

*Transposition didactique de pratiques musicales transculturelles :
le rôle-clé de l'enseignant*

Gérald GUILLOT

Introduction

Le métissage entre cultures musicales est un phénomène consubstantiel de la pratique musicale elle-même. L'accélération des échanges commerciaux au niveau planétaire induit aujourd'hui une multiplication de ces hybridations. La « musique de l'Autre », comme la nomme Laurent Aubert, fait aujourd'hui partie de notre quotidien. Au delà d'un exotisme qui fascine toujours autant, elle fait l'objet d'un intérêt grandissant de la part des médiateurs humains de ce métissage, au rang desquels le professeur de musique joue un rôle prépondérant. Le fort potentiel pédagogique de certaines musiques extra-occidentales (notamment en terme d'oralité, ou de jeu collectif) conduit ces enseignants à les introduire dans leur pratique pédagogique.

Mais le passage d'un contexte endogène à celui d'une classe institutionnelle ne va pas sans poser problème. Certaines musiques exotiques possèdent des caractéristiques singulières (notamment musicales et didactiques) qui les rendent a priori incompatibles avec un système d'enseignement exogène. Peut-on expliquer l'origine et la façon dont s'articulent ces difficultés ? Est-il possible de leur trouver une solution satisfaisante ?

Nous commencerons par revenir sur la notion de métissage musical en analysant quels sont les phénomènes qui peuvent potentiellement l'influencer. Puis nous tenterons d'analyser cette situation d'enseignement problématique, en introduisant la notion de transposition didactique comme outil d'analyse et de remédiation.

Nous vous prions de bien vouloir nous excuser par avance : en effet, le temps réduit de cette communication nous contraindra à ne pas détailler dans toute leur épaisseur certains concepts pourtant extrêmement puissants et opérationnels.

I. Mécanismes de métissage musical : bref état de la question

A. Notions de créolisation/métissage

Bien que certains artistes puissent influencer sensiblement leur milieu culturel en introduisant des éléments exotiques (au-delà de simples emprunts), nous ne nous intéresserons ici qu'aux métissages durables issus de contacts entre groupes culturels différents.

Martine Abdallah-Pretceille milite pour, je cite, une « entrée en force [...] d'une anthropologie [...] du métissage afin de tenir compte des évolutions des sociétés. ». Nous n'aurons aucun mal à nous engouffrer dans cette lutte. En effet, notre approche du métissage est une articulation entre les théories de Jean-Loup Amselle, Gilles Deleuze et celle de Dan Sperber. Pour le premier, toutes les cultures sont métisses et opèrent par branchement de l'une sur l'autre. On peut ainsi considérer ce mécanisme comme un rhizome dynamique [rhizome] dont l'évolution est largement conditionnée par le principe de pertinence, un principe issu de la théorie dite de « l'épidémiologie des représentations » que je n'ai malheureusement pas le temps de vous exposer aujourd'hui.

Cet ensemble conceptuel complexe fournit un puissant outil de compréhension des traditions musicales et de leurs ontologies.

B. Influences

- **...sur le plan (géo)politique**

L'influence de la culture occidentale sur une grande partie du monde est un fait qui n'est plus à démontrer. Défini par le terme « acculturation », le rapport oppresseur/oppresé a été largement débattu par Fernand Ortiz dès les années 1950, un auteur qui proposera l'idée de « transculturation » : celle-ci dépasse une simple univocité du phénomène et souligne l'influence réciproque, l'interfertilisation des deux cultures en contact.

- **...sur le plan psychologique**

- **L'influence des mécanismes perceptifs**

L'influence des mécanismes perceptifs est un paramètre qui a été peu articulé avec la question de l'interculturalité. Il est très probable qu'elle soit pourtant fondamentale, car 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, et qui s'inscrit dans un système culturel donné. [pertinence] [clic] [clic]. On constate donc que certains paramètres musicaux exotiques, donc inattendus, que ce soit dans le domaine temporel ou spectral, 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 récepteur. 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.

- **Fondamentaux déformés par une perception inadéquate**

Nous postulons ainsi depuis plusieurs années qu'une perception inadéquate d'un système musical donné peut engendrer la création d'un nouveau système. Par exemple, dans le domaine des musiques de l'Ouest africain, il existe un principe d'organisation cyclique, modélisé par Kubik [Kubik], qui constitue un véritable marqueur musical et identitaire. Ces cycles possèdent de multiples points d'entrée (ou point d'appui, pivots, articulations) qui engendrent autant de perceptions différentes, bien qu'une tradition musicale donnée n'admette généralement qu'un nombre très limité de ces points d'articulation. [Ijexá/Samba] Par exemple : en examinant deux figures représentatives du *samba* et de l'*ijexá*, on remarque qu'elles sont identiques : seul le point d'appui diffère. Il s'agit pourtant de genres musicaux très différents, bien qu'appartenant au monde afro-brésilien. L'une est peut-être le produit perceptif de l'autre.

- **Influences des compatibilités intrinsèques des modalités musicales (différences exacerbées ou minorées selon le différentiel perceptif)**

On entrevoit déjà comment les phénomènes de métissage peuvent être influencés par le lien entre modalités musicales et facultés perceptives. Nous avons vu comment des paramètres musicaux pouvaient être inconsciemment inaperçus par un auditeur ne disposant pas d'une enculturation suffisante. Nous postulons qu'un paramètre musical sera d'autant moins « emprunté » que sa distance avec la culture de l'emprunteur sera importante. Cette hypothèse nous semble aussi bien valable dans le cas de démarches de musiciens au sein d'actes créatifs volontaires, que dans les emprunts inconscients issus du contact entre deux populations aux cultures musicales différentes. Bien qu'aucune preuve scientifique ne soit encore apportée à cette hypothèse, il est facile de repérer un grand nombre d'indices qui tendent à la valider. Ainsi, sur le plan scalaire, on peut constater, au sein de productions musicales occidentales, la très grande absence des échelles non tempérées. Le degré de compatibilité de ces échelles avec celle adoptée en Occident depuis plusieurs siècles est si faible qu'il est difficile de les faire cohabiter. Il en va de même sur le plan rythmique, où certains phénomènes microrhythmiques afro-diasporiques sont presque totalement absents.

- **« Négociations » entre traditions musicales**

Cette prise en compte des mécanismes perceptifs apporte un éclairage nouveau sur les phénomènes de métissage/créolisation qui ont cours en permanence dans le monde entier. Examinés à une échelle macroscopique, ces phénomènes pourraient donc être constitués de « négociations » entre traditions musicales, négociations qui seraient à la fois implicites, informelles et inconscientes. Implicites, car vécues par les différents acteurs sans que le contrat qui sous-tend ces contacts soient exprimés de façon patente. Informelles, car elles ne sont généralement pas organisées de façon institutionnelle, sauf dans le cas d'une volonté évangélicatrice particulière. Inconscientes enfin, car des emprunts répétés à la culture de l'Autre finissent par provoquer, insensiblement, des mutations durables dans la culture de l'emprunteur, par un simple effet statistique.

- **...sur le plan didactique**

Dans le monde occidental, l'enseignant est un des acteurs-clé de la transmission. Cette considération est tout à fait valide dans le domaine de la musique. Ainsi, les problèmes de perception évoqués plus haut peuvent devenir critiques s'ils concernent (et c'est en général le cas), l'enseignant. En effet, comment ce dernier peut-il transmettre un contenu musical qu'il ampute involontairement d'une partie essentielle de sa substance ? Nous tenterons d'apporter plus loin une réponse à cette question. Pour l'heure, il nous faut examiner d'autres phénomènes qui perturbent potentiellement l'acte pédagogique musical.

- **Transposition didactique**

Une perspective particulièrement féconde pour l'analyse de la transmission musicale est issue de la didactique des mathématiques : la « transposition didactique ». 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. En 2005, nous avons confirmé les conditions d'application de ce concept à l'éducation musicale, notamment en ce qui concerne les musiques afro-brésiliennes.

Ainsi, dans beaucoup de traditions musicales du monde, le musicien 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. [transposition didactique] 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 : [transpo externe]

▪ **Transposition externe et volonté noosphérique**

La première, dite « transposition externe » concerne la façon dont les savoirs officiels sont choisis, préparés, ordonnés, etc. par la noosphère (expliquer cf. Chevallard). Ici se pose la question de la volonté noosphérique (donc entre autres, des Ministères respectifs), mais cette discussion n'entre pas dans le cadre de cette communication, qui se concentre sur le rôle de l'enseignant. Les savoirs ainsi apprêtés sont souvent regroupés sous forme de publications officielles (Journal Officiel, livres de classe, etc.) auxquelles s'ajoutent des publications d'éditeurs privés, dont le contenu n'est soumis à aucune validation ministérielle. Ainsi, en France, quand le programme officiel édité par le Ministère de l'Éducation Nationale propose [B.O.], je cite, « 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.

[transpo interne]

▪ **Transposition interne et rôle-clé de l'enseignant**

C'est ce processus que décrit l'étape dite de « transposition interne », un processus qui conduit l'enseignant à construire son intervention sur la base des savoirs à enseigner sélectionnés par la noosphère, savoirs qui seront à nouveau transformés pour être présentés à l'élève. Lors de cette étape à la fois cruciale et très complexe, l'enseignant organise les conditions d'apprentissage et gère seul un certain nombre de glissements paradigmatiques qui viennent largement entraver une bonne transmission des savoirs.

○ **Glissements paradigmatiques**

En choisissant d'intégrer à son programme d'enseignement des savoirs musicaux issus de la culture de l'Autre, l'enseignant induit plusieurs glissements paradigmatiques qui perturbent largement le mécanisme de transposition didactique. Au delà du changement fondamental de contexte social, culturel, politique, climatique, etc. que nous ne discuterons pas ici, car il pourrait conduire à penser une véritable impossibilité telle que la décrit

Denis Laborde, nous aborderons deux glissements sous l'angle du didactique :

▪ **Formalisme didactique**

Le premier intervient au niveau du formalisme didactique, qui distingue trois modes principaux de transmission : éducation formelle, éducation informelle et éducation non formelle. [formalisme didactique] 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). 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 nous avons quelque peu détourné le tétraèdre de formation [tétraèdre], en remplaçant la notion d'agent de formation par celle de médiateur. Ce dernier 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 [clic], l'enseignement non formel sur le triangle B [clic]. 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 [clic].

10:00

Lorsqu'un enseignant européen décide de travailler avec ses élèves sur une pièce issue d'une tradition musicale non occidentale, il induit potentiellement (cela dépend de la tradition) 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.

▪ **Notion de contrat**

Le deuxième glissement auquel nous souhaitons aujourd'hui faire référence se situe au niveau de la notion de contrat. Au sein d'un groupe musical, 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 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, par exemple, d'un groupe musical non occidental, qui recherche souvent une réussite collective, sans véritable émergence individuelle. Dans un tel cas, on peut résumer ces glissements paradigmatiques de la sorte : [tableau synthèse glissements]

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

II. Pistes de réflexion/action

12:30

Ces considérations permettent d'entrevoir à présent quelques pistes d'action, voire de remédiation.

A. Une perception transculturelle entravée

En ce qui concerne les problèmes liés à la perception d'objets musicaux inhabituels, il n'y pas d'autre option qu'une formation solide de l'enseignant. Bien que l'immersion dans le contexte endogène de production du système musical considéré soit une solution idéale, elle peut être partiellement compensée par un travail d'écoute active dirigée par un spécialiste dudit système.

B. Transposition didactique

Nous avons vu comment le concept de transposition didactique pouvait constituer une grille analytique de compréhension du phénomène. Nous proposons de l'utiliser comme un véritable outil de diagnostic et de remédiation. Bien entendu, cette notion de remédiation implique que nous nous placions dans une optique très particulière, celle d'une transmission qui prend comme but de respecter au mieux les canons pédagogiques endogènes. En effet, une veille récente sur les pratiques des enseignants révèle de nombreux cas d'instrumentalisation de la musique de l'Autre pour certaines de ses caractéristiques, comme l'oralité ou le jeu collectif : bien qu'il soit fort probable que cette configuration didactique émerge d'une volonté de combler certains manques dans la culture occidentale et sa didactique, elle s'appuie sur une posture qui conduit à un questionnement très différent, auquel ne répond pas la présente intervention.

• **Transposition didactique externe**

Dans la mesure où notre propos est centré sur le rôle de l'enseignant, l'étude des remédiations possibles au niveau de la transposition didactique externe n'a théoriquement aucune pertinence. En réalité, elle en garde, car dans le milieu institutionnel, le professeur de musique est très peu soumis à une influence noosphérique qui reste somme toute assez ténue. Très libre de choisir lui-même les contenus à enseigner et les méthodes, parfois rédacteur de fiches ou même de méthodes vendues dans le commerce, il prend donc à sa charge une partie de cette transposition externe. A ce titre, il est donc libre de se référer ou non à des spécialistes, ces derniers n'étant pas forcément agréés ou diplômés. Généralement, il n'est pas non plus contraint de suivre des formations. En dehors de tout cadre prescriptif fort, l'enseignant se retrouve ainsi dans une situation délicate et extrêmement difficile pour laquelle il n'est pas préparé.

• **Transposition didactique interne**

○ **Préparer les enseignants à l'interculturel**

Avec l'augmentation des moyens de communication et de circulation des êtres humains, on peut imaginer que les situations de contact interculturel vont se multiplier, et notamment dans les milieux d'éducation musicale institutionnelle. Il semble raisonnable de préparer les enseignants à ces situations, en profitant de l'expérience d'autres disciplines d'enseignement/apprentissage comme la didactique des langues, ou celle du Français Langue Etrangère.

15:00

Les pistes de réflexion qui vont suivre partent du principe que l'enseignant bénéficie d'une bonne formation à l'interculturel, ainsi que d'un bagage culturel conséquent : dans la négative concernant ce dernier point, il pourra collaborer avec un spécialiste externe à l'institution.

○ **Réduire la distance culturelle**

[Citation JL Aubert] Pour Jean-Louis Aubert (2001:129), « il convient donc de [clic] reproduire autant que possible les circonstances propres à la transmission de chaque musique ou, du moins, d'en [clic] respecter la cohérence et d'en [clic] adapter les modalités avec discernement ». Cette phrase résume un certain nombre de précautions qui peuvent permettre d'améliorer la transposition didactique :

▪ **Miser sur la sensibilisation culturelle (multimédia)**

Dans la mesure où il est le plus souvent impossible d'immerger l'élève dans la culture musicale visée par l'enseignement, l'utilisation massive de moyens multimédia peut contribuer à compenser légèrement cette lacune. Néanmoins, le choix des sources reste essentiel, et conditionne lourdement une partie des représentations potentielles des élèves.

▪ **Favoriser les situations similaires à celles endogènes**

Les mêmes causes produisent les mêmes effets : dans le domaine de la diffusion du spectacle vivant, un questionnement similaire a déjà donné

lieu à de nombreuses tentatives d'approcher les conditions endogènes de production musicale. Il en va de même pour le contexte de transmission. Par exemple, certaines musiques ne sont transmises qu'en collectivité ; un enseignement frontal de type maître/élève ne produira sans doute pas les résultats escomptés. De même, un passage par l'écrit d'une situation initialement orale peut provoquer des résultats inattendus. En pédagogie, le chemin conditionne largement le but atteint.

▪ **Limiter les simplifications**

« Respecter la cohérence » implique une bonne connaissance de ce qui fonde le répertoire musical objet de la transmission. En effet, les fondamentaux ne peuvent être malmenés sans risque. Certaines simplifications, qui peuvent n'apparaître que « techniques », sont susceptibles de bouleverser totalement la structure musicale et donc ses rapports avec le musicien.

▪ **Exploiter la richesse des traditions/répertoires**

Une alternative potentielle aux simplifications se trouve dans une meilleure exploitation de la richesse des traditions et de leurs répertoires. Dans certains cas, il sera possible de choisir un objet musical plus accessible. Par exemple, en France, il y a une demande très forte de la part des commanditaires pour enseigner le samba carnavalesque brésilien, alors que ce style musical compte parmi les plus difficiles du pays. D'autres styles de samba sont plus abordables. En allant un peu plus loin, on constate que beaucoup d'autres styles musicaux brésiliens sont plus abordables pour des européens et disposent d'un potentiel pédagogique beaucoup plus important.

▪ **Former aux fondamentaux**

Finalement, en poursuivant le raisonnement jusqu'au bout, on est en droit de se demander si l'instrumentalisation d'une culture et/ou d'un répertoire ne pourrait pas être évité en focalisant l'action pédagogique sur les fondamentaux. Par exemple, plutôt que d'aborder la *batucada* brésilienne d'une manière que les canons endogènes désignerait comme « caricaturale » et déconnectée de ce qui en fait l'essence, il serait intéressant de concevoir une séquence pédagogique centrée, non plus sur une tradition donnée, mais sur ses fondamentaux, comme la notion de cycle et de temps vertical. Autre exemple : un chant particulier, qui induit des problématiques linguistiques qui sortent en partie du cadre musical, pourrait être remplacé par un travail d'imprégnation et d'improvisation sur un mode mélodique donné.

Bien entendu, cette manière de procéder déplace l'objet d'enseignement, ce qui risque de contrarier les projets de l'enseignant, en fonction de ses propres objectifs pédagogiques. Mais à tout prendre, n'est-ce pas une solution épistémologique satisfaisante ? Permettre à l'élève d'emprunter à l'Autre ce qui en constitue la profonde richesse, de s'approprier de nouvelles façons de penser la musique pour les intégrer, peu ou prou, à sa propre culture musicale.

C. Glissements paradigmatiques

Enfin, les glissements paradigmatiques que nous avons relevés plus haut sont probablement la source des plus grandes difficultés rencontrées par l'enseignant dans son travail de transposition. Il est difficile de proposer une piste d'action plutôt qu'une autre. Chaque situation doit être pensée spécifiquement. C'est dans ce domaine qu'une réflexion difficile doit être entreprise, difficile car elle engage directement les rapports de l'Occident au reste du monde.

Conclusion

Après avoir examiné comment les métissages musicaux pouvaient être influencés par des facteurs géopolitiques, psychologique et didactique, nous avons proposé d'utiliser la notion de transposition didactique comme outil conceptuel de compréhension des situations didactiques d'enseignement des musiques de l'Autre. Dans ce cadre, plusieurs glissements paradigmatiques ont été mis à jour, notamment au niveau du formalisme didactique et de la notion de contrat. Cette grille de lecture a permis également de montrer la nécessité de préparer les enseignants aux situations interculturelles et de réduire la distance culturelle entre les savoirs et l'élève. Dans ce domaine, la prise en compte de la transposition didactique permet d'ouvrir quelques pistes de remédiation : imprégnation multimédia, mise en situation, limitation des simplifications, exploitation de la richesse des répertoires et formation aux fondamentaux sont autant de voies potentielles à explorer. L'idée de se concentrer sur des notions musicales essentielles sous-tendues par certaines traditions extra-occidentales, plutôt que sur les traditions elles-mêmes est également une hypothèse à envisager. Toutes ces propositions vont dans le sens d'une prise de conscience de la transposition didactique comme outil, non seulement de diagnostic mais aussi de pensée de la remédiation.

Quels que soient les chemins empruntés, nous espérons avoir montré que l'enseignant porte une lourde responsabilité induite par le manque de directives et accompagnement pédagogiques. Ainsi, comme le disait Martine Abdallah-Pretceille en 2000 [diapo citation], « pour tout ce qui relève du sens, des valeurs, de l'éducation à l'altérité, à la relation..., l'enseignant est irremplaçable ».