

Institution, milieu, régulations et arrière-plans dans la transmission de musiques afro-brésiliennes au Brésil et en France

Gérald Guillot (Haute Ecole Pédagogique Vaud, 2Cr2D)

Introduction

En France (et dans quelques autres pays européens), l'école obligatoire a vu l'introduction, dans les années 1990 et par les enseignants eux-mêmes, d'un dispositif didactique visant à favoriser le jeu musical collectif d'élèves adolescents et, subséquemment, d'améliorer leurs rapports personnels à la musique. Ce dispositif, nommé *batucada*, emprunte le nom et s'inspire de pratiques sociales de référence de chant, danse et percussions organisées au sein des communautés afro-brésiliennes¹. Nous cherchons à comprendre certains dysfonctionnements de ce dispositif, lesquels sont potentiellement révélateurs d'une problématique touchant plus généralement l'éducation interculturelle en musique Guillot (2005, 2011).

Tout savoir s'inscrivant dans une culture, un des angles d'étude choisi fut celui des « conditions de transmission de la 'culture' propre à une institution » (Joshua et Dupin, 2003, p. 2). Pour analyser le rapport des acteurs aux objets de savoir au sein d'une institution, la Théorie Anthropologique du Didactique a été convoquée, et plus spécifiquement les concepts de transposition didactique et d'organisation praxéologique (Chevallard, 1995 ; Guillot, 2005, 2011). Mais l'« organisation de l'étude » telle qu'il la conçoit limite son usage pour l'analyse des interactions en classe. En se tournant vers la TSD, un questionnement émerge : dans une première forme de comparatisme, quel est l'apport de la notion de milieu (Brousseau, 1986) pour l'analyse de telles situations interculturelles ? Dans une deuxième forme, en quoi cette notion peut-elle s'articuler avec celle d'institution de Chevallard (1988) ?

I. Institution, milieu et culture

Dans le monde de l'enseignement-apprentissage, le savoir est le produit culturel d'une « institution », terme qui désigne souvent, par défaut, les structures à vocation éducative (plus ou moins rattachées à des instances étatiques ou des collectivités spécifiques) dans lesquelles s'inscrivent les curricula des élèves qui les pratiquent. Mais la notion d'institution dépasse largement ce cadre et se décline, par exemple, en institution scolaire, institution didactique (Chevallard, 1988) ou institution-classe (Sensevy, 1998). Cette déclinaison du concept d'institution est systématisée par Chevallard (1988) dans sa construction d'une anthropologie de la didactique et de la transposition didactique. Il pose que toute institution s'inscrit dans un univers culturel (lui-même se constituant en institution) repérable par des champs lexicaux spécifiques. Toute institution produit une image de domaines de réalité culturels ainsi que ses propres domaines de réalité institutionnels d'où émergent des savoirs. On obtient ainsi une sorte de modèle fractal des imbrications institutionnelles et de leurs domaines de réalité culturels respectifs.

En référence à la notion de milieu didactique de la Théorie des Situations Didactiques, Chevallard (2008) désigne comme milieu « tout système qu'on peut regarder comme *dénué d'intention* dans la réponse qu'il peut apporter, de manière explicite ou implicite, à telle question déterminée. Le système considéré se comporte alors à cet égard comme un fragment de 'nature' ». Cette absence d'intentionnalité n'exclut pas le caractère dynamique, aménageable du milieu, en tant que « milieu pour l'enseignement » (Bloch, 1999) : les connaissances de l'enseignant (et donc sa capacité à diagnostiquer) s'exercent et se construisent sur le milieu que lui renvoie la situation et les élèves. L'aspect de la notion de milieu définie par Brousseau (1986) que nous souhaitons développer ici est celle qui s'intéresse à la structuration du milieu par l'enseignant, dans sa dimension dynamique. Le modèle récursif d'imbrication des milieux qu'il propose est générique (Brousseau,

¹ Généralement, seule la percussion est conservée.

1998 ; Margolinas 1998) et à développement limité (du « milieu de la recherche en didactique » vers le « milieu matériel de la situation »). Centré sur la situation didactique en elle-même, il est parfaitement compatible avec celui d'institution de Chevallard, car il en représente une des instances.

Orange (2007) propose une forme d'imbrication alternative en distinguant un « milieu didactique extérieur » (MDE) et un « milieu didactique intérieur » (MDI), lui-même composé du « milieu didactique intérieur classe » (MDIc) englobant l'ensemble des « milieu[x] didactique[s] intérieur[s] élève » (MDIe). Dans le cas d'un collectif musical, cette typologie semble pouvoir être opérationnalisée en introduisant l'idée d'antagonismes à différents niveaux, et notamment au sein même de l'élève. Une idée similaire, mais non superposable, est développée en didactique de la musique par la proposition d'un « milieu son », d'un « milieu corps » et d'un « milieu-soi » (Forest et Batezat-Batellier, 2013). Bien qu'elles semblent parfaitement opérationnelles pour nos objets d'étude, ces propositions ne seront pas discutées ici afin de privilégier d'autres aspects de la problématique.

L'idée d'un « milieu culturel » est brièvement évoquée par Brousseau (1990, p.312). Toutefois, à part la perspective anthropodidactique proposée par Clanché et Sarrazy (2002), la question culturelle a reçu peu de développements en lien avec la notion de milieu. Souvent implicite et non problématisée, cette dimension est pourtant déterminante dans beaucoup de didactiques disciplinaires et prend une dimension fondamentale dès lors que la situation s'inscrit dans une considération interculturelle. En effet, le milieu, même s'il n'a pas été organisé de façon consciente par ses acteurs, est le reflet de leur organisation culturelle (Margolinas, 1998).

Les domaines de réalités culturels (Chevallard, 1988) évoqués plus tôt sont parfois imbriqués dans une relation d'interculturalité. Ainsi, au Brésil, le terme *academia* (académie), initialement réservé à la seule Academia Brasileira de Música (Académie Brésilienne de Musique), est utilisé depuis les années 1940 pour légitimer des organisations plus ou moins formelles d'enseignement artistique, par son lien à la culture européenne (ex : Academia de Capoeira). Une étude sur le formalisme des institutions (Guillot, 2011) montre, par exemple avec la définition du terme « informel », la forte porosité entre ce qui concerne l'organisation de l'institution (informel = non académique) et la situation d'enseignement-apprentissage (informel = peu sérieux). Cette typologie du formalisme met l'accent sur des différences culturelles pour nier l'intérêt potentiel d'organisations musicales venant des plus pauvres, notamment des *favelas* (bidonvilles). Mais l'histoire a fini par leur donner une visibilité et produire l'influence inverse... du Brésil vers l'Europe. Ainsi, dans le cadre d'une étude de cas visant à opérationnaliser la notion de transposition didactique, nous observons plusieurs cours de *batucada* en collège français (Guillot, 2005). Un résultat 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'Education nationale) et avec celle, légitime, de référence (une communauté afro-brésilienne) laquelle est supplantée par une institution locale (un groupe français de *batucada*). Nous proposons 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 épistémologique, mais également d'une substitution des institutions, des acteurs et de leurs arrière-plans associés : l'élève français n'a que très peu de points communs avec son homologue brésilien et l'enseignant français, en décidant d'enseigner la *batucada* dans sa classe, doit endosser le costume -potentiellement lourd à porter- de *mestre*. L'apparente translation entre les situations (communauté afro-brésilienne vs groupe-classe français) se révèle globalement problématique sur le plan didactique (Guillot, 2011).

En d'autres termes, 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. A ce stade, il convient d'allonger la focale pour pénétrer plus finement dans la classe (jusqu'à, notamment, rejoindre la notion d' « institution-classe » de Sensevy) et déterminer les rapports au savoir de l'enseignant et des élèves en fonction de leurs domaines de réalité culturels respectifs.

II. Notions de régulation et d'arrière-plan

La notion de milieu maintient un lien étroit avec celle de « régulation » (Amade-Escot et al., 2002), laquelle constitue une des composantes du quartet « définir, réguler, dévoluer, instituer » (Sensevy *et al.*, 2000). Les « techniques mésogénétiques » (Sensevy *et al.*, 2000) visent à adapter le milieu didactique aux nécessités du contrat, notamment dans une double logique de gestion des écarts entre attentes de l'enseignant et réalisations de l'élève et dans celle du maintien de la relation didactique. Par ailleurs, « le processus de régulation [...] relève aussi de certains principes anthropologiques » (Amade-Escot et al., 2002, p. 95) en ce qu'il convoque implicitement les arrière-plans culturels de chaque protagoniste, en tant que « logiques, sociales et cognitives, qui se rencontrent et se renforcent ou se contrarient » (Rayou & Sensevy, 2014, p. 24). En référence à Searle (1995), cette notion d'arrière-plan sur lequel « s'élabore, se modifie ou se 'colore' l'activité d'apprentissage de l'élève » (Verscheure & Amade-Escot, 2004, p. 93) est considérée comme un « habitus épistémologique » (Sarrazy, 1997). Chacun des protagonistes de la relation didactique agit en fonction d'arrière-plans (familiaux, éducatifs, culturels, sociaux, rituels, ...) non étanches. En didactique interculturelle de la musique, ces arrière-plans sont cruciaux et peuvent provoquer des « catastrophes » à différents niveaux de la relation didactique et notamment du contrat. Par exemple, nous soulignons l'influence déterminante de l'enculturation occidentale potentiellement problématique d'enseignants à certaines organisations musicales spécifiquement afro-brésiliennes (Guillot, 2011).

III. Situations d'étude

Comment ces notions s'opérationnalisent-elles dans le domaine de l'éducation musicale intra et interculturelle, plus particulièrement afro-brésilienne ? Plus de vingt années d'expérience nous 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 dont trois seront mises en perspective : l'une au Brésil, les deux autres en France.

○ Education musicale intra-communautaire (Brésil)

Après avoir voyagé et étudié longuement ces formes d'organisation dans plusieurs lieux géographiquement très espacés au Brésil (de São Paulo à Recife, entre 1998 et 2012), il est posé l'hypothèse de travail que la grande majorité de ces institutions adopte un fonctionnement suffisamment similaire pour en permettre une modélisation. Pendant très longtemps, une école de samba n'était pas une école, mais une communauté vouée à une forme d'expression artistique ancrée dans le social. Selon Jório & Araújo (1969), la première école de samba aurait choisi de répéter dans une Ecole 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. A la fin du 20^{ème} siècle, au vu du désintérêt progressif des jeunes générations, il est devenu nécessaire de former de façon plus organisée la relève, afin de contrer l'insuffisance des mécanismes d'imprégnation. Dans la mesure où l'expérience montre qu'il n'y a pas de différence importante entre un *ensaio*² d'école de samba et une *oficina mirim*³ au sein d'une même communauté, l'étude du fonctionnement d'une répétition d'école de samba constituera l'ossature de cette partie.

Une répétition d'école de samba est un évènement récurrent (le plus souvent hebdomadaire) qui structure la temporalité de la communauté à laquelle elle est adossée. Elle 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 *ritmistas* (musiciens) ne viennent pas apprendre à jouer de leur instrument mais, le plus

² répétition

³ atelier pour enfants

souvent, affiner collectivement la pratique du morceau de carnaval de l'année. La situation d'enseignement-apprentissage est dynamique, avec une chronogenèse rapide : initialement didactique (transmission du *mestre*⁴ vers les musiciens des arrangements musicaux), elle devient rapidement non-didactique (maintenance mémorielle et physique). L'éventuelle composante adidactique est très difficile à déterminer. Sur le plan topogénétique, la forte organisation hiérarchique suffit à ce que le *mestre* reste incontesté dans l'ensemble de ses décisions (ce qui aboutit souvent à des excès).

L'*ensaio* est une « situation objective » (Brousseau, 1998) dans laquelle s'opèrent différents contrats : « contrat d'ostension » (*idem*) de la part du *mestre* mais aussi des autres musiciens. « Contrat d'imitation », qui concerne tous les musiciens, dans la mesure où cette forme de transmission orale admet des référents (le *mestre*, les *diretores*⁵, mais aussi potentiellement chaque musicien du groupe) ainsi que des étayages entre pairs. Le *mestre* agit sur le milieu didactique ainsi constitué sous la forme de régulations diverses, dont une grande partie reste similaire à ce que l'on observe dans les orchestres occidentaux et dont on aperçoit quelques exemples dans les analyses de Batezat-Batellier (2017). Mais certaines sont singulières : l'une d'entre-elles fut observée en 1998 dans l'école de samba São Clemente (Rio de Janeiro), où le *mestre* procédait régulièrement au déplacement physique des musiciens appartenant à la section *ala dos tamborins*⁶ au sein du groupe (environ 100 percussionnistes), amenant progressivement les meilleurs éléments vers le centre. L'hypothèse formulée est que le *mestre* tente de concentrer la qualité musicale en créant une sorte de noyau dur, une pratique qui s'oppose totalement à celle de mixer au maximum les musiciens afin qu'il y ait toujours un plus expérimenté à proximité d'un plus débutant. Une autre forme d'aménagement du milieu matériel pourrait ne pas apparaître comme relevant du didactique. Cependant, lors d'une répétition sur une plage par la *bateria*⁷ d'une école de samba ne possédant pas de *quadra*⁸, elle consistait à délimiter l'espace où se situaient les musiciens grâce à des cordes tendues entre les palmiers. Dans ces organisations sociales où l'imprégnation est le principal vecteur de transmission des savoirs mais l'ascension sociale difficile⁹, il semble important d'opérer une formalisation symbolique des espaces dans lesquels s'organise une didactisation ostentatoire de savoirs. C'est un phénomène courant au Brésil. Et malgré ses grandes difficultés, l'école publique brésilienne constitue un important lieu de socialisation dans lequel le didactique est extrêmement valorisé.

Une *oficina-mirim* (ici, plus spécifiquement une *bateria-mirim*) est une situation particulière, plutôt formelle, visant à préparer les futures générations de musiciens d'une école de samba, mais pas seulement. Les gains mis en avant, au-delà de « l'apprentissage de bases d'une musique populaire locale » (ici : le samba), sont le « développement de la socialisation, la coordination motrice et la dynamique de groupe » (*Bateria-mirim* Beco do Mickey). Le formateur, 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 parfois trop lourds et trop encombrants pour les plus jeunes enfants.

⁴ maître, « chef d'orchestre »

⁵ directeurs (sous-chefs)

⁶ section de petits tambourins

⁷ orchestre de percussion

⁸ lieu couvert de répétition

⁹ La majorité des écoles de samba est implantée dans les *favelas* (quartiers pauvres).



Fig 1 : gauche : *Bateria-mirim* Ururau da Lapa. (crédit photo : Cris Isidoro / Diadorim Ideias)¹⁰
droite : *Bateria-mirim* Beco do Mickey¹¹

Ici, l'institution concernant les enfants (atelier) hérite de son institution-mère (l'école de samba) ses arrière-plans, dont la majorité est commune à tous les acteurs. C'est un paramètre facilitateur, d'autant que certaines tâches sont déjà routinières pour certains élèves, déjà soumis à une forte imprégnation au sein dans le groupe musical de leurs aînés. Dans le souci de maintenir une tension sociale productive, les régulations du milieu didactique menées par l'enseignant cherchent le meilleur compromis entre la reproduction du modèle de l'institution-mère (plutôt hiérarchique et directif), la prise en compte de la jeunesse des élèves et celle de leur motivation.

○ Cours individuel de musique afro-brésilienne en conservatoire (France)

Une étude récente (Guillot, Bourg, sous presse) sur l'enseignement du swing brésilien dans une institution d'enseignement spécialisé de type « conservatoire » a cherché à éprouver certains concepts issus de la didactique de l'EPS et des APSA (tâches, ressources, ...) dans une dimension comparatiste. En particulier, la notion de tâche définie par la TAD est enrichie d'apports en liaison avec la kinésie du mouvement. Cette étude a permis d'observer les régulations mésogénétiques opérées par 3 enseignants face à 5 élèves¹², tout en questionnant l'influence des arrière-plans culturels. Le swing brésilien est un objet de savoir(faire) morphophorique et morphofonctionnel (Guillot, 2011), qui apparaît souvent comme « flou » et nécessite d'être vécu corporellement (Sensevy, 1998, §43). Il a été choisi pour son exceptionnelle résistance à l'enseignement, un paramètre accepté par les enseignants. Chacun d'entre eux 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). Deux catégories d'outils ont été observées :

- Des outils musicaux, 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 non musicaux, dans lesquels figurent la verbalisation (analogie, questionnement, explication, évocation de la danse) et l'écriture musicale.

En fonction des réussites/échecs chronogénétiques, chaque enseignant met en œuvre plusieurs de ces outils, lesquels constituent autant de descripteurs des dynamiques mésogénétiques (Amade-Escot et Venturini 2009). On note une grande place accordée aux interactions verbales et à l'utilisation d'un vocabulaire imagé. En effet, le swing brésilien ne pouvant être transcrit avec la notation occidentale traditionnelle, les enseignants

¹⁰ [http://mapadecultura.rj.gov.br/manchete/bateria-mirim-da-ururau-da-lapa#prettyPhoto\[pp_gal\]/2/](http://mapadecultura.rj.gov.br/manchete/bateria-mirim-da-ururau-da-lapa#prettyPhoto[pp_gal]/2/)

¹¹ <https://blogdochicopreto.wordpress.com/#jp-carousel-245>

¹² Configurations : P1E1, P2E2, P2E3, P3E4, P3E5.

cherchent d'autres moyens pour ébranler les représentations de l'élève (arrière-plan culturel issu d'une forte enculturation occidentale) et l'amener à stabiliser son jeu musical entre polarités binaire (2 notes par pulsation) et ternaire (3 notes par pulsation). La situation s'inscrit dans une forme habituelle en conservatoire (dont les arrière-plans institutionnels sont connus des élèves), mais l'objet de savoir ne tarde pas à dévoiler son degré de résistance à l'apprentissage. La tâche s'avère problématique pour l'élève, mais également pour l'enseignant, lequel multiplie les formes de régulation pour pallier le différentiel d'arrière-plan culturel qui les sépare.

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

Les données issues de précédents travaux (Guillot, 2005) concernent deux établissements spécifiques en France, mais le même type de phénomène a été observé de façon informelle dans d'autres collèges et école primaires français. Il est fort probable qu'il en soit de même dans d'autres pays européens.

L'observation parallèle, auprès de 2 enseignants et sur un répertoire identique, de situations d'enseignement-apprentissage de *batucada* en collège français a permis de faire émerger l'importance de l'enseignant en tant que médiateur et de son rapport aux savoirs engagés. 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 (13-14 ans) ayant à sa disposition un instrument particulier constituant une partie de la polyrythmie.

L'aménagement du milieu didactique comporte un ensemble d'éléments très intéressants à analyser. Sur le plan matériel, tout d'abord : le premier enseignant dispose les élèves debout dans la salle de classe de musique, en cercle, s'incluant dedans. Alors qu'il précise en entretien l'intérêt de la dimension « orale » de la *batucada*, il reste souvent assis derrière un pupitre équipé des partitions du morceau de musique concerné. En revanche, le second choisit une structuration de l'espace plus proche des canons endogènes, en déplaçant les élèves dans une sorte de salle polyvalente où il leur fait face, debout, sans pupitre. Au-delà de l'exotisme des instruments de percussion et du contexte thématique, beaucoup d'adaptations du milieu ont été réalisées en amont, avec pour effet de limiter certaines difficultés (adaptation de techniques et postures instrumentales, faibles exigences de la prononciation du portugais en cas de chant, ...). Les régulations restantes ne diffèrent pas vraiment de celles mises en œuvre lors d'un cours/répétition habituel dans ce genre d'institution (i.e. cours de musique en collège). La situation apparaît ainsi peu problématique (du coup, peut-être peu motivante pour certains élèves) dans un contexte institutionnel dont les arrière-plans sont globalement partagés entre les différents acteurs.

Globalement, la position topogénétique des enseignants est faible. Leur formation universitaire à la « mise en relation entre la musique et l'interculturel » reste insuffisante (Meunier, 2010, p.10). Et malgré les stages de formation à la *batucada* suivis par les enseignants (formation continue et autoformation), ceux-ci partagent des sous-basements culturels similaires, au travers de la culture européenne et de ses organisations musicales. La chronogénèse mise en place est très similaire à celle d'une répétition d'orchestre classique, à l'exception des nombreuses corrections sur le port et la frappe des instruments à percussion (souvent négociées à la baisse pour préserver le contrat). On n'entrera pas ici dans le détail des interactions. Toutefois, on constate l'existence de mécanismes mésogénétiques étroitement liés à l'organisation physique et matérielle du lieu (ex : seule la position debout permet une régulation de la posture des élèves par imitation).

Conclusion

Les situations étudiées ici rapidement confirment sans nul doute l'intérêt de convoquer la notion de milieu pour leur analyse. Toutefois, cette notion prend une dimension particulière lorsqu'elle permet l'articulation d'un véritable réseau notionnel. En effet, ces situations dévoilent notamment une grande diversité dans les formes de régulation, lesquelles sont directement liées au différentiel entre arrière-plans des acteurs, notamment ceux des élèves et de l'enseignant. Quand ces derniers sont similaires, ils disparaissent dans l'implicite (ex : atelier au Brésil). En revanche, une trop grande différence provoque différents types de

comportement chez l'enseignant : dans les exemples de cette étude, il s'agit notamment d'une transposition didactique extrême ramenant la mésogenèse à un mécanisme connu (ex : collège), ou une multiplication des formes de régulation dans l'espoir d'ébranler les représentations de l'élève (ex : conservatoire). Certaines tâches routinières dans un milieu pouvant devenir problématiques dans un autre, la régulation permet d'atténuer, dans une certaine limite, ces écarts.

Les notions d'institution (Chevallard, 1995) et de milieu (Brousseau, 1986, 1998) s'inscrivent chacune dans une pensée systémique. Leur potentialité d'articulation engendre une imbrication potentielle (mais pas étanche) des arrière-plans, lesquels fondent une partie des régulations mises en œuvre par l'enseignant.



Bibliographie

- Amade-Escot, C., Verscheure, I., Devos O. (2002). "Milieu didactique" et "régulations" comme outils d'analyse de l'activité du professeur en éducation physique. In: *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 8, 87-97
- Amade-Escot, C. & 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.
- Batézat Batellier, P. (2017). *Une analyse des pratiques effectives de l'enseignement apprentissage d'un instrument de musique à l'école : entre individuel et collectif*. Thèse de doctorat, Université de Bretagne Occidentale et de Genève.
- Bloch, I. (1999). L'articulation du travail mathématique du professeur et de l'élève dans l'enseignement de l'analyse en Première scientifique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19(2), 135-193.
- Brousseau G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, *Recherches en didactique des mathématiques*, 7/2, La Pensée Sauvage, Grenoble, 33-115.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherche en didactique des mathématiques*, 9(3), 309-336.
- Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Clanché, P. & 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.
- Chevallard, Y. (1988). Esquisse d'une théorie formelle du didactique. Dans C. Laborde, *Actes du Premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique*, Grenoble : La Pensée sauvage, 97-106.
- Chevallard Y. (1995) La fonction professorale : esquisse d'un modèle didactique. In R. Noirfalise et M.-J. Perrin-Glorian (dir.), *Actes de la VIIIe école d'été de didactique des mathématiques*, Clermont-Ferrand : IREM, 83-122.
- Chevallard, Y. (2008). Un concept en émergence : la dialectique des médias et des milieux. Dans Gueudet, G. & Matheron, Y. (Eds.). *Actes du séminaire national de didactique des mathématiques*. Paris : IREM de Paris 7 et ARDM, 344-366.
- Forest, D. & Batézat Batellier, P. (2013). Apprentissage d'une pratique instrumentale en orchestre à l'école : une approche didactique. *Education & Didactique*, 7(3), 79-96.
- Guillot, G. (2005). *Etude de la transposition didactique des savoirs liés à l'enseignement des musiques afro-brésiliennes en collège français*. Mémoire de DEA en psychologie et didactique de la musique. Direction Jean-Pierre Mialaret, Université Paris IV – Sorbonne. Non publié.
- 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). Paris : L'Harmattan.

- Guillot, G., Bourg, A. (sous presse). De quelques outils descripteurs issus de l'ergonomie et des APSA pour l'analyse de tâches musicales, *Actes du colloque « Didactique de l'enseignement instrumental : entre tâche et activité, une analyse des pratiques »*, HEMU Lausanne.
- Jório, A. & Araújo, H. (1969). *Escolas de samba em desfile. Vida, paixão e sorte*. Poligráfica editora Ltda, Rio de Janeiro.
- Johsua, S. & Dupin, J.-J. (2003). *Introduction à la Didactique des sciences et des mathématiques*, Paris : PUF.
- Margolinas, C. (1998). Le milieu et le contrat, concepts pour la construction et l'analyse de situations d'enseignement in R. Noirfalise (Eds) *Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques, conférence*, Actes de l'Université d'Été, ed. IREM Clermont-Ferrand, 3-16.
- Orange, C. (2007). Quel Milieu pour l'apprentissage par problématisation en sciences de la vie et de la terre ? *Education & Didactique*, 1(2), 37-56.
- Rayou, P. & Sensevy G. (2014). Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages, *Revue française de pédagogie*, 23-38.
- Sarrazy, B. (1997). Sens et situations : une mise en question de l'enseignement des stratégies méta-cognitives en mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 17(2), 135-166
- Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques: étude et autonomie à l'école élémentaire*, Paris : Presses universitaires de France
- Sensevy, G., Mercier A., Schubauer-Leoni, M-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20(3), 263-304.
- Verscheure, I. & 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.