

*JOURNAL DE  
RECHERCHE EN  
ÉDUCATION  
MUSICALE*

***JREM***

volume 2, n° 1  
Printemps 2003



Observatoire  
Musical  
Français

# JREM

Observatoire Musical Français (EA206),  
Université Paris-Sorbonne (Paris IV).  
Directeur de la publication : Jean-Pierre MIALARET

Version numérique gratuite disponible sur le site de l'OMF :  
[www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem](http://www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem)

## Sommaire

---

volume 2, n° 1, printemps 2003

Dire l'indicible musical : quelques repères notionnels  
Gilles BOUDINET (3-14)

Etats de conscience et rapport au savoir : le cas particulier de la  
musique ojibwa  
Sylvie BERBAUM (15-38)

Actualité des travaux universitaires en éducation musicale à  
l'UFR de musique et musicologie (Université Paris-Sorbonne,  
Paris IV)  
(39-45)

# *Journal de Recherche en Éducation Musicale (JREM)*

Le *Journal de Recherche en Éducation Musicale* regroupe et présente des recherches en sciences de l'éducation musicale et en didactique de la musique.

Il publie des articles présentant des recherches originales (non publiées), des revues de questions et des comptes-rendus d'ouvrages ou de congrès.

Il paraît deux fois l'an conjointement sous forme papier et numérique.

*Comité scientifique* Jean-Pierre ASTOLFI (université de Rouen),  
Frédéric BILLIET (université de Paris Sorbonne Paris IV),  
Jean-Marc CHOUVÉL (université de Reims),  
Anne-Marie GREEN (université de Besançon)  
Michel IMBERTY (université de Paris X Nanterre),  
Jean-Pierre MIALARET (université de Paris Sorbonne Paris IV),  
Danièle PISTONE (université de Paris Sorbonne Paris IV)  
Gérard VERGNAUD (Directeur de recherche émérite, CNRS).

*Comité de lecture* Sylvie BERBAUM, Gilles BOUDINET, Béatrice DUBOST,  
Laurent GUIRARD, Jean-Pierre MIALARET, Joseph ROY,  
Brigitte SOULAS.

*Comité éditorial et correspondance* Jean-Pierre MIALARET, Laurent GUIRARD  
*et JREM*, Observatoire Musical Français, UFR de musicologie, université  
Paris Sorbonne (Paris IV),  
1 rue Victor Cousin, F-75005 PARIS  
Pour plus d'informations : [www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem](http://www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem)  
Pour nous contacter : [jrem.omf@paris4.sorbonne.fr](mailto:jrem.omf@paris4.sorbonne.fr)

*Abonnements et vente (support papier)* Le *JREM* est intégralement et gratuitement accessible en ligne sur le site du Groupe de recherche en sciences de l'éducation musicale et didactique de la musique ([www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem](http://www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem))  
Pour l'année en cours, l'abonnement papier au *JREM* est de 10 € pour la France métropolitaine. Le prix de vente au numéro papier est de 5 €, port en sus (règlement libellé à l'ordre de M. l'Agent comptable de l'université Paris IV). Les demandes devront être adressées à Mme Mireille ZANUTINI, Observatoire Musical Français, UFR de musicologie, université Paris-Sorbonne (Paris IV), 1 rue Victor Cousin, F-75005 PARIS (télécopie : 01 40 46 25 88).

ISSN : 1634-0825 (version imprimée) ; ISSN : 1634-0531 (version en ligne) ; ISBN : 2-84591-085-1  
Directeur de la publication : Jean-Pierre MIALARET ; © Observatoire Musical Français 2002.

Couverture : Lithographie par Daumier (extrait) : Un jeune homme en train d'acquérir ce que l'on est convenu d'appeler un art d'agrément. *Le Charivari*, 4 juin 1846.

# NOTE AUX AUTEURS

---

Les auteurs sont invités à suivre les normes de présentation déclinées ci-après. Le comité éditorial sera ravi de répondre à toute demande de précisions complémentaires.

<b>Format</b>	<p>5000 à 7000 mots pour les articles ; 1000 à 2000 mots pour les revues de question et les comptes-rendus d'ouvrages ou de congrès.</p> <p>Tous ces documents seront rédigés en français. Les articles seront accompagnés d'un résumé de 200 à 250 mots ainsi que de sa traduction en langue anglaise.</p>
<b>Présentation</b>	<p>Les textes devront être remis à la fois sous forme de document papier (en trois exemplaires) et sous forme de fichier numérique au format RTF (disquette 3,5' ou courriel avec fichier joint envoyé au comité éditorial : <a href="mailto:jrem.omf@paris4.sorbonne.fr">jrem.omf@paris4.sorbonne.fr</a>).</p> <p>Les manuscrits refusés ne seront pas retournés aux auteurs.</p>
<b>Iconographie, tableaux et exemples musicaux</b>	<p>Toutes les illustrations (images, tableaux, cartes, exemples musicaux, etc.) devront être libres de droits. Elles figureront chacune sur un feuillet séparé.</p> <p>Pour les documents susceptibles d'exister sous forme numérique (tableaux, photographies, partitions, etc.) un double sera également envoyé en fichier séparé. Les originaux d'une mauvaise qualité graphique ne seront pas reproduits.</p> <p>Chaque illustration sera accompagnée d'une légende qualifiant son contenu. Elle sera nommée et numérotée suivant sa nature et son ordre d'apparition (tableau 1, exemple 3...).</p> <p>Son emplacement prévu sera indiqué clairement dans le corps du texte mais, compte tenu des impératifs de mise en page, cet emplacement n'est pas garanti. Veuillez donc à ne vous référer qu'à son nom (évitez « le tableau suivant », « ci dessus », etc.).</p>
<b>Intertitres, notes de bas de page et citations</b>	<p>Les titres, sous-titres et intertitres éventuels seront clairement mentionnés et hiérarchisés.</p> <p>Les notes de bas de page auront une numérotation automatique et continue.</p> <p>Les références bibliographiques apparaîtront toujours dans le corps du texte sous forme condensée (nom de l'auteur suivi de l'année d'édition entre parenthèses). Elles renverront à une bibliographie présentée en fin de document et établie selon les normes suivantes : nom et initiale(s) du prénom de l'auteur, année d'édition (placée entre parenthèse), titre du document, lieu d'édition et nom de l'éditeur. S'il s'agit d'un article de revue ou d'ouvrage collectif on précisera le tome et la pagination.</p> <p>Exemples :</p> <p>Francès, R. (1958). <i>La perception de la musique</i>. Paris : Vrin.</p> <p>Swanwick, K. et Tillman, J. (1986). The sequence of musical development : a study of children's compositions. <i>British Journal of Music Education</i>, <b>3</b>, 305-339.</p>
<b>Révision</b>	<p>Les manuscrits retenus par le comité de lecture seront soumis à un processus de révision par des pairs. Les remarques des pairs seront discutées avec les auteurs et les documents ne pourront être publiés qu'après acceptation réciproque.</p> <p>Les auteurs restent cependant seuls responsables de la précision et de la véracité de leurs assertions et de leurs citations.</p>

## SOMMAIRE

---

SOMMAIRE .....	1
ENGLISH CONTENTS AND ABSTRACTS.....	2
GILLES BOUDINET : DIRE L'INDICIBLE MUSICAL : QUELQUES REPERES NOTIONNELS .....	3
LA PREMIERE DUALITE DU REFERENT MUSICAL ET DE SON ANALOGIE VERBALE .....	4
LA DEUXIEME DUALITE : LA METAPHORE ET LA PERTINENCE SEMANTIQUE .....	6
LA TROISIEME DUALITE : L'OBJET = X ET LA STRUCTURE .....	8
LA QUATRIEME DUALITE : L'OBJET INDICIBLE INSTAURATEUR ET LA SITUATION DU DIRE REPRESENTANT .....	9
OUVERTURE CONCLUSIVE : OBJET A SAVOIR ET OBJET DE SAVOIR.....	11
BIBLIOGRAPHIE .....	14
SYLVIE BERBAUM : ETAT DE CONSCIENCE ET RAPPORT AU SAVOIR : LE CAS PARTICULIER DE LA MUSIQUE OJIBWA .....	15
INTRODUCTION : ACTIVITE VISIONNAIRE ET IDENTITE SOCIALE OJIBWA .....	15
PRENDRE PLACE DANS L'ORDRE NON-HUMAIN POUR DEVENIR UN ETRE SOCIAL .....	17
LES TECHNIQUES VISIONNAIRES.....	18
LA NECESSITE DE REVER POUR DEVENIR SOI-MEME .....	20
ACTIVITE VISIONNAIRE ET ACQUISITION DE SAVOIR : LE TYPE DE CONNAISSANCE ACQUISE AU COURS DES ACTIVITES VISIONNAIRES .....	22
La connaissance vient à moi .....	24
Je teste le rêve.....	26
Je découvre ma propre force. ....	28
ACTIVITE ONIRIQUE ET MUSIQUE .....	30
ACTIVITE CONNAISSANTE OJIBWA ET SAVOIR SPIRITUEL CHEZ MICHEL FOUCAULT. ....	35
CONCLUSION .....	36
BIBLIOGRAPHIE .....	37
ACTUALITE DES TRAVAUX UNIVERSITAIRES EN EDUCATION MUSICALE (UNIVERSITE DE PARIS-SORBONNE / PARIS IV) .....	39
CLAIRE ROCH-FIJALKOW, L'ENSEIGNEMENT MUSICAL SCOLAIRE PARISIEN (1819- 2002) : HISTOIRE DES INSTITUTIONS, DES CONCEPTIONS PEDAGOGIQUES, ANALYSE DE CONTENU DE MANUELS.....	39
LISTE DES MAITRISES MENTION <i>DIDACTIQUE DE LA MUSIQUE</i> SOUTENUES A L'UFR DE MUSIQUE ET MUSICOLOGIE (PARIS IV) EN 2000-2002 .....	43

## ENGLISH CONTENTS AND ABSTRACTS

---

### ***How to utter musically indescribable : some theoretical notions***

Gilles BOUDINET

3 - 14

Teaching in principle, implies verbal mediation. But a contradiction comes about as soon as the object of teaching concerns musical meaning, and belongs to a space indescribable by words. This article proposes to analyse this contradiction via some theoretical notions : the metaphorical process, the interaction between metaphor and semantic pertinence, language structure and « object = x » according to G. Deleuze, conceptualization and representation, from an object to be known to an object of knowledge.

*Key words : Indescribable, metaphor, semantic pertinence, representation, linguistic structure, knowledge*

### ***States of consciousness and relationship to knowledge : the specific case of Ojibway music***

Sylvie BERBAUM

15 -38

Among the various ways to access knowledge defined in the Ojibway culture, visionary activity stands at the highest level. The type of knowledge acquired in this way presents the following characteristics : it results from interactions between other-than-human beings and the dreamer, it is a fantasized knowledge, which means that it is brought about thanks to a perceptive activity which takes place away from the presence of objects, it merges into a process of self-knowledge and transformation through the commitment implied, it confers a power which allows the dreamer to take a place in the social and cosmogonic dynamics.

Applied to the area of music, this approach, for a given repertoire, allows clear articulation of the knowledge of the sound level existing in real-time consciousness, and the knowledge of the semantic elements, which means the sources and functions, discovered in the consciousness of visionary activity.

*Key words : fantasized knowledge, relationship to knowledge, consciousness states, visionary activity, Ojibway music*

### ***Recent university works on music education in Paris IV Sorbonne***

Doctoral Dissertation of Claire FIJALKOW (abstract)

39 – 42

Master of Art Dissertations (music education) : 2000-2002

43 - 45

## DIRE L'INDICIBLE MUSICAL : QUELQUES REPERES NOTIONNELS

Gilles BOUDINET<sup>1</sup>**JREM vol. 2, n°1, printemps 2003, 3-14**© OMF / université Paris-Sorbonne (Paris IV)  
www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem

### Résumé

Enseigner, par principe, suppose une médiation verbale. Mais une contradiction se pose lorsque l'objet enseigné touche à l'expressivité musicale, et relève d'un domaine indicible. Cet article propose d'étayer cette contradiction sur la base de repères notionnels : le travail de la métaphore, l'interaction de la métaphore et de la pertinence sémantique, la structure langagière et l'« objet = x » selon G. Deleuze, l'instauration et la représentation, le passage langagier d'un objet à savoir à un objet de savoir.

*Mots-clés :*

*Indicible, métaphore, pertinence sémantique, représentation, structure langagière, savoir*

Indicible, « expression de l'inexprimable qui ne peut être saisie dans le misérable réseau des mots que nous préférons » selon T. Reik (Reik 1984, p. 33), l'œuvre musicale, dans sa part d'expressivité, de sentiment, de « sens », de ce qui est véhiculé dans les vides de la partition, résiste à sa codification verbale.

D'un autre côté, le rapport au savoir, que ce soit dans ses processus d'élaboration cognitive ou dans ses médiations au sein de la situation pédagogique convoque par principe une médiation verbale, une mise en récit que permet précisément le signe linguistique. M. Foucault (Foucault 1969, p. 238) écrit ainsi que « le savoir c'est ce dont on peut parler dans une pratique discursive ». J. Beillerot (Beillerot 1987, p. 32), dans son approche du rapport au

---

<sup>1</sup> Gilles BOUDINET est maître de conférences à l'université de Paris VIII Saint Denis, il est également chercheur associé au *Groupe de recherche en éducation musicale* (OMF, EA 206, Université Sorbonne Paris IV).

savoir, s'appuie ainsi sur l'idée, en citant Trotignon, « d'une compréhension qui est verbalisable (...) même si elle a été découverte par le biais de l'action (...), une compréhension qui ne dépend plus uniquement de cette pratique, mais qui devient à elle seule un objet verbal, un objet abstrait que l'on va pouvoir transmettre non plus simplement par un phénomène d'imitation, mais qu'on va transmettre par des signes ».

Si la musique a un sens, elle n'a pas de signifiant corrélé où se construit précisément le fonctionnement du signe linguistique. Penser la musique dans une perspective d'éducation et de rapport au savoir se joue ainsi selon une dimension contradictoire, voire antithétique entre le dire où s'actualise le savoir et l'indicible où se donne la musique.

C'est par rapport à cette contradiction que se situe cet article, en présentant quelques repères notionnels enchaînés selon un cheminement passant d'une dualité à une autre. Ce cheminement dont les dernières références heideggeriennes et deleuziennes font dire qu'il ne mène peut être nulle part, qu'il erre de plateau en plateau, ne semble pourtant guère inadéquate à l'objet antinomique ici abordé : dire l'indicible.

## LA PREMIERE DUALITE DU REFERENT MUSICAL ET DE SON ANALOGIE VERBALE

« Cymbales attiques [aux] vibrations de lumière, effeuillement de clarté », écrit M. Long (Long 1960, p. 91) à propos du *Prélude à l'après-midi d'un faune*. Porter au régime verbal l'indicible musical convoque ainsi un espace intermédiaire, voire transitionnel, entre les Muses et les mots, où se donne une première dualité entre le référent musical et sa représentation verbale.

La notion de jugement réfléchissant, telle qu'elle fut envisagée par E. Kant à propos de l'expérience esthétique, peut répondre en large part à un tel espace intermédiaire. Ce jugement, affranchi du logos, est déjà donné, non par un concept général, mais à partir d'un vécu particulier, d'une émotion singulière,



qui, comme le résume R. Court (Court 1997, p. 21), n'est pas en soi « présentifiable par un schème mais seulement de manière indirecte moyennant une analogie ».

Ainsi, au regard de ce jugement réfléchissant, la sémantique musicale, dont on connaît le fonctionnement intrinsèque par schèmes, tels ceux qu'analyse M. Imberty, n'apparaît présentifiable verbalement que par le moyen indirect de l'analogie, que par le secours d'un *analogon*, d'un double. Or toute représentation analogique, et non logique, se soustrait par principe à la dénotation. A l'inverse, elle s'ouvre sur une association d'évocations plus ou moins illimitées où le signe est déclôturé, où il se fait sémantiquement incongru et inadéquat pour entrer dans l'ordre du symbole. L'analogon, double monstrueux, produit, pour citer Aristote (Aristote 1969, p. 302), un « cachet étranger » qui surprend et déstabilise. C'est alors que se provoque une « inquiétante étrangeté » qui parle au pathos, qui interpelle l'émotion : celle, par exemple que le professeur veut faire ressentir, qu'il veut transmettre, avec qui il cherche à mettre l'élève en phase.

Ici, se retrouvent les deux grands processus de la rhétorique et de la sémantique poétique, à savoir les tropes de la métaphore - un terme est déplacé sur un autre - et de la métonymie - un terme condense sur lui une série d'associations. On remarquera que ces tropes, soulignés par S. Freud à propos du travail onirique, définissent aussi, selon G. Rosolato (Rosolato 1972), une oscillation musicale essentielle, déclenchée dans le jeu de la répétition.

Aussi ces deux tropes peuvent-ils être précisés en fonction des deux principaux degrés que propose la rhétorique à leur sujet. Le premier degré consiste à maintenir le référent dans la proposition. « Cet homme est un loup ». On parle dans ce cas d'un trope *in praesentia*, où ici le référent « homme » est maintenu. Le second degré consiste à faire disparaître le référent de la proposition : « des loups siègent à l'Assemblée Nationale ». Il s'agit alors d'un trope *in absentia*. Le référent ici n'est pas nommé, il s'incarne dans l'énoncé en

tant que donnée absente. L'énoncé ne fait alors que cerner un espace vide, que dessiner les contours d'une absence, d'un innommable où se dévoile une faille sémiotique qui dissout toute certitude du sens. Ici, à l'inverse de toute stabilisation par référent *in praesentia*, le trope maintient constamment une énigme sur la voie d'une connotation irrésolue dont le mystère et l'inadéquation sont sans cesse reportés.

Tel est bien ce degré *in absentia* qui intervient lorsqu'il s'agit de nommer l'expressivité musicale, lorsque le référent est indicible et qu'il ne peut de la sorte être inclus dans l'ordre même de la proposition verbale. Cependant, si la parole est alors, en musique, condamnée aux tropes *in absentia*, si elle ne peut que produire des écarts, des vides et des figures incongrues, elle n'en est pas moins, dans le cadre de la situation pédagogique, régie par une intention de cohérence du message ou, pour reprendre un terme de R. Jakobson, de « pertinence sémantique ». La métaphore, par exemple, loin de dissoudre la parole enseignante ou apprenante, la renforce : elle y enrichit et recentre l'information, permet de traduire au plus près l'intention d'un sentiment ou d'une expressivité esthétique, aide à faire passer « un message » émotionnel ou expressif.

Un paradoxe peut ainsi être soulevé : puisqu'on ne peut dire l'expressivité musicale que par le recours à des tropes *in absentia*, toujours imprécis, incongrus, labiles, en quoi ceux-ci permettent-ils pourtant d'étayer et resserrer la cohérence sémantique d'un discours, sa capacité d'information ? Cette ambiguïté débouche sur la proposition d'une deuxième dualité : la métaphore et la pertinence sémantique.

## LA DEUXIEME DUALITE : LA METAPHORE ET LA PERTINENCE SEMANTIQUE

Une réponse à la précédente interrogation est avancée par J. Cohen (Cohen 1966) à propos du langage poétique ou par P. Ricoeur (Ricoeur 1975) avec la

*Métaphore vive*<sup>1</sup>. Pour ces auteurs, la métaphore (en la comprenant ici comme une catégorie générale englobant divers tropes) contribue en fait à maintenir la cohérence sémantique de l'énoncé sur lequel elle s'appose. Lorsqu'un énoncé verbal devient impertinent ou non pertinent, soit parce qu'il est aporétique, soit parce que les mots manquent (ce qui est souvent le cas en musique), soit parce que le registre de vocabulaire utilisé par le locuteur ne fait pas sens à l'auditeur, la métaphore a pour effet d'ouvrir l'énoncé en y substituant de nouveaux termes, et en rétablissant ainsi une nouvelle pertinence.

Par exemple l'énoncé « des loups siègent à L'assemblée Nationale », pris au sens propre, est sémantiquement impertinent. En revanche, lorsque le terme « loup » est entendu métaphoriquement, au sens figuré, avec une possibilité de substitution des termes loup/féroces/cruels, la métaphore alors révélée rétablit une pertinence sémantique autour de l'idée selon laquelle « des hommes féroces siègent à l'Assemblée Nationale ».

La métaphore préserve le texte de ses non-sens. Elle appose selon P. Ricoeur une incongruité sémantique sur l'incongruité sémantique première de la proposition et sauve ainsi celle-ci. L'idée est ici celle d'une dialectique où la part pertinente et informative des énoncés verbaux est maintenue par la présence même des tropes, et où, inversement, ceux-ci se recentrent du fait même de l'organisation que permet l'énoncé. C'est ainsi que les registres langagiers qui sous-tendent une situation pédagogique, où l'indicible musical est porté aux mots, peuvent être envisagés à la lueur du couple tropes/pertinence sémantique. Dès lors, à l'inverse d'une incompatibilité avec une construction sémiotique, cette dialectique permet en fait le déploiement même du récit et du rapport au savoir qui s'y autorise.

Mais il faut ici noter que la métaphore et la pertinence sémantique, pour être complémentaires, se fondent chacune sur un axe différent. En effet, la

---

<sup>1</sup> Nous renvoyons ici à la critique que prononce P. Ricoeur (Ricoeur 1975) à l'encontre des thèses structuralistes que défend J Cohen.

métaphore relève du paradigme, des registres de substitution d'un ou de plusieurs termes par un autre comme : « loup, féroce, cruel, député, vie politique ». En revanche, la pertinence sémantique s'organise dans un syntagme, à savoir l'agencement horizontal de la proposition. La dialectique métaphore/pertinence suppose ainsi deux séries différenciées, reconnues chacune dans leur fonction distincte de paradigme ou de syntagme. Ainsi, la proposition « des loups siègent à l'assemblée » restera totalement incongrue tant qu'il n'y aura pas un élément de différenciation permettant de comprendre que le terme « loup » est inscrit dans une série paradigmatique d'ordre métaphorique, différente du syntagme horizontal de la proposition. Le couple métaphore/pertinence, en tant que structure composée de deux séries différenciées destinées à interagir, ne peut donc fonctionner qui s'il intègre un élément différenciateur qui va ainsi permettre à chaque série de trouver sa fonction spécifique, soit de paradigme, soit de syntagme. C'est seulement alors que dialectique métaphore/pertinence peut s'enclencher. Il reste à saisir cet élément différenciateur. Ceci débouche sur la troisième dualité : l'objet =  $x$  et la structure.

### LA TROISIEME DUALITE : L'OBJET = X ET LA STRUCTURE

La dialectique métaphore/pertinence définit un système de deux séries qui retrouve, notamment chez J. Cohen, le modèle du structuralisme. A ce titre, le projet de dépassement du structuralisme formulé par G. Deleuze dans son article « A quoi reconnaît-on le structuralisme »<sup>1</sup> peut ici être mentionné. En effet, pour G. Deleuze, la structure comporte cinq grands critères qui en définissent

---

<sup>1</sup> G. Deleuze (Deleuze 1979) propose six critères de définition de la structure. Les cinq premiers correspondent à l'organisation structurale binaire. Le sixième est d'un autre ordre : l'« objet =  $x$  » ou la « case vide ». Il se démarque radicalement du régime binaire de la structure, constitue un vide à l'intérieur de celle-ci, vide autour duquel elle se meut. La structure, pour fonctionner, intègre ainsi un élément fondateur qui déroge totalement à toute modélisation structurale.

l'aspect binaire, sériel. Mais G. Deleuze ajoute un critère supplémentaire et problématique qu'il intitule « la case vide » ou « l'objet =  $x$  ». A l'image de la case vide dans le jeu du taquin, pour qu'une structure puisse fonctionner, encore faut-il qu'elle incorpore un objet mystérieux, un vide. C'est précisément ce vide, cette absence, qui va permettre à chaque série de se différencier, de s'actualiser et de se dialectiser avec les autres séries. Mais ce vide, ou cet objet =  $x$ , est par principe « inassignable ». Il est symbolique, polysémique, ouvert sur une connotation infinie, comme par exemple le rôle ambigu que jouent les mots-valises. En même temps, cet objet =  $x$  sous-tend le fonctionnement même de la structure, tout en lui échappant inexorablement.

Dès lors, dans le cadre d'une situation appliquée à dire l'indicible musical, l'objet =  $x$  peut être identifié comme l'espace même de cet indicible musical, toujours donné en vide, précisément parce qu'il est *in absentia* : un objet absent aux mots qui va pourtant provoquer ses tentatives d'actualisation verbale dans des séries de tropes, tout en les différenciant des séries syntagmatiques du récit enseignant ou apprenant.

De la sorte, cet objet permet à la structure métaphore/pertinence de fonctionner. Autrement dit, on peut considérer que cet objet génère la situation langagière : celle où se donne le rapport au savoir et où s'opère l'apprentissage. Mais d'un autre côté, cet objet ne peut advenir que dans la situation, que dans la structure langagière qui va tenter de le représenter. C'est alors la situation langagière elle-même qui permet à l'objet indicible de se réaliser dans l'ordre de la représentation par la langue. De nouveau une dualité apparaît : celle de l'instauration que permet l'indicible objet =  $x$ , celle de la représentation que donne la situation.

#### LA QUATRIEME DUALITE : L'OBJET INDICIBLE INSTAURATEUR ET LA SITUATION DU DIRE REPRESENTANT

Une telle dualité entre l'objet qui se porte au savoir et la situation qui

représente cet objet rencontre l'un des paradigmes de la phénoménologie. Dans ce contexte, par exemple, soit il est possible de se situer depuis l'objet-œuvre comme instauration du savoir, soit de partir de la situation elle-même. Ici, peuvent par exemple être reconnues les réflexions de M. Heidegger ou de J.-P. Sartre.

M. Heidegger, dans son essai *L'Origine de l'oeuvre d'art* (Heidegger 1999) propose de dépasser le cercle d'une détermination mutuelle entre l'oeuvre d'art et la situation de sa praxis, par une ontologie appliquée à saisir l'essence de l'oeuvre. A l'inverse des signes, des outils qui renvoient à autre chose qu'à eux-mêmes, qui représentent et utilisent, l'oeuvre d'art instaure fondamentalement. Elle ouvre les choses au monde, elle ouvre les étants. Elle est le lieu même d'un monde primordial où la nature advient initialement dans l'ordre de la culture, où, selon la terminologie heideggerienne, la Terre s'ouvre au monde construit. A l'opposé d'une déréalisation, l'art est une mise en oeuvre de la vérité. Il donne accès à un monde perpétuellement naissant qui « fait apparaître précisément ce qui n'est pas encore décidé et ce qui est encore dépourvu de mesure » (Heidegger 1999, p. 70). L'art est ainsi le gardien d'une ouverture « hors de l'ordinaire » (*ibid.*). Mais cette ouverture doit être entendue comme un projet, comme une constante mise en éclaircie qui s'opère sur une réserve inépuisable de ce qui peut être ouvert et de ce qui n'a pas encore été ouvert. Cette persistance d'une « ouverture de l'étant [des choses] advenant en l'oeuvre » (*id.* p. 75) se nomme, selon M. Heidegger, le savoir, c'est-à-dire « l'engagement ekstatique de l'homme existant dans l'ouvert de l'être » (*ibid.*) ou, si l'on préfère, « la mise en liberté d'aller au-delà de soi-même en existant et en s'exposant à l'ouverture de l'étant telle qu'elle se manifeste dans l'oeuvre » (*id.* p. 76)

Cette instauration de la vérité est aussi instauration du dire. Parce qu'il est une ouverture où advient la vérité, l'art est « l'essence du nommer » (*id.* p. 83). Il installe le dire dans le projet de l'ouverture, projet du savoir : un projet qui « dans l'apprêt du dicible, fait parvenir en même temps au monde l'indicible en tant que tel » (*ibid.*). Tel est le rôle du poème, qui n'est pas une forme langagière

parmi d'autres étant langagiers, mais l'Être même du dire, l'essence qui fonde et permet la situation linguistique parce que l'art y assure l'ouverture de la vérité, avant le dire qui y est provoqué.

Si chez M. Heidegger l'œuvre ouvre et instaure le savoir, la phénoménologie sartrienne réintroduit le primat de la situation elle-même à propos de la conscience imaginaire. D'une part, l'imaginaire, comme conscience, celle qui intervient par exemple dans une expérience esthétique, est un dépassement du réel présent, une négation du monde réalisé, une néantisation. Prendre conscience de l'objet =  $x$ , présentifier son vide aux mots, son ouverture, convoque bien une telle faculté de négation et de mise en abîme de la réalité présente. D'un autre côté, cette conscience implique en retour qu'elle soit déjà en situation dans le monde pour le nier, qu'elle soit déjà située dans du réel pour le dépasser, pour s'ouvrir à l'étrangeté. « Quoique, par la production d'irréel, la conscience puisse [...] paraître délivrée de son être-au-monde, c'est au contraire cet être-au-monde qui est la condition nécessaire de l'imagination » écrit ainsi J.-P. Sartre (Sartre 1986, p. 356). Ici, l'objet indicible que révèle l'art n'instaure pas la situation. A l'inverse, pouvoir en prendre conscience, cela suppose être déjà en situation et être conscient de la réalité de la situation présente, afin de pouvoir ensuite nier cette réalité pour accéder à l'objet non présent verbalement. Ce qui est alors engagé n'est pas l'instauration par l'art de la situation discursive, mais un travail de représentation en situation qui autorise la prise de conscience et la verbalisation de la présence d'une indicible absence que donne l'art.

## OUVERTURE CONCLUSIVE : OBJET A SAVOIR ET OBJET DE SAVOIR

Sans vouloir opposer davantage les phénoménologies sartriennes et heideggériennes, il devient possible, au terme de ce bref parcours, de dégager quelques repères.

L'œuvre d'art, comme le pense M. Heidegger, ouvre sur du non encore

décidé. Elle ouvre sur une réserve non encore dite de productions sensibles et expressives : une réserve de savoirs ainsi projetés dans l'espace de la nomination. Mais si l'œuvre objective de l'insu et l'instaure vers le savoir, si elle s'ouvre au dire, celui-ci, comme le souligne J.-P. Sartre, ne pourra advenir que dans la représentation par des consciences déjà positionnées dans la réalité d'une situation, déjà instaurées en discours. Ici, l'art n'instaure pas la situation. Il l'ouvre, l'alimente. Dans ce sens, le savoir qu'il y porte n'est pas un objet de savoir, c'est-à-dire un savoir déjà dit, mais un projet de savoir, un objet à savoir. Mais d'un autre côté, lorsque cet indicible objet à savoir est « intentionnalisé », lorsqu'il se donne dans la situation du dire, il la fait pourtant fonctionner comme situation d'apprentissage : une situation où l'insu dévoilé agit au titre de l'objet = *x*, du différenciateur qui va actualiser des positions syntagmatiques et paradigmatiques, qui va déclencher un jeu entre métaphores et pertinence sémantique. C'est alors que l'objet à savoir entre dans l'ordre du récit, que la transition des tropes *in absentia* va profiler les contours de son vide pour les ancrer dans l'ordre du signifiant verbal, et que, finalement, sous l'action du nommer, l'objet à savoir se métamorphose en objet *de* savoir.

Serait-ce à dire que la situation d'apprentissage consiste à son tour en un trope, mais *in praesentia*, entre un objet à savoir donné et visé, qui va se transformer dans sa mise en mots en objet *de* savoir ? Ceci signifie que l'objet *de* savoir n'est pas simplement découvert et réalisé magiquement au terme de la situation, mais qu'il lui pré-existe en tant qu'objet à savoir déjà là, et qu'objet sous-tendant la situation qui, elle, va consister à réaliser une transformation du *à* au *de* par le recours à la verbalisation.

A suivre cette perspective, au centre de la situation, il n'y a pas seulement ici un acteur, comme l'enseignant tout-puissant dans les pédagogies traditionnelles ou comme l'élève ainsi qu'on le préconise actuellement. Ce qui se dévoile déjà alors, c'est un objet à savoir, que donne l'art : un objet offert à son investissement par le mot. Pourtant, il serait inexact d'oublier les acteurs eux-mêmes. « L'indicible est surtout une invitation à dire et à redire sans



cesse », écrit V. Jankélévitch (Jankélévitch 1980, p. 53). C'est probablement là, dans l'invitation à dire et à redire sans cesse, que se situe l'acte pédagogique.

Mais cette invitation à la parole, où le pédagogue et les élèves s'accompagnent mutuellement, apparaît déjà donnée, au-delà des mots, par la révélation même d'un projet d'ouverture que permet un indicible qui s'instaure et instaure sans cesse, un indicible perpétuellement à savoir, qui alimente le récit apprenant : cet indicible est celui que l'art garantit, tout en nous rappelant que son ouverture portée à la scène pédagogique, loin d'être une occupation dans une matière non fondamentale, inscrit au contraire le lieu même, pour revenir à M. Heidegger, où advient l'essence de la vérité, c'est-à-dire la révélation de l'étant ouvert à son être de savoir.

## BIBLIOGRAPHIE

Aristote (tr. fse. 1969) *Rhétorique*. Paris : Le livre de Poche.

Beillerot, J. (1987). *Savoir et rapport au savoir - Disposition intime et grammaire sociale*, Note de soutenance, Thèse de Doctorat d'Etat sous la direction de G. Vigarello, Université de Paris V, 1987.

Cohen, J. (1966). *Structure du langage poétique*. Paris : Flammarion.

Court, R. (1997). *Le voir et la voix*. Paris : Klincksieck.

Deleuze, G. (1979). « À quoi reconnaît-on le structuralisme ? », in Châtelet, F. ed. (1979). *La Philosophie au XX<sup>e</sup> siècle* (tome IV), Bruxelles : Marabout, 293-329.

Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.

Heidegger, M. (tr. fse 1999). « L'Origine de l'œuvre d'art », *Chemins qui ne mènent nulle part*, Paris : Gallimard.

Jankélévitch, V. (1980). *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien* (vol I), *La manière et l'occasion*. Paris : Le Seuil (coll. Points).

Long, M. (1960). *Au piano avec Claude Debussy*. Paris : Julliard.

Reik, T. (1984) *Ecrits sur la musique*. Paris : Les Belles Lettres.

Ricoeur, P. (1975). *La Métaphore vive*, Paris : le Seuil.

Rosolato, G. (1972). « Répétitions », *Musique en Jeu*. 9, Paris : le Seuil.

Sartre, J.-P. (1986). *L'Imaginaire*. Paris : Gallimard.

## ETAT DE CONSCIENCE ET RAPPORT AU SAVOIR : LE CAS PARTICULIER DE LA MUSIQUE OJIBWA

Sylvie BERBAUM<sup>1</sup>



JREM vol. 2, n°1, printemps 2003, 15-38

© OMF / université Paris-Sorbonne (Paris IV)

www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem

### Résumé

Parmi les diverses formes d'accès au savoir définies par la pensée ojibwa, l'activité visionnaire possède le statut le plus élevé. Le type de savoir ainsi acquis présente les caractéristiques suivantes : il résulte des interactions qui se produisent entre les êtres "non-humains" et le "rêveur", il est un savoir fantasmagique, c'est-à-dire qu'il s'élabore grâce à une activité de perception qui a lieu en l'absence d'objet, il engage dans un processus de connaissance et de transformation de soi par l'implication à laquelle il invite, il confère un pouvoir qui permet au "rêveur" de prendre place dans la dynamique sociale et cosmogonique.

Appliquée au domaine de la musique, cette approche permet d'articuler clairement, pour un répertoire donné, une connaissance du niveau sonore, liée à une conscience qui s'exerce "en temps réel", et une connaissance d'ordre sémantique, à savoir celle des sources et des fonctions, découverte dans la conscience de l'activité visionnaire.

*Mots clés : savoir fantasmagique, accès au savoir, états de conscience, activité visionnaire, musique ojibwa, ethnomusicologie*

### INTRODUCTION : ACTIVITE VISIONNAIRE ET IDENTITE SOCIALE OJIBWA

En associant dans le titre de cette présentation les trois paramètres, état de conscience, rapport au savoir et musique ojibwa, on voit se mettre en place un jeu de miroirs multiples. Miroir d'une culture amérindienne face à une culture occidentale, de l'ethnologie face aux sciences de l'éducation, enfin, du point de

<sup>1</sup> Sylvie BERBAUM est Docteur en ethnomusicologie de l'université de Montréal (Québec, Canada) et chercheur permanent au *Groupe de recherche en éducation musicale* (OMF/EA206, Université Paris IV Sorbonne). Elle enseigne actuellement à l'IUFM de

vue sociologique, concernant les origines du concept de rapport au savoir, face à des points de vue philosophiques et psychologiques lorsque l'on prend en compte la dimension de la conscience.

Le monde amérindien ne faisant pas partie de notre quotidien, quelques mots tout d'abord au sujet de la nation ojibwa. A l'heure actuelle celle-ci est établie autour du Lac Supérieur ; elle occupe surtout l'Ontario au Canada et les états du Minnesota et du Wisconsin aux Etats-Unis. Il s'agit d'une population d'environ 50 000 personnes au Canada, qui vivent soit dans des réserves, soit dans les villes. Le degré d'appropriation des valeurs des sociétés nord-américaines varie grandement d'un individu à l'autre, depuis un analphabétisme total jusqu'à la détention de doctorats d'université, depuis la pratique de la chasse et de la pêche traditionnelles jusqu'à la consommation de pizza et de coca-cola, depuis la pratique des rituels anciens jusqu'à celle du christianisme, depuis la connaissance des musiques traditionnelles jusqu'à la pratique du rock and roll ou du rap. C'est toutefois à partir des éléments dans lesquels se reconnaît la société ojibwa traditionnelle<sup>1</sup> que j'organiserai ma présentation.

En "revisitant" les données sur le monde ojibwa, à la lumière d'un questionnement sur le savoir et le rapport au savoir, j'ai été amenée à chercher dans quel domaine de la pensée ojibwa se trouvaient les dimensions permettant de définir ces notions. Effectivement, il est rare qu'un point de vue ethnologique permette de trouver des concepts comparables terme à terme, entre deux ensembles culturels distincts (c'est d'ailleurs ce nécessaire décentrement qui fait un des intérêts méthodologiques d'une telle démarche de réflexion). Ainsi, dans le *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie* de Bonte et Izard, le concept de savoir n'apparaît pas comme tel, mais dans le champ disciplinaire des ethnosciences, dans les domaines notionnels de l'éducation, de la culture et

---

Grenoble.

<sup>1</sup> Je ne souhaite pas entamer ici un débat sur le sens du mot "traditionnel", même si ce débat est légitime. Disons, dans le contexte de cet exposé, que traditionnel renvoie à un ensemble de valeurs qui construisent un idéal culturel ojibwa qui se voudrait distinct d'un idéal culturel canadien "blanc".

des croyances, et en lien avec les phénomènes de pouvoir social et spirituel. Pour ce qui est du monde ojibwa, je me suis rendue compte alors, qu'il fallait diriger le regard au-delà de la question du savoir, jusqu'à celle de la conception ojibwa de la place de l'être humain dans le monde, ainsi que jusqu'à la question de la nature même de l'être humain, pour comprendre la place et la nature du savoir.

Trois formes d'accès au savoir sont généralement identifiées dans le monde ojibwa : l'expérience et l'observation personnelles (surtout lorsqu'il s'agit d'un savoir technologique, mais aussi d'une connaissance du monde animal par exemple), l'échange avec d'autres êtres humains, enfin, le lien intime avec des êtres non-humains, au cours d'une activité visionnaire. C'est cette dernière forme qui possède de loin le statut le plus élevé dans les modes d'accès à la connaissance ; c'est donc celle dont il sera question durant cet exposé et qui nous permettra d'articuler rapport au savoir et état de conscience.

Avant de parler des rapports au savoir qui peuvent se tisser grâce à l'activité visionnaire, il convient de comprendre quelle est la place de cette activité dans le système socio-culturel ojibwa.

## PRENDRE PLACE DANS L'ORDRE NON-HUMAIN POUR DEVENIR UN ETRE SOCIAL.

Le monde ojibwa est fait d'êtres humains et d'êtres autres qu'humains appelés *ancêtres*. Prennent ce statut d'antériorité les êtres apparus dans la Création avant les humains, à savoir les esprits des règnes minéral, végétal et animal, mais aussi, dans le cadre d'une temporalité biographique individuelle, les anges-gardiens ou les ancêtres humains de l'arbre généalogique. Accéder à l'âge adulte, dans la société ojibwa traditionnelle, c'est être capable de prendre place dans l'ordre spirituel des *ancêtres* non-humains. Dans les conceptions les

plus anciennes, cette place est une place de dépendance<sup>1</sup>, comme le souligne Hallowell :

“From the point of view of Ojibwa individuals the primary psychological fact to be emphasized is that their world view engenders an attitude of dependence upon the persons of the other than human class.... Indeed, it may be said that neither myth, tale, nor tradition represented a human being as making any discovery, bringing about any change, or achieving any status or influence unaided by other than human persons”. (Hallowell 1992, p. 80)<sup>2</sup>

Si on n'est rien sans l'aide de ces ancêtres non-humains, il convient donc d'établir des contacts avec eux. Or, la façon la plus efficace de les rencontrer se réalise dans l'état de conscience du rêve. Il nous faut donc comprendre en quoi consiste cette expérience onirique.

## LES TECHNIQUES VISIONNAIRES

La capacité à recevoir des rêves est cultivée depuis l'enfance. Ce n'est pas rare effectivement d'entendre des grands-parents s'enquérir des rêves que les enfants (autant les petites filles que les petits garçons) ont reçus pendant la nuit. Au moment de la puberté, ce fait ordinaire du rêve se transforme en une activité ritualisée sous la forme de ce qui est appelé la *Quête de la Vision*. Il s'agit d'une retraite accompagnée d'un jeûne sans eau ni nourriture, qui dure généralement quatre jours. L'adolescent se place sur une plate-forme construite dans un arbre, ou dans un trou, naturel ou creusé spécialement pour cela dans le sol ; le lieu pour une retraite visionnaire est un lieu rituel spécialement réservé pour cette activité. Il est en dehors des lieux de vie quotidiens de la communauté. Cette

---

<sup>1</sup> Cette dépendance mérite cependant d'être nuancée selon les individus à l'heure actuelle.

<sup>2</sup> “Du point de vue de la personne ojibwa, le fait psychologique premier sur lequel il faut insister, est que leur conception du monde engendre une attitude de dépendance des êtres autres qu'humains (...) Effectivement, on peut dire que ni les mythes et les contes, ni la tradition ont jamais montré un être humain faisant une découverte, apportant un changement, ou acquérant un quelconque statut ou influence, sans l'aide d'une personne autre qu'humaine”

activité n'est pas valorisée uniquement en tant que rite de passage au moment de la puberté ; des jeûnes sont pratiqués régulièrement durant l'âge adulte et jusqu'à la fin de la vie.

L'ensemble des rêves involontaires qui se produisent pendant le sommeil et des rêves volontaires sollicités rituellement constituent donc un continuum ; l'activité onirique est une des formes possibles des activités visionnaires. Les états de conscience dans lesquels apparaît une vision sont identifiés avec précision. Basil Johnston distingue ainsi *waussayauh-bindumiwin*, vision qui apparaît à l'état de veille, de *apowawin*, un autre type de vision de même nature que la première, mais qui est reçue pendant le sommeil (Johnston 1976, p. 126). Durant mon travail de terrain j'avais reçu l'information suivante :

“Le fait de rêver n'est pas seulement lié au sommeil, il peut apparaître à l'état de veille dans des conditions particulières, comme une profonde méditation, la suroxygénation provoquée par une course longue, le fait de jeûner, de rester debout dans l'eau pendant plusieurs jours juste avec la tête à l'extérieur, d'être enterré dans le sable en ne laissant dépasser que la tête” (Wabigoon 22-VIII-92 *in* Berbaum 1995)<sup>1</sup>.

On peut également distinguer entre des activités visionnaires solitaires, comme celle de la *Quête de la vision*, et des activités sociales qui ont lieu durant des cérémonies telles que celle de la tente tremblante. Durant cette dernière, des *ancêtres* sont convoqués, pour le bien de la communauté, dans l'espace d'une tente à l'intérieur de laquelle se place l'officiant. Je m'intéresserai dans ce qui suit, uniquement à ce qui se construit grâce à l'activité de quête visionnaire individuelle.

---

(Hallowell 1992, p. 80). NdE : Les traductions sont toutes de l'auteur.

<sup>1</sup> Ce travail de terrain a été réalisé principalement au moment de l'élaboration de ma thèse de doctorat, déposée au service des thèses de l'université de Montréal (Québec-Canada). Toutes les citations qui apparaissent ici référencées sous la forme d'un nom de lieu et d'une date (jour - mois - année), sont issues de cette thèse (dans la bibliographie : Berbaum, 1995). Une traduction anglaise en a été publiée par le *Centre for Northern Studies* (Northern and Regional Studies Series - vol.10) de l'université Lakehead de Thunder Bay (Ontario-Canada), au printemps 2000, sous le titre *Ojibwa Powwow World*. Les deux versions (en français et en anglais), ont été acquises par le Musée des Civilisations à Ottawa.

Les paramètres constitutifs d'une telle activité font apparaître celle-ci comme une situation dans laquelle le sujet se décentre par rapport à son monde quotidien. Décentrement temporel, il s'agit d'une retraite, c'est-à-dire d'un temps spécialement réservé pour cette activité ; décentrement spatial également, puisque les jeûnes rituels se font dans des lieux spécifiques, soit vers le haut (en l'air, dans un arbre), soit vers le bas (dans un trou, dans le sable, dans l'eau). On peut alors se demander quelle est l'utilité d'une telle activité.

## LA NECESSITE DE REVER POUR DEVENIR SOI-MEME

Observons pour cela l'exergue que Basil Johnston utilise pour ouvrir le chapitre qu'il consacre à la vision dans son ouvrage *Ojibwa Heritage* (Johnston 1976, p. 119) : “*No Man Begins to be Until He Has Seen His Vision*”<sup>1</sup>. Par sa formulation même, cette indication nous donne des informations majeures. Si l'idéal culturel laisse apparaître l'activité visionnaire comme étant davantage le fait des hommes que des femmes, il ne s'agit bien là que d'une apparence, car dans la vie quotidienne, l'attention portée aux rêves, fait partie des préoccupations pour les deux sexes indistinctement. D'autre part, et de façon plus fondamentale que cette distinction sexuelle, l'indication rapportée plus haut révèle la dimension ontologique de la vision, un homme commence à être lorsqu'il reçoit une vision. Il s'agit ici en quelque sorte d'un “je rêve donc je suis”.

B. Johnston nous dit au sujet de la nature du premier homme : “This substance had the capacity to dream (...) Through dream and vision a man would find guidance in attaining fulfillment of *self*” (je souligne)<sup>2</sup> (Johnston 1976, p. 15). Durant la *Quête de la vision* de l'adolescence, c'est déjà cette recherche de soi qui apparaît comme étant l'enjeu central. A ce moment là, la rencontre

---

<sup>1</sup> “*Un homme ne commence à être que lorsqu'il a vu sa vision*” (en italique dans l'original).

<sup>2</sup> “Cette substance avait la capacité de rêver (...) Grâce aux rêves et aux visions, l'homme était guidé dans l'accomplissement de lui-même” (Johnston 1976, p. 15).



avec soi-même ne vise pas tant à connaître le futur, qu'à "enquêter" sur le passé :

“Au moment du jeûne rituel, les adolescents doivent regarder vers le passé, remonter en arrière pour trouver quels ont été les dons des Sept Grand-Pères, et ainsi savoir comment ils vont avoir à diriger leur vie, en fonction de ce qu'ils ont reçu, pour bien l'utiliser. Il ne s'agit pas de se diriger vers le futur à ce moment là, mais vers le passé. Les Sept Grand-Pères sont la voix, l'audition, la vue, le mouvement, les émotions, l'esprit, les parents. Ce sont les dons qui sont faits avant la naissance” (Wabigoon, 22-VIII-92 in Berbaum 1995).

Je reviendrai par la suite sur ces dimensions sensorielles de l'activité onirique qui sont très importantes pour notre propos aujourd'hui. Mais restons encore un instant avec la citation de Basil Johnston. On y voit également s'introduire la notion d'appartenance de la vision à celui qui l'a reçue : l'homme reçoit *sa* vision. Dans ce sens, le rêve donne accès à une prise de responsabilité. Responsabilité face à soi-même, mais également face à la communauté. Effectivement, le contenu d'un rêve est soumis à la règle absolue du secret. Si, comme on l'a vu plus haut, on peut interroger un enfant sur ses rêves afin de lui faire prendre conscience de l'importance de cette activité, il est impensable d'en faire autant à l'égard d'un adulte. Dans les mythes sont décrits des objets, des personnages, des activités et des modes de relation avec ces personnages ou ces objets et on s'attend à ce que le décodage des contenus des rêves puisse se faire, en grande partie, grâce à ces données véhiculées dans les mythes, qui sont racontés à tous depuis l'enfance. Par cette loi du secret, être attentif au contenu de ses rêves impose donc l'apprentissage d'une forme d'autonomie. C'est individuellement que le rêveur doit définir et analyser les événements de ses rêves.

On a vu ainsi s'organiser pour l'instant, grâce à l'activité visionnaire, l'accès à une relation au monde de l'invisible, au monde des “ancêtres non-humains”. La maîtrise de cette relation est considérée comme un processus de socialisation en tant qu'elle s'accompagne d'une prise de responsabilité individuelle et de

l'assimilation d'un ensemble de valeurs culturelles. Aptitude à jouer un rôle dans l'ordre spirituel des ancêtres, intégration de valeurs culturelles, apprentissage d'une autonomie, il s'agit déjà là de tout un ensemble de savoirs qui définissent pour l'instant le statut du rêve en tant qu'outil et qui permettent de situer le rêve dans un contexte culturel. Observons maintenant les rêves en ce qui concerne leur contenu.

### ACTIVITE VISIONNAIRE ET ACQUISITION DE SAVOIR : LE TYPE DE CONNAISSANCE ACQUISE AU COURS DES ACTIVITES VISIONNAIRES

L'importance de la maîtrise de l'activité visionnaire s'établit pour la pensée ojibwa à plusieurs niveaux, que l'on voit » s'articuler dans la citation suivante de Frances Densmore :

“An aged Chippewa said : « In the old days our people had no education. They could not learn from books nor from teachers. All their wisdom and knowledge came to them in dreams. They tested their dreams, and in that way learned their own strength »” (Densmore 1929, p. 78)<sup>1</sup>.

On notera tout d'abord la correspondance qui est établie ici entre l'éducation et l'activité onirique ; l'activité onirique prend l'allure d'une institution éducative par excellence. C'est ce qui ressortait également de la remarque que m'avait faite un détenteur de tambour, au cours de mes enquêtes de terrain : “acquérir un tambour en rêve c'est comme aller à l'université” (Wabigoon, 29-VIII-1992 *in* Berbaum 1995). On peut également relever chez Hallowell l'expression [to] “go to school in dreams” (“aller à l'école en rêve”), (Hallowell 1992, p. 85). De même que dans une institution de type universitaire, le “cursus” onirique s'inscrit dans un déroulement temporel. Hallowell rapporte, par

---

<sup>1</sup> “Un ancien ojibwa dit : « autrefois, notre peuple n'avait pas d'éducation. Il ne pouvait pas apprendre à partir de livres, ni grâce à des professeurs. Toute sa sagesse et son savoir lui venaient en rêve. Les gens testaient leurs rêves, et de cette façon, ils apprenaient à connaître leur propre force »” (Hallowell 1929, p. 78).

exemple, au sujet de la capacité à conduire une cérémonie de divination grâce à la tente tremblante : “I was told, (...) that four visits from the “master of conjuring” are necessary in order to become fully instructed”<sup>1</sup> (Hallowell 1992, p. 89). Un détenteur de tente de sudation me parlant de tous ses “outils” cérémoniels (pipe, tambour, cornes, chants...) m’avait dit que cela lui avait pris quatre ans pour les acquérir (comprendre ici : pour les recevoir en rêve). La *Quête de la vision* dure quatre jours, parfois huit, et peut aller jusqu’à dix jours<sup>2</sup>. La connaissance est également spatialisée : “« blessings » might be expected from other than human beings in the North, South, East and West”<sup>3</sup> (Hallowell 1992, p. 82).

Mais revenons à la citation de Densmore. On peut résumer de la façon suivante, le processus dans lequel s’inscrit l’acquisition de la connaissance<sup>4</sup> : la connaissance vient à moi (“knowledge came to them”), je teste les rêves, (“They tested their dreams”, et ce faisant la connaissance que j’ai ainsi reçue), enfin, de cette façon, j’apprends sur moi-même (“learned their own strength”). Arrêtons nous à ces trois moments de la formation des savoirs. On peut effectivement comprendre que ce qui apparaît au rêveur n’est pas toute la connaissance, celle-ci devant être soumise à la réponse active du rêveur, le rêveur doit tester son rêve. On peut dire que la connaissance est une résultante, qui s’élabore grâce à une interaction apparaissant dans un premier temps entre le donneur de rêve et le rêveur et on a présenté plus haut un aspect de l’attitude de responsabilité qui est attendue de la part du rêveur à l’égard du message reçu durant une activité

---

<sup>1</sup> “On m’a dit (...) que quatre visites de la part du « maître de la divination » étaient nécessaires pour être complètement instruit” (Hallowell 1992, p. 89). Il y a lieu de comprendre ici, qu’il faut faire quatre rêves au sujet de la cérémonie de tente tremblante pour être à même de conduire une telle cérémonie et pouvoir se présenter comme maître de cette cérémonie.

<sup>2</sup> Chacune de ces durées possède un sens symbolique (Berbaum 1995, pp. 199-200)

<sup>3</sup> “des dons peuvent être reçus de la part des êtres autres qu’humains du Nord, du Sud, de l’Est et de l’Ouest” (Hallowell 1992, p. 82).

<sup>4</sup> Je ne ferai pas dans cet exposé, la distinction entre savoir et connaissance, bien qu’il soit possible de l’examiner grâce aux axes que propose Michel Foucault dans *L’archéologie du savoir*, à savoir l’axe conscience-connaissance-science et l’axe pratique discursive-savoir-science (Foucault 1969, p. 239).

visionnaire.

### La connaissance vient à moi

Examinons tout d'abord quelle est la nature de cette connaissance. Au travers de l'indication définissant les "grands-pères" comme étant, entre autre, les sens eux-mêmes (voix, audition, vue), cette connaissance est essentiellement de nature sensorielle. Il s'agit donc d'une connaissance perceptive. Jacques Leroux précise qu'un rêve est une situation au cours de laquelle prend place une activité de parole. Si donc le terme de vision peut s'appliquer au phénomène onirique, il s'agira de le comprendre dans un sens global de perception, non uniquement visuelle. Une telle perception intégrant une donnée de langage est porteuse d'information :

"Bien que ce soient les visions oniriques qui nous intéressent, nous ne pouvons pas les dissocier du complexe auquel elles appartiennent, qui est celui du phénomène de la perception "by sight" et "by insight" (pour reprendre les mots de Johnston). Mais, le rêve, en tant qu'on peut l'appréhender comme vision onirique, est aussi un phénomène de perception sonore : on y parle, et souvent, on y parle même beaucoup. Ces précisions ne sont pas inutiles dans la mesure où nous voulons mettre en évidence (...) que l'expérience onirique ojibwa (...) est porteuse d'informations. Autrement dit, elle nous révélera une articulation particulière entre le phénomène de la perception et un statut spécifique de la connaissance" (Berbaum 1995, p. 201).

La présence de ces dimensions perceptives dans l'élaboration du savoir est également soulignée, dans le contexte psychanalytique, par Jacky Beillerot :

"Autour du désir et de la pulsion se sont mis en place des termes essentiels pour le rapport au savoir ; la grande précocité de sa genèse, (...) l'importance des sens, le voir (et on peut se demander pourquoi l'ouïe, le toucher comme le montre D. Anzieu dans le *Moi-peau* n'auraient pas leur rôle alors que les points de vue, "l'entendement" de la compréhension et la vérification par le toucher font partie du champ conceptuel du savoir). Le rapport au savoir est en voie de se confondre avec toute la naissance de la vie psychique et de la pensée chez l'enfant." (Beillerot 1989, p. 187).

Sensorialité de la conscience onirique dans le cadre ojibwa, sensorialité d'une conscience fantasmatique prenant place dans un corps à l'état de veille avec Beillerot. Pour la pensée ojibwa, Hallowell nous dit qu'une dichotomie n'existe pas entre l'expérience éveillée et l'expérience durant le rêve :

“It is necessary to emphasize, (...) that it is not the dreaming itself that is significant, but rather the integral association in the Ojibwa mind between the nature of persons, as postulated in their world view, and the vivid imagery and hallucinatory quality of dreams. (...) What they do accept is the equivalence of all experience known to the self so far as memory, reflexive thought, and conduct are concerned. This equivalence is possible because for them, the body is not a necessary condition for experience ; the locus of personal identity and experience is the soul, which may become detached from the body.”<sup>1</sup> (Hallowell 1992, p. 85).

Si le lieu central depuis lequel se définit un être humain est l'âme et non le corps (“the locus of personal identity and experience is the soul”), et que l'individu adulte et le monde des *ancêtres* soient d'une nature commune, on comprend qu'il puisse y avoir également similarité de nature entre les expériences réalisées à l'état de veille et celles réalisées durant les rêves dans le monde des ancêtres. C'est de toutes façons l'âme qui fait l'expérience de la perception connaissante, qu'elle soit dans le corps, à l'état de veille, ou à l'extérieur de celui-ci, durant le sommeil ou l'état visionnaire. Ce qui me semble intéressant ici, c'est donc de voir la perception sensorielle prendre place dans l'élaboration des représentations fantasmatiques, c'est-à-dire des représentations produites en l'*absence* d'un objet physique, alors que nous associons généralement l'usage des sens à la *présence* de l'objet. (Nous aurons à revenir sur ce statut de l'objet au sujet de l'élaboration du savoir dans le système

---

<sup>1</sup> “Il est nécessaire de souligner (...) que ce n'est pas le rêve lui-même qui est important, mais plutôt la similitude totale, dans la conception ojibwa, entre la nature de la personne humaine, telle que présentée dans leur représentation du monde, et l'image vive ainsi que la qualité hallucinatoire du rêve. (...) Ce qu'ils acceptent, c'est l'équivalence de toute expérience du moi, qui concerne la mémoire, la pensée réflexive et le comportement. Cette équivalence est possible parce que, pour eux, le corps n'est pas une condition nécessaire à l'expérience ; le lieu de l'identité personnelle et de l'expérience est l'âme, qui peut se détacher du corps.” (Hallowell 1992, p. 85)

ojibwa, ce qui se fera dans le paragraphe suivant intitulé *Je teste le rêve*). De plus, la mise en œuvre de notre activité perceptive est envisagée autant à l'état de veille, selon l'approche psychanalytique de Beillerot, que dans un état de conscience onirique dans l'approche ojibwa. Si donc, du point de vue de notre perception éveillée, nos sens prennent une dimension très concrète intimement liée à notre constitution corporelle, le point de vue psychanalytique de l'élaboration des représentations fantasmatiques, ainsi que l'approche ojibwa de la nature sensorielle de la perception onirique, nous permet d'envisager également une nature spirituelle de l'expérience sensorielle (Peut-être peut-on proposer ici que l'expérience auditive d'un sourd, ou visuelle pour un aveugle, soient justement des expériences spirituelles des sens, c'est-à-dire détachées de l'accès à un objet inducteur de perception puisque détachées de la dimension corporelle de la capacité perceptive).

Enfin, cette connaissance vient à moi. Cela signifie que cette activité perceptive s'exerce à l'endroit d'une réalité qui se déroule en dehors de moi (devant, derrière ou à côté de moi, Hallowell nous disait plus haut que la connaissance était spatialisée). En ce qui concerne la question de l'origine et de la production des images oniriques, le schéma ojibwa consisterait à dire que mon activité humaine est là pour donner corps à une information qui vient à moi. Une opposition se dessine entre une certaine qualité d'esprit qui vient du monde des ancêtres et une autre qualité d'esprit que je renvoie au monde. Mais si, encore une fois, ma nature humaine est identique à celle du monde des ancêtres, cette distanciation est de l'ordre de celle que permet un miroir.

Retenons pour l'instant que nous avons à faire à un savoir fantasmatique qui se déroule à l'extérieur de moi et que j'élabore grâce à une activité de perception.

### Je teste le rêve

Tester le rêve, c'est exercer une activité sur les représentations qui constituent le message onirique. Je ne dois pas rester passif à l'égard de cette

information qui m'est donnée en rêve. On a vu que, grâce aux mythes, un premier traitement de l'information se réalise secrètement, qui consiste en une identification et une définition des représentations reçues. Si de plus, pour la culture ojibwa, le rêve se présente comme une force extérieure au rêveur, le rêveur a la responsabilité de prolonger le rêve en une praxis. Tester un rêve, c'est donc aussi donner corps à ce rêve. Il y a nécessité de réaliser un objet, d'accomplir une cérémonie, de faire une offrande ou un sacrifice. Hallowell précise cette obligation pour différents cas :

“The full benefit of the power and knowledge obtained from other than human persons was always contingent upon the fulfilment of obligations that took a variety of forms. In cases where the « owners » of animal species dispensed benefits, there was often a food taboo. One man was forbidden to kill or eat porcupine by the « owner » of the porcupines. In another case a man commanded to wear the kind of headgear attributed to a character in mythology who had blessed him in dream. Another man was forbidden to speak to or to have sexual intercourse with his wife for a defined period after marriage.”<sup>1</sup> (Hallowell 1992, p. 92).

Cette non gratuité du savoir se poursuit jusque dans un système de pénalisation lorsque ces obligations ne sont pas respectées. Effectivement, le rêveur qui a reçu des instructions sur un quelconque domaine et qui n'adopte pas le comportement qui s'y attache court le risque de tomber malade, ou même de mourir ; et si cette sanction ne le touche pas directement, elle peut toucher quelqu'un de sa famille.

Revenons un instant aux situations dans lesquelles le message onirique consiste en instructions concernant la réalisation d'un objet, ce qui est le cas lorsqu'il s'agit d'un instrument de musique, par exemple. Si la dimension

---

<sup>1</sup> “Le bénéfice complet du pouvoir et du savoir obtenus en rêve de la part de personnes autres qu'humaines était toujours soumis à l'accomplissement d'obligations qui prenaient diverses formes. Dans les cas de dons dispensés par des esprits animaux, elles comportaient souvent une offrande de tabac. Un homme avait l'interdiction, de la part du gardien des porcs-épics de tuer ou de manger du porc-épic. Dans un autre cas, un homme devait porter la parure de tête attribuée dans les mythes au personnage avec lequel il avait été en contact en rêve. Un autre n'avait pas le droit de parler, ni d'avoir de relation sexuelle avec son épouse pendant un certain laps de temps après son mariage” (Hallowell 1992, p. 92).

corporelle de la perception sensorielle n'est pas indispensable pour l'élaboration d'une représentation, cela veut dire que l'objet peut être présent autant qu'absent. Cette présence/absence de la dimension physique de l'objet est justement ce qui caractérise l'objet rituel. Si dans l'ordre de la matière, l'objet est premier en tant que point de départ de l'élaboration du savoir, dans l'ordre rituel, l'objet arrive en fin de parcours et sa nécessité n'est ressentie qu'en tant que l'objet est médiateur au sein de la communauté humaine, et entre la communauté humaine et le monde des *ancêtres* non-humains.

On a vu la responsabilité du rêveur concernant l'actualisation de l'information onirique dans la réalisation d'un objet, d'une cérémonie ou dans le respect de certains comportements. La qualité médiatrice de l'objet rituel intègre l'objet dans des rapports sociaux, ce qui, pour le rêveur, implique une responsabilité qui concerne également la transmission de l'information onirique. Il revient effectivement au rêveur de décider s'il donnera, ou non, tel ou tel élément qu'il a reçu au cours d'une vision, et à qui il souhaite le donner. Cette prise de décision peut être parfois déterminée par un nouveau rêve. Si cette transmission n'a pas lieu du vivant de leur propriétaire, les objets rituels apparus dans la communauté sont déposés dans la forêt à sa mort et les aptitudes (ou savoirs-faire), qui les accompagnaient, disparaissent de nouveau elles aussi. Aptitude prend ici le sens de "pouvoir", et parler de savoir en ethnologie se confond souvent avec une réflexion sur une anthropologie du pouvoir, pouvoir personnel autant que pouvoir social.

### Je découvre ma propre force.

On a déjà vu plus haut quelques aspects de cette découverte de soi dans l'ordre social. On peut ici situer la fonction du rêve, davantage dans l'accès qu'il donne à une identité personnelle. Dans le sens où l'information apportée au rêveur ne reste pas extérieure au rêveur, mais est une force dont il s'empare et qu'il doit tester, le rêve *informe* le rêveur au sens de "lui donner forme". Il est connaissance au sens étymologique de "con-naître", "naître avec". Le rêve



transforme le rêveur. Il est connaissance de soi, et ceci de deux manières. D'une part, si l'être humain est de même nature que le monde des ancêtres qui m'informe, l'activité onirique installe un processus de miroir entre moi et le monde des ancêtres et la connaissance de soi se réalise alors dans un processus de distanciation ; c'est ce qui se passe lorsque "la connaissance vient à moi". D'autre part, dans une présence à soi, lorsque "je teste le rêve", lorsque je deviens moi-même informateur de la matière dans l'acte rituel. Il semble donc qu'en plus d'un "rapport au savoir", on soit en mesure de parler d'une "présence au savoir".

Rappelons que le phénomène de miroir dont il vient d'être question est un paramètre qui apparaît comme essentiel dans l'élaboration de la pensée musicale chez l'enfant et qui trouve une de ses premières expressions dans les écholalies entre la mère et le jeune enfant (Imberty 1990, pp. 46-47).

Pour compléter tout à fait le schéma ojibwa de circulation du savoir il nous reste à exposer une dernière phase. Pour résumer, nous avons considéré jusqu'ici le processus suivant. L'homme ne peut accepter la transformation de lui-même que lui offre le rêve, cette naissance à lui-même, sans s'engager plus avant. Le rêveur a la responsabilité de prolonger le rêve en une praxis. Il semble alors possible de dire que l'être humain a la responsabilité de jouer par rapport à la matière le même rôle que celui que les ancêtres ont joué pour lui. La chaîne d'activité qui s'organise ici trace les liens entre le monde des ancêtres, les humains et la matière, dans un processus de sacralisation "descendante", jusqu'à la matière. L'objet rituel est un maillon de cette chaîne de sacralisation qui tisse une continuité entre les différents états d'être que représentent le monde des ancêtres, celui des humains et celui de la terre. Ce schéma de circulation de l'information spirituelle, d'une "économie spirituelle" trouve son accomplissement dans une phase supplémentaire qui est celle de l'obligation de remerciement qui suit généralement l'obtention d'une vision. Grâce à l'acte rituel de remerciement (souvent une offrande de tabac ou de nourriture), on peut

envisager une absence de discontinuité entre le bas et le haut, on est invité à concevoir que la chaîne de sacralisation qui se manifeste jusque dans la matière, se referme en une boucle vers le monde des ancêtres. C'est ce que souligne l'indication suivante : "During collective feasts, it was understood that spirits extracted and consumed an immaterial aspect of the food (Landes 1968, p. 34 ; Brightman 1977, p. 79)"<sup>1</sup>(in Nelson 1823-1988, p. 143). On peut alors observer ce que j'ai appelé dans ma thèse un cycle ou "cercle de sacralisation". En regard de notre propos d'aujourd'hui il serait tentant de parler également d'une circularité du savoir entre l'esprit et la matière !

## ACTIVITE ONIRIQUE ET MUSIQUE

C'est dans ce cadre de pensée que s'inscrit la place de la musique dans la culture ojibwa, ainsi, d'ailleurs, que pour de nombreux autres groupes amérindiens. Si recevoir un chant en rêve est effectivement considéré comme étant *la* manière traditionnelle de voir s'opérer la création d'un chant ("I got it the indian way"), c'est inversement très souvent la réception d'un chant, qui donne toute sa substance à une expérience de relation avec le monde surnaturel. Observons ces deux points de vue.

En ce qui concerne la réception onirique d'un chant, les différents paramètres de celui-ci, c'est-à-dire le texte et la musique, peuvent apparaître séparément : le texte seul, ou la mélodie seule. Citons à ce propos l'expérience suivante :

"I had a dream where I was, at a powwow. And there was people drumming and dancing. There was nobody beside me but I heard this voice and this voice said : « the song that the drummers are singing, in that song the Eagle is telling the people that he flies high in the sky, he can see every thing ». With those words I made the song. Because I didn't hear the song being sung. I was far away and I've seen them singing, people dancing and

---

<sup>1</sup> "Durant les festins collectifs, il était entendu que les esprits extrayaient et consommaient un aspect immatériel de la nourriture" (Nelson 1988, p. 143).

this voice came. The voice was explaining to me the song they were singing. But there is no mention of Eagle in that song. So if I sing it, they don't know who is saying this. But I know. It's important I know"<sup>1</sup> (Timmins, 12-X-91 *in* Berbaum 1995).

De nombreux chants ojibwa sont chantés sans paroles, ce qui est le cas du chant dont il est question dans cette citation (“there is no mention of Eagle in that song”). Plus précisément que d'un texte, c'est alors d'un message sous-jacent dont il faut parler, message qui existe la plupart du temps. Ici, c'est ce lien avec l'aigle qui est chanté ; la mélodie aura alors peu d'importance aux yeux du chanteur ; elle sera là avant tout pour réactualiser l'expérience d'un contact avec l'aigle, plus que pour sa qualité sonore.

Pour d'autres, l'expérience onirique est complète et la mémoire du chant est globale : “Quand on rêve, ça vient comme ça dans notre esprit et on retient le chant (à Osnaburgh, 11-IX-93 *in* Berbaum 1995), ou bien, “They wake up singing the song” (Sioux Lookout, 16-XI-93 *in* Berbaum 1995). Connaître un chant, c'est justement en connaître l'histoire onirique. Cette histoire étant liée par le sceau du secret, puisqu'un rêveur ne doit pas parler du contenu de ses rêves, ce n'est qu'entre chanteurs que se véhicule cette connaissance, au moment de la transmission d'un chant. Des chanteurs peuvent chanter ensemble, et un groupe accueillir de nouveaux chanteurs avec eux ; les nouveaux venus pourront chanter le répertoire par imitation, sans pour autant que leur soit livrée “l'épaisseur sémantique” du chant. Entre apprendre un chant pour être capable de le chanter, et connaître un chant pour savoir quand l'utiliser correctement, il y a un grand pas. Quand des chants sont enseignés, à l'heure actuelle, à des

---

<sup>1</sup> “J'ai fait un rêve dans lequel j'étais à un powwow. Il y avait des gens qui jouaient du tambour et qui dansaient. Il n'y avait personne à côté de moi, mais j'ai entendu une voix, et cette voix disait : « dans le chant que les joueurs de tambour sont en train de chanter, l'Aigle dit aux gens qu'il vole haut dans le ciel, il peut tout voir ». Avec ces mots, j'ai fait le chant. Parce que je n'ai pas entendu le chant qui était chanté. J'étais loin et je les ai vu chanter, les gens dansaient et cette voix est venue. La voix m'expliquait quel chant ils chantaient. Mais l'Aigle n'est pas mentionné dans ce chant. Quand je le chante, les gens ne savent pas qui dit cela. Mais moi je le sais. C'est important que je le sache” (Timmins, 12-X-91 *in* Berbaum 1995).

groupes de jeunes garçons musiciens dans certaines écoles ojibwa, la transmission ne concerne pas le seul niveau sonore du chant, mais comporte tout un parcours de connaissance de soi et d'apprentissage des règles éthiques de partage et de respect qui doivent être connues lorsque l'on est amené à occuper l'espace qui entoure un tambour. L'aspect du chant dont l'ensemble de la communauté peut bénéficier, est la résultante sonore, résultante qui prend le statut d'objet rituel dont il a été question plus haut. Sachant que derrière cette "image sonore" se situe, le plus souvent, une expérience onirique, chacun sait également qu'il se passe "quelque chose de plus". Ce "quelque chose" est seulement reçu sans être interrogé, la garantie d'une bonne utilisation du chant étant assurée par le système de responsabilité qui s'organise autour du contenu des rêves.

Ceci nous amène à préciser le sens de l'importance de la réception d'un chant au cours d'une expérience onirique. Un chant est, par excellence un outil grâce auquel le rêveur pourra faire appel aux ancêtres avec lesquels il est entré en contact durant le rêve. Il est une sorte de "sésame ouvre toi", qui donne accès aux instructions et aptitudes, aux dons révélés pendant l'activité visionnaire. Dans le contexte de la culture ojibwa, et dans celui de nombreuses situations des diverses cultures du monde, on peut dire que le chant est médiateur chamanique, car il renvoie à des caractères et à des situations du monde de l'invisible qui sont clairement identifiées. Mais cette notion d'un au-delà, ou d'un en-deça du son n'est pas inconnue de nos références de pensée ; elle est formulée de la façon suivante par Michel Imberty :

"Les objets sont là, devant moi, et je peux alors les toucher, les regarder, les nommer. Il n'en va pas de même des sons qui, par nature, apparaissent et disparaissent, et que je reconnais seulement comme *les produits de sources que je cherche à identifier* ( je souligne) (...). Les sons ne sont pas des objets mais des processus et seule la volonté d'analyser l'expérience musicale en dehors de tout contexte subjectif et humain en fait une suite de notes" (*in* Miroudot 2000, p. 11).

Est-ce alors l'objectif d'une éducation musicale d'apprendre à identifier ces

sources, et quelles sont ces sources dont parle Imberty ? Sources symboliques, émotives, dynamiques, instrumentales ? Les ojibwa ont tout un ensemble de mythes qui leur permettent de se diriger dans ce monde des sources du son, quels sont les référents culturels qui nous permettraient d'effectuer un semblable repérage?

Si les chants en général participent de cette dynamique de création, et en sont des hôtes de marque, l'image d'un cercle de sacralisation trouve sa directe correspondance sonore dans l'organisation formelle des chants de powwow<sup>1</sup>. C'est au sujet de l'organisation de la tessiture des mélodies des chants que j'ai obtenu une indication déterminante pour l'établissement d'une telle relation :

“Pour apprécier la musique amérindienne, il faut que tu saches ceci. Il y a trois niveaux dans une mélodie, l'aigu, le médium et le grave. L'aigu, c'est l'appel des ancêtres, puis au milieu, il y a les danseurs et toute la création, et le grave, c'est la terre. La mélodie descend dans un geste de bénédiction de la terre par les ancêtres. Ce ne sont que les humains qui peuvent faire cela, mais toute la création y participe. Il faut être joyeux. Si on est joyeux, les ancêtres sont joyeux” (Shoal Lake powwow, 15-VIII-93 *in* Berbaum 1995).

Ce que ne précise pas cette description, c'est le fait de la répétition des chants. Effectivement, la mélodie qui se déroule selon ces trois niveaux de tessiture n'est jamais énoncée qu'une seule fois au cours de la pratique musicale, mais est répétée au moins quatre fois. Ce phénomène de répétition instaure un mouvement cyclique de la mélodie. Il faut préciser que cette forme musicale dépasse très largement le seul contexte ojibwa. Il s'agit de chants de powwow et cette cérémonie est répandue, à l'heure actuelle, dans la plupart des nations amérindiennes du continent nord-américain. L'organisation de l'ambitus

---

<sup>1</sup>Un powwow est un rassemblement social de plus ou moins grande envergure (de quelques dizaines à quelques milliers de personnes), le plus souvent estival, qui se présente comme une cérémonie se déroulant pendant un à trois ou quatre jours, durant lequel les activités centrales sont le chant avec tambour, et la danse. On peut en observer sur tout le continent nord-américain, avec de nombreuses variantes, apportées par chacune des nations amérindiennes au

mélodique selon trois niveaux de hauteurs, permet d'établir la forme des chants de powwow que l'on peut noter de la façon schématique suivante :

I : A A' B C

II : B' C

(Coda).

*A* est "l'appel des ancêtres", chanté par le soliste, dans l'aigu ;

*A'* est la reprise de la phrase du soliste, chantée par tous les musiciens assis autour du tambour ;

*B* se déroule dans le médium et est chantée par tous ;

*C* appartient au registre grave, chantée par tous également ;

*B'* et *C* sont la répétition de *B C* et parcourent à nouveau les registres médium et grave, avec tous les chanteurs.

Transposée dans le contexte de l'élaboration du savoir telle que décrite précédemment, on aurait :

*A* : "La connaissance vient à moi".

*A'* : Je suis le miroir de cette connaissance, j'en renvoie l'écho.

*B* : Je teste la connaissance, je la fais passer au travers de moi, j'y suis présent.

*C* : J'en imprègne la matière, le chant est abouti en tant que forme-objet.

Mais dès son achèvement l'objet formel disparaît pour retrouver sa source.

Il est assez remarquable de voir apparaître ainsi une sorte de tableau sonore d'un processus d'élaboration du savoir. Un chant est l'outil d'enseignement de sa propre dynamique de création. On ne peut guère imaginer plus grande efficacité d'un outil pédagogique. De plus le chant, en tant que forme, se montre à la fois dans son achèvement et dans son devenir. On a là une sorte de

condensation de l'espace et du temps en une seule dimension.

J'ai essayé tout au long de cet exposé de situer les données ojibwa en regard de nos cadres de réflexion. Je souhaiterais proposer un dernier rapprochement au sujet de l'élaboration du savoir, telle qu'elle apparaît au travers de l'activité onirique ojibwa et des indications que Michel Foucault présente dans son *Herméneutique du sujet*.

## ACTIVITE CONNAISSANTE OJIBWA ET SAVOIR SPIRITUEL CHEZ MICHEL FOUCAULT.

Du point de vue de l'organisation matérielle, on l'a vu au moment de la *Quête de la vision*, il faut pour rêver, s'abstraire du monde qui nous définit, sortir de l'espace quotidien de vie de la communauté pour se retirer dans la forêt, sur une hauteur ou dans un trou. L'activité onirique donne accès à une connaissance de soi grâce à un double mouvement, d'une part de distanciation par rapport à soi, due au miroir qu'offre le contact avec le monde des ancêtres et l'expérience d'une connaissance qui vient à soi, d'autre part dans un mouvement de présence à soi et d'identification au travers de l'activité que l'on exerce sur le message onirique. Les savoirs reçus en rêve permettent d'organiser symboliquement le monde quotidien, social et individuel, au travers de l'élaboration d'objets rituels. Il m'a semblé que c'était cette même forme de savoir que l'on pouvait retrouver dans la description des préceptes de Marc Aurèle que nous propose Michel Foucault :

“Premièrement, il s'agit d'un certain déplacement du sujet, soit qu'il monte jusqu'au sommet de l'univers pour le voir dans sa totalité, soit qu'il s'efforce de descendre jusque dans le cœur des choses. En tout cas, ce n'est pas en restant là où il est que le sujet peut savoir comme il faut. (...) Deuxièmement, la possibilité est donnée, à partir de ce déplacement du sujet, de saisir les choses à la fois dans leur réalité et dans leur valeur. Et par valeur, il s'agit de leur place, de leur relation, de leur dimension propre à l'intérieur du monde et aussi de leur rapport, de leur importance,

de leur pouvoir sur le sujet humain en tant qu'il est libre. Troisièmement, dans ce savoir spirituel, il s'agit pour le sujet d'être capable de se voir lui-même, de se saisir lui-même dans sa réalité. (...) Le sujet doit se voir dans la vérité de son être. Quatrièmement enfin, l'effet de ce savoir sur le sujet est assuré par le fait qu'en lui, le sujet découvre non seulement sa liberté, mais trouve dans sa liberté un mode d'être qui est celui du bonheur et de toute la perfection dont il est capable. Eh bien, un savoir qui implique ces quatre conditions (déplacement du sujet, valorisation des choses à partir de leur réalité à l'intérieur du *kosmos*, possibilité pour le sujet de se voir lui-même, transfiguration enfin du mode d'être du sujet par l'effet du savoir), c'est cela, je crois, qui constitue ce qu'on pourrait appeler le **savoir spirituel**" (Foucault 2001, p. 295).

On a vu au cours de cet exposé que des aspects de ce mode d'élaboration du savoir sont essentiels à l'élaboration de la pensée musicale. Pourrait-on alors proposer d'approfondir la connaissance des dynamiques de ce que Foucault appelle le savoir spirituel pour élaborer des cadres de compréhension de ce en quoi consiste le savoir musical ?

## CONCLUSION

S'intéresser aux états de conscience dans les rapports au savoir nous a permis d'observer ce en quoi consistent les activités visionnaires. Ces activités fondent la double nature visible et invisible de l'homme. En essayant de comprendre les processus d'élaboration des représentations qui ont lieu durant ces activités, il nous a fallu considérer la situation des représentations fantasmatiques et celles-ci nous ont permis de situer le jeu de présence et d'absence des objets (ou de réalité et de valeur, selon la terminologie de Michel Foucault). On a vu que cette dimension de présence/absence est une qualité qui caractérise le son.

Par ailleurs, les activités visionnaires, par le phénomène de distanciation qu'elles instaurent au cours de l'élaboration des savoirs, permettent de poser un questionnement sur l'identification des représentations et, en ce qui concerne les sons, sur ce qu'Imberty appelle les sources du son.



Enfin, la distanciation, en tant qu'elle permet un phénomène de miroir, est également un outil pour la construction du sens de la forme musicale, ce qui représente un secteur important des savoirs musicaux.

Poser une problématique des états de conscience permet de poser une problématique d'une présence/absence des objets ; pour la musique, celle d'une présence/absence des sons. Considère-t-on comme un savoir musical, un savoir sur les "sons absents" (ce qui peut-être compris ici comme tout ce qui relève d'une audition intérieure) ? Et ce savoir doit-il faire partie d'une éducation musicale ? Si oui comment ?

Les outils ojibwa sont les activités visionnaires, les mythes, l'apprentissage des chants.

Quels sont nos outils ?

## BIBLIOGRAPHIE

Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir - Elaborations théoriques et cliniques*. Paris : Editions Universitaires.

Berbaum, S. (1995). *Autour d'un powwow ojibwa : analyse musicale et mythologie*, Thèse de doctorat en ethnomusicologie, Université de Montréal, Faculté de Musique (Québec – Canada).

Bonte, P. et Izard, M. (1992) *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. Paris : PUF.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir - Eléments pour une théorie*, Paris : Editions Economica (coll. Anthropos).

Densmore, F. (1929). "Chippewa customs", *Bureau of American Ethnology, Bulletin 86*, (Washington : United States Govt. Print Off.), New-York : Johnston Reprint.

Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard (coll. Bibliothèque des Sciences Humaines).

Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet*, Paris : Gallimard.

Hallowell, A. I. (1992). *The Ojibwa of Berens River, Manitoba*, New York : Harcourt Brace Jovanovich (Ed. Jennifer S.H. Brown. *Case Studies in Cultural Anthropology*).

Imberty, M. (1990) “La genèse des schèmes d’organisation temporelle de la pensée musicale chez l’enfant.”, *Les sciences de l’éducation*, **3-4**, 39-61.

Johnston, B. (1976). *Ojibway Heritage*, Toronto : Ed. Mc Clelland and Stewart Limited.

Miroudot, L. (2000). *Structuration mélodique et tonalité chez l’enfant*. Paris : L’Harmattan.

Nelson, G. (1823-1988) *The Orders of the Dreamed, George Nelson on Cree and Northern Ojibwa Religion and Myths*. Réédition présentée par Brown, J. S. H. et Brightman, R., Winnipeg : University of Manitoba Press.

## ACTUALITE DES TRAVAUX UNIVERSITAIRES EN EDUCATION MUSICALE (UNIVERSITE DE PARIS-SORBONNE / PARIS IV)

---

CLAIRE ROCH-FIJALKOW, L'ENSEIGNEMENT MUSICAL SCOLAIRE PARISIEN (1819-2002) : HISTOIRE DES INSTITUTIONS, DES CONCEPTIONS PEDAGOGIQUES, ANALYSE DE CONTENU DE MANUELS<sup>1</sup>.

L'enseignement musical scolaire parisien apparaît en 1819 dans l'une des premières écoles primaires mutuelles publiques de la capitale. S'intégrant dans un système scolaire en formation, il demeure une exception au plan national. Après 180 ans d'existence, son caractère pionnier, sa précocité et sa longévité restent uniques. En effet, la capitale française assure sa pérennité à l'enseignement musical en lui permettant de s'imposer au sein de l'école et en lui offrant un caractère institutionnel dès 1835. Le nombre de professeurs (22 au tout début) ne cesse d'augmenter et atteint près de 240 professeurs en 2002. Quelles sont les causes de sa précocité, de sa formidable expansion ? Quelles sont les composantes essentielles de cet enseignement ?

D'une manière constante et remarquable, l'enseignement musical scolaire parisien est conçu par ses initiateurs comme une discipline à vocation non artistique : WILHEM (1781-1842), le créateur de cet enseignement, considère le chœur comme une métaphore de la société, au sein duquel l'individu apprend à devenir un honnête citoyen, respectueux de l'ordre. La légitimité de l'enseignement musical scolaire parisien provient de son caractère « utilitaire » : moyen reconnu pour accéder à une certaine forme d'art, il constitue un outil de régulation sociale apprécié des gouvernants, un instrument de propagande morale et politique, un agrément des cérémonies officielles. Tout au long de son histoire, il se voit assigner différents rôles : il est censé apporter un élément de

---

<sup>1</sup> Résumé d'une thèse de doctorat en musicologie, préparée sous la direction de M. le Professeur Jean-Pierre Mialaret et soutenue le 2 décembre 2002 (université

distraction, soulager le travail, aider à supporter l'effort, encourager le soldat, optimiser les compétences à l'école, favoriser la socialisation, trouver un épanouissement personnel...

Notre étonnement face à cette « vision utilitaire » de l'enseignement musical est à l'origine de cette thèse. L'enseignement musical scolaire parisien est l'exemple type d'un enseignement artistique, né et consacré grâce à deux référents essentiels : l'Orphéon et le Conservatoire.

L'exemple de la Ville de Paris prouve qu'un enseignement artistique ne peut exister durablement en l'absence de partenaires de référence, de référents clairement identifiés.

L'Orphéon municipal (société chorale populaire fondée par WILHEM regroupant les meilleurs élèves des cours de musique des écoles et les ouvriers des cours du soir gratuits de la Ville de Paris) joue le rôle de pratique sociale de référence ou plus exactement de pratique musicale de référence. L'école est alors le lieu où l'on apprend à devenir un bon choriste et où l'on prépare les chants orphéoniques. Un partenariat étroit s'établit entre l'école et l'Orphéon. Le Conservatoire joue un rôle différent : institution d'excellence, référence absolue dans le monde musical, il s'impose en tant que modèle pédagogique, notamment en raison de la place essentielle qu'il accorde au solfège. Des liens étroits se tissent au cours du temps entre l'école et le Conservatoire : la quasi-totalité des inspecteurs, de nombreux professeurs de la Ville de Paris et auteurs de manuels scolaires, sont issus de cette institution.

Comment l'enseignement musical parisien trouve-t-il sa voie entre ses deux référents que sont l'Orphéon et le Conservatoire ? Comment s'articule ce système pédagogique tri-institutionnel (Ecole – Orphéon - Conservatoire) dont

les partenaires sont si différents ? Comment trouve t-il une logique qui lui soit propre en s'appuyant sur deux institutions aux fondements idéologiques si lointains ? En l'absence de référent caractérisé, l'enseignement musical scolaire a-t-il les moyens de s'imposer durablement ?

Notre méthode de travail cumule l'étude de documents d'archives, de textes administratifs et politiques, le recueil de témoignages et associe étroitement l'analyse de contenu de manuels scolaires utilisés dans les écoles pendant cette longue période. Conçus comme des outils méthodologiques, et faisant partie intégrante de notre recherche, ces manuels témoignent en effet de l'évolution de l'enseignement musical scolaire parisien de 1819 à 2002.

Nous avons déterminé six périodes significatives : une phase d'officialisation (1819-1852), une phase d'institutionnalisation (1852-1880), une période de forte influence du Conservatoire et de déclin de l'Orphéon (1881-1919), de rénovation de l'enseignement musical (1919-1948), l'apparition de menaces sur l'enseignement musical (1948-1982) et enfin la période contemporaine marquée par une généralisation de l'exemple parisien à l'ensemble de la France.

La période 1819-1852, dite d'officialisation, montre comment l'éducation musicale scolaire entre sur la scène publique politique et artistique. Le manuel WILHEM est l'unique ouvrage utilisé dans les écoles communales parisiennes et les concerts de l'Orphéon municipal connaissent un succès considérable. Lors de la période suivante, dite d'institutionnalisation (1852-1880), l'administration commence à rationaliser les services des professeurs de musique et instaure le Certificat d'Aptitude à l'enseignement musical. L'école s'émancipe peu à peu de l'Orphéon et un nouveau répertoire scolaire apparaît. Le manuel DELAFONTAINE témoigne du phénomène de scolarisation, émergeant dans la pédagogie musicale scolaire. Entre 1881 et 1919, l'autorité du Conservatoire a tendance à s'affirmer alors que l'Orphéon connaît un déclin provisoire. Le manuel MARMONTEL réaffirme avec force la primauté du solfège dans la

pédagogie musicale scolaire. De 1919 à 1948, l'œuvre de Maurice CHEVAIS contribue à rénover durablement l'enseignement musical scolaire non seulement à Paris, mais dans toute la France. Ses ouvrages pédagogiques introduisent le concept de pédagogie active. Il témoigne d'une période privilégiée de l'enseignement musical scolaire parisien, marquée par une forte mobilisation professionnelle et une évolution notable des conceptions en pédagogie musicale. La période suivante, 1948-1982, voit s'affirmer le statut juridique de l'enseignement musical scolaire parisien. Dès 1948, les professeurs de la Ville de Paris deviennent fonctionnaires à part entière.

L'enseignement musical scolaire parisien continue à renforcer sa tradition marquée par la prédominance du chant choral et du solfège et intègre l'utilisation du disque pour l'écoute d'œuvres classiques. La "période PLANEL", du nom de l'inspecteur de la musique de 1946 à 1974, correspond au développement d'un véritable esprit de corps. Les pratiques pédagogiques sont marquées par l'omniprésence du folklore. Les manifestations officielles se développent : concours interscolaires, concerts de chorales... Mais le début des années soixante dix bouleverse cette unité corporative et pédagogique : le corps est menacé d'extinction par la loi du 10 juillet 1964. Cette période d'incertitude laisse de nombreuses séquelles encore perceptibles aujourd'hui : l'absence de référents pédagogiques (notamment un inspecteur spécialisé), un certain désarroi professionnel parmi les enseignants, la diversification voire l'atomisation des pratiques. L'enseignement musical scolaire parisien paraît alors "éclaté" : ce bilan peut être mis en regard de sa longue histoire depuis 1819.

En définitive, alors qu'on assiste depuis quelques années à une augmentation sensible de l'offre d'enseignement musical en France, l'exemple parisien, même exceptionnel, constitue un terrain privilégié pour réfléchir aux conditions pédagogiques de pérennisation de l'enseignement musical scolaire contemporain.

## LISTE DES MAITRISES MENTION *DIDACTIQUE DE LA MUSIQUE* SOUTENUES A L'UFR DE MUSIQUE ET MUSICOLOGIE (PARIS IV) EN 2000-2002

NdE : Une première liste de mémoires de maîtrises soutenus à l'UFR de musique et musicologie de l'université Paris-Sorbonne (Paris IV), dans le cadre de la mention : *Didactique de la Musique*, entre 1993 et 1999 a été présentée ailleurs<sup>1</sup>. La liste suivante constitue le prolongement de cette première liste.

La plupart de ces mémoires peuvent être consultés à la bibliothèque de l'UFR de musique et musicologie, université Paris IV (Institut d'art et d'archéologie), 3 rue Michelet, 75006 Paris.

Se renseigner préalablement auprès de Mlle Nathalie Cousin au 01 53 73 71 32 (+33 153 73 71 32) ou par courrier électronique : [nathalie.cousin@paris-4.sorbonne.fr](mailto:nathalie.cousin@paris-4.sorbonne.fr).

ABDELFETTAH, Myriam, *Place, fonction et intérêt de l'éducation musicale pour l'enfant sourd chez les éducateurs et les rééducateurs*, 2002.

AMOURIAUX, Marie-Odile, *L'apprentissage de la partition braille par le non-voyant*, 2000.

BARRIERAS, ép. JOSSE, Valérie, *Observation des actes pédagogiques d'un chef de chœur en répétition*, 2000.

BOCAGE, Caroline, *Etude du langage imagé de professeurs de flûte à bec*, 2001.

BOURGET, Nathalie, *Représentations musicales de collégiens de quinze ans*, 2002.

CABASSUD, Josette, *L'enseignement spécialisé dans les écoles municipales de musique de la Seine Saint-Denis : Qu'en est-il de la démocratisation ?* 2002.

CATOIRE, Aline, *Evolution des programmes de DEUG et licence de*

---

<sup>1</sup> *Recherches en Education musicale à l'UFR de Musique et Musicologie de l'université de Paris-Sorbonne, (Paris IV), 1993-1999*. Paris : Documents de recherche de l'OMF, série Didactique de la Musique, n° 14, 2000.

*musicologie à l'université de Paris-Sorbonne (Paris IV) entre 1985 et 2001, évolution correspondante des représentations étudiantes, 2002.*

CERNY, Frédéric, *Permettre à des adolescents sans formation musicale préalable de faire de la musique, grâce à l'informatique ? la boîte de pandore, 2000.*

CHEZAL, Alexandra, *Comment les compositeurs conçoivent le conte musical pour les 3-6 ans ? 2000.*

COBO, DORADO, Karina, *La communication du savoir musical dans un cours de clarinette, 2002.*

CORRAZE, Stéphanie, *La transdisciplinarité en éducation musicale : étude des conceptions dans la revue l'Éducation musicale (1953-2000). 2000.*

DAVID, Geneviève, *Evolution des méthodes de chant au XIX<sup>ème</sup> siècle, 2000.*

DECELLE, Juliette, *La musique à l'école de l'hôpital, comment les enseignants de l'école du centre de Pédiatrie et de Rééducation de Bullion perçoivent la musique au sein de leur fonction, 2001.*

DELAMBRE, Céline, *La motivation dans l'apprentissage du chant au sein des cours d'éducation musicale en classe de 4<sup>ème</sup>, 2002.*

DIACONESCU, ép. Guillome, Maia, *Le phénomène choral amateur roumain sous la dictature communiste de Nicolae Ceausescu, 2001.*

FRAPSAUCE, Marie, *Etude comparative des interactions enseignant – apprenants, dans différentes tâches, lors d'interventions musicales à l'école, 2001.*

GAUDIN, Anne, *Adaptation des logiciels de formation musicale au public enfant, 2002.*

GUEDRAT, Karine, *Comment les professeurs d'éveil musical conçoivent leur discipline ? (dans le cadre de l'enseignement spécialisé), 2001.*

GUILBAUD, Philippe, *Interaction maître-élève dans l'enseignement-apprentissage cornistique au cours de la réalisation de tâches particulières : deux difficultés d'attaque du son, 2002.*

LAUDET, Dominique, *Comment les professeurs d'éducation musicale conceptualisent-ils leur enseignement en classe de 3<sup>ème</sup> après les réformes de 1985 et 1995 ?, 2002.*

LONDEIX, Cécile, *La lecture pianistique et le développement du sens musical, 2001.*



- LOUAGE, Nathalie, *« En Italique » à l'Opéra Bastille : comment les enfants ont-ils perçu le spectacle ?*, 2001.
- LUSSIEZ, Sandrine, *Partages musicaux. Etude d'une séquence musicale interactive avec des nourrissons de 12 à 19 mois en crèche*, 2001.
- MADHO, Sabrina, *Etude des représentations et des attentes de la discipline d'éducation musicale chez les collégiens guadeloupéens de 4<sup>ème</sup>*, 2000.
- MALLET, Sandrine, *Le violoniste en voie de développement (yoga, sophrologie, méthode Alexander, méthode Feldenkrais)*, 2000.
- MANGIN, Christine, *Les représentations en Education musicale à l'IUFM des professeurs stagiaires, futurs enseignants des écoles*, 2001.
- MAUVIEL, Agnès, *Observation et analyse du processus d'apprentissage de violonistes débutants (avec ou sans lecture d'une partition)*, 2000.
- MENTEC, Morgane, *Le partenariat entre structures de diffusion musicale et éducation nationale. Musicoulisses, un projet de l'orchestre de Paris, de la Cité de la Musique, des écoles et des collèges*, 2002.
- MERCIER, Pauline, *Différenciation de techniques de direction d'un chef de chœur anglais*, 2001.
- MONPEYSSSEN, Sophie, *Musique et hôpital. Représentations de soignantes*, 2000.
- MOREAU, Carole, *Notion(s) d'éveil musical auprès d'enfants sourds. Similitudes et différences entre enfants sourds et enfants entendants*, 2000.
- NEVEUX, Christelle, *Schématisation et processus de déchiffrage chez les accordéonistes débutants*, 2000.
- ROUSSEAU, Gabrielle, *Des professeurs de musique face à la diversité socioculturelle des collégiens de banlieue*, 2000.
- THOMAS, Pauline, *Les Envahiss'notes : L'influence des divers modes d'ouverture dans la pratique de l'opéra sur le développement de l'expressivité*, 2002.
- VILAIN, Alexandra, *Le trac du musicien : quand le jeu traque le je*, 2001.
- VILLEMIN, Daniele, *Stratégies d'écriture dans le commentaire d'œuvre musicale*, 2000.