

Texte et illustrations choisies  
tirés de la communication  
donnée lors du colloque

## L'éducation musicale : des articulations entre recherche, terrain, formation professionnelle et institution ?

28 Novembre 2009 – IUFM d'AIX-MARSEILLE

« De l'informel à l'institutionnel :  
transposition didactique de pratiques musicales transculturelles »

Les musiques afro-brésiliennes irriguent une partie de la culture musicale française depuis de nombreuses années. Participant à une mutation de l'enseignement musical scolaire en France, certaines d'entre elles sont introduites en classe par un nombre croissant de professeurs d'éducation musicale en collège. Sa représentante la plus connue, la *batucada*, constitue ainsi un dispositif à fort potentiel pédagogique, notamment en terme de jeu collectif et d'oralité. Elle possède cependant des caractéristiques singulières qui la rendent *a priori* incompatible avec l'organisation didactique du système institutionnel français : transmise au Brésil de manière informelle et dans une temporalité adaptée à une lente imprégnation, elle intègre des principes fondamentaux d'organisation rythmique qui n'ont pas véritablement d'équivalent en Occident. Totalement implicites, ceux-ci ne font pas l'objet d'une didactisation au Brésil et se révèlent filtrés par la perception cognitive des enseignants français dont la forte enculturation musicale occidentale forme un véritable filtre culturel. Insuffisamment formés à l'interculturel, ces enseignants se retrouvent ainsi confrontés à des centrations psycho-cognitives qui biaisent leur propre apprentissage et les conduisent à construire un « savoir à enseigner » amputé de ses composantes essentielles. Cette tentative de formaliser une pratique informelle induit un changement de paradigme qui sera analysé au travers du concept de « transposition didactique ». Cette étude souhaite porter un éclairage nouveau sur le rapport de l'institution à ce type d'objet transculturel, questionnant par ricochet les savoirs transmis à l'École, et donc les transformations indirectes et durables sur la société.

Gérald Guillot

---

Document provisoire : ne pas citer



## Introduction

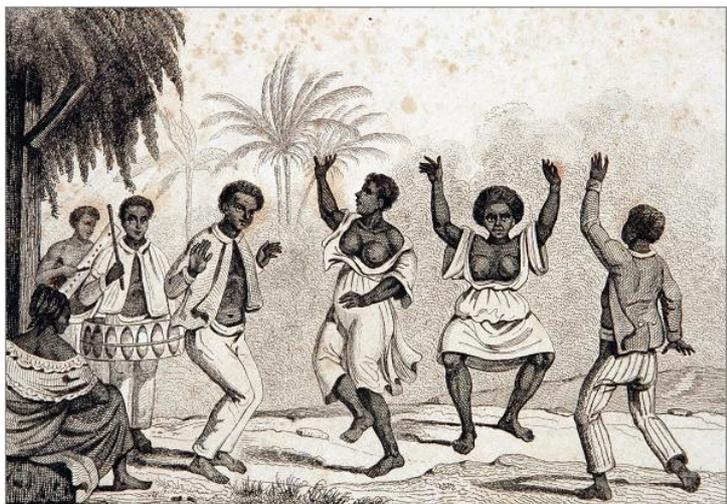
Un étrange instrumentarium est apparu dans les salles de musique de quelques collèges français. Quand ils y font référence, les enseignants évoquent le terme de *batucada*, une tradition musicale d'origine brésilienne qu'ils pratiquent en classe avec leur élèves. Mais l'analyse des savoirs véhiculés au travers de cette pratique révèle un différentiel important avec leurs références brésiliennes. Peut-on expliquer les causes d'un tel phénomène ? Un professeur d'éducation musicale est-il suffisamment armé pour aborder une culture musicale pour laquelle il ne dispose pas des codes de compréhension ?

Afin d'essayer de répondre à ces questions, nous examinerons tour à tour le processus de transmission des musiques afro-brésiliennes au Brésil, la façon dont elles sont diffusées et pratiquées en France et leur usage dans le cadre du collège. Puis nous analyserons le glissement paradigmatique induit par le passage d'une transmission informelle à une didactisation institutionnelle au travers du concept de transposition didactique. Enfin, nous verrons comment le traitement psycho-acoustique humain peut fausser la perception de musiques pour lesquelles notre culture ne nous a pas préparé, engendrant des conséquences pédagogiques inattendues quand le phénomène touche les enseignants.

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

Avant d'étudier la façon dont les musiques afro-brésiliennes sont intégrées au paysage éducatif français, il convient de mieux comprendre quelles sont les stratégies natives de diffusion de ces traditions musicales dans leur contexte considéré comme endogène. Cette proposition à visée comparatiste cherche à mieux faire émerger certaines transformations dans les modalités de transmission. Revenons donc quelques instants sur l'histoire du Brésil et sur ce qu'elle enseigne de la genèse des musiques afro-brésiliennes. Ainsi, autour de l'an 1500, le sous-continent d'Amérique Latine est découvert par les Européens. Ses abondantes richesses le destinent rapidement à prendre part au commerce triangulaire. Pendant que la population autochtone est décimée (notamment par les maladies occidentales), des navires chargés d'esclaves africains débarquent sur le sol brésilien. Cette importation de plusieurs millions d'individus va bouleverser définitivement l'histoire : c'est une véritable « civilisation afro-brésilienne » qui est en gestation. Un processus complexe de métissage est alors amorcé et conduira rapidement à une croissance géométrique de la diversité culturelle en partie favorisée par l'installation de la couronne royale portugaise à partir de 1808. Ainsi, contrairement à une vision occidentale à la fois restreinte et vague de l'Amérique Latine comme une « nébuleuse aux contours imprécis », la culture brésilienne compte aujourd'hui plusieurs centaines de traditions dont la grande majorité, d'éminence populaire, se transmet de manière informelle et orale. Parmi ce très large ensemble, celles qui portent le plus nettement l'héritage du monde afro-brésilien sont issues d'une stratégie permanente de survie culturelle des esclaves au travers d'un double processus de résistance/assimilation à celles importées d'Europe par les colons occidentaux.

L'examen de leur situation à l'égard de leur visibilité dans le paysage culturel général révèle une situation particulièrement défavorable, car elles ont longtemps subi une discrimination négative : leurs manifestations ont été souvent considérées comme primitives et pratiquées par des esclaves dont le statut d'être humain était mis en question.



Néanmoins, le processus de métissage engagé depuis l'arrivée des premiers colons sur la terre convoitée est à présent irrépessible. Prenant ses racines à Salvador da Bahia, creuset de la culture noire, il se

développe rapidement à Rio de Janeiro, en contact étroit avec la population blanche. Le « carnaval de Rio », un événement qui mêle l'antique tradition du corso avec des percussions afroïdes, devient ainsi le symbole le plus médiatisé de la culture afro-brésilienne.

Parallèlement, certaines caractéristiques de ces musiques semblent constituer la réponse à quelques demandes latentes d'un public brésilien issu de la jeune classe moyenne blanche, dont un certain nombre de touristes internationaux. Le dénigrement initial s'estompe ainsi peu à peu et fait place à une forme de convoitise qui mêle exotisme, interdit et sensualité.



Mais c'est peut-être le besoin de constituer de nouveaux réseaux sociaux au travers d'une sorte de communion artistique qui attire le plus ces nouveaux acteurs. Ainsi apparaissent de plus en plus de groupes de percussion complètement découplés des problématiques dites « traditionnelles », et qui, poursuivant leurs propres buts, inventent également les moyens inédits d'y parvenir. Leurs productions artistiques révèlent d'ailleurs clairement ce découplage, qui se ressent notamment au sein du contenu musical : certains fondamentaux y sont clairement absents.

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

Sur le plan de la pédagogie musicale, l'hégémonie occidentale laissera un héritage culturel très important qui va perdurer bien après l'abolition officielle de l'esclavage, déclarée au Brésil en 1888.



Et c'est dans cette continuité logique que le Conservatoire de Paris, en 1906, va servir de modèle à l'organisation de la diffusion formelle d'une musique savante occidentale basée essentiellement sur des répertoires écrits des XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles.

Ainsi, l'essentiel du système éducatif musical brésilien institutionnalisé est-il encore aujourd'hui centré sur un *curriculum* que l'on pourrait qualifier d'« humaniste traditionnel ». Son influence est telle qu'il exclut presque totalement les savoirs issus des musiques populaires brésiennes : certains auteurs brésiliens invoquent ainsi la notion de « pluralité culturelle » pour proposer un *curriculum* plus complet, véritablement multiculturaliste. Mais si on examine l'hypothèse d'une telle intégration selon une perspective didactique, on note clairement une grande différence (pour ne pas dire opposition) dans les méthodes et les contenus, entre les modalités de transmission des traditions musicales

populaires brésiliennes et celles de la tradition occidentale savante. Le type d'enseignement de cette dernière (décontextualisé, court, frontal et le plus souvent individuel) est en effet peu compatible avec celui des musiques populaires, qui privilégient une immersion prolongée dans le collectif d'où elles tirent leur essence. Alors qu'au sein du premier s'organise une didactique formelle centrée sur la partition musicale, c'est une transmission orale informelle qui fonde la diffusion des secondes. Sous-ensemble des musiques populaires, les musiques afro-brésiliennes intègrent un ensemble de problématiques spécifiques supplémentaires : ainsi en va-t-il de la religion, une composante souvent importante qui sous-tend ces traditions, organise un certain nombre d'apprentissages et en interdit d'autres. Sur un plan psychologique, nous évoquerons plus loin la question de la perception cognitive de structures musicales singulières, organisées selon des principes qui sont quasiment étrangers au monde musical occidental. Finalement, malgré une désaffectation progressive des élèves, le système brésilien de formation musicale semble résister à l'intégration des musiques populaires dans le *curriculum* officiel. Cause ou conséquence de ce phénomène, la formation des enseignants de musique dans le domaine des musiques régionales s'avère très en retard sur les recommandations de l'Unesco, qui prônent l'ouverture, recommandations pourtant validées par l'autorité culturelle brésilienne.

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

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

L'émergence des musiques afro-brésiliennes en France est partiellement conditionnée par des représentations hexagonales vivaces. Comme nous l'avons déjà évoqué partiellement, l'Amérique Latine est aujourd'hui encore appréhendée en France comme une nébuleuse homogène empreinte d'un exotisme puissant et mystérieux. Au travers d'une diffusion médiatique sclérosante, idées reçues et stéréotypes ont la vie dure et contribuent à maintenir fermement certains symboles en place : le carnaval de Rio de Janeiro, un lointain cousin créole de celui de Nice, reste ainsi à la première place des images représentatives du Brésil. Avec lui, le *samba*, ou plutôt « la samba » comme l'usage français l'a académisé, va connaître une propagation internationale, notamment au travers des *batucadas*, ces groupes de percussion afro-brésilienne nés au début du XX<sup>ème</sup> siècle au sein du célèbre carnaval de Rio de Janeiro. La radiotélédiffusion de ce dernier va susciter un intérêt grandissant dans plusieurs pays d'Europe de l'Ouest : de nombreux amateurs, pour un certain nombre déçus (ou inquiétés) par le système d'éducation musicale officiel, se regroupent en associations pour partager une certaine idée de

la pratique musicale collective, accessible à tous et rapidement. En France, la *batucada* va donc emboîter le pas de la pratique massive du Djembé d'Afrique de l'Ouest. Ces groupes de percussion de rue sont inspirés par des modèles brésiliens à qui ils empruntent une partie du répertoire et/ou de l'instrumentarium. Ils se donnent principalement à voir et entendre lors du carnaval. Chaque groupe est bâti autour de motivations différentes. Une minorité d'entre eux emprunte une démarche orthodoxe, pendant que la grande majorité se réapproprie le phénomène : presque totalement découplés des références afro-brésiliennes, ils se concentrent sur le « faire ensemble », au travers d'un usage quasi-exclusif de percussions. Il est intéressant de constater que l'on retrouve ici un phénomène similaire à celui dont nous avons parlé concernant une certaine frange de la classe moyenne brésilienne.

Sur le plan didactique, les groupes se sont initialement développés autour d'une auto-organisation pédagogique plutôt informelle (ou non formelle) : en effet, dans chaque groupe, au moins un musicien doit assurer la fonction de leader, ce qui implique celle de transmetteur.

La tâche de ces médiateurs sera largement simplifiée au début des années 1980 avec l'apparition de la première méthode d'apprentissage de *batucada*, conçue, publiée et diffusée par une brésilienne préparant sa thèse de doctorat à la Sorbonne.



Cette formalisation va conduire à la création d'un réseau de transmetteurs, un microcosme en autoréférence presque totale car peu alimenté par les maîtres brésiliens ou, depuis 1995, par les rares professeurs diplômés par le Ministère de la Culture Française. Ces transmetteurs seront les porteurs de nombreux projets similaires par la suite.

#### 4. La batucada au collège

L'énorme potentiel de telles pratiques n'a pas touché que les adultes : il a également suscité des projets en direction des enfants, ce qui n'a pas manqué d'attirer l'attention de l'École publique et de ses acteurs principaux en la matière : les professeurs d'Éducation Musicale. Ils sont de plus en plus nombreux à souhaiter intégrer ces pratiques dans leur enseignement.



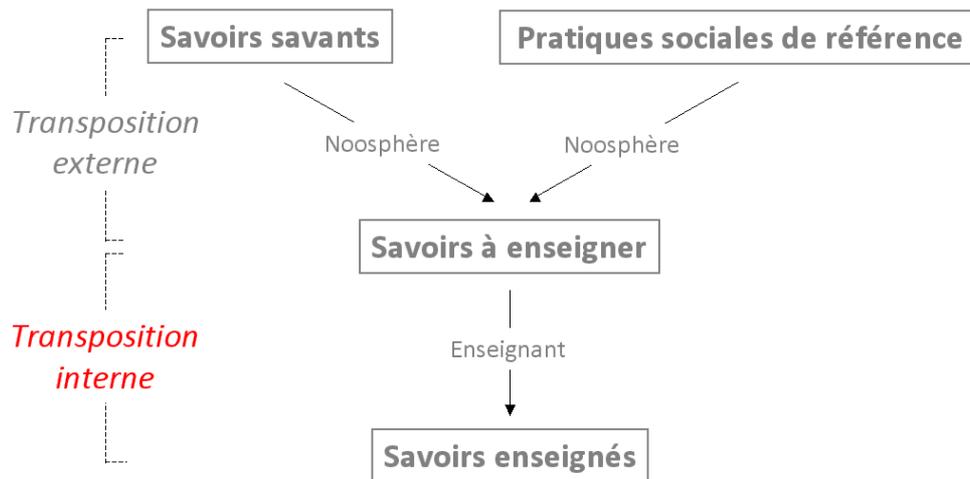
C'est notamment le cas au sein des collèges d'enseignement secondaire, dont la mission éducative intervient à une période charnière pour l'enfant, celle de l'adolescence. Bien qu'actuellement en pleine mutation, le contexte y est singulier puisque un enseignant dispose d'environ cinquante minutes hebdomadaires pour sensibiliser plus de vingt-cinq adolescents à la musique, et cela au travers d'outils de médiation divers.

Même si la pratique de la flûte à bec fait encore partie de ces outils, beaucoup d'enseignants se tournent vers les percussions corporelles et instrumentales, considérant à leur tour le fort potentiel pédagogique de musiques issues de traditions afro-diasporiques, traditions parmi lesquelles les musiques afro-brésiliennes figurent en bonne place. Il ne s'agit donc pas seulement de détourner un instrumentarium spécifique de son usage courant, ce qui viderait de son sens sa présente communication, mais réellement d'invoquer une partie de la culture musicale relative à ces instruments. Parmi les différentes modalités possibles, le modèle de la *batucada* est celui qui recueille le maximum de suffrages, face à celui, par exemple, de la *comparsa* (musique cubaine de carnaval) qui semble trop complexe et se trouve délaissée. Une illusion de plus grande facilité conduit ainsi les enseignants à préférer l'option brésilienne et par là, à suivre la tendance générale de son implantation en France.



## 5. Transposition didactique

Une autre perspective particulièrement féconde pour l'analyse de la transmission musicale est issue de la didactique des mathématiques : la « transposition didactique », un concept créé par Michel Verret, développé par Yves Chevallard et largement discuté par divers auteurs. Elle rend compte des transformations subies par « un savoir savant » ou, pour ce qui nous concerne, une « pratique sociale de référence » lorsqu'il ou elle est soumise à l'intention didactique. Afin de faciliter la compréhension et maintenir une qualité didactique minimale, nous traiterons ici du « mécanisme » de transposition didactique et pas de la théorie qu'elle convoque.



On peut envisager d'aborder le concept sous un angle comparatiste, quitte à dévoiler partiellement la suite de notre propos. En effet, au sein d'un groupe de musique afro-brésilienne, le musicien, qu'il soit *maracatuzeiro* ou *sambista*, apprend essentiellement par mimétisme, selon un mode majoritairement oral. Personne ne met véritablement en forme les savoirs, ce qui établit une différence fondamentale avec l'enseignement institutionnel, dans lequel un professeur doit présenter un « savoir à enseigner » à ses élèves, qu'ils soient enfants ou adultes. Dans cette dernière forme de transmission, il existe une chaîne de transposition des savoirs. Ceux-ci doivent être pensés et préparés pour devenir enseignables. A l'instar des savoirs, le mode d'enseignement subit également une adaptation importante. On distingue au sein de ce processus deux étapes successives : la première, dite « transposition externe » concerne la façon dont les savoirs officiels sont choisis, préparés, ordonnés, etc. par la noosphère. Les savoirs ainsi apprêtés sont souvent regroupés sous forme de publications (Journal Officiel, livres de classe, etc.).

La deuxième étape est dite de « transposition interne ». Elle décrit le processus qui conduit l'enseignant, sur la base des savoirs à enseigner sus-mentionnés, à construire son intervention dans laquelle ils seront à nouveau transformés pour être présentés à l'élève. Ainsi, en France,

quand le programme officiel édité par le Ministère de l'Éducation Nationale en 2008 propose de

« rencontrer [...] des cultures occidentales et non occidentales »,

on déduit aisément que l'enseignant garde encore une très grande latitude quant au choix des contenus qu'il soumettra aux élèves. C'est donc bien cet aspect « interne » de la transposition didactique qui concerne plus particulièrement notre propos de ce jour. Même s'il doit être adapté pour prétendre à une véritable opérationnalisation dans le cas présent, ce concept s'avère central, car il s'insère dans une véritable considération anthropologique du didactique. Il permet de distinguer les différentes étapes de transformation des savoirs, ainsi que les conditions dans lesquelles ces transformations se déroulent.

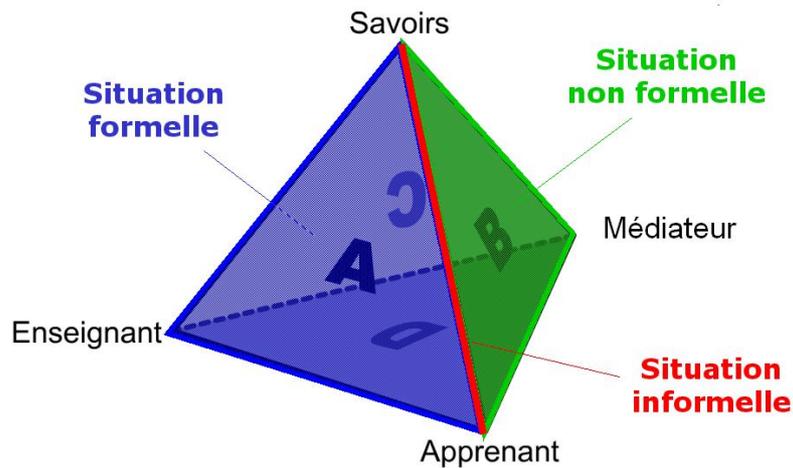
## 6. Glissements paradigmatiques

En choisissant d'intégrer à leur programme d'enseignement des savoirs musicaux issus de cultures afro-brésiliennes, l'enseignant induit plusieurs glissements paradigmatiques qui perturbent largement le mécanisme de transposition didactique. Nous n'en aborderons que deux :

Le premier glissement intervient au niveau du formalisme didactique, qui distingue trois modes principaux de transmission : éducation formelle, éducation informelle et éducation non formelle. Le premier mode de transmission (formel) est directement lié à l'institution étatique et mène généralement à diverses formes de validation officielle des compétences (ou du niveau). Que ce soit au Brésil ou en France, ce mode de transmission est porteur des valeurs occidentales traditionnelles de la scolarisation. Le deuxième (informel), aux contours beaucoup moins nets, évoque selon les cas des notions différentes : méthode de mise en scène des apprentissages où « la situation est le programme », le lieu/cadre (non officiel) d'apprentissage, ou le mode d'apprentissage lui-même. Beaucoup de ces acquisitions peuvent être considérées comme constituant un véritable « curriculum caché », car « les personnes apprennent sans que la situation ait été pensée pour cela, sans qu'elles aient l'intention, voire, parfois, sans qu'elles en aient conscience ». Enfin, la définition de l'éducation non formelle, aux limites poreuses avec les deux autres catégories, change sensiblement en fonction des auteurs. Nous retiendrons celle de Madeleine Zulauf, dont le tétraèdre de formation<sup>1</sup>, intégrant l'agent de formation au triangle de Houssaye, est un bon moyen de représenter les situations informelles d'enseignement-apprentissage dans le processus habituel de transmission des musiques afro-brésiliennes : l'« agent de formation » est un rôle que l'on retrouve clairement au sein de ce type de transmission, sous la forme de médiateur, qu'il faut le plus souvent considérer au pluriel.

---

<sup>1</sup> Zulauf, Madeleine (2006). Quel paradigme pour l'éducation musicale de demain? In Coen, Pierre-François & Zulauf, Madeleine (Eds), *Entre savoirs modulés et savoir moduler : l'éducation musicale en question*. Paris: L'Harmattan, 233-258



Nous substituerons d'ailleurs cette terminologie à celle de Zulauf, car au Brésil (et probablement dans le monde entier) la situation d'enseignement informelle est la plus courante. Cet acteur particulier y assure (parfois sans le vouloir) une véritable médiation entre des savoirs implicites de la culture considérée et l'apprenant (qui apprend souvent sans en prendre conscience au sein d'une situation que l'on pourrait qualifier d'« a-didactique »). La prise en compte de cet acteur permet de situer l'éducation institutionnelle sur le triangle A, l'enseignement non formel sur le triangle B. Pour des raisons de clarté pédagogique, et afin de limiter les effets de continuité entre les différents formalismes, nous choisissons de représenter une situation informelle « pure », c'est-à-dire sans médiateur actif, sur l'arête apprenant↔savoirs. Lorsqu'un enseignant décide de travailler avec ses élèves sur une pièce issue d'une tradition musicale afro-brésilienne, il induit donc un glissement paradigmatique qui se traduit par le passage de la situation décrite par l'arête apprenant↔savoirs (ou le triangle B, selon le cas de figure) à celle du triangle A. Il y a substitution du médiateur par l'enseignant, ce qui n'est pas sans conséquence. En effet, l'intention de transmettre est probablement leur seule caractéristique commune, car à peu près tout différencie ces acteurs et leurs conditions d'action.

Le deuxième glissement auquel nous souhaitons aujourd'hui faire référence se situe au niveau de la notion de contrat. Au sein d'une formation musicale afro-brésilienne, c'est la tradition qui régit une grande partie des attendus en matière de relations, que ce soit entre personnes ou entre les personnes et les situations. On parle parfois de coutume, un terme repris par Nicolas Balacheff et largement exploité par l'équipe de Guy Brousseau, dans l'expression « contrat coutumier ». Cette perspective anthropo-didactique permet entre-autres d'intégrer l'influence des arrière-plans culturels à l'analyse des situations didactiques. Hors, dans sa classe, le professeur d'éducation musicale passe tacitement un contrat pédagogique avec ses élèves qui se décline sous la forme concrète de nombreux contrats didactiques. Ces derniers, qui ne sont visibles que lorsqu'ils sont brisés, engagent littéralement le métier d'enseignant et le métier d'élève. Si on suit la pensée de Jean-Pierre d'Astolfi, il existe bien

un contrat coutumier dans cette même classe, qui définit tacitement l'organisation traditionnelle d'une classe d'école européenne (qui promeut généralement une réussite individuelle au sein d'un collectif) à laquelle s'ajoute quelques spécificités locales. En cela, il est presque totalement différent de celui du groupe musical afro-brésilien, qui recherche une réussite collective, sans véritable émergence individuelle. On peut résumer ces glissements paradigmatiques de la sorte :

		Situation	
		Endogène (Brésil)	Exogène (France)
Formalisme		Informel (parfois : non formel)	Formel
	Objectifs	Réussite collective	Réussite individuelle
Contrats	Contrat coutumier	Celui d'un groupe musical sous l'autorité d'un chef	Celui d'un groupe-classe
	Contrats didactiques	Rares / inexistants	Nombreux

Théoriquement, l'enseignant devrait donc prendre en compte ces différents glissements pour réaliser en pleine conscience une transposition didactique qui se révèle particulièrement délicate.

## 7. Perception musicale transculturelle

Laissons un instant la didactique et entrons à présent au cœur de la mécanique perceptive. Si l'on se réfère à certaines théories sur le développement de l'être humain et le traitement psycho-acoustique, il est pertinent d'imaginer une relation entre le stimulus et son effet cognitif. Ainsi, l'influence des représentations serait d'autant plus ostensible que les caractéristiques des savoirs à transmettre sont éloignées des canons occidentaux. En effet, ce changement de paradigme induit par le passage d'un mode de transmission à l'autre (de l'informel au formel) n'est pas le seul facteur susceptible d'interférer dans la diffusion de la culture de l'Autre, car les traditions que nous interrogeons, transmises nativement selon un mode essentiellement oral, induisent une sollicitation importante des sens tels que l'ouïe et le toucher, au détriment de la vue. De telles modalités d'appréhension du message langagier ont été largement décrites en linguistique et les premières expérimentations musicales dites « transculturelles » semblent montrer que des mécanismes similaires sont à l'œuvre. Ainsi, la reproduction d'une musique « exotique » fait appel à la perception sensorielle et aux inférences cognitives systématiquement basées sur l'expérience culturelle du sujet. Comme le montrent de nombreuses études psycho-cognitives, l'être humain ne peut intégrer la totalité des stimuli que ses sens font parvenir au cerveau. Selon un principe d'économie cognitive, une sélection est donc opérée, sur la base d'attentes spécifiques organisées par le principe de « pertinence » développé en anthropologie cognitive par Dan Sperber et Deirdre Wilson.

L'observation de quelques sujets (en 2005) a montré qu'ils sont ainsi susceptibles de concourir à la transmission d'un message musical amputé de certaines caractéristiques et valeurs fondamentales, en raison d'une grille de perception cognitive extrêmement spécialisée et encore trop peu préparée à l'altérité. Les premiers résultats d'une expérimentation psycho-acoustique en cours laissent déjà entrevoir une conclusion surprenante : les sujets semblent disposer d'une capacité latente (inconsciente) à détecter des stimuli inhabituels, mais ils ne mettent pas en œuvre cette compétence lors de l'analyse consciente d'objets musicaux issus de cultures musicales afro-diasporiques. On constate notamment que certains paramètres -implicites- des musiques considérées sont largement ignorés au travers d'une écoute qui formate inconsciemment le percept pour aboutir à une représentation en accord avec ce qui était attendu par le sujet, suivant en cela le principe de pertinence sus-cité, basé sur des grilles de lecture culturellement situées et le plus souvent inadaptées à la perception transculturelle. Sous l'angle des stratégies perceptives, il y a donc une inadéquation de l'écoute conduisant à des représentations mentales qui allongent la distance interculturelle au lieu de la réduire, amenuisant du même coup les chances d'un partage de sens. Les conséquences didactiques sont probablement majeures ; en effet, la transposition didactique ne s'effectue plus dans le cadre de la culture musicale de l'enseignant, une culture qui a constitué le fondement de sa formation et dont il dispose des codes.

## **Conclusion**

Bien que l'utilisation d'un instrumentarium de *batucada* en classe de collège fasse directement référence aux traditions afro-brésiliennes, il semble que les contenus d'enseignement soient assez éloignés des canons endogènes. Après avoir rappelé les conditions de transmission native des musiques afro-brésiliennes au Brésil ainsi que leur difficulté à pénétrer une institution pédagogique calquée sur le modèle européen et pas véritablement ouverte sur les musiques locales, nous avons examiné les conditions de leur diffusion en France, notamment au travers de leur pratique par des groupes de musique amateur. Nous avons convoqué le concept de transposition didactique en tant que grille de lecture d'un mécanisme complexe de transformation des savoirs. Nous avons mis l'accent sur l'existence de perturbations potentielles de ce mécanisme, engendrées par des glissements paradigmatiques. Ces derniers surviennent entre autres au niveau du formalisme didactique, qui passe d'une transmission informelle à une enseignement formelle, et du contexte contractuel, dans lequel un contrat didactique viendrait remplacer un contrat coutumier. Enfin, nous avons introduit une variable inédite dans la machine transpositrice : une perception cognitive inadéquate qui bloque l'accès à certains fondamentaux musicaux et perturbe donc leur transposabilité. Tout cela questionne par ricochet la formation des enseignants aux situations interculturelles.