts plastiques). Ces programmes véhiculent une forme d'ethnocentrisme clairement assumée (Tripier-Mondancin, 2010). Ils se centrent exclusivement sur les musiques savantes occidentales tonales, du XVII^e siècle au début du XX^e siècle (par exemple, on y apprend « le génie de Beethoven »). Les programmes de 1977 (la discipline s'intitule alors « Musique ») et suivants marqueront une certaine rupture dans la place et la fonction accordées aux œuvres, ainsi que dans la manière d'y accéder. Malgré l'« ouverture » culturelle souhaitée, notamment vis-à-vis des cultures non occidentales (écoute comparative : « culturelle », « pluriculturelle », « métissage », « musique métissée », « invariants musicaux... »)², les textes donnent peu d'éléments précis sur ces musiques, laissant une certaine liberté aux enseignants dans le choix des « œuvres » à enseigner. Les dernières enquêtes réalisées auprès des enseignants (Tripier-Mondancin & Maizières, 2014) montrent que les musiques investies par les enseignants sur le terrain participent essentiellement du système tonal harmonique, de la chanson populaire (plus particulièrement pour le chant) à la musique savante occidentale (principalement pour l'activité d'écoute). Il s'agit de mettre en valeur les « grandes œuvres du patrimoine » (programmes de cycle 2, BO du 30 juillet 2020), de « partager une culture commune », « ciment de la nation » (cf. au Socle commun de connaissances et de compétences, BO du 20 juillet 2006).

Programmes officiels libanais

Le Liban est marqué par les empreintes de l'Occident depuis le XVI^e siècle. Cependant, il faut attendre le XIX^e siècle pour que le système éducatif prenne son élan, notamment avec l'installation de la mission des jésuites au Mont Liban et en Syrie entre 1843 et 1865 ; la fondation de l'Université Saint Joseph en 1875 ; la Fondation, par un libanais formé en France, de Dār al-Mūsīqā (la maison de musique) qui devint en 1929 le Conservatoire National Supérieur de Musique de Beyrouth (CNSM) ; le mandat français entre 1918 et 1946 (Abou, 1962 ; Béchéalany, 2008 ; Frayha, 2003).

¹ Concernant l'éducation musicale en France, nous renvoyons principalement à la bibliographie et aux analyses de Tripier-Mondancin (2010).

² Concernant la dimension interculturelle dans les programmes d'éducation musicale, voir Guillot & Bourg (2020).

L'enfant libanais baigne dans une dimension biculturelle, voire pluriculturelle, à plusieurs niveaux, notamment musical et artistique. Les éléments du cadre scolaire dévoilent des enjeux spécifiques :

- Depuis les années 1980, des méthodes de musique occidentale tonale, locales et étrangères, ont vu le jour dans le secteur privé.
- En 1998, le Centre de Recherche et de Développement Pédagogique (CRDP, 1998-2000) a mis en place un curriculum musical scolaire officiel privilégiant la musique occidentale tonale, qui a été appliqué dans le secteur public.
- En 2014, une initiative privée de revivification des traditions levantines a donné naissance au 1er volume (cycle I : 6-8 ans) d'une méthode d'éducation musicale levantine scolaire (Béchéalany & Yassine, 2014), jusque-là timidement en usage dans certains cadres scolaires. Elle a été fondée sur des expériences d'enseignement musical scolaire et des études réalisées par deux chercheurs libanais. Menées depuis 2005, ces recherches ont validé l'hypothèse de la capacité d'enfants libanais de 3-12 ans de discriminer et de chanter les échelles constituant la musique levantine (Béchéalany, 2009).

Prescriptions brésiliennes

Le territoire brésilien est officiellement découvert et colonisé par les européens en 1500. La musique participe alors d'un dispositif d'évangélisation des peuples autochtones, les amérindiens. Elle servira également comme moyen pour favoriser l'apprentissage de la lecture et des mathématiques. Les XVIII^e et XIX^e siècles constituent une période complexe (indépendance du Brésil) qui marquera la fin d'une éducation musicale très organisée et la prévalence d'un élitisme musical européen. En 1906, le Conservatoire de Paris et son système pédagogique sont ainsi choisis pour servir de modèle à l'organisation du tout nouveau Conservatoire dramatique et musical de São Paulo : ce choix aura des conséquences importantes sur l'éducation musicale, notamment sur les répertoires qui lui servent de référence. Au cours du XX^e siècle, la formation des enseignants intègre des notions d'éducation musicale. Mais c'est en 1931, sous un régime politique dictatorial, que le chant orphéonique, d'origine française, est utilisé comme modèle de musicalisation et d'éducation à la citoyenneté. Cette mission au caractère idéologique fort, qui promeut une identité musicale nationale, donc occidentale, est portée par le célèbre compositeur de musique classique Heitor Villa-Lobos, lequel n'est pas enseignant. La notion d'Éducation musicale apparaît en 1961, même si le contenu ne change pas véritablement. En 1971, l'enseignement de la musique est intégrée au sein des Arts, où elle se dissout, car la formation est insuffisante et l'attrait des enseignants s'oriente plus volontiers sur les arts plastiques et le théâtre. Pour corriger cette disparité, en 2008, la loi n°11.769 rend obligatoire l'éducation musicale à l'école publique, mais le professeur de musique n'est légalement pas obligé d'être reconnu

compétent au travers d'un diplôme, ce qui ruine potentiellement les effets positifs de la loi (Maura, 2004a, 2004b).

Par ailleurs, malgré une histoire faite de multiples métissages, le pays reste profondément eurocentré et raciste. Sur le plan musical, les musiques savantes occidentales des XVIII^e et XIX^e siècles sont les plus valorisées, à tel point que, sur le plan de l'éducation musicale interculturelle, Queiroz (2017) évoque la notion d'« épistémicide musical ». Pour tenter de rééquilibrer un peu les choses, une loi antiraciste, votée en 2003, cherche à valoriser la culture africaine à l'école, sans que l'effet sur les contenus d'enseignement soit notable.

D'une manière générale, les sociologues brésiliens en éducation musicale s'accordent sur le fait qu'il existe une grande disparité entre les curricula prescrits et ceux réalisés sur le terrain, d'autant que le Brésil étant une fédération, chacun des 26 états reste souverain quant à la mise en œuvre des textes prescrits sur le plan fédéral.

Mise en perspective

Dans les trois institutions que nous considérons dans cette étude, il apparaît, de façon similaire, que la théorie musicale et la musique sont d'abord liées à la religion et à la théologie, au service de l'Église et de la louange. Cette raison d'être marquera la différenciation avec les musiques dites « traditionnelles », notamment sur le plan de leurs légitimités respectives.

Ainsi, au Liban comme au Brésil, le choix de prioriser les musiques savantes occidentales n'est pas neutre, d'autant qu'il s'effectue souvent au détriment de l'étude des musiques liées à sa propre culture (Béchéalany, 2008). Comme l'indique Bernstein (1971), « La manière dont une société sélectionne, distribue, transmet et évalue les savoirs, reflète la distribution du pouvoir en son sein et la manière dont s'y trouve assuré le contrôle social des comportements individuels » (p. 47).

Même, lorsqu'à de rares moments, des traditions musicales externes aux musiques savantes occidentales sont enseignées, elles subissent de fortes transformations par un processus d'occidentalisation.

Nous illustrons à présent cet aspect à partir de deux chansons très connues, l'une du Liban, l'autre du Brésil provenant chacune d'un répertoire identifié comme « traditionnel » de son aire culturelle d'origine.

Transposition didactique : processus d'occidentalisation

Étude de cas d'une chanson libanaise

La chanson « *yā ġzayīl* » est l'une des chansons les plus connues dans le patrimoine musical libanais (sous 9 versions). Elle est interprétée entre solo et groupe, en un refrain (deux vers) et des couplets au nombre indéterminé, à raison de 2 vers par couplet. La poésie est en dialecte libanais ; elle est composée sur la structure métrique poétique du *qarrādī* (genre de poésie populaire), chaque vers étant composé de deux hémistiches, ayant chacun sept syllabes (Akiki, 2007 ; El-Hajj, 2015). Dans ce qui suit, nous présentons trois versions de cette chanson :

La première version choisie est interprétée par la chanteuse Nahawand et enregistrée à la radio Bagdad dans les années 1950³ :

- La mélodie est monodique modale en mode *sīkāh* (caractéristique dans les échelles arabes [zalzaliennes]). Elle commence par un saut d'intervalle de tierce neutre ($do_3 - midb_3$)⁴.
- Elle est soutenue par les deux cycles rythmiques *maqsūm* et *maṣmūdī saġir*, traduits en termes de longues et en brèves et caractérisés par des *dum* (temps forts) et des *tak* (temps faibles).

Une autre version de cette chanson est la plus répandue actuellement au Liban. Il est probable que deux compositeurs libanais (les Frères Rahbani) soient derrière cette propagation, surtout parce que cette chanson a été chantée par leur diva Feirouz dans les festivals et a été enregistrée en 1966⁵ :

- La mélodie est en Fa majeur et commence par un saut de quarte. Elle est harmonisée et accompagnée par des instruments occidentaux : l'interlude instrumental est joué par la clarinette, suivi du chant principalement accompagné au piano.
- Le support rythmique répond aux temps forts et faibles de la musique occidentale tonale.

La figure 1 montre les différences de traitement entre les deux versions de la chanson libanaise en termes de structure intervallique, un processus nommé « diatonisation » (Yassine, 2020).

³ Exemple de la chanson “*yā ġzayīl*” interprétée par Nahawand : Nourasker (2011).

⁴ Pour une analyse musicologique détaillée des différentes variantes du chant qui inclut des formes de diatonisation des échelles modales de genre zalzalien, voir Yassine (2021).

⁵ Exemple de la chanson “*yā ġzayīl*” interprétée par Feirouz : Bouvardia (2018).

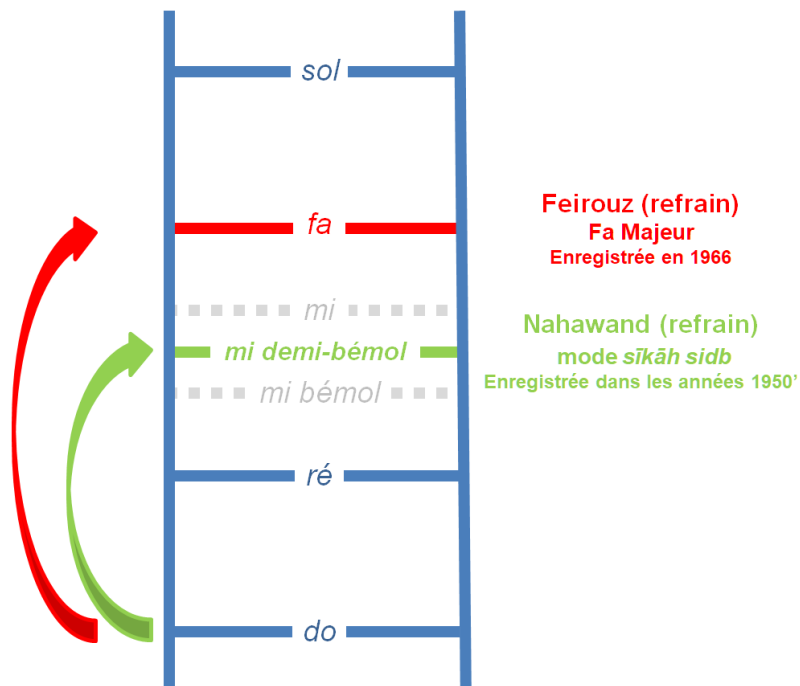


Figure 1 : Comparaison de la structure intervallique du début de la chanson « yā ġzayīl ». Dans la version de la chanteuse Nahawand, la mélodie du refrain débute par un saut de tierce neutre alors que celle de Feirouz commence par un intervalle de quarte.

La troisième version choisie, qui date de 1966, a servi de référence pour le curriculum libanais, et apparaît dans le manuel du CRDP (1998-2000) ; elle est enseignée en classe de CE2 sous une forme encore plus occidentalisée (en Sol majeur) :

- La mélodie commence avec un saut de quarte (ré-sol), avec arrangement mélodico-rythmique occidental ; elle est accompagnée à la flûte à bec et au xylophone, ce qui fait perdre l'esprit du *maqām* (mode).
- L'instrumentarium de l'arrangement ne reprend pas les instruments originaux, mais des instruments Orff, comme les maracas, le triangle ou le wood-block. Les rythmes de percussion, en revanche, respectent la structure métrique (*maqsūm* et *mašmūdī sagīr*).

The image shows a musical score for a piece in Sol Major (G major), 2/4 time. The score is arranged in seven staves. The first six staves are for Western instruments: flute à bec, xylophone 1, xylophone 2, maracas, triangle, and wood block. The last two staves are for traditional Arabic instruments: maqsûm and masmûdî sagîr. The maqsûm and masmûdî sagîr parts are highlighted in green. The score includes a key signature of one sharp (F#) and a 2/4 time signature. The piece is marked with a repeat sign at the end of each staff.

Figure 2 : Partition d'après le manuel du Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (2000) à laquelle sont ajoutés les 2 cycles métriques structurant la pièce (en vert)

Cette chanson n'est pas unique dans le curriculum ; plusieurs autres y figurent et/ou sont implicitement enseignées par les éducateurs, toujours sous leur forme occidentalisée.

Pourquoi le CRDP a-t-il opté pour cette version-là et l'a-t-il occidentalisée ? Ceci est dû à des préjugés institutionnels à ce sujet fort nombreux qui se résument en ce que l'enfant libanais est incapable de percevoir et de chanter les échelles arabes (zalzaliennes) constituant la musique levantine. Il s'ensuit que cet enfant s'est retrouvé conditionné par l'écoute de la musique occidentale tonale à l'école, comme si elle était la sienne, dans un cadre où le rapport aux traditions musicales levantines est presque absent.

Étude de cas d'une chanson brésilienne

La chanson « Samba-lêlê » est extrêmement connue dans le milieu éducatif européen, pour lequel elle symbolise le Brésil. Son origine réelle reste floue. Au début du XX^e siècle, Heitor Villa-Lobos, un compositeur brésilien de musique savante Occidentale, parcourt le Nord et le Nord-Est du Brésil. Il recueille, transcrit et arrange 137 mélodies populaires qui formeront, dans les années 1930, le contenu des *Guias práticos* (« Guides pratiques »). Ce corpus à visée éducative, support d'une idéologie civilisatrice par le chant choral, fonde la musique nationaliste du gouvernement autoritaire de Getúlio Vargas (Villa-Lobos, 1942). En 1932 est publiée la chanson « Samba-lêlê ».

Une brève analyse de l'œuvre donne des indices sur sa « trajectoire épistémique » :

- La plus ancienne transcription dont nous disposons est publiée en 1941 par Villa-Lobos (partition n°112 des Guides pratiques). Elle est jouée au piano par de nombreux artistes internationaux. Le caractère de l'interprétation est plutôt romantique⁶. Il est difficile d'y entendre une chanson pour enfants, lesquelles sont souvent basées, au Brésil, sur des marches ou des polkas.
- Les paroles sont en portugais et admettent des variantes par rapport à la version de Villa-Lobos. Le terme *samba*, présent dans le titre, ainsi que l'expression *mulata bonita* (jolie mulâtresse) évoquent directement le monde afro-brésilien, et plus particulièrement l'esclavage. Dans cette lecture, « Samba-lêlé » est une esclave qui est battue par son maître. La signification du couplet est quelque peu obscure et reçoit des interprétations diverses. D'autres versions plus récentes ont été produites, dont une très connue dans laquelle la *mulata bonita*, la jolie mulâtresse, devient une *morena bonita*, c'est-à-dire une jolie brune dont la chanson se préoccupe en termes de mariage et de devoirs conjugaux.
- La mélodie est tonale, en Ré majeur, ce qui signifie qu'elle utilise le langage musical européen, à l'exclusion de toute trace d'origine amérindienne ou africaine.
- La rythmique intègre un motif rythmique récurrent nommé « syncope caractéristique » (Sandroni, 1997, p. 154), qui caractérise le *samba* naissant et une probable origine africaine.
- L'organisation métrique indiquée sur la partition est de type binaire, à 2 temps, avec des motifs mélodiques suggérant une métrique à 4 temps, une convention illogique (depuis la fin des années 1930) mais habituelle pour la transcription du *samba*.

Sur le terrain éducatif français, la chanson fait néanmoins l'objet d'un processus de transposition didactique qui se décline selon plusieurs axes⁷ :

- Des paroles en français sont substituées, dans le couplet ou l'ensemble de la chanson. La thématique de ces paroles ramène clairement à une vision stéréotypée du Brésil, le *samba* étant automatiquement associé à la notion de carnaval de Rio.
- Le rythme est transformé, probablement pour être moins syncopé, ce qui supprime la seule dimension musicale afro-brésilienne.

⁶ Voir, par exemple, ces deux versions : Instituto do piano brasileiro (2020) ou Itchy2learn (2020).

⁷ Voir, par exemple, la version diffusée par le site internet de l'Académie de Nancy-Metz (Zicobul, 2021).

Facteurs influençant le processus d'occidentalisation

L'enseignement de la musique est révélateur d'enjeux identitaires importants qu'une analyse didactique ne peut tenir à l'écart.

Au Liban : on bascule d'une musique d'art traditionnelle monodique modale levantine, progressivement marginalisée par les missions européennes et le mandat français, au profit d'une musique harmonique tonale européenne, associée à la notion de progrès, selon un schéma d'acculturation forcé.

Au Brésil : à part une rythmique dite « syncopée » et des paroles originales en lien avec l'esclavage, « Samba-lêlê » n'a initialement pas grand-chose de particulièrement « brésilien » selon les attentes européennes. Dans sa version « carnavalisée », et après transposition didactique, elle renvoie à l'Europe une image à peine déformée d'elle-même, empreinte d'un exotisme bon marché où le Brésil est réduit à un de ses clichés.

Les deux chansons, dans leurs versions occidentalisées, peuvent être considérées comme le produit d'un métissage dans lesquelles certaines caractéristiques identifiantes (« marqueurs ») disparaissent, ce qui questionne les fondements de la notion d'interculturalité en éducation musicale.

On assiste à un traitement didactique qui possède plusieurs similitudes, alors que le rapport des élèves et des enseignants aux musiques enseignées oscille entre une quasi-absence de connaissance de ces cultures (particulièrement en France) et une connaissance ancrée liée aux pratiques musicales et au processus d'acculturation (particulièrement au Liban et au Brésil).

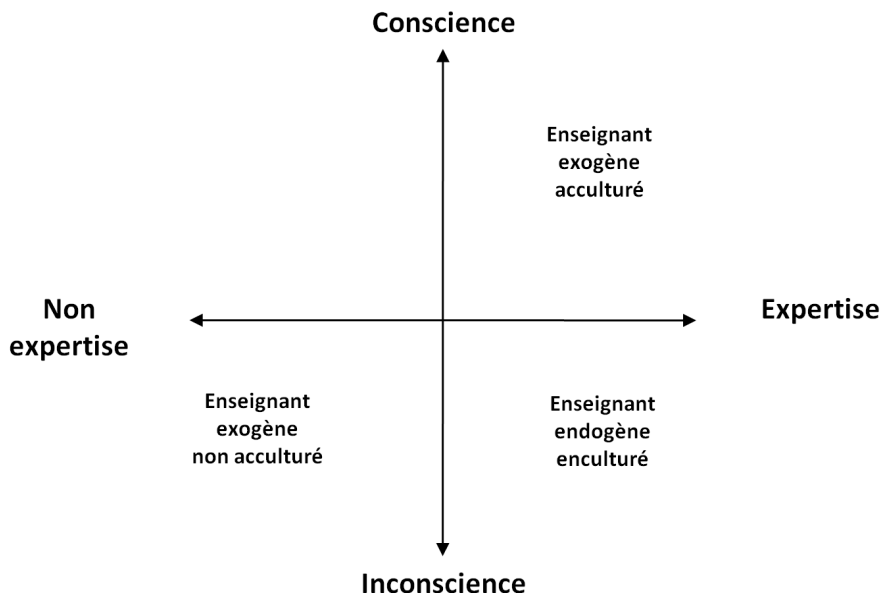


Figure 3 : profil de l'enseignant (en fonction de deux variables : degré d'expertise, degré de conscience de son expertise) et trois profils-types (d'après Bourg et Guillot, 2020).

Les arrière-plans culturels influencent fortement la transposition didactique des savoirs allogènes, selon deux paramètres : le degré d'expertise (de familiarité) des acteurs vis-à-vis des musiques enseignées, et le degré de conscience que l'enseignant a de cette expertise et du projet didactique lui-même, y compris la problématique didactique induite par l'écart épistémologique entre un savoir « exogène » donné et l'ensemble des savoirs constituant la culture « moyenne » des élèves de la classe (Guillot & Bourg, 2020).

Par exemple, en se situant dans la partie en haut à droite du schéma, un enseignant libanais acculturé à son patrimoine peut faire le « choix » de faire travailler une chanson issue des traditions musicales levantines (qui développent un langage musical propre à base d'intervalles dit « zalzaliens », comme les secondes ou tierces moyennes) en l'interprétant en mode majeur tempéré, avec un accompagnement instrumental incluant des instruments occidentaux, comme nous l'avons analysé dans notre exemple.

Ce « choix » mérite d'être interprété :

- il peut dépendre des conceptions de l'enseignant quant aux capacités des élèves à « fonctionner » (percevoir, chanter) dans le système zalzalien (à l'encontre de certains préjugés des enseignants libanais) ; plusieurs travaux montrent que les enfants sont capables de percevoir et de chanter les échelles zalzaliennes (Béchéalany, 2009, 2012, 2017),
- il peut être lié à une volonté de moderniser une musique en l'occidentalisant (par rapport à des goûts et habitudes culturelles liées à la massification des musiques pop qui s'inscrivent dans le système tonal, aux métissages des musiques, à la culture de l'école dans un cadre où le rapport aux traditions musicales levantines est quasiment absent), occidentaliser pour gagner en attrait vis à vis des élèves, tout en déplaçant les enjeux de l'enseignement sur d'autres aspects culturels de la musique,
- il peut être lié à des choix idéologiques et politiques de l'enseignant, des états et des institutions didactiques sur les formes de musique à promouvoir et sur leur apprêt didactique (paradigme moderniste de renouvellement exogène, paradigme de renouvellement endogène).

Ce même enseignant peut ne pas être « expert » de ces musiques et ne pas en avoir conscience (coin inférieur gauche). C'est le cas, très souvent, du professeur de musique qui enseigne un répertoire d'origine brésilienne en France. Guillot (2005, 2011, 2024) a montré que les dimensions métriques liées au répertoire afro-brésilien (non isochronie au niveau pulsatoire et intra-pulsatoire) et plus particulièrement de la *batucada*, n'étaient globalement pas perçues par les enseignants français. Ce manque de conscience des enjeux épistémiques de ce répertoire, qui provoque mécaniquement la disparition de certains de ses fondamentaux, questionne son enseignabilité. Les savoirs problématiques n'étant pas mis en jeu et les élèves n'ayant pas une enculturation significative à ce répertoire, le milieu didactique ne résiste pas (Guillot, 2022) : les enseignants se retrouvent potentiellement dans

une sorte d'« illusion didactique » de la réussite de la tâche qui confère ainsi à l'enseignement un caractère exotique et artificiel vis à vis des pratiques musicales de référence.

Conclusion

« Un savoir est toujours un objet particulier au sein d'une société donnée » (Chevallard, 1991, p. 209). L'étude réalisée, qui prend en charge de manière spécifique les dimensions culturelles et interculturelles, permet de rendre encore plus saillant certains objets de la théorie de la transposition didactique. Tout d'abord, nous questionnons le problème de la légitimation des objets de savoirs enseignés face à des pratiques musicales de référence culturellement dominantes ou dominées. Les savoirs légitimes traduisent des rapports de force qui s'expriment en dehors de l'école. Ensuite, nous interrogeons la question des écarts entre le savoir enseigné et le savoir de référence, ainsi que de l'apprêt didactique selon les institutions et les personnes. Certaines situations peuvent amener à un point où les savoirs endogènes sont traités, lorsqu'ils le sont, comme des objets de savoirs allogènes, avec une négation parfois institutionnalisée du rapport personnel des individus aux objets de savoir endogènes. Lorsqu'ils sont enseignés, c'est avec une dénaturation importante de certaines caractéristiques fondamentales, car ils passent par le filtre d'un fort processus d'occidentalisation. Enfin, nous interrogeons le rapport entre les pratiques musicales des élèves et les savoirs enseignés. L'obstacle n'est parfois pas tant institutionnel, que lié à des représentations erronées que les enseignants portent sur leurs élèves quant à leur degré d'enculturation relatif à certaines musiques.

Notre démarche contient un réseau de problématiques assez large, puisqu'il introduit plusieurs regards : histoire de la discipline, sociologie et anthropologie, politiques culturelles, didactique et psychologie, et bien sûr celui de la musicologie. C'est tout l'enjeu d'un projet de recherche qui doit s'inscrire dans le temps long. Si le projet relève d'une recherche fondamentale, il souhaite aussi contribuer à nourrir le champ de la formation des enseignants en permettant d'apporter des outils d'intelligibilité à des pratiques interculturelles en éducation musicale plus délicates à mettre en œuvre qu'un premier regard ne le laisse entrevoir.

Références bibliographiques

- Abou, S. (1962). *Le bilinguisme arabe-français au Liban. Essai d'anthropologie culturelle* (ouvrage publié avec le concours du Centre National de la Recherche Scientifique). PUF.
- Akiki, M. (2007). Formules-types du chant populaire traditionnel libanais : esquisse d'une analyse rythmique. *RTM (Revue des traditions musicales)*, « *Musicologie générale des traditions* », 1, 98-99.
- Béchéalany, B. (2008). Problèmes inhérents à la non reconnaissance des traditions musicales locales au sein de l'enseignement musical scolaire au Liban. *Journal de Recherche en Éducation Musicale*, 7(1-2), 109-137.
- Béchéalany, B. (2009). La discrimination de l'ossature zalzalienne chez des enfants libanais de 8 à 12 ans et son développement par l'apprentissage. *RTM (Revue des traditions musicales)*, « *Systèmes mélodiques* », 3, 75-88.
- Béchéalany, B. (en collaboration avec Abou Mrad, N.) (2012). La perception des unités sémiotiques modales chez des enfants libanais de 8 à 12 ans. *RTM (Revue des traditions musicales)*, 6(1), 81-102.
- Béchéalany, B. (2017). La perception catégorielle des différences intéressant les échelles modales par des enfants libanais de 6 à 12 ans. *RTM (Revue des traditions musicales)*, « *Perception et apprentissage des traditions musicales* », 11, 11-38.
- Béchéalany, B. & Yassine, H. (2014). *Méthode d'éducation musicale levantine scolaire*. Édition de l'Université Antonine (316 p. + DVD ; en langue arabe).
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M. F. D. Young (Eds.), *Knowledge and control. New directions for the sociology of education* (p. 47-69). Collier-Macmillan.
- Bourg, A. (2008). Didactique de la musique : apports d'une approche comparatiste - Étude des notions de transposition didactique et d'organisation praxéologique pour l'enseignement/apprentissage du piano. *Éducation & Didactique*, 2(1), 69-88.
- Bourg A. & Guillot G. (2015). « La didactique de la musique au sein des didactiques disciplinaires : emprunts et comparatismes ». *Recherche en éducation musicale*, 32. Université Laval. http://www.mus.ulaval.ca/reem/REEM_32.pdf
- Bouvardia (2018, 18 janvier). فيروز - يا غزيل | Fairouz - yā ġzayīl [Vidéo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=LKkUUayVL_g
- Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (1998-2000). *La musique, le guide pédagogique* (9 volumes – voir vol. 6 p. 84-85). Société d'édition pédagogique libanaise. (en langue arabe)
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12(1), 73-112.

- Clanché, P. & Sarrazy, B. (2002). Approche anthropo-didactique de l'enseignement d'une structure additive dans un cours préparatoire kanak. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 22(1), 7-29.
- El-Hajj, B. (2015). *Musique traditionnelle au Liban. Collecte – Histoire – Analyse*. Geuthner.
- Frayha, N. (2003). Éducation et cohésion sociale au Liban. Dossier - Évolution du curriculum : perspective globale. *Perspectives, Revue trimestrielle d'éducation comparée*, 33(1), 77-88.
- Guillot, G. (2010). *Musiques afro-brésiliennes face au système d'enseignement musical du Brésil : opportunité pour dresser un bref panorama de l'éducation musicale brésilienne et de la recherche associée*. Communication lors du séminaire MUSECO en Sorbonne du 27 novembre 2010. hal-04580736
- Guillot, G. (2011). Transposition didactique de pratiques musicales transculturelles : de l'informel afro-brésilien à l'institutionnel français. In J.-L. Leroy & P. Terrien (Eds.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale* (p. 45-64). L'Harmattan.
- Guillot, G. (2022). La dimension culturelle dans l'aménagement du milieu au sein des processus ethnodidactiques mis en œuvre dans la transmission de musiques afro-brésiliennes au Brésil et en France. *Journal de Recherche en Éducation Musicale*, 13(1), 5-23.
- Guillot, G. (2024). Considering Anisochronous Meters and Polymeters in Afro-Brazilian Music: Analytic and Didactic issues, *9th European Music Analysis Conference - Euromac 9*.
- Guillot, G. & Bourg, A. (2020). Les musiques de l'Autre à l'école en Suisse romande et en France : interculturalité en éducation musicale. Actes du congrès de l'AREF (p. 1141-1156), 3-5 juillet 2019, Bordeaux. En ligne : Congrès AREF 2019 - Sciencesconf.org
- Instituto Piano Brasileiro - IPB (2020, 9 juin). *Villa-Lobos - Samba Lelê (do Guia prático) (Anna Stella Schic, piano)* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=3h93z6dYH7o>
- Itchy2learn (2020, 21 novembre). *Villa-Lobos: 'Samba-lele' for piano* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=LEWS38spuC4>
- Nourasker (2011, 24 décembre). *نهوند يا غزيل يا بو الهيبه اذاعة بغداد*. [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=9-TjRe-WwUI>
- Penna, M. (2004a). A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da ABEM*, 10, 18-28.
- Penna, M. (2004b). A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da ABEM*, 11, 7-16.
- Queiroz, L. R. S. (2017). Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS*, 23(45), 99-124.
- Sandroni, C. (1997). La samba à Rio de Janeiro et le paradigme de l'Estácio. *Cahiers d'ethnomusicologie*, 10, 153-168.

- Tripier-Mondancin, O. (2010). L'éducation musicale dans le secondaire. Attributs, formation des enseignants, instructions et programmes de collège, valeurs. L'Harmattan.
- Tripier-Mondancin, O. & Maizières, F. (2014). Répertoires vocaux enseignés de la maternelle à la fin du collège, en « éducation musicale » en France. *Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, 15(1), 19-32.
- Villa-Lobos, H. (1942). *A música nacionalista no governo Getúlio Vargas*. Departamento de Imprensa e Propaganda.
- Yassine, H. (2020). La diatonisation des échelles modales de genre zalzalien au Liban. *RTM (Revue des traditions musicales)*, 15, 63-80.
- Zicobul (2021, 21 juin). *Samba lélé - zikobul chant* [Vidéo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=GPIB-Dg_M-c