

# 616 Les musiques de l'Autre à l'école en Suisse romande et en France : interculturalité en éducation musicale

Gérald Guillot, 2Cr2D, Haute Ecole Pédagogique Vaud (Suisse)  
Adrien Bourg, RCS, EA 7403, Institut Catholique de Paris (France)

## Résumé

Cette contribution vise à interroger les difficultés que peut soulever la mise en œuvre, en éducation musicale, d'un enseignement dirigé vers la connaissance de la musique de l'Autre. Cette étude s'appuie sur une analyse des prescriptions scolaires d'éducation musicale en France et en Suisse Romande. Nous soulevons certaines spécificités de ces textes officiels par rapport à leurs dimensions interculturelles. Puis, nous présentons une classification des tâches prescrites au regard du degré de problématique qu'elles posent dans l'accès aux musiques appartenant à d'autres cultures et analysons leurs conséquences sur le plan didactique.

**Mots-clés :** musique, interculturalité, enseignement, programmes, Suisse romande

## Introduction

Dans plusieurs pays d'Europe occidentale, la présence de musiques dites « du monde »<sup>1</sup> dans le répertoire scolaire n'est pas nouvelle, mais elle est aujourd'hui formalisée par la préconisation des textes officiels. Ces derniers rendent compte d'une volonté politique (Kerzil, 2002) visant à satisfaire, par le truchement de l'institution scolaire, aux exigences d'interculturalité de notre société moderne<sup>2</sup>, laquelle est soumise, comme par le passé, à de nombreux mouvements migratoires. Toutefois, Bours (2000) assénait qu'« aucun programme officiel n'est développé pour que jeunes et moins jeunes soient amenés à comprendre le processus de création, et de répétition, d'un acte musical, en relation avec son environnement culturel, humain et géographique » (p. 21). Comment une telle « compréhension » peut-elle être mise en œuvre ? Par la seule ostentation des matériaux musicaux, et/ou par leur pratique ? Se pose ainsi une question préalable portant sur la didactisation de cette interculturalité sur le plan musical.

Pour investiguer ce large champ, nous nous sommes plus particulièrement intéressés, par le passé, aux musiques afro-brésiliennes, dont la fameuse « batucada »<sup>3</sup> en constitue la représentation la plus connue en raison de sa forte présence dans les collèges d'enseignement secondaire français. Toutefois, on constate que ces musiques subissent d'importantes transformations touchant certains aspects les plus fondamentaux de leur organisation musicale (Guillot, 2005). Certains de ces aspects constituent des objets de savoir problématiques, résistant à leur formalisation en termes d'enseignement-apprentissage (Guillot, 2011, 2019). Sur la base de notre expérience de l'enseignement, nous posons l'hypothèse de travail que ces transformations et ces difficultés didactiques sont également observables, dans le même type

---

<sup>1</sup> Elles sont ainsi libellées, par exemple, dans le Plan d'Études Romand (PER, 2012). Elles prennent, par ailleurs, le nom de musiques « traditionnelles », « ethniques » ou « folkloriques », des terminologies globalement peu pertinentes (Bours, 2007 ; Mortaigne, 1999 ; Aubert, 2001) reflétant des taxonomies qui en disent moins sur les objets observés que sur les courants de pensée occidentaux qui les ont vu naître.

<sup>2</sup> L'interculturalité se situe parfois dans une immédiate proximité : en raison de leur faible présence dans les habitudes familiales d'écoute, il est fort probable que de nombreuses formes de musique contemporaine –voire même classique– occidentale constituent des objets exotiques pour beaucoup d'élèves de culture occidentale.

<sup>3</sup> On écrira ici le terme batucada sans italique, considérant qu'il est aujourd'hui intégré au vocabulaire français au travers de son usage à l'école. On réservera le terme en italique pour son acception brésilienne, qui diffère sensiblement. Il en ira de même pour le terme *samba*.

de milieu scolaire, avec d'autres esthétiques musicales non-occidentales importées comme, par exemple, certaines traditions d'Afrique de l'Ouest en lien avec le tambour *djembe*.

Une question émerge de ces constatations : les attentes des prescriptions officielles en termes d'interculturalité sont-elles concrétisables sur le plan didactique, sachant qu'elles convoquent potentiellement de tels objets de savoir ?

On se propose de tenter de répondre à cette question dans le domaine de l'École, une institution qui concerne théoriquement tous les enfants d'une classe d'âge. Pour cela, une double hypothèse pose que les prescriptions officielles pour l'éducation musicale formalisent une volonté politique de gestion de l'interculturalité, mais que leur rédaction reste à distance des problèmes de didactisation posés, une problématique parfois aggravée par la résistance des objets musicaux à leur apprentissage.

Cette étude s'inscrit dans le champ de la didactique de la musique considérée dans une dimension comparatiste (Bourg & Guillot, 2015). Au travers d'une mise en perspective des prescriptions scolaires autour de notions en lien avec l'interculturalité (comme celles d'altérité ou d'exotisme), elle propose une double étude de cas qui prend sa source au sein des situations de la France et de la Suisse Romande, plus particulièrement connues des auteurs.

## **Une analyse des prescriptions scolaires en Suisse romande et en France**

### **Interculturalité, altérité et exotisme**

L'interculturalité est non seulement un fait, que les brassages de population actuels rendent chaque jour plus visible, mais également une idéologie qui touche à la politique au sens premier du terme, celui de la vie des hommes dans la cité. Grande est la tentation de considérer que la seule mise en présence, la « simple rencontre » suffirait à atteindre ces objectifs de vivre ensemble, dont la base minimale serait « l'effective connaissance réciproque des partenaires » (Camilleri, 1989 : 364). Qu'il s'agisse de communication ou de musique, l'énorme risque d'une telle perspective, quelque peu réductrice, est de noyer l'ensemble du processus didactique dans une nébuleuse empreinte d'exotisme bon marché. Cet exotisme, rappelons-le, est un terme apparu au cours du 19<sup>e</sup> siècle désignant une posture déjà très en vogue au 16<sup>e</sup> siècle, qui voue un intérêt superficiel empreint de snobisme à ce qui est extra-occidental. Érigé au statut de mode au début du 20<sup>e</sup> siècle (Manceron, 1978, à propos de la pensée de Segalen), l'exotisme ne connaît plus aujourd'hui une telle médiatisation positivée. Toutefois, il reste l'expression d'un désir d'altérité<sup>4</sup> (Fabre, 2009) qui se manifeste sous de nombreuses formes, comme celles que nous examinons ici.

Une de ces formes, manifestée par l'avènement des « musiques du monde »<sup>5</sup>, ne semble pas avoir conduit au « rapprochement interculturel signifiant et constructif » attendu (Penneaert, 2000 : 8). Cette catégorie musicale, qui maintient implicitement une dichotomie entre esthétiques musicales occidentales (notamment, savantes) et toutes les autres, « filtre et nivelle en fait les sonorités venues d'ailleurs ; elle les coule dans un moule acceptable pour les publics du Nord », constituant par là-même une nouvelle forme de « colonialisme culturel » (p. 9). En réponse à ce noir constat, on postule que les démarches visant à proposer une dimension interculturelle en éducation musicale peuvent constituer une remédiation possible. Toutefois, Bours (2000) souligne la difficulté de la mise en valeur de ces musiques au travers de démarches éducatives, comme les concerts organisés dans le cadre des Jeunesses Musicales,

---

<sup>4</sup> Le terme est notamment présent dans les programmes français de 2015.

<sup>5</sup> Traduction de l'expression anglaise *World music*.

où l'animateur hérite une énorme responsabilité de médiateur, entre le public scolaire et les musiciens invités. Il en va de même pour l'enseignant·e en collège (Guillot, 2005, 2011). Comme une sorte de mise en garde didactique, Bois (2000) affirme que « pas un des principes constitutifs [de beaucoup de musiques du monde] n'éveille de correspondance chez l'auditeur occidental » (p. 98) et préconise la nécessité d'« une sorte de guide d'écoute »<sup>6</sup> (p. 99). Son souhait trouve-t-il un écho au sein des attentes officielles en la matière ? Il est temps d'examiner plus en détail ce que prescrit l'institution scolaire, une double étude de cas qui concerne la Suisse romande et la France.

## **Les prescriptions scolaires en Suisse romande**

La Suisse est une Confédération composée de 26 cantons souverains aux caractéristiques (historiques, religieuses, linguistiques et économiques) très diversifiées. Constitutionnellement, elle porte haut la valeur du « vivre ensemble » qui recherche une intégration à la fois inter-cantonale et inter-individuelle. En Suisse francophone, répartie sur 7 cantons, la déclaration de la CIIP<sup>7</sup> (2003) précise que « l'École publique assume des missions d'éducation et de transmission des valeurs sociales. En particulier, elle assure la promotion [...] de l'intégration dans la prise en compte des différences ».

Le Plan d'Études Romand (PER) de 2012<sup>8</sup>, qui constitue une mise en œuvre de cette déclaration, précise quelque peu le propos : dans le domaine des « Capacités transversales » devant être acquises par l'élève, il précise qu'« il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses [...] de manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique »<sup>9</sup>. En matière disciplinaire, il pose les visées prioritaires du domaine Arts : « Découvrir, percevoir et développer des modes d'expression artistiques et leurs langages, dans une perspective identitaire, communicative et culturelle ». On peut inférer du pluriel une dimension potentiellement interculturelle, bien qu'elle ne soit pas explicite.

La section du PER concernant la musique est structurée en 4 axes thématiques dont le détail importe peu ici, dans la mesure où il précise que « la cohérence d'une lecture transversale et de séquences d'enseignement réunissant ces différents axes permet une approche globale des finalités des Arts ». On choisira de limiter notre étude au cursus scolaire dit « obligatoire » (élèves d'environ 4 à 15 ans), notamment en raison du fait que les établissements scolaires post-obligatoires de Suisse romande disposent de leur propre plan d'études.

Concernant les élèves de 4 à 7 ans, ces prescriptions se limitent à la « mise en contact avec des œuvres de diverses périodes et provenances » et à la « présentation, par les élèves, d'éléments culturels de leurs pays d'origine (chants, musiques, instruments...) ». Il s'agit donc bien ici de « mise en présence » pour laquelle les types de tâches des élèves auditeurs ne sont pas précisés. En revanche, les choses se complexifient pour les élèves de 8 à 15 ans. Pour ces derniers, sont préconisées des tâches entrant dans des catégories potentiellement plus problématiques, telles que l'identification, la description, l'analyse ou la comparaison. La plus discrète des tâches proposées, mais non moins problématique, consiste en l'« interprétation de chants dans différentes langues ». On observe qu'aucune tâche de pratique instrumentale n'est proposée. Enfin, on note l'existence de deux catégories spécifiant le vecteur du matériau musical proposé

---

<sup>6</sup> En 2000, l'auteur est ethnomusicologue, programmateur musical et directeur d'une collection de disques.

<sup>7</sup> Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin.

<sup>8</sup> Faisant suite au Plan d'Études Cadre Romand (PECARO) finalement avorté, le Plan d'Études Romand (PER) est la dernière tentative -opérationnalisée sur le terrain- d'harmonisation au niveau romand. Avant celle-ci, seuls quatre cantons suisses francophones disposaient de textes officiels pour l'éducation musicale (Forster, 2008) dans lesquels « la place de l'interculturel [...] n'est pas très explicite » (Schertenleib & Giglio, 2009 : 190).

<sup>9</sup> Descripteur « Prise en compte de l'autre » du paragraphe « Collaboration » (PER, 2012).

: le plus souvent, il s'agit de l'enseignant·e. Mais parfois, ce sont les élèves eux-mêmes qui partagent ou confrontent leur propre culture (mentions surlignées en gris dans le tableau 1).

Tableau 1 - Synthèse des prescriptions suisses romandes en éducation musicale, en lien avec l'interculturalité (PER, 2012)  
(en grisé : éléments se rapportant à la participation de la propre culture de l'élève)

		Prescriptions (Suisse Romande)	
<b>Type de tâche</b>	<b>4-7 ans</b>		
Perception <sup>10</sup>	« <b>Mise en contact</b> avec des œuvres de diverses périodes et provenances »		
Production <sup>11</sup> (?)	« <b>Présentation</b> , par les élèves, d'éléments culturels de leurs pays d'origine (chants, musiques, instruments...) »		
	<b>8 – 11 ans</b>	<b>12 – 15 ans</b>	
Perception	« <b>Ecoute</b> et <b>identification</b> d'œuvres musicales de diverses périodes, provenances et de styles différents (orchestre, ensemble vocal, groupe instrumental...) »	« <b>Écoute</b> , <b>identification</b> et <b>analyse</b> d'œuvres musicales de diverses périodes (grands courants musicaux), provenances (musiques du monde) et de styles différents (classique, jazz, rock...) »	
	« <b>Description</b> des éléments caractéristiques des œuvres abordées (période, origine, sujet, instruments...) »	« <b>Description</b> et <b>identification</b> des éléments caractéristiques des œuvres abordées (période, origine, sujet, forme, message...) »	
	« <b>Comparaison</b> des productions d'art populaire ou musical local avec celles d'autres régions d'origine des élèves »	« <b>Mise en relation</b> de la réalité culturelle des élèves avec des créations d'autres provenances, d'autres époques, d'autres cultures »	
Production	« <b>Interprétation</b> de chants dans différentes langues »		

### Les prescriptions scolaires en France

En France<sup>12</sup>, lors de l'année européenne du dialogue interculturel (2008), une note de service (MEN, 2008) adressée aux responsables de l'enseignement scolaire (recteurs, chefs d'établissement...) réaffirme la « nécessité de développer chez les enfants et les jeunes une citoyenneté européenne active et ouverte sur le monde, respectueuse de la diversité culturelle », d'offrir à tous les élèves une culture humaniste<sup>13</sup>. Sont encouragés plus spécifiquement le développement de projets artistiques et culturels : « L'éducation artistique et culturelle doit

<sup>10</sup> Afin d'éviter tout malentendu, précisons que la distinction entre perception et production ne nous semble pas pertinente d'un point de vue phénoménologique, dans la perspective du récent modèle « 4E » (Schiavio & van der Schyff, 2018). Toutefois, cette optique restant minoritaire chez les enseignant·e·s et les prescriptions officielles faisant toujours état de cette dichotomie pour la formulation d'objectifs didactiques, la typologie perception/production sera maintenue dans cette étude.

<sup>11</sup> Le terme « production » doit être systématiquement entendu dans cette étude comme « production musicale ».

<sup>12</sup> Pour une analyse des approches interculturelles et de la prise en compte de la diversité dans le système scolaire français, voir par ex. Meunier, 2007, 2008 ; Kerzil, 2002 ; Lenthaume, 2011.

<sup>13</sup> Décret n° 2006-230 du 11 juillet 2006 relatif au Socle commun de connaissances et de compétences et de culture.

favoriser l'appréhension par les élèves de la diversité culturelle comme facteur d'enrichissement mutuel ». Une des ressources pédagogiques<sup>14</sup> appelle ainsi à une certaine vigilance quant à l'exigence de la prise en compte d'une diversité de répertoires, sur le danger d'une évocation globale (ex. : « la musique africaine »), de « superficialité » et d'enfermement dans des « représentations partielles » et « stéréotypées ».

Tableau 2 - Synthèse des prescriptions françaises en éducation musicale,  
en lien avec l'interculturalité (MEN, 2015)  
(en grisé : éléments se rapportant à la participation de la propre culture de l'élève)

Prescriptions (France)	
<b>Type de tâche</b>	<b>3-5 ans</b>
Perception / production	« <b>Enrichir</b> les possibilités de création et l'imaginaire musical, personnel et collectif, des enfants, <b>en les confrontant</b> à la diversité des univers musicaux » « <b>Découvrir</b> des environnements sonores et des extraits d'œuvres musicales appartenant à différents styles, cultures et époques »
	<b>6-9 ans</b>
Perception	« Diversité : choisies dans des styles et des époques divers, les œuvres écoutées posent de premiers repères dans l'espace et dans le temps » « <b>Comparer</b> des musiques et <b>identifier</b> des ressemblances et des différences »
	<b>9 – 12 ans</b>
Production	« <b>Interpréter</b> un répertoire varié [...] »
	<b>12 – 15 ans</b>
Perception	« <b>Situer et comparer</b> des musiques de styles proches ou éloignés dans l'espace et/ou dans le temps pour construire des repères techniques et culturels » « <b>Mettre en lien</b> des caractéristiques musicales et des marqueurs esthétiques avec des contextes historiques, sociologiques, techniques et culturels » « <b>Conscience</b> de la diversité des cultures, des esthétiques et des sensibilités dans l'espace et dans le temps » « <b>Ecouter, comparer</b> [...] Quelques grandes œuvres musicales représentatives du patrimoine français, européen, occidental et non occidental ; ensemble de marqueurs stylistiques »
Production	« Chant/Projets musicaux d'interprétation ou de création » : « <b>Apprentissage et interprétation</b> de chansons de différents styles » « Répertoire de projets relevant d'esthétiques diverses (chanson actuelle, du patrimoine, non occidental ; air d'opéra, de comédie musicale, mélodie, <i>etc.</i> ) »

<sup>14</sup> « Des répertoires diversifiés ».

Perception (Production ?)	« Échanger, partager, argumenter » :	« Échanger, partager, argumenter et débattre » :
	« Écouter et respecter le point de vue des autres et l'expression de leur sensibilité »	« S'enrichir de la diversité des goûts personnels et des esthétiques »

Quatre champs de compétences structurent actuellement le programme d'éducation musicale français à partir du cycle 2 (MEN, 2015) : 1. Réaliser des projets d'interprétation ou de création ; 2. Écouter, comparer, construire une culture musicale commune ; 3. Explorer, imaginer, créer et produire ; 4. Échanger, partager, argumenter et débattre. Ils sont adossés au socle commun de compétences et sont alimentés par des « connaissances, capacités et attitudes » spécifiques à l'éducation musicale, mobilisées dans les champs de la production et de la perception. Cet ensemble est organisé en six domaines complémentaires sur la base desquels se construit la diversité des activités menées en classe. Le tableau 2 indique la diversité des activités que l'on peut retrouver dans les programmes (du cycle 1 au cycle 4) qui touchent à la diversité culturelle. Cette dimension est essentiellement présente dans des tâches de perception, notamment celles qui favorisent une écoute comparative (« culturelle », « pluriculturelle », « métissage », « musique métissée », « invariants musicaux»), mais elle est présente aussi dans le cadre d'une pratique vocale s'appuyant sur un répertoire varié (notamment faisant appel aux patrimoines culturels). Les programmes sont accompagnés de plusieurs ressources pédagogiques spécifiant ces différents éléments d'un point de vue du contenu et des formes qu'ils peuvent prendre en classe.

Les dimensions culturelles et interculturelles relatives au champ artistique ont leur place dans le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (défini dans l'Annexe du document comme le « ciment de la nation »), principalement dans deux domaines : le domaine 5 « les représentations du monde et l'activité humaine » où

Il permet en outre la formation du jugement et de la sensibilité esthétiques. Il implique enfin une réflexion sur soi et sur les autres, une ouverture à l'altérité, et contribue à la construction de la citoyenneté, en permettant à l'élève d'aborder de façon éclairée de grands débats du monde contemporain.

; le domaine 3 « La formation de la personne et du citoyen » : « L'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis. [...] Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. ». Il est précisé dans la ressource pédagogique « Des répertoires diversifiés » (qui s'appuie également sur le domaine 3) que « Le développement de cette attitude amène également l'élève à s'ouvrir à des cultures qui lui sont étrangères, et ceci bien au-delà du champ musical. » (cycle 4). Ces dimensions sont également traitées dans plusieurs autres documents, comme dans la ressource pédagogique « Ecoute comparative » (cycles 2 et 3) que nous analyserons dans la seconde partie de cet article, ou encore dans la ressource « La musique peut-elle porter la culture et l'identité d'un pays ? » (cycle 4). Enfin, elles sont émergentes sous la formulation « Hybridation, métissage et mondialisation dans la pratique artistique » (thématique « culture et créations artistique », cycle 4) dans le cadre de projets interdisciplinaires (Enseignements Pratiques Interdisciplinaires : EPI), en lien avec les arts plastiques, le français, l'histoire et la géographie, les langues vivantes.

### **Similitudes et singularités des deux prescriptions**

En Suisse romande, la « perspective identitaire, communicative, et culturelle » est posée comme relevant de « visées prioritaires » de l'éducation artistique, avec notamment la découverte du patrimoine culturel régional, cantonal et national. Il y a des enjeux politiques et sociaux liés à la spécificité de la Suisse, en raison de la forte décentralisation de la politique

éducative (l'état fédéral comporte 26 cantons souverains ; le programme étudié concerne ici la Suisse romande) et à la manière de prendre en charge la scolarité des enfants migrants (Poglia & al., 1995). De son côté, le système éducatif français s'est développé avec des visées centralisatrices, monoculturelles et universalisantes (Akkari, 2009). Traditionnellement assimilationniste, le rôle de l'école est de transmettre les valeurs républicaines aux enfants, d'en faire des citoyens (Meunier, 2007). Il s'agit de développer une « culture humaniste », notamment à travers l'expression des domaines 3 et 5 du socle commun « La formation de la personne et du citoyen », « les représentations du monde et l'activité humaine ».

Les dimensions interculturelles et d'ouverture à la diversité sont présentes à deux niveaux, il peut s'agir :

- soit de l'origine des musiques : on écoute des musiques de « différents continents », notamment dans une approche comparative et, au-delà des différences, c'est l'identification d'« invariants musicaux » (programmes français) qui peut être recherchée ;
- soit de l'origine des élèves. Par exemple, les prescriptions de Suisse romande proposent que les élèves présentent des éléments culturels issus de leur pays ou « région »<sup>15</sup> d'origine<sup>16</sup>, les programmes français (ressource pédagogique) évoquent une pédagogie musicale différenciée prenant en compte la singularité des élèves sur les plans cognitif, socio-culturel, psychologique et psycho-familial<sup>17</sup>. Si les conceptions pédagogiques renvoient toutes deux à la nécessaire prise en compte des caractéristiques individuelles de chaque élève, avec l'enjeu d'ouvrir chaque élève à la diversité et à l'altérité, par le biais de la reconnaissance et de la valorisation socioculturelle, leur modalité d'expression est ici sensiblement différente.

Ces différents aspects traduisent des conceptions spécifiques de l'interculturalité et d'une éducation interculturelle. Précisons que les éléments proposés renvoient peu aux notions de réciprocité, de complexité ou de transformation, termes clés que propose Clanet (1993), pour définir le terme « interculturel »<sup>18</sup>. Ils s'inscrivent avant tout dans des objectifs de vivre ensemble, de valeurs démocratiques et humanistes, de prise en compte de la diversité culturelle dans la société et le monde (objectifs communs aux Amériques et à l'Europe : Meunier, 2008)

## Les tâches prescrites et leurs conséquences didactiques

Que ce soit en France ou en Suisse romande, la diversité et l'altérité sont plus ou moins explicitement sollicitées et relèvent d'idéologies et de conceptions différenciées des rapports entre cultures qui s'expriment dans l'histoire des politiques éducatives de ces pays. Il ressort des analyses précédentes un manque de précision quant à la mise en œuvre concrète des tâches musicales. Nous revenons plus précisément dans cette partie à une analyse des tâches qui sont proposées dans les textes officiels. La démarche nourrit un questionnement qui relève de l'analyse de la « transposition didactique interne » (Chevallard, 1985). Celle-ci renvoie à l'étude de phénomènes didactiques relatifs à la manière dont l'enseignant·e va s'emparer des

---

<sup>15</sup> Variation en fonction du cycle.

<sup>16</sup> Au-delà du risque, bien réel, d'une stigmatisation de la différence, l'expérience montre que cette volonté de valorisation de la culture de l'élève peut acheminer sur le système familial de valeurs, lequel est susceptible de privilégier la culture scolaire sur la culture familiale, dans une perspective intégrationniste –voire assimilationniste– choisie (Gieruc, 2007).

<sup>17</sup> Cela peut rejoindre en partie une définition de la notion d'éducation interculturelle que propose Kerzil dans le cadre de l'école comme : « actions mises en œuvre par un·e enseignant·e dans le but d'instaurer des relations positives d'interaction et de compréhension entre élèves de cultures différentes » (Kerzil, 2002 : 123-124).

<sup>18</sup> Terme qui renvoie à des idéologies contrastées, et a été retiré des textes officiels français depuis 1984 pour donner l'exclusivité au principe républicain d'égalité.

prescriptions officielles afin de les mettre en œuvre dans les pratiques de classe. Pour autant, nous ne procédons pas directement à une étude des pratiques effectives des enseignant·e·s dans le cadre cette contribution, mais envisageons les conséquences de certains scénarios pédagogiques que peuvent susciter la lecture des textes officiels (à la lumière, notamment, des textes d'accompagnement qui proposent des pistes de mises en œuvre).

### **Des tâches plus ou moins problématiques**

Une longue expérience de l'interculturalité nous fait poser l'hypothèse que les problèmes potentiellement posés par sa « mise en œuvre » à l'école dépendent directement de la nature de la tâche qui est convoquée par l'enseignant·e. Une typologie composée de quatre cas sera examinée rapidement, sur la base des prescriptions précédemment analysées :

- Les tâches procédant de l'ostentation de concepts musicaux (typologie, théorie, organologie, ...) sans recours au sensible de nature musicale. Il s'agit de tâches qui n'incluent ni une activité de perception, ni de production musicale. Cela renvoie, par exemple, à des exercices de type appariement d'instruments à des zones géographiques, classement des instruments en fonction de leur mode de production du son<sup>19</sup>.
- Les tâches induisant la seule « mise en présence » ou « mise en contact »<sup>20</sup> d'un matériau musical exogène sollicitent essentiellement la capacité des élèves à exprimer leurs ressentis. La séquence didactique mise en œuvre sera peu impactée par les compétences des élèves en termes de perception musicale. Les enjeux relèvent avant tout de compétences langagières et sociales, « s'exprimer », « écouter et respecter le point de vue des autres et l'expression de leur sensibilité » (cycle 3, programmes français), même s'il peut être attendu une forme de mise à distance à travers des orientations peu explicites (par ex., « exprimer ses goûts au-delà de son ressenti immédiat »).
- Les tâches de perception (écouter, identifier, comparer, analyser...) sans production musicale. Ici, le problème est très différent, car ce type de tâche sollicite la perception musicale de façon beaucoup plus active, laquelle se révèle culturellement située (e.g. Ayari, 2003 ; Sadakata *et al.*, 2004 ; Guillot, 2011).
- Les tâches en lien avec la pratique vocale ou instrumentale sollicitent activement la perception musicale (ex : insertion dans un espace sonore doté d'une métrique non isochrone) à laquelle s'ajoutent les engagements respectifs des systèmes proprioceptif, moteur, et de la boucle audio-phonatoire. Elles induisent donc une dimension problématique supplémentaire en lien avec le geste vocal/instrumental. Ce geste nécessite parfois une motricité spécifique comme, par exemple, la prononciation de phonèmes absents de la langue française<sup>21</sup> (Matter, 2006) ou la réalisation de mouvements spécifiques (ex : type de frappe, friction, grattage...).

Ces types de tâches présentent des caractéristiques qu'une approche en termes de difficulté permet de mieux appréhender et catégoriser (Tableau 3). En contexte interculturel, nous distinguons deux catégories de difficultés. La première est une « difficulté de réalisation » de la tâche du point de vue de l'élève, en termes de perception et/ou de motricité. Evidemment, l'objectivation de cette difficulté est d'ordre statistique, et laisse émerger en creux une dimension subjective. En effet, bien que l'on puisse considérer que la grande majorité des élèves d'une classe primaire (française ou suisse romande) n'a jamais été en contact avec, par

---

<sup>19</sup> Ce type de tâche ne fait pas partie des prescriptions officielles mais, selon notre expérience, on la retrouve dans les pratiques effectives des enseignant·e·s.

<sup>20</sup> Axe A 14 Mu du PER (2012).

<sup>21</sup> Cf. également l'« Interprétation de chants dans différentes langues » : axes A 24 Mu, A 34 Mu du PER (2012).



exemple, un chant diphonique mongol, il subsiste une très faible probabilité d’avoir en classe un élève issu d’une famille russe de la république de Touva. Et la probabilité augmente pour une polyphonique corse ou sarde, *etc.*

Tableau 3 - Proposition de typologie des types de tâches musicales en contexte interculturel

En contexte interculturel...		...pour l'élève		...pour l'enseignant
		Difficulté de réalisation de la tâche		Difficulté perçue de la tâche
		<i>Problème perceptif</i>	<i>Problème moteur</i>	<i>Problème didactique</i>
Type 1	Tâches procédant de l'ostentation de concepts musicaux sans recours au sensible de nature musicale	Non	Non	Dépend de son « profil » conscience/expertise
Type 2	Tâches de seule « mise en présence » ou « mise en contact » avec un matériau musical exogène	Oui	Non	
Type 3	Tâches de perception sans production musicale	Oui	Non	
Type 4	Tâches de production vocale ou instrumentale	Oui	Oui	

La deuxième catégorie posée est une « difficulté perçue »<sup>22</sup> de la même tâche par l’enseignant·e, une difficulté qui varie selon le profil de ce dernier, que l’on propose de définir ici dans un système bidimensionnel : son degré d’expertise et le degré de conscience de son expertise<sup>23</sup> (Fig. 1). Bien que le graphe présente les trois profils-types les plus couramment rencontrés, il faut considérer chaque paramètre de façon linéaire, et non discrète. Une infinité de cas sont alors possibles.

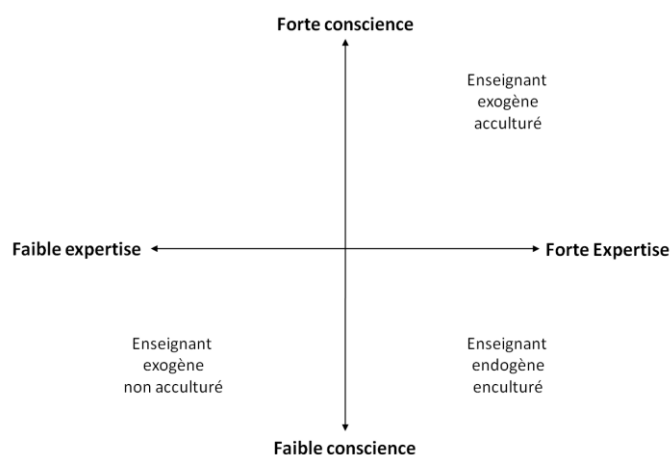


Fig. 1 - Profil de l’enseignant·e (en fonction de deux variables : degré d’expertise, degré de conscience de son expertise) et trois profils-types

On examine rapidement quelques exemples. Alors qu’un·e enseignant·e acculturé·e à une dimension spécifique d’un matériau musical pourrait faire consciemment le choix d’en proposer –ou non– une didactisation en classe, le problème se présente différemment pour un·e

<sup>22</sup> On retrouve cette expression chez Famose (1990) en didactique de l’EPS, mais avec une modélisation différente, centrée sur l’élève.

<sup>23</sup> Ce dernier paramètre est directement lié au degré de conscience que l’enseignant·e peut avoir de 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 (culture à laquelle on postule que l’enseignant·e appartient également, dans la grande majorité des cas). Evidemment, le problème se complexifie dans les classes massivement composées d’élèves issus de l’immigration, comme les « classes d’accueil ».

enseignant·e non acculturé·e qui n'aurait pas conscience que cette dimension lui échappe. Cette dernière configuration, très courante et accentuée par la dimension potentiellement exotique d'un matériau musical, peut conduire à une sorte d'« illusion didactique » (en termes d'interculturalité) : par exemple, une tâche de seule mise en présence (type 2) se révèle potentiellement problématique sur le plan perceptif pour les élèves, mais semble fonctionner sur le plan didactique (surtout si la consigne se limite à l'expression d'un ressenti), le milieu didactique ne permettant pas à l'enseignant·e de se rendre compte de ce qui se joue en termes de difficultés perceptives<sup>24</sup>. En tel cas, il y a bien contact culturel, mais pas de réel partage de la dimension sensible, ce qui maintient la situation didactique à un niveau superficiel. A l'opposé, un·e enseignant·e se sachant, d'une manière générale, épistémologiquement trop éloigné·e des pratiques musicales non occidentales, pourrait faire le choix extrême d'éviter la dimension musicale dans son approche de l'interculturalité avec les élèves, considérant *a priori* les obstacles didactiques potentiels comme infranchissables.

Bien sûr, les prescriptions officielles prônent l'interdépendance de ces différents types de tâches ; leurs interactions et configurations s'enrichissent au cours des niveaux. Il s'agit par exemple de passer du ressenti non raisonné à une argumentation organisée, d'articuler une écoute à des tâches de production. Cependant, les représentations et rapports qu'entretiennent les enseignant·e·s à l'éducation musicale sont plurielles (Bonnette, 2012 ; Maizières, 2013 ; Tripier-Mondancin, 2006) et ont probablement un impact sur la manière dont ils vont appréhender les programmes et les faire vivre au sein de leurs classes. Nous proposons de questionner plus spécifiquement ci-dessous la mise en œuvre potentielle de deux types de tâches. La première étude de cas est relative aux programmes français, la deuxième au Plan d'Études Romand.

### **1<sup>ère</sup> étude de cas : analyse d'une tâche d'écoute comparative**

Dans la ressource pédagogique « Ecoute comparative » (programmes français, cycles 2 et 3), l'enjeu est d'amener l'élève à, entre autres, « affiner ses capacités perceptives » et « identifier quelques invariants dans des contextes musicaux diversifiés ». L'exemple mettant en comparaison la pièce « Ionisation » (Varèse) avec de la *batucada* ainsi que du *gamelan* est assez exemplaire (cf. Tableau 4). L'objectif visant une comparaison au sein d'une même catégorie d'ensemble instrumental (percussion) est une entrée musicologique possible, qui convoque une forme potentiellement fertile de relativisme culturel. Toutefois, bien qu'il s'agisse d'une triple transposition didactique induite par la nécessaire réduction de ces ensembles à certaines de leurs caractéristiques, le tableau proposé juxtapose des séries d'objets intrinsèquement peu cohérentes :

Dans la ligne de titre, on trouve, tour à tour, le nom d'une pièce musicale spécifique, le nom d'une forme générique de complexe « artistique » afro-brésilien et le nom d'un type de formation orchestrale d'Indonésie. Cette diversité appelle de nombreuses questions. Par exemple : quelle est la forme orchestrale de Ionisation ? Le terme « traditionnel » étant appliqué aux 2 autres exemples, peut-on considérer que la forme orchestrale de Ionisation appartient

---

<sup>24</sup> En effet, en fonction de l'aménagement et de l'organisation des situations (et donc des milieux pour l'apprentissage), les acteurs peuvent se retrouver dans une forme d'illusion de la réussite de la tâche, car le milieu ne leur renvoie pas le caractère erroné ou faussé de leur investigation. Ainsi, si l'on propose à un groupe d'élèves, dans un projet de *batucada*, d'intégrer un groupe d'experts, il se passera un moment où le jeu trouvera ses limites ; il se pourrait même qu'il s'arrête faute d'un langage partagé, ou que le contrat soit revu à la baisse. En revanche, si le groupe joue sans aucune référence extérieure experte, il se peut qu'il se complaise de son activité. Le plaisir ou la joie de jouer ensemble peut constituer un objectif (l'Éducation nationale en France l'ayant d'ailleurs souvent prôné), mais il est insuffisant si l'on souhaite développer des compétences plus spécifiques, notamment celles dirigées vers la culture de l'Autre.

également à une tradition ? Les traditions de *batucada* et de *gamelan* produisent-elles des « pièces musicales » avec des noms spécifiques ? *etc.*

Dans le détail, chaque colonne semble proposer les éléments saillants de chaque « tradition », mais dont les typologies ne se recoupent pas, ce qui limite grandement les comparaisons : alors qu'il s'agit d'identifier des invariants, ne peut-on aller plus loin que le seul « ensemble de percussions » ? Quels sont les modes de jeu dans Ionisation ? Et dans ce type de *gamelan*<sup>25</sup> ? Sont-ils spécifiques à une tradition ou s'inscrivent-ils potentiellement dans une anthropologie du geste musical, avec une dimension réellement universelle ? Il en va de même, par exemple, pour le contexte de production, uniquement indiqué pour la *batucada*<sup>26</sup>, ou pour les matériaux, seulement précisés pour Ionisation et le *gamelan*.

Tableau 4 -Tableau extrait de propositions d'activités autour de l'« Ecoute comparative » (cycle 2 et 3)

VARÈSE - IONISATION <sup>9</sup>	UNE BATUCADA	GAMELAN - BUDARAN UDAN MAS <sup>10</sup>
<b>POINT COMMUN : ENSEMBLE DE PERCUSSIONS</b>		
Début de l'œuvre : identification de sonorités diverses, repérage des matériaux (métal, bois, peau) et des résonances. Absence de pulsation régulière.	Percussions traditionnelles du Brésil. Modes de jeu : frapper, secouer, racler, frotter. Musique de fête. Musique déambulatoire.	Percussions traditionnelles d'Indonésie. Prédominance des sonorités métalliques.

Ce premier exemple relève d'une tâche de perception musicale qui se situe dans une approche comparative mettant en jeu différentes esthétiques musicales. La tâche en elle-même pourrait être considérée comme appartenant à notre « type 3 », puisqu'il s'agit de rechercher des invariants à partir de musiques appartenant à des cultures différentes (les textes parlent de « contextes musicaux »). Néanmoins, l'objectif sur lequel repose la séquence reste très général, puisqu'il s'agit de repérer comme « point commun » le fait qu'il y ait des percussions. A cela s'ajoute les entrées proposées (timbre, modes de jeu, contexte de production, métrique...) qui ne se recoupent pas au niveau des descriptions, ce qui empêche donc d'entrevoir un travail plus systématique de mise en comparaison. La tâche pourrait presque s'apparenter ici à de la « mise en présence » de matériaux musicaux présentés de manière juxtaposées (« type 2 »).

## 2<sup>ème</sup> étude de cas : analyse d'une tâche de production musicale

Cherchant à questionner les prescriptions et la mise en œuvre possible de la dimension « production » dans le Plan d'Études Romand (2012)<sup>27</sup>, on se concentre sur la proposition d'une « Acquisition d'un répertoire varié de chants de genres, de provenances, d'époques et de styles différents, à une ou plusieurs voix, accompagnés ou a cappella » (PER A 31 Mu) destinée à des élèves d'environ 12 à 15 ans (cf. Tableau 5). Cette prescription fait partie de l'axe 1 du PER, visant à « Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion en s'appuyant

<sup>25</sup> Il existe plusieurs variétés de *gamelans*, dont certaines en bambou (par ex. le *gamelan* Jegog) se démarquent par des modes de jeu et une sonorité très spécifiques.

<sup>26</sup> Les *gamelans* ont des fonctions sociales et cosmologiques importantes (Basset, 2010).

<sup>27</sup> Il convient de noter que, contrairement aux programmes français (2015), le Plan d'Études Romand (2012) est un plan-cadre ne proposant pas d'exemples concrets de mise en œuvre de ses préconisations. Aucun « moyen d'enseignement » romand n'ayant encore été réalisé spécifiquement pour l'éducation musicale, il revient à l'enseignant·e de réaliser cette transposition didactique interne de façon autonome. Seules sont mentionnées des « indications pédagogiques » (sous-titre : « Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles ») qui précisent, très légèrement, les attentes.

sur les particularités du langage musical... ». Les « Indications pédagogiques » associées proposent de « Favoriser l'apprentissage de quelques chants [...] dans leur langue d'origine », ce qui fait écho à l'« Interprétation de chants dans différentes langues » (PER A 34 Mu) et adresse les « Visées prioritaires » qui posent en objectifs de « Découvrir, percevoir et développer des modes d'expression artistiques et leurs langages, dans une perspective identitaire, communicative et culturelle ».

Tableau 5 - Détail d'une prescription du PER pour le cycle 3 (A 31 Mu)

<b>A 31 Mu – Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion, une perception dans le langage musical...</b>			
<b>Progression des apprentissages</b>			
9 <sup>e</sup> année	10 <sup>e</sup> année	11 <sup>e</sup> année	
Acquisition d'un répertoire varié de chants de genres, de provenances, d'époques et de styles différents, à une ou plusieurs voix, accompagnés ou <u>a cappella</u>			

**1** ... en inventant et produisant des ambiances sonores, librement ou à partir de consignes

**2** ... en exploitant le langage des sons et des rythmes

**3** ... en chantant, jouant et improvisant des motifs mélodiques et/ou rythmiques

Au préalable, notons une légère ambiguïté entre le titre de l'axe évoquant les « particularités du langage musical »<sup>28</sup>, et la dimension manifestement interculturelle de la prescription. Ce titre laisse entrevoir deux interprétations : une première sous la forme d'une trace résiduelle d'une dimension universaliste de la culture musicale « occidentale » (Lecomte, 2000). Une deuxième, en termes de particularités de chaque langage musical convoqué. Cette dernière interprétation nous semble plus en phase avec une dimension véritablement interculturelle.

On s'intéresse à présent à la mise en œuvre de telles préconisations, qui questionne la transposabilité didactique d'objets musicaux interculturels (Guillot, 2005).

Sur le plan vocal, il s'agit de se confronter, le plus souvent, à une langue non francophone, qui induit des problématiques spécifiques, notamment en termes de prononciation. Ici se pose donc potentiellement le problème d'un phonème inconnu<sup>29</sup> de la langue française pour lequel l'élève doit construire une nouvelle motricité vocale. S'ajoutent à cela d'autres difficultés liées à la mélodie elle-même (ex : échelle non-tempérée), au mode de production vocale (ex : voix « fry ») ou à sa mise en rythme, un dernier aspect qui rejoint la dimension « accompagnement » qui suit.

<sup>28</sup> Souligné nôtre.

<sup>29</sup> Par exemple, dans la chanson « Alegre » de Jorge Vercillo, le verbe portugais conjugué *terá* [tɛr'a] possède une consonne roulée (dite « alvéolaire voisée ») dont la prononciation se situe entre *terra* [t'ɛʁə] et *tela* [t'ɛlə].

Tableau 6 - Détail d'une des attentes fondamentales et indications pédagogiques associées aux prescriptions du PER pour le cycle 3 (A 31 Mu)

Attentes fondamentales	Indications pédagogiques
<p><b>Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...</b></p> <p>...interprète avec expression les chansons du répertoire travaillé en classe</p> <p>...accompagne rythmiquement une chanson</p>	<p>Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles</p> <p>En lien avec <i>A 32 Mu – Perception</i>; <i>A 33 Mu – Acquisition de techniques</i>; <i>A 34 Mu – Culture</i></p> <p><i>Favoriser l'apprentissage de quelques chants par cœur et dans leur langue d'origine</i></p>

En effet, les « Attentes fondamentales » en lien avec l'axe A 31 Mu (cf. Tableau 6) soulignent que l'élève « accompagne rythmiquement une chanson », ce qui questionne les organisations du temps musical potentiellement spécifiques convoquées par chaque tradition<sup>30</sup>. Si on peut imaginer sans peine qu'un·e enseignant·e saura gérer la mise en œuvre, par exemple, d'une métrique non isochrone<sup>31</sup>, qu'advient-il de la microtemporalité –très probablement– associée (Guillot, 2011) ?

Enfin, ces mêmes attentes précisent que l'élève « interprète avec expression les chansons du répertoire travaillé en classe » : la notion d'expressivité est culturellement située ; à grand trait, celle d'un chant de gorge inuit, par exemple, n'a rien de commun, dans sa réalisation, avec celle d'une polyphonie bulgare. Même une technique vocale similaire, comme le *jodel*, ne se réalise pas de façon totalement identique dans la culture du Tyrol autrichien et dans celle des pygmées *aka* en Afrique centrale (Fürniß, 1991).

La mise en œuvre de telles préconisations interroge donc les choix réalisés au titre de la transposition didactique des savoirs implicites, *i.e.* « pliés dans » la chanson visée. Comme cela a été évoqué plus tôt, on postule que dans de nombreux cas, certains de ces choix ne sont pas réalisés en toute conscience face à un matériau musical potentiellement problématique à didactiser (Guillot, 2011).

## Conclusion

A travers nos lieux respectifs d'enseignement, la France et la Suisse romande, nous avons souhaité, lors de cette contribution, interroger la place qu'occupe une éducation musicale orientée sur l'ouverture à l'altérité et à la diversité culturelle, une caractéristique intrinsèque des sociétés humaines contemporaines, auxquelles font écho les « musiques du monde ». Si l'on retrouve dans les prescriptions officielles des deux pays certains éléments communs, avec un traitement de la diversité qui renvoie soit à l'origine des musiques, soit à l'origine des élèves, ce sont des conceptions différenciées des rapports entre cultures qui s'expriment liés probablement à une histoire de ces pays et des enjeux, notamment politiques et socio-économiques, qui leurs sont propres (Wagner, 1995).

Nous avons envisagé les conséquences didactiques de certains scénarios d'enseignement que peut susciter la lecture des textes officiels. La typologie des tâches proposée renvoie à deux catégories de difficultés. La première concerne la « difficulté de réalisation » de la tâche du point de vue de l'élève, en termes de perception et/ou de motricité. Nous avons ainsi distingué plusieurs types de tâches : les tâches procédant de l'ostentation de concepts musicaux (excluant toute activité perceptive ou productive), les tâches induisant la seule « mise en présence », les tâches de perception ou encore les tâches de production. Si les textes officiels prévoient différentes manières d'articuler ces différentes tâches, leur mise en œuvre peut être abordée

<sup>30</sup> Après ce deuxième exemple, on posera que la question s'étend aux organisations harmoniques, spectrales, formelles...

<sup>31</sup> Dite couramment « impaire » en théorie musicale occidentale.

parfois de manière cloisonnée par l'enseignant·e au sein de la classe. La seconde renvoie à la « difficulté perçue » de la même tâche par l'enseignant·e et varie en fonction de son profil modélisé ici dans un système bidimensionnel mettant en tension son degré d'expertise et le degré de conscience de son expertise. On suppose une différenciation du traitement didactique d'un objet culturel donné, en fonction que l'enseignant·e est expert·e ou non de cet objet, en fonction également que ce savoir ait été acquis implicitement ou explicitement. Ces aspects entrent en jeu dans les représentations que l'enseignant·e peut ou non avoir des écarts entre l'objet culturel visé (lié aux objectifs d'apprentissage) et les cultures des élèves.

Enfin, nous nous sommes appuyés sur deux études de cas afin d'identifier le caractère plus ou moins problématique de certaines tâches. Nous avons montré les limites de certaines réalisations pédagogiques, notamment si l'on s'inspire des ressources officielles. Si certains textes officiels font preuve d'une certaine vigilance quant à une dérive exotique de ce type d'enseignement, les prescriptions, ainsi que la formation des enseignant·e·s, ne permettent pas aujourd'hui de pallier les obstacles inhérents à ce type d'approche. Ces obstacles se font actuellement jour dans le cadre d'études plus systématiques qui se développent notamment dans le domaine de l'anthropologie cognitive. Faisant face à ce double défi didactique et épistémologique, les questions de la recherche fondamentale sur les savoirs musicaux en contextes pluri ou interculturels rencontrent ici les préoccupations des didacticiens.

## Bibliographie

Akkari, A. (2009). « Introduction aux approches interculturelles en éducation » [En ligne]. URL : <https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/4914/1572/5507/Carnet-Akkari.pdf>

Aubert, L. (2001). *La musique de l'autre. Les nouveaux défis de l'ethnomusicologie*. Genève : Georg.

Bois, (2000). « Sensibiliser, mais à quel prix ? ». In E. Pennewaert (dir.). *Musiques du Monde, produits de consommation ?* (p. 91-100). Bruxelles : Colophon.

Bonnette, B. (2012). L'éducation musicale : quelle place dans l'école ». *Notes du CREN 9* [En ligne]. URL : <http://cren.univ-nantes.fr/wp-content/uploads/2017/05/Notes-du-CREN-9-L%C3%A9ducation-musicale.pdf>

Bourg A. & Guillot G. (2015). « La didactique de la musique au sein des didactiques disciplinaires : emprunts et comparatismes ». *Recherche en éducation musicale* 32. Québec : Université Laval. URL : [http://www.mus.ulaval.ca/reem/REEM\\_32.pdf](http://www.mus.ulaval.ca/reem/REEM_32.pdf)

Bours, E. (2000). « Les musiques du monde ne sont pas que des musiques ! ». In E. Pennewaert (dir.). *Musiques du Monde, produits de consommation ?* (p. 11-62). Bruxelles : Colophon.

Bours, E. (2007). *Le sens du son. Musiques traditionnelles et expression populaire*. Paris : Fayard.

Camilleri, C. (1989). « La communication dans la perspective interculturelle ». In C. Camilleri C. & M. Cohen-Emerique (dir.). *Chocs de cultures : Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (p. 363-397). Paris : L'Harmattan.

Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Paris : La pensée sauvage.

Clanet, C. (1993). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail (Interculturels).

- Fabre, D. (2009). « « C'est de l'art ! » Le peuple, le primitif, l'enfant ». *Gradhiva* 9 : 4-37.
- Famose, J.-P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris : INSEP Éditions.
- Forster, S. (2008). *L'école et ses réformes*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Fürniß, S. (1991). « La technique du jodel chez les Pygmées Aka (Centrafrique). Étude phonétique et acoustique ». *Cahiers d'ethnomusicologie* 4 : 167-187.
- Gieruc, G. (2007). *Quelle place pour l'allophonie et la diversité culturelle à l'école ?* Lausanne : URSP (Unité de Recherche en Système de Pilotage).
- 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 musicologie. Dir. Pr. J.-P. Mialaret. Université Paris–Sorbonne. Non publié.
- Guillot, G. (2011). *Des objets musicaux implicites à leur didactisation formelle exogène : transposition didactique interne du suíngue brasileiro en France*. Thèse de Doctorat en musicologie. Dir. Pr. J.-M. Chouvel. Université Paris–Sorbonne. Non publiée.
- Guillot, G. (2014) « Obstacles psycho-cognitifs à la transmission exogène des fondamentaux rythmiques afro-brésiliens ». In Z. Chueke (dir.), *Rythmes brésiliens* (p. 95-122) Paris : L'harmattan.
- Guillot, G. (2018). « Ecouter les musiques de l'Autre... et ne pas vraiment les entendre ». *Revue des Traditions Musicales* 11 : 57-81.
- Kerzil, J. (2002). « L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes ». *Carrefours de l'éducation* 14(2) : 120-159.
- Lantheaume, F. (2011). « La prise en compte de la diversité : émergence d'un nouveau cadre normatif ? ». *Les dossiers des sciences de l'éducation* 26 : 117-132.
- Maizières, F. (2013). « L'éducation musicale à l'école primaire en France ». *Recherche et formation* 73 : 21-36.
- Manceron, G. (1978). « Segalen et l'exotisme ». In *Essai sur l'exotisme : une esthétique du divers*. Paris : Fata Morgana.
- Matter, J. (2006). « La prononciation authentique en langue étrangère : un problème négligé ». *Revue française de linguistique appliquée* XI (1) : 21-32.
- Meunier, O. (dir.) (2007). « Approches interculturelles en éducation ». Lyon : INRP. [En ligne]. URL : [https://ife.ens-lyon.fr/vst/DS-Veille/dossier\\_interculturel.pdf](https://ife.ens-lyon.fr/vst/DS-Veille/dossier_interculturel.pdf)
- Meunier, O. (2008). « Les approches interculturelles dans le système scolaire français : vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle ? », *Socio-logos* 3 [En ligne]. URL : <http://journals.openedition.org/socio-logos/1962>
- Mortaigne, V. (1999). « Musiques modernes, musiques métisses ». *Internationale de l'imaginaire - Les musiques du monde en question* 11 : 37-44. Paris : Maisons des Cultures du Monde – Babel.
- Pennewaert, E. (2000). « Préface ». In E. Pennewaert (dir.). *Musiques du Monde, produits de consommation ?* (p. 7-10). Bruxelles : Colophon.

Poglia, E, Perret-Clermont, A.-M., Gretler A. & Dasen : (dir.). *Pluralité culturelle et éducation en Suisse*. Suisse : Peter Lang.

Schertenleib, G. A. & Giglio, M. (2009). « Approches culturelles dans l'éducation musicale en Suisse romande ». *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE* 7 : 185-194.

Schiavio, A., & van der Schyff, D. (2018). « 4E Music Pedagogy and the Principles of Self-Organization ». *Behavioral sciences* 8(8) : 72.

Tripier-Mondancin, O. (2006). « Valeurs déclarées implicitement par des professeurs d'éducation musicale ». *Journal de Recherche en Education Musicale* 5(1) : 41-77.

Wagner, A. (1995). « L'éducation des enfants des minorités ethniques et linguistiques : stratégies et méthodes efficaces ». In E. Poglia, A.-M. Perret-Clermont, A. Gretler & P. Dasen (dir.). *Pluralité culturelle et éducation en Suisse* (p. 25-44). Suisse : Peter Lang.

### **Textes officiels**

Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2003).

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MEN) (2006). *Le socle commun des connaissances et des compétences*.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MEN) (2008). Année européenne du dialogue interculturel. *Note de service N°2008-032 DU 6-3-2008* [En ligne]. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/2008/11/MENE0800204N.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MEN) (2015). « Programmes d'enseignement de l'école maternelle », *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 mars 2015*.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MEN) (2015). « Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4) », *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MEN) (2016). Ressource Eduscol. *L'écoute comparative (cycle 2 et 3)* [En ligne]. URL : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts\\_plastiques\\_et\\_education\\_musicale/60/7/RA16\\_C2C3\\_EART\\_2\\_Ecoute\\_Ecoute\\_comparative\\_664607.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/60/7/RA16_C2C3_EART_2_Ecoute_Ecoute_comparative_664607.pdf)

Plan d'Études Romand (PER) (2012). [En ligne]. URL : <https://www.plandetudes.ch/>