

# La dimension culturelle dans l'aménagement du milieu au sein des processus ethnodidactiques mis en œuvre dans la transmission de musiques afro-brésiliennes au Brésil et en France

**Gérald Guillot**

Pôle Musique & Danse de Lorraine

DivEC (Diversité et Évolution Culturelle – UMR 7206)

IReMus (Institut de Recherche en Musicologie - UMR 8223)

**Résumé :** En France, depuis les années 1990, un dispositif didactique de pratique musicale collective, la *batucada*, a été introduite dans un certain nombre de classes d'enseignement secondaire. Des difficultés didactiques affectant l'apprentissage ont été observés, questionnant directement l'éducation interculturelle dans le domaine musical. Initialement identifiées comme le produit d'un double filtrage cognitif et culturel opéré inconsciemment par le sujet face à certains savoirs, ces difficultés sont à présent analysées selon un point de vue anthropo-didactique ; une hypothèse de travail formule qu'une situation didactique en lien avec l'enseignement-apprentissage de la musique est susceptible d'être perturbée par le différentiel entre les arrière-plans culturels respectifs des protagonistes de la relation didactique. Ces perturbations s'exprimeraient dans les formes d'aménagement du milieu didactique initial et dans les régulations subséquentes. Plusieurs brèves études de cas (en France, au Brésil) alimentent la réflexion.

**Mots clés :** musique, didactique, milieu, arrière-plan, interculturalité.

## Introduction

En France, l'école obligatoire a vu l'introduction, dans les années 1990, d'un dispositif didactique visant à favoriser la pratique musicale collective d'élèves adolescents et, subséquemment, à améliorer leurs rapports personnels à la musique. Ce dispositif, nommé *batucada*, s'inspire de pratiques sociales de référence de chant, danse et percussions<sup>1</sup> initialement organisées au sein des communautés afro-brésiliennes, pratiques auxquelles elle emprunte également le nom. Guillot (2004, 2005, 2011) a cherché à comprendre certaines difficultés d'ordre didactique relatives à l'utilisation de telles esthétiques musicales afro-brésiliennes dans des processus d'enseignement-apprentissage en France. Ces difficultés sont révélatrices de problématiques touchant plus généralement l'éducation interculturelle en musique.

Certaines d'entre elles ont été initialement identifiées, au travers d'une perspective anthropo-cognitive, comme le produit d'un double filtrage cognitif et culturel opéré inconsciemment par le sujet face à certains savoirs et entravant les apprentissages en lien avec ces savoirs (Guillot, 2011). Ce problème peut également être considéré d'un point de vue anthropo-didactique, en intégrant les notions de « domaine de réalité culturelle » (Chevallard, 1988) et d'« arrière-plan », dont plusieurs auteurs ont montré l'influence dans les transactions didactiques (e.g. Clanché et Sarrazy, 2002 ;

---

<sup>1</sup> Généralement, en France, seule la percussion s'y trouve conservée. Cette étude se concentre donc sur la dimension musicale.

Amade-Escot *et al.*, 2002). Elles feront l'objet d'un rappel dans cette étude.

Sur cette base, on pose à présent la double hypothèse générale qu'une situation didactique en lien avec l'enseignement-apprentissage de la musique est susceptible d'être perturbée par le différentiel entre les arrière-plans culturels respectifs des protagonistes de la relation didactique et que ces perturbations s'expriment dans les formes d'aménagement du milieu didactique initial et dans les régulations subséquentes.

Dans une perspective comparatiste, l'étude est basée sur des notions empruntées à certains grands cadres théoriques de la didactique (TAD, TSD & TACD<sup>2</sup>) et confronte ses hypothèses au travers de plusieurs études de cas contrastées en lien avec les processus ethnodidactiques mis en œuvre dans la transmission de musiques afro-brésiliennes, au Brésil et en France.

## Cadre théorique

### Situations-types et processus ethnodidactiques

Près de trente années d'expérience (en tant que musicien, puis enseignant et enfin chercheur) ont permis de constater l'existence de nombreuses situations à vocation didactique dans lesquelles est convoquée la notion de *batucada*. Cette diversité peut être artificiellement réduite à quelques situations-types, formant une ébauche de typologie spéculative résumée de façon non exhaustive dans le tableau 1 :

Pays	Brésil			France				
Institution	Pratique musicale intra-communautaire	Éducation musicale intra-communautaire	Formation des touristes musicaux	Communauté de type <i>batucada</i>		École de musique Conservatoire	École secondaire	
Enseignant	Mestre ou MdC*	Mestre ou MdC	Mestre ou MdC	Mestre ou MdC	« Meneur »	Professeur **	Professeur ***	Intervenant ****
Apprenant	MdC (adulte)	MdC (enfant)	Touriste	MdC	MdC	Élève		
Arrière-plans culturels	similaires		différents	(très) différents	similaires	très différents	similaires	très différents
	①	②				③	④	

\* MdC = membre de la communauté

\*\* Professeur de conservatoire, spécialiste d'une aire culturelle (généralement titulaire d'un D.E. ou d'un C.A.)

\*\*\* Professeur de collège, spécialiste de l'enseignement de la musique (généralement titulaire d'un CAPES ou d'une Agrégation)

\*\*\*\* Intervenant en institution scolaire, spécialiste d'une tradition musicale (titulaire, ou non, d'un DUMI).

**Tableau 1 : Principales situations-types d'enseignement-apprentissage de la *batucada*<sup>3</sup>**

Des écarts importants en termes d'arrière-plans apparaissent liés à des types de situations d'enseignement-apprentissage pour lesquels on pose l'hypothèse de difficultés didactiques pouvant notamment s'exprimer en termes de rupture de contrat<sup>4</sup>. Quatre « cas » feront ici l'objet d'une brève analyse et d'une mise en perspective : deux au Brésil (① et ②), deux en France (③ et ④). Ils relèvent de ce que Chevallard (1996, p. 14) nomme les « ethnodidactiques », c'est-à-dire des « organisations praxéologiques 'sauvages' qui ne doivent que partiellement leurs matériaux et leurs structures aux

<sup>2</sup> TAD : Théorie Anthropologique du Didactique.

TSD : Théorie des Situations Didactiques.

TACD : Théorisation de l'Action Conjointe en Didactique.

<sup>3</sup> La présentation de cette typologie a pour seul objectif une meilleure compréhension, par le lecteur, de la diversité des situations possibles ; sa vérification ne constitue pas l'objet de cette étude.

<sup>4</sup> Il s'agit ici du contrat didactique, pris comme « l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant » (Brousseau, 1980, p. 127). Ce contrat est rendu visible lorsqu'il est rompu, une situation dans laquelle, par exemple, le comportement de l'élève ne correspond plus à l'attente de l'enseignant, ce qui se produit régulièrement au cours de la relation didactique. Ces ruptures marquent des étapes de déstabilisation de cette relation, mais sont nécessaires pour que le mécanisme d'apprentissage soit réellement dévolu à l'élève.

élaborations 'savantes' venues de la noosphère »<sup>5</sup>. Les deux premiers cas, intraculturels, sont issus d'organisations didactiques dites « informelles »<sup>6</sup>. Les deux autres, relevant d'un environnement didactique interculturel, correspondent également à la définition de Chevallard, dans la mesure où l'enseignant-e est très autonome quant à la manière de didactiser les savoirs (Guillot, 2005). On conçoit ici les institutions comme des systèmes didactiques.

## Arrière-plan et contrat didactique

### Arrière-plan

Plusieurs auteurs francophones prennent pour cadre épistémique la notion très large d'arrière-plan<sup>7</sup> empruntée à Searle (1982), lui-même inspiré de Wittgenstein<sup>8</sup>. Sensevy (2011) rappelle que « pour pouvoir produire une description pertinente (dans un projet donné, pour une communauté donnée) d'une pratique, il faut saisir l'*arrière-plan* de cette pratique, son *background*, il faut donner à voir sa grammaire, sa logique » (p. 20), une grammaire qu'il considère « dynamique », car elle se déploie dans une situation donnée, située dans l'espace et dans le temps, où « l'arrière-plan ne donne ni ne détermine une signification, mais constitue, ou plutôt fait émerger, fait voir la signification » (Laugier, 2006, p. 151 cité par Sensevy, 2011, p. 27).

Selon Chevallard (1988), une institution pouvant être considérée comme un univers culturel, un « domaine de réalité institutionnel » (*i.e.* l'environnement spécifique à cette institution) peut devenir un « domaine de réalité culturelle ». Repérable par des champs lexicaux spécifiques, un tel « domaine de réalité culturelle » constitue, selon nous, un arrière-plan culturel. En proximité avec le concept d'*habitus* de Bourdieu, les arrière-plans peuvent ainsi être entendus comme

*« des dispositions ou des compétences [acquises par l'individu] pour répondre de manière appropriée à l'institution, ce qui est approprié étant déterminé par la structure des règles constitutives du fait institutionnel [...], habitudes et dispositions qui nous rendent sensibles, sur le mode du 'savoir-comment' plutôt que du 'savoir-que', aux règles constitutives, et qui confèrent au monde institutionnel son intelligibilité et sa familiarité » (Monnet et Navarro, 2009, p. 245).*

En écho aux « habitudes et dispositions » évoquées par Searle, Sarrazy (1995, p. 16) considère ces arrière-plans comme des « *habitus* épistémologiques » susceptibles d'influencer une situation didactique, où sont distingués « arrière-plan familial » et « arrière-plan scolaire ». Plus tard élargie en « arrière-plans culturels », la notion fonde une partie de l'approche anthropo-didactique (Clanché, 2000 ; Clanché et Sarrazy, 2002). Sarrazy (2001) souligne l'importance de ne pas les négliger dans l'analyse de l'action de l'enseignant, en proposant de « comprendre [le] mode d'action didactique [du professeur] comme le produit d'une adaptation à de multiples assujettissements, à un 'milieu étendu' » (p. 124).

Ainsi, dans une situation d'enseignement-apprentissage, les transactions didactiques convoquent-elles implicitement les arrière-plans culturels de chaque protagoniste sur lesquels « s'élabore, se modifie ou se 'colore' l'activité d'apprentissage de l'élève » (Verscheure et Amade-Escot, 2004, p. 93), en tant que « logiques, sociales et cognitives, qui se rencontrent et se renforcent ou se contrarient » (Rayou et Sensevy, 2014, p. 24). Roiné (2009) insiste sur la capacité de ces arrière-plans « représentationnels et actionnels singuliers » (Amade-Escot, 2019, p. 26) à caractériser ou modifier la pratique enseignante, en « la bornant dans les frontières d'un possible » (Roiné, 2009, p. 184-5).

<sup>5</sup> La noosphère (littéralement : « la sphère de ceux qui pensent ») est un terme parodique utilisé par Chevallard (1985/1991) pour désigner l'ensemble des acteurs intervenant dans la conception des prescriptions directes (ex. : Ministère de tutelle) ou indirectes (ex. : les éditeurs de manuels pédagogiques) à propos des savoirs à enseigner dans une institution.

<sup>6</sup> Cf. Guillot (2011) pour une discussion de ce terme.

<sup>7</sup> Noté « Arrière-plan » (*Background*) avec une majuscule par Searle.

<sup>8</sup> Pour une analyse détaillée des apports respectifs de Wittgenstein et Searle et de leurs divergences à propos de cette notion, cf. Sensevy (2011).

Par ailleurs, on notera que le terme « arrière-plan » reçoit plusieurs acceptions dans le domaine spécifiquement musical. Ainsi, la notion est-elle très utilisée en musicologie (notamment en lien avec celle de « plan sonore »<sup>9</sup>) et en psychologie cognitive de la musique (par exemple, le mètre musical en tant qu'arrière-plan cognitif<sup>10</sup>). Elle apparaît également en musicologie analytique, sous la forme de « présupposés de l'analyste, issus de sa propre culture musicale » (Bel, 1990, p. 4), ainsi qu'en éducation musicale, au sens d'« expériences musicales préalables » influençant les représentations de compétences des enseignants (Jaccard, 2010, p. 161).

### Le contrat didactique comme arrière-plan

Le lien entre arrière-plan (ou « arrière-fond »), contrat didactique et milieu est notamment établi par Sensevy (2011), lequel postule que, si

*« la reconnaissance des contrats didactiques [...] détermine l'accès à des arrière-plans particuliers, eux-mêmes permettant le travail de certains milieux spécifiques, on pourra considérer les contrats didactiques comme des jeux de langage [...] renvoyant à ceux inhérents au travail des milieux associés » (Sensevy, 2011, p. 137).*

Élément-pivot de la situation d'enseignement-apprentissage selon une perspective broussaldienne, le milieu apparaît ainsi comme sous-tendu par des arrière-plans spécifiques. Une telle articulation souligne l'importance, en parcourant la chaîne de causalité dans l'autre sens, d'identifier les arrière-plans en présence – et ce qui les met potentiellement en tension – au travers de l'étude *a priori* des situations didactiques. Par ailleurs, dans une approche plus anthropo-cognitive, Sensevy et Quilio (2002, p. 48) font appel à la notion de « contexte », lequel fournit un « arrière-fond au dialogue » au travers d'un mécanisme d'inférence<sup>11</sup> (Sperber et Wilson, 1989).

### Aménagement du milieu

Brousseau (1988, p. 321) définit le milieu comme « tout ce qui agit sur l'élève ou/et ce sur quoi l'élève agit », un « système antagoniste de l'élève » pouvant être considéré « comme potentiel d'action virtuel » (Sensevy, 2011, p. 110). A l'instar de Amade-Escot, Verscheure et Devos (2002, p. 89), nous nous intéressons aux « techniques mésogénétiques »<sup>12</sup> en posant l'hypothèse que « l'agencement du milieu didactique et les régulations dont il fait l'objet sont des outils d'analyse pertinents pour saisir la dynamique évolutive du système didactique ». Dans cette perspective, on considèrera ici, dans une rapide tentative de modélisation, deux formes d'aménagement distinctes : celle correspondant au « milieu didactique initial » (Amade-Escot *et al.*, 2002, p. 95) ainsi que les « régulations » (Amade-Escot et Venturini, 2009) dont il fait ensuite l'objet :

- Le milieu didactique initial est lié à une « situation fondamentale » qui « offre des possibilités d'enseignement, mais surtout une représentation du savoir par les problèmes où il intervient permettant de restituer le sens du savoir à enseigner » (Brousseau, 2010, p. 3),
- Le processus de régulation est, quant à lui, « fondé sur les nécessités du maintien de la relation didactique » (Amade-Escot *et al.*, 2002, p. 90) en adaptant le milieu didactique aux nécessités du contrat. Il s'agit, pour l'enseignant, non seulement de gérer les écarts entre ses attentes et les

<sup>9</sup> La musicologie considère qu'un matériau musical donné comporte potentiellement plusieurs plans (ici : sonores), à l'instar d'une représentation graphique.

<sup>10</sup> Kolinsky (1973) cité par Clayton (1997), une idée inspirée de la *Gestalt psychologie*.

<sup>11</sup> Les auteurs insistent tout de même sur le fait que ces inférences ne sont pas strictement conjoncturelles, mais basées sur des « habitudes d'action » et postulent que « l'inférence est pertinente quand elle est produite en adéquation avec la nature de la situation » (Sensevy et Quilio, 2002, p. 49). Ce mécanisme d'inférence est au cœur d'une expérimentation sur la perception musicale transculturelle (Guillot, 2011).

<sup>12</sup> Le triplet des genèses comprend la topogénèse (places respectives de l'enseignant et de l'élève par rapport au savoir) et la chronogénèse (l'ordonnement des savoirs dans le parcours de l'élève) ainsi que la mésogénèse (aménagement du milieu). Cette modélisation est aujourd'hui partagée par une majorité de didacticiens, notamment dans le cadre des approches comparatistes en didactique.

réalisations de l'élève, mais aussi d'amener ce dernier « à élaborer des stratégies gagnantes » (Sensevy *et al.*, 2000, p. 269). Il s'agit également, pour lui, de participer à la « construction d'une « référence commune » (Amade-Escot et Venturini, 2009, p. 33), une tâche particulièrement malaisée lorsque le différentiel entre les arrière-plans des interactants est important.

## Questionnement

La question qui se pose est la suivante : au sein des processus ethnodidactiques mis en œuvre dans la transmission de musiques afro-brésiliennes au Brésil et en France, en quoi la dimension culturelle influence-t-elle les mécanismes mésogénétiques ? Les hypothèses formulées émergent du cadre théorique précédemment posé, et concernent plus particulièrement les notions de contrat et de milieu :

- Du côté du contrat : la notion de contrat didactique est réputée recouvrir celle d'arrière-plan. Bien que le différentiel entre les arrière-plans des interactants fasse l'objet de certains travaux (*e.g.* Sensevy, 2011), la dimension plus spécifiquement culturelle — et donc ici, interculturelle — est très peu exemplifiée, au travers de cas réels et concrets, par les auteurs évoquant les problématiques en lien avec le contrat<sup>13</sup>. L'étude de Clanché et Sarrazy (2002) en constitue un des rares contre-exemples, dans le domaine des mathématiques. On pose donc qu'au sein d'un milieu didactique de nature musicale, la confrontation d'arrière-plans culturels distincts génère également des ruptures de contrat didactique spécifiques et révélatrices de ce différentiel. De façon symétrique, on peut dire que l'influence potentielle, sur la relation didactique, d'arrière-plans culturels suffisamment similaires, n'est pas problématique pour cette relation. Autrement dit, une telle situation n'entraîne pas de conséquences néfastes pour l'apprentissage.
- Du côté du milieu : en se basant sur les résultats de Guillot et Bourg (soumis), la présente étude pose également l'hypothèse que les caractéristiques de l'aménagement du milieu didactique par l'enseignant constituent des indices du différentiel entre ses arrière-plans culturels et ceux de l'élève.

Par ailleurs, on pose que l'identification des domaines de réalité culturels respectifs des interactants et des savoirs en jeu permet d'anticiper le différentiel entre leurs arrière-plans culturels.

## Situations/Contextes d'étude

Les hypothèses énoncées plus haut sont à présent éprouvées au travers de l'analyse de plusieurs situations, très contrastées, d'enseignement-apprentissage en lien avec des musiques afro-brésiliennes. Elles concernent 4 institutions : une école de samba en territoire brésilien (cas ① dans le tableau) avec sa déclinaison pour les enfants (cas ②), une école de musiques actuelles en France (cas ③) et un collège d'enseignement secondaire français (cas ④). Ces situations sont choisies pour leur diversité en termes d'institutions, d'acteurs et d'arrière-plans culturels.

### Éducation musicale intra-communautaire (Brésil)

On s'intéressera ici plus spécialement aux écoles de samba (*escola de samba*) situées sur le territoire brésilien. Pendant très longtemps, ce type d'institution n'était pas une école, mais une communauté vouée à une forme d'expression artistique ancrée dans un tissu social majoritairement afro-brésilien, généralement pauvre. Selon Jorio et Araujo (1969), la première école de samba aurait choisi de répéter dans une École Normale du quartier d'Estácio de Sá, empruntant ainsi le terme « école » avec pour objectif une forme de légitimation de la communauté auprès des institutions officielles brésiliennes calquées sur le modèle européen. À la fin du 20<sup>ème</sup> siècle, au vu du désintérêt progressif des jeunes générations, il est devenu nécessaire de former de façon plus organisée la relève, de façon

---

<sup>13</sup> Comme si, par exemple, enseignants et élèves partageaient des arrière-plans culturels suffisamment similaires pour n'avoir aucune influence sur la relation didactique.

à contrer l'insuffisance des mécanismes traditionnels d'imprégnation. C'est un des objectifs des ateliers pour enfants (*oficina mirim*). Les données qui suivent sont le produit d'observations ethnographiques de l'auteur entre décembre 1998 et février 2001.

### L'institution *ensaio*

Du côté de l'école de samba, une répétition (*ensaio*) est un événement récurrent (le plus souvent hebdomadaire) qui structure la temporalité de la communauté à laquelle il est adossé. La situation ressemble, de loin, à de nombreuses configurations humaines dans lesquelles un groupe de musiciens « travaille » les morceaux de son répertoire, c'est-à-dire le maintient tout en le faisant évoluer. Le statut didactique de ce moment de vie est hybride : explicitement, les musiciens (*ritmistas*) ne viennent pas apprendre à jouer de leur instrument, mais, le plus souvent, affiner collectivement la pratique du morceau de carnaval de l'année. La situation d'enseignement-apprentissage est dynamique, avec une chronogenèse<sup>14</sup> rapide : initialement didactique (transmission du maître<sup>15</sup> vers les musiciens des arrangements musicaux), elle devient rapidement non-didactique (maintien mémoriel et physique). L'éventuelle composante adidactique est très difficile à identifier. Sur le plan topogénétique, la forte organisation hiérarchique suffit à ce que le maître (*mestre*) reste incontesté dans l'ensemble de ses décisions, ce qui aboutit souvent à des excès sur le plan des régulations verbales.

La répétition peut être considérée comme une « situation de référence » (Brousseau, 1998), un système didactique dans lequel s'opèrent différents contrats : « contrat d'ostension » (*idem*) de la part du maître, des directeurs (*diretores*), mais aussi des autres musiciens et « contrat d'imitation » (*idem*), qui concerne tous les musiciens, dans la mesure où cette forme de transmission orale admet des référents ainsi que des étayages entre pairs.

En raison de l'utilisation massive d'instruments à percussion, le milieu didactique est saturé sur le plan sonore, ce qui nécessite la mise en place de régulations majoritairement visuelles (cf. Figure 1) parfois soutenues par des coups de sifflet de la part du maître et des directeurs. Ceux-ci, à l'instar de chefs d'orchestre classique, utilisent une écoute globale différentielle complétée par une sémiologie visuelle<sup>16</sup>. Certaines régulations sont spécifiques à ce milieu, notamment en raison du fait que les musiciens jouent debout. L'une d'entre-elles, singulière, fut observée en décembre 1998 dans l'école de samba São Clemente (Rio de Janeiro), où le maître procédait régulièrement au déplacement physique des musiciens appartenant à la section (*ala*) des petits tambourins (*tamborins*) au sein du groupe (environ 100 percussionnistes, en rangées de 10 personnes environ), amenant progressivement les meilleurs éléments vers le centre.

Du point « de vue » du musicien, le milieu sonore est partiel<sup>17</sup>, très différent de celui du maître : dominé par le niveau sonore de l'instrument du musicien, il est complété par ceux des musiciens les plus proches. Il est assez courant que le volume sonore du chant, pourtant sonorisé, soit insuffisant pour être perçu par le musicien, lequel pratique une écoute intérieure de la mélodie connue par cœur, qu'il synchronise par sémiologie visuelle et sonore partielle<sup>18</sup>.

Au sein d'un univers culturel commun dans lequel l'institution et ses domaines de réalité culturels sont maîtrisés, l'ensemble des protagonistes partage des arrière-plans similaires<sup>19</sup> en lien avec la

<sup>14</sup> Cf. note de bas de page n° 12.

<sup>15</sup> Sorte de chef d'orchestre.

<sup>16</sup> En sémiologie, la sémiologie est une signification en acte, un concept élaboré par Peirce (1998) et repris en didactique par Sensevy (2011). Cf. Forest et Batézat-Batellier (2013) pour quelques exemples dans le domaine musical.

<sup>17</sup> Cette « partialité », où le musicien ne peut bénéficier d'une perception globale du milieu sonore, est également de mise dans un orchestre de musique savante occidentale.

<sup>18</sup> Lors des parades, la prise d'information est rendue plus difficile, car les milieux sonore et visuel sont modifiés en permanence.

<sup>19</sup> Il s'agit, notamment, des caractéristiques de l'organisation musicale mise en œuvre (ici : le style *samba de enredo*), mais également des modes de régulation associés avec ce genre de situation de répétition, finalement très courant dans ce type d'organisation socio-artistique. Évidemment, d'autres arrière-plans se distinguent, mais sont lissés par l'évènement. Par exemple, dans certaines

relation didactique, qui rendent cette dernière globalement non problématique.



**Figure 1 : Quelques musiciens de la batterie de percussions (*bateria*) de l'école de samba Salgueiro lors d'une répétition pour le carnaval 2012 (Rio de Janeiro)<sup>20</sup>.  
Le personnage levant les bras est un directeur (*diretor*).**

### **L'institution *oficina-mirim***

Il n'est pas rare que des enfants assistent à ces répétitions, de façon passive. C'est une très importante source d'imprégnation et de transmission culturelle, mais une source qui tend à se tarir au fil des années, les jeunes se détournant quelque peu de ces types de pratiques sociales. D'où la création, au début des années 1980, de la première école de samba pour enfants (*escola de samba mirim*). Celle-ci contient un groupe de percussions d'enfants (*bateria-mirim*) qui est constitué au travers d'un atelier pour enfants (*oficina-mirim*), une situation particulière, plutôt formelle, visant à préparer les futures générations de musiciens d'une école de samba. Le « formateur », le maître ou un membre de la communauté, reproduit les codes d'une répétition de l'école en se limitant le plus souvent à l'enseignement du répertoire musical. Les instruments sont souvent ceux des adultes, donc trop lourds et trop grands pour les plus jeunes enfants. Ce manque d'aménagement du milieu matériel n'est pas si problématique que cela, les enfants étant moins dans un contexte de « jouer à » la musique (Mialaret, 2001) que de « jouer [de la musique] comme » leurs aînés<sup>21</sup>. L'institution « atelier pour enfants » reprenant ainsi la presque totalité des codes relatifs aux interactions sociales dans les répétitions de l'institution dont elle est issue (y compris les régulations verbales souvent rudes de la part de la personne placée en position d'enseignement), le différentiel entre les arrière-plans culturels de l'enseignant et ceux des élèves reste faible et n'est pas de nature à perturber la relation didactique<sup>22</sup>.

---

écoles de samba, l'origine sociale peut grandement varier d'un *ritmista* à l'autre, mais comme il s'agit d'un collectif au service d'une prestation artistique, le *mestre* n'en tient généralement pas cas (ou le fait croire).

<sup>20</sup> Source : Andiara (Oba Brasil). <https://www.youtube.com/watch?v=gqS0KFG38ds> repérée le 09/07/2019

<sup>21</sup> Occuper la fonction de percussionniste (*ritmista*) dans une école de samba est socialement valorisé, même si cette valorisation a de moins en moins d'impact sur les jeunes générations.

<sup>22</sup> Cf. note de bas de page n° 19.



Figure 2 : Bateria-mirim Ururau da Lapa<sup>23</sup>

Qu'il s'agisse d'une répétition d'école de samba ou d'une séance dans un atelier pour enfants, les interactants évoluent dans un domaine de réalité culturelle similaire, sinon identique, ce qui favorise un fonctionnement adéquat (selon la norme culturelle) des relations didactiques (Figure 3).

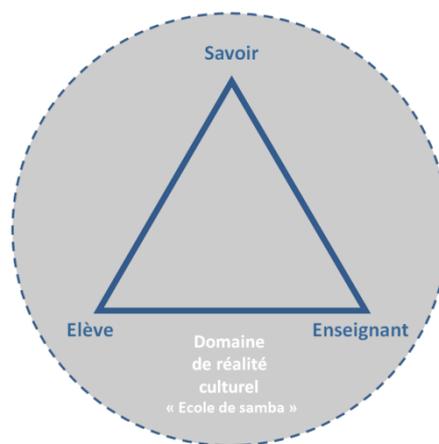


Figure 3 : Proposition de modèle<sup>24</sup> des situations « répétition d'école de samba » et « atelier pour enfants » selon les domaines de réalité culturels

### Différentiel d'arrière-plans culturels (contre-exemple)

En février 2002, lors d'une étude sur la fabrication et le jeu de l'*agogô de quatro*<sup>25</sup> dans l'école de samba Império Serrano (Rio de Janeiro – Brésil), l'auteur interroge le responsable de la section concernée<sup>26</sup>, dans laquelle jouent, de façon synchrone, près de 70 musiciens<sup>27</sup>. La visite préalable du lieu de stockage des instruments permet un enregistrement systématique de tous les *agogôs de quatro* présents, révélant un accordage très approximatif<sup>28</sup> autour de l'accord de *Fa* Majeur (notes : *fa – la – do – fa*). L'auteur souhaite savoir s'il existe des règles pour la composition des arrangements pour cet instrument. Le verbatim de l'échange (originellement en portugais) est traduit et transcrit dans le tableau 2.

<sup>23</sup> Crédit photo : Cris Isidoro / Diadorim Ideias

<sup>24</sup> Afin de pouvoir être mis en comparaison de façon simple, ce schéma (et les suivants du même type) utilise un lexique ordinaire « élève-enseignant-savoir » qu'il faut entendre comme générique, avec des catégories ouvertes. Par exemple, le *mestre* est ici modélisé comme « enseignant », ce qui n'est pas neutre selon certaines perspectives, car la dimension enseignante n'est pas première dans sa fonction. À propos des glissements dans la transposition de situations didactiques, cf. Guillot (2011).

<sup>25</sup> Instrument de musique (cloche métallique sans battant à 4 tons munie d'une poignée).

<sup>26</sup> L'enquête est surnommée « Beethoven » par les membres de la communauté. L'entretien se déroule dans la langue de l'enquête : le portugais du Brésil. Traduction nôtre.

<sup>27</sup> L'orchestre de percussions de l'école de samba comptait un total d'environ 300 musiciens à l'époque.

<sup>28</sup> Selon les critères occidentaux, une différence qui justifie la question [3] dans le Tableau 2.

Rep.	Horodatage	Echanges verbaux et productions musicales
[1]	7'45''	E : Le sujet qui m'intéresse le plus, dans [l'école de samba] Império... c'est [celui des] agogôs de quatro... il y a des règles... dans l'[écriture de] l'arrangement ? ou non ?
[2]	8'01''	B : Il y en a, parce qu'ils sont accordés
[3]	8'08''	E : Quelle est l'accordage... théorique ?
[4]	8'11''	B : Je crois que c'est do-ré-mi-fa... il me semble, mais je ne suis pas musicien pour comprendre. Donc, c'est dans cet accordage que vous allez pouvoir jouer [la chanson] 'Flamengo, Flamengo...' c'est issu de cette tonalité »

**Tableau 2 : Transcription verbatim de l'échange entre l'enquêteur (E) et Beethoven (B)**

Il s'agit, bien évidemment, d'un problème très classique d'ethnographie (le recueil de données auprès d'un informateur) que l'on analyse ici selon une perspective didactique :

- À l'étape [1] : le responsable étant interrogé (pendant près d'une heure) sur son expertise de la pratique au travers de son épistémologie pratique<sup>29</sup>, cette situation est probablement vécue par lui comme didactique, le plaçant en position topogénétique haute, renforcée par le fait que l'enquêteur n'est visiblement pas, pour l'enquêté, afro-brésilien<sup>30</sup>. C'est donc une sorte de situation didactique « informelle » implicitement établie.
- À l'étape [2] : la réponse de l'enquêté confirme les analyses auditives effectuées sur les instruments.
- À l'étape [3] : le terme « accordé » correspond aux impressions ressenties à l'écoute des instruments. Toutefois, le terme « théorique », ajouté en fin de question, trahit le point de vue occidental-centré de l'enquêteur, pour qui la catégorisation d'un accordage, telle qu'elle est conçue dans son domaine de réalité issu de la culture musicale occidentale, est assez différente de celle vécue dans beaucoup de communautés afro-brésiliennes. Le milieu didactique est donc potentiellement pollué par cette formulation.
- À l'étape [4] : le début de la réponse ressemble à une rupture du contrat didactique précédemment instauré de façon implicite, sous la forme d'une « attente incomprise », car seuls des noms de notes appartenant à un accord parfait majeur étaient attendus de l'auteur. En effet, on formule l'hypothèse que l'enquêté ne s'est jamais posé une telle question (car le processus ethnodidactique coutumier est basé sur l'imitation), mais cherche à satisfaire l'enquêteur. Aussi, propose-t-il une réponse dont la teneur lui semble correspondre à l'image qu'il se fait du domaine de réalité culturel<sup>31</sup> de l'auteur, dont l'origine européenne ne fait aucun doute pour lui. Sa connaissance de la musique occidentale, probablement très parcellaire, le pousse à emprunter à un champ lexical qui lui est étranger en énumérant les 4 premières notes de la gamme diatonique que beaucoup de « non-musiciens » connaissent, malgré tout, y compris dans les cultures moins occidentalisées. Conscient d'avoir fait incursion dans un domaine de réalité culturelle qu'il ne maîtrise pas, il complète sa réponse en précisant qu'il n'est pas « musicien »<sup>32</sup>. Il livre enfin une information capitale : l'accordage est lié à une chanson-hymne issue du répertoire footballistique (celui de l'équipe Flamengo, du même quartier que l'école de samba). Mais l'objectif initial concernait les arrangements. L'enquêteur ne va pas plus loin sur ce thème, comprenant que les formes de catégorisation du réel de l'enquêté ne sont pas compatibles avec sa question et

<sup>29</sup> Basée sur la notion d'« épistémologie du professeur » (Brousseau, 1998, p. 65), celle d'« épistémologie pratique » (Sensevy, 2007, p. 37-38) est une théorie implicite des savoirs (savoirs à enseigner, savoirs pour enseigner) qui fonde l'action de l'enseignant-e.

<sup>30</sup> Le phénotype et la mauvaise qualité du portugais de l'enquêteur suffisent largement à cela.

<sup>31</sup> Celui de la musique « classique » européenne et d'un lexique spécifique en lien avec la littérature musicale associée.

<sup>32</sup> Alors que selon l'auteur, il en remplit parfaitement les conditions.

nécessiteraient un substantiel aménagement du milieu afin qu'une transmission de savoir puisse advenir.

Finalement, malgré l'expérience de l'enquêteur concernant ce terrain, le différentiel entre les arrière-plans reste important, notamment dans le domaine musical<sup>33</sup>. Dans l'aménagement du milieu didactique opéré par l'enquêté positionné en situation d'enseignant, les choix lexicaux sont des indices patents de ce différentiel.

### Cours de musique afro-brésilienne en conservatoire (France)



Figure 4 : Cours particulier de « swing brésilien »<sup>34</sup>

On revient ici sur les résultats d'une étude précédente (Guillot et Bourg, soumis) complétée par une courte étude de cas extraite du même corpus.

### Résultats généraux de l'étude

Une étude récente (Guillot et Bourg, soumis) sur l'enseignement du « swing brésilien »<sup>35</sup> dans une école de musiques dites « actuelles » (institution d'enseignement spécialisé de type « conservatoire ») a permis d'observer la multiplicité des milieux didactiques initiaux mis en place et des régulations opérées par trois enseignants face à cinq élèves<sup>36</sup>, tout en questionnant l'influence des arrière-plans culturels des protagonistes. L'objet de savoir imposé par les auteurs (le « swing brésilien ») est connu pour être résistant à l'apprentissage et a donc été choisi pour cela. Les enseignants sont parfaitement au courant de cette difficulté et acceptent ce qui se profile comme un challenge.

En termes de résultats, chacun des enseignants observés développe une gamme très riche d'outils didactiques qui sont autant d'aménagements dynamiques du milieu au moyen de régulations a/synchrones (hors/pendant le jeu musical). Trois catégories d'outils sont observées :

- Des outils en lien avec la dimension orale, dans lesquels figurent les modes d'étayage (chant, percussions corporelles et autres gestes, la musique enregistrée et le jeu musical simultané) et la modification de paramètres musicaux (intensité, timbre, durée),
- Des outils scripturaux, dont l'écriture musicale sur la base de la notation occidentale,
- Des outils basés sur la verbalisation (analogie, questionnement, explication, évocation de la danse).

<sup>33</sup> Au-delà des profondes différences culturelles entre un français de classe moyenne et un afro-brésilien de classe sociale défavorisée, on peut mettre en exergue l'important écart en termes d'enculturation musicale, que ce soit en termes de formation musicale des acteurs (aux codes des musiques occidentales pour l'un, à la pratique régulière du *samba de enredo* pour l'autre) et à l'expérience de terrain des musiques afro-brésiliennes (partielle pour le premier, très régulière depuis l'enfance pour le second).

<sup>34</sup> Date : 05 juin 2018

<sup>35</sup> Manière particulière, sans réel équivalent en Occident, d'organiser les notes de musique dans le temps d'une façon permanente (il ne s'agit pas d'effet *rubato*) et non isochrone (durée des notes inégales et non multiples entre elles). Par exemple, une pulsation peut être divisée de la manière suivante : 29%/18%/22%/31%. Pour une description plus détaillée, cf. Guillot (2011).

<sup>36</sup> 1 enseignant et 1 élève par situation didactique.

La profusion d'outils de régulation didactique est directement corrélée au nombre de changements induits par les différents « échecs » des stratégies didactiques engagées. Ces échecs sont attribués, en grande partie, au différentiel entre les arrière-plans culturels implicitement convoqués par les interactants.

On note une grande place accordée aux interactions verbales, lesquelles constituent des indicateurs des dynamiques mésogénétiques (Amade-Escot et Venturini, 2009). Plus particulièrement, l'aménagement du milieu porte sur le vocabulaire imagé utilisé. En effet, le swing brésilien ne pouvant être transcrit avec la notation musicale occidentale traditionnelle, chaque enseignant cherche d'autres moyens pour déstabiliser les représentations de l'élève (arrière-plan culturel issu d'une forte enculturation occidentale) et l'amener à stabiliser son jeu musical entre deux pôles culturellement surdéterminés (binaire vs ternaire<sup>37</sup>) par un cadre théorique musical qui rend mal compte du jeu musical réel et qui constitue, pour ce dernier, un solide arrière-plan.

### **Aménagement du milieu par régulation (exemple)**

La situation est extraite du corpus de l'étude précédemment évoquée (Guillot et Bourg, soumis) : l'interaction P2-E4. On conservera ces codes pour la présente analyse. Le professeur (P2) possède une longue expérience pédagogique et une épistémologie pratique très efficiente en lien avec le « swing brésilien »<sup>38</sup>. L'élève (E4) a 23 ans, dont 3 ans d'apprentissage formel<sup>39</sup> et de pratique de la batterie. Il n'a jamais entendu parler du « swing brésilien ». On pose l'hypothèse de travail<sup>40</sup> que le surplomb topogénétique de P2<sup>41</sup>, ainsi que l'écart entre leurs arrière-plans culturels, sont importants. Le cours se déroule au sein d'une institution du type « école de musiques actuelles », mais son contenu épistémique renvoie à une institution du type « communauté afro-brésilienne ».

La séquence choisie intervient à environ 20' du début du cours, à la suite d'une longue explication de l'enseignant (3'24'') suivie de 41'' pendant lesquelles l'élève joue seul. L'enseignant, prenant conscience de la presque totale inefficacité de sa médiation, engage alors un dialogue avec l'élève pour faire émerger des éléments diagnostiques au travers d'une démarche de verbalisation. La transcription verbatim de la séquence est donnée dans le Tableau 3.

---

<sup>37</sup> Si l'on opère une forte transposition didactique de ces notions, on considèrera qu'une pulsation est dite « binaire » ou « ternaire » en fonction de sa division en valeurs temporelles plus petites (par exemple, 4 divisions pour le binaire et 3 divisions pour le ternaire).

<sup>38</sup> Au moins en tant que musicien, puisqu'il déclare avoir été en contact avec les musiques afro-brésiliennes dès son enfance (au Portugal) et possède, à l'heure de l'expérimentation, une idée assez claire de la question microrhythmique (le « swing brésilien »).

<sup>39</sup> En école de musique.

<sup>40</sup> Les données disponibles concernant les sujets de l'expérimentation sont insuffisantes pour se prononcer de façon certaine.

<sup>41</sup> Réel quant aux savoirs en jeu, mais également perçu par l'élève.

Rep.	Horodatage	Échanges verbaux et productions musicales
[1]	19'05	<b>[E4 joue seul]</b>
[2]	19'54	P2 : Comment tu... ?
[3]	19'54	<b>E4 : C'est super cool à jouer... par contre, je pense que je suis au fond du temps, ou j'ai l'impression d'être...</b>
[4]	19'58	P2 : Et... heu... alors... Au niveau de la transition de... du ternaire au binaire ?
[5]	20'05	<b>E4 : Justement, c'est genre, quand je passe en binaire, j'ai l'impression de... je ne sais pas si c'est moins serré, mais j'ai l'impression d'être... de...</b>
[6]	20'13	P2 : De bouger ? ah oui...
[7]	20'14	<b>E4 : De ralentir</b>
[8]	20'15	P2 : d'accord, alors ça... tout de suite, <u>c'est</u> pas très grave. Par contre, est-ce que tu peux essayer quand même, de... que le passage de [l' <u>jun</u> ] à l'autre soit plus... plus souple ?
[9]	20'34	<b>E4 : d'accord</b>
[10]	20'34	<i>[P2 joue]</i>

Rep.	Horodatage	Échanges verbaux et productions musicales
[11]	20'41	P2 : Tu le fais quand tu veux. Là, tu n'es pas tenu de faire 4 temps / 4 temps en fait. C'est quand tu le sens...
[12]	20'44	<i>[P2 joue]</i>
[13]	20'55	P2 : On a... on garde le repère de la main droite ... on va dire sur un temps hypothétique, mais .... ce qu'il faut <i>[P2 joue et donne des explications en même temps]</i> [c'est que] tu accélères tes mouvements, tu ralentis...
[14]	21'10	<b>E4 : d'accord</b> <i>[E4 s'apprête à jouer et frappe un premier coup, interrompu par P2]</i>
[15]	21'12	P2 : C'est plus, vraiment ça. Ta préoccupation, c'est juste... ça doit être juste ça, de pouvoir accélérer le mouvement entre les baguettes, entre deux coups, trois coups, ralentir mais rester à l'intérieur de ces quatre notes.
[16]	21'24	<b>E4 : Ok, je vois, ça marche. C'est super. Alors...</b>
[17]	21'30	<i>[E4 joue seul]</i> <i>[P2 s'est levé et déplacé vers le tableau]</i>
[18]	22'02	<i>[P2 dessine des figures de notes au tableau]</i>

↑

**Tableau 3 : Transcription verbatim d'une séquence entre P2 (professeur) et E4 (élève)**

De cette courte séquence, on propose l'analyse suivante : P2 vise la production de swing brésilien en tant que rythme intermédiaire entre le rythme nommé « quatre doubles-croches » (durées respectives des notes : 25%-25%-25%-25%) et le rythme nommé « hémiole » (durées respectives des notes : 33%-17%-17%-33%)<sup>42</sup>. En musique occidentale, ces rythmes sont culturellement canoniques : ils correspondent à un groupe de 4 notes par pulsation, respectivement en découpage binaire et ternaire. P2 aménage donc le milieu didactique de façon à créer un espace de liberté entre ces formes « extrêmes » dans lequel l'élève est susceptible de s'engouffrer. Dans cette séquence, la régulation est de type asynchrone, P2 et E4 ne jouant pas simultanément.

- À l'étape [1], c'est la première fois (depuis le début du cours) que E4 se retrouve à devoir gérer seul la psychomotricité nécessaire à l'obtention du résultat escompté, c'est-à-dire, à tenter de produire une stratégie gagnante *proprio motu*. Le tempo de sa production musicale varie grandement (de 60 à 74 ppm<sup>43</sup>), signe de nombreuses régulations motrices. Toutefois, le résultat n'est pas à la hauteur des attentes de l'enseignant, E4 ne parvenant qu'à produire les rythmes-limites proposés, mais pas l'entre-deux attendu.
- À l'étape [2], par une question tronquée très ouverte, P2 décide donc de favoriser l'explicitation par E4 de ses difficultés, dans l'objectif d'en diagnostiquer les causes et proposer une remédiation adaptée. Il est difficile de déterminer si la première déclaration de E4 ([3] : « C'est super cool à jouer ») relève d'une réelle sensation ou d'un assujettissement au contrat didactique tel que le perçoit E4<sup>44</sup>. Ce dernier pense être « au fond du temps »<sup>45</sup>, ce qui n'a pas vraiment de sens quand

<sup>42</sup> Pour plus de précisions, cf. Guillot (2011).

<sup>43</sup> ppm = pulsations par minute

<sup>44</sup> Il s'agit d'un cours filmé avec présence de l'auteur dans le studio.

<sup>45</sup> L'expression est très utilisée dans le domaine des musiques dites « actuelles » : un musicien qui joue « au fond du temps » place son jeu musical en retard systématique par rapport à une pulsation de référence. Dans le jazz, selon Stewart (1987, p. 64, cité par Prögler 1995, p. 24), ce retard systématique est quantifié de 5 à 34 millisecondes.

on joue tout seul). Il est impossible d'objectiver ce qu'il ressent lors de l'exercice, mais il semble qu'il cherche à s'auto-diagnostiquer et, dans l'impossibilité de qualifier ce qu'il perçoit avec un vocabulaire *ad'hoc*, utilise celui issu de son enculturation musicale en lien avec la temporalité. Il déclare également avoir « l'impression de ralentir » (ce qui ne correspond pas aux données mesurées). En revanche, il ne sait pas « si c'est moins serré » (alors que ça l'est un peu). Le mécanisme de sémiologie semble ne fonctionner ni sur les milieux-son (celui de P2, mais aussi le sien), ni sur son propre milieu-corps (proprioception). Ce conflit cognitif<sup>46</sup> dans lequel E4 semble plongé est, très probablement, l'indice d'un arrière-plan culturel spécifique qui l'empêche d'accéder, même en partie, au domaine de réalité culturelle de P2.

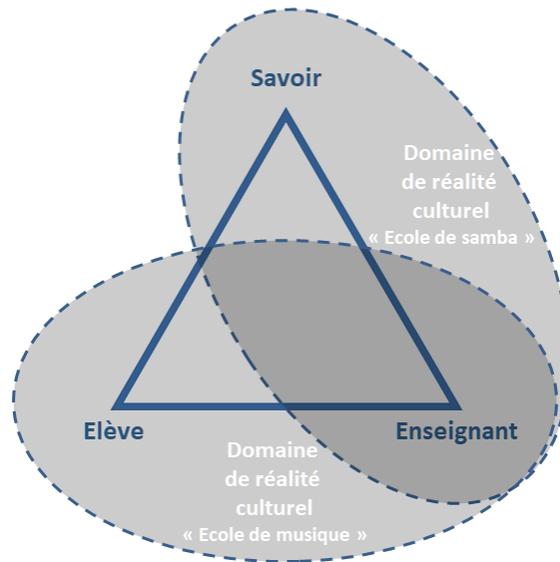
- Aux étapes [4] et [6], P2 tente un étayage verbal (où se profile une rupture de contrat par effet Topaze) pour susciter une prise de conscience, mais il comprend que E4 ne verbalise pas à propos de l'objectif didactique principal (le swing), mais d'un paramètre secondaire (la régularité). Le contrat est tout de même rompu, mais en raison du différentiel d'arrière-plans culturels entre les interactants.
- Aux étapes [8] à [15], on pose l'hypothèse de travail que sa longue expérience en tant que musicien et enseignant a amené P2 à réaliser une analyse similaire à celle que l'on propose plus haut. Si tel est le cas, il prend conscience des difficultés cognitives de E4, ce qui explique l'action suivante : il tente une nouvelle régulation verbale (avec illustration musicale) empruntant à d'autres points de repère et analogies, au travers d'un champ lexical proche de l'élève.
- À l'étape [16], la réponse de E4 semble confirmer son assujettissement au contrat didactique. Son enthousiasme est probablement lié au fait que l'exercice est totalement nouveau pour lui.
- À l'étape [17], on observe une production de E4 similaire à celle de l'étape 1, y compris en termes de variation du tempo (de 64 à 74 ppm).
- À l'étape [18], La remédiation précédente ayant également échoué, l'enseignant décide alors, à nouveau, de changer radicalement de stratégie de régulation, en passant par l'écrit, ce qui constituera une modification majeure dans l'aménagement du milieu didactique et un abaissement des exigences du contrat, qui restait jusque-là dans une certaine forme d'oralité.

Les acteurs de cette séquence utilisent une ressource lexicale commune (le français). P2 tente de réduire la distance topogénétique en empruntant au vocabulaire du champ lexical issu du domaine de réalité culturelle qu'ils partagent<sup>47</sup>, celui de l'univers culturel de la musique savante occidentale (éléments de vocabulaire qui sont repris dans les institutions d'enseignement de musiques actuelles). Mais cela se révèle clairement insuffisant, le différentiel d'arrière-plans culturels étant à ce stade le principal obstacle chronogénétique sur le plan représentationnel : E4 semble ne pas parvenir à concevoir l'existence d'un entre-deux situé à mi-chemin de notions musicales canoniques fortement ancrées par enculturation. P2 se retrouve dans la nécessité de multiplier les régulations et d'en varier les modalités afin de trouver les aménagements du milieu didactique susceptibles de donner lieu à un contrat réellement fonctionnel entre les deux protagonistes.

---

<sup>46</sup> On retrouve des résultats similaires dans une étude antérieure (Guillot, 2011).

<sup>47</sup> Par exemple, dans la séquence analysée, P2 utilise les termes « binaire », « ternaire » et « temps », qui renvoient aux propres représentations de l'enseignant à leur égard, lesquelles ne coïncident pas nécessairement avec celles de l'élève. Car la musicologie sait à quel point ces notions sont beaucoup plus polysémiques qu'elles ne le paraissent en premier lieu. À d'autres moments du cours (hors verbatim) sont notamment évoqués les termes « croche », « double-croche » et « triolet ».



**Figure 5 : Proposition de modèle de la situation « enseignement du swing brésilien en école de musique actuelle » selon les domaines de réalité culturels**

On modélise cette situation en identifiant que le savoir en jeu appartient au domaine de réalité culturelle de l'enseignant (par acculturation), mais pas de celui de l'élève. Les remédiations et leurs savoirs associés, en revanche, appartiennent à un domaine de réalité culturelle commun, en lien avec l'univers culturel de la musique savante occidentale (Figure 5).

### Cours de musique afro-brésilienne en collège (France)

Dans le cadre d'une double étude de cas, Guillot (2005) cherche à opérationnaliser la notion de transposition didactique en situation interculturelle d'enseignement-apprentissage. Plusieurs cours de *batucada* font l'objet d'une observation auprès de deux enseignants dans deux collèges français<sup>48</sup> (élèves de 4<sup>e</sup>), sur la base d'un contenu épistémique similaire. Cette étude a permis de faire émerger l'importance de l'enseignant en tant que médiateur et celle de son épistémologie pratique. Chacune des situations étudiées s'oriente autour de l'acquisition d'un répertoire à jouer en public en fin d'année, en incluant l'apprentissage des techniques instrumentales et codes visuels spécifiques, chaque élève ayant à sa disposition un instrument particulier constituant une partie de la polyrythmie.



**Figure 6 : Cours de batucada en collège français<sup>49</sup>**

<sup>48</sup> Mais l'expérience témoigne qu'un type de phénomène similaire est observable dans d'autres collèges et écoles primaires français (l'auteur a notamment été intervenant dans de nombreux établissements pendant plus de 10 ans)

<sup>49</sup> Pour maintenir l'anonymat des sujets de l'étude, une illustration fictive, mais similaire, est proposée. Source : Charente Libre – 12/05/2018 – <https://www.charentelibre.fr/2018/05/12/baignes-la-batucada-du-college-affine-sa-future-prestation>, 3252150.php repéré le 09/07/2019.

## Résultats généraux de l'étude

Un résultat général en a émergé concernant les acteurs : ce type de musique, et plus généralement les musiques dites « du monde » étant, au mieux, brièvement évoquées dans les textes prescriptifs officiels, la noosphère réelle se réduit à un petit groupe de personnes, généralement l'enseignant et au moins un-e intervenant-e extérieur-e, ce qui engendre potentiellement un fort découplage avec l'institution de tutelle (ici, le collège d'enseignement secondaire, inscrit lui-même au sein de l'Éducation nationale) et avec celle, légitime, de référence (une communauté afro-brésilienne) laquelle est supplantée par une institution locale (un groupe français de *batucada* dont l'enseignant s'inspire). Guillot (2011) propose une modélisation de la transculturation des savoirs et montre qu'entre une situation endogène (Brésil) d'enseignement apprentissage et une situation exogène (France), il ne s'agit pas seulement d'une transposition didactique sur le plan épistémique, mais également d'une substitution des acteurs : l'élève français n'a que très peu de points communs avec son homologue brésilien en termes d'arrière-plans culturels. De son côté, l'enseignant français<sup>50</sup>, en décidant d'enseigner la *batucada* dans sa classe, doit endosser le costume -potentiellement lourd à porter- de maître (*mestre*). Il s'agit d'une véritable torsion du triangle didactique, et donc du milieu, notamment induite pas une sorte de « translation avec déformation » de la situation entre deux institutions très différentes (communauté afro-brésilienne vs système scolaire français).

En termes chevallardiens, on peut dire que, dans le cadre des situations didactiques décrites plus haut, les savoirs issus du domaine de réalité institutionnel « collège français » sont une image institutionnalisée de savoirs issus du domaine de réalité culturel « groupe de batucada », mais faisant officiellement référence à celui d'une communauté afro-brésilienne.

### Aménagement initial du milieu (exemple)

Le corpus est composé de 6 séances de cours enregistrées en vidéo au printemps 2005 (3 par enseignant), orientées sur la préparation d'un spectacle de fin d'année. Comme jusqu'à présent, on focalise l'analyse sur les processus mésogénétiques. Toutefois, on n'entrera pas ici dans le détail des interactions, lesquelles n'apportent pas d'éléments pertinents complémentaires. En effet, à l'exception des nombreuses corrections sur le port et la frappe des instruments à percussion (souvent négociées à la baisse), les régulations observées ne sont pas spécifiques à l'esthétique musicale considérée : elles portent, entre autres, sur le fait de démarrer et s'arrêter au bon moment, jouer la phrase attendue (rythmes, hauteurs) avec la précision et la nuance attendues par l'enseignant.

Sur le plan épistémique, les enseignants adoptent une chronogenèse assez similaire, laquelle concerne également l'aménagement matériel du milieu : ils disposent tout d'abord les élèves assis (puis debout) dans la salle de classe de musique, en cercle, en s'incluant dedans. Dans un troisième temps, les élèves sont déplacés dans une sorte de salle polyvalente, où la structure en cercle se transforme en demi-cercle. Cette pratique, classique en pratique musicale collective occidentale, se différencie clairement de celle des écoles de samba au Brésil. Seule exception, la répétition finale se déroule en extérieur, sur les lieux de la prestation en public. Par ailleurs, alors qu'un des enseignants précise en entretien l'intérêt de la dimension « orale » de la *batucada*, les deux utilisent systématiquement un pupitre équipé des partitions des morceaux de musique concernés. Ce pupitre n'est abandonné que lors de la prestation finale (qui comporte des déplacements). Cet aménagement matériel du milieu est un indice de l'attachement des enseignants à leur domaine de réalité culturelle, généralement issu de la musique savante occidentale.

Sur le plan culturel, enseignants et élèves évoluent au sein d'une même institution, celle du collège auquel ils appartiennent. Au travers de processus d'enculturation musicale à la fois communs et très distincts, ils partagent certains arrière-plans culturels, notamment en termes d'organisation musicale occidentale (musique tonale, métriques isochrones...). Certes, leurs domaines de réalité culturels

---

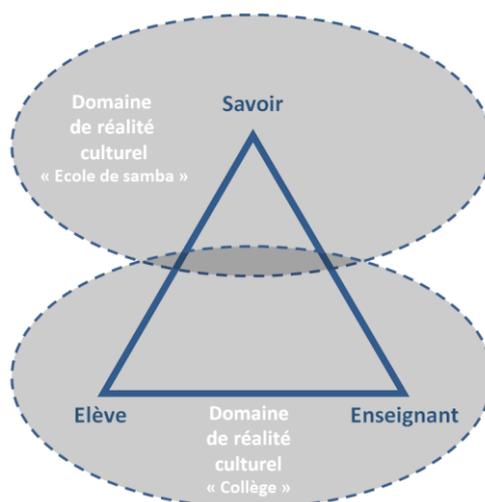
<sup>50</sup> Dont la formation, généraliste, ne permet pas d'aboutir à une maîtrise des savoirs afro-brésiliens au même titre que les très rares enseignants spécialisés en Conservatoire dans cette aire culturelle.

respectifs restent différents (notamment sur le plan musical), mais cette différence est peu en lien avec le contenu épistémique des cours proposés.

Malgré les très courts stages de formation à la *batucada* suivis par les enseignants, leurs connaissances spécifiques se limitent, approximativement, à quelques heures vécues dans des répétitions d'une école de samba (française) de la région, une vidéo<sup>51</sup> et une chanson<sup>52</sup> de référence. En relation avec ce type de savoir, leur position topogénétique reste donc faible (mais probablement forte, si on considère les représentations des élèves).

Dans ce genre de situation didactique, il n'existe donc pas réellement de différentiel en matière d'arrière-plans culturels, les enseignants étant plus près de la culture de leurs élèves que des contenus de savoir en lien avec la *batucada* telle qu'elle se pratique au Brésil<sup>53</sup>.

Finalement, les règles spécifiques de l'institution *batucada*, telle qu'elle est vécue dans les écoles de samba au Brésil, ne sont pas réellement perçues par les élèves. À l'exception de quelques détails en lien avec les contenus épistémiques proposés (champ lexical en lien avec la nomenclature de chaque instrument, port/frappe spécifique de chaque instrument, rythme inhabituel, phonèmes portugais...), il semble que la situation didactique ne soit donc pas vécue comme problématique par les protagonistes (Guillot et Bourg, soumis). Cette perception est très probablement accentuée par le fait que les enseignants s'attachent à réduire ces quelques difficultés résiduelles par une importante transposition didactique, au risque de vider de leur sens les potentiels apports sur le plan interculturel (Guillot, 2005).



**Figure 7 : Proposition de modèle de la situation « cours de *batucada* au collège » selon les domaines de réalité**

Ici, le systématisme de la modélisation au travers des domaines de réalité culturels montre que les savoirs en jeu n'appartiennent que très peu au domaine de réalité culturelle des interactants (Figure 7).

## Conclusion

Les courtes analyses de cette étude dévoilent comment les formes d'aménagement (initial, régulations) du milieu didactique constituent des indices du différentiel entre les arrière-plans culturels des interactants. Certaines de ces formes sont déclenchées par des ruptures du contrat

<sup>51</sup> Vidéo issue d'une « méthode » multimédia française d'auto-apprentissage des percussions d'écoles de samba (Jacquin, 2006).

<sup>52</sup> Audio issu d'une « méthode » multimédia française d'auto-apprentissage de compositions musicales inspirées de musiques populaires brésiliennes (Noclin, 2004).

<sup>53</sup> Ce postulat est issu d'une longue expérience pédagogique en milieu scolaire, confirmée empiriquement par une veille systématique réalisée en 2001 sur une liste de diffusion professionnelle de professeurs d'éducation musicale (Guillot, 2005). Évidemment, il admet des exceptions, certains enseignants ayant un vécu singulier en lien avec les musiques afro-brésiliennes.

didactique. Néanmoins, il faut également tenir compte des domaines de réalité culturels respectifs des protagonistes et des savoirs en jeu :

- Lorsque l'ensemble des interactants de la relation didactique et lorsque les savoirs appartiennent à un même domaine de réalité culturelle, la résistance du milieu est moindre. Toutefois, dans un de nos exemples, la présence d'un enquêteur exogène à ce domaine de réalité culturelle en position d'élève provoque une rupture de contrat didactique s'exprimant au travers d'un lexique spécifique.
- Les choses en vont autrement dans le cas concernant l'école de musique actuelle : l'élève agit selon des arrière-plans issus, entre autres, de l'institution dans laquelle il apprend la musique. Mais les savoirs en jeu sont issus d'un autre univers culturel. Le différentiel entre arrière-plans des interactants s'exprime au travers de nombreux aménagements par régulations successives d'un milieu didactique dont l'enseignant peine à réduire la résistance.
- Enfin, dans notre exemple en collège, les arrière-plans de l'enseignant et des élèves sont similaires et proches de ceux de l'institution, alors que les savoirs enseignés proviennent d'une institution tierce, exogène aux protagonistes. Les savoirs faisant l'objet d'une forte transposition didactique, le milieu didactique est peu résistant et les régulations ne sont pas spécifiques aux savoirs visés.

Révélee au travers d'indicateurs issus des différentes formes d'aménagement du milieu didactique, il semble donc important, dans les travaux en didactique, de prendre en compte de façon théorique la dimension culturelle, notamment par l'identification des domaines de réalité culturels respectifs des interactants et des savoirs en jeu.

## Références bibliographiques

- Amade-Escot, C., Verscheure, I. et Devos, O. (2002). "Milieu didactique" et "régulations" comme outils d'analyse de l'activité du professeur en éducation physique. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 8, 87-97
- Amade-Escot, C. et Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Education & Didactique*, 1(1), 7-43.
- Amade-Escot, C. (2019). Épistémologies pratiques et dynamique différentielle du contrat didactique : poursuivre le travail d'articulation conceptuelle, *1er Congrès international de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique. La TACD en questions, questions à la didactique*, Actes en ligne : session 5. URL : [https://tacd-2019.sciencesconf.org/data/ACTES\\_Session5\\_Congres\\_TACD\\_Rennes\\_2019.pdf](https://tacd-2019.sciencesconf.org/data/ACTES_Session5_Congres_TACD_Rennes_2019.pdf)
- Bernard, B. (1990). En finir avec l'ethnomusicologie ?. Dans B. Vecchione et B. Bel. (dir.), *Le Fait Musical : Sciences, Technologies, Pratiques*, actes du *Colloque International "Musique et Assistance Informatique"* (p. 194-204), Marseille, France.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée sauvage.
- Brousseau, G. (2010). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques (1998)*. [http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire\\_V5.pdf](http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf)
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1988). Esquisse d'une théorie formelle du didactique. Dans C. Laborde (dir.), *Actes du Premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique* (p. 97-106). La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1996). La fonction professorale : esquisse d'un modèle didactique. Dans R. Noirfalise et M. J. Perrin-Glorian (dir.), *Actes de la VIII<sup>e</sup> école d'été de didactique des mathématiques* (Saint-Sauve, 22-31 août 1995) (p. 83-122). IREM de Clermont-Ferrand.
- Clanché, P. (2000). Anthropologie de l'éducation et didactique des mathématiques : pour une anthropo-didactique. *3e Colloque international Recherche(s) et formation des enseignants "Didactique des disciplines et formation des enseignants. Approche anthropologique"*. URL : <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/coll/mrs2000/colloque/textes/clanche.html> consultée en août 2009
- Clanché, P. et Sarrazy, B. (2002). Approche anthropo-didactique de l'enseignement d'une structure additive dans un cours préparatoire kanak. *Recherches en didactique des mathématiques*, 22, 1, 7-29.
- Clayton M. (1997). Le mètre et le *tal* dans la musique de l'Inde du Nord. *Cahiers de Musiques Traditionnelles*, 10, 69-89 (English version : <http://www.open.ac.uk/arts/music/mclayton.htm>).
- Forest, D. et Batézat Batellier, P. (2013). Apprentissage d'une pratique instrumentale en orchestre à l'école : une approche didactique. *Éducation & Didactique*, 7(3), 79-96.
- Guillot, G. (2004). *Symptômes d'une organisation musicale incomprise - Génétique et diffusion du samba moderne* [Mémoire de Maîtrise]. Université François-Rabelais (Tours).
- Guillot, G. (2005). *Étude de la transposition didactique des savoirs liés à l'enseignement des musiques afro-brésiliennes en collège français* [Mémoire de DEA en psychologie et didactique de la musique]. Université Paris IV – Sorbonne.
- Guillot, G. (2011). Transposition didactique de pratiques musicales transculturelles : de l'informel afro-brésilien à l'institutionnel français. Dans J.-L. Leroy et P. Terrien (dir.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale* (p. 45-64). L'Harmattan.
- Guillot, G. et Bourg, A. (soumis). De quelques outils descripteurs issus de l'ergonomie et des APSA pour l'analyse de tâches musicales, *Communication lors du colloque « Didactique de l'enseignement instrumental : entre tâche et activité, une analyse des pratiques »*, HEMU Lausanne, 2 juillet 2018.
- Jaccard, S. (2010). Les enseignants généralistes de l'école primaire : estimer leurs compétences réelles pour

- enseigner la musique à partir de leurs représentations de compétences. *Recherche en éducation musicale*, 28, 157-169. [https://www.mus.ulaval.ca/reem/REEM\\_28.pdf](https://www.mus.ulaval.ca/reem/REEM_28.pdf)
- Jório, A. et Araújo, H. (1969). *Escolas de samba em desfile. Vida, paixão e sorte*. Poligráfica editora Ltda, Rio de Janeiro.
- Kolinski, M. (1973), A cross-cultural approach to metro-rhythmic patterns. *Ethnomusicology*, 17(3), 494-506.
- Mialaret, J.-P. (2001). Jouer à la musique ? *Les cahiers pédagogiques*, 394, 47-49.
- Monnet, E. et Navarro, P. (2009). Les institutions sont-elles dans la tête ? Entretien avec John Searle. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 17, URL : <http://journals.openedition.org/traces/4270> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/traces.4270>
- Noclin, O. (2004). *Brésil, chants et percussions. Estação Esquirol*. Lugdivine.
- Peirce, C. (1998). *The essential Peirce : (1893-1913)*. Indiana University Press.
- Prögler, J. A. (1995). Searching for Swing: Participatory Discrepancies in the Jazz Rhythm Section. *Ethnomusicology*, 39(1), 21-54.
- Rayou, P. et Sensevy G. (2014). Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 188, 23-38.
- Roiné, C. (2009). *Cécité didactique et discours noosphériques dans les pratiques d'enseignement en SEGPA : une contribution à la question des inégalités* [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation]. Bordeaux 2.
- Sarrazy B. (1995). Le contrat didactique. *Revue française de pédagogie*, 112, 85-118.
- Sarrazy, B. (2001). Les interactions maître-élèves dans l'enseignement des mathématiques. Contribution à une approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 136, 117-132. DOI : <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2832>
- Sarrazy, B. (2002). Les hétérogénéités dans l'enseignement des mathématiques. *Educational Studies in Mathematics*, 49(1), 89-117.
- Searle, J. (1982). *Sens et expression. Études de théorie des actes de langage*. Éditions de Minuit.
- Sensevy, G., Mercier A. et Schubauer-Leoni, M-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. À propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20(3), 263-304.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.sense.2011.01>
- Sensevy, G. et Quillio, S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Revue française de pédagogie*, 141, Vers une didactique comparée, 47-56.
- Stewart, M. (1987). The Feel Factor : Music with Soul. *Electronic Musician*, October, 57-65.
- Verscheure, I. et Amade-Escot, C. (2004). Dynamiques différentielles des interactions didactiques selon le genre en EPS. Le cas de l'attaque en volley-ball en seconde. *Staps*, 66(4), 79-97.