

ENSEIGNER LA MUSIQUE DE L'AUTRE : LA NOTION D'« EXPERTISE » MUSICALE EN CONTEXTE INTERCULTUREL

Gérald GUILLOT – Docteur en didactique de la musique de l'Université Paris-Sorbonne (Paris IV). Responsable d'enseignement au Département des sciences humaines de l'Université technologique de Compiègne. Professeur de musiques traditionnelles (CA). Directeur de deux formations musicales et ancien intermittent du spectacle.

• Contact : gerald.guillot@gmail.com

Au sein des collèges français, on assiste depuis quelques années à de nombreuses transformations du métier de professeur d'éducation musicale. Parmi elles, on note une multiplication d'activités de pratique instrumentale en lien avec les musiques dites « du monde ». Aujourd'hui préconisées par les textes officiels, elles sont le plus souvent centrées sur les percussions. Mais ces pratiques sont loin d'être décontextualisées et invoquent largement les cultures musicales auxquelles elles font implicitement référence. Les professeurs d'éducation musicale sont-ils préparés à de telles modalités d'enseignement/apprentissage ? Qu'est-ce qui fonde leur compétence ? Leur formation universitaire leur fournit-elle les outils et les clés de compréhension de tels systèmes musicaux, *a priori* exotiques ?

Au travers de l'exemple de la *batucada* [batuk'adə]¹ brésilienne, dont l'instrumentarium envahit peu à peu les collèges français, nous souhaitons questionner la notion d'« expertise musicale » de ces enseignants au sein d'un contexte qui se révèle, de fait, éminemment interculturel.

L'ENSEIGNEMENT INSTRUMENTAL AU COLLEGE

Terminologie

Même s'il n'y a pas consensus au sein de la communauté scientifique, nous utiliserons l'adjectif « interculturel » tel que l'emploient Camilleri et Vinsonneau (1996), c'est-à-dire, pour évoquer une situation qui fait

¹ Au Brésil, le terme est générique et désigne de nombreuses formes afroïdes de percussion. En Europe, elle constitue la forme la plus connue des traditions musicales afro-brésiliennes, traditions en réalité d'une très grande diversité.

intervenir un contact avec une culture exogène². En revanche, l'adjectif « transculturel » sera utilisé pour qualifier tout objet subissant un passage d'une culture à une autre (Guillot, 2010). Cette définition, proche de celle d'Ortiz (1947), intègre donc un caractère dynamique et souhaite se démarquer de celles décrivant la présence statique d'un même objet dans plusieurs cultures.

Objet d'étude de référence

Dans cette étude, nous faisons référence à des traditions dans leur contexte endogène de production et non à leurs avatars sur le territoire français (quand ils existent). En effet, dans le cas des musiques afro-brésiliennes, même si les groupes français de *batucada* peuvent légitimement être considérés comme faisant partie d'une branche transatlantique des traditions brésiliennes (Guillot, 2004), l'absence de certains fondamentaux dans la production musicale de la plupart d'entre eux crée une rupture suffisamment brutale pour que la continuité soit brisée : ces deux formes de *batucada* constituent ainsi deux objets d'étude distincts. Seule la référence endogène sera ici considérée.

Arrière-plan théorique

Notre propos s'insère dans le champ de pensée de l'anthropologie du didactique. Il s'appuie notamment sur le concept de « transposition didactique » (Chevallard, 1985/1991 ; Verret, 1975) qui est inséré dans un modèle récemment conçu (Guillot, 2011) cherchant à mieux comprendre les mécanismes didactiques transculturels (voir *FIGURE 1*). Inspiré du fameux triangle pédagogique (Houssaye, 1988) et d'un tétraèdre de formation en directe filiation avec le premier (Zulauf, 2006), ce « prisme » de *transculturation des situations didactiques* intègre à la fois les contextes endogène et exogène de transmission des savoirs. En effet, au Brésil, le contexte endogène de transmission (c'est-à-dire le groupe de *batucada* afro-brésilienne) constitue une véritable situation didactique telle que peut la décrire la *théorie des situations didactiques* (Brousseau, 1998). Ce modèle replace la transposition didactique dans un contexte de transculturation de savoirs et pratiques de référence (Bourg, 2006, 2008 ; Martinand, 2003) qui sont transmis par un ou plusieurs médiateurs écologiques (généralement, au moins le chef du groupe).

² Il peut s'agir d'objets, d'idées, de pratiques, etc. Pour la suite, afin de simplifier, nous garderons seulement le mot « objet » et lui affecterons un sens générique, qu'il soit utilisé seul ou dans l'expression « objets musicaux ».

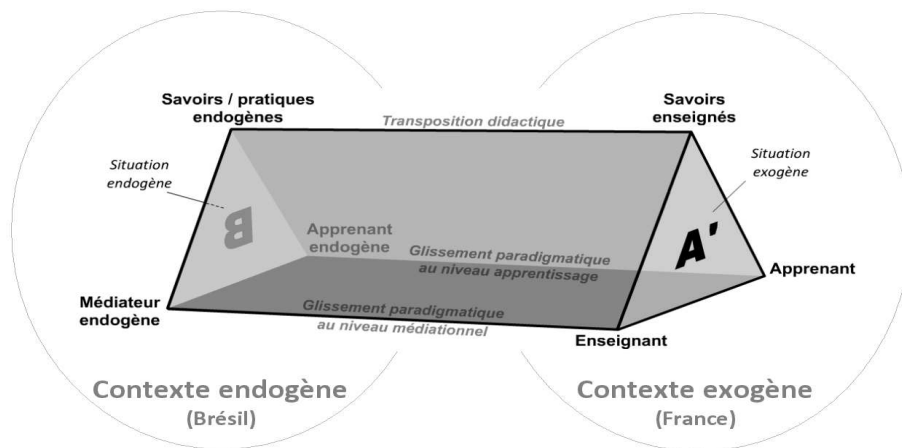


FIGURE 1 – « Prisme » de transculturation des situations didactiques (Guillot, sous presse).

L'usage de la *batucada* dans une classe de collège français (contexte exogène) constitue donc la transculturation d'une situation didactique exogène en une situation endogène, induisant un glissement paradigmatique de la fonction de médiation³ : l'enseignant français devient le nouveau médiateur de la culture de l'Autre, au travers de savoirs transposés. Nous avons choisi de porter notre attention sur le rôle-clé tenu par cet enseignant.

Sources des données

L'ensemble de notre discours s'appuie sur les différents résultats obtenus au travers d'une étude clinique menée auprès de deux enseignants de collège (Guillot, 2005), d'une veille de plus de cinq ans d'échanges de mails au sein de deux listes de diffusion professionnelle d'enseignants en éducation musicale et d'une expérimentation psychoacoustique menée récemment auprès de 25 enseignants en musique dans le cadre d'une thèse de doctorat.

Du chant à la pratique instrumentale

L'usage de la *batucada* brésilienne en collège français n'est pas un épiphénomène. Il s'inscrit comme l'un des résultats d'un processus

³ Le concept de médiation doit ici être entendu dans la perspective des travaux concernant la zone proximale de développement (ZPD) proposée dans les années 1930 par Vygotski (1934/1997) et la notion d'étayage développée par Bruner (1983).

historique. Des premières instructions de 1925 jusqu'aux années 1970, l'enseignement musical se limite à la pratique vocale, comme une poursuite de la tradition orphéonique (Gumplowicz, 2001). Mais la révolution culturelle de Mai 1968 va replacer l'enfant au centre du système éducatif, les programmes de 1977 préconisant de « favoriser son besoin d'expression par le chant ou le jeu d'instruments très simples »⁴. L'évocation de la pratique instrumentale voit ainsi le jour et se verra confirmée en tant qu'« approche d'une pratique instrumentale » dans les programmes de 1995 dans lesquels les « percussions » font l'objet d'une mention explicite (Tripier-Mondancin, 2008, p. 201).

Mais sur le terrain, la pratique instrumentale a commencé dès la fin des années 1960, avec un premier centrage sur l'apprentissage de la flûte à bec. Puis, elle sera progressivement complétée, voire remplacée, par d'autres pratiques instrumentales, notamment à base de percussions. C'est le début de l'âge d'or du tambour *djembé*, un instrument issu de traditions musicales d'Afrique de l'Ouest, qui va susciter de nombreuses initiatives eu égard à son apparente accessibilité technique. Force est de constater que le *djembé* s'est trouvé instrumentalisé au profit d'objectifs pédagogiques, la culture à laquelle il fait référence souffrant par contrecoup d'un vaste réductionnisme : ce tambour devient l'unique expression de la très grande richesse des cultures africaines dont il dissout les singularités au profit d'un exotisme bon marché (Ségalen, 1978).

Émergence des musiques afro-brésiliennes en Europe

Bien que des millions d'esclaves africains soient présents sur le sol brésilien depuis le 16^e siècle (Crôs, 1997 ; Thomas, 1997), il faut attendre le 20^e siècle pour que leurs manifestations culturelles soient véritablement médiatisées, notamment au travers du carnaval de Rio de Janeiro (Montenegro, 2000). Sur le plan musical, les écoles de samba sont portées par un groupe instrumental particulier que l'on nomme *batucada*, un terme générique pour désigner une organisation afroïde basée sur le chant et les percussions.

De nombreux amateurs d'Europe de l'Ouest vont constituer des groupes similaires sur le Vieux Continent, créant ainsi une véritable concurrence à la pratique massive du *djembé* (Roux, 2006 ; Vaillant, 2005, 2009).

⁴ Arrêté du 17 mars 1977.

La batucada au collège

L'énorme potentiel de telles pratiques a également suscité l'intérêt des professeurs d'éducation musicale en collège. Ils sont de plus en plus nombreux à souhaiter intégrer ces pratiques dans leur enseignement, une motivation amplifiée par les dernières directives officielles. Dans les *Textes complémentaires au programme éducation musicale pour le collège*, validés en 2008 par le Ministère de l'Éducation nationale, on peut lire :

qu'il est toujours bienvenu de disposer d'un instrumentarium de percussion très important pour alimenter la diversité souhaitable des projets musicaux réalisés. [...] Tous ces instruments peuvent être utilisés aussi bien dans le genre musical auquel ils appartiennent, mais aussi dans une esthétique plus contemporaine. Mais un instrumentarium est indispensable. (pp. 8-9)

Ici se trouve le cœur du problème : utiliser les instruments « dans le genre musical auquel ils appartiennent » renvoie à une référence et implique donc l'invocation d'une partie de la culture musicale relative à ces instruments. En l'occurrence, parmi les différentes modalités possibles de percussion collective, le modèle de la *batucada* est celui qui recueille le maximum de suffrages, probablement en raison d'une illusion de plus grande facilité. Les fournisseurs de matériel pédagogique⁵ ont bien senti cette demande et y répondent largement : il n'est donc pas rare aujourd'hui de retrouver un instrumentarium de *batucada* dans un grand nombre de collèges français, même si le matériel n'y est généralement pas utilisé de manière « orthodoxe ». En effet, les enseignants disposent de peu de sources (manuels, méthodes, supports audio, etc.) et tentent de s'organiser entre eux au moyen de stages internes et d'un important échange de fiches élaborées au sein de la profession. Cette pratique est presque totalement autoréférencée (Martinand, 1993, cité par Mausard *et al.*, 2002, p. 50) et ne reçoit aucune régulation de la *noosphère* (Chevallard, 1985/1991) (voir *FIGURE 2*).

Ce contexte singulier conduit à un ensemble de pratiques relativement éloignées des réalités musicales brésiliennes auxquelles elles font référence (Guillot, 2005). Elles s'orientent majoritairement sur une sorte d'instrumentalisation de la *batucada* choisies pour certaines de leurs qualités (comme le jeu collectif, l'accès immédiat à l'instrument, la possibilité de déambuler), au détriment de valeurs profondes enracinées au cœur de la culture d'origine.

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

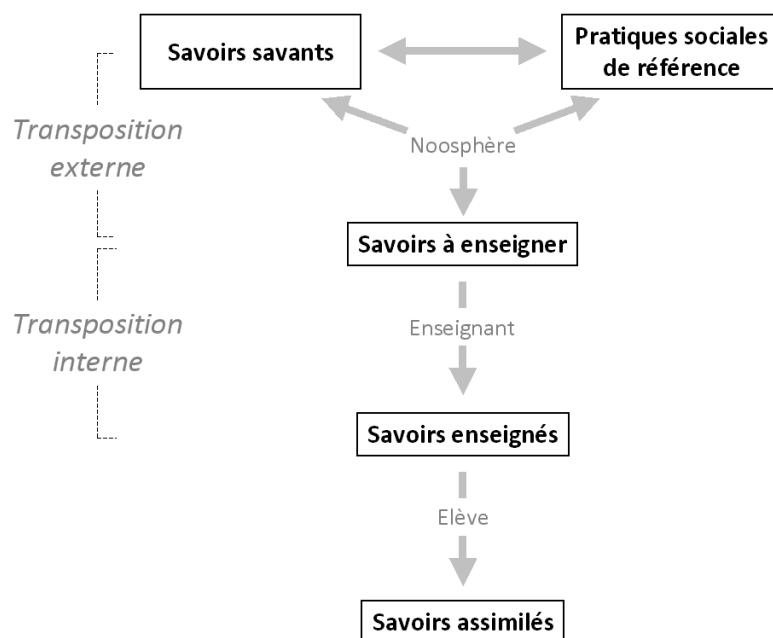


FIGURE 2 – Une représentation possible du mécanisme de transposition didactique⁶.

Certains marqueurs musicaux essentiels de la culture afro-brésilienne, comme le *suíngue brasileiro* que nous examinerons plus loin, se dissolvent ainsi dans ces pratiques. Au passage, on notera l'existence d'un phénomène équivalent dans bon nombre de groupes amateurs d'inspiration afro-brésilienne dont nous parlions plus haut.

Mais pourquoi un professeur d'éducation musicale transmet-il une partie seulement des savoirs musicaux impliqués par la *batucada* ? Son expertise musicale ne lui est-elle d'aucun secours ? Nous allons à présent examiner ces deux aspects du problème.

LA BATUCADA : UN OBSTACLE COGNITIF

Caractéristiques musicales de la batucada

La *batucada*, en tant qu'expression musicale issue de la culture afro-brésilienne, hérite de caractéristiques que l'on retrouve dans l'ensemble du monde musical afro-diasporique *bantou* et *yoruba*, et qui en constituent les fondamentaux (Mukuna, 1978). Leur portée est si grande que nous les qualifions de « quasi-universaux », un terme emprunté à Nattiez (2004). Sur

⁶ Schéma dérivé de celui de Develay (1992).

le plan temporel, ils sont principalement constitués de deux phénomènes situés à des niveaux bien distincts : le premier est à considérer au niveau métrique. C'est une organisation cyclique du temps musical proposée par Jones (1954), nommée *time line pattern* par N'Ketia (1961, 1963) et modélisée par Kubik (1979, 1999) : on la retrouve notamment dans le *samba*⁷ (Guillot, 2004 ; Sandroni, 1997) ou le *maracatu de baque virado* (Guillot, 2008).

Le second est situé au niveau micro-temporel. Il s'agit d'une organisation microrhythmique des valeurs minimales opérationnelles (Arom 1973, 1984 ; Koetting, 1970). Nous nommerons *suíngue brasileiro* ce phénomène, en référence au principe général de *swing* plus connu dans le monde du jazz, et dont il est un proche cousin⁸.

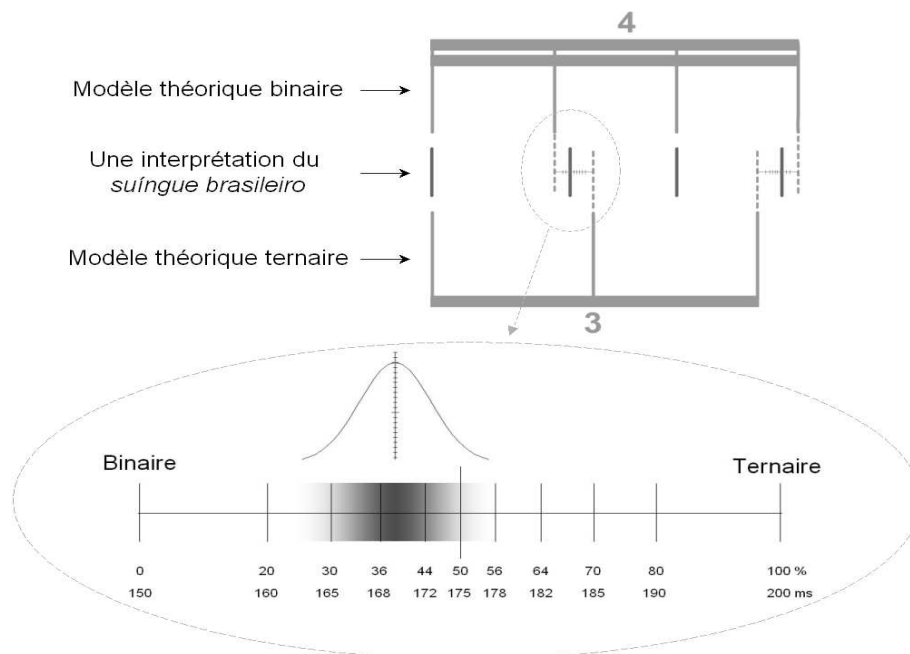


FIGURE 3 – Modèle⁹ du *suíngue brasileiro* et détail d'une note « swinguée » (position moyenne et répartition gaussienne des microvariations) pour un tempo de 100 ppm : exemple fictif.

⁷ On distingue le terme vernaculaire *samba* (masculin) de son usage francophone (féminin), qui sera mentionné sans italique.

⁸ C'est également la terminologie utilisée par d'autres auteurs comme Batista (2003).

⁹ Ce modèle est déjà ancien (Guillot, 2005) et fait actuellement l'objet d'une révision. Néanmoins, le principe de base demeure inchangé.

Nous constatons sur la *FIGURE 3* que les notes ne sont pas placées sur leurs positions théoriques définies par le principe de subdivision occidentale. Même avec ce seul modèle, il existe une infinité de formes de *swing*, des plus binaires aux plus ternaires. Le placement de chaque note doit être considéré comme une valeur moyenne autour de laquelle s'opèrent d'infimes variations.

Perception des fondamentaux musicaux afro-brésiliens

Entrons à présent au cœur de la mécanique perceptive. En nous référant à plusieurs travaux récents sur la perception transculturelle et les attentes perceptives (Ayari, 2003 ; Eerola, 2003, 2006 ; Huron, 2006 ; Sadakata *et al.*, 2003 ; Stobart & Cross, 2000), nous posons l'hypothèse que les « représentations »¹⁰ (Sperber & Wilson, 1989) et l'enculturation spécifique du sujet (Francès, 1958 ; Herskovits, 1948/1967) ont une influence sur sa perception des objets musicaux issus de cultures exogènes ; ce phénomène est d'autant plus ostensible que les caractéristiques de ces objets sont éloignées de celles de la culture du sujet. Pour les professeurs d'éducation musicale en France, ces caractéristiques sont celles des canons occidentaux, notamment classiques et romantiques.

En matière d'enseignement musical, le principe de *swing* ne fait pas partie du curriculum proposé aux élèves de collège, car le répertoire savant occidental auquel il réfère n'intègre pas cette caractéristique, si ce n'est une forme approchante dans l'interprétation des valse viennoises (Bengtsson *et al.*, 1969, cité par Gabrielsson, 2003). Il est néanmoins présent à la radio, au sein d'un certain nombre de styles musicaux d'origine afro-diasporique, comme le jazz, certaines formes de pop-rock ou de musique techno.

Mais la reproduction d'une musique « exotique » fait appel à la perception sensorielle et aux inférences cognitives systématiquement basées sur l'expérience culturelle du sujet (Arom & Khalfa, 1998 ; Ayari, 2003). Comme le montrent plusieurs études psychocognitives, 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 (Huron, 2006 ; Lieury et De LaHaye, 2004) au travers d'un principe d'inférence (Helmholtz, 1909), sur la base d'attentes spécifiques, organisées par le principe de *pertinence* développé en anthropologie cognitive par Sperber et Wilson (1989).

L'observation en classe d'enseignants a montré qu'ils sont ainsi susceptibles de percevoir et transmettre un message musical amputé de

¹⁰ Le modèle épidémiologique de Sperber et Wilson est très séduisant, mais ce qu'ils nomment « représentation mentale » nous semble plutôt être une « constitution » (Petit, 2003, p. 22)

certaines caractéristiques et valeurs fondamentales. L'hypothèse avancée est celle d'une grille de perception cognitive extrêmement spécialisée et encore trop peu préparée à l'altérité. Les premiers résultats d'une expérimentation psychoacoustique menée récemment auprès de professeurs d'éducation musicale laissent déjà entrevoir une conclusion surprenante : les sujets révèlent une capacité latente et 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 implicites¹¹ des musiques considérées (comme le *suíngue brasileiro*) sont largement ignorés au travers d'une écoute qui semble formater inconsciemment le percept afin de le rendre compatible avec des attentes perceptives culturellement situées et le plus souvent inadaptées à la perception transculturelle. Un tel mécanisme constitue potentiellement une déclinaison du principe de pertinence évoqué plus haut.

Conséquences didactiques

Sous l'angle des stratégies perceptives, il y a donc une inadéquation de l'écoute qui allonge la distance interculturelle au lieu de la réduire, amenuisant du même coup les chances d'un partage de sens et confirmant potentiellement, hélas, ce qu'écrivait Houssaye (1988) : « Il n'y a pas de médiation entre l'élève et le savoir ; au lieu de servir de voie de communication, le maître fait barrage » (cité par Rézeau, 2001, p. 58).

Bien que l'enseignant ait bénéficié d'une imprégnation culturelle comparable à celle de ses élèves, nous postulons que sa formation spécifique l'a conduit à construire un réseau de schèmes d'attentes perceptives (Huron, 2006) plus spécifiquement centrés sur les canons de la musique occidentale, notamment des périodes classique et romantique. Dans cette hypothèse, un élève serait donc plus perméable à l'inouï.

Les musiques afro-brésiliennes étant constituées de nombreux savoirs implicites majeurs¹², dont certains fondamentaux, les conséquences didactiques sont potentiellement majeures, car « ce qu'il y a à transposer ne se donne pas à voir à l'œil nu et la transposition ne peut prendre sa source dans un corpus déjà constitué » (Perrenoud, 1998, p. 501). En effet, cette transposition ne s'effectue plus, comme pour la musique savante occidentale,

¹¹ On utilisera ici l'adjectif « implicite » (du latin *implicare* : « plié à l'intérieur ») qui renvoie à l'idée d'un contenu sous-jacent, potentiellement contextuel, enchevêtré, inaccessible de façon directe et du coup, quelque peu obscur et complexe. Il se distingue du « tacite » (du latin *tacitus* : « qui es tu ») qui renvoie à la verbalisation, ou plutôt à son absence.

¹² Ces savoirs implicites font très probablement l'objet d'un « apprentissage implicite » au Brésil. Sur cette question, voir Reber (1989).

dans le cadre de la culture musicale de l'enseignant, une culture qui a constitué le fondement de sa formation et dont il dispose – théoriquement – des codes. On peut donc légitimement se demander si « ces savoirs pratiques [...] peuvent et doivent être l'objet d'un enseignement ou plus globalement d'une formation, donc d'une transposition didactique » (Perrenoud, 1998).

LA NOTION D'« EXPERTISE » DU PROFESSEUR DANS L'ENSEIGNEMENT MUSICAL

Définitions

L'Académie française définit l'expert comme celui « qui est expérimenté, qui a acquis, par la pratique, compétence et habileté ». Bien que le mot « expertise » soit banni par la même Académie, il est toujours utilisé, et cela depuis le XIV^e siècle, dans le sens d'« adresse, habileté, expérience ». C'est bien dans ces termes que nous allons le questionner.

L'expertise en contexte didactique

Nous avons vu que le prisme de transculturation des situations didactiques soulignait clairement le rôle-clé de l'enseignant dans la transposition didactique de savoirs de nature transculturelle (voir *FIGURE 1*). Dans la classe, l'expertise de l'enseignant fonde la relation de ce dernier avec les élèves, depuis le contrat pédagogique jusqu'aux différents contrats didactiques, ces derniers ne pouvant exister si les élèves doutent des compétences de l'enseignant. Selon Guimond (2004), « c'est la crédibilité du communicateur, son expertise, qui lui confère un pouvoir de persuasion » (p. 30). On retrouve ici l'une des facettes du mécanisme de « topogenèse » détaillé par Chevallard (1985/1991, p. 73), le professeur devant « s'assurer les moyens de son *hégémonie* ». Mais l'auteur précise que cette topogenèse nécessite également pour l'enseignant d'« affirmer le caractère singulier de sa place propre dans la construction du savoir » (p. 74). Ainsi, quelle que soit la discipline enseignée par le professeur, il convient de distinguer au moins deux formes d'expertise :

- La première est liée à la fonction d'enseignement. Il s'agit donc de compétences que nous pourrions qualifier de « pédagogiques » et qui ne seraient pas spécifiquement disciplinaires. Cette première acception semble la plus largement discutée dans la littérature scientifique, probablement en raison de lignes de force politique liées au statut même de l'enseignant dans la société. En effet,

l'évaluation de son expertise est directement couplée à sa reconnaissance en tant que professionnel de la formation.

- La seconde est en lien avec les compétences disciplinaires de l'enseignant. Garmston (1998, cité par Tochon, 2004, p. 91) identifie six domaines de compétences où l'expert se distingue du novice : seul, le premier domaine fait référence à la « matière » ou au « savoir disciplinaire ». Cette forme d'expertise, bien que réellement minoritaire dans le débat scientifique, nous semble particulièrement fertile en contexte interculturel.

Avant de la questionner, il convient de rappeler que ces deux formes d'expertise sont en articulation permanente. Par exemple, dans le domaine de la didactique de la danse, Guiral-Fouquet (2003) considère que la capacité d'adaptation de l'enseignant (expertise *pédagogique*) est directement liée à son niveau d'expertise (expertise *disciplinaire*).

Savoirs experts

C'est donc cet aspect de l'expertise, disciplinaire, que nous souhaitons discuter ici. L'enseignant détient, potentiellement, une véritable « autorité épistémique » basée sur la maîtrise de ce que Johsua (1997) nomme les « savoirs experts ». Il déclare :

Je propose de parler de « savoir expert » [...]. Le solfège, mais aussi la pratique d'un instrument (lequel, on le voit bien, est décalquée d'une expertise donnée), mais encore la pratique du rock, du rap, du reggae, toutes « expertises » en cours d'institutionnalisations.

Notons que nous évoquons ici la notion de savoirs experts en ce qu'ils rendent compte d'un lien entre certaines activités musicales et le concept d'expertise. Concernant la transposition didactique pour laquelle ils ont été définis, nous leur préférons la notion de « pratiques sociales de référence » proposée par Martinand (1981, 2003), mais il s'agit d'un tout autre débat.

Dans le domaine de l'éducation musicale, ces savoirs experts possèdent deux caractéristiques qui questionnent leur mode de transmission. La première est d'ordre technique, la seconde, d'ordre culturel.

Expertise praticienne

Pour ce qui concerne l'enseignement musical, cette expertise relève de compétences liées à la maîtrise d'un langage musical, à ses capacités d'interprétation, d'improvisation, etc. On pourrait donc parler d'« expertise

pratiquienne », en opposition avec une ancienne conception liée à l'érudition. Selon Lenoir (2004), l'expert :

ne se définit pas par le savoir, mais par un savoir-faire ou, mieux, par un savoir agir qui le distingue des autres sur une question ou dans un domaine donné. Ce n'est pas celui qui sait, mais celui qui sait faire ou comment faire en situation. (p. 15)

Dans le domaine musical, il pourrait s'agir, par exemple, de la technique de contrebasse dite « slappée » dans le rockabilly ou de la technique de *virada* de *tamborim* dans le *samba* de carnaval. Bien entendu, il en va de même dans d'autres disciplines et on pourrait dire la même chose, par exemple, d'un enseignant en mathématiques qui saurait non seulement invoquer une démonstration, mais la réaliser lui-même.

Savoirs situés et imprégnation culturelle

Mais les savoirs issus de la pratique de styles musicaux particuliers impliquent également une imprégnation culturelle. Cette enculturation concerne chaque musicien, quelle que soit son origine géographique. Selon les hypothèses précédemment énoncées, elle conditionnerait lourdement son rapport au matériau musical et à ses principes d'organisation syntagmatique et paradigmatique.

En France, un professeur d'éducation musicale (donc théoriquement formé à l'université), qui propose un travail d'écoute à ses élèves sur une œuvre du répertoire classique de la musique savante occidentale, est théoriquement dans une position épistémique idéale du point de vue de la topogénèse. Si la séquence d'enseignement prévoit également une pratique vocale, l'enseignant est supposé pouvoir servir de référence et assurer un guidage satisfaisant des élèves. Ce degré de satisfaction est bien entendu évalué par l'Inspection académique (qui, au passage, constitue une partie de la noosphère), selon des canons qui, même s'ils évoluent avec le temps, restent largement centrés sur ceux dictés par l'institution d'enseignement spécialisé.

En revanche, il est fortement probable qu'une infime minorité d'enseignants dispose d'une acculturation suffisante en matière de musique afro-brésilienne pour tenir cette position épistémique délicate lors de la pratique en classe de *batucada*.

Notons qu'à ce stade, nous pourrions être tentés d'utiliser la notion d'« expertise culturelle », mais dans les faits, son usage renvoie plus volontiers à un autre sens de l'expertise, compris comme une compétence d'appréciation, de jugement, le plus souvent basée sur un haut degré de technicité et/ou d'érudition. Nous pensons que cette acception est un sous-

ensemble de l'expertise considérée dans un sens plus large que nous définissions plus tôt.

Formation des enseignants

Les savoirs musicaux liés à la *batucada*, dont nous avons tenté de déterminer la spécificité, renvoient directement à la formation de l'enseignant. Sur le plan interculturel, il semble que cette formation soit trop faible, pour ne pas dire inexistante (Facci, 2004). Les professeurs d'éducation musicale ne font cependant pas exception, le même constat étant réalisé dans les autres disciplines en France et à l'échelle européenne (Sensi, 1999 ; Abdallah-Preteuille, 2001 ; Santerini, 2002).

Sur un plan épistémique large, incluant savoirs et savoir-faire, les enseignants ne peuvent compter sur l'institution pour leur fournir une formation adéquate. Et quand bien même, au vu de l'énorme richesse et complexité des traditions musicales du monde, on peut se demander si un tel raisonnement ne déboucherait pas sur une utopie éducative telle que la sous-entend Perrenoud (1998).

CONCLUSION

Choisie pour son apparente accessibilité et son potentiel pédagogique, la pratique de la *batucada* invoque cependant des fondamentaux afro-brésiliens implicites dont les modalités musicales et culturelles n'ont quasiment aucune équivalence au sein du paysage sonore occidental moderne. Utilisée en tant qu'outil didactique, elle positionne ainsi directement l'enseignant dans une situation interculturelle pour laquelle sa formation ne l'a en général pas préparé. En effet, l'enseignant tire son expertise de sa formation initiale et de ses expériences musicales, qui sont le plus souvent issues du monde musical savant occidental, et plus principalement des périodes classique et romantique. Cette expertise doit être considérée dans une perspective relativiste : que ce soit sur le plan culturel ou perceptivo-cognitif, elle est donc véritablement située, et n'est pas directement transférable au monde musical afro-brésilien. Par l'usage de la *batucada* (mais c'était déjà probablement le cas avec celui du tambour *djembé* d'Afrique de l'Ouest), l'éducation musicale en collège français induit une dimension interculturelle toujours plus importante qui questionne le modèle de formation des enseignants... et le rapport de l'École à la société. Ainsi, comme l'écrit Chervel (1988) :

Le système scolaire joue dans la société un double rôle : il forme en effet non seulement des individus, mais aussi une culture qui vient à son tour pénétrer, modifier, modeler la culture de la société globale [...]. Si on les considère en

elles-mêmes [les disciplines] deviennent des entités culturelles comme les autres, qui franchissent les murs de l'école, pénètrent dans la société, et s'inscrivent alors dans des dynamiques d'une autre nature. (cité par Calmettes, 1996, p. 7)

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). Regards croisés sur le FLE et les sciences de l'éducation : à la recherche de la nouvelle vague. *Les cahiers de l'ASDIFLE*, 12, 19-25.
- Arom, S. & Khalfa, J. (1998). Une raison en acte : pensée formelle et systématique musicale dans les sociétés de tradition orale. *Revue de musicologie*, 84(1), 5-17.
- Arom, S. (1973). Une méthode pour la transcription de polyphonies et polyrythmies de tradition orale. *Revue de musicologie*, 59(2), 165-190.
- Arom, S. (1984). Structuration du temps dans les musiques d'Afrique Centrale : périodicité, mètre, rythmique et polyrythmie. *Revue de musicologie*, 70(1), 5-36.
- Ayari, M. (2003). *L'écoute des musiques arabes improvisée : essai de psychologie cognitive*. Paris : L'Harmattan.
- Bengtsson, I., Gabrielsson, A., & Thorsén, S. M. (1969). Empirisk rytmforskning (Empirical rhythm research). *Swedish Journal of Musicology*, 51, 49-118.
- Bourg, A. (2006). Analyse comparative des notions de transposition didactique et de pratiques sociales de référence : le choix d'un modèle en didactique de la musique ? *Journal de recherche en éducation musicale*, 5(1), 79-116.
- Bourg, A. (2008). Didactique de la musique : apports d'une approche comparatiste. Étude des notions de transposition didactique et d'organisation praxéologique pour l'enseignement/apprentissage du piano. *Éducation et didactique*, 2(1), 69-88.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques. Didactique des mathématiques (1970-1990)*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Calmettes, B. (1996). *Contribution à l'étude des curriculums : le cas de l'enseignement de l'électronique dans les classes du second degré des lycées d'enseignement général et technologique* (sous la direction de R. Lefevre). Thèse de doctorat, Université de Toulouse 3.
- Camilleri, C. & Vinsonneau, G. (1996). *Psychologie et culture : concepts et méthodes*. Paris : Armand Colin/Masson.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires : réflexion sur un domaine de la recherche. *Histoire de l'Éducation*, 38, 59-119.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd. rev. et aug.). Paris : La pensée sauvage. (Original publié en 1985)

- Cròs, C. R. (1997). *La civilisation afro-brésilienne*. Paris : PUF.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.
- Eerola, T. (2003). *The dynamics of musical expectancy : Crosscultural and statistical approaches*. Jyväskylä : Jyväskylä University Printing House.
- Eerola, T. (2006). Perceived complexity of western and African folk melodies by western and African listeners. *Psychology of Music*, 34(3), 337-371.
- Facci, S. (2004). Éducation musicale et multiculturalisme. In J.-J. Nattiez (Éd.), *Musiques, une encyclopédie pour le XXI^e siècle. Les savoirs musicaux* (C. Delaruelle, trad., vol. 2, pp. 916-932). Paris : Actes Sud/Cité de la musique.
- Francès, R. (1958). *La perception de la musique*. Paris : Vrin.
- Gabrielsson, A. (2003). Music performance research at the millennium. *Psychology of Music*, 31, 221-272.
- Garmston R. J. (1998). Becoming expert teachers (part one). *Journal of Staff Development*, 19(1), 60-63.
- Gearing, F. O. (1984). Toward a general theory of cultural transmission. *Anthropology & Education Quarterly*, 15(1), 29-37.
- Guillot, G. (2004). *Symptômes d'une organisation musicale incomprise : génétique et diffusion du rythme du samba moderne*. Mémoire de maîtrise de musicologie, Université François-Rabelais de Tours.
- Guillot, G. (2005). *Étude de la transposition didactique des savoirs liés à l'enseignement des musiques afro-brésiennes en collège français* (Direction : Jean-Pierre Mialaret). Mémoire de DEA en Psychologie et didactique de la musique, Université Paris IV – Sorbonne.
- Guillot, G. (2008). Analyse des variations de gongué d'une toada de maracatu nação (Brésil) : cycle et variation [Revue hypermedia en ligne], *Musimédiane*, 3.
- Guillot, G. (2008, décembre). *Un objet esthétique est-il réellement perçu ? Le suíngue brasileiro à l'épreuve d'un filtrage cognitif exotique*. Texte présenté au Séminaire IDEAT-CNRS : Esthétique et cognition. Théories de l'art et phénomènes cognitifs, Paris.
- Guillot, G. (2010). Diffusion des musiques afro-brésiennes en Europe : la perception cognitive occidentale permet-elle une véritable ouverture à l'altérité ? (Approches postcoloniales des danses et musiques ethniques pour un dialogue interculturel). *Studi Emigrazione/Migration Studies*, 49(177), 59-81.
- Guillot, G. (2011). Transposition didactique de pratiques musicales transculturelles : de l'informel afro-brésilien à l'institutionnel français. In J.-L. Leroy & P. Terrien, (Éd.), *L'éducation musicale : des articulations entre recherche, terrain, formation professionnelle et institution ? Actes du Colloque d'Aix-en-Provence* (Aix-en-Provence, 27-28 novembre 2009). (pp. 45-64). Paris : L'Harmattan.
- Guimond, S. (2004). Evaluer l'impact des pratiques pédagogiques : perspectives de la psychologie sociale expérimentale. *Revue française de pédagogie*, 148, 25-36.
- Guiral-Fouquet, G. (2003). *La créativité en danse contemporaine*. Mémoire de DEA en STAPS, mention Sciences humaines et Sciences sociales des activités physiques et sportives, Université de Haute Bretagne Rennes II.

- Gumplowicz, P. (2001). *Les travaux d'Orphée : deux siècles de pratique musicale amateur en France (1820-2000). Harmonies, chorales, fanfares*. Paris : Aubier.
- Helmholtz, H. (1909). *Treatise on physiological optics*. New York : Dover.
- Herskovits, M. J. (1948). *Man and his works, the science of cultural anthropology*. New York : Knopf. (Trad. fr., *Les bases de l'anthropologie culturelle*). Paris : Payot, 1952/1967)
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- Huron, D. (2006). *Sweet anticipation : Music and the psychology of expectation*. Cambridge : MIT Press.
- Johsua, S. (1997). Le concept de transposition didactique peut-il étendre sa portée au-delà de la didactique des sciences et des mathématiques ? *Skholê*, 6, 15-24.
- Jones, A. M. (1954). African rhythm. *Africa*, 24(1), 26-47.
- Koetting, J. (1970). The analysis and notation of west african drum ensemble music. *Selected reports in ethnomusicology*, 1(3), 116-146.
- Kubik, G. (1979). Angolan traits in black music, games en dances of Brazil : A study of African cultural extensions overseas. *Estudos de antropologia cultural* (n°10). Lisboa : Junta de investigações científicas do ultramar.
- Kubik, G. (1999). *Africa and the blues*. Jackson, Miss : Université Press of Mississippi.
- Lenoir, Y. (2004). L'enseignant expert : regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes, *Recherche et formation*, 47, 9-23.
- Lieury, A. & De La Haye, F. (2004). *Psychologie cognitive de l'éducation*. Paris : Dunod.
- Martinand, J.-L. (1981). Pratiques sociales de référence et compétences techniques : à propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième. In A. Giordan (Éd.), *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation. Actes des Troisièmes journées internationales sur l'éducation scientifique* (pp. 149-154). Paris : Université Paris 7.
- Martinand, J. L. (1993). Organisation et mise en œuvre des contenus d'enseignement. In J. Colomb (Éd.), *Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres* (pp. 135-147). Paris : INRP.
- Martinand J.-L. (2003). La question de la référence en didactique du curriculum. *Investigações em Ensino de Ciências*, 8(2), 125-130.
- McAdams, S. & Deliège, I. (Éd.) (1989). *La Musique et les sciences cognitives. Actes du Symposium sur la musique et les sciences cognitives* (Centre national d'art et de culture Georges Pompidou, 14-18 mars 1988). Liège-Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Montenegro, A. M. (1991). Le Brésil à travers la presse quotidienne et la télévision française. In S. Parvaux & J. Revel-Mouroz (Éd.), *Images réciproques du Brésil et de la France. Actes du Colloque organisé dans le cadre du Projet France-Brésil* (p. 69). Paris : Institut des Hautes Etudes de l'Amérique Latine.

- Mukuna, K. W. (1978). *Contribuição Bantu na Música Popular Brasileira*. São Paulo : Global Editora.
- Musard, M., Mahut, N. & Robin, J-F. (2002). Quel processus de construction des activités scolaires en EPS ? *eJRIEPS*, 2, 43-54.
- N'Ketia, J. H. K. (1961). *African music in Ghana*. Accra : Longmans.
- N'Ketia, J. H. K. (1963). *Folk songs of Ghana*. Legon : University of Ghana.
- Nattiez, J.-J. (2004, octobre). *Is the search for universals incompatible with the study of cultural specificity ?* (John Blacking memorial lecture). Texte présenté au Congrès annuel du Séminaire européen d'analyse musicale, Fondation Cini, Venise.
<http://www.marta-dahlig.com/esem/pdf/ml/2004jbml-nattiez.pdf>
- Ortiz, F. F. (1947). *El huracán : su mitología y sus símbolos*. México : Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), 24(3), 487-514.
- Petit, J.-L. (2003). Repenser le corps, l'action et la cognition avec les neurosciences, *Intellectica*, 1-2(36-37), 17-45.
- Reber, A. S. (1989). Implicit learning and tacit knowledge. *Journal of Experimental Psychology : General*, 118, 219-235.
- Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'Art à l'université*. Thèse de doctorat, Université Bordeaux 2.
- Roux, H. (2006). *Réappropriation d'une pratique culturelle allogène : le cas du samba-batucada en Ile-de-France*. Mémoire de Master 1^{ère} année « Conception et direction de projets culturels », Université Paris III Sorbonne Nouvelle.
- Sadakata, M., Desain, P., Höning, H., Patel, A. D., & Iversen, J. R. (2003). An analysis of rhythm in Japanese and English popular music. *Proceedings of the Annual Meeting of the Japanese Society for Music Perception and Cognition*, 49-53.
- Sandroni, C. (1997). La samba à Rio de Janeiro et le paradigme de l'Estácio. *Cahiers de musiques traditionnelles : rythmes* (Vol. 10, pp. 153-167). Genève : Ateliers d'ethnomusicologie.
- Santerini, M. (2002). La formation des enseignants à l'interculturel : modèles et pratiques. *Carrefours de l'éducation*, 2(14), 96-105.
- Ségalen, V. (1978). *Essai sur l'exotisme*. Paris : Fata Morgana.
- Sensi, D. (1999). La multiculturalité dans les écoles fondamentales : la formation initiale et continue des enseignants et des directeurs. *Informations pédagogiques*, 48, 20-27.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1989). *La pertinence : communication et cognition*. Paris : Minuit.
- Stobart, H., & Cross, I. (2000). The Andean Anacrusis ? Rhythmic structure and perception in Easter songs of Northern Potosi, Bolivia, *British journal of ethnomusicology*, 9(2) 63-94.

- Thomas, H. (1997). *The slave trade : The story of the Atlantic slave trade, 1440-1870*. New York : Simon & Chuster.
- Tochon F. V. (2004). Le nouveau visage de l'enseignant expert. *Recherche et formation*, 47, 89-103.
- Tripier-Mondancin, O. (2008). Structuration des programmes d'enseignement musical, en France, de 1925 à 1997. *L'Éducation musicale*, 27, 2-26.
- Vaillant, A. (2005). *Ethnographie d'une pratique musicale en mouvement : l'exemple d'une batucada à Nice* (Direction : Jean-Luc Bonniol). Mémoire de master en Anthropologie, Université de Provence.
- Vaillant, A. (2009). Les territoires de la batucada : circulations et appropriations d'une pratique musicale brésilienne. In Y. Raibaud (Éd.), *Comment la musique vient-elle aux territoires ?* (pp. 179-196). Pessac : Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine.
- Verret M. (1975). *Le temps des études*. Thèse de 3^e cycle, Université Paris V. Paris : Librairie Honoré-Champion.
- Vygotski L. S. (1997). *Pensée et Langage* (F. Sève, trad.). Paris : La Dispute. (Original publié en 1934)
- Zulauf, M. (2006). Quel paradigme pour l'éducation musicale de demain? In P.-F. Coen & M. Zulauf (Éd.), *Entre savoirs modulés et savoir moduler : l'éducation musicale en question* (pp. 233-258). Paris: L'Harmattan.

Textes officiels

- ARRÊTÉ. (1977, 17 mars, 26 mars 1978). Annexe. Programme d'éducation artistique des classes de sixième et de cinquième des collèges. C-Musique. D- Compléments à la musique. 1-Danse. 2-Art dramatique. 3-Poésie.
- ARRÊTÉ. (1995, 22 novembre, JO du 30 novembre, BO du 28 décembre). Programme du cycle d'adaptation Éducation musicale : classe de 6^e.
- ARRÊTÉ. (2008, 9 juillet, B.O. spécial n°6 du 28 août 2008). Programme d'enseignement d'arts plastiques et d'éducation musicale pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège.