

Diffusion des musiques afro-brésiliennes en Europe: la perception cognitive occidentale permet-elle une véritable ouverture à cette altérité?

Dans un village-monde où tout s'accélère, les occasions de rencontre se multiplient, que se soit de manière réelle ou virtuelle, au travers des médias et de l'Internet. La musique se dématérialise, se télécharge et nous accompagne partout. L'Autre n'a jamais été aussi potentiellement proche qu'aujourd'hui. Sa différence émeut, fascine, attire de plus en plus un citoyen européen en quête d'exotisme. Mais cet intérêt n'est pas nouveau. Ce qui l'est, c'est l'accroissement de l'offre censée répondre à cette demande tacite. En effet, bien que le voyage constitue toujours un moyen privilégié de se confronter à l'altérité, il est aujourd'hui concurrencé par un grand nombre d'expériences exotiques «à domicile». Parmi elles, les pratiques musicales et chorégraphiques figurent en bonne place et attirent un public toujours plus nombreux. Mais l'analyse de ces pratiques et de leurs modes de transmission révèle un paradoxe étonnant : alors qu'elles correspondent à un désir avoué de rencontre de l'Autre au travers d'une praxis partagée, elles révèlent souvent, au contraire, une reconstruction de sens sur une base axiologique et culturelle occidentale. Cette apparente incohérence mérite que l'on s'attarde sur le phénomène et que l'on interroge les représentations actuelles, notamment dans leur héritage possible d'un exotisme particulièrement à la mode au début du XX^e siècle.

A l'heure de l'Internet et des réseaux sociaux virtuels, qu'est-ce qui fait obstacle à un véritable dialogue interculturel sur le plan musical? Afin d'essayer d'apporter une contribution dans la tentative de réponse à une question aussi complexe, nous nous intéresserons plus particulièrement à la diffusion des musiques afro-brésiliennes en France sous la forme de groupes de percussion (surtout celles de type carnavalesque qui sont de très loin les plus diffusées), considérant que le cas, même s'il s'avère difficile à généraliser à ce stade, trouve néanmoins des équivalences dans d'autres pays européens. Notre attention se concentrera sur les «transmetteurs » de ces musiques, qu'ils soient enseignants patentés ou amateurs chargés de passer des savoirs.

Préalable théorique

Afin de tenter de comprendre un peu mieux ces phénomènes, il nous semble important de circonscrire notre objet d'étude tout en revenant sur quelques définitions nécessaires à une mise en perspective de la problématique. Nous souhaitons interroger le concept de «culture» dans une perspective anthropo-cognitive, notamment au travers d'un modèle épidémiologique des représentations que nous détaillerons plus loin. Nous couplerons à ce modèle celui d'un

principe proposé en anthropologie et selon lequel toutes les cultures seraient métisses¹ ; elles procèderaient par “branchement » de l’une à l’autre, renvoyant à l’infini une quelconque velléité de pureté, ou d’authenticité.

Cette approche nous semble particulièrement féconde car elle conduit à revoir la notion même de “transculturation”² qui pose implicitement la question de l’existence de limites³, frontières matérielles ou idéelles qui maintiennent la pensée dans une vision analytique et trop étanche des cultures du monde et de leurs traditions⁴. En effet, à partir de quel stade peut-on considérer franchie, géographiquement et/ou historiquement, la limite qui sépare une culture d’une autre? L’analyse de l’histoire du quadrille, par exemple, est représentative⁵: enracinée profondément au cœur de l’Angleterre rurale du XIII^e siècle, cette danse va rapidement gagner l’Europe au XVIII^e siècle au travers de la Guerre de Cent Ans, pour atteindre le Brésil au XIX^e par l’intermédiaire de la Cour portugaise, avant d’y connaître une diffusion rurale. Subissant de nombreuses influences et transformations, le complexe du quadrille est extrêmement ramifié. Aujourd’hui, il en subsiste peu d’expressions en Europe, alors qu’au Brésil, cette danse est devenue l’emblème des *festas juninas* (fêtes païennes du solstice d’été, christianisées en Fête de la Saint Jean), notamment célébrée dans la région nord-est du Brésil. Intégrant de nombreuses locutions d’origine française, elle fait l’objet de concours et d’une grande ferveur⁶. Quelles sont les limites du quadrille? Quelle est son identité? Peut-on parler d’authenticité? Si oui, en fonction de quelle(s) combinaison(s) espace-temps? Cet exemple souligne bien à quel point la notion de limite est peu opérationnelle.

Ces considérations nous incitent tout naturellement à examiner et comparer les différents vocables actuellement en vigueur pour classer les musiques afro-brésiliennes: musiques “traditionnelle”, “ethniques”, “folkloriques”? Ces terminologies sont-elles véritablement

¹ Notamment portée par AMSELLE, Jean-Louis, *Logiques métisses : anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*. Paris, Éditions Payot, 1990.

² ORTIZ FERNÁNDEZ, Fernando, *El huracán. Su mitología y sus símbolos*. México, Fondo de Cultura Económica, 1947. Nous emploierons le terme dans le sens du passage d’un objet culturel d’une culture à une autre, et non dans celui de la persistance d’un objet au travers de plusieurs cultures (qui pourrait constituer une traduction de l’anglais *crosscultural*).

³ Il nous semble que le terme «interculturel» pourrait être également questionné selon cette perspective, car sa construction lexicale induit implicitement l’idée d’au moins deux cultures bien distinctes (mais selon quels paramètres?). Néanmoins, nous conserverons l’usage de cette terminologie pour signifier la notion de rencontre entre deux systèmes coutumiers et/ou modes de pensées différents. Dans notre acception terminologique, «interculturel» renvoie au contact, alors que «transculturel» évoque l’idée de passage. Mais ces deux pseudo-définitions renvoient de toutes façons à celle des limites, bouclent sur elle-même et le problème reste entier...

⁴ LEVY, Jacques; LUSSAULT, Michel (dirs.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris, Belin, 2003.

⁵ Probablement dénommé *country danse* initialement, il prend notamment le nom de *quadrilha* au Portugal et au Brésil.

⁶ Nous avons choisi l’exemple du quadrille car, d’une part, il est particulièrement exemplaire de ce que nous souhaitons montrer, et d’autre part, il constitue un lien quelque peu oublié (mais profond et vivace) entre le Brésil et la France.

pertinentes selon ce point de vue⁷? Nous pensons qu'il s'agit avant tout de taxonomies qui en disent moins sur les objets observés que sur les modes de pensée de l'Occident, ses observateurs qualifiés et d'éventuels biais méthodologiques induits. Pour preuve, leurs portées sémantiques respectives ne se recouvrent pas forcément d'un côté de l'Atlantique à l'autre. Ainsi, au Brésil, même si la terminologie *músicas tradicionais* (musiques traditionnelles) est d'un usage courant, la notion de *folclore* (folklore) est la désignation officielle qui intègre, entre autres, les manifestations musicales⁸, on trouve donc dans la littérature la notion de *músicas folclóricas* (musiques folkloriques). En Europe, elles sont le plus souvent rangées dans la catégorie «musiques traditionnelles» («*extra-européennes*», précise le Ministère de la Culture⁹), mais moins souvent dans celle des “musiques ethniques”, et beaucoup plus rarement dans celle des “musiques folkloriques”. Ces différentes appellations questionnent les conditions de leur émergence dans les vocabulaires respectifs.

Né au début du XIX^e siècle, un intérêt grandissant pour les coutumes régionales engendre en Europe un mouvement folkloriste tourné vers la collecte et l'inventaire de patrimoines en cours de disparition. Mais son détournement au profit d'idéologies politiques nationalistes (notamment allemande – cf. la *Volkskunde* et l'idéologie national-socialiste – et française – doctrine pétainiste) ou locales (valorisation patrimoniale théâtralisée à vocation touristique), la «*fin des terroirs*»¹⁰, la démarche “muséale” de nombre de collecteurs vont sceller une partie de son destin terminologique. La notion de “folklore” (et ses déclinaisons) intègre aujourd'hui une connotation péjorative en Europe, notamment dans le milieu scientifique, où elle est associée à une étape un peu honteuse de la démarche ethnographique française¹¹, alors que le Brésil le considère officiellement comme une science¹². Quant à la notion de “musique ethnique”, il nous est impossible d'analyser ici en profondeur les nombreuses controverses qui

⁷ BOURS, Etienne, *Le sens du son. Musiques traditionnelles et expression populaire*. Paris, Fayard, 2007; MORTAIGNE, Véronique, *De l'influence des musiques du monde sur les musiques actuelles*. In: *Les musiques du monde en question*. Paris, Maison des cultures du Monde, 1999, pp. ****; AUBERT, Laurent, *La musique de l'autre. Les nouveaux défis de l'ethnomusicologie*. Genève, Georg Editeur, 2001.

⁸ Cf. la Commission Nationale pour le Folklore (*Comissão Nacional de Folclore*) qui est à l'origine d'une sorte de charte du folklore brésilien (dont la première version remonte à 1951).

⁹ En 2000, lors des épreuves de l'examen aux fonctions de professeur de musique (niveau C.A.), le Ministère Français de la Culture a officiellement réparti les candidats selon deux catégories: «musiques du domaine français» et «musiques extra- européennes». Dans cette dichotomie malheureuse, que deviennent les cultures européennes non françaises ?

¹⁰ WEBER, Eugen Joseph, *La fin des terroirs: la modernisation de la France rurale (1870-1914)*. Paris, Fayard, 1983.

¹¹ AUBERT, L., *La musique de l'autre*, op. cit.

¹² La charte du folklore brésilien de 1995 évoque néanmoins la notion de *grupos parafolclóricos* (groupes parafolkloriques) dont les membres «ne sont pas porteurs des traditions représentées». La charte recommande que «ces groupes ne concourent pas avec les groupes populaires» et qu'à chaque représentation, soit clairement mentionnée la nature du groupe. Néanmoins, la charte admet que ces groupes constituent tout de même une alternative pour la diffusion des traditions brésiliennes, que ce soit sur le plan pédagogique ou... touristique. *Carta do folclore*. Salvador da Bahia, Comissão Nacional de Folclore, 1995.

lui sont attachées. Elle constitue cependant un excellent argument en faveur de notre vision d'un monde où la question des limites pose problème.

Finalement, nous retiendrons simplement de toutes ces expressions ce qu'elles véhiculent potentiellement comme représentation de l'Autre. En ce sens, même si l'on peut effectivement considérer un certain nombre de gradations sémantiques qui les hiérarchisent (plus ou moins péjorative, ou politiquement correcte), elles sont toutes chargées d'un imaginaire et d'un exotisme qui les distinguent, pour la grande majorité des Français, de la tradition occidentale savante. L'exotisme est d'ailleurs parfois à considérer sur un plan local: que l'on songe, par exemple, à la méconnaissance des populations urbaines de certaines traditions françaises rurales originaires du même département, comme la ripataoulère du Sud de la Gironde par les habitants de Bordeaux, ou la surprise d'un public découvrant des traditions issues de régions un peu éloignées, comme les danseurs costumés d'un «cercle» de bagad breton en prestation dans le sud de la France.

Mais évoquer la notion d'exotisme nécessite d'ouvrir une parenthèse afin d'en mieux préciser l'acception: apparu au cours du XIX^e siècle, le terme désigne en réalité une posture très ancienne qui voue un intérêt superficiel empreint de snobisme à ce qui est extra-occidental. Déjà très en vogue au XVI^e siècle grâce aux nombreuses découvertes des explorateurs, il sera finalement érigé au statut de mode au début du XX^e siècle¹³, comme une sorte de symbole de la fin d'une époque coloniale. Même si l'exotisme ne connaît plus aujourd'hui une telle médiatisation positivée, il reste néanmoins l'expression d'un désir d'altérité qui se manifeste sous de nombreuses formes, comme celles que nous examinons à présent.

La parenthèse étant à présent refermée, revenons sur la question des frontières et les paradoxes issus de leur négation: si le problème des limites ne révèle qu'une interpénétration totale et inextricable des pratiques, des modes de pensée, de leurs histoires et de leurs territoires, il nous faut bien choisir une règle pour circonscrire notre objet d'étude. Notre réflexion nous a conduit à sélectionner le concept – emprunté au monde de l'entreprise – de «communauté de pratique»¹⁴: celui-ci nous semble constituer un pis-aller d'objectivation car il est souvent possible d'identifier et de dénombrer les acteurs d'une communauté donnée¹⁵.

¹³ Cet exotisme «impressionniste» est vivement combattu par Victor Segalen (1878-1919) qui prône de considérer l'Autre pour ce qu'il est, et non pour sa différence (évaluée d'ailleurs selon des critères occidentaux). cf. SEGALEN, Victor, *Essai sur l'exotisme*. Paris, Fata Morgana, 1978.

¹⁴ WENGER, Etienne, *Communities of practice: learning as a social system*, «Systems Thinker», (9), 5, 1998 (www.ewenger.com/pub/pub_systems_thinker_wrd.doc).

¹⁵ Même si nous aurions tendance à écrire le mot «pratique» au pluriel, dans la mesure où, même si une communauté se centre autour d'une pratique principale, elle en invoque nécessairement d'autres, corollaires mais souvent essentielles. Ainsi, dans le cas d'une Ecole de Samba de Rio de Janeiro, il est difficile de séparer les pratiques sociale et artistique tant elle sont intriquées. Encore plus difficile est la tâche consistant à essayer d'en hiérarchiser l'importance qu'elle revêt pour ses acteurs, même si de nombreuses publications historiques et

Cette manière de structurer le réel nous semble particulièrement puissante, car «*la culture définit une singularité collective. Collective, elle correspond à ce qu'un certain nombre d'hommes partagent; singulière, à ce qui les distingue d'autres hommes*»¹⁶. Dans le domaine des musiques afro-brésiliennes, la circonscription que nous retiendrons se limitera à la sphère des «musiquants»¹⁷. Cette limite possède l'avantage de rester valide dans le cas de musiques sacrées¹⁸, même si la dichotomie entre ces dernières et les musiques profanes est questionnable en raison de la très forte pénétration du phénomène religieux dans l'ensemble de la vie brésilienne.

Considérons à présent une autre limite: sur un plan macroscopique, il semble assez pertinent, au moins par souci pédagogique, de concevoir une opposition entre cultures «européennes» et celles issues de la diaspora africaine. Mais à y regarder de plus près, il s'avère d'une part, qu'aucune de ces entités ne peut convoquer la moindre pureté, et d'autre part, que l'Europe (quelle Europe?) n'affiche pas une véritable homogénéité dans son rapport à l'Autre. De plus, en France, les différentes communautés de pratique, généralement organisées sous la forme de groupes de percussion, possèdent chacune une histoire et un positionnement singuliers, qui s'articulent plus ou moins avec celle de leur région d'implantation. On ne peut donc considérer qu'une faible homogénéité, qui s'exprime sous la forme de tendances qui doivent être analysées au cas par cas. Néanmoins, nous ancrerons notre réflexion à notre propre expérience du terrain¹⁹, qui nous a offert la possibilité de percevoir des régularités statistiques françaises et en observer des équivalences dans d'autres parties de l'espace européen. En réalité, aucune étude ne semblant avoir été réalisée sur le sujet, nous ne possédons pas de véritables statistiques issues d'études systématiques et objectives, mais ces communautés de pratique étant relativement présentes sur l'Internet, il est assez facile de les dénombrer et en analyser, sinon le discours, au moins le répertoire musical. Une telle action devrait, sans nul doute, confirmer nos intuitions.

Mais de telles extrapolations, ou transpositions, ne sont pas envisageables entre danse et musique, et nous avons choisi de ne traiter que la dimension musicale du phénomène. En effet, même si dans le domaine des traditions «transplantées» ou «empruntées», de

sociologiques brésiliennes tendent à privilégier une dimension sociale sous-tendue par une forme de résistance culturelle, elle-même opérée par des pratiques artistiques.

¹⁶ AUGÉ, Marc, *Le sens des autres*. Paris, Fayard, 1994, p. 90.

¹⁷ Musiciens pratiquant la musique, quels qu'en soient le statut et le niveau musical. Pour simplifier, nous utiliserons néanmoins le terme de «musicien», terme auquel nous adosserons ici une acception sémantique générique.

¹⁸ Que ce soit dans le domaine des musiques dites «profanes» ou «sacrées», le statut du musicien est assez clairement défini. Il est rare que des individus externes au groupe viennent y jouer spontanément.

nombreuses relations et similarités lient la pratique de la danse à celle de la musique, il nous paraît impossible de les traiter conjointement. Par exemple, en France, l'adoption et la réappropriation de danses brésiliennes en couple ont une histoire beaucoup plus ancienne et presque totalement sans rapport avec celle de la pratique (encore timide) de danses afro-brésiliennes de carnaval²⁰. La première est avant tout liée à une période où l'exotisme européen va coïncider avec l'exportation au Brésil de la *polka*, qui «symbolise le passage des danses collectives (du type du quadrille) aux danses de couple. Mais surtout la polka, plus que la valse, permet aux danseurs d'exprimer leur sensualité»²¹. Ces danses de couple d'outre-Atlantique, dites "latines", constituent aujourd'hui un sous-ensemble d'une discipline artistico-sportive à part entière, extrêmement codifiée et plutôt figée²², et presque entièrement déconnectée de ses différentes racines. La seconde est directement en lien avec l'émergence de groupes de percussion qui, pour quelques-uns d'entre eux, vont recourir à des danseuses pour augmenter leur attrait vis-à-vis d'organiseurs de manifestations. La dimension chorégraphique est ici largement secondaire. Cet exemple possède deux vertus il montre qu'au sein même de l'histoire de la danse brésilienne transplantée, il n'y a pas de réelle homogénéité des phénomènes, de leurs causes et conséquences. Il montre également que musique et danse, malgré leur lien évident, ne partagent en vérité que peu de points communs et sont donc à considérer de manière séparée. Pour l'heure, nous nous concentrerons sur la première et notamment la manière dont elle est donnée à entendre d'une part, et comment elle est reçue d'autre part.

Les communautés afro-brésiliennes partagent un ensemble de pratiques explicites qui ne sont que la partie émergée d'un iceberg culturel: la partie cachée – la culture implicite – en constitue la fraction la plus importante. Il s'agit de la part culturelle inconsciente acquise par un individu immergé dans une culture donnée. Autrement dit, l'individu se comporte en fonction de codes dont il n'a pas – ou plus – conscience, tant ils lui sont familiers (il est important de noter que notre propos est absolument détaché de toute considération

¹⁹ Nous cumulons plus de quinze ans d'expérience (dont une dizaine en tant que professionnel) dans la pratique et l'enseignement des musiques afro-brésiliennes, expérience qui fut notamment constituée de nombreux voyages en Europe et bien entendu, au Brésil.

²⁰ Il existe également une pratique presque anecdotique de danses sacrées, et les danses populaires non carnavalesques émergent très lentement.

²¹ CAZES, Henrique, *Le choro, rythmes européens et accent brésilien*. In: DREYFUS, Dominique (dir.), *MPB, musique populaire brésilienne*. Paris, Réunion des musées nationaux – Cité de la Musique, 2005, p. 75.

²² Les danses de salon officielles sont au nombre de 10, dont 5 sont dites "latines". La seule danse d'origine brésilienne se nomme "la samba". On pourrait la comparer au *samba de gafieira*, une des rares formes brésiliennes de samba qui se danse en couple.

psychanalytique)²³. Une prise de conscience intervient parfois, mais elle est généralement due au contact avec un observateur étranger à la culture (comme un ethnologue, par exemple). Nous verrons que cette part implicite de la culture, formée de savoirs implicites, constitue un véritable obstacle à la perception exogène.

Genèse et diffusion des musiques afro-brésiliennes au Brésil

Avant d'entrer plus au cœur de la propagation quasi-virale des musiques afro-brésiliennes en Europe, il importe de mieux comprendre quelles sont les stratégies natives de diffusion de ces traditions musicales dans leur contexte considéré comme endogène. Cette proposition à visée comparatiste devrait nous aider à mieux faire émerger certaines transformations dans les modalités de transmission. Il convient donc de revenir quelques instants sur l'histoire du Brésil et sur ce qu'elle enseigne de la genèse des musiques afro-brésiliennes. Ainsi, autour de l'an 1500, le sous-continent d'Amérique Latine est découvert par hasard par les Européens. Ses abondantes richesses le destinent rapidement à prendre part au commerce triangulaire. Pendant que la population autochtone est décimée (notamment par les maladies occidentales), des navires chargés d'esclaves africains débarquent sur le sol brésilien. Leur nombre est si important qu'il va bouleverser définitivement l'histoire: c'est une véritable "civilisation afro-brésilienne" qui est en gestation²⁴. Un processus complexe de métissage est alors amorcé et conduira rapidement à une croissance géométrique de la diversité culturelle en partie favorisée par l'installation de la couronne royale portugaise à partir de 1808. Ainsi, contrairement à une vision occidentale à la fois restreinte et vague de l'Amérique Latine comme une «*nébuleuse aux contours imprécis*»²⁵, la culture brésilienne compte aujourd'hui plusieurs centaines de traditions dont la grande majorité, d'éminence populaire, se transmet de manière informelle et orale. Parmi ce très large ensemble, celles qui portent le plus nettement des stigmates du monde afro-brésilien sont issues d'une stratégie permanente de survie culturelle des esclaves au travers d'un double processus de résistance/assimilation à celles importées d'Europe par les colons occidentaux²⁶. L'examen de leur situation à l'égard de leur visibilité dans le paysage culturel général révèle une situation particulièrement défavorable, car elles ont longtemps subi une discrimination négative: leurs manifestations ont été souvent considérées comme primitives et pratiquées par des esclaves dont le statut d'être humain était

²³ LAPIERRE, Nicole, *Traverser les frontières: du transculturel au transdisciplinaire*. Bibliothèque de l'Observatoire International des Réformes Universitaires. www.orus-int.org/docs/Nicole_Lapierre.pdf : consulté le 10/09/2008.

²⁴ CROS, Claudi (Renat), *La civilisation afro-brésilienne*. Paris, PUF, 1997.

²⁵ DE SEGUIN, André, L'impossible objectivité. In: PARVAUX, Solange; REVEL- MOUROZ, Jean (dirs.), *Images réciproques du Brésil et de la France : actes du colloque organisé dans le cadre du Projet France-Brazil*, Paris, Institut des Hautes Etudes de l'Amérique Latine, 1991, pp. 79-82.

mis en question. Néanmoins, le processus de métissage engagé depuis l'arrivée des premiers colons sur la terre convoitée est à présent irrépressible. Prenant ses racines à Salvador da Bahia, creuset de la culture noire, il se développe rapidement à Rio de Janeiro, en contact étroit avec la population blanche. Mais il reste le symbole le plus médiatisé de la culture afro-brésilienne par le truchement du Carnaval de Rio, un événement qui mêle l'antique tradition du corso avec des percussions afroïdes. Dans les années 1970 se développe à Salvador da Bahia un mouvement de revendication de l'identité noire²⁷ qui se produit notamment au travers d'une médiatisation *pop* internationale auto-instrumentalisée²⁸. Mais parallèlement, certaines caractéristiques des musiques afro-brésiennes semblent constituer la réponse à quelques demandes latentes d'un public brésilien issu de la jeune classe moyenne blanche²⁹, dont un certain nombre de touristes intra-nationaux³⁰. Le dénigrement initial s'estompe ainsi peu à peu³¹ et fait place à une forme de convoitise qui mêle exotisme, interdit et sensualité. Mais c'est peut-être le besoin de constituer de nouveaux réseaux sociaux au travers d'une sorte de communion artistique qui attire le plus ces nouveaux acteurs. Ainsi apparaissent de plus en plus de groupes de percussion complètement découplés des problématiques dites "traditionnelles", et qui, poursuivant leurs propres buts, inventent également les moyens inédits d'y parvenir. Leurs productions artistiques révèlent d'ailleurs clairement ce découplage qui se ressent notamment au sein du contenu musical.

Sur le plan de la pédagogie musicale, l'hégémonie occidentale laissera un héritage culturel très important qui va perdurer bien après l'abolition officielle de l'esclavage³². Et c'est dans cette continuité logique que le Conservatoire de Paris, en 1906, va servir de modèle à l'organisation de la diffusion formelle d'une musique savante occidentale basée essentiellement sur des répertoires écrits des XVIII^e et XIX^e siècles³³. Ainsi, l'essentiel du système éducatif musical brésilien institutionnalisé est-il encore aujourd'hui centré sur un

²⁶ FRYER, Peter, *Rhythms of Resistance*. Hanover, Wesleyan University Press of New England, 2000; VATIN, Xavier, *Rites et musiques de possession à Bahia*. Paris, L'Harmattan, 2005.

²⁷ FRYER, P., *Rhythms of Resistance*, op. cit.

²⁸ Cf. *Obvious child* de Paul Simon (dans l'album *Rhythms of the Saints*, Warner Bros, 1990) et l'affligeante prestation de Mickael Jackson dans *They don't care about us* (dans l'album *History*, Epic/Sony Music, 1995).

²⁹ LIMA,IVALDO (Marciano de França), *Cultura afro-descendente no Recife: Maracatus, valentes e çatimbós*. Recife, Edições Bagaço, 2007.

³⁰ A Recife, un brésilien de São Paulo est d'autant plus considéré comme un touriste, que 2 600 km et presque 16° de latitude séparent les deux villes.

³¹ LIMA, I., *Cultura afro-descendente no Recife*, op.

cit. ³² Déclaré en 1888 au Brésil.

³³ MATTOS, Márcio, Por que não estudamos nossa música? Questionamentos acerca do conteúdo curricular do Curso de Graduação em Música da Universidade Estadual do Ceará, «Lectura», (1), 1, 2004, pp. 67-73; FREIRE, Vanda L. B., Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. IN: III Encontro Regional da ABEM Sul - II Seminário de Educação Musical da UDESC, 2000, Currículos de música e cultura brasileira, www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/abemsul/artigo17.html; FUCCI AMATO, Rita de Cássia, Breve

curriculum que l'on pourrait qualifier d'"humaniste traditionnel"³⁴. Son influence est telle qu'elle conduira certains auteurs brésiliens à invoquer la notion de "pluralité culturelle" pour proposer un *curriculum* plus complet, "multiculturaliste" (traduction littérale de l'adjectif *multiculturalista*, alors que "multiculturel" se traduit par *multicultural*), intégrant des savoirs... issus des cultures populaires brésiliennes³⁵! Mais si on examine l'hypothèse d'une telle intégration selon une perspective didactique, on note clairement une grande différence (pour ne pas dire opposition) dans les méthodes et les contenus, entre les modalités de transmission des traditions musicales populaires brésiliennes et celles de la tradition occidentale savante. Le type d'enseignement de cette dernière (décontextualisé, court, frontal et le plus souvent individuel) est en effet peu compatible avec celui des musiques populaires, qui privilégient une immersion prolongée dans le collectif d'où elles tirent leur essence. Alors qu'au sein du premier s'organise une didactique formelle centrée sur la partition musicale, c'est une transmission orale informelle qui fonde la diffusion des secondes. Sous-ensemble des musiques populaires, les musiques afro-brésiliennes intègrent un ensemble de problématiques spécifiques supplémentaires: ainsi en va-t-il de la religion³⁶, qui organise un certain nombre d'apprentissages et en interdit d'autres. Pour exemple, citons le cas de quelques *maracatus nação* (tradition associée à la ville de Recife dans l'état du Pernambuco) très attachés aux anciennes pratiques culturelles, au sein desquels seul un *ogan alabé* peut jouer un tambour nommé *bombo mestre*³⁷. Dans un autre domaine, nous évoquerons plus loin la question de la perception cognitive de structures musicales singulières, organisées selon des principes qui sont quasiment étrangers au monde musical occidental. Finalement, malgré une désaffectation progressive des élèves, le système brésilien de formation musicale semble résister à l'intégration des musiques populaires dans le *curriculum* officiel. Cause ou

retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira, «Revista Opus», 12, 2006, pp. 144-165

³⁴ FREIRE, V.L.B., Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras, op. cit., citant SAVIANI, Dermeval. Tendências e Correntes da Educação Brasileira. In: MENDES, Durmeval T. (coord.). Filosofia da educação brasileira. São Paulo, Civilização Brasileira, 1989.

³⁵ LUEDY, Eduardo, Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação, «Revista da ABEM», 15, 2006, pp. 101-107; PENNA Juliana Pereira; ARROYO, Margarete, Música e pluralidade cultural: interfaces possíveis no contexto de uma escola pública de Uberlândia (MG). «Horizonte Científico», 2, 2003,

www.propp.ufu.br/revistaeletronica/humanas2003/musica.pdf; ALMEIDA, Christiane Maria Galdino de, Diversidade cultural e formação de professores de música : um estudo com licenciandos. In: XVII Congresso da ANPPOM. São Paulo, UNESP, 2007, www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_CMGAAlmeida.pdf.

³⁶ Nous ne disons pas que la religion est une composante exclusive des musiques afro-brésiliennes (il existe des fondements religieux, d'origine chrétienne par exemple, dans beaucoup d'autres traditions) mais qu'elle y constitue presque systématiquement un paramètre propre à influencer le musical.

³⁷ *Ogan alabé*: maître tambour initié au candomblé. Forcément un homme, les femmes n'ayant pas un statut équivalent au sein de cette pratique religieuse. *Bombo mestre* terme le plus communément utilisé. Au sein du

conséquence de ce phénomène, la formation des enseignants de musique dans le domaine des musiques régionales s'avère très en retard sur les recommandations de l'Unesco, qui prônent l'ouverture, recommandations pourtant validées par l'autorité culturelle brésilienne³⁸.

En résumé, les musiques afro-brésiliennes, qui sont le fruit d'un processus de résistance culturelle des esclaves et de leurs descendants, finiront par connaître au Brésil une médiatisation conséquente, et même gagner la faveur de musiciens amateurs issus de la classe moyenne blanche. Néanmoins, sur le plan didactique, elles peinent à s'immiscer dans le *curriculum* officiel. Examinons à présent ce que devient le phénomène, une fois l'Atlantique traversé.

Diffusion des musiques afro-brésiliennes en Europe

Il semble presque impossible de reconstituer une histoire de la diffusion des musiques afro-brésiliennes en Europe. En effet, le commerce triangulaire a surtout favorisé l'étouffement culturel des populations déportées. Néanmoins, quelques indices bibliographiques permettent de reconstituer certains épisodes-clés de ce contact culturel musical, au sein desquels la musique afro-brésilienne apparaît parfois (citons notamment l'iconographie issue de voyages d'explorateurs et missionnaires, tel que Jean-Baptiste Debret). Parmi les premières manifestations indirectes de cette culture métisse, on peut compter les compositions d'Heitor Villa-Lobos, dont l'anti-académisme le conduira à voyager dans le Nord-Est du Brésil à la rencontre de cultures plus populaires qui vont influencer sa musique. Celle-ci va rapidement devenir en Europe un emblème du métissage entre culture savante occidentale et musiques populaires brésiliennes. Parallèlement, l'arrivée de la *polka* à Rio de Janeiro au début du XIX^e siècle par le truchement de la cour royale portugaise va conduire à la naissance du premier style musical où la culture savante aristocratique va être «*progressivement contaminée par le génie plébéien*»³⁹ : la pratique du *choro* va ainsi offrir une visibilité conséquente à quelques musiciens noirs et métis, même si musicalement, les traces de la culture africaine restent encore ténues⁴⁰. Au début du XX^e siècle, la technologie va révolutionner les moyens de communication et accélérer la mondialisation (du moins, dans le monde occidental, et plus particulièrement aux Etats-Unis d'Amérique) de la culture brésilienne par l'intermédiaire d'images parfois caricaturales (nous pensons particulièrement à la célèbre Carmen Miranda, qui va tourner de nombreux films) et dans lesquelles s'amalgament diverses formes

Maracatu Nação Porto Rico (Recife), c'est un tambour nommé *iandarrum* qui n'est pas accessible aux non-initiés.

³⁸ ALMEIDA, C.M.G. de, Diversidade cultural e formação de professores de música, op cit.

³⁹ CAZES, H., Le choro, rythmes européens et accent brésilien, op. cit., p. 74.

⁴⁰ Il est intéressant de noter que jusqu'en 1980, malgré une complexité notoire, le *choro* se diffuse de manière informelle, les musiciens apprenant "à l'oreille", cf. *ibidem*. p. 88.

d'exotisme. Dans le même temps, le carnaval de Rio de Janeiro est réinventé par la communauté noire brésilienne au tournant des années 1930, mettant à l'honneur le *samba*⁴¹, qui adopte au début des caractéristiques musicales très africaines, même si elles auront ensuite tendance à s'estomper⁴². Le *samba* aura une influence importante sur une grande partie de la production musicale du pays, même s'il est encore finalement peu médiatisé. Il faut attendre la fin des années 1950, avec la *bossa-nova*, pour que la musique (afro-)brésilienne se diffuse dans une grande partie du monde occidental. Mais ce fruit du métissage entre jazz et *samba* révèle une grande prédominance du premier, qui efface l'essentiel des caractéristiques musicales afroïdes. Vers les années 1960, la vague du *tropicalismo*, par la voix de grands artistes résistant à la dictature brésilienne et fuyant en Europe, va constituer une vitrine internationale plus conséquente de la culture afro-brésilienne, pour être ensuite relayée dans les années 1970 par le mouvement afro-pop évoqué plus haut. Ce dernier implique de larges ensembles instrumentaux composés massivement, à l'instar des *baterias* d'écoles de sambas, de percussion accompagnant du chant.

A la même époque, cette ostentation va susciter un intérêt grandissant dans plusieurs pays d'Europe de l'Ouest⁴³ : de nombreux amateurs, pour un certain nombre déçus (ou inquiétés) par le système d'éducation musicale officiel⁴⁴, se regroupent en associations pour partager une certaine idée de la pratique musicale collective, accessible à tous et rapidement. Ainsi, «faire de la musique ensemble» est un objectif en soi, quelles qu'en soient les modalités⁴⁵ : on peut donc raisonnablement s'interroger sur les motivations profondes d'un tel public, pour qui la constitution d'une sorte de réseau social parallèle semble primer sur l'intérêt musical. Les sociologues de la musique ont déjà beaucoup étudié ce type de phénomène, dont on trouve en France des expressions variées, notamment depuis le mouvement orphéonique du XIX^e siècle⁴⁶. Quantité d'orchestres d'harmonie et de chorales sont ainsi très probablement mus par la simple volonté d'"être ensemble". Ce détour nous semble important car il souligne un fait majeur de notre société: bien que la musique relève éminemment du sensible, la recherche

⁴¹ Contrairement à certains auteurs, nous utilisons le genre d'origine (masculin en portugais) pour le différencier de "la samba" telle qu'elle est vécue en Europe, et qui, pour beaucoup, n'est représentée que par la danse de salon, dont nous avons déjà noté plus haut les différences avec les modèles brésiliens (au pluriel, puisqu'il en existe plusieurs dizaines de déclinaisons).

⁴² Dans une majorité des formes de *samba*, le système harmonique occidental va prendre une importance prépondérante sur les principes d'organisation d'origine africaine.

⁴³ A l'instar d'Anaïs Vaillant, Les territoires de la batucada: circulations et appropriations d'une pratique musicale brésilienne. In Actes du colloque «Comment la musique vient-elle au territoire» (12/03/2007). En cours de publication, nous considérons uniquement l'Europe de l'Ouest, qui est de loin la plus concernée par ce phénomène.

⁴⁴ GUIRARD, Laurent, Abandonner la musique? Psychologie de la motivation et apprentissage musical. Paris-Montréal, L'Harmattan, 1998.

⁴⁵ VAILLANT, A., Les territoires de la batucada, op. cit.

⁴⁶ Nous pensons notamment à Antoine Hennion, Philippe Coulangeon ou Theodor Adorno.

d'expériences esthétiques personnelles ou inter-individuelles passe parfois au second plan⁴⁷. On retrouve ici un phénomène similaire à celui dont nous avons parlé concernant une certaine frange de la classe moyenne brésilienne.

L'analyse des représentations d'un tel public constitue sans aucun doute la meilleure source à laquelle nous puissions à présent nous abreuver. Et dans ce domaine, force est de constater que les choses évoluent somme toute assez lentement. En effet, après avoir été considéré comme une "deuxième France" où se dissolvait toute caractéristique propre à questionner l'altérité, le Brésil deviendra au détour des années 1930 une sorte de complément empreint d'un exotisme puissant et mystérieux⁴⁸. L'Amérique Latine est aujourd'hui encore appréhendée en France comme un ensemble homogène, bien qu'imprécis, mêlant allègrement cultures cubaine et brésilienne⁴⁹. Il semblerait notamment que beaucoup croient encore que la salsa est d'origine brésilienne. Et nous ne parlerons pas de toutes les cultures indiennes (Andes, Amazonie) qui sont littéralement absentes de telles considérations. Autant dire qu'idées reçues et stéréotypes ont la vie dure et provoquent une simplification ou une déformation exagérées des réalités contemporaines⁵⁰. Ainsi, certains mythes construits dès le XVI^e siècle perdurent au travers d'une littérature et d'une diffusion médiatique sclérosante. Celle-ci contribue à maintenir fermement certains symboles en place: l'analyse des programmes de télévision⁵¹ ou des images véhiculées chez les jeunes⁵² révèle ainsi la prédominance du carnaval de Rio de Janeiro comme première image représentative du Brésil. Il était donc logique que les *batucadas*, ces formations percussives éminemment afro-brésiennes (au Brésil, le terme est générique et désigne de nombreuses formes de percussion afroïdes) attirent particulièrement certaines catégories de Français, et parallèlement, de nombreux européens.

Cet attrait est largement conditionné par une importante publicité, elle-même favorisée par une circulation croissante des populations, de l'information, et de leurs "autoroutes". Depuis les années 1970, une certaine formalisation pédagogique se développe et entraîne la création d'un nombre important de groupes de percussion de rue inspirés par des modèles brésiliens à

⁴⁷ Mais quand ce n'est pas le cas, on peut constater une forte "addiction" musicale, comparée par certains sociologues à celle qu'entraîne la drogue. Cf. HENNION, Antoine; MAISONNEUVE, Sophie; GOMART, Emilie, *Figures de l'amateur. Formes objets et pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*. Paris, La Documentation française/DEP-Ministère de la Culture, 2000, pp. 151-208.

⁴⁸ RIVAS, Pierre, *Le Brésil dans l'imaginaire français*. In: PARVAUX, S.; REVEL-MOUROZ, J. (dirs.), *Images réciproques du Brésil et de la France*, op. cit., pp. 119-125.

⁴⁹ DE SEGUIN, A., *L'impossible objectivité*, op. cit., p. 80.

⁵⁰ PARVAUX, Solange; REVEL-MOUROZ, Jean, Les images réciproques du Brésil et de la France. In: IDD. (dirs.), *Images réciproques du Brésil et de la France*, op. cit., p. 2.

⁵¹ MONTENEGRO, Ana Maria, Le Brésil à travers la presse quotidienne et la télévision française., *ibidem*, p. 69.

⁵² TRICOIRE, C.; SILEM, A.; VERGES, P., *Le Brésil des jeunes*, op. cit., pp. 326-327.

qui ils empruntent une partie du répertoire et/ou de l'instrumentarium⁵³. Ils se donnent principalement à voir et entendre lors du carnaval⁵⁴. Depuis son émergence, le phénomène est essentiellement lié à la pratique musicale amateur, où il se diffuse de façon informelle, souvent en autoréférence car peu alimenté par les maîtres brésiliens ou les rares professeurs diplômés disponibles sur le territoire français. A cet égard, chaque groupe est bâti autour de motivations différentes: les plus nombreux, découplés des références, se concentrent sur le "faire ensemble", au travers d'un usage quasi-exclusif de percussions. Ce choix, très certainement guidé par l'attrait de la vibration sonore pour ses effets sur le corps humain, contribue probablement à alimenter un imaginaire collectif⁵⁵ lié au mythe du bon sauvage⁵⁶. En effet, la percussion, notamment quand elle est jouée collectivement, est un domaine de la musique souvent associé à son caractère naturaliste, "tribal" et exotique⁵⁷. Bien qu'au Brésil, elle constitue le plus souvent un accompagnement de mélodies chantées, cette idée ne semble pas séduire cette catégorie de musiciens européens et se retrouve finalement dissoute par le mythe que nous évoquions plus haut. Le résultat est donc une réappropriation du phénomène, en presque totale autonomie par rapport à la culture afro-brésilienne. Mais une logique commerciale impulsée par les organisateurs de manifestations publiques vient contrarier cette cohérence, et certains de ces groupes, espérant augmenter leur attrait, n'hésitent pas à se faire étiqueter "Brésil"; quand c'est plus exotique, c'est plus vendeur. Une autre catégorie de groupes, au contraire, adopte une démarche orthodoxe et s'alimente directement à la source. Si le contact interculturel est suffisamment important, leurs représentations peuvent s'approcher assez largement de celles des brésiliens, l'exotisme perdant alors une grande part de son influence. En l'espace d'une dizaine d'année, nous avons même pu observer à Rio de Janeiro s'installer un phénomène que nous qualifions exagérément de "recolonisation artistique partielle", certains groupes de musiciens français ayant atteint un haut niveau d'expertise et intégrant les écoles de samba lors du carnaval. Enfin, une troisième catégorie participe de la création de nouvelles racines, en branchant les deux cultures⁵⁸. Sur le plan pédagogique, le phénomène peut être considéré comme une forme d'éducation auto-organisée, qui concerne essentiellement les adultes, certains d'entre eux assurant la fonction

⁵³ En France, la tendance semble s'inverser et de plus en plus de groupes passent d'une démarche d'"emprunt" à une démarche "brésilianiste". C. VAILLANT, A., (*ibid.*)

⁵⁴ VAILLANT, A., Les territoires de la batucada, op. cit.

⁵⁵ ...que Dan SPERBER (Conceptual tools for a natural science of society and culture culture. Radcliffe-Brown Lecture in Social Anthropology, «Proceedings of the British Academy», 111, 1999, pp. 297-317) qualifierait certainement de «représentation publique».

⁵⁶ MONTAIGNE, Michel de, *Essais* (1595). Paris, Gallimard, 2007.

⁵⁷ Même en musique savante occidentale, l'instrumentarium de percussion intègre un nombre importants d'instruments issus de cultures plus ou moins éloignées (castagnettes, gongs, maracas).

⁵⁸ VAILLANT, A., Les territoires de la batucada, op. cit.

de transmetteurs, sorte d'enseignants opportunistes (dans le sens, non péjoratif, où dans chaque groupe, il faut bien qu'au moins une personne se dévoue pour assumer la fonction). L'énorme potentiel de telles pratiques a orienté beaucoup de projets en direction des enfants, ce qui ne manque pas d'attirer l'attention de l'École publique et de ses acteurs principaux en la matière: les professeurs d'Éducation Musicale. Ils sont de plus en plus nombreux à souhaiter intégrer ces pratiques dans leur enseignement. C'est notamment le cas au sein des collèges d'enseignement secondaire, dont la mission éducative intervient à une période charnière pour l'enfant, celle de l'adolescence. Bien qu'actuellement en pleine reconsidération, le contexte y est singulier puisque un enseignant dispose d'environ cinquante minutes hebdomadaires pour sensibiliser plus de vingt-cinq adolescents à la musique, et cela au travers d'outils de médiation divers. Même si la pratique de la flûte à bec fait encore partie de ces outils, beaucoup d'enseignants se tournent vers les percussions corporelles et instrumentales, considérant à leur tour le fort potentiel pédagogique de musiques issues de traditions afro-diasporiques (parmi lesquelles les musiques afro-brésiliennes figurent en bonne place). Parmi les différentes modalités possibles, le modèle de la *batucada* brésilienne est celui qui recueille le maximum de suffrages, face à celui, par exemple, de la *comparsa* (musique cubaine de carnaval). Mais une illusion de plus grande facilité conduit les enseignants à préférer l'option brésilienne et par là, à suivre la tendance générale de son implantation en France⁵⁹. Les éditeurs de manuels scolaires⁶⁰ ainsi que les fournisseurs de matériel pédagogique⁶¹ ont bien senti cette demande: il n'est pas rare aujourd'hui de retrouver un instrumentarium de *batucada* dans un grand nombre de collèges français, même si le matériel n'y est pas utilisé de manière "orthodoxe". En effet, il semble que la formation des enseignants à l'interculturel soit trop faible, pour ne pas dire inexistante⁶², ce qui complique grandement leur tâche. Même si nous ne disposons pas de données statistiques sur les pratiques pédagogiques de tels enseignants en matière de musique dite "extra-européenne", une étude clinique sur deux d'entre-eux ainsi que la veille opérée sur deux listes de diffusion

⁵⁹ Il s'agit de constatations personnelles et non quantifiées issues du croisement entre notre expérience personnelle et l'observation systématique de listes de diffusion par internet entre enseignants de musique en collège et lycée français.

⁶⁰ Cf. Olivier NOCLIN (DIR.), *Brésil, chants et percussions. Estação Esquirol*. Lyon, Lugdivine, 2004.

⁶¹ C'est le cas des Éditions Fuzeau, qui proposent une large gamme d'instruments importés: les instruments brésiliens occupent 3 pages du catalogue 2007-2008, soit 1/5^{ème} de la catégorie "instruments du monde" (ceux d'origine africaine restent majoritaires avec 1/3 de la représentation).

⁶² FACCI, Serena, *Éducation musicale et multiculturalisme*. In NATTIEZ, Jean-Jacques (dir.), *Musiques, une encyclopédie pour le XXI^e siècle*, II, *Les savoirs musicaux*. Arles-Paris, Actes Sud - Cité de la Musique, 2004, pp. 916-932.

(de niveau national pour l'une, et académique pour l'autre) de leur milieu professionnel⁶³, nous amènent à penser que ces enseignants sont motivés mais pas préparés. Ils disposent de peu de sources (manuels, méthodes, supports audio) et tentent de s'organiser entre-eux, au moyen d'un échange important de "fiches" élaborées au sein de la profession, sans aucune régulation "noosphérique"⁶⁴. Ce contexte conduit à un ensemble de pratiques relativement éloignées des "réalités" musicales brésiliennes auxquelles elles font référence. En effet, elles s'orientent majoritairement sur une sorte d'instrumentalisation de traditions musicales afro-brésiliennes choisies pour certaines de leurs qualités (Jeu collectif, accès immédiat à l'instrument, possibilité de déambuler), au détriment de valeurs profondes enracinées au cœur de la culture d'origine. Tout porte à croire que l'enseignant cherche réellement à ouvrir l'élève sur la culture de l'autre, mais le répertoire et les méthodes qu'il met en œuvre contribuent souvent à une pratique pédagogique trop caricaturale pour que le but recherché soit véritablement atteint.

Sur un plan anthropo-cognitif, on peut donc analyser la situation en terme de «*chaînes de représentations*» opérées par des communautés de pratique⁶⁵. Ces dernières alimentent la genèse, en France, de plusieurs traditions musicales d'inspiration afro-brésilienne, dont les racines plongent indirectement au cœur de l'Afrique (plus particulièrement, de l'Afrique Centrale et de l'Afrique de l'Ouest, d'où ont été déportés la majorité des esclaves vers le Brésil), au travers d'un épisode colonial brésilien de plus de 500 ans. Les relais français de ces nouvelles traditions musicales afro-brésiliennes sont donc multiples. Enseignants professionnels ou amateurs éclairés, en tant qu'acteurs privilégiés de cette émergence, vont devoir affronter un ensemble de difficultés dont nous allons étudier plus avant les modalités.

Didactique de la musique et cognition musicale

La pratique, par un public adulte européen, de musiques issues de cultures parfois nommées "extra-européennes" (nous avons vu plus haut à quel point ce type de taxonomie pouvait être in-opérationnel), passe par un mécanisme d'enseignement/apprentissage que nous considérons selon le point de vue de l'éducation interculturelle. Notre étude fait donc plus particulièrement appel à deux disciplines dont nous espérons l'inter-fertilisation. Nous convoquons ainsi les sciences de l'éducation, dont un certain nombre de concepts et outils commencent à être

⁶³ GUILLOT, Gérard, 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, Université Paris IV – Sorbonne, 2005.

⁶⁴ CHEVALLARD, Yves, *La transposition didactique – du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La pensée sauvage, 1985, décrit la noosphère comme une sphère de savoir officiel représentée par un certain nombre de spécialistes reconnus et/ou influents, auxquels s'ajoutent les éditeurs de manuels et les parents d'élèves.

transposés et adaptés au monde de l'enseignement musical et débouchent sur l'émergence d'une discipline à part entière : la didactique de la musique⁶⁶. Nous faisons également référence à l'anthropologie, comme voie d'accès à une meilleure connaissance du contact interculturel.

L'un des concepts auxquels nous nous référons distingue deux modes principaux de transmission: éducation formelle et éducation informelle⁶⁷. Le premier est directement lié à l'institution étatique et mène généralement à diverses formes de validation officielle des compétences (ou du niveau). Que ce soit au Brésil ou en France (nous verrons plus loin à quel point l'ensemble formel brésilien est calqué sur le modèle européen), ce mode de transmission est porteur des valeurs occidentales traditionnelles de la scolarisation. Le second, aux contours beaucoup moins nets, évoque selon les cas des notions différentes: méthode de mise en scène des apprentissages où «*la situation est le programme*», le lieu/cadre (non officiel) d'apprentissage, ou le mode d'apprentissage lui-même⁶⁸. Beaucoup de ces acquisitions peuvent être considérées comme constituant un véritable «*curriculum caché*»⁶⁹, car «*les personnes apprennent sans que la situation ait été pensée pour cela, sans qu'elles aient l'intention, voire, parfois, sans qu'elles en aient conscience*»⁷⁰. Tout ceci permet de mieux comprendre les changements de paradigme didactique subis par les traditions "transplantées", que ce soit en contexte scolaire ou dans le domaine associatif.

Une autre perspective qui nous semble particulièrement féconde pour l'analyse de la transmission musicale est issue de la didactique des mathématiques: la «*transposition didactique*»⁷¹. Elle rend compte des transformations subies par une «*pratique sociale de référence*»⁷² lorsqu'elle est soumise à l'intention didactique. En effet, au sein d'un système de

⁶⁵ SPERBER, D., *Conceptual tools for a natural science of society and culture*, op. cit., parle de «*chaînes cognitives causales complexes*» car les représentations mentales individuelles sont rendues publiques, donc transmises sous la forme de chaînes.

⁶⁶ BOURG, Adrien, Phénomènes de transposition autour de deux oeuvres extraites du Petit livre d'Anna Magdalena Bach. Des pratiques pianistiques du doigté à leur enseignement. Thèse de doctorat de l'Université Paris V – René Descartes, 2006; BEAUGE, Pascal, Transposition didactique de la notion musicale de hauteur, «*Journal de recherche en Éducation Musicale*», (1), 1, , 2002, www.mus.ulaval.ca/reem/REM_22_Transposition.pdf.

⁶⁷ Il existe en réalité au moins un troisième mode, l'éducation non formelle, que l'on peut considérer comme une forme intermédiaire, aux limites poreuses avec les deux autres catégories.

⁶⁸ SCHUGURENSKY, Daniel, «*Vingt mille lieues sous les mers*»: les quatre défis de l'apprentissage informel, «*Revue Française de Pédagogie*», 160, 2007, pp 13-27.

⁶⁹ PERRENOUD, Philippe, *Le curriculum : le formel, le réel, le caché*. In: HOUSSAYE, Jean (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. 5ème édition, Paris, ESF, 2002, pp. 61-76.

⁷⁰ BROUGERE, Gilles, *Les jeux du formel et de l'informel*, «*Revue Française de Pédagogie*», 160, 2007, pp. 5-12.

⁷¹ Concept proposé par VERRET, Michel, *Le temps des études*. Paris, Librairie Honoré-Champion, 1975. Il a ensuite été largement développé et diffusé par CHEVALLARD, Y., *La transposition didactique*, op. cit.

⁷² Il s'agit d'un concept proposé par MARTINAND, Jean-Louis, Pratiques sociales de référence et compétences techniques. A propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième. In: GIORDAN, André (dir.), *Diffusion et appropriation du savoir scientifique: enseignement et vulgarisation*. Paris,

transmission informelle, nous venons de voir que le savoir est souvent constitué par la situation et l'ensemble de ses caractéristiques. Un *maracatuzeiro*⁷³ (ou un *sambista*⁷⁴) brésilien apprend essentiellement par mimétisme, selon un mode majoritairement oral. Personne ne met véritablement en forme les savoirs, ce qui établit une différence fondamentale avec l'enseignement institutionnel, dans lequel un professeur doit présenter un "savoir à enseigner" à ses élèves, qu'ils soient enfants ou adultes. Dans cette dernière forme de transmission (formelle), il existe une chaîne de transposition des savoirs. Ceux-ci doivent être pensés et préparés pour devenir enseignables. A l'instar des savoirs, le mode d'enseignement subit également une adaptation importante. On distingue au sein de ce processus deux étapes successives: la première, dite "transposition externe" concerne la façon dont les savoirs officiels sont choisis, préparés, ordonnés par la noosphère⁷⁵. Les savoirs ainsi apprêtés sont souvent regroupés sous forme de publications (journaux officiels, livres de classe). La deuxième étape est dite de "transposition interne". Elle décrit le processus qui conduit l'enseignant, sur la base des savoirs à enseigner susmentionnés, à construire son intervention dans laquelle ils seront à nouveau transformés pour être présentés à l'élève. Ainsi, en France, quand le programme officiel édité par le Ministère de l'Education Nationale propose «*de rencontrer [...] des cultures occidentales et non occidentales*»⁷⁶, l'enseignant garde encore une très grande latitude quant au choix des contenus qu'il soumettra aux élèves. Même s'il doit être adapté pour prétendre à l'opérationnalisation dans le cas qui nous occupe, le concept de transposition didactique nous paraît central, car il met en lumière les différentes étapes de transformation des savoirs, ainsi que le différentiel entre le savoir original et celui qui est transmis à l'élève. Comme nous essayons de le démontrer par nos différents travaux en cours⁷⁷, nous croyons que ces mécanismes de transformation sont non seulement influencés par les capacités cognitives de l'enseignant, mais également par ses représentations de l'Autre et de sa culture. Et nous pensons que sur ce point, il n'y a pas véritablement de différence (ni de nature, ni de fonction) entre un enseignant déclaré comme tel et un amateur qui prend en

Université Paris VII, 1981, pp. 149-154, afin de «prendre en compte non seulement les savoirs en jeu, mais les objets, les instruments, les problèmes et les tâches, les contextes et les rôles sociaux».

⁷³ Musicien pratiquant le *maracatu de baque virado*, une tradition du Nordeste brésilien centrée sur la ville de Recife.

⁷⁴ Musicien pratiquant le *samba*, une tradition aux multiples déclinaisons répandue dans l'ensemble du Brésil, mais dont on considère l'origine à Salvador da Bahia (nord-est) et l'épicentre à Rio de Janeiro (sud-est).

⁷⁵ Comme nous l'avons entre-aperçu plus haut, ensemble d'experts et/ou de personnes habilitées à choisir les savoirs qui devront faire l'objet d'un enseignement.

⁷⁶ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Programme de l'enseignement d'éducation musicale*, «Bulletin Officiel», spécial n° 6, 28 août 2008, p. 6.

⁷⁷ Nous terminons actuellement une thèse de Doctorat en Didactique de la Musique (Paris-Sorbonne) sous le titre provisoire: Étude de la transposition didactique des savoirs liés à l'enseignement des musiques afro-brésiliennes en collège d'enseignement secondaire français.

charge le rôle de transmetteur. A priori, il en irait très probablement de même au niveau de l'élève, qui filtrerait à son tour les savoirs enseignés pour en construire des savoirs appris. Laissons un instant la didactique et entrons à présent au cœur de la mécanique perceptive. Si l'on se réfère à certaines théories sur le développement de l'être humain et le traitement psycho-acoustique⁷⁸, il est pertinent d'imaginer une relation entre le stimulus et son effet cognitif. Ainsi, l'influence des représentations serait d'autant plus ostensible que les caractéristiques des savoirs à transmettre sont éloignées des canons occidentaux. En effet, ce changement de paradigme induit par le passage d'un mode de transmission à l'autre (de l'informel au formel) n'est pas le seul facteur susceptible d'interférer dans la diffusion de la culture de l'Autre, car les traditions que nous interrogeons, transmises nativement selon un mode essentiellement informel et oral, induisent une sollicitation importante des sens tels que l'ouïe et le toucher, au détriment de la vue. De plus, la musique étant un mode d'expression qui s'apparente beaucoup au langage, la recherche scientifique dans ce domaine s'inspire souvent de la linguistique pour appréhender les phénomènes musicaux et leur transmission. De telles modalités d'appréhension du message langagier ont été largement décrites en linguistique⁷⁹ et les premières expérimentations musicales dites "transculturelles" semblent montrer que des mécanismes similaires sont à l'œuvre⁸⁰. Ainsi, la reproduction d'une musique "exotique" fait appel à la perception sensorielle et aux inférences cognitives⁸¹ systématiquement basées sur l'expérience culturelle du sujet⁸². Comme le montrent de nombreuses études psycho-cognitives⁸³, l'être humain ne peut intégrer la totalité des stimuli que ses sens font parvenir au cerveau. Une sélection est donc opérée, sur la base d'attentes spécifiques organisées par le principe de "pertinence"⁸⁴ développé en anthropologie cognitive. L'observation de quelques sujets⁸⁵ a montré qu'ils sont ainsi susceptibles de concourir à la transmission d'un message musical amputé de certaines caractéristiques et valeurs fondamentales, en raison d'une grille de perception cognitive extrêmement spécialisée et

⁷⁸ Cf. par exemple MCADAMS, Stephen; DELIEGE, Irène (dirs.), *La Musique et les sciences cognitives*. Liège-Bruxelles, Pierre Mardaga Editeur, 1989.

⁷⁹ DEMAIZIERE, Françoise; NARCY-COMBES, Jean-Paul, *Méthodologie de la recherche didactique: nativisation, tâches et TIC*, «Apprentissage des Langues et Systèmes de Communication et d'Information», 8, 2005, pp. 45-64.

⁸⁰ AYARI, Mondher, *L'écoute des musiques arabes improvisées. Essai de psychologie cognitive*. Paris, L'Harmattan, 2003.

⁸¹ HELMHOLTZ, Hermann von, *Treatise on physiological optics*. New-York, Dover, 1909.

⁸² AROM, Simha; KHALFA, Jean, Une raison en acte. Pensée formelle et systématique musicale dans les sociétés de tradition orale, «Revue de musicologie», (84), 1, 1998, pp. 5-17.

⁸³ Cf. notamment le «principe d'économie cognitive» in LIEURY, Alain; DE LA HAYE, Fanny, *Psychologie cognitive de l'éducation*. Paris, Dunod, 2004, p. 28.

⁸⁴ SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre, *La Pertinence - communication et cognition*. Paris, Ed. Minit, 1989.

⁸⁵ GUILLOT, G., Etude de la transposition didactique des savoirs liés à l'enseignement des musiques afro-brésiliennes en collège français, op. cit.

encore trop peu préparée à l'altérité. Les premiers résultats d'une expérimentation psycho-acoustique en cours⁸⁶ laisse déjà entrevoir une conclusion surprenante: les sujets semblent disposer d'une capacité latente (inconsciente) à détecter des stimuli inhabituels, mais ils ne mettent pas en œuvre cette compétence lors de l'analyse consciente d'objets musicaux issus de cultures musicales afro-diasporiques. On constate notamment que certains paramètres – implicites – des musiques considérées sont largement ignorés au travers d'une écoute qui formate inconsciemment le percept pour aboutir à une représentation en accord avec ce qui était attendu par le sujet⁸⁷, suivant en cela le principe de pertinence susmentionné, basé sur des grilles de lecture culturellement situées et le plus souvent inadaptées à la perception transculturelle⁸⁸. Sous l'angle des stratégies perceptives, il y a donc une inadéquation de l'écoute conduisant à des représentations mentales qui allongent la distance interculturelle au lieu de la réduire, amenuisant du même coup les chances d'un partage de sens. La culture initiale du sujet pourrait être ici considérée comme une sorte de "handicap" selon une perspective interculturelle⁸⁹. Sans sombrer dans un relativisme culturel absolu où l'on considérerait que le sens est par nature intransmissible d'une culture à l'autre, nous voyons dans ce mécanisme une cause possible de la situation paradoxale que nous décrivions en introduction : la rencontre, attendue comme lieu de partage, se révèle en fait le siège d'une dissolution du sens original au profit d'une réinterprétation quasi-totale. Selon un point de vue "épidémiologique", ces représentations mentales, organisées en "chaînes", sont d'autant plus efficaces qu'elles se propagent dans un milieu favorable. Ainsi, "affronter" l'Autre est toujours plus difficile que de se confronter aux "siens": à partir de là, les membres de la communauté de pratique sont plus enclins à une forme d'autoréférence qui, en refermant la communauté sur elle-même, limite statistiquement les conditions de sa confrontation aux cultures étrangères à cette communauté. Certes, le tableau est ici peint à gros trait et comme nous l'avons évoqué plus haut, il n'y a pas véritablement d'homogénéité dans de tels mécanismes⁹⁰. Néanmoins, nous avons le sentiment que si des statistiques précises pouvaient être établies, elles dévoileraient très probablement certaines régularités.

⁸⁶ Menée par nous dans le cadre de la thèse de doctorat.

⁸⁷ GUILLOT, Gérard, Un objet esthétique est-il réellement perçu Le suingue brasileiro à l'épreuve d'un filtrage cognitif exotique. Communication dans le cadre du séminaire IDEAT-CNRS *Esthétique et Cognition - Théories de l'art et phénomènes cognitifs*, Paris, 6 décembre 2008.

⁸⁸ On pourrait comparer cette idée à celle des «*cognitive maps*» de GEARING, Frederick O., *Toward a General Theory of Cultural Transmission*, «*Anthropology & Education Quarterly*», (15), 1, 1984, pp. 29-37.

⁸⁹ MCDERMOTT Ray; VARENNE René, *Culture of Disability*, «*Anthropology and Education Quarterly*», 26, 1995, pp. 323-348.

⁹⁰ Comme nous l'avons vu, il existe notamment des groupes de percussion qui voyagent régulièrement au Brésil, et sont donc directement "branchés" sur une pratique brésilienne de référence (une référence qui n'est pas reconnue par tous les groupes de percussion, dont certains considèrent la pratique orthodoxe comme une "singerie").

La compétence au dialogue interculturel de ces sujets est alors questionnable: après avoir étudié les conditions d'une perception biaisée par un soubassement culturel et des représentations somme toute encore très stéréotypées, nous pensons que de telles pratiques ont un impact beaucoup moins positif que nous pourrions l'attendre. Comme si par leur truchement, le musicien cherchait à s'atteindre soi-même à travers l'Autre, dans une sorte de posture apollinienne privilégiant inconsciemment un exotisme bon marché et sans risque⁹¹. Cette posture favoriserait finalement un plaisir relativement égocentré, ou partagé de façon privative avec les autres membres de la communauté de pratique, à l'instar des "drum circles"⁹².

Conclusion

Les métissages permanents du monde constituent fort heureusement une forme de preuve, sinon d'espoir, que le contact culturel reste possible, même s'il faut probablement s'écarter de toute tentation axiologique et en accepter l'ensemble des produits. Ainsi, même si une grande partie des groupes d'influence afro-brésilienne en France joue une musique qui rompt avec les fondamentaux de leurs sources transatlantiques, nous les considérons comme les éléments d'une branche exogène⁹³ (voire exotique selon un point de vue brésilien) des traditions musicales afro-brésiliennes⁹⁴. Les chaînes de représentations mentales qui sont à l'œuvre favorisent un mode ethnocentré d'appréhension du monde et concourent à une autonomisation de pratiques découplées des "modèles", même quand elles déclarent explicitement y faire référence. Mais comme nous l'avons vu, la perception humaine est largement influencée par l'enculturation du sujet, qu'elle pilote à son insu.

Les transmetteurs, notamment professionnels, se retrouvent donc dans la posture délicate de relais patentés ou pour le moins légitimés (par leur position sociale et/ou par leur savoir, qui est toujours supérieur à celui des élèves) de traditions pour lesquelles ils ne disposent pas de la totalité des codes culturels. La difficulté qui leur échoit est d'autant plus grande qu'il leur faut assumer presque seuls la totalité de la chaîne de transposition didactique des savoirs musicaux, dont une grande partie est implicite, le tout au sein d'un changement de paradigme de transmission, passant de l'informel au formel. Paradoxalement, les enseignants professionnels français sont probablement parmi les plus mal armés pour aborder les musiques afro-brésiliennes, en raison de leur plus haut degré d'enculturation à la musique savante occidentale et leur manque de formation à l'interculturel.

⁹¹ RIVAS, P., *Le Brésil dans l'imaginaire français*, op. cit., pp. 119-123.

⁹² Il s'agit de "cercles de tambours" dont l'objectif est moins le résultat musical que le moyen, i.e. le partage d'une expérience à caractère osmotique. cf. www.remo.com/portal/pages/drum_circles/index.html.

⁹³ Géographiquement occidentale, musicalement occidentalisée (pour au moins la seconde fois).

Nous pensons que le fait de considérer les cultures comme profondément métissées, par un renvoi à l'infini des limites que cela provoque, vide la notion de transculturalité du sens qui lui est généralement accordé. Cependant, il est peut-être possible de rendre à ce concept une certaine opérationnalité en considérant plutôt le différentiel de perception nécessaire à une réelle posture interculturelle. Cette décentration en direction de l'Autre pourrait donc être éligible à une nouvelle définition de la transculturalité. Une telle considération entre ainsi parfaitement dans le champ de l'anthropologie cognitive, qui cherche à décrire le collectif au travers du singulier⁹⁵.

Nous n'aurons de cesse de le répéter: même si nombre des phénomènes décrits plus haut possèdent quelques régularités statistiques, voire des équivalences d'un pays à un autre, ou d'une pratique à une autre, il faut se garder de toute généralisation hâtive. Comptons sur une meilleure prolifération des études dans le domaine pour combler certaines lacunes et autoriser une prise de hauteur nécessaire à une vision plus macroscopique. Cette dernière constituerait sans aucun doute un point de vue privilégié pour alimenter une réflexion plus générale d'une part, sur l'aptitude potentielle du citoyen européen à l'interculturel, d'autre part sur les mécanismes de transformation des traditions musicales et chorégraphiques qui en sont, en toute probabilité, directement issus.

Gérald GUILLOT Université de
Paris IV - Sorbonne
gerald.guillot@gmail.com

La diffusione di musiche afro-brasiliane in Europa: la percezione cognitiva occidentale permette una reale apertura all'alterità?

Abstract

With the acceleration of global trades at a planetary level, the musical culture of the Other is the target of a growing interest from European citizens increasingly led to meet the difference. This attraction is reflected in many aspects, including the musical and/or choreographic practice, so-called "cross-cultural". We shall question more particularly the method of dissemination of Afro-Brazilian music for carnival in Brazil and Europe, where they are gaining interest of numerous non-professional musicians. The implantation induced teaching practices more or less formal observance of which reveals an ambivalence between the desire of otherness and a production whose meaning is almost totally rebuilt on the basis of Western values. Do this paradox, which questions the competence to intercultural dialogue, admit an

⁹⁴ GUILLOT, Gérald, *Symptômes d'une organisation musicale incomprise : génétique et diffusion du rythme du samba moderne*. Mémoire de Maîtrise, Univ. François-Rabelais - Tours, 2004.

⁹⁵ SPERBER, Dan, *Individualisme méthodologique et cognitivisme*. In BOUDON, Raymond & CHAZEL, François & BOUVIER, Alban (Editeurs), *Cognition et sciences sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 1997, pp. 123-136.

explanation ? To try to answer these questions, we'll center ourselves on the cultural "transmitters", official teachers or motivated non-professional musicians. We'll cross two approaches : the first one, anthropo-cognitive, allow a better understanding of the concept of transculturality and the modalities of dissemination of representations. The second one is which of the music pedagogy, a young discipline that borrows Educational Sciences the powerful concept of didactic transposition. This reflects transformations in the chain of epistemic knowledge transmission, in order to prepare them to their teaching. Their coupling will give us the opportunity to analyze the paradigm shift associated with the formalization of teaching oral traditions transmitted by implication, in a Western culture still strongly influenced by a graphical way of thinking. Thus, in its benevolent desire to open the student to the culture of the Other, the transmitter is first confronted with his own (ethnic) centration in the form of cultural and cognitive "inadequate" inferences that increase the intercultural distance instead of reducing it: some musical parameters are filtered, leading to lasting changes in the practices in the surrounding of receipt.

In piena accelerazione degli scambi commerciali a livello planetario, la cultura musicale dell'Altro è sempre più oggetto d'interesse da parte di un cittadino europeo destinato ormai a convivere con la differenza. Tale interesse si declina in molti modi, tra cui troviamo quello della pratica musicale e/o coreografica propria di una tradizione esotica, detta "transculturale". Noi affrontiamo, in maniera particolare, il modo di diffusione delle musiche afro-brasiliane carnevalesche prima in Brasile e poi in Europa, dove ricevono l'attenzione di numerosi musicisti non professionisti. Questa diffusione porta con sé alcune pratiche pedagogiche più o meno formali, il cui studio rivela un'ambivalenza tra il desiderio di alterità e una produzione il cui senso è quasi totalmente ricostruito sulla base di valori occidentali. Questo paradosso, che mette in discussione la stessa competenza al dialogo interculturale, può essere spiegato? Per tentare di rispondere a tale questione, ci concentriamo soprattutto sui "trasmettitori" culturali, siano questi insegnanti riconosciuti o dilettanti motivati. Affrontiamo, così due approcci: la prima, antropo-cognitiva, permette di capire meglio la nozione di transculturalità e le modalità di diffusione delle rappresentazioni. La seconda è quella della didattica della musica, un nuova disciplina che mutua specialmente dalle scienze dell'educazione il potente concetto di trasposizione didattica. Tale concetto prende in considerazione le trasformazioni nella catena epistemica di trasmissione dei saperi, in modo da prepararne il loro insegnamento. L'abbinamento dei due approcci ci dà la possibilità di analizzare il cambiamento di paradigma dovuto alla formalizzazione didattica di tradizioni orali trasmesse implicitamente in seno ad una cultura occidentale ancora fortemente influenzata dalla grafia. In questo modo, l'apertura alla cultura dell'Altro mette il trasmettitore a confronto con le sue stesse (etno)centrazioni, sotto forma di "inadeguate" inferenze culturali e cognitive che aumentano, invece che ridurre, la distanza interculturale: certi parametri musicali sono, così, filtrati in modo da causare trasformazioni durature delle pratiche nell'ambiente di ricezione.