

**Traditions brésiliennes :  
observation de quelques rapports musique/danse  
et application à leur enseignement en milieu exogène**

Encore trop méconnu, le Brésil révèle une immense richesse culturelle. Les interactions entre indiens, européens et africains (pour ne citer que les influences principales) ont engendré des rapports au corps bien différents. Conséquence directe de ce phénomène, la relation musique/danse y est donc également plurielle ; nous tenterons d'en donner quelques exemples grâce aux interventions d'Estelle Le Bois, danseuse. Mieux comprendre cette relation permet ainsi d'envisager de nouvelles voies pour la gestion des interactions enseignement/apprentissage dans la pédagogie des musiques brésiliennes en France, et peut-être, plus généralement, d'une certaine- culture de l'autre.

<b>I. INTRODUCTION</b> .....	<b>3</b>
<b>A. Présentation des intervenants :</b> .....	<b>3</b>
<b>B. Méthodologie employée :</b> .....	<b>3</b>
<b>II. BRÉSIL ET CULTURE BRÉSILIENNE</b> .....	<b>4</b>
<b>A. Généralités</b> .....	<b>4</b>
<b>B. Musiques brésiliennes</b> .....	<b>4</b>
1. Définition.....	5
2. Caractéristiques musicales / chorégraphiques .....	5
<b>C. Catégoriser les musiques et danses brésiliennes ?</b> .....	<b>8</b>
1. Problèmes liés à la catégorisation : .....	8
2. "Typologies" possibles : .....	8
<b>III. ENSEIGNEMENT EN TERRAIN EXOGÈNE : PÉDAGOGIE DES MUSIQUES BRÉSILIENNES EN FRANCE</b> .....	<b>10</b>
<b>A. Préalable théorique</b> .....	<b>10</b>
<b>B. Introduction sur le territoire français</b> .....	<b>10</b>
<b>C. Enseignement des musiques afro-brésiliennes</b> .....	<b>11</b>
1. Obstacles musicaux.....	11
2. Obstacles culturels .....	11
<b>IV. LA DANSE COMME MOYEN DE RE-MÉDIATION ?</b> .....	<b>16</b>
<b>A. ... par recontextualisation culturelle</b> .....	<b>16</b>
1. Samba de coco .....	17
2. Cavalo Marinho .....	17
3. Maracatu na�o : un compromis ?.....	17
<b>B. ...par son action sur les processus sensori-moteurs</b> .....	<b>18</b>
1. Les instruments de la famille du <i>chocalho</i> .....	18
2. Le <i>suingue brasileiro</i> .....	19
3. La notion de posture mentale .....	19
4. Une méthode occidentale .....	19
5. Un exemple de résultat : Michel .....	20
<b>V. CONCLUSION</b> .....	<b>21</b>
<b>VI. BIBLIOGRAPHIE / DISCOGRAPHIE</b> .....	<b>21</b>

# I. Introduction

## A. Présentation des intervenants :

Bonjour. Avant de commencer, je tiens à vous présenter Estelle Le Bois, qui est Directrice de la section "danse" de l'Espace Culturel Brésilien de Bordeaux. Formée en plusieurs danses, elle a finalement concentré son énergie sur les traditions brésiliennes, dont elle a abordé, par le chant, la percussion et la danse, plus d'une quinzaine d'esthétiques différentes. Estelle Le Bois a accepté généreusement de venir illustrer certains de mes propos. Afin de ne pas abuser de sa présence et en raison des conditions techniques singulières du lieu, elle limitera ses démonstrations aux seules questions pédagogiques. Pour le reste, je ferai appel à plusieurs vidéos personnelles et quelques unes de la série OPUS d'Yves Billon.

Quant à moi, j'interviendrai en tant que musicien, professeur de musiques brésiliennes traditionnelles et jeune chercheur en Sciences de l'Education appliquées à la musique. A ce titre, je m'intéresse plus particulièrement aux phénomènes musicaux transculturels. N'étant pas spécialiste en danse, je m'appuierai sur mon expérience artistique et pédagogique. Etant plutôt bavard sur les sujets qui me passionnent, j'ai décidé de lire afin d'optimiser les chances de terminer cette communication dans le temps imparti.

## B. Méthodologie employée :

Après une présentation générale des traditions musicales brésiliennes, ma communication portera sur la problématique spécifique de l'enseignement de certaines d'entre-elles (notamment afro-brésiliennes) en France. Nous verrons que ces musiques possèdent des caractéristiques qui en font des objets transculturels entrant en interférence avec certains aspects de la culture française (comme par exemple, les « filtres perceptuels et analytiques » (comme dirait Georgianna Gorre) d'une part et une forme de dichotomie entre danse et musique d'autre part). La transmission de tels savoirs étant un sous-ensemble de la didactique, j'utilise les outils des sciences de l'éducation pour en caractériser les manifestations.

Mieux comprendre le rapport musique/danse dans un tel contexte:

- c'est prendre en compte la multiplicité des sources culturelles afin d'en inférer des lignes de forces pédagogiques,
- c'est envisager la danse comme moyen de re-médiation intrinsèque à la tradition « transplantée » et comme outil sensori-moteur.

Je proposerai quelques pistes d'action dans le domaine des musiques afro-brésiliennes ainsi que certains résultats obtenus.

## II. Brésil et culture brésilienne

Il va sans dire que parler d'une façon aussi générale d'une aire culturelle aussi complexe ne peut que conduire à énoncer des banalités ou risquer la contradiction. Je parle donc sous le contrôle de Jean-Pierre Estival qui connaît très bien le sujet et que je salue à l'occasion.

### A. Généralités

En pleine "Année du Brésil" en France, je ne crois pas inutile, au risque d'être redondant, de rappeler quelques caractéristiques essentielles du Brésil et de ses origines culturelles. Plus de 8 millions de km<sup>2</sup> (environ 16 fois la France), 160 millions d'habitants : le Brésil est un sous-continent dont le gigantisme explique en partie l'extrême richesse de sa culture. Plusieurs centaines de traditions y sont ainsi recensées, dont un grand nombre montrant un rapport étroit entre musique, danse et dramaturgie. A la croisée de trois civilisations, les musiques brésiliennes en intègrent ainsi les caractéristiques fondamentales. En effet, en 1500, le destin d'une terre encore très sauvage occupée depuis plus de 10 000 ans par quelques millions d'autochtones bascule avec sa découverte par les européens :

- malgré une décimation à plus de 90 % de ses représentants, la culture amérindienne influencera considérablement celle du Brésil moderne,
- la colonisation, imprimant une occidentalisation progressive, dictera les lignes de force de l'avenir musical,
- plusieurs millions d'esclaves africains déportés tenteront de résister à l'oppression en créant de nombreux moyens de survie culturelle.

Tragique, l'histoire du Brésil engendrera malgré tout une très grande variété d'expressions culturelles dont nous allons voir quelques exemples.

### B. Musiques brésiliennes

Parmi les différents styles de musique brésilienne, ceux qui posent le plus problème sont ceux issus de cultures éloignées de la culture occidentale.

Cultures amérindiennes : étant peu compétent sur le sujet, je ne traiterai que très brièvement du cas des musiques qui en sont issues. Ce sont également les moins représentées dans les enseignements français. Par contre, ces derniers ont focalisé leur attention sur les musiques "populaires" afro-brésiliennes. Je leur consacre donc une grande part de cette communication. Je n'aborderai que superficiellement les musiques "sacrées" afro-brésiliennes qui font l'objet d'un enseignement plus confidentiel, très spécialisé, à tendance orthodoxe.

## 1. Définition

Le terme de "musique afro-brésilienne" est très fréquemment utilisé. Il peut néanmoins apparaître comme une forme de pléonasme. En effet, les musiques brésiennes étant profondément métissées, certaines d'entre elles intègrent déjà une grande proportion de racines africaines. J'utiliserai donc le terme "afro-brésilien" dans le sens de "brésilien à forte composante africaine".

Bien entendu, ce type de taxonomie pose le problème des limites, qui sont le plus souvent extrêmement difficiles à fixer. Néanmoins, cela me permet de différencier ces musiques de celles liées majoritairement à la présence des colons européens (ex : valse, scottish, polka, musique classique) et de celles des nombreuses tribus amérindiennes (ex : danse de masques, danses du feu, danses du jaguar).

Il est courant de repérer sous le terme de "musique afro-brésilienne" :

- une majorité des formes de *samba*,
- l'ensemble des rites de type *congo* (*congós, congadas, maracatu nação, ...*),
- une majorité des musiques sacrées issue des cultes *vaoudous* (*candomblé, macumba, umbanda, tambor de crioula, xangô, xamba, ...*),
- la *capoeira*, le *maculélé*,
- etc.

## 2. Caractéristiques musicales / chorégraphiques

Olly WILSON (1974) postule qu'il existe des tendances conceptuelles communes aux différentes esthétiques musicales pan-Africaines, et notamment à celles du territoire américain. J'en retiendrai certaines :

- stratification par antiphonie (i.e. "question et réponse")
- lien entre musique et mouvement du corps
- continuité entre le texte et le son
- concept de musique en tant que sens "en mouvement"
- musique faisant partie de la vie quotidienne

Dans l'analyse de ces traditions comme objets d'enseignement potentiels, une caractéristique fondamentale ne doit pas être écartée : les musiques d'Afrique de l'Ouest sont de tradition orale. Ce sera également le cas, par filiation, des musiques afro-brésiennes. Pour aller un peu plus loin, je vais en préciser quelques aspects. S'agissant d'une partie un peu technique, je compte sur l'indulgence des non musicologues pour me pardonner. Je tâcherai d'être le plus bref possible.

### a) Tonalité / modes / échelles

Une partie du répertoire est d'ordre tonal, notamment d'origine européenne. Les modes éolien et myxolidien en échelle complète sont toutefois dominants<sup>1</sup>, ainsi que les échelles pentatoniques.

### b) Langues

La langue officielle du Brésil est le portugais. Elle intègre aujourd'hui de nombreux éléments issus de dialectes<sup>2</sup> amérindiens (Tupinamba notamment) et africains (Ioruba, Bantou), ainsi que des apports anglophones, hispanophones, francophones, etc.

### c) Instrumentarium

Il ne fut pas importé en même temps que les esclaves lors du commerce triangulaire, mais recréé. On retrouve essentiellement des instruments de percussion issus de la côte des Esclaves d'Afrique de l'Ouest (de Gorée jusqu'en Angola) : membranophones (tambours), idiophones (cloches métalliques, hochets) et cordophones (un seul, vraisemblablement). Aucun aérophone (comme les trompes des Banda-Linda d'Afrique Centrale) ne semble présent sur le territoire brésilien.

### d) Principe de cycle / "time line pattern"

KUBIK définit le temps strié africain de la façon suivante<sup>3</sup> :

Cycle number	Pattern Structure	Notation
⑧	3 + 5	( x x . x .   x x . )
⑫	5 + 7	( x . x x . x .   x . x x . )
⑮	7 + 9	( x . x . x x . x .   x . x . x x . )
⑳	9 + 11	( x . x . x . x x . x .   x . x . x . x x . )
㉔	11 + 13	( x . x . x . x . x x . x .   x . x . x . x . x x . )

La colonne "notation" donne une idée du *time line pattern* (c'est à dire un motif définissant une ligne temporelle), concept proposé par NKETIA.<sup>4</sup>

Il s'agit d'une sorte d'ossature<sup>5</sup> autour de laquelle s'organise l'ensemble du discours musical. Les musiques afro-brésiliennes empruntent ainsi essentiellement à trois catégories :

<sup>1</sup> Ermelinda Azevedo PAZ DE SOUZA BARROS (1990)

<sup>2</sup> Regina FERNANDES CRUZ (2000)

<sup>3</sup> KUBIK 1999

<sup>4</sup> J.H. Kwabena NKETIA, *Folk Songs of Ghana*. Legon : University of Ghana, 1963

<sup>5</sup> GUILLOT 2004, p. 27-30

- cycles de 8 ou 16 valeurs minimales opérationnelles, qui établissent la base de la majorité des musiques dites binaires, populaires le plus souvent.
- cycle de 12 valeurs minimales opérationnelles, qui établit la base des musiques dites ternaires. Ce sont généralement des musiques sacrées très fortement afroïdes.

Estelle va nous chanter un extrait d'un samba sur lequel je vais jouer une partie de tamborim, un des premiers instruments du style, qui devrait vous permettre de percevoir les rapports étroits entre chant et musique instrumentale. Ce rapport s'articule autour d'un cycle à 16 segments.

Comme je l'ai déjà évoqué, d'autres musiques brésiliennes d'influence plus européenne sont bâties sur des bases différentes (polka, valse, scottish, etc.) mais dépassent le cadre de cette communication.

### e) Suingue brasileiro

Le *suingue brasileiro* [su'ĩgi brazil'ejru] est un phénomène issu du métissage entre cultures musicales africaines et occidentales. Pedro Batista nous livre que :

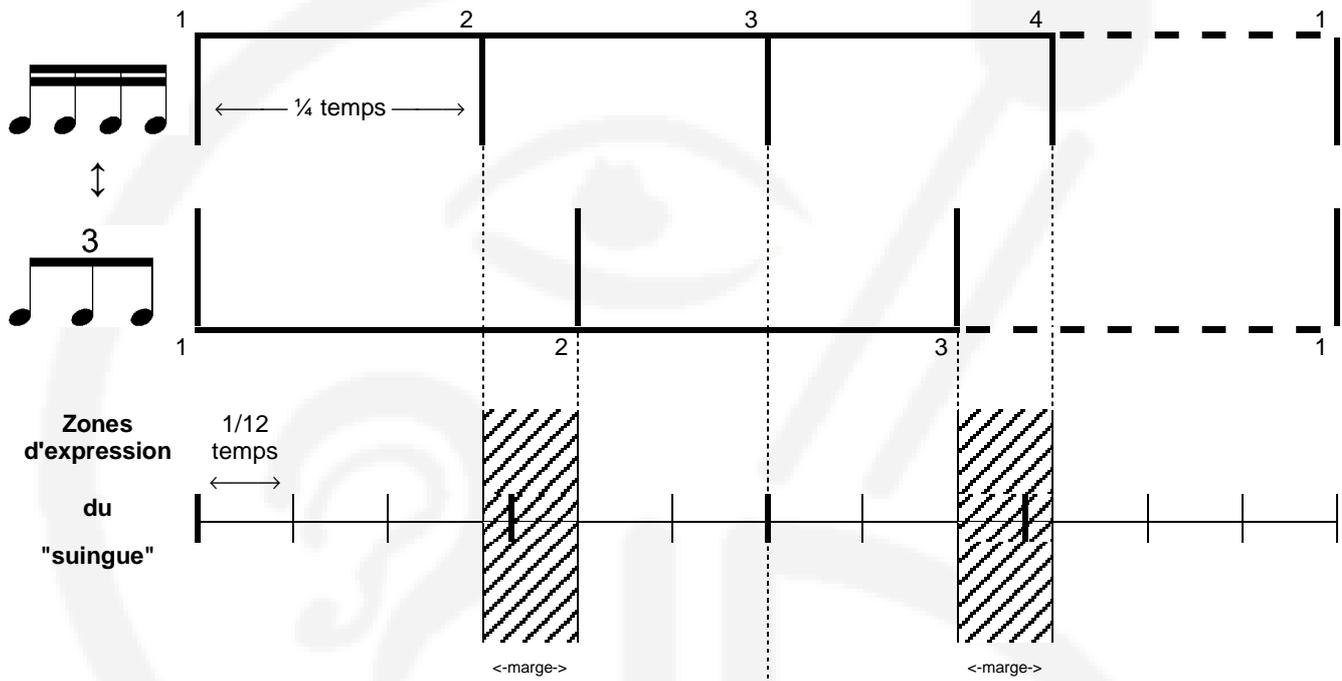
*« L'origine du "suingue" est à chercher en Afrique, et ce qui en résulte au Brésil est déjà une version 'occidentalisée'. »<sup>6</sup>*

Les rythmes binaires tendent ainsi à se "ternariser" pendant que les rythmes ternaires subissent une forme d'attraction vers des valeurs de notes binaires les plus proches. Bien que fondamental, ce phénomène a été finalement peu décrit par les musicologues.

Le schéma ci-après met en valeur la zone temporelle au sein de laquelle les musiciens brésiliens placent leurs notes pour assurer la rythmique de leurs productions musicales. Cette zone (en gris ci-dessous) représente la valeur d' $1/12^{\text{ème}}$  de pulsation. Cette forme de jeu est tout à fait comparable aux différents swings du jazz. Ce qui est logique, étant donné la forte proximité de leur genèses respectives.

---

<sup>6</sup> BATISTA 2002 « A origem do suingue está no entanto em África, e o que dela resulta no Brasil é já uma versão um tanto 'ocidentalizada'. »



Dans la transformation binaire/ternaire, la troisième note s'efface peu à peu jusqu'à disparaître totalement.

Il est possible de créer un « morphing » sonore pour passer, en accélérer, du débit binaire au débit ternaire... et retour.

Les musiques afro-brésiliennes possèdent ainsi des caractéristiques qui constituent une réelle source de difficulté, ne serait-ce que par l'écart culturel qu'elles démontrent entre leurs origines africaines et l'Occident.

## C. Catégoriser les musiques et danses brésiliennes ?

### 1. Problèmes liés à la catégorisation :

Selon Marie-Pierre GIBERT, que nous aurons le plaisir d'entendre après cette communication, il ne semble pas exister de cadre théorique précis donnant une "typologie générale" des musiques et danses. Je propose donc ici, sur la base d'un empirisme le plus abouti, quelques typologies envisageables.

### 2. "Typologies" possibles :

#### a) Origine ethnique

- origines amérindiennes
- origines occidentales

- origines africaines

**b) Type d' v nement :**

**Sacré**

- fête religieuse (ex : Saint Jean, cérémonie Candombl  , afox )

**Profane**

- bal populaire (ex : forr , quadrille)
- carnaval
-  v nement social (ex : construction d'une maison)

**c) Classe sociale :**

- samba pagode baiano
- bal
- bossa nova

**d) Géographique :**

**Macro-Géographique :**

- niveau régional (ex : Nordeste)
- niveau climatique

**Méso-géographique (urbain/rural) :**

- danses urbaines (ex : hip hop)
- danses rurales

**Micro-géographique**

- danses de "salon" ? (ex : valse, polka, gafieira, etc.)
- danses de rue (ex : place de village, rue aménagée, non aménagée)
- danses scéniques (ex : spectacles type Plataforma 1, Oba Oba)

**e) Historique**

- selon l'époque
- selon l'année
- selon la date dans l'année
- selon le moment dans la journée (nuit/ jour, matin / AM)

**f) Configuration chorégraphique**

- danses de couple (ex : forr , lambada...)
- danses en ligne(s) (ex : quadrille, indiens)

- danse en cercle (ex : ciranda, dana dos arcos)

### **g) Dimension dramatique**

- autos (ex : cavalo marinho)

Chaque esthétique constitue ainsi une fonction complexe des critères que je viens d'évoquer. Leur liste n'est pas exhaustive. Représenter cette fonction exigerait une sorte d'espace à "n" dimensions, si tant qu'il soit possible d'en déterminer précisément l'ensemble des influences et ses contextes de réalisation. Par exemple, au sein du contexte afro-brésilien : les bloco-afros de type Afox  sont à la fois carnavalesque et sacré, plutôt urbains, très présents à Salvador da Bahia mais aussi à Rio de Janeiro. Les cérémonies se déroulent aussi bien à l'intérieur de leur quadra (lieu de vie central), dans le terreiro (lieu de culte à proprement parler) que dans les lieux publics. Leur activité, répartie sur l'année, est plus visible lors du carnaval.

De plus, nombre de ces critères se recourent. Par exemple, considérant le samba des Ecoles de Samba de Rio de Janeiro, le critère géographique (zona Sul / Norte) est fortement lié à celui de la classe sociale, car la Zona Norte possède un niveau de vie plus faible que celui de la Zona Sul.

## **III. Enseignement en terrain exogène : pédagogie des musiques brésiliennes en France**

### **A. Préalable théorique**

Comme nous venons de le voir, la richesse des esthétiques brésiliennes est immense. Elle ruine toute velléité de construire "une" pédagogie unique, universelle. Ceci va dans le sens des recherches actuelles en Sciences de l'Education, qui privilégient aujourd'hui l'existence de didactiques plurielles.

### **B. Introduction sur le territoire français**

Depuis plus d'une centaine d'années, la musique brésilienne irrigue le paysage culturel français sous de multiples aspects. Elle fut amalgamée très tôt à l'ensemble des musiques afro-caribéennes et conserve auprès du public français un attrait essentiellement lié à son caractère exotique.

Au milieu des années 1970, une des facettes de la percussion brésilienne (du carnaval de Rio en l'occurrence) est formalisée au sein du milieu associatif sous la forme d'un enseignement structuré<sup>7</sup>. Cela conduira à une multiplication du nombre de groupes de percussion de rue d'inspiration brésilienne. Toujours actif aujourd'hui, ce phénomène semble reposer sur une double demande latente :

- de la part du public : pratiquer la musique de manière collective, sans devoir affronter l'institution d'enseignement de la musique et son symbole le plus négatif, le "solfège" <sup>8</sup>.

<sup>7</sup> GUILLOT 2004 p. 40-1

<sup>8</sup> nous utilisons volontairement l'expression populaire connotée, le terme consacré étant aujourd'hui "Formation Musicale" <sup>8</sup>.

- de la part des professionnels de l'organisation  v nementielle : disposer d'une nouvelle forme de groupe de musique déambulatoire (alternative aux batteries-fanfarses, bandas, etc.) puissante et "entraînante".

## C. Enseignement des musiques afro-brésiliennes

Au Brésil, l'enseignement des musiques afro-brésiliennes est essentiellement assuré sous forme de transmission orale, quel que soit la classe d'âge. Quelques nouvelles modalités pédagogiques (structur es de façon plus occidentales) apparaissent peu à peu en environnement urbain.

Il existe peu de professeurs diplômés (D.E. ou C.A.). Comme je l'ai déjà évoqué plus tôt, l'enseignement est donc essentiellement pris en charge par un réseau associatif assez dense<sup>9</sup>.

### 1. Obstacles musicaux

Cet enseignement pose de nombreux problèmes, aussi bien à l'élève qu'au professeur :

#### a) sur le plan technique :

Même s'ils ne sont pas spécifiquement liés à la musique brésilienne, ils interf rent avec un imaginaire de la culture brésilienne fait de joie, de spontanéité, de simplicité.

#### b) sur le plan temporel :

Au travers d'une polyrythmie jugée complexe, les élèves ne perçoivent pas les structures rythmiques sous-tendues par un principe d'imparité rythmique<sup>10</sup> (cycle organisé autour d'un "time line pattern"). le *suingue brasileiro*<sup>11</sup>.

#### c) sur le plan des hauteurs :

C'est surtout la "justesse" toute relative (selon un point de vue occidental<sup>12</sup>) des unissons qui pose un problème, somme toute mineur.

#### d) sur le plan corporel :

Chanter, jouer et danser en même temps passe très souvent pour une prouesse irréalisable.

La quasi totalité des obstacles rencontrés relève d'une problématique plus profonde, celle de la culture.

### 2. Obstacles culturels

#### a) Représentations

Vers la fin du XIXe siècle, le Brésil est considéré comme une deuxième France<sup>13</sup>, dans

<sup>9</sup> Quelques centaines de structures si l'on s'en réfère au site internet Samba en France <http://sambistas.online.fr/en-france/indexFr.php> qui est la seule source disponible (hélas peu fiable) sur le sujet

<sup>10</sup> SANDRONI 1997, GUILLOT 2004

<sup>11</sup> BATISTA 2002, GUILLOT 2004

<sup>12</sup> une intention d'homophonie peut se réaliser sous forme h t rophonique sans que cela ne soit problématique

<sup>13</sup> RIVAS "Le Brésil dans l'imaginaire français" (1991:120)

*« une idéologie réductrice qui ne permet pas une ouverture à l'altérité brésilienne »<sup>14</sup>*

Sous la pression primitiviste, elle basculera néanmoins en 1930 : le Brésil apparaît alors de façon mythique comme un complément de la France,

*« une force génésique puissante où exotisme, érotisme et ferveur révolutionnaire se confondent »*

Solange PARVAUX résume ainsi ces images réciproques :

*« Les relations entre la France et le Brésil souffrent des idées reçues, des stéréotypes où les réalités contemporaines respectives sont exagérément simplifiées ou déformées. Les opinions nationales de chacun des deux pays, marquées par des images très souvent dépassées, méconnaissent les évolutions de fond, n'enregistrent que des images extrêmes [...]. Ces images du Brésil se sont forgées au cours du temps [...] dans le cas de l'Amazonie, ces mythes se sont construits dès le XVIIe siècle, [...] un fonds littéraire les a progressivement sclérosés et [...] ils se maintiennent dans le subconscient et l'imaginaire des gens. Un nouveau souffle leur est donné par la télévision [...] »<sup>15</sup>.*

Entre 1975 et 1982, Ana Maria MONTENEGRO<sup>16</sup> établit la fréquence d'apparition des sujets sur le Brésil, sur 2500 émissions de la télévision française :

Sujets principaux	Nombre	Pourcentage
Visite du Pape	62	9,89
La France au Brésil	56	8,93
<b>Carnaval</b>	<b>37</b>	<b>5,90</b>
Elections	27	4,31
Exilés, nazis	26	4,15
Courses automobiles	25	3,39
<b>Musique</b>	<b>22</b>	<b>3,51</b>
Tancredo Neves	21	3,35
Inondations	18	2,80
Amazonie	16	2,55

Ces chiffres paraissent bien faibles au regard de ceux produits dans le cadre de l'ADEBPA, sur l'image du Brésil des lycées et collégiens français<sup>17</sup> :

<sup>14</sup> *ibid*

<sup>15</sup> Solange PARVAUX "Images réciproques du Brésil et de la France" (1991:2)

<sup>16</sup> Ana Maria MONTENEGRO "Le Brésil à travers la presse quotidienne et la télévision française" (1991:69)

<sup>17</sup> SILEM, TRICOIRE et VERGES : Le Brésil des jeunes (1991:326-7)

### Collèges

- <b>Carnaval, Carnaval de Rio</b> .....	<b>61</b>
- Football, ballon, bon football, équipe de football .....	44
- Soleil .....	47
- Café .....	43
- Pauvreté, misère, pauvre .....	40
(pauvreté hors misère) .....	(28)
- La mer, la plage, le sable, le soleil fin .....	40
- La chaleur .....	32
- Rio de Janeiro (hors carnaval) .....	19
- Vacances .....	16
- Amérique du Sud .....	17
- Bidonville .....	14
- Brasilia .....	14
- <b>La fête, les fêtes</b> .....	<b>13</b>
- Forêt, immense forêt, forêt vierge, grande surface de forêt, forêt amazonienne, jungle .....	13
- Faim, famine, sous-nutrition, pays pas très bien nourri ....	12
- S�cheresse, pays avec pas toujours d'eau .....	12
- Grand pays, immense pays, le plus grand pays d'Amérique du Sud .....	12
- <b>Danse, danse rythm�e</b> .....	<b>12</b>
- <b>Musique, chanson, chants, musique folklorique</b> .....	<b>10</b>
- Feuilletons brésiliens, Isaura, Cœur de diamant, Danse avec moi .....	10

### Lycées

- <b>Carnaval, Carnaval de Rio</b> .....	<b>86</b>
- Soleil .....	49
- Café, producteur de café, le café mocamba, exportateur de café, récolte de café .....	38
- Football, équipe de football, bons joueurs de football ....	37
- Pauvreté, pauvre, pays pauvre, misère .....	49
(pauvreté hors misère) .....	(35)
- <b>Musique, musique rythm�e, musique folklorique</b> ....	<b>31</b>
<b>(hors samba)</b> .....	<b>(22)</b>
- Chaleur, pays chaud, climat chaud .....	25
- Mer, plage au sable chaud .....	24
- Dette, endettement, puissance du Tiers-Monde la plus endettée, la plus grosse dette du monde .....	24
- Rio de Janeiro .....	21
- Bidonvilles, favelas, taudis .....	18
- Amazonie, Amazonie le poumon du monde Amazone/Amazonie .....	18
- Vacances, vacances idéales .....	15
- Couleurs, couleurs vives .....	14
- Misère .....	14
- <b>Danse, danse folklorique</b> .....	<b>14</b>
- Amérique du Sud .....	13
- Le Portugais, langue portugaise .....	10
- Grand pays, pays ???, vaste pays, 5e en taille du monde grandeur .....	10

Manifestement, même si elles sont loin d'être majoritaires, les images liées au carnaval reçoivent un écho renforcé chez les adolescents.

On sait pourtant que la notion de fête peut se révéler incompatible avec celle d'un apprentissage rigoureux, voire parfois douloureux. Au Brésil, la fête est un résultat, pas un préalable.

### b) Ethnocentrisme et transculturation

D'après LÉVINAS :

*« L' ducation consiste avant tout à donner à celui qui est éduqué le sens de l'altérité »<sup>18</sup>*

Gr ce à une enquête sur le terrain de professeurs d'Education Musicale en coll ge, j'ai été conduit à postuler que la relation éducative pouvait être perturbée (eu sein premier du terme) par les représentations culturelles, ces représentations étant elles-mêmes passées au filtre d'un mécanisme inévitable qui affecte tout être humain : l'ethnocentrisme<sup>19</sup>. Selon Guillermo Y NEZ,

*« L'ethnocentrisme est propre à toutes les cultures puisqu'il est bel et bien un résultat de l'apprentissage d'une culture. »*

Pour Jean-Loup AMSELLE<sup>20</sup>, "toute culture est métisse" et "gère sa perméabilité". Selon Samuel P. HUNTINGTON<sup>21</sup>, les sociétés absorbent tous les emprunts qui ne vont

<sup>18</sup> LÉVINAS, 1996

<sup>19</sup> Guillermo Y NEZ, 2004

<sup>20</sup> AMSELLE 1990 in CLANCH  2000

pas à l'encontre de leurs traits distinctifs, traits distinctifs qui reposent sur la religion et sur une conception de l'homme qui ne sont pas "négociables".

Le terme de transculturation fut inventé par Fernando ORTIZ en 1947 pour désigner :

*« les différentes phases du processus de transition d'une culture vers une autre »<sup>22</sup>.*

La "batucada" serait donc en France le résultat de la transculturation d'une famille d'objets appelée au Brésil *músicas afro-brasileiras* (musiques afro-brésiliennes). Ce résultat peut même être alors considéré comme néoculturel, car il constitue un nouvel objet déconnecté de son milieu d'origine (par mutation) et qui ne prend la place d'aucun autre objet dans la culture de destination.

### **c) modes d'apprentissages spécifiques de la musique**

#### **...au Brésil**

La danse fait partie intégrante de la culture d'une majorité des brésiliens, dès leur plus jeune âge. Le *pagode* (*baiano*, issu du mouvement *axé*) en est une belle illustration : cette musique, très relayée par les media, doit probablement son succès aux chorégraphies que chacun se doit de connaître. Ce sont ainsi de véritables mouvements collectifs osmotiques qui sont observables lors du carnaval où durant les concerts des stars du moment.

De tels phénomènes ont été introduits avec plus ou moins de réussite par les producteurs des grandes chaînes de télévision. Citons le cas de "la Macarena" (1993) et, pour établir lien avec notre sujet, celui du groupe "T-Rio" (2004) reprenant un succès brésilien de 1936 ("Mamãe eu quero").

La musique classique est enseignée dans les conservatoires, à l'occidentale. Les musiques populaires sont principalement transmises de façon orale au sein des lieux de production, même si on constate une structuration et un professionnalisation progressive de ces enseignements.

#### **...en France**

Depuis plusieurs siècles maintenant en Occident, une dichotomie académique persiste entre musique et danse. De nombreux aspects de la corporéité sont ainsi évacués dans l'enseignement de la musique. Le futur musicien n'apprend pas à danser et la tenue de l'instrument invite le plus souvent à privilégier une certaine forme d'immobilisme de toutes les parties corporelles non mobilisées à la réalisation du geste musical à proprement parler. On pourrait presque parler de rigidité.

---

<sup>21</sup> HUNTINGTON 2000

<sup>22</sup> Ortiz, Fernando. 1947. *Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar*. NY: Alfred Knopf.

Il subsiste malgré tout quelques uns de ces rapports. C'est le cas, par exemple, de la battue solfégique en Formation Musicale. Mais elle ne concerne que les membres supérieurs, ce qui nous positionne encore loin de la notion de danse.

Cette déconnexion de l'oralité est déjà présente à l'École. En effet, la maternelle est probablement le dernier cadre où l'oralité est majoritaire. Le curriculum officiel prévoit ainsi une préparation à la lecture et à l'écriture, compétences qui feront l'objet d'un fort développement lors du cours préparatoire, dernier bastion où l'oralité est peu à peu remplacée par l'écriture.

Le geste demeure, mais il n'est désormais plus musical. De nombreuses acquisitions psychomotrices étant réalisées dans les premières années de la vie d'un être humain, il me semble que cet abandon hâtif de l'oralité engendre des lacunes qui seront difficiles à combler par la suite.

Un domaine sur lequel j'ai eu l'occasion de travailler empiriquement : l'arythmie. Beaucoup de professeurs ont tâté fait de déclarer tel ou tel élève "arythmique" dès lors que celui-ci montre des difficultés dans la perception et/ou la réalisation d'une pulsation régulière (par exemple). L'insertion dans un espace sonore est une notion que je qualifierais de "protomusicale", en référence aux travaux d'Yves Chevillard et Pascal Beaugé : elle n'est pas véritablement enseignée mais est attendue comme compétence à priori de tout futur musicien, au même titre qu'une compréhension minimale de la tonalité (par exemple : anticiper la fin d'une cadence).

Or, il s'agit de deux formes différentes d'une même phénomène : l'enculturation.

L'une est "positive" dans le sens où, par rapport aux attentes culturelles de notre société, elle construit chez l'auditeur passif un ensemble de réflexes inconscients<sup>23</sup> sur le plan de la hauteur : rapports syntagmatiques (discours mélodique et marche harmonique) et paradigmatiques (intervalle, harmonie).

L'autre est "négative" car il s'agit d'un apprentissage qui ne se réalise pas, ou mal (mais encore une fois, qui est attendu par la société).

Je pense donc que l'arythmie est le résultat d'une lacune dans l'enseignement, d'une enculturation partiellement non réalisée. Il s'agit plus d'une sorte de terre non cultivée, que d'une caractéristique irrémédiable.

Bien entendu, un enfant ayant de telles lacunes deviendra souvent un adulte fataliste, persuadé d'être "perdu pour la musique", comme s'il s'agissait d'une caractéristique binaire jouée à une loterie génétique.

Je crois au contraire que l'arythmie peut être "combattue" à toute âge. J'ai déjà eu l'occasion d'expérimenter une sorte de "rééducation" (une éducation devrais-je dire) d'élèves ayant de grosses difficultés à l'insertion dans la partie rythmique d'un espace sonore musical. Sauf à considérer une pathologie affectant le cerveau, il est possible aujourd'hui d'espérer que rien dans ce domaine ne soit irrémédiable.

---

<sup>23</sup> Frances

## IV. La danse comme moyen de re-médiation ?

La danse peut très probablement constituer un médiateur qui peut être engagé au moins de deux façons :

### A. ... par recontextualisation culturelle

La danse est-elle un objectif de la musique ? Le contraire ? Je serais bien en peine de trancher ici cette question anthropologique fondamentale. Néanmoins, une forme de fête populaire très répandue dans le monde pose le musicien comme instrument du danseur : le bal. La musique y est génératrice de mouvement corporel, qui devient l'un de ses buts. Il s'agit d'un principe social fort, qui est souvent perdu de vue dans l'enseignement musical. En effet, le phénomène musical est historiquement d'ordre fonctionnel<sup>24</sup>, que ce soit sur le plan ontologique (cris du nourrisson, lallations, etc.) ou sur le plan anthropologique : dans l'histoire et à l'échelle du monde, le sonore musical n'est pas distinct du non musical, il est profondément social<sup>25</sup>. Pourtant, la musique occidentale a subi un lent phénomène de "défonctionnalisation"<sup>26</sup>, laissant s'y substituer la notion de "déléctation". Cette attitude face à la musique n'est certes pas nouvelle, mais elle a été érigée en modèle au sein de la conception occidentale de la musique.

Pour de toutes autres raisons, il en va de même pour les musiques afro-brésiliennes qui, à leur entrée dans l'hexagone, sont en partie défonctionnalisées. La majorité de ces traditions se vident de leur fonction sociale :

- perte de la dimension sacrée (ex : *maracatu nação*, *afoxé*, ...),
- réorganisation de la vie communautaire (ex : peu de groupes musicaux français s'inspirant de musiques brésiliennes carnavalesques ont réellement une dynamique carnavalesque, à moyen et long terme).

Les exemples pourraient être multipliés à l'infini.

Cette défonctionnalisation entraîne avec elle la perte du lien entre musique et danse. Cette dernière peut donc constituer un véritable médiateur de "recontextualisation" : danser pour comprendre pourquoi jouer de la musique...

Comment remédier à cette perte de sens ? Cette question complexe engage toute la problématique de la transculturalité, un débat qui déborde largement des limites de cette communication.

Néanmoins, une solution pour restaurer partiellement les liens intrinsèques de ces traditions consiste à aborder pédagogiquement ces dernières dans leur plus grande acception possible. Je suis persuadé que la créativité pédagogique peut être axée sur le choix de traditions à fort potentiel en termes de diversité des savoirs. En voici 3 exemples :

---

<sup>24</sup> Alain SCHILLINGER (1995:205)

<sup>25</sup> il suffit pour cela de considérer les rites de passage africains ou la place du gamelan dans les villages balinais.

<sup>26</sup> Antoine HENNION (2000:51)

## 1. Samba de coco

Il constitue une expression populaire du Nord-Est du Brésil où chant, percussion, danse et poésie s'entremêlent intimement. Son origine repose sur la rencontre entre la culture d'Afrique centrale apportée par les esclaves et la culture native brésilienne. Danse circulaire dirigée vers le sol (la terre), elle met en œuvre un certain nombre de pas (*trupés*) qui suivent la poésie des paroles au rythme des percussions. Traditionnellement, la danse est présente lors de la construction de maisons en boue et en paille. Au fur et à mesure que les gens dansent, chantent et font de la percussion avec leurs sandales de bois (*tamancos*), la boue prend forme et s'aplanit. Le samba de coco se mêle aussi aux activités féminines : dans les cuisines ou les arrière-cours des maisons, les femmes rythment leurs occupations de ces chants et se répondent entre elles. «On reste entre femmes, on fait à manger, on nettoie la salle et on se parle en chantant le *samba de coco*».

Cette tradition possède de multiples variantes, dans les postures, l'instrumentarium, etc. Néanmoins, elle possède des caractéristiques extrêmement intéressantes :

- mise en œuvre de plusieurs compétences artistiques
- dimension ludique (qui plaît beaucoup aux enfants)
- peu de percussions (la mise en œuvre est donc plus simple)

## 2. Cavalo Marinho

Le Cavalo Marinho est une évocation des Rois Mages. Composé de 63 actes, c'est un véritable moment dramatique qui peut durer 8 à 9 heures, au cours desquelles apparaissent 76 personnages. Cette représentation a lieu dans la rue, principalement durant les fêtes de Noël : elle parle de la vie passée et présente du peuple. C'est une tradition qui porte en elle un énorme potentiel sur le plan pédagogique. Malheureusement, il est si difficile d'y être formé que je ne prévois pas encore de l'intégrer à mon enseignement.

## 3. Maracatu nação : un compromis ?

Le *maracatu nação* fait partie de la famille des *congós* ; à ce titre, il est considéré par certains musicologues comme étant une forme de *samba*. Apparue il y a environ 400 ans au Brésil, il constituait un rituel de couronnement du "Roi du Congo", véritable intercesseur entre le pouvoir colonial et le monde des esclaves africains. Inspiré de la cour royale portugaise qu'il parodiait, il s'agissait d'un ensemble mêlant danse, musique et dramaturgie, le tout paradant dans les rues de la capitale pernamboucane. Chaque *maracatu* est lié à une communauté religieuse proche du Xangô, une forme de culte *vaudou* très courant dans cette région du Brésil. L'âge d'or du *maracatu nação* se situe au milieu du XIXe siècle ; on dénombrait environ 300 formations à Recife. Depuis l'abolition -officielle- de l'esclavage (1888), les *maracatus* ont gardé une dimension essentiellement festive. Presque éteint au milieu du XXe siècle, le genre connaît plusieurs courants revivalistes à la fin des années 1980, qui le conduiront à une diffusion internationale. Des groupes de *maracatu* non brésiliens voient régulièrement le jour depuis lors.

Cette tradition se révèle extrêmement efficace dans l'enseignement. En effet, elle permet de contourner certaines difficultés liées à l'enseignement de musiques techniquement difficiles comme le samba. Mettant en œuvre des chants accessibles aux jeunes enfants sous une forme responsoriale, elle permet également d'aborder la danse. Certes, la dimension dramaturgique est faible mais elle est tout de même exploitable.

## B. ...par son action sur les processus sensori-moteurs

Certains instruments posent de gros problèmes pédagogiques. C'est le cas, par exemple, des instruments de la famille du *chocalho* (hochet en portugais), qui engagent des processus sensori-moteurs paraissant très accessibles. Il s'agit typiquement d'instruments intuitifs. Hélas, pour certains élèves, c'est loin d'être le cas. Pour eux, ce lien étroit entre le mouvement corporel instrumental et la danse doit être rétabli, voire établi. C'est en quelque sorte l'apprentissage d'une "danse instrumentale". C'est ainsi que l'on constate depuis quelques temps, dans l'enseignement académique de la percussion occidentale, un retour à un geste de frappe beaucoup plus ample et rond, plus conatif et global. Finalement, en généralisant de façon un peu cavalière, n'est-ce pas le cas de l'ensemble des instruments ?

Voici une technique pour essayer d'aborder le *chocalho* de *platinela* :

### 1. Les instruments de la famille du *chocalho*

Le *chocalho* (hochet en portugais) se joue avec les bras, mais engage en réalité la totalité du corps. Le *chocalho* de *platinela* possède l'énorme avantage de montrer les cymbalettes. Voici une méthode que j'utilise depuis quelques années :

1. Marcher de façon normale, en se déplaçant, les bras détendus le long du corps
2. Ajouter un petit rebond, comme si on marchait avec des ressorts sous les pieds. Cela pourrait ressembler à une montée d'escalier sautillante (le rebond étant l'impulsion qui projette le corps vers la marche supérieure)
3. Maintenir le mouvement sans se déplacer
4. Prendre conscience du mouvement du bout des doigts (ça peut demander du temps). Il s'agit d'une oscillation de faible amplitude
5. Maintenir le mouvement tout en relevant les avant-bras (les mains sont détendues, comme mortes). C'est la marche du mort-vivant (qui fait beaucoup rire les enfants).
6. Ramener légèrement les poignets l'un vers l'autre sans forcer

Le mouvement (non contrôlé) obtenu alors au niveau des mains est celui du *chocalho*. Les bras constituent un amplificateur de l'oscillation corporelle obtenue par :

- une marche "sautillante"
- une flexion des avant-bras
- une supination des poignets

## 2. Le suingue brasileiro

Concernant l'enseignement du suingue brasileiro, j'utilise encore une méthode purement musicale qui donne des résultats, mais reste déconnectée du mouvement corporel correspondant. Je continue à chercher un moyen de recréer ce lien.

## 3. La notion de posture mentale

J'utilise personnellement cette technique en tant que musicien depuis de nombreuses années. Elle consiste en une projection mentale de la posture corporelle que l'on souhaite adopter, autrement dit la "danse instrumentale" dont je parlais plus tôt. Elle permet d'adopter une conformation du corps adaptée à l'esthétique musicale pratiquée. Sans cela, le son produit risque de ne pas être celui escompté, même si tous les autres paramètres musicaux sont respectés. A titre d'exemple, un musicien bahianais jouant de la percussion dans un bloco-afro n'adopte pas du tout la même posture qu'un percussionniste d'une Ecole de Samba de Rio. Leurs histoires sont différentes. Les contextes aussi. Mais il existe une posture moyenne que l'on peut observer au sein d'une même tradition.

J'ai adapté cette technique à l'enseignement des musiques brésiliennes. Son efficacité dépend des images que l'on propose aux élèves, images qui viennent compléter leurs propres représentations. Elle n'a pas véritablement été mise en œuvre avec de très jeunes enfants.

## 4. Une méthode occidentale

Au titre des solutions proposées en Occident, on ne peut ainsi éviter de citer Emile JAQUES-DALCROZE qui proposait, dès 1903, une formation musicale fondée sur la "rythmique", discipline mettant en relation les mouvements naturels du corps, les rythmes artistiques de la musique et les capacités d'imagination et de réflexion. Sa méthode est fondée sur 3 principes<sup>27</sup> :

1<sup>er</sup> principe -> "le corps suit la musique"

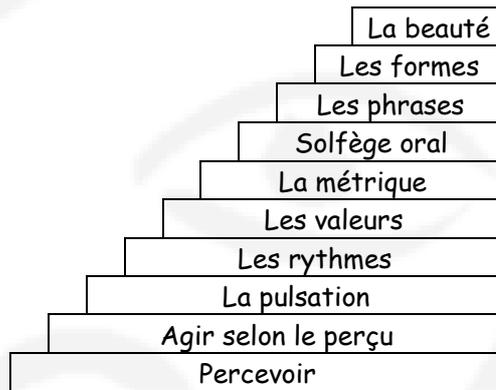
2<sup>ème</sup> principe -> "le solfège"

3<sup>ème</sup> principe -> "l'improvisation"

---

<sup>27</sup> Dominique PORTE 1989

Le schéma ci-dessous essaie de donner une idée de la courbe d'apprentissage idéale :



Il s'agit manifestement d'un enseignement profondément ancré dans les valeurs occidentales : bien qu'organisé selon un principe oral, il reste destiné à établir une passerelle avec le monde de l'écrit. Je crois néanmoins qu'il est tout à fait transposable à l'enseignement des musiques afro-brésiliennes pour peu notamment... que l'on parvienne à définir ce que devient alors la notion de beauté (...)

## 5. Un exemple de résultat : Michel

Michel a presque 60 ans. Il exerçait un métier manuel. Son attirance pour la musique l'a conduit à débiter la percussion brésilienne à la fin des années 90. Il a commencé avec quasiment le seul instrument qu'il ait toujours joué : le surdo



Ayant des difficultés notoires sur le plan musical, il fait partie des élèves que l'on qualifie rapidement d'arythmique, ce qui déresponsabilise le professeur d'emblée.

Michel est un auditif qui ne le sait pas. Il utilise donc sa vision pour "copier" en temps réel le geste des autres musiciens jouant le même instrument que lui. Cette technique a des limites rapidement atteintes (retard dans le jeu musical, nécessité d'un modèle, etc.).

Avec beaucoup de réticences, Michel a accepté, peu à peu, d'essayer d'intégrer une "marche pulsatoire"

En quelques années, Michel a construit un nouveau système de représentations de la musique basé sur son propre ressenti musical. Il progresse constamment. En 2003, il a été atteint d'une attaque cérébrale dont il a réchappé. Il a tout de même perdu environ une année d'acquisitions cognitives, notamment dans le domaine du vocabulaire français et de la musique. Mais sa progression a repris. Il est aujourd'hui le meilleur de son groupe en matière d'insertion dans un espace sonore musical donné, mais il a encore beaucoup de mal à ne pas faire appel à ses yeux pour jouer de la musique.

## V. Conclusion

Le phénomène de transculturation, en entrant en interférence avec les représentations occidentales, engendre un certain nombre de problèmes pédagogiques.

La danse peut constituer un moyen de re-médiation culturelle :

- en rétablissant les liens fonctionnels sociaux,
- en fournissant un ensemble d'outils sur le plan sensori-moteur.

Je voudrais laisser la conclusion à Françoise Gründ <sup>28</sup>:

*<< Passeurs de culture, apprentis sorciers qui apportons de l'inconnu et de l'émotion, soyons vigilants en versant l'élixir d'un chaudron vers l'autre. >>*

## VI. Bibliographie / discographie

en cours

---

<sup>28</sup> Françoise GRÜND (1999:182)