

**LEICHNIG Tom**

Diplôme d'État de professeur de musique

*Mémoire de fin d'études / juin 2017*



## **MUSIQUE, TECHNIQUE ET COMPLEXITÉ**

**Promotion 2015 – 2017**

## SOMMAIRE

<b>Avant-propos.....</b>	<b>3</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>4</b>
<b>I – Technique et musique, portrait et origines d'un clivage.....</b>	<b>5</b>
<b>II – Alternatives et perspectives nouvelles.....</b>	<b>8</b>
1) La pensée complexe.....	8
2) Globalité.....	11
3) Scienza Nuova.....	12
<b>III – La musique, un phénomène complexe ?.....</b>	<b>14</b>
1) Relation entre musique et complexité.....	14
2) Motivation et sens du geste musical.....	15
<b>IV – Et demain ?.....</b>	<b>18</b>
1) Utiliser les outils de la complexité dans la musique et son enseignement.....	18
2) Pourquoi n'avons nous pas encore changé de paradigme ?.....	21
3) De la nécessité d'un changement de paradigme.....	23
<b>Conclusion.....</b>	<b>25</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>27</b>

## AVANT-PROPOS

Il n'a pas été facile de rendre compte à l'écrit de la complexité de mon sujet compte tenu des impératifs qu'induit ce format. Définir d'un ordre d'apparition et d'enchaînement des parties m'a donné du fil à retordre. De profondes réflexions m'ont fait comprendre qu'une mise en abyme de mon sujet dans l'organisation même de ce mémoire serait à la fois inévitable et fort périlleuse.

J'espère malgré tout que mes propos vous aideront à accueillir avec joie et curiosité le fouillis organisé que constitue notre monde.

## INTRODUCTION

Plus j'évolue dans mon parcours de musicien, au gré des différents milieux que j'ai fréquentés, plus je m'aperçois de l'existence d'un clivage ou d'une distinction entre la musique et la technique. Tantôt vilipendée chez les uns puis adulée chez les autres, la technique apparaît souvent comme une entité dissociée de la musique. Soit l'on fait de la technique, soit l'on fait de la musique, comme si les deux ne pouvaient s'associer, comme si elles n'étaient pas intrinsèquement liées.

Cette conception m'a toujours étonné et interrogé. À l'heure où je m'appête à devenir professeur de musique cette question me taraude avec encore plus d'insistance. Je suis persuadé que l'une ne peut aller sans l'autre. Cette interdépendance s'explique du fait qu'elles ne sont qu'une à mes yeux. Elles forment un tout.

Il me paraît important en tant qu'enseignant de la musique de s'interroger à ce sujet car notre vision va transparaître inexorablement dans notre manière de construire nos cours, notre pédagogie, dans la manière dont on incite l'élève à son tour à construire et à s'interroger sur sa propre pratique musicale. Nous sommes porteurs d'une conception de la musique que nous véhiculons chaque jour à nos élèves. Il convient donc d'avoir éclairci notre vision afin de pouvoir l'assumer.

C'est pour cette raison que j'ai choisi de traiter de ce sujet dans ce mémoire.

Qu'est-ce qui pousse les musiciens à faire cette distinction entre musique et technique ? Où trouve-t-on l'origine de cette conception ? Transparaît-elle dans notre pédagogie ? Quelles alternatives trouver afin de réconcilier les deux termes ?

Pour répondre à cela, nous ferons dans un premier temps un état des lieux des représentations liées à la technique et la musique pour les musiciens, en partant notamment de mon expérience. Ensuite, nous nous tournerons vers les raisons de ces représentations. Dans un deuxième temps, nous étudierons l'alternative que nous offrent la pensée complexe et ses attributs, puis dans un troisième nous porterons notre réflexion sur la relation qu'entretiennent musique et complexité. Enfin, nous tenterons de définir comment adapter les outils précédemment étudiés au domaine de la musique, puis d'éclaircir les difficultés et les enjeux d'un tel changement pour la formation de musiciens s'émancipant librement à travers leur art.

## I – TECHNIQUE ET MUSIQUE, PORTRAIT ET ORIGINES D'UN CLIVAGE

Il est très commun lors de discussions avec d'autres musiciens, peu importe le lieu, que ce soit autour d'un café ou sur internet, quel que soit leur niveau, d'entendre des réflexions du type « ce n'est pas de la musique, ce n'est que de la technique » à l'égard de musiciens ou groupes. La rupture entre les deux termes est si nette qu'il semble falloir faire un choix entre les deux.

Le clivage actuel entre technique et musique apparaît comme curieux car le terme de « technique » vient étymologiquement du grec τεχνικός (*tekhnikos*) signifiant « relatif à un art », lui-même dérivé de τέχνη (*tékhnē*) signifiant « art ».

On comprend donc bien que cette dualité et ambivalence entre les deux termes est bien plus récente. Comment en est-on venu là ?

La technique est très souvent assimilée à la virtuosité. Cette dernière s'est vue marquée historiquement par une image peu reluisante.

À l'époque baroque, du XVII<sup>ème</sup> au milieu du XVIII<sup>ème</sup>, le terme de virtuose venant de l'italien « *virtuoso* » signifiant « *homme curieux* » ou « *celui qui connaît parfaitement un art, une science, etc., et qui en use avec une absolue maîtrise* » voire « *vertueux* » arrive en France. On l'emploie à l'égard de personnes qui excellent dans leur domaine. Pourtant, ce terme connut les critiques et ce, dès sa naissance. En effet, Giulio Caccini<sup>1</sup>, dans son recueil « *Nuove musiche* », décrit la virtuosité comme l'apanage du chanteur médiocre. Faisant référence aux nombreux ornements utilisés, il estime que ces derniers « *n'ont pas été inventés parce qu'ils étaient indispensables pour bien chanter, mais pour chatouiller les oreilles lorsqu'on n'est pas en mesure de donner une exécution passionnée*<sup>2</sup> ». Cette critique fait écho à celles émises aujourd'hui par bon nombre de musiciens ou mélomanes.

À la fin de l'époque baroque, les compositeurs publiaient leurs œuvres sous la forme la plus complète possible afin de ne laisser que peu de place à l'exaltation des virtuoses.

Deux siècles plus tard, les virtuoses portent encore et de plus en plus une image contradictoire, étant à la fois admirés pour leur agilité mais aussi considérés comme caricature du musicien. Pour cause, l'emphase faite sur les effets et l'agilité devenant moteurs et raison d'être de la musique, est jugée alors superflue. Déjà, la scission entre l'idée de musique et de technique se veut prégnante. On peut alors se demander pour quelles raisons cette distinction perdure encore chez les nouvelles générations de musiciens. Il semble donc pertinent de diriger nos investigations vers les lieux de formation musicale.

Aujourd'hui, on remarque souvent dans les établissements que dès l'entrée en musique, cette dernière se voit segmentée et cloisonnée en différentes disciplines bien distinctes tant au niveau des cursus qu'à celui des différents cours. On peut ainsi distinguer les cours de formation musicale, d'instrument, de composition, d'improvisation, de culture, etc... qui sont eux-mêmes séparés en temps distincts, portés sur la technique (instrumentale ou d'écriture), la méthodologie ou sur le travail d'œuvres. Mais la musique, n'est-ce pas tout cela à la fois ?

Dans l'apprentissage de la batterie par exemple, nous avons souvent tendance à séparer le cours en phases très distinctes séparant la technique des autres contenus pédagogiques, par exemple lors de l'échauffement ou par le travail de « technique de caisse claire ». Le nom est équivoque. On la considère vraiment comme un élément précis que l'on travaille ou qu'on délaisse qui est différent de l'action de « jouer de la batterie ». Ce moment du cours est vu comme un pas de côté, un travail de fond essentiel au bon développement de la pratique. On apprend à être à l'aise avec l'instrument,

---

1 Compositeur italien de la fin de la Renaissance et du début de la période baroque

2 CACCINI, Giulio. *Nuove musiche*, 1601

à ne pas se faire mal, à rechercher le geste juste et efficace. Ce raisonnement est tout à fait louable et je fais partie de ceux qui ne voient pas d'un mauvais œil le fait de se recentrer et « zoomer » sur des paramètres lorsque l'on s'adonne aux joies et travaux musicaux. Cependant, on peut dériver dès lors, vers l'illusion de croire que l'on peut faire l'un sans faire l'autre, ce qui me paraît absurde.

Ces exercices d'assouplissement et de contrôle des membres, très centrés sur la mécanique du geste, revêtent un aspect presque sportif, à la fois dans le côté physique du mouvement et dans le plaisir que l'on peut en tirer une fois l'effort accompli. On en vient à les considérer comme des mélodies rythmiques plaisantes à jouer et écouter ce qui réduit le côté rébarbatif du geste répétitif. Peut-être un héritage des tambours militaires. C'est donc en cela que le rapport entre travail du geste instrumental et conception de la musique m'intéresse.

J'ai l'impression que les batteurs ont souvent un rapport différent à la technique et qu'ils y portent une certaine affection. Beaucoup aiment travailler des exercices ou rudiments<sup>3</sup> comme on les appelle. J'en fais moi-même partie. En revanche, ayant eu aussi le loisir de jouer d'autres instruments, j'ai remarqué que je ne ressentais pas ce même plaisir, cette même envie de travailler en profondeur les aspects techniques. Autrement dit, travailler la mécanique de mon corps ne m'était pas aussi agréable et criant de nécessité que lorsque je le fais pour la batterie. C'est très certainement cet amour viscéral de l'ostinato et du geste que je n'arrive pas à retranscrire ou à retrouver.

Ce rapport physique à l'instrument est peut-être dû à l'investissement corporel conséquent qu'il réclame. Comme tout autre instrument, dès lors que l'on débute son apprentissage, des nouveaux mouvements, de nouvelles mécaniques sont mis en jeu et suscitent les premières interrogations que peut avoir un élève.

Dans le cas particulier de la batterie, les nouveaux horizons et barrières corporelles impliquent les quatre membres simultanément et de manière indépendante. Tout le corps est immédiatement mis à contribution et il faut réussir à coordonner tout ce bazar. Cette contrainte physique apporte certainement la dimension sportive de la tâche.

Il est possible que le volume sonore de l'instrument y soit pour quelque chose lui aussi. En effet, le moindre exercice prend une dimension puissante et quelque peu spectaculaire qui peut amener rapidement une certaine satisfaction.

Cette conception séparant l'aspect technique, assimilé à la mécanique du corps et l'aspect musique, assimilé à la création et au travail de l'esprit, me ramène à la conception de l'Homme vu par Descartes qui sépare le corps et l'esprit. On la retrouvait dès la construction du Conservatoire de Paris notamment dans les ouvrages pédagogiques utilisés par l'institution. C'est le cas par exemple dans la méthode de violon écrite par Pierre Baillot en 1834 intitulée *L'Art du violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves* où il est écrit noir sur blanc que :

*« La méthode du Conservatoire a été divisée, dès l'origine, en deux parties ; l'une, relative au mécanisme, l'autre appliquée au style et à l'expression : cette division doit être maintenue par la raison que nous avons donnée : qu'il ne faut s'occuper que d'une seule chose à la fois. (...).*

*Que l'élève se pénètre donc bien de la nécessité d'obtenir le meilleur mécanisme avant de passer outre, qu'il apprenne à travailler lentement, seul moyen d'avancer plus vite, et qu'il ne s'attache surtout aux choses d'expression qu'après avoir obtenu le pouvoir de s'y livrer sans entraves. »*

L'origine du fondement de notre pensée à l'égard de la technique est donc très claire. Cette vision nous apparaît comme une évidence car les institutions actuelles basent toujours leur

---

3 Ce sont des séquences rythmiques vues comme base technique, mettant en jeu différents doigtés et effets, censées améliorer la dextérité et la souplesse nécessaires au jeu de batterie.

organisation et leur cursus sur ce modèle d'époque. « J'ai appris la musique de cette manière, alors pourquoi la concevoir autrement ? ». Cette distinction est alors ancrée dans l'ADN du musicien dès le début de son parcours. On trouve même des méthodes, et c'est le cas encore une fois dans celle de Pierre Baillot, qui préconisent de pratiquer des exercices « sans musique ».

Il est alors logique que cette dissociation retrouvée dans les ouvrages utilisés soit répercutée sur l'organisation des cursus. La technique est ici vue comme un geste dénué de pensée, cette dernière semblant être l'apanage de l'expression.

J'ai tout à fait conscience que la méthode citée plus haut ne reflète plus tout à fait les pratiques actuelles et que les mœurs ont bien évolué depuis (fort heureusement). Néanmoins, ce cas me paraît intéressant à citer car il est loin d'être anecdotique. Aussi, il pose le cadre de la manière dont étaient considérés la technique ainsi que l'apprentissage musical à l'origine, dans les institutions d'enseignement de la musique en France. Bien que la mentalité d'aujourd'hui soit moins radicale, nous en portons toujours les stigmates<sup>4</sup>.

À mon sens, la technique n'est qu'un outil émancipateur, intrinsèquement lié à la nature de la musique. Elle n'est pas moins que la maîtrise et le travail d'une sensation. Chaque action, mouvement, est technique car pour reprendre la définition du Larousse, elle n'est que la manière de faire pour arriver à un résultat. Elle est le médium qui transmet une idée et exprime la créativité du musicien. J'irai même plus loin. Elle permet d'évacuer une trop grande intellectualisation de notre art pour être dans l'instant présent. En effet, pour pouvoir jouer de son instrument librement, de manière fluide et ainsi réaliser son idée musicale, il est nécessaire au musicien de ne plus réfléchir à la manière dont il doit surmonter un obstacle. L'urgence et la spontanéité liées à la pratique musicale supposent qu'il faut faire sur l'instant présent et ne pas réfléchir. C'est précisément là que l'idée de technique et de musique nouent leurs liens. Elles ne forment qu'un car elles sont issues de notre expression viscérale.

L'idée que l'on se fait d'un bon musicien est aussi en cause dans notre représentation de la musique. Nous sommes pétris de l'image du virtuose comme modèle auquel il faut aspirer. Toutefois, cette notion n'est qu'une construction culturelle.

Cette problématique de différenciation entre « réflexion sur la manière de faire » et « sens artistique » apparaît de manière assez limpide lorsque l'on s'intéresse aux fondements « idéologiques » de certains genres musicaux. On constate par exemple dans le punk et la noise un rejet de la technique au profit d'un partage d'énergie et d'émotions personnelles jugé sans filtre, sans artifices, brut. L'idée d'une maîtrise des actes instrumentaux peut être alors perçue comme inhibant pour la créativité et va donc à contresens de l'idée première de ces musiques. On pourrait y voir une peur de la perte d'aléa, d'imprévu, qui serait préjudiciable à leur identité.

Nous avons vu que la problématique autour des termes de musique et technique se situe plus sur la représentation que l'on s'en fait que sur leurs définitions propres.

Comment donc réconcilier ces deux parties d'un même tout ?

Pour apporter des éléments de réponse à cette question, il est intéressant de faire un détour par la pensée complexe.

---

4 Voir à ce propos l'introduction des deux méthodes suivantes, illustrant l'élémentarisation des savoirs : THIBAUD, Pierre. *ABC du jeune trompettiste*. Paris : Billaudot, 1982, 29 p.

VAN DE VELDE, Ernest. *Méthode rythmique - ABC du rythme et du solfège*. Tours : Van de Velde, 1947. 48 p.

## II – ALTERNATIVES ET PERSPECTIVES NOUVELLES

### 1) La pensée complexe

Théorisée et finement étudiée depuis les années 80 par Edgar Morin, sociologue et philosophe français, la pensée complexe se veut un outil permettant une appréhension du monde dans sa réalité la plus complète possible.

Dans notre vie de tous les jours, le terme de complexité porte souvent une connotation de choses difficilement explicables, non simples et on l'amalgame souvent à la complication. De fait, elle fait peur, elle menace notre compréhension car semble apporter du superflu. Cela va alors nous embrouiller, notre réflexion risque de s'embourber. On pourrait presque parler de « délit de faciès » envers ce terme. Il peut donc paraître étrange de vouloir mettre ce concept au centre de notre mode de réflexion sur le monde dans une grande variété de domaines (sciences formelles, sciences empiriques, sciences humaines, pédagogie). Les sciences et l'enseignement ont pour vocation de nous faire comprendre le monde qui nous entoure et de fait, de se l'approprier. Pourquoi diable vouloir rendre cela compliqué et obscur ? Nous verrons qu'il n'en est rien.

Voyons tout d'abord ce que signifie le terme de « complexité ». Dans son sens courant, la complexité est d'après le dictionnaire Larousse le « caractère de ce qui est complexe, qui comporte des éléments divers qu'il est difficile de démêler ». Parmi ses synonymes, nous retrouvons les termes de « complication, enchevêtrement ou encore imbroglio », tandis que la « clarté, netteté et simplicité » sont évoquées comme contraires.

Edgar Morin utilise le terme de complexité dans son sens étymologique venant de « complexus », signifiant « ce qui est tissé ensemble ». La complexité serait donc un espace ou tissu insécable constitué d'éléments hétérogènes.

La pensée complexe voit le jour en réponse à un rationalisme alors quasi dogmatique dans les sciences, initié par Descartes, qui ne permet pas d'expliquer et comprendre certains phénomènes.

La pensée rationnelle a permis de grandes avancées et découvertes scientifiques dans le monde occidental du XVIIème au XXème siècle grâce au développement d'une méthode analytique claire et applicable à tous les champs de recherche.

En somme, l'idée de complexité s'est vue remise dans la balance alors que l'on atteignait les limites de la science « traditionnelle » pensant de manière rationnelle. Les scientifiques et penseurs se sont rendus compte par exemple de la difficulté voire de l'impossibilité d'expliquer des phénomènes ayant lieu à l'échelle microscopique (physique quantique, ...) et à l'échelle macroscopique (planètes, systèmes solaires, ...) du fait de l'utilisation d'un outil (la pensée rationnelle) qui ne permettait pas ou peu d'appréhender des éléments si complexes. Nous n'étions capable d'expliquer et clarifier que des phénomènes se situant entre ces deux extrêmes. Prenons l'exemple parlant du passage de la vision géocentrique du monde à celle héliocentrique. Les partisans de chacune des conceptions observaient les mêmes « objets » mais le traitement des données était radicalement différent. En effet, la vision géocentrique excluait ce qu'elle ne pouvait expliquer tandis que celle héliocentrique, elle, se fondait précisément sur ces caractéristiques. C'est alors que l'idée de modifier les procédés de réflexion, notamment en acceptant la remise en cause de certaines lois admises comme acquises, a commencé à germer. Que pouvions-nous bien rater et omettre jusqu'ici ?

Le point divergent entre pensée rationnelle et pensée complexe se situe tant au niveau de la finalité qu'à celui du mode opératoire. En effet, la pensée rationnelle (le paradigme scientifique



actuel) vise légitimement à éclaircir et définir avec précision et clarté chaque élément du réel. Le but étant d'établir des lois et vérités universelles, valables en toutes circonstances. Pour ce faire, elle classe et divise la connaissance en unités totalement disjointes n'interagissant pas ensemble, tel un système fermé, afin de les analyser méticuleusement. Sans être « dérangé » par le reste en somme (notamment les actions avec l'environnement). Ces unités se succèdent ensuite de façon linéaire selon une logique définie afin de créer au final une somme formant la connaissance. Si l'on replace ce raisonnement dans le cadre de l'enseignement, cela revient à analyser des paramètres jugés importants ou problématiques par le professeur (à partir de pré-supposés donc) comme un geste de technique instrumentale ou un raisonnement mathématique, successivement avec une difficulté estimée croissante. Chaque nouveau geste ou raisonnement est alors étudié de manière isolée, comme un chapitre totalement indépendant du précédent. Cependant, ce raisonnement considère aussi qu'une tâche B ne peut être effectuée ou envisagée avant d'avoir effectué la tâche A. Chaque étape est indispensable pour la suite et leur ordre est ainsi figé. Grossièrement, on pourrait assimiler ce procédé au fait de regarder des objets à la loupe sans jamais regarder leur entièreté, car l'on estimerait que la connaissance juxtaposée de leurs éléments constitutifs soit suffisante pour la maîtrise de l'ensemble. Nous y reviendrons plus tard.

Il en résulte la création d'une méthode qui se veut être toujours la même. Le but de la pensée rationnelle est d'éviter à l'Homme de « perdre du temps » à expérimenter pour trouver ses réponses. La méthode est déjà toute trouvée et il suffit de la suivre scrupuleusement pour arriver à l'objectif (l'acquisition d'un ou du savoir) efficacement et rapidement.

Les tentatives visant à renouer avec les traits exclus dans la pensée rationnelle semblaient alors jusqu'au XIX<sup>ème</sup> siècle anti-scientifiques car incompatibles avec ce paradigme.

Du fait de cette élémentarisation et parcellisation du savoir et des objets étudiés, la pensée rationnelle occulte et renie les traits du désordre, de l'aléa, du chaos, de l'accident, de l'imprévisible car ils sont jugés comme non-significatifs, assimilés à du bruit, dérangeant et faussant ainsi nos calculs. À la place, nous préférons décortiquer le savoir et le réduire en poudre pour mieux l'analyser. Comme si pour observer le désert on regardait uniquement les grains de sable.

C'est justement un axe fondamental de la critique émise par les partisans de la pensée complexe envers la pensée rationnelle car c'est en « faussant » nos calculs que nous les rendons justes. Il ne faut pas oublier que les situations expérimentales que nous créons pour comprendre le monde sont par nature artificielles car elles sont cloisonnées, cantonnées à un ambitus beaucoup moins large que l'est celui du réel. Il arrive donc que le résultat observé ne reflète pas ce qui arrive dans l'environnement car certains faits n'existent que par rapport à d'autres. Selon Edgar Morin, de cette élémentarisation du savoir résulte une réalité mutilée, meurtrie et altérée car délestée d'une de ses parties constituantes (les traits du désordre, de l'incertain). Cela semble très paradoxal car le rôle que se donne la science est d'expliquer et de décrire le réel le plus fidèlement possible. Il parle même de « *pathologie contemporaine de la pensée* » due à une « *hyper-simplification qui rend aveugle à la complexité du réel*<sup>5</sup>. » Effectivement, comment concevoir une théorie de l'évolution par exemple si l'on exclut de notre analyse les mutations génétiques, qui sont des phénomènes aléatoires, accidentels.

Le monde est constitué de systèmes auto-éco-organisés, c'est-à-dire des systèmes échangeant en permanence avec leur environnement. Ce phénomène les rend autonomes. Ils sont à la fois produits et créateurs d'eux-mêmes, selon un principe de récursivité (aussi appelé principe de causalité circulaire). C'est précisément là que se trouve la complexité, à la frontière entre l'ordre et le désordre, entre la désorganisation et l'organisation, tel un point mouvant entre équilibre et déséquilibre. C'est grâce au désordre que nous créons de l'ordre et inversement. Ce principe vient encore une fois se placer en rupture avec la pensée rationnelle qui travaille plutôt par causalité

---

5 MORIN, Edgar. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF, 1990. p.23

linéaire et donc sans retours en arrière, répétitions ou rétroactions.

L'idée de la pensée complexe est donc de réintégrer les réalités auparavant exclues de nos raisonnements. Ces réalités ne doivent plus être écartées car elles permettent l'avancée des sciences. En effet, nombre de découvertes et chamboulements de notre vision du monde ont pu avoir lieu grâce à la créativité et l'inventivité, elles-mêmes portées par des notions d'aléa, d'incertitude, d'expérience au sens d'essai, d'inconnu, de hasard ou d'ambiguïté, de l'ordre de l'incertain, de l'accident, du non-calculable. Elles ont été un moteur notamment dans l'invention de l'électricité ou même des cornflakes mais aussi dans la découverte de la gravité par Newton ou celle du levain par les Égyptiens<sup>6</sup>.

Il est donc inconcevable et contre-productif de se priver d'une telle source de savoir et d'évolution du savoir déjà en place. Il faut se servir de cette occasion hasardeuse et y être réceptif pour innover et créer. C'est le point de départ d'une nouvelle base, une nouvelle direction pour notre réflexion, une chance à saisir. Un « programme » préétabli doit se nourrir des interactions et des événements extérieurs altérant le chemin tracé initialement. Il devient ainsi une stratégie. C'est ce que nous rappelle le principe d'auto-éco-organisation.

Un des enjeux de la pensée complexe est d' « affronter le fouillis (le jeu infini des inter-rétroactions), la solidarité des phénomènes entre eux, le brouillard, l'incertitude, la contradiction<sup>7</sup>. ». Dans cette optique et pour se réappropriier ces traits jusqu'à lors exclus, il convient de substituer à nos démarches de réduction et disjonction des connaissances une démarche de distinction et conjonction. Nous aurions alors la possibilité de conceptualiser le fait que des phénomènes distinguables voire opposés peuvent être liés, associés et échanger des informations, ce qui est très fréquent dans la réalité.

Ainsi, une des caractéristiques chère aux théoriciens tels que Morin est la prise en compte de la contradiction, car c'est précisément là où se situe l'essence même d'un sujet, c'est ici que l'on trouve la richesse florissante de la réalité. La pensée complexe ouvre alors de nouveaux horizons autrefois impensables et inaccessibles, en dépassant les limites de notre mode de pensée habituel par un dialogue avec le réel. De cette manière, Morin explique que « ce paradigme comporterait un principe dialogique et translogique, qui intégrerait la logique classique tout en tenant compte de ses limites de facto (problèmes de contradictions) et de jure (limites du formalisme)<sup>8</sup> ». La pensée complexe peut ainsi concevoir deux opposés sans les disjoindre mais sans toutefois les mélanger. La dualité dans l'unité est respectée, l'antagonisme génère ainsi une complémentarité.

Prônant une revalorisation de la complexité dans notre mode de pensée, Edgar Morin est tout de même bien loin de renier la relation épineuse existante entre complexité et intelligibilité. Il a bien conscience de « la nécessité, pour la connaissance, de mettre de l'ordre dans les phénomènes en refoulant le désordre, d'écartier l'incertain, c'est-à-dire de sélectionner les éléments d'ordre et de certitude, de désambiguïser, clarifier, distinguer, hiérarchiser... ». Mais il rappelle que « de telles opérations, nécessaires à l'intelligibilité, risquent de rendre aveugle si elles éliminent les autres caractères du complexus<sup>9</sup> [...] ».

Il est d'ailleurs aisé de tomber dans le piège de l'amalgame entre complexité et difficulté. La complexité ne rejette ni ne s'oppose à la simplicité. Elle n'a pas pour vocation de l'éliminer. En effet, même si comme dit précédemment, elle apparaît et prend son essor là où la pensée rationnelle

6 Une pâte à pain fut oubliée. Voulant éviter le gaspillage alimentaire, ils ont malgré tout décidé de faire du pain avec cette pâte « fermentée ». Le pain au levain naquit alors.

7 MORIN, Edgar. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF, 1990. p.22

8 Idem. p.23

9 Idem. p.21

simplifiante défaille, elle intègre la clarification et la précision mais ne s'y cantonne pas.

La complexité « [...] *c'est l'incertitude au sein de systèmes richement organisés*<sup>10</sup> ». C'est l'acceptation d'un tout. Partant de cette idée, il semble aberrant de séparer la réalité en éléments distincts sur lesquels on applique un effet de zoom lorsque l'on souhaite l'étudier. De surcroît, si l'on prend par exemple un geste instrumental seul, déconnecté d'une pratique et d'un contexte, on ne peut en saisir l'essence, l'utilité et le sens total, ce qui appauvrit considérablement son étude et l'intérêt qu'on peut y trouver.

Intervient alors un élément caractéristique fondamental de la complexité : la globalité.

## **2) Globalité**

La globalité est la conscience d'un « tout », un système contenant des parties ou sous-systèmes. Or il ne faut pas croire que le tout est la simple somme des parties. Il est en réalité bien plus que cela. En effet, le tout ou système global, existe grâce à l'organisation, c'est-à-dire l'interaction, de ses parties. Il possède des propriétés que ne possèdent pas les parties individuellement, ce qui nous donne un regard faussé sur le tout si on le voit comme la somme des parties. C'est le principe de la globalité et de l'émergence.

Prenons l'exemple du corps humain. Celui-ci est constitué de plusieurs dizaines de milliards de cellules, néanmoins il possède des propriétés que n'ont pas le même nombre d'êtres unicellulaires. Ce sont les interactions entre elles qui permettent au corps d'exister tel qu'il est et d'avoir ses capacités.

Comme le disait Blaise Pascal, « *Je tiens pour impossible de connaître les parties en tant que parties sans connaître le tout, mais je tiens pour non moins impossible la possibilité de connaître le tout sans connaître singulièrement les parties.* »

Ce principe, dit hologrammatique, est certainement une des clés d'un enseignement constructif et motivant pour l'élève. Il nous permet de comprendre que la connaissance du tout enrichit notre connaissance des parties et vice versa. La complexité est alors la globalité en interaction.

Il faut toutefois faire attention à ne pas tomber dans le piège béant de la généralité, qui est elle définie par l'attribution d'un caractère à un ensemble du fait de l'existence de celui-ci chez une ou plusieurs parties de l'ensemble considéré.

Ce qu'il faut retenir ici, c'est que pour prétendre à étudier un sujet de la manière la plus fidèle possible, il est indispensable de se pencher à la fois sur le tout et sur les parties. Ce principe que nous avons la fâcheuse tendance à négliger est en fait un pilier de la connaissance.

La pensée complexe, contrairement à la pensée rationnelle, dirige son regard sur les interactions entre les éléments d'un système, et non pas sur les éléments constitutifs du système eux-mêmes. Prenons l'exemple de l'étude d'une horloge. La pensée rationnelle s'attardera sur la description de chacun des rouages la constituant alors que la pensée complexe s'attellera plutôt à l'analyse de la manière dont les rouages interagissent entre eux. Elle s'interroge sur quel effet a un élément du système sur ses autres constituants. On opère ici un changement radical de point de vue qui explique la différence de résultat (l'appréciation du monde) obtenue, comme en atteste l'exemple relatif au géocentrisme et à l'héliocentrisme pris précédemment. La notion de réseau organisé est ici centrale. Ce point de vue met aussi en évidence les émergences et interférences constitutives de l'objet observé.

---

10 Idem. p.49

Les théoriciens de la pensée complexe restent critiques quant à leur outil et admettent dès le départ que la connaissance complète est impossible. Ainsi, l'idée d'une omniscience est une hérésie même si l'on tente de s'en rapprocher. Théodor W. Adorno<sup>11</sup> a su résumer cette idée à travers la phrase « *La totalité est la non-vérité* ». Par conséquent, complexité n'est pas synonyme de complétude. Elle n'est pas la réponse mais un défi à surmonter.

Dans le but de surmonter ce défi du réel justement, Edgar Morin élabore le concept de « science nouvelle » afin de nous outiller pleinement à la tâche qui nous attend.

### 3) *Scienza Nuova*

Terme emprunté à Vico<sup>12</sup>, le concept de *Scienza Nuova* émerge d'une constatation issue de la complexité : il est possible et même nécessaire pour le développement des sciences de tous types de connecter les disciplines entre elles afin qu'elles s'alimentent mutuellement. Ce passage d'une science à une autre ne brise pas leur théorie, ce qui indique donc qu'un tel rapprochement est tout à fait envisageable.

La *Scienza Nuova* « lutte » pour une unité de la science, qu'elle souhaite voir organisée en une physis généralisée, sorte de méta-science qui viendrait faire éclater les disciplines actuelles. Pour cela, elle s'appuie sur une transdisciplinarité accrue ce qui à terme, aboutirait à une indisciplinarité. La physis serait alors une « grappe » de systèmes interconnectés par des actions, rétroactions et répétitions. Cela met en exergue l'interdépendance des différentes sciences, qu'on appelle disciplines par commodité, telle que la conçoit la pensée complexe.

On peut constater de nos jours l'émergence et la valorisation de la transdisciplinarité notamment dans le domaine professionnel. Il est de plus en plus demandé aux postulants pour un emploi de posséder des compétences et des diplômes ayant trait à plusieurs disciplines. Un musicien professionnel a besoin de savoir utiliser son instrument mais il doit aussi avoir des connaissances en marketing afin de se vendre lui et son projet. Par ailleurs, les cursus universitaires intègrent de plus en plus cette notion en créant des masters pluridisciplinaires alliant par exemple biologie, marketing et gestion d'entreprise. Ce type de profil rompt avec une hyper-spécialisation qui a longtemps été considérée comme étant le Saint-Graal à atteindre. De même, les philosophes grecs étaient rarement spécialistes d'une seule discipline. Leur expertise émanait du croisement des connaissances de nombreux domaines. Évidemment, juxtaposition ne signifie pas interconnexions, mais l'on peut considérer que c'est un premier pas dans cette direction.

Le but ici n'est bien évidemment pas de limer les différences entre les sciences et retomber dans les travers réductionnistes. La physis de la *Scienza Nuova* est à concevoir comme un tout fluide, accueillant à la fois les idées d'unité et de continuité, mais aussi celles de diversités et ruptures, selon le principe d' « *Unitas Multiplex* ». De ce fait, il est possible de garder les spécificités de chaque science incluse dans la physis, sans sombrer dans le dogmatisme d'une pensée unidimensionnelle (respecter la biologie mais ne pas faire du biologisme par exemple).

Pour Edgar Morin, la clé d'une avancée profonde des sciences et du savoir humain en général se trouve dans l'union de la méthodologie, l'épistémologie voire de l'ontologie. Il parle de « *bond méta-systémique* ». Pour réussir ce tour de force salutaire, il est indispensable d'avoir une méthodologie ouverte incluant les anciens modèles mais aussi le complexe.

Il est évident qu'afin d'appréhender l'entité complexe qu'est le réel, il soit nécessaire à

---

11 Philosophe, sociologue, compositeur et musicologue allemand du XXème siècle.

12 Giambattista Vico, philosophe italien du XVII et XVIIIème ayant écrit l'ouvrage « *Scienza Nuova* » en 1725, portant une philosophie de l'histoire où il analyse le développement des nations en étudiant les traits communs relatifs à l'humain que sont les phénomènes sociaux, politiques, religieux, linguistiques, etc...

l'Homme d'utiliser des outils complexes. On ne saurait façonner le savoir sans l'outil adapté, à l'instar d'un sculpteur ayant besoin d'un instrument précis en fonction du matériau qu'il travaille. C'est le défi des sciences souhaitant étudier la vie, l'Homme et la société aujourd'hui. En somme cette science nouvelle vise à adapter le sujet à l'objet.

La *Scienza Nuova* tente « un discours multidimensionnel non totalitaire, théorique mais non doctrinal [...] ouvert sur l'incertitude et le dépassement [...] »<sup>13</sup>. C'est en cela que ce changement de paradigme est un enrichissement du concept de science.

Morin la définit comme « une transformation multidimensionnelle de ce que nous entendons par science, concernant ce qui semblait constituer certains de ses impératifs intangibles, à commencer par l'inéluçabilité de la parcellarisation disciplinaire et du morcellement théorique<sup>14</sup> ».

Ce qu'il faut comprendre ici, c'est que le paradigme actuel de simplification, à bout de souffle, a besoin d'une refonte des plus profonde, ce que se propose d'être la *Scienza Nuova* en reliant les connaissances parcellaires de nombreuses disciplines afin de créer une synergie. C'est de cette manière que ce nouveau paradigme espère faire émerger de nouvelles connaissances qui n'étaient pas concevables auparavant. Si l'intelligence est le fait de mettre en lien différents savoirs, alors il est urgent que nous remettions en question notre vision simplificatrice et cloisonnante.

Morin constate que la science actuelle ne parvient pas à manipuler ses propres connaissances et celles qu'elle génère. Elle permet de créer nombre de savoirs éclectiques mais n'a pas les outils nécessaires au contrôle et la conception du rôle de ceux-ci. C'est en cela que Morin mène sa réflexion, pour pousser les sciences au-delà de leurs entraves intellectuelles actuelles.

Malgré tout cela, la pensée complexe et la pensée rationnelle ne s'opposent pas car la première contient la deuxième. Elles sont toutes deux indissociables dans notre rapport aux savoirs et à l'enseignement.

---

13 MORIN, Edgar. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF, 1990. p.67

14 Idem. p.68

### III – LA MUSIQUE, UN PHÉNOMÈNE COMPLEXE ?

#### 1) Relation entre musique et complexité

La musique est emplie de phénomènes instables, de sensations impalpables et d'impressions qui se développent et s'apprivoisent. Il n'est pas aisé d'y mettre des mots.

Il est curieux de penser que l'on pourrait transmettre des savoirs, des ressentis, des idées, alors que ce sont des entités impondérables, intangibles. Personne ne peut savoir à votre place comment vous vous représentez le monde, comment les choses du réel se lient entre elles et avec quelle logique elles interagissent. C'est donc pour cela qu'une méthode systématique et figée ne peut être une réponse à la découverte et à l'apprentissage quel qu'il soit, d'autant plus d'un art tel que la musique. Il n'y a pas vraiment de bonne réponse, mais il y a des réponses personnelles qui ne demandent qu'à se révéler par la multiplication des expériences.

La dissociation stricte des objets étudiés dans l'enseignement musical n'a que peu de sens étant donné que cela briserait le concept de globalité dans lequel on souhaite inscrire l'élève. Car il s'agit bien de permettre l'apprentissage de la musique et non pas que de ses parties.

La simplification est nécessaire mais doit être relativisée, utilisée à bon escient et liée à un contexte global. Sans cela, elle n'aurait aucun sens. De plus, lorsque l'on simplifie un objet d'étude tel que la musique, il convient de s'en rendre compte afin de pouvoir par la suite, réintégrer la complexité, changer de cadre, etc... La simplification peut être une étape fructueuse mais elle est forcément momentanée, partielle, prise à un temps « T », à un lieu « L ». Il convient d'être clair là-dessus dès le début de notre étude sous peine de rester coincé dans une partialité qui ne mène nulle part.

Si l'on retire une partie du tout que constitue la musique alors comment trouver un sens à la partie ? Ce serait comme n'avoir qu'un côté d'une seule et même pièce. Ce procédé empêche à la fois l'élève de comprendre la musique qu'il joue et l'intérêt des différents éléments que lui enseigne son professeur. Le terme de « compréhension » vient d'ailleurs étymologiquement de « saisir l'ensemble », ce qui renvoie directement à la notion de globalité.

Savoir lire nécessite la connaissance des lettres, mais pour comprendre l'intérêt des lettres, il faut appréhender le concept de lecture car le but premier de toute cette démarche est de communiquer des idées. Ainsi, la connaissance des lettres de l'alphabet n'est pas suffisante. La clé est dans l'interaction entre elles car chacune s'entre-influence dans la prononciation, la lecture et donc la compréhension d'un mot.

Dans cet exemple on comprend bien qu'il ne faut pas perdre de vue l'objectif principal d'une activité ou d'un enseignement. Pour garder le cap, nous avons à disposition des outils qu'il est souhaitable de maîtriser, comme les lettres ou la technique. En revanche, sans un but clair tel que l'expression d'une idée ou d'un désir, ces outils se dépossèdent de tout leur sens. Ainsi, il est absolument nécessaire de réinterroger en permanence le sens de ce que l'on fait. Pourquoi faisons-nous de la musique et dans quel but ?

Paradoxalement, avec la méthode classique, en essayant de rendre les choses le plus simple et analytique possible, nous faisons perdre tout sens aux situations d'apprentissage dans lesquelles nous mettons les élèves. Cela rend, d'une part, l'apprentissage bien plus laborieux car il est amputé de ce qui crée son intérêt mais d'autre part, dans le cas où l'élève se montre malgré tout docile, la conception de ce dernier en sort biaisée. Il risque de considérer comme diamétralement opposés des

concepts qui sont en fait totalement liés, car on les lui aura présentés de cette manière. Quoi de plus logique comme raisonnement. Raisonnement qui, soit-dit en passant, peut être totalement non conscientisé.

Afin de redonner du sens aux apprentissages et d'éviter une conception erronée, il est important d'y joindre un contexte global. Ce dernier, en stimulant la construction de savoirs et leur utilisation, mettra en évidence la non-disjonction des disciplines et permettra ainsi de reconsidérer la musique pour ce qu'elle est, c'est-à-dire un tout.

## 2) Motivation et sens du geste musical

*« Ce que je souhaite exprimer, je le fais tout simplement, par tous les moyens que je trouverai et que je créerai<sup>15</sup> ».*

L'acte musical est du domaine du sensible. C'est un mode d'expression que chacun s'approprié et qui dans sa forme la plus primaire, au sens de première, ne réclame pas d'intellectualisation. On pourrait parler de « cri du cœur ».

À l'heure où les pédagogies alternatives et les cours collectifs semblent être un terrain d'avenir pour l'enseignement, il me paraît quand même d'une importance capitale d'aménager un temps dédié à la maîtrise de son corps. C'est un choix que je fais en âme et conscience en tant qu'enseignant et que je revendique car ce temps est celui qui justement permettra à l'élève de façonner son moyen d'expression et de l'étoffer. C'est un moment où l'on se demande « comment ai-je fait cela et comment puis-je le refaire ? ». Il s'agit de transformer ce qui n'était peut-être qu'un coup de chance en un véritable savoir acquis. Ce n'est pourtant pas sain à mon avis d'extirper ce travail de tout contexte musical sans jamais en introduire un auparavant. En effet, cette opération d'isolement de gestes ou de paramètres ne peut se faire qualitativement sans aller-retours avec un contexte de départ comme une pièce travaillée par exemple. Ce cadre va susciter de lui-même des questions dans le but de voler au secours de l'expression musicale. L'élève a besoin de percevoir la finalité de ce qu'il est en train de faire pour en tirer un apprentissage.

Les gestes que nous effectuons ont forcément pour motivation une intention, un objectif. Dans le cas du champ disciplinaire de la musique, nous associons toujours un geste à un son ou un rendu sur l'instrument. Le geste est toujours habité car l'Homme est un être pensant et non pas une machine. Ce qui guide la technique est donc le désir musical et le dépassement de soi par la découverte de nouveaux horizons.

L'enjeu du professeur de musique ici est justement de ne pas faire de ses élèves des machines qui répliqueraient par mimétisme des actions auxquelles ils n'ont pas associé un sens musical.

Aucune action humaine n'est effectuée sans but, mais nos méthodes d'enseignement nous poussent à ne pas communiquer ce dernier. En tant qu'enseignant, nous connaissons ce but mais nous oublions souvent de le transmettre à l'élève bien que ce soit un préalable absolument nécessaire à la réalisation de la tâche demandée. De fait, nous enlevons une part d'humanité à l'Homme. Nous l'aveuglons et le condamnons à errer dans une obscurité des plus opaque. L'image qu'aura l'élève de la technique sera alors celle d'une action sans but, sans essence. Chaque geste doit être pris dans un contexte donnant une représentation de son utilité pratique. Cela nous renvoie alors à la notion de « pratique sociale de référence », que nous ne creuserons pas ici.

En tant qu'enseignant il nous incombe de d'abord faire naître chez les élèves l'envie de créer,

---

15 Ces propos sont les miens. Ils explicitent simplement l'idée de motivation et de sens se trouvant derrière tout geste musical.

de partager, de s'amuser avant même de chercher des moyens pour y parvenir. Ainsi, dans un souci de réintégration de la créativité et de l'imaginaire dans l'enseignement musical, il est nécessaire de ne pas brider le mouvement des élèves et de laisser libre cours à l'expérimentation, à la découverte des gestes. Le développement sensori-moteur nécessite un foisonnement d'essais, de recherche du « bon » mouvement. La découverte du rapport entre corps et instrument est donc une étape significative.

Une technique a du sens pour celui qui l'utilise puisqu'elle est le vecteur d'une envie, d'une intention musicale. Elle permet de concrétiser ce que l'on souhaite entendre. C'est en tout cas la seule raison d'être qui m'apparaît.

En effet, la technique nous renvoie à des codes esthétiques ou culturels liés à des genres, des époques, des « écoles » de pensée, ce qui la rend de fait partie prenante du processus créatif et ainsi de l'acte musical final. On comprend alors qu'il ne faut pas parler de « la » technique mais plutôt « des » techniques, qui existent en fonction des contextes et des procédures.

Nous avons vu qu'il était peu constructif, voire même contre-productif pour l'apprentissage, d'élémentariser le savoir car ses éléments n'ont de sens et raison d'être que par leurs liens entre eux et avec le contexte global, qu'ils participent pleinement à créer d'ailleurs.

Ce que nous apprend la pensée complexe dans notre conception de l'art musical, c'est que la musique crée la technique et vice versa, de par leurs inter-rétroactions. Arracher l'une à l'autre mène à la disparition des deux puisqu'elles vivent en symbiose.

Afin que l'élève ne perde pas de vue la raison pour laquelle on est amené à travailler tel ou tel aspect « en profondeur », il faut recentrer son utilisation dans un cadre global de jeu. Une des erreurs que nous commettons souvent en tant qu'enseignant et qui favorise la disjonction des enjeux musicaux, est le fait de ne pas mettre le cours au service de la volonté et de l'acte artistique de l'élève. Nous avons tendance à tomber dans les travers rationalistes et à amaigrir le propos, comme si le cours n'était plus un moment de partage créatif mais un prétexte pour étudier les mécanismes du corps et de l'esprit. Cela amène souvent à la conception de la technique comme une tâche annexe, véritable fardeau pesant sur l'essence émancipatrice et cathartique de la musique. C'est bien là ce qui me pose problème et me questionne en tant qu'enseignant, car une telle conception me paraît mutilante pour l'expression de l'élève-artiste-musicien. C'est encore une fois une manière d'unilatéraliser et classer un propos.

Sous prétexte d'une simplification censée permettre son assimilation rapide, le domaine de la technique a longtemps été cloisonné du fait de sa catégorisation en tant que discipline, alors qu'il est transversal à tous les objets d'étude musicaux. En effet, la connaissance et maîtrise de cet outil permet, bien évidemment, d'utiliser son instrument en groupe ou seul, mais aussi de composer, improviser et interpréter.

Avoir connaissance des savoir-faire liés à son instrument permet indubitablement de composer pour soi ou d'autres musiciens puisque cela offrira la possibilité de jauger la difficulté et d'établir si tel enchaînement de notes est possible physiquement.

La technique ouvre donc le monde de l'interprétation et de l'improvisation en donnant un nouveau champ des possibles. Elle nous permet de retranscrire le caractère d'une pièce tel qu'il est indiqué par le compositeur ou alors de le faire voler en éclat en se saisissant de cette œuvre, en la faisant sienne. Également, elle peut nous offrir une porte d'entrée vers de nouvelles esthétiques musicales en nous servant de point d'ancrage, de repère. On veut toujours se raccrocher à quelque chose quand on saute dans l'inconnu.



La musique que nous écoutons ou jouons influence aussi indéniablement notre technique. Elle crée nos codes d'interprétation et de représentation du monde musical et va directement impacter le travail que l'on effectue a fortiori sur notre instrument. En outre, elle permet d'acquérir des automatismes qui pourront être utiles dans d'autres situations.

De cette façon, musique et technique se nourrissent l'une l'autre par un rapport de dialogue, d'interaction les rendant interdépendants tels des vases communicants. J'irai même plus loin en disant que l'une produit l'autre, par le principe de causalité circulaire et de récursivité que nous avons vu précédemment.

Le lien entre les deux termes est tellement étroit que c'est peut-être justement pour cela, que paradoxalement nous tentons de les distendre puisque le paradigme actuel de pensée rationnelle tend à utiliser cette méthode visant à séparer les concepts. Il nous est fort difficile de relier et faire converger des concepts, d'autant plus quand ceux-ci sont en réalité extrêmement interdépendants, comme peuvent l'être aussi la théorie et la pratique ou l'oralité et l'écriture souvent mis en opposition stricte.

Les connaissances viennent s'alimenter elles-mêmes. Nous élaborons des outils pour analyser le monde, puis en créons de nouveaux pour le ré-envisager, fort de nouveaux angles d'attaque et ainsi de suite. Ainsi, la connaissance mène à la connaissance.

C'est bien évidemment l'élève qui doit faire le lien entre les différents constituants de sa pratique. Pour cela, il est commode d'utiliser les outils de la pensée complexe en favorisant les aller-retours entre l'œuvre jouée, les difficultés rencontrées et les moyens de les surmonter. Ainsi, l'isolation d'un paramètre sur lequel bute l'élève prendra tout son sens et lui semblera tout à fait logique car répondant à un besoin. Il aura alors la possibilité de créer lui-même ses savoirs et savoir-faire personnels dans l'ordre qu'il souhaite, ce que n'aurait pas permis la méthode rationaliste. Au final, l'élève aura fait le lien entre l'expression musicale et les gestes y correspondant.

En multipliant l'accès de l'élève à des pratiques variées, le lien et la complémentarité entre elles lui apparaîtront plus clairs. De cette façon, il aura la possibilité d'user de ses nouveaux outils et d'en créer d'autres en les connectant ou en les modifiant. Sa conception de la musique sera alors moins parcellaire et donc élargie, comme le suggère la *Scienza Nuova* avec sa physis généralisée. Ce n'est qu'en faisant le lien entre les disciplines que l'élève saura concevoir sa musique.

Il convient de décloisonner les enseignements musicaux si l'on souhaite justement rompre avec l'image de la musique vue comme un nuage de disciplines indépendantes.

## IV – ET DEMAIN ?

### 1) Utiliser les outils de la complexité dans la musique et son enseignement

Après avoir mis en exergue les relations entre musique et complexité lors du chapitre précédent, nous verrons ici de manière plus concrète pourquoi et comment appliquer les principes de la pensée complexe à la musique et son enseignement.

Les élèves s'approprient à s'approprier l'acte musical et la musique. Il faut donc leur permettre de construire leur représentation de cet art et les responsabiliser vis-à-vis de sa complexité et de la multiplicité des pratiques mises en jeu. En effet, il est urgent si l'on veut former des musiciens éclairés et libres dans leur expression de favoriser la prise de contact avec la réalité musicale dans son ensemble.

Lorsque l'on fait de la musique dans une situation différente du contexte « expérimental » de l'école de musique, on est rapidement frappé par la multitude de paramètres mis en jeu et liés mutuellement.

L'apprenti musicien se rendra compte s'il est mis en situation que les questions du but de la musique jouée (danse ou transe par exemple), du lieu où on la joue (sur scène, dans la rue, ...), ou encore de la relation aux autres personnes impliquées (musiciens, techniciens, public) se posent perpétuellement. De plus, voire surtout, ces questions s'impactent et interfèrent les unes avec les autres dans des combinaisons quasi infinies.

Ainsi, d'un point de vue global, la structure musicale semble stable et organisée d'un bloc, mais elle se révèle être en fait un ensemble de micro-adaptations permanentes des gestes et des attitudes garantissant son équilibre précaire. Cet ensemble de « petits chaos » qui se maintient et s'entretient est à tout moment remis en question.

La construction de cette conscience d'une structure si complexe demande une mise en relation et un décloisonnement des disciplines dans le cursus d'apprentissage. Les représentations de la musique d'un élève se faisant au fil de son apprentissage dans l'école de musique, il est primordial de l'inscrire dans des contextes de plus en plus fidèles à ce qu'il retrouvera hors de l'établissement. C'est d'ailleurs l'objectif des institutions d'éducation musicale : permettre et inciter les élèves à continuer leur pratique.

Afin de promouvoir un apprentissage dans la complexité, il est nécessaire de créer des situations pédagogiques posant un cadre complexe et non plus parcellaire. Le rôle de l'enseignant est donc de concevoir des tâches globales favorisant un travail d'interdisciplinarité, au moyen duquel des connexions entre les savoirs précédemment acquis ou en cours d'acquisition et ceux à acquérir pourront se former. Ces relations émergentes deviendront tacites car logiques et cohérentes pour l'élève. Dans le cadre d'un cours les présentant de manière séparée et abstraite, elles pourraient sembler obscures voire absentes. Elles resteront de l'ordre de l'information et ne constitueront pas un apprentissage.

La mise en œuvre d'une pédagogie de projet permet une confrontation et une mise en réseau des connaissances afin d'aboutir à un résultat que les élèves n'auraient pu accomplir séparément. Il s'agit pour cela de créer des dispositifs fédérant des élèves autour d'une tâche. Cette tâche devra mobiliser simultanément des connaissances, auparavant classées par une conception ancienne dans de multiples disciplines, afin que les liens entre elles deviennent concrets et manipulables. Les savoirs et savoir-faire pertinents seront alors utilisés au moment opportun et dans une chronologie

suggérée par la tâche.

A travers ce type de pédagogie, nous pouvons aussi aller plus loin en réunissant par exemple des élèves issus de différentes esthétiques ou cursus afin de faire se rencontrer des pratiques et des conceptions de la musique différentes voire en apparence contradictoires. De ce fait, le contact avec de nouvelles procédures, qui ne leur seraient peut-être jamais venues à l'esprit, offre l'occasion de se rendre compte de la diversité culturelle musicale. Grâce à cette stratégie, les élèves se saisiront de ce que peut apporter un angle de vue différent grâce à une mise en commun des savoirs.

De plus, de tels dispositifs devraient leur procurer un regard et une compréhension du rôle de chacun, y compris du leur, dans une création musicale. De cette manière, la grande complexité des rapports aux autres, pouvant paraître initialement difficile à saisir tant au niveau de leur intérêt que des enjeux, deviendra alors naturelle, logique et sera assimilée. Le regard est ici porté sur les relations entre chaque acteur du projet musical.

Nous avons aussi la possibilité de croiser et métamorphoser les connaissances en variant les dispositifs pédagogiques autour d'un même apprentissage ciblé. Des entrées hétéroclites donnent l'occasion d'expérimenter diverses solutions et méthodes pour résoudre un problème. Des activités d'analyse de partition, d'interprétation d'un morceau ou d'écoute peuvent se rejoindre en mettant en évidence une caractéristique, un procédé de composition, les enjeux socio-culturels dans lesquels s'inscrit une œuvre, etc...

Ces trois exemples d'outils utilisables par les enseignants pour connecter les savoirs et les disciplines peuvent se décliner sous toutes les formes, se cumuler, s'imbriquer et ainsi décupler leur potentiel. Par une hybridation des procédés nous nous trouvons en mesure de créer une pléthore de situations pédagogiques et par la même, de permettre à chaque élève de trouver l'approche qui lui convienne.

De plus, les élèves se trouvent en situation d'appréhender la complexité et la globalité de la tâche avant même la réalisation de celle-ci. Dès la rédaction du contrat entre professeur et élèves, toutes les variables relatives à la conception du projet telle que la question de la restitution (il y en a-t-il une, si oui, où ?), de sa forme, de sa durée, du cadre dans lequel il s'inscrit, ou encore des enjeux sont abordées et mises en parallèle. Cela leur montre déjà la pluralité des questions qui les attendent.

Ce type de dispositif mettant en jeu une réflexion globale, outre le fait de créer du savoir ciblé sur un sujet, amène à apprendre à apprendre. On rejoint alors l'idée de métacognition de Vygotsky<sup>16</sup> ou celle de l'apprentissage selon Reboloul :

*« Un apprentissage humain est celui qui aboutit à des savoir-faire permettant d'en acquérir une infinité d'autres, et qui éduque ainsi la personnalité toute entière. En d'autres termes (...), un apprentissage humain est celui où l'on apprend à apprendre et par là même à être.<sup>17</sup> »*

Ce type de pédagogie permet de rejoindre les notions de transdisciplinarité, d'indisciplinarité et de physis vues précédemment. Toujours dans le principe d'une transversalité des disciplines mais cette fois-ci allant jusqu'à leur fusion, nous pouvons citer le cas de la « Culture Musicale<sup>18</sup> ». Cette discipline créée en 1987 prit forme par l'enchevêtrement de l'analyse, de l'histoire et de l'esthétique

---

16 Vygotsky établit que « l'individu pourrait acquérir une connaissance assez claire de ses propres processus de connaissance, ainsi que la maîtrise volontaire de ces processus – ce qui est l'essence même des processus métacognitifs ».

Tiré de *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 3/4, 1994 (91/92), p. 793-820. UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000

17 REBOUL, Olivier. *Qu'est ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement*. Paris : PUF, 1980. p.75

18 Voir à ce propos l'article « Reconsidérer les enjeux de l'enseignement de la culture musicale » de Denis Morrier p.69 dans *Enseigner la musique n°9 et 10*.

musicale. À l'époque, le pari fut de former une nouvelle entité permettant d'irriguer d'autres champs de connaissances, ce que réussissaient difficilement les trois disciplines la constituant de manière séparée. Cette connexion interdisciplinaire a permis la genèse d'un tout autrement plus performant, pratique et utilisable pour le musicien. Toutefois, malgré l'intention louable de départ, l'expérience n'a pas été très fructueuse puisque la culture musicale s'est rapidement délitée de nouveau en ses trois constituants d'origine. Son enseignement reste souvent divisé en temps différents.

Lorsque l'on enseigne, il va de soi que notre volonté est de permettre à nos élèves de se rendre compte qu'un savoir acquis peut être utilisable dans de nombreuses circonstances. Ce phénomène se nomme le « transfert ».

Une des raisons pour laquelle nous perdons de vue l'importance d'explicitement la finalité de notre enseignement est le fait que l'on considère le processus de transfert des connaissances comme naturel et inéluctable. Nous laissons donc l'élève seul dans cette aventure, si bien qu'il peut se sentir démuné face à ces objets pédagogiques posés devant lui. Dans certains cas, il saura appliquer et adapter un raisonnement à un cas analogue, dans d'autres, le transfert se fera de façon inappropriée voire n'aura pas lieu.

Astolfi développe une analyse fine de cette idée :

*« [...] le transfert ne fonctionne pas de lui-même, mais doit souvent être désigné pour que les sujets l'appliquent. Ensuite, même quand transfert il y a, ce ne sont donc pas nécessairement les bons indices qui sont prélevés. Les traits de surface du problème (habillage extérieur) sont privilégiés sur les traits de structure (contenu propositionnel). Les sujets « calculent » donc le degré de ressemblance entre deux situations, mais le transfert spontané est plus volontiers analogique que véritablement logique. Il génère par conséquent de nombreuses erreurs régulières, dues au fait que la ressemblance superficielle des situations l'emporte facilement sur leur organisation interne<sup>19</sup>. »*

Mais à quel moment le processus transférentiel a-t-il lieu ? Nous avons pour habitude de croire que la corrélation entre les enseignements dispensés et les tâches auxquelles ils se rapportent ne s'effectue qu'une fois l'apprentissage terminé. Or, Meirieu et Develay révèlent que ce processus fait partie intégrante de l'apprentissage dans la mesure où quand nous transférons un raisonnement sur un autre projet, nous sommes justement en train d'apprendre.

En règle générale, nous commettons l'erreur de n'inciter cette démarche qu'au terme de l'apprentissage. C'est d'ailleurs une des raisons pour laquelle elle est difficile à susciter chez l'apprenant. Elle devrait plutôt guider ses pas dès l'entrée en matière afin de devenir une habitude. Il est donc du devoir des enseignants de pointer le plus tôt possible le transfert comme une activité clé à pratiquer en permanence. Il faut faire prendre conscience à l'élève que c'est justement l'objectif des cours qu'il suit. Cette stratégie lui offrira l'occasion de construire un rapport différent au savoir et ce pour tout type de disciplines. On peut alors parler d'une véritable pédagogie du transfert.

Le mot « transférer » signifie étymologiquement que le sujet doit « se transporter » plus loin, ce qui confirme l'idée que ce processus est actif dès l'origine d'une démarche éducative. Il est celui qui permet d'arpenter les couloirs de la connaissance et ainsi créer de la liberté.

Le transfert demande un entraînement. Pour ce faire, des situations suffisamment ouvertes devront être mises en œuvre de sorte qu'il puisse être employé à la résolution d'un problème.

Un des effets néfastes de la pédagogie inspirée de la pensée rationnelle est l'assimilation d'un

---

19 Astolfi, Jean-Pierre. *La saveur des savoirs*. Paris : ESF, 2008. p.97

apprentissage à un usage unique, associé à un exemple précis. De la sorte, toute possibilité d'application à un autre contexte est étouffée dans l'œuf et l'élève devra « réapprendre » ce qu'il a déjà vu par le passé à chaque nouvelle occurrence d'un cas similaire. Sa progression en ressortira fortement ralentie ce qui risque d'ébranler sa motivation. Il est commun de constater qu'en dépit de nos efforts, certains apprenants ne parviennent pas à déceler les structures semblables entre plusieurs situations. De ce fait, ils ne réussissent pas à faire émerger une solution commune, même si un problème du même type a été abordé auparavant. La frustration nous gagne alors.

En fait, il n'y a que l'enseignant qui puisse faire le rapprochement structurel entre deux concepts étant donné qu'il les a choisis précisément pour servir des fins pédagogiques. C'est d'ailleurs pour cela qu'il juge le transfert facile et évident.

L'enseignant qui inscrit son enseignement dans un champ complexe et global, doit rester vigilant à la perception de l'élève parce que ce dernier aura tendance à se focaliser sur le ponctuel, sur le moment présent et donc sur le cas vu en cours. L'apprenant, s'il ne perçoit pas la finalité des concepts abordés, ne pourra se contenter que de résoudre les tâches qu'on lui propose sans voir plus loin. Il convient alors de susciter une attitude de recherche de liens logiques. Cette nouvelle posture mentale transformera les connaissances éparpillées en véritables outils cognitifs opérants.

Multiplier les approches et les entrées permet ainsi d'expérimenter de nombreux cas de figure qui, s'ils sont sagement préparés par l'enseignant, offriront la possibilité de briser l'hyperspécialisation de l'élève au profit de la création d'un tissu de compétences. En procédant de la sorte, l'élève développera une adaptabilité accrue qui devrait lui permettre d'être à l'aise dans des situations variées. Cette compétence est aujourd'hui essentielle dans la vie du musicien amateur et professionnel car elle donne la possibilité de jouer avec les autres et de ne pas s'enfermer dans une pratique unique. La polyvalence est un atout de taille étant donné que la musique n'est pas figée. Elle évolue au fil des époques, au gré de rencontres que nous faisons. Ce caractère volatile et changeant est issu de sa nature expressive.

C'est en écoutant et en s'ouvrant aux autres que l'on peut s'affirmer soi-même, écouter ses désirs et ses besoins et surtout les comprendre. L'exemple du musicien sur scène devant organiser son activité avec et autour de celles des autres acteurs pour pouvoir s'accomplir, est une belle illustration d'un système auto-éco-organisé. En effet, l'élève qui réalisera la place qu'il occupe au sein du système qu'est l'activité musicale sera en mesure de s'autonomiser car en apprendre plus sur les autres c'est aussi en savoir plus sur soi, sur son rôle. Il saura où chercher les informations dont il a besoin.

## **2) Pourquoi n'avons nous pas encore changé de paradigme ?**

Après toutes ces réflexions, une question reste brûlante : pour quelles raisons n'effectuons nous pas ce changement de paradigme ? Quelles sont les forces résistantes ?

Pour mettre en lumière un élément de réponse, il faut en fait se poser la question inverse : Qu'est-ce qui fait que nous gardons le paradigme actuel ? Comment se fait-il qu'il semble si stable malgré les fissures et faiblesses apparentes énoncées précédemment ?

La musique, comme toute autre activité, peut être effectuée d'une multitude de manières. Pourtant, particulièrement dans l'enseignement, nous restreignons nos façons de l'envisager et réduisons l'amplitude des champs possibles à une infime portion. De plus, nous avons du mal à concevoir les choses autrement et à chambouler nos habitudes, même en étant conscient de ce fait. On pourrait parler d'une « routine de pensée ou de façons de faire », et donc de faire faire.

Il est certain qu'il est plus aisé de conserver sa méthode, sa feuille de route habituelle, que de s'interroger sur les tenants et les aboutissants car cela signifierait une remise en question de tout notre système de représentation. Autrement dit, qui dit changer une partie du système dit changer de fait les autres parties, leurs interactions et donc le système tout entier.

Ce phénomène est qualifié par Howard Becker<sup>20</sup> de « *pouvoir de l'inertie*<sup>21</sup> ». Il constate que les institutions pensantes actuelles (il prend l'exemple de la musique dite « classique ») se maintiennent dans une stabilité que je qualifierais de cognitive et opératoire, malgré les changements d'époques, d'acteurs et de contexte socio-politique. Cela semble tout à fait paradoxal compte tenu du phénomène de micro-instabilité dont nous avons parlé dans la partie précédente à propos de l'acte musical et de ses multiples enjeux et problématiques.

Il se trouve que cette apparente stabilité tient à la constance et à la forte interdépendance des interactions entre les éléments du système. C'est-à-dire que chaque pièce du puzzle s'est au fil du temps solidarisée avec ses homologues, épousant parfaitement leurs contours. Il résulte alors de l'organisation de ce système complexe, une difficulté toute aussi complexe de le faire évoluer.

Becker prend l'exemple de la musique de Harry Partch<sup>22</sup>, qui composait ses œuvres pour une gamme à quarante-trois tons. S'ensuivit une série de problématiques qu'il dut résoudre. Une fois les œuvres écrites, il lui a fallu surmonter le fait qu'il n'existait pas d'instruments alors capables de jouer dans cette gamme. Il eut donc à les inventer puis les construire. Ensuite, il lui fallait bien évidemment des musiciens pour jouer de ces instruments. Là encore, il surmonta cette difficulté en en formant, tant au niveau de la mécanique instrumentale que du nouveau système de lecture que nécessitaient ses œuvres.

Partch a donc dû réinventer tout un pan du système musical puisqu'il avait changé un élément au départ de l'équation. Becker nuance cependant car en dépit de toutes ces innovations, la musique de Partch se travaillait et se jouait toujours de manière conventionnelle.

*« Et pourtant, la musique de Partch fut jouée par des musiciens qui répétèrent une œuvre à partir d'une partition composée par un compositeur. D'ordinaire, ils jouaient, comme nous disons, « en concert », dans une salle de concert, pour un public venu dans l'intention expresse d'entendre de la musique. Ils enregistrèrent cette musique, qui fut gravée sur microsillon et vendue par des voies plus ou moins conventionnelles. La musique de Partch représentait donc un changement, mais pas un changement radical. Les pratiques musicales conventionnelles restèrent les mêmes, pour l'essentiel.<sup>23</sup> »*

Avec cet exemple nous touchons du doigt les raisons de cette inertie. Nous ne réinventons pas ou peu notre pratique musicale globale (les instruments et leur facture, les processus de composition, le mode de consommation de la musique, etc...) et donc nos pratiques d'enseignement. En fait, nous pourrions inverser le sens du lien de cause à effet de cette phrase tant les actions et rétroactions entre la pratique musicale et son enseignement sont nombreuses selon une logique de causalité circulaire.

Cette non-réinvention puise une partie de son explication dans l'ampleur de la tâche à accomplir en cas de volonté d'innovation. Si l'on souhaite par exemple modifier et endiguer le clivage entre musique et technique, il ne suffit pas de travailler uniquement dans ce champ d'application réduit. En effet, pour pouvoir traiter ce paramètre, il faudrait changer l'aménagement

20 Sociologue américain et auteur notamment de *Propos sur l'Art*. Paris : L'harmattan, 1999. 222 p.

21 BECKER, Howard. *Propos sur l'Art*. Paris : L'harmattan, 1999. p.59 à 72

22 Compositeur et constructeur d'instruments américain du XXème siècle. Il est connu pour composer de la musique micro-tonale

23 Idem.

des cours, l'organisation des disciplines, les cursus et donc bouleverser tout le système d'enseignement de la musique, lui-même lié à la représentation du musicien dans la société, elle-même liée au mode de consommation de la musique et ainsi de suite.

Nous utilisons des outils déjà établis et standardisés car ils facilitent notre tâche, notre pensée. Ils écartent d'un revers de main, tout travail d'adaptation, de correction, de questionnement mais aussi d'invention, de création et d'innovation que nécessiterait une refonte profonde de notre système. Le propos ici est quelque peu radical mais il est important de se rendre compte qu'une action cosmétique ne serait que de la poudre aux yeux.

Becker nomme ce phénomène un « lot ». Il nous apprend que « [...] la façon de faire de la musique est ce que les sociologues de la science ont fini par nommer, de façon peut-être assez peu originale, un « lot » [package]. Chaque élément du lot présuppose l'existence de tous les autres. Ils sont tous reliés, de telle sorte que lorsqu'on en choisit un, il est extrêmement aisé de prendre tout ce qui vient avec, et extrêmement difficile de procéder à la moindre substitution. C'est le lot qui exerce son hégémonie et qui contient la force d'inertie, si tant est qu'on puisse attribuer cette qualité à une pareille création conceptuelle.<sup>24</sup> »

Lorsque l'on désire créer quelque chose et se créer soi-même, il est évident que l'on préfère investir son temps à construire et peaufiner son œuvre. En revanche, nous sommes souvent obligés de travailler sur les autres paramètres du système dans lequel elle s'inscrit tels que les outils permettant sa réalisation, l'environnement propice, etc... Ainsi nous sommes confrontés à une masse de travail et d'information colossale.

Ce « lot » induit donc la création d'une méthode qu'on établira comme étant la meilleure, ou du moins la plus efficace, pérenne, voire rentable. Nous nous retrouvons alors devant ce qui semble être le seul et unique « bon choix ». De cette manière, il est peu aisé de faire comprendre la possibilité et l'importance d'explorer d'autres démarches car elles semblent périlleuses et semées d'embûches.

Néanmoins, ce « bon choix », cette « meilleure méthode » n'agit qu'en surface et ne sont que des œillères sur le réel musical et sa complexité. Ce n'est pas en faisant semblant de ne pas voir le champ créatif qui s'offre à nous et en lui tournant le dos, que nous permettrons aux élèves musiciens de s'émanciper et de dépasser le cadre institutionnel formatant qu'impose l'école de musique et d'une manière plus directe l'enseignant.

On retrouve ici exactement la méthode cloisonnante de la pensée rationnelle. Une théorie en occulte une autre au lieu de coexister avec. Selon ce raisonnement, il paraît quasiment impossible d'établir une alternative au « lot » porté par la musique.

### **3) De la nécessité d'un changement de paradigme**

Il est urgent de reconsidérer notre mode de pensée dans l'enseignement musical car nous constatons aujourd'hui les nombreuses failles et faiblesses du système en place.

C'est dans l'optique d'un affranchissement de ce fardeau de la pensée unidimensionnelle et de cette inertie dans la musique et son enseignement qu'il paraît fortement souhaitable d'opérer un changement paradigmatique en faveur de la pensée complexe. Il est nécessaire de mettre en réseau les spécialités et spécificités disciplinaires de chacun dans l'école de musique afin de créer une synergie. De cette façon, il sera possible à la fois de répartir les tâches pour aller de l'avant et de créer une émulation des élèves fondée sur la compréhension, le respect du rôle de chacun et le travail collectif, le tout, au service d'un but commun : l'expression, l'œuvre, la transmission d'un

---

24 Idem.

message et d'émotions.

On pourrait de fait parler d'une sorte de « Musica Nuova » ou en tout cas d'une physis se mettant au service de l'apprentissage. L'union fait la force si chacun appréhende le rôle des individualités et des autres.

Pour former les musiciens de demain il faudra prendre conscience des limites d'hier et inscrire la complexité d'aujourd'hui dans notre enseignement.

Cette mise en relation des idées, des concepts et des manières de faire nous rapproche fortement de la définition piagétienne de l'intelligence, cette dernière étant « *un équilibre mobile qui ne cesse de se réajuster par rapport à l'environnement* » et « *une adaptation à des situations nouvelles* ». Les phases de « déséquilibration », « d'assimilation », « d'accommodation » et « d'équilibration » qu'il définit comme mécanismes de l'apprentissage font écho à l'organisation du monde telle que la conçoit la théorie de la pensée complexe.

Le caractère émancipateur de la musique étant mis à mal par le système de pensée actuel, on distingue alors plusieurs enjeux majeurs d'un tel changement de paradigme.

Dans la visée d'un réel service public probant, permettant l'apprentissage ainsi que la pratique artistique et culturelle pour tous, il est primordial de donner du sens et une raison d'être à ce qui est enseigné. Dans le cas contraire, toute volonté de donner le pouvoir de créer du savoir aux individus sera vaine et le désintérêt, à la fois des élèves et des enseignants, n'en sera que croissant.

Cela nous amène à un deuxième enjeu qui est celui de maintenir la pratique artistique chez ceux qui ont pu y accéder. De nombreux élèves, une fois sortis de leur cursus institutionnel, ne pratiquent plus, comme si la raison d'être et le but de leur pratique disparaissaient. Cet abandon est un des stigmates de la perte de sens donné à l'apprentissage musical dans les institutions. En ne permettant pas la construction d'outils personnels de mise en réseau et de manipulation des savoirs, le paradigme actuel rend les élèves dépendants d'une méthode et les amène à réduire leur capacité d'exploration. La distinction faite lors des cours entre les différentes disciplines est telle, qu'elle amène à dissocier aussi les lieux où on pratique la musique et la place qu'elle peut avoir dans notre vie.

En troisième lieu, devant la demande sociale manifeste d'activités culturelles quelque soit la couche de population et sa non-satisfaction apparente, il est urgent de reconfigurer notre système de pensée afin que le plus grand nombre puisse avoir accès à un apprentissage adapté et émancipateur. La culture étant un important facteur d'intégration dans la société car créatrice de lien entre les personnes, il est vital pour l'avenir d'améliorer nos outils pédagogiques et de réflexion de sorte que les individus soient en phase avec leur société et le monde de demain.

Enfin, je suis absolument persuadé que donner la possibilité de rentrer dans l'acte complexe via la musique permet d'acquérir un regard totalement nouveau sur les phénomènes de la vie courante. La musique, pouvant être à mon sens porteuse de valeurs « indisciplinaires », c'est-à-dire transversales, transposables à de multiples autres domaines, il en va de notre rôle de pédagogue et musicien de développer un esprit critique créateur de liens entre des éléments. C'est ainsi que nous pourrons faire naître une vision décloisonnée du monde et des relations avec les autres. Au final, c'est une véritable œuvre de développement personnel à la fois introspective et collective qui se met en place à travers une mutation ontologique du sujet.



## CONCLUSION

A travers le prisme de la complexité nous avons pu nous rendre compte du décalage existant entre le regard clair que nous portons habituellement sur le monde qui nous entoure et la foisonnante multiplicité du réel. Nos facultés et mécanismes de compréhension sont marqués par une pensée fortement rationalisante depuis le XVII<sup>ème</sup> siècle avec Descartes. Cependant, devant les nouveaux défis des sciences et les enjeux de demain, il est nécessaire en tant qu'Homme et musicien enseignant de s'armer de nouveaux outils cognitifs tels que la complexité, la *Scienza Nuova* et la globalité.

L'origine du clivage entre la musique et la technique peut s'expliquer par l'organisation des cursus et des cours dans les institutions qui ont formé bon nombre d'entre nous. En raison du cloisonnement des disciplines, des classes, des dispositifs et des procédés pédagogiques, les élèves ont tendance à se forger une représentation de la musique semblable à une mosaïque éparse et incohérente faite de bric et de broc qui rend difficile toute pratique en dehors de l'école.

Un enseignement partiel et unilatéral va mener à un apprentissage du même acabit. Il est donc capital pour penser le monde de demain de former des individus qui sauront porter un regard multiple, cohésif et empreint de perpétuelles remises en question. La réintégration de la complexité dans notre mode de réflexion apparaît alors comme un enjeu et un atout majeur dans ce renouvellement.

Nous avons vu que la *Scienza Nuova* telle que la conçoit Morin pourrait être le visage de ce nouveau paradigme à travers une mise en relation et un éclatement des disciplines au profit d'une physis, véritable catalyseur des savoirs. Cette physis a la propriété d'intégrer le concept de globalité des savoirs, incluant les forces et les lacunes de chacune des disciplines prises en compte.

Ce véritable croisement des données offre la possibilité de construire un outil réflexif extrêmement adaptable car polymorphe et pétri d'un champ des possibles bien plus conséquent.

Appliquée au domaine de la musique, cette conception décloisonne les aspects techniques et d'expression en les resituant dans leur but premier : servir le désir musical de chacun.

Pour cela, il nous faut repenser l'enseignement dès les balbutiements des élèves. Ce travail commence par une refonte des cursus et des cours afin de faciliter l'interdisciplinarité. Il faudra aussi former ou en tout cas sensibiliser les enseignants à une posture différente privilégiant la distinction et conjonction des savoirs plutôt que leur réduction et disjonction.

Mais il ne suffit pas de relier des éléments ensemble pour créer une synergie. Sans un but précis, aucun raisonnement, aucune démarche de création et de construction de savoir ne peut avoir de sens. C'est la raison pour laquelle l'élaboration d'un cadre et donc d'un contexte est absolument indispensable. Celui-ci doit pouvoir expliciter l'utilité des connaissances acquises au fil de l'apprentissage musical.

En tant qu'enseignants, nous disposons de moyens variés tels que la pédagogie de projet, la diversification des dispositifs ou la rencontre de plusieurs pratiques afin de réunir les élèves autour de tâches et d'objectifs communs à atteindre. Le travail collectif et l'émulation ainsi créés auront pour rôle de mettre en exergue les connexions entre disciplines et la complexité de l'acte musical.

Toutefois, pour que ce changement paradigmatique puisse avoir lieu, il nous incombe de modifier nos manières de faire à tous les niveaux afin que le « lot » global associé à la musique se transforme radicalement, sans quoi, la métamorphose intellectuelle tant attendue ne serait que

superficielle et vaine.

En définitive, nous avons les cartes en main pour une appréhension plus pertinente du monde, mais puisque la complexité n'est pas la réponse mais un défi à surmonter, alors nous avons encore beaucoup à découvrir.

## BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI, Jean-Pierre. *La saveur des savoirs*. Paris : ESF, 2008. 256 p. (Pédagogies)
- BAILLOT, Pierre-Marie-François de Sales. *L'Art du violon. Nouvelle méthode dédiée à ses élèves*. Paris : Imprimerie du Conservatoire de musique, 1834.
- BECKER, Howard. *Propos sur l'Art*. Paris : L'harmattan, 1999. 222 p.
- BONNET DES CLAUSTRES, Marie-Laure. *À propos de la globalité dans les apprentissages musicaux....* Mémoire DE de professeur de musique. Savoie, 2005, 39 p.
- CEFEDem Rhône-Alpes. *Enseigner la musique n°9 et 10*. Lyon : Cahiers de recherche du Cefedem Rhône-Alpes et du Conservatoire national supérieur musique et danse de Lyon, 2007. 286 p. (Enseigner la musique)
- DAVID, Laurianne. *Pour un apprentissage de la musique dans la complexité - Des conceptions pédagogiques issues du rationalisme à celles issues de la pensée complexe*. Mémoire DE de professeur de musique. Lyon : Cefedem Rhône-Alpes, 2008, 49 p.
- FONTENEAU Adeline, GUEVORGUIAN Aroussiak, TAMZEJIAN Jan. *Théorie/Pratique, Collectif/Individuel, Musique/Technique, Oral/Ecrit: Oppositions fondatrices du conservatoire*. Dossier documentaire. Lyon : Cefedem Rhône-Alpes, 2008, 19 p.
- GFEN. *Dialogue : Objets disciplinaires / Pensée complexe*, avril 2017, n°164. 56p. 0223-3592
- HOVELAQUE, Damien. *Enseigner la technique instrumentale, des finalités au bout des doigts*. Mémoire DE de professeur de musique. Lyon : Cefedem Rhône-Alpes, 2009, 29 p.
- MORIN, Edgar. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF, 1990. 158 p. (Communication et complexité)
- NAHON, Sandra. *La virtuosité : technique ou expression ?* Mémoire DE de professeur de musique. Lyon : Cefedem Rhône-Alpes, 1999, 28 p.
- PIAGET, Jean. *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin, 1998. 192 p.
- REBOUL, Olivier. *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement*. Paris : PUF, 1980. 206 p.
- TEPE, Elif-Karmen. *La complexité : Condition de l'apprentissage et de l'enseignement*. Mémoire DE de professeur de musique. Lyon : Cefedem Rhône-Alpes, 2008, 35 p.
- THIBAUD, Pierre. *ABC du jeune trompettiste*. Paris : Billaudot, 1982, 29 p.
- VAN DE VELDE, Ernest. *Méthode rythmique - ABC du rythme et du solfège*. Tours : Van de Velde, 1947. 48 p.

Document en ligne :

DONNADIEU Gérard, DURAND Daniel, NEEL Danièle, NUNEZ Emmanuel, SAINT-PAUL Lionel. *L'Approche systémique : de quoi s'agit-il ?* [en ligne]. Groupe AFSCET, Septembre 2003. 11 p. Disponible sur : [www.afscet.asso.fr/SystemicApproach.pdf](http://www.afscet.asso.fr/SystemicApproach.pdf) [Consulté le 9 mars 2017]

## Musique, technique et complexité

### Abstract

Réflexion sur le clivage entre musique et technique à travers le prisme de la pensée complexe. Les représentations de la musique et de son enseignement aujourd'hui nous conduisent à séparer notre pratique en disciplines toujours plus étroites et hermétiques. En étudiant le champ de la complexité, nous porterons un point de vue différent sur notre art et de manière plus générale, sur le monde.

### Mots clefs

complexité / musique / technique / clivage / globalité / scienza nuova / paradigme / mode de pensée

### Abstract

Research about the divide between music and technique through the prism of complexity theory. Our mental representations of music and its teaching today lead us to separate our practices into ever-narrowing and hermetic disciplines. By studying complexity theory, we will take a different point of view on our art and, more generally, on the world.

### Keywords

complexity theory / music / technique / divide / globality / scienza nuova / paradigm / thought pattern