

POUR UNE HERMÉNEUTIQUE DE L'ÉDUCATION MUSICALE : ACTUALISER L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE SANS RENIER SON ESSENCE¹

Claude Dauphin

Musicologue, théoricien et historien des pédagogies musicales, Claude Dauphin est professeur au Département de musique de l'Université du Québec à Montréal. Ses recherches concernent tout particulièrement les conditions d'apparition et d'évolution des archétypes stylistiques en musique. En matière de pédagogie musicale, il consacre ses travaux aux différents courants de transmission du savoir musical et à l'activation des processus cognitifs par le besoin d'expression symbolique et la nécessité de la représentation esthétique. En musicologie, ses méthodes conjuguant les approches historiques et analytiques se vérifient dans son récent ouvrage *La musique au temps des Encyclopédistes*, Centre international du XVIII^e siècle (CIEDS), Ferney-Voltaire (France).

Résumé

Le contexte multiculturel de nos métropoles sert souvent de prétexte pour alimenter le mouvement de précipitation de l'histoire vers sa fin, à défaut de pouvoir l'assumer. Du moins est-ce là une manifestation évidente de notre post-modernité dont le postulat maintes fois réitéré est le reniement des faits de tradition en faveur de nouvelles initiatives fusionnelles. Il en résulte un fléchissement de la valeur du patrimoine artistique envisagé comme assomption du plus grand héritage des civilisations sous la pression d'une théorie factice d'opposition de l'art de référence à la culture ambiante. Comment comprendre autrement ce nouveau désordre mondial qui nous présente la fusion des morceaux du monde comme préférable à sa cohésion originelle ? Le nouveau paradigme fondé au contraire sur l'opposition entre *cultural studies* et *classical studies* nous impose la prédominance des activités de loisirs, nouvelles valeurs culturelles, sur l'héritage classique. Comment les musiciens éducateurs peuvent-ils interpréter cette nouvelle polarisation entre le répertoire des cultures anciennes, tant savantes que traditionnelles orales, et la con-fusion des nations du monde lesquelles, il y a peu de temps encore, se conjugaient pour chercher à exprimer un idéal d'humanité universelle ? L'exposé projeté propose une réflexion sur les philosophies éducatives en jeu dans le contexte des nouveaux paradigmes mondialistes en explorant certains modèles fondés sur l'unité des aspirations à l'esthétique musicale.

¹ Cet article a été autrement développé au chapitre 5 de mon récent ouvrage *Pourquoi enseigner la musique ? Propos sur l'éducation musicale* (Presses de l'Université de Montréal, 2011).

La réflexion critique que j'entreprends autour de l'herméneutique poursuit deux objectifs : *primo*, attirer l'attention sur ce qui me semble être une dilution progressive des objectifs spécifiques de l'éducation musicale, effet pervers de notre postmodernité que Raymond Court relie plus généralement à une « perte du métier dans le domaine des arts² » ; *secundo*, évaluer le recul des cultures patrimoniales (musique de répertoire, culture savante, cultures anciennes) sous la pression de l'intérêt croissant tout à fait légitime accordé aux cultures émergentes, cultures d'initiatives et autres effets du mouvement de la contre-culture. Pour bien en situer les causes, je commencerai par relier ces deux phénomènes à l'importance prise par l'herméneutique dans les conceptions de l'école d'aujourd'hui.

L'HERMÉNEUTIQUE ET SON INFLUENCE SUR L'ÉDUCATION MUSICALE

On entend par « herméneutique » le fait d'interpréter les productions de l'esprit et de regarder les artefacts humains non point en vertu de leurs valeurs immanentes, mais comme signes, comme représentation des valeurs sociales contingentes. Dans une perspective herméneutique, un banc d'église, au lieu d'être perçu comme un simple siège, connoterait d'abord la foi chrétienne, un canapé, la mondanité des petits-bourgeois, une sonate classique, la domination des aristocrates, un morceau de rap, la résistance des jeunes banlieusards à l'oppression sociale et un orchestre symphonique, l'ostentation des richesses étincelantes et sonores des capitalistes³. En résumé, dans une perspective herméneutique, une pièce musicale ne sera pas considérée pour ses valeurs immanentes mais en tant que miroir d'une collectivité. L'objet premier visé par cette connaissance n'est point l'œuvre mais la civilisation et l'époque dont elle est le témoignage. L'analyse herméneutique de la musique reviendrait, pour l'essentiel, à corréler les activités ou les phénomènes musicaux avec les valeurs sociales dont ils seraient le symbole. Cette opération, plus que passionnante du point de vue de la sociologie musicale, déçoit par ailleurs mes attentes de pédagogue puisqu'à ce titre, je me préoccupe avant tout de sensibiliser l'apprenant au sentiment esthétique de la musique, c'est-à-dire à l'organisation et à la portée signifiantes de son langage. Mon premier rôle de musicien-éducateur consiste à initier mes élèves au décodage des émotions éprouvées au contact de la musique et à l'appariement de ces dernières avec les procédés sonores qui les provoquent et les justifient. Si, de surcroît, la connaissance du contexte socioculturel et historique venait compléter la signification de la pièce, c'est avec le plus grand enthousiasme que je l'accueille en la mettant au service de l'étude musicale.

2 Raymond Court (2002), « Art et non-art "perte du métier" et "nihilisme culturel contemporain" », *Archives de Philosophie*, 65, 565-582.

3 Féru d'herméneutique, l'auteur du *Paysage sonore*, R. Murray Schafer a souvent cité ce dernier exemple en ma présence, en conférence ou au cours d'échanges personnels.

En observant la tendance actuelle des sciences humaines à considérer les questions artistiques comme des auxiliaires de la sociologie, j'anticipe une inversion des objectifs de l'éducation musicale : au lieu d'avoir à son service l'histoire socioculturelle pour aider à une appréhension plus complète de sa valeur humaine, la musique me semble cantonnée au rôle d'accessoire à la connaissance des sociétés. En témoigne la propension des nouveaux curricula scolaires à promouvoir les matières artistiques pourvu qu'elles gardent leur rôle d'attributs d'autres matières et tout spécifiquement celles reliées à l'histoire et à la géographie humaine.

Cette question ravive le vieux dilemme de la « gratuité du geste » de l'éducation musicale ou de son utilité pratique, évoqué par Guy Maneveau :

Au lieu de poser la gratuité du geste comme principe de base à l'éducation musicale, beaucoup de maîtres, souffrant d'un complexe d'infériorité fort compréhensible à l'égard des autres disciplines, ont peu à peu été conduits à revendiquer pour leur discipline une dignité formelle copiée sur celle des autres disciplines. À la suite de quoi le professeur d'éducation musicale [évalue], peut proposer ou refuser l'inscription au tableau d'honneur, décerne un prix, participe à la désignation du prix d'excellence⁴.

Une argumentation autour du caractère essentiel de la musique en relativisant sa dimension contingente suffirait apparemment à résoudre ce dilemme. Ainsi, en faisant valoir la prédisposition que l'apprentissage de la musique apporte à l'assimilation des autres matières scolaires, les musiciens-éducateurs croient détenir une argumentation solide. Pourtant, malgré leur désir de voir leur matière exceller dans la fidélisation de l'élève aux études, force est de constater que la musique est loin d'être la seule à briguer ce rôle. L'investissement de l'élève aux études tient à l'étincelle d'une passion éveillée en lui par une matière quelle qu'elle soit. Le chroniqueur Pierre Foglia clamait encore cette évidence dans *La Presse* du 30 avril 2009 : « On comprend tout de suite que ces enfants-là seront meilleurs en français, en sciences, en mathématiques, grâce à la musique certes, mais on comprend aussi que cela pourrait être grâce à l'équitation, au tricot, à la littérature... [car] apprendre, [c'est] apprendre à travers une passion⁵ ». La place quasi mythique de la musique dans le curriculum éducatif rencontre donc de vives concurrence. Pour l'en dégager, avons-nous d'autres choix que de revenir à l'essence de notre art plutôt que d'en faire valoir les contingences ? C'est du moins la thèse que je préconise ici.

4 Guy Maneveau (1977), *Musique et Éducation* (Aix-en-Provence : Édisud), p. 159-160.

5 *La Presse*, quotidien montréalais ; l'article intitulé « Documentaire » couvrait « l'enseignement de la musique dans une école primaire de Sherbrooke ». Consulté en ligne le 2 mai 2009 : www.cyberpresse.ca/la-tribune/sherbrooke/200904/30/01-851945-pierre-foglia-documentaires.php

Les musiciens-éducateurs ne sont pas sans responsabilité dans ce penchant à valoriser la musique en s'appuyant sur sa prétendue utilité pratique et l'on ne saurait trop s'inquiéter du manque de rigueur dans la formulation d'hypothèses biaisées par l'excès d'enthousiasme et de foi en ces *a priori*. L'attitude la plus courante consiste à traiter comme un postulat, fallacieux de mon point de vue, que l'étude musicale contribue à la compréhension des mathématiques parce qu'une arithmétique élémentaire est présente dans le partage des unités rythmiques à l'intérieur des mesures. C'est comme penser que le partage d'une tarte aux pommes proportionnellement à la taille de deux parents et de leurs deux jeunes enfants prédisposerait ces derniers à la compréhension de la règle de trois, et, qu'en l'occurrence, on recommanderait de manger, aussi souvent que possible la tarte aux pommes en famille pour soutenir le progrès des enfants en mathématiques.

Certes le phénomène de la vibration du son musical et la production des harmoniques représente un domaine idéal d'illustration des proportions géométriques, algébriques et arithmétiques. S'appuyant sur cette assertion ordinaire le mathématicien et physicien allemand, Wilhelm Leibniz (1646-1716) définissait « la musique comme un exercice occulte d'arithmétique de l'âme⁶ ». La complicité entre musique et mathématique a été le fondement des études musicales dites « spéculatives » sujet d'inépuisables dissertations chez nombreux physiciens, philosophes et mathématiciens dont les plus célèbres sont Pythagore, Aristoxène, Mersenne, Zarlino, Descartes, Bernouilli, Rameau⁷, Sauveur et Rousseau, etc. Le calcul des vibrations et des intervalles sonores a été pour tous ces auteurs un domaine d'excellence des mathématiques dont l'acoustique demeure aujourd'hui l'application.

6 Gottfried Wilhelm Leibniz (1998), « Lettre de Leibniz à Christian Goldbach du 17 avril 1712 », *Philosophie*, 59, 11.

7 Le fait d'observer que la musique se prêtait particulièrement bien à l'illustration des proportions géométriques, algébriques et arithmétiques avait conduit Jean-Philippe Rameau à présenter la musique comme le « fondement naturel de toutes ces sciences » (voir *Démonstration du principe de l'harmonie*, p. 21 [Paris : Durand-Pissot, 1750]). Cette « épistémologie déraisonnable », comme je l'ai appelée ailleurs (Claude Dauphin [1992], *Rousseau musicien des Lumières* [Montréal : Courteau], p. 142), a valu au célèbre théoricien de la musique l'éloignement de toute la communauté scientifique de son époque.

En dépit de leur alliance millénaire, musique et mathématiques ne sont point des matières appariées dans l'école actuelle⁸. L'application de la théorie des ensembles⁹ (*set theory*) à l'analyse des formes musicales demeure un outil de formation professionnelle des musiciens bien éloigné des compétences de création, d'interprétation et d'appréciation revendiquées pour nos élèves du primaire ou du secondaire. En fin de compte, l'éloge que nous faisons de la proximité entre musique et mathématiques me semble tout simplement une jolie façon d'affirmer que la musique développe chez le jeune musicien un sens intuitif du temps qui se passe du calcul.

Le système scolaire actuel entretient donc la croyance que la sauvegarde de la musique à titre de matière scolaire reposerait sur la démonstration de son utilité pratique. Cette orientation représente à mon avis un leurre alimenté par une association surfaite entre la musique et d'autres domaines d'étude comme l'univers social dans le *Programme de formation de l'école québécoise*. Il faut avouer que les mutations culturelles du XX^e siècle ont été à ce point envahissantes qu'elles ont associé tous les arts aux « phénomènes politico-économiques, scientifiques, philosophiques et religieux¹⁰ » appelés « fait social total » par le sociologue français Marcel Mauss (1872-1950). Cette réelle mixité de la création artistique et des bouleversements sociaux de l'entre-deux-guerres permet-elle vraiment d'interpréter le sérialisme des opus 23 et 25 de Schoenberg comme symbolisation de l'égalitarisme social recherché ? La société autrichienne de Schoenberg traversait-elle, en ces mêmes années 1923-1924, une crise plus singulière que celle de l'Italie, du Respighi des *Pins de Rome*, et, du Ravel de *Tsiganes*, œuvres situées aux antipodes de l'esthétique schoenbergienne¹¹ ?

L'assimilation de la musique avec son cadre évolutif, historique, sociétal et ethnique, amène l'herméneutique à considérer comme analyse musicologique tout discours sur l'utilisation de la musique dans nos sociétés contemporaines. Cette situation qui relativise la connaissance des lois du langage musical, amène Mario Baroni à se demander « dans quelle mesure les processus herméneutiques sont [...] scindables de ceux de l'appréciation [musicale] » ; autrement dit « s'il est possible d'interpréter [dans le sens de commenter]

8 Jonathan Bolduc, professeur à l'Université d'Ottawa, est peut-être le premier à entreprendre un projet pilote consistant à étudier de manière systématique la simultanéité des processus cognitifs entre la musique et d'autres matières scolaires.

9 Je pense tout particulièrement au rôle de la théorie des ensembles dans les principes d'analyse d'Allen Forte.

10 Raymond Court (1981), *Adorno et la nouvelle musique* (Paris : Klincksieck), p. 1.

11 Les *Cinq pièces pour piano* (op. 23) et *Suite pour piano* (op. 25) d'Arnold Schoenberg, composées en 1923 et en 1924, marquent la mise en œuvre de la composition sérielle, fondée sur l'homogénéisation des douze sons (dodécaphonisme).

sans évaluer [dans le sens d'apprécier et d'analyser]¹² ». En devenant des accessoires de la sociologie, les pratiques artistiques perdent de leur valeur ontologique. L'entière autonomie des langages artistiques à dévoiler l'expérience humaine la plus profonde est mise en doute tout comme l'on interroge la pleine compétence des artistes et des théoriciens de l'art à traiter d'esthétique, c'est-à-dire à démontrer le lien existant entre les œuvres et l'entendement humain. Pourtant ces deux applications ontologiques relèvent des compétences des musiciens-éducateurs et ce sont elles que déstabilise la nouvelle herméneutique, active dans le mouvement dit du « renouveau pédagogique ». Pour s'en convaincre, il n'est qu'à vérifier combien dans le nouveau *Programme de formation de l'École québécoise*, volet expressif et volet socioculturel sont considérés indifféremment sur le même plan en vue de définir la musique comme : « Expression personnelle d'un état intérieur ou traduction sonore d'une réalité socioculturelle ». Sous cette pression sociologique dominante notre enseignement musical pourra-t-il demeurer dans le curriculum éducatif sans se conformer à l'obligation de plus en plus pressante de rendre compte principalement de ce qui est extérieur à la musique ?

DE L'HERMÉNEUTIQUE ET DE L'HISTOIRE CULTURELLE

Ce n'est pas une chose aisée que de contester cette assimilation péremptoire de la musique à l'herméneutique car les deux termes paraissent associés dès la plus lointaine antiquité. Le mot « herméneutique » procède d'Hermès, dieu interprète de la mythologie grecque. Intercesseur entre les divinités de l'Olympe et leurs adorateurs terrestres, Hermès servait aussi d'intermédiaire entre peuples de différentes langues et cultures. Pour mieux accomplir sa mission, il inventa la musique et la lyre, à partir d'une carapace de tortue et de boyaux de moutons, pour premièrement enchanter les esprits avant d'entreprendre ses délicates conciliations. Abondant dans le sens de cette herméneutique ancienne et en établissant une connexité entre musique et politique, Platon affirmait « qu'il ne saurait survenir de changements dans l'État qui ne soit précédés de changements dans la musique¹³ ». Ainsi, à l'origine, herméneutique et musique se confondent puisque la musique semble naître du besoin d'entretenir des liens avec l'Autre, du désir de le comprendre et de s'expliquer son rapport au réel. À s'en tenir au mythe d'Hermès, la dimension contextuelle de l'œuvre d'art serait prioritaire à sa portée universelle si jamais cette dernière existait seulement. Aussi, l'opposition caractéristique du débat actuel des sciences humaines entre *cultural studies* et *classical studies*, et qui semble consacrer l'essor de la vision culturelle relative, au détriment de l'argumentation classique et universelle fondée sur une essence inaltérable, ne serait que juste retour à l'ordre naturel du monde.

12 Mario Baroni, « Herméneutique musicale », dans Nattiez, *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle*, t. II (Arles/Paris : Actes Sud/Cité de la musique), p. 672.

13 Platon, *La République*, Livre IV^e, 423c-424c ; paroles de Socrate, citant Damon.

L'herméneutique moderne garde encore ce fondement empathique que le raffinement philosophique, apporté par Martin Heidegger (1889-1976), n'a fait que renforcer. Héritier de cette herméneutique moderne, Hans-Georg Gadamer, qui en a étendu l'aura actuelle, affirme bien qu' « il s'agit [...] d'une réponse à une provocation toujours renouvelée qui vient de ce qui n'a pas été compris, de ce qui est étonnamment étranger, obscur, et peut-être même à quelque chose de profond que l'on devrait comprendre¹⁴ ».

Vue comme mise en correspondance de l'œuvre avec le contexte social, l'herméneutique a ouvert la voie à cette nouvelle science humaine désignée *histoire culturelle*¹⁵, version française du *cultural studies* anglo-américain, domaine d'étude issu des mouvements de contre-culture états-uniens dans les années 1970. Pascal Ory, éminent spécialiste de ce nouveau territoire intellectuel, définit l'histoire culturelle comme l' « ensemble des représentations collectives propres à une société¹⁶ », *ensemble* dans le sens de regroupement des pratiques les plus diverses, qu'elles soient des habitudes collectives ou des créations individuelles. Cet *ensemble* dissout toute hiérarchie entre les productions et gomme les finalités qui pouvaient servir à les catégoriser.

Ory abolit la distinction que l'histoire traditionnelle de la musique établissait, par exemple, entre l'œuvre de Maurice Ravel et le divertissement scénique de Maurice Chevalier. En les remplaçant à égalité dans le même univers des années folles, Ory ne conçoit d'autre explication à la rareté des travaux consacrés au roi du *music hall* français, en comparaison de l'abondance des études dédiées au discret compositeur, qu'une infériorisation des cultures populaires¹⁷. L'argumentaire d'Ory me paraît doublement factice : d'abord du fait qu'il ne distingue pas l'univers de la composition de celle de l'interprétation — Maurice Chevalier n'ayant presque pas composé, mais interprété admirablement des chansons composées pour lui — ; ensuite parce qu'Ory ne différencie pas l'étude d'un objet (en l'occurrence, une œuvre et ses spécificités langagières) d'une biographie.

14 Hans-Georg Gadamer (2005), *L'herméneutique en rétrospective*, p. 87.

15 Voir à ce sujet les travaux de Pascal Ory (2004, 2008) : *L'histoire culturelle et L'invention du bronzage*. Voir aussi François Charbonneau et Martin Nadeau, dir. (2008), *L'histoire à l'épreuve de la diversité culturelle* (Bruxelles : P.I.E-Peter Lang) ; Mario Valdés (1998/2008), *Hermeneutics of Poetic Sense* ; Andrews Molly, dir. (2004), *The Uses of Narrative : Explorations in Sociology, Psychology, and Cultural Studies* (New Brunswick : N.J., Transaction Publishers).

16 Pascal Ory (2004), *L'histoire culturelle* (Paris : Presses universitaires de France), coll. *Que sais-je ?*, n° 3713, p. 8 et p. 49.

17 Pascal Ory, *ibid.*, p. 49.

Si fascinante que soit la personnalité de Glenn Gould, je demeure persuadé que la musicologie trouvera toujours infiniment plus de matière à réflexion dans l'œuvre pour clavier de Jean-Sébastien Bach que dans la biographie de son génial interprète. Ainsi, les musicologues trouvent-ils un intérêt exégétique plus grand à l'œuvre de Ravel qu'au culte de sa personnalité. Pour sa part, l'artiste de variétés dont la « popularité » découle justement de l'assimilation immédiate de sa création par le public exhibe une œuvre devant laquelle l'intellectualisation s'avère facilement outrancière. Sa vie, ses actes et son image sont vénérés en direct non en différé. De fait, il devient plus pertinent de les étudier en tant que phénomènes sociaux que de faire porter l'analyse sur la technicité de leur œuvre.

Indépendamment des questions de rectitude politique, les musicologues reconnaissent l'importance d'assigner un intérêt égal à tous les genres musicaux même si, en matière de musique populaire, ils font face au défi d'appliquer une « rationalisation [à] quelque chose d'obstinément irrationnel¹⁸ ». De fait, la plupart des études en musique populaire portent sur les causes du succès des vedettes à travers l'impact des paroles, des gestes scéniques¹⁹, des décisions médiatiques, des audaces financières de leurs impresarios, des événements contextuels, du charisme de l'artiste. La musique à proprement parler, quand elle est considérée en elle-même, survient au dernier rang. Rares sont les études qui, comme l'excellent essai de Stéphane Venne, *Le frisson des chansons*²⁰, aspirent à dépasser le niveau des contingences et à associer la musique au poème pour expliquer l'émotion transfusée de l'artiste à l'auditeur dans une composition réussie. Il ne s'agit donc pas d'opposer et de hiérarchiser les genres classique et populaire, mais de distinguer l'étude des comportements musicaux culturellement diversifiés et la recherche des spécificités inhérentes à l'œuvre musicale. Les deux discours ne s'adressent généralement pas aux mêmes récepteurs.

Contrairement à l'interprétation de Pascal Ory je vois dans l'opposition des citoyens du XXI^e siècle au clivage des classes une affirmation du droit universel de goûter la poésie d'Apollinaire, d'apprécier le *Sacre du printemps* de Stravinsky, d'estimer le cubisme de Braque, sans confiner les « classes populaires » au *Fantôme de l'opéra* de Gaston Leroux, au Grand Guignol et à la musique des orchestres d'harmonie²¹. L'éthique de la pédagogie des arts aujourd'hui consiste bien à susciter la médiation des spécialistes afin de rendre accessibles au grand public les œuvres « savantes ». Cette même éthique du

18 Richard Middleton (2004), « L'étude des musiques populaires », dans Nattiez, *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle*, t. II, p. 768.

19 Sur la « physicalité » de la musique populaire comme lieu de distinction des esthétiques populaire et savante, voir Pierre Bourdieu (1979), *La distinction*, rapporté et commenté par Richard Middleton, *ibid.*, p. 774.

20 Stéphane Venne (2006), *Le frisson des chansons : essai de définition d'une bonne chanson, des conditions nécessaires pour mieux l'écouter et des conditions utiles pour en écrire* (Montréal : Stanké).

21 Voir Pascal Ory, *L'histoire culturelle*, p. 49.

décloisonnement porte les musiciens professionnels à seconder les producteurs, les troupes et à prendre part aux orchestres qui œuvrent dans les comédies musicales inspirées de romans fantastiques, les marionnettes et la musique des fêtes populaires.

Dans quelle mesure les pédagogues de la musique sont-ils alertés par les statistiques sur la réception défaillante de ce patrimoine par les jeunes ? Les sondages effectués dans les pays fortement industrialisés, en Europe, en Amérique du Nord, en Australie et en Nouvelle Zélande, démontrent, non pas que les cultures classiques périclitent, mais qu'elles sont considérées surannées par les jeunes de 15 à 24 ans dans une proportion de 60%. Elles s'inscrivent peu à peu parmi les espèces en voie d'extinction puisque nos modèles éducatifs actuels ne parviennent pas à freiner, encore moins à redresser cette tendance. Tout report de promotion de ce patrimoine s'avèrerait incohérent avec l'indignation manifestée par nos sociétés au point de déclarer la guerre aux talibans afghans coupables du dynamitage des Bouddhas géants et millénaires de la vallée du Bamiyan en mars 2001. Le rapprochement des deux situations peut sembler excessif, mais chaque fois que des pans de culture patrimoniale, d'Occident ou d'ailleurs, sont ainsi mis en péril, notre humanité recule et la responsabilité des éducateurs est en cause.

PERSPECTIVES MONDIALISTES

Malgré des incitations politiques constantes et une pédagogie culturelle soutenue, il s'avère que la défense des œuvres classiques et savantes du patrimoine de l'humanité apparaît comme une préoccupation exclusive aux pays riches d'Occident. À l'encontre de ce préjugé injuste, il convient d'opposer des signes éloquentes de valorisation des cultures classiques et patrimoniales observés dans les sociétés émergentes. À cette enseigne, l'exemple du mouvement *El Sistema* lancé par José Antonio Abreu, dans les quartiers défavorisés de Caracas, sert de levain aux efforts de maints pays du G20 pour démocratiser les arts savants et les maintenir vivants sur le terrain égalitaire de l'éducation²². Les « abreusiens » misent sur *la passion absolue de musique* pour initier les jeunes décomptés des bidonvilles à la discipline d'exécution du répertoire symphonique et pour transfigurer leur condition sociale et humaine. En accueillant Abreu, en 1995, comme « Ambassadeur de bonne volonté » de l'Unesco, le directeur général de l'organisme, Federico Mayor, définissait la musique en termes de « grand langage, langage universel qui répand l'harmonie et contribue à la compréhension entre les hommes ». Il couronnait ainsi une cause, celle de l'essence de la musique dans la philosophie d'Abreu, traduite par l'idée que « la formation des jeunes et des enfants par l'art » n'est possible que si leur « passion pour l'art » est engagée. Pinchas Zuckerman aussi, chef de l'orchestre du Centre National des

22 Le jeune et génial chef d'orchestre Gustavo Dudamel, né à Caracas en 1981, élève d'Abreu, a porté l'Orchestre Simon Bolivar de sa ville à un niveau remarquable avant d'être nommé à la tête de l'Orchestre philharmonique de Los Angeles en 2009.

arts d'Ottawa, fait écho à ces nouveaux orchestres de jeunes éclos en périphérie des bidonvilles d'Amérique latine et des Caraïbes ; depuis qu'en 2007 il a vu le documentaire cinématographique *Tochar y luchar* (jouer et lutter) sur l'aventure musicale des 250 000 jeunes de *El Sistema*, formés par 15 000 professeurs de musique, jouant dans 125 orchestres juvéniles, il n'a de cesse de s'en « inspirer » pour motiver l'éducation musicale dans la région d'Ottawa²³.

Lors d'une tournée de conférences au Mexique, au mois de mars 2008, j'ai été subjugué devant l'intensité et la diversité égalitaire des goûts musicaux des jeunes. À Guanajuato, ville réputée pour son architecture baroque et pour son festival pluridisciplinaire Cervantina, dédié à l'auteur du *Don Quijote*, il m'a été donné d'assister à des concerts symphoniques ponctués d'échanges, entre le violon solo et un public d'étudiants non musiciens de l'université de cette ville, sur la portée esthétique et significative des composantes musicales d'œuvres symphoniques de Prokofiev à Chavez. Je ne croyais plus possible tant de ferveur communicative depuis les célèbres *Young People's Concerts* du New York Philharmonic associés à des *talk show* éducatifs animés par Leonard Bernstein, à la télévision américaine, dans les années soixante et soixante-dix. En cette fête patronale de mars dédiée à la Vierge des sept douleurs, les événements musicaux de la rue, aussi ardents que l'exécution des symphonies en salle, juxtaposaient des répertoires patrimoniaux d'une grande variété — mariachis, chœurs d'opéra célèbres, musique sacrée de compositeurs coloniaux des XVI^e et XVII^e siècles — au cours d'une même célébration urbaine devant un public de jeunes médusés alors que de l'autre côté de la place des haut-parleurs glapissaient les derniers succès de Ricky Martin, de Wyclef Jean et de Céline Dion...

Il m'a semblé en ce séjour au pays des Aztèques assister à une nouvelle médiation d'Hermès entre cultures anciennes, tant savantes que traditionnelles orales, et cultures de création locale et juvéniles comme en témoigne cette fresque de Vlady Rusakov dédiée à Vivaldi, Casals, Bach, Sapho, McCartney, qui orne la bibliothèque Miguel Lerdo de Tejada à Mexico. À l'instar de la nouvelle révolution du transport automobile, adapté aux petites bourses et à l'écologie, qui pourrait bien nous venir de l'Inde, la nouvelle dynamique de l'éducation musicale du XXI^e siècle pourrait aussi bien être attisée par un souffle méridional indifféremment porteur de cultures locales juvéniles et de cultures patrimoniales classiques.

23 Voir *L'éducation musicale avec l'Orchestre du Centre national des arts*, été 2007, vol. 1, no 3, p. 3. Consulté en ligne le 2 mai 2009 : www.nac-cna.ca/fr/allaboutthenac/publications/education/music_summer07_f.pdf

Je préconise qu'un même niveau de savoir, une même dimension savante permet la rencontre de lames de fond provenant de cultures diverses et que notre travail sur la culture (avec un grand C) doit se soucier éperdument de provoquer ces rencontres. Pour illustrer cette idée d'éducation interculturelle, j'invite le lecteur à se transporter en imagination sous le grand arbre à palabres d'un village antillais et à prendre part au conte chanté suivant²⁴ :

CRIC-CRAC

- Cric, dit le conteur.
- Crac, répond l'assistance.
- Et le conteur d'enchaîner :

Un tout petit oiseau se fit attraper alors qu'il picorait des pois dans le champ d'un fermier qui espérait, avec sa récolte, s'enrichir et prétendre à la main d'une princesse. Le château du roi, où résidait la princesse, couronnait la colline au bout du champ. Après plusieurs années d'espairs déçus par l'avarie de ses récoltes, le fermier sombra dans le découragement. D'ailleurs le roi venait de faire monter les enchères en décrétant, par un caprice suprême dont seuls les souverains ont le secret, que seul un homme qui parviendrait à faire chanter la nature à volonté aurait le privilège d'obtenir la main de sa fille. Depuis lors, la princesse ne rêvait plus que d'un fiancé magicien et musicien, apte à diriger un chœur d'oiseaux dans sa volière bigarrée.

C'est ce fermier aux rêves détruits, rendu amer et impitoyable, tant les malheurs l'avaient assailli, qui piégea le tout petit oiseau friand de ses petits pois sucrés des champs. Furieux, le fermier s'apprête à tordre le cou à l'oiseau quand ce dernier se met à chanter avec des mots humains :

Mesye, Mesye, Mesye, mpa vi-n isit pou-m manje pwa-w (bis)

Zòtolan pase li ban-m zèl

Toutrèl pase li ban-m zèl

Kanzo Wa, Kanzo Wa

Tout bèt chante pou gen mèsì

Men m-chante pou vi an-m²⁵

²⁴ Ce conte en créole haïtien relève de la tradition orale. Sa recomposition écrite est de mon cru.

²⁵ Monsieur, je ne suis pas venu manger vos pois (bis) / La tourterelle et la perdrix m'accusent / Les bêtes chantent pour leur plaisir / Je chante pour sauver ma vie.

Ti bèt a Wa

Me sye, Me - sye, Me sye, mpa vin i sit poum man je

3 pwa - Me sye, Me sye Me sye mpa vin i sit poum man je

5 pwa Zò to lan pa se li banm zòl Tou trèl pas se li

7 ban zòl Kan zo wa kan zo wa Tout bèt chan te pou

9 gen mè si menm chan te pou vi anm.

Ébahi, le fermier suspend son geste trucidant et, feignant de n'avoir pas bien entendu, ordonne à l'oiseau de chanter de nouveau. Ce qui fut fait :

Mesye, Mesye, Mesye, mpa vi-n isit pou-m manje pwa-w...

Incrédule devant un phénomène si singulier le fermier réclame le chant de nouveau ; l'oiseau s'exécute à nouveau :

Mesye, Mesye, Mesye, mpa vi-n isit pou-m manje pwa-w...

Alors seulement le fermier prend conscience du signe du destin : il love l'oiseau dans sa main et se met en route vers le château. Pour s'assurer d'entretenir le prodige, il s'arrête à tous les carrefours et demande à l'oiseau d'exécuter son chant, menaçant de lui tordre le cou s'il venait à désobéir ; en toutes circonstances l'oiseau chanta :

Mesye, Mesye, Mesye, mpa vi-n isit pou-m manje pwa-w...

Ainsi arrivent-ils devant la grille du château. Nouvel essai, nouvelle confirmation. Alors le fermier demande audience au roi qui le reçoit. Il lui annonce sans ambages être venu demander la main de la princesse étant en mesure de faire chanter un oiseau à volonté. Dubitatif, le roi demande à entendre ; le fermier commande et l'oiseau obéit :

Mesye, Mesye, Mesye, mpa vi-n isit pou-m manje pwa-w...

N'en croyant ni ses yeux ni ses oreilles, le roi voulut de nouveau entendre ; le fermier commanda et l'oiseau chanta :

Mesye, Mesye, Mesye, mpa vi-n isit pou-m manje pwa-w...

On fit venir la princesse devant qui le manège fut réitéré. À chaque fois, l'oiseau chanta :

Mesye, Mesye, Mesye, mpa vi-n isit pou-m manje pwa-w...

La princesse ne se tenait pas de joie. Le jour même le roi organisa les fiançailles et le lendemain les noces furent célébrées.

Quelles morales tirer de cette fable mêlée de chant, un conte chanté antillais que j'ai recueilli à l'époque où je travaillais à un projet de l'UNESCO pour construire des modèles d'une pédagogie musicale adaptée aux pays créolophones de la Caraïbe ?

1. Selon la plus pragmatique évidence le chant de l'oiseau est désormais imprimé dans notre mémoire. Tout s'est passé comme si l'apprentissage du chant n'était pas dissocié de la fascination de suivre le déroulement de l'intrigue. Vous et moi avons joué au merveilleux en acceptant d'être tenus en haleine entre déception et espoir, entre vie et mort.
2. Cette leçon de musique, dans la plus pure tradition orale afro-antillaise n'a rien de superficiel et l'erreur suprême serait de la réduire à des valeurs ataviques, dans les limites d'une région. Elle s'ouvre au contraire à l'universel et permet d'activer ce qu'Édouard Glissant nomme une « poétique du divers²⁶ ». En effet, plutôt que d'enfermer dans une culture étroite ce chant d'oiseau, de la vie, de l'espoir, cette thématique s'ouvre à l'urgence d'établir des recoupements avec un imposant patrimoine humain et universel outillant les enfants de cette aire culturelle pour une éducation mondialiste, circulaire et égalitaire.

26 Édouard Glissant (1996), *Introduction à une poétique du divers* (Paris : Gallimard).

Ce conte du fermier aux rêves brisés et d'un oiseau épris de vitalité appartient en vérité à la catégorie que saint Augustin, dans son *De Musica*, nommait « la musique consolatrice ». Le chant de l'oiseau nourrit son désir de vivre, ravive dans le cœur du fermier mortifié ce qui lui reste de tendresse et réunit les deux protagonistes dans un même projet rédempteur. La musique agit ici comme *héroïne de vie* à l'instar de son rôle dans le mythe d'Orphée, au fondement de l'esthétique occidentale. Contrairement à Hermès, héros des collectivités, Orphée brille par son aptitude à circuler seul aux confins de la vie et de la mort, dût-il en ramener le cruel désespoir d'avoir perdu Eurydice pour l'éternité. Son unique société, sa seule consolation est la musique, son chant et l'accompagnement de sa lyre.

C'est aussi par l'intermédiaire des oiseaux, symboles de musicalité, que saint François d'Assise abreuve sa spiritualité aux sources de l'évangile de Matthieu (6, 26) : « voyez les oiseaux du ciel, ils ne sèment ni ne moissonnent ni ne recueillent en des greniers²⁷ » ; ils gagnent leur vie en chantant... Même message dans le *Coran* où le chant d'oiseau connote le triomphe de la vie sur la mort :

Dieu dit à Abraham :
Prends quatre oiseaux ;
Coupe-les en morceaux ;
Place ensuite les parts sur des monts séparés, puis, appelle-les :
Ils voleront vers toi en chantant²⁸.

Ouverture sur la vie et sur la spiritualité, cette leçon de musique ne s'interdit pas non plus de revenir à sa source musicale et de préparer une réception wagnérienne. Après avoir tué le dragon Fafner, Siegfried entreprend une promenade dans les bois. Soudain, les arbres se mettent à bruire pour accompagner le chant d'un oiseau qui révélera à Siegfried son origine et son destin²⁹. Nous venons de franchir les limites d'un cercle enchanteur constellé d'infinies beautés du répertoire musical, de Janequin à Messiaen, en passant par Vivaldi, Haydn, Beethoven, Respighi et Stravinsky. Le grand répertoire nous condamnerait-il à rester figés au passé ? Nos contemporains aussi jouent de l'orchestre en réponse au chant de la nature. Compositeur actuel, Antoine Ouellette illustre cette pratique avec sa magistrale contemplation pour orchestre symphonique intitulée *Joie des Grives*³⁰.

27 *Les Évangiles*.

28 *Le Coran*, Sourate II, 260.

29 Richard Wagner, « Murmures de la forêt », *Siegfried*, acte II, sc. 3.

30 Cette œuvre magistrale a été créée au festival international de Lanaudière le 12 juillet 2008 par l'Orchestre du Festival, sous la direction de Jean-Marie Zeitouni. Ouellette était l'inspiration de sa symphonie aviaire par un brillant ouvrage intitulé *Le chant des oyseaux : comment la musique des oiseaux devient musique humaine* (2008).

CONCLUSION : DIVERSITÉ DE L'HERMÉNEUTIQUE ET UNIVERSALITÉ BIOLOGIQUE

Au terme de ces réflexions, je voudrais m'assurer de faire reposer sur des fondements raisonnables mes partis pris parfois fort alarmistes et d'autres fois trop enflammés. En bref, je voudrais indiquer la frontière de deux préceptes fondamentaux que je n'ai pas pris la peine de baliser et à l'intérieur desquels je souhaite situer mes remarques même les plus intempestives. Le premier précepte regarde la notion d'universel en musique ; le second a trait à la question de la « vérité des interprétations » au sens dubitatif que donnait à cette locution l'un des grands philosophes du XX^e siècle et penseur décisif de l'herméneutique, Paul Ricœur.

Comme le faisait remarquer le phénoménologue de la musique Leonard B. Meyer l'intense réflexion actuelle sur les universaux « s'inscrit paradoxalement dans une époque que domine la préoccupation générale du caractère variable des contextes culturels [car] on ne peut comprendre ni expliquer cette variabilité des cultures humaines si l'on n'a [pas] quelque idée des constantes à l'œuvre dans leur formation³¹ ». La question se pose donc à savoir ce qui en musique est universel car, à cette définition se ramènerait toute notion d'une essence spécifique à la musique. La réponse de Meyer à la recherche d'universaux musicaux est entière et sans appel : ne cherchez pas d'universaux musicaux, « il n'y en a pas. Il n'y a que les universaux acoustiques du monde physique et les universaux bio-psychologiques du monde humain³² ». De fait, seul son système neurocognitif permet à l'être humain de percevoir un certain nombre de catégories acoustiques désignées globalement comme étant les paramètres naturels des sons. À partir de ces contraintes acoustiques et neurocognitives, les humains élaborent des agencements sonores, plus ou moins variables selon les cultures, qui seraient autant de langues musicales. Ces langues, à leur tour, permettent l'élaboration des musiques qui sont les reliquats identitaires des créateurs et des cultures. Certaines de ces langues et ces œuvres constituent des lieux de cristallisation de l'essence de la musique parce qu'elles incarnent des états de coïncidence exceptionnels entre les émotions, les idées et les sons. Leur signification augmente avec leur propension à traverser les époques et les civilisations pour parler aux humains du plus loin qu'ils viennent. S'il traversait le temps aussi bien qu'il transcende l'espace, le « Pas lunaire » de Michael Jackson (1958-2009) serait sûrement appelé à tenir compagnie au *Don Giovanni* de Mozart au panthéon des chefs-d'œuvre de la scène. Quand on proclame le droit des enfants à la culture, outre celui tout naturel d'assumer l'héritage et l'identité de leur nation ainsi que les symboles de leur génération, c'est de leur droit d'accéder, d'apprendre à vibrer d'émotion, à éprouver de la fascination devant ce patrimoine d'œuvres durables des civilisations humaines qu'il est question. Les musiciens éducateurs ont le devoir de défendre et d'illustrer ce droit en musique.

31 Leonard B. Meyer (1998), « un univers d'universaux », *Philosophie*, 59, 23.

32 *Ibid.*, p. 26.

La vérité herméneutique des cultures diverses n'est donc pas inutile et gênante à la quête d'universalité. Elle paraît plutôt nécessaire à l'épanouissement de la personnalité et à la formation de l'identité. Son action sur l'apprentissage de la relativité et de la tolérance devrait exercer un rôle de premier plan dans l'éducation citoyenne et dans l'acquisition des compétences sociales. Mais, pour être opératoire cette même herméneutique ne saurait se passer des savoirs rationnels et des lieux de transcendance de l'art. L'idéologie de la relativité est un refuge bien confortable pour abriter le refus de penser, la peur de prendre parti, la pudeur intellectuelle et pour fuir la spontanéité du beau incarné dans les œuvres qui traversent le temps, ces « grands récits » dont on se hâte tant à proclamer aujourd'hui la mort.

Références bibliographiques

- Baroni, Mario (2004). Herméneutique musicale. Dans Nattiez, *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle*, t. II (p. 672-699). Arles/Paris : Actes Sud/Cité de la musique.
- Court, Raymond (2002). Art et non-art « perte du métier » et « nihilisme culturel contemporain ». *Archives de Philosophie*, 65, 565-582.
- Court, Raymond (1981). *Adorno et la nouvelle musique*. Paris : Klincksieck.
- Gadamer, Hans-Georg (2005). *L'herméneutique en rétrospective*. Paris : Vrin.
- Glissant, Édouard (1996). *Introduction à une poétique du divers*. Paris : Gallimard.
- Leibniz, Gottfried Wilhelm (1998). Lettre de Leibniz à Christian Goldbach du 17 avril 1712. *Philosophie*, 59.
- Manevau, Guy (1977). *Musique et Éducation*. Aix-en-Provence : Édisud.
- Meyer, Leonard B. (1998). Un univers d'universaux. *Philosophie*, 59, 23-49.
- Middleton, Richard (2004). L'étude des musiques populaires. Dans Jean-Jacques Nattiez (dir.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle*, t. II (p. 767-784). Arles/Paris : Actes Sud/Cité de la musique.
- Ory, Pascal (2003). Qu'est-ce que l'histoire culturelle ? Dans *La connaissance de l'histoire. Six conférences de l'Université de tous les savoirs*, livre-disque. Paris : Odile Jacob/Frémeaux et Associés.
- Ory, Pascal (2004). *L'histoire culturelle*. Coll. *Que sais-je ?*, n^o 3713. Paris : Presses Universitaires de France.
- Platon (1966). *La République* (R. Baccou, trad.). Paris : Garnier-Flammarion.
- Simard, Denis (2004). *Éducation et Herméneutique : contribution à une pédagogie de la culture*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Venne, Stéphane (2006). *Le frisson des chansons : essai de définition d'une bonne chanson, des conditions nécessaires pour mieux l'écouter et des conditions utiles pour en écrire*. Montréal : Stanké.