

La démarche pédagogique

Les structures composant le Collectif ont donc fait un choix de démarche pédagogique et culturelle qu'elles souhaitent développer et qu'on peut énoncer ainsi : *mener des actions dans le domaine de l'apprentissage de la musique dans une démarche d'accompagnement des pratiques amateurs.*

Cette affirmation nécessite, pour être explicite, une définition des terminologies employées et une présentation des concepts et des valeurs pédagogiques auxquels elle se réfère.

On peut ainsi donner quelques définitions préalables :

Accompagnement : acte de se joindre à quelqu'un pour aller où il va, en même temps que lui. Cet acte comprend des notions de mouvement, de secondarité et de solidarité.

Musicien amateur : le musicien amateur est défini dans ce contexte comme celui ou celle qui s'approprie la musique comme un espace d'expression artistique et qui développe cette activité ponctuellement ou tout au long de sa vie pour son seul plaisir.

On notera cependant que dans le domaine des pratiques des musiques actuelles/amplifiées, cette terminologie est beaucoup plus souvent citée en référence à un statut socio-économique opposant l'amateur (celui qui ne vit pas de la musique) au professionnel (celui qui vit de la musique), et s'assortit régulièrement d'un manque de considération, comme l'a longtemps induit l'utilisation courante du terme péjoratif d'"amateurisme".

La démarche pédagogique d'accompagnement des pratiques amateurs se tient à distance du modèle scolaire dominant, basé sur la mise en compétition des individus pour accéder à l'excellence et à la performance technique. Elle défend plutôt l'émancipation des individus et met la créativité au centre de l'acte d'apprentissage, qu'il soit individuel ou collectif.

Le projet pédagogique et culturel de nos structures n'a pas pour vocation de définir et de figer un nouveau "catalogue de savoirs" déterminé par une logique de contrôle des connaissances. Il s'agit d'abord d'explorer *en permanence* des processus d'apprentissage permettant à chacun de trouver l'accès et l'appropriation de savoirs souhaités par les personnes.

On peut noter que cette démarche se rapproche plutôt des valeurs et des expériences que promeuvent l'éducation permanente et la promotion sociale.

A la suite de plusieurs séminaires de travail associant des équipes pédagogiques et des personnes ressources, nous pouvons aujourd'hui décrire plus précisément ce projet pédagogique et culturel autour de quatre grands axes :

Une approche d'éducation artistique globale

Cette vision organise le projet global des projets de structures : elles sont constituées comme des lieux ressources permettant des apprentissages, et elles acceptent la perméabilité des enjeux de société. Ceci amène certains questionnements. En voici quelques-uns :

le rapport au savoir et les modes d'appropriation,
le rapport au temps (temps libéré, temps de plaisir...),
le rapport à la création et à l'œuvre, que les nouvelles pratiques artistiques ont modifié (création des DJs, développement de la notion de "reprises", affirmation par des artistes d'un processus de création qui produit du sens en tant que processus au moins autant que l'œuvre elle-même...),
l'évolution de la frontière entre culture et loisirs, que les amateurs ont si bien démontré ces derniers temps, les conséquences et l'impact des NTIC.

D'autre part, les compétences ¹ existantes ou à développer ne sont pas isolées du contexte de vie et d'action de la personne, ce qui induit la reconnaissance de la notion de parcours et de projet. Il en résulte la nécessité d'une prise en compte des dimensions culturelles, sociales, économiques et éducatives dans toute demande ou proposition de formation.

Nous pensons par ailleurs que les compétences demandées par le public, ou que l'on vise à faire acquérir, sont simultanément multiples, notamment pour les groupes constitués. Il s'agit donc de prendre en compte la pratique musicale dans sa globalité : répéter, enregistrer, jouer sur scène, travailler le son, promouvoir, organiser, créer.

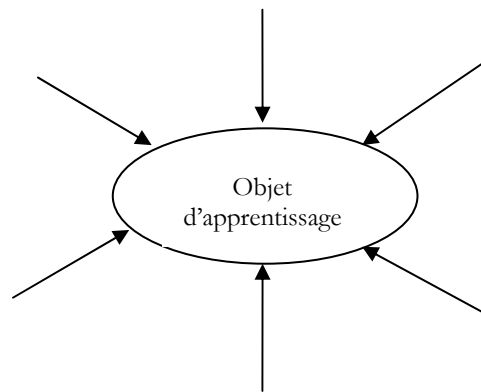
L'offre de formation doit pouvoir aborder les compétences et les connaissances liées à ces diverses situations sans les organiser au préalable, selon une logique temporelle ou une hiérarchisation des valeurs ou de priorités, mais en fonction de la demande et de la maturité du groupe.

Cela nécessite de la part du formateur de prendre le temps de certaines choses :

- parler et échanger avec la personne / le groupe pour le connaître et créer une relation de confiance
- se laisser imprégner du contexte de la demande, lequel s'appuie sur le parcours en amont et le projet (l'objet de la demande) défini par la personne / le groupe, ou qui demeure à définir en aval
- permettre l'émergence de cette demande. Le formateur doit alors se faire identifier comme quelqu'un à qui on peut demander
- ce contexte et ces parcours peuvent être différents de ceux qu'a vécu le formateur : il doit donc être à même de transformer son expérience personnelle en ressource mise à disposition des autres
- choisir une démarche pédagogique (forme et contenu) adaptée à la demande et au contexte de la demande

Une modularisation de l'offre de formation

Le schéma d'apprentissage n'est pas linéaire ou ascendant par rapport à un niveau de difficulté mais s'organise sur un mode "stellaire", avec un objet d'apprentissage défini par l'apprenant.



Il n'y a pas d'interdépendance entre chaque entrée.

Ce schéma d'apprentissage se reconstruit sans cesse autour de l'apprenant et se décline à travers des termes comme : contrat, objectif, engagement...

L'approche pédagogique doit alors prendre en compte plusieurs paramètres :

La complexité des enjeux de l'apprentissage.

La multiplicité des chemins pour y arriver selon chaque parcours.

¹ Le mot "compétence" est pris ici dans son sens de *capacité*, ou de *potentiel*, et non celui de technique reproductible. En effet dans le domaine artistique, une performance est aléatoire par essence. On ne peut pas s'engager dans l'évaluation d'un repérage d'une compétence ou d'une performance, reproductible à coup sûr, en matière de composition, de création, d'interprétation... Les aspects centraux que sont la prise de risque et l'incertitude ne sont pas toujours entendus dans le terme compétence.

La nécessité pour l'apprenant de varier les ressources sur un territoire ² : salle de concert, télévision, copains, locaux de répétition, lieu de formation.

La nécessité de travailler en réseau avec des partenaires sur un territoire local ou régional.

D'autre part, le besoin d'alterner des périodes d'apprentissage formalisées avec des périodes de pratique autonome donne lieu le plus souvent à une demande de formation discontinue. On accepte alors l'idée qu'on se construit sur des savoirs en même temps que l'on construit sa personne.

Là encore les notions d'accompagnement et d'attention au parcours prennent toute leur importance.

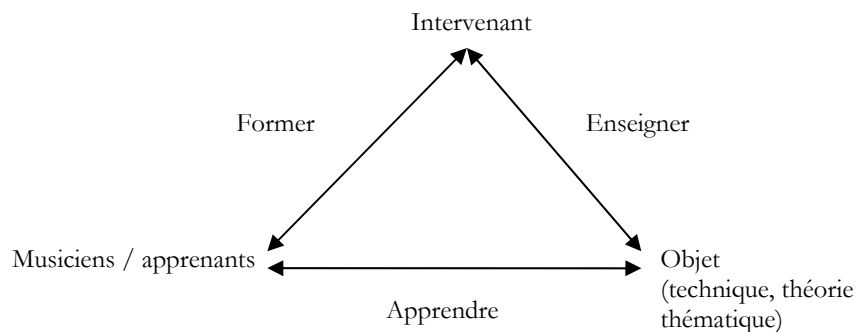
Enfin, les modules proposés sont plutôt conçus comme des modules courts, permettant une facilité d'intégration, une efficacité, et une autonomie rapide de l'apprenant.

Il serait intéressant de travailler davantage les mises en relation qu'ils permettent et de s'attacher à leur aspect capitalisable.

Dans le cadre d'une professionnalisation de formateur, la démarche de validation des acquis semble très appropriée : il faut explorer cette voie de manière à la rendre plus lisible. C'est là l'objet d'un travail que nous mènerons.

Une diversité et une mixité des modes pédagogiques

La démarche d'accompagnement des pratiques amateurs s'appuie sur une diversité des démarches pédagogiques, qui alternent les notions d'enseignement, de formation et d'accompagnement.



J'enseigne : l'intervenant est centré sur l'objet, c'est ce qu'il maîtrise, il rend l'objet vivant.

Je forme : je mets les personnes à former en tant qu'être humain au centre de l'acte de formation.

Ils apprennent : les formés se confrontent directement à l'objet.

On laisse les formés se confronter à l'objet, et on intervient pour guider et faire des apports lorsqu'ils sont nécessaires.

« Les modalités sont hétérogènes, complexes et multiples. Il serait illusoire d'en imposer une parmi les autres, d'autant plus que les processus de communication et d'influence contribuent indifféremment à l'apprentissage des savoirs et à l'évolution de la personne [...]. La pluralité des modèles et des objets pédagogiques, dans une structure, constitue une richesse pour les méandres du parcours évolutif du musicien. Ces différentes pédagogies clairement explicitées auprès des musiciens permettent d'affiner le "contrat pédagogique" pour l'inscrire dans un échange musicalisé et humanisé et dans une logique d'adaptation permanente. » ³.

Une diversité de situations d'apprentissage

² Une des compétences primordiales de l'être humain est sans doute sa faculté à utiliser un réseau autour de lui, ce qui lui donne la capacité de rebondir.

³ Damien Tassin.

Nous privilégions ainsi quelques types de situations d'apprentissage dans nos structures ressources pour l'accompagnement des pratiques musicales amateurs.

Les situations pédagogiques collectives, qui permettent :

une dimension interpersonnelle de formation basée sur l'échange de savoirs, l'entraide, l'ouverture culturelle, la complémentarité de jeu. On considère également que des compétences collectives peuvent se transformer en compétences individuelles, de savoir jouer en écoutant les autres, de savoir trouver sa place dans le jeu collectif (improvisation, création, langage ...).

On retrouve de telles situations dans les ateliers instrumentaux, les ateliers collectif à thème, l'aide aux groupes constitués, les ateliers de résidence/création, les bœufs, les salles de répétition.

Les situations de confrontations musicales, qui permettent :

une ouverture culturelle, l'expérimentation de nouvelles esthétiques.

On les retrouve dans les ateliers résidences/création, les bœufs, les semaines centrées sur des courants musicaux, les concerts des apprenants...

Les situations pédagogiques partant d'une démarche de projet, qui permettent :

de générer ou d'alimenter la motivation et le plaisir, de faire un premier tour d'ensemble des compétences nécessaires pour finaliser un projet musical.

On les retrouve dans les ateliers résidences/création, l'aide au groupe, le pôle multimédia musique, le centre info, les salles de répétition, les concerts des apprenants...

Les situations utilisant les nouvelles technologies et les techniques du son, qui permettent :

de comprendre la dimension sonore, de connaître ou maîtriser l'évolution technique qui peut être mise au service de la musique.

On les retrouve dans le pôle multimédia, la répétition, la scène, le centre info.

Le rapport au plaisir : un lien dans la diversité des approches

« Le rapport au plaisir est intégré comme un élément faisant partie prenante de la notion de formation. La transmission des connaissances et le renouvellement des esthétiques dans les musiques actuelles et les musiques du monde sont notamment constitués par un plaisir partagé : avoir le plaisir de jouer de la musique ensemble et jouer pour le plaisir des autres. Cette relation à autrui s'inscrit dans une véritable "culture des sens", elle mobilise des savoirs sensoriels, cognitifs et sociaux. »⁴.

D'autre part, pour apprendre il faut avoir envie : il y a le plaisir de faire et le plaisir d'apprendre.

C'est pourquoi l'objectif de "se faire plaisir en jouant de la musique" est considéré comme tout à fait revendicable en tant que finalité en soi. Il faut éviter que la personne soit mise dans une insatisfaction ou une frustration permanente.

Nos formations doivent pouvoir questionner comment favoriser une interaction entre désir, plaisir, travail et acquisition !

Le rapport à l'évaluation

⁴ Damien Tassin, 2001

On peut noter trois grands principes qui influent en permanence sur le rapport à l'évaluation dans nos actions de formation :

- En amont pas de sélection, en aval pas d' "examen" technique
- Il ne s'agit pas de réduire l'apprentissage de la musique à un catalogue de savoirs contrôlables comme nous l'avons déjà évoqué
- Il s'agit aussi de ne pas ajouter de barrières psychologiques à l'accès et à l'envie d'apprendre.

L'intérêt de l'évaluation pour l'apprenti, dans ce contexte, n'est pas de se conformer à des normes de référence mais de se donner des points de repère et de disposer d'un retour. Ce qui permet :

- à l'apprenant d'avoir conscience de ce qu'il a appris,
- à l'intervenant d'avoir un retour sur sa pratique de formateur,
- à la structure de faire évoluer et adapter les formes et contenus de formations si cela s'avère nécessaire.

L'erreur dans l'apprentissage par l'expérimentation n'est pas considéré comme un échec, mais comme un levier. Il s'agit donc pour le formateur d'accompagner la compréhension et la résolution des problèmes par les personnes elles-mêmes. S'évaluer, dans une telle perspective, c'est aussi être conscient de ce qu'on a appris.

Dans la démarche d'accompagnement les moments d'évaluation sont concertés et participatifs. Ils sont plus ou moins formalisés :

Pour les groupes musicaux constitués :

En amont : l'évaluation par diagnostic : entretiens, écoute de la demande, formalisation d'un contrat d'objectifs entre groupe et intervenant avec possibilité de modifications si nécessaire. Mise en place d'outils complémentaires tel que le questionnaire.

Pendant : discussions informelles entre les apprenants et d'autres personnes que l'intervenant (coordinateur pédagogique, animateur, adhérent, animateur technique) sur le contenu, le déroulement, l'objectif, la satisfaction... Travail sur des outils d'auto-évaluation.

En aval : un entretien avec un intervenant sous forme de bilan partagé et pistes de travail nouvelles. Production d'un écrit.

Tous ces retours sont pris en compte par la structure dans les formes et contenus de formation ; ce qui génère d'ailleurs des modifications régulières sur ces derniers pour améliorer, rendre plus lisible ou s'adapter à l'évolution de la demande.

Pour les personnes qui sont dans une démarche individuelle :

En amont : un questionnaire (connaissance, expérience, motivation, objectif, préférences musicales...).

Pendant : demande d'un retour de l'apprenant auprès d'autres personnes que l'intervenant sur le contenu, le déroulement, l'objectif, le plaisir... Travail sur des outils d'auto-évaluation.

En aval : un entretien collectif avec un intervenant sous forme de bilan partagé et pistes de travail pour chacun. Une auto évaluation avec questionnaire permet de voir l'écart entre l'objectif de départ de l'apprenant et le résultat qu'il considère avoir atteint. Réalisation d'une lecture globalisée pour appréhender les grandes tendances.

Des outils d'auto-évaluation permettent de dépasser le rapport à l'écrit et la réduction par "l'évaluation technique".

Enfin, la transmission orale induit la nécessité de supports pédagogiques autres que la partition : l'enregistrement, la scène, la vidéo, l'informatique, les pairs (des musiciens pratiquants le même style qui donnent leur avis).

Le rôle du formateur

Le formateur met l'apprenant en relation avec le savoir en proposant des situations de résolution de problèmes, d'initiative, de créativité, de projet... Il tend à multiplier les "îlots d'estime de soi". Il se sert de son expérience, mais ne la projette pas sur l'apprenant. Il se définit ainsi surtout par la réflexion qu'il a sur sa pratique.

Il ne fait pas appel à une seule méthode pédagogique, mais choisit la démarche qui lui paraît la plus appropriée par rapport à la personne, le contexte et l'objet étudié.

Le formateur qui travaille dans une telle perspective doit intégrer plusieurs principes :

Dans sa fonction de transmission, deux choses sont à articuler : le passage et le partage

Dans sa fonction d'accompagnement, quatre choses sont à articuler : la solidarité, le mouvement, la secondarité, la présence disponible.

Il accepte le pragmatisme du parcours. Celui ou celle qui altère est aussi celui ou celle qui est altéré(e). Car vouloir changer quelqu'un sans changer peut être dangereux. L'idée est qu'on chemine ensemble. Advient alors la dimension de projet, soutenue par une pédagogie du "au fur et à mesure" : un projet et une histoire sont à construire, tous les partenaires sont acteurs. On passe alors d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, où le but mis en valeur concerne moins le savoir que la possibilité d'apprendre.

Le travail d'analyse, de lisibilité et de mise en perspectives de nos pratiques pédagogiques et culturelles, issues d'une expérience de terrain et d'une connaissance du public d'une dizaine d'années, est loin d'être terminé...

Je livre ici les fruits d'une première étape, non figée, qui demande sur plusieurs plans d'aller plus loin dans l'analyse, et d'être enrichie par la réflexion des différentes équipes ainsi que par les apports des personnes ressources qui nous accompagnent.

Cette présentation de nos intentions et de notre méthode est donc plutôt à considérer comme un outil de travail.

Les prochains thèmes que nous aborderons seront les suivants :

La relation entre le formateur / l'utilisateur / la structure/ un réseau d'acteur :

Ces relations partenariales sont omniprésentes dans les processus d'apprentissage et dans la manière de travailler des structures. Elles demandent souvent à être plus explicites et plus lisibles : il faut tendre à rendre le rôle de chacun lisible, tout en gardant la possibilité pour chacun de proposer une évolution des dispositifs.

Le contenu et la forme d'une formation de formateurs adaptée :

Il nous faut prendre le temps de travailler les principes sur lesquels baser, au niveau d'un territoire, une formation de musiciens formateurs selon différents profils : musiciens intervenants, musiciens conseils.