Une belle verte

Utopie porteuse

Fanny Piquet

Cefedem Rhône Alpes

Promotion 2013-2015

Un grand merci…
À Hélène et Gaëtan pour leur aide éclairante
À Isabelle et Catherine pour le beau partage d'expériences
Mathilde et son amicale fidélité
(et Bernard entre pas en thèse)

Table des Matières

UN CADRE 5

Retour à la terre 5
Résilience écologique, résilience urbaine 7
Le travail 9
Être en lien 12
Relié à soi 12
Relié aux autres 14

UN CLIMAT BIENVEILLANT 16

D'humain à humain 16
Petit d'homme ou petit homme 17
Enfant en confiance 19
Enfant de confiance 20

UNE ÉCOLE DE LA VIE 22

Un rythme bien vivant 22
Multidisciplinarité à l'école des métiers 24
Plaisir et convivialité : rébétiko, rumba 26
Le rendez-vous 28
De musiciens à musiciens 29
« De la musique avant toute chose » (Verlaine) 31
Apprendre, ou jouer d'un instrument ? 35
La quête du plaisir au centre de l'apprentissage 35

ANNEXES 41

Le Cube : fonctionnement résilient schématisé 41
Pratiques croisées : des lieux vivants 42
L'atelier musical, un « stage » pour les enfants 42
L'atelier Graphisme et Mouvement 44

« Penser son métier, c'est imaginer sa vie »

Tels sont les mots de Freinet, programmatiques d'une démarche qui va rebondissant lorsqu'il s'agit d'éducation. Car il n'y a pas de petit changement possible en matière d'éducation, pas de demi-mesure…

Un rêve…

Alors quitte à imaginer ma vie, j'ai eu envie de rêver un peu, d'imaginer quelque chose de suffisamment séduisant pour que ce mémoire puisse servir d'esquisse, un jour, dans ma vraie vie. L'esquisse d'un lieu de vie, justement, lieu de vie coopératif organisé autour de l'éducation des enfants. J'ai fait le rêve que cette école, dans laquelle je mettais à la fois mes rêves d'enfant et ceux d'adulte pour les enfants qui m'entourent, serait suffisamment différente de l'institution scolaire classique, pour impliquer autour d'elle toute une organisation sociale différente ; que les valeurs mises au centre d'une éducation humaine et coopérative trouveraient leur force et leur réalisation dans un vivre ensemble lui-même humain et coopératif. J'ai fait le rêve que l'école serait à la fois le lieu des enfants, et celui où se retrouveraient les adultes pour organiser leur vie collective, de telle sorte que la société ainsi réunie trouve une économie équilibrée, basée sur l'échange, le respect de l'environnement, et surtout, celui de la vie. Cette forme de société se construit en définissant l'éducation qu'elle donne aux enfants. Elle a, de ce fait, vocation à changer le monde, et veille à rayonner bien au delà d'une délimitation géographique, dans une démarche résiliente large. Cette école que j'ai rêvée n'est donc pas une école de musique. C'est un lieu ouvert, où les enfants passeraient leurs journées, et où les compétences de chacun trouveraient leur expression, et leur transmission. J'y mets bien sûr une pratique musicale importante, mais non centrale, et non réservée aux enfants. Les pratiques musicales, et plus largement, artistiques, seront des pratiques ouvertes à tous, et par là, des moments de rassemblements intergénérationnels. Cette école est une école de la vie, cette école dont parle Freinet, de la vie et de la liberté, où les enfants apprennent avant tout à être heureux.

Une école, un lieu…

Au fil de mes lectures, et de ma réflexion, j'ai découvert des écoles dont le projet pédagogique d'éducation à la paix me plaisait. La référence que je fais à Martin Luther King annonce un programme de non-violence et de paix. J'ai découvert plus tard dans ma réflexion que de tels lieux de vie organisés autour d'une école existaient. La Hameau des Buis en est un, un éco-lieu construit autour de l'école la Ferme des Enfants, initiée et dirigée par Sophie Bouquet-Rabhi. J'ai été touchée par la lecture de son livre, tant l'idée est assumée que la scolarisation des enfants dans une

école réellement alternative doit impérativement s'accompagner d'une vraie démarche des parents, de remise en question de leurs comportements et de leurs choix.

École verte…

Lorsque j'ai rencontré Philippe Wucher, mon professeur référent, en début de formation, il a posé la question du « conservatoire idéal ». Dans ma réponse, il y avait des moutons et des poules, et Philippe a souri, me demandant pourquoi. Il a pris au sérieux ma plaisanterie, car il avait décelé un enjeu qui était pour moi une évidence, de l'ordre du choix de vie, mais dont je n'avais pas pesé les conséquences éducatives. Aujourd'hui, mes lectures diverses et les réflexions que j'ai eues chemin faisant, donnent à ce qui était un détail paysan dans ma description, une place déterminante. L'école que j'imagine est « verte » par son cadre, verte par son souci écologique et verte enfin comme la planète imaginée par Coline Serreau dans son film « La Belle Verte ». Cette référence paraitra peut être bien fantaisiste, cette Belle Verte étant peuplée d'êtres humains du futur, crudivores qui communiquent par télépathie et se rendent à des concerts de silence. Mais j'ose cette référence, tant la critique de notre époque moderne et le futur envisagé, avec, il est vrai, un humour qui ne cesse de me réjouir, me semblent profonds et sérieux.

Un métier…

Le rêve d'un lieu école répond pour moi à différentes interrogations que j'ai depuis longtemps sur mon métier. J'ai souvent eu ce sentiment d'une forme de vanité du métier de musicien face au désordre du monde. Souvent eu des scrupules à passer tant de temps à travailler mon instrument, alors même que le sentiment que quelque chose dans l'humanité « ne tourne pas rond » me soufflait de « faire quelque chose ». Et puis j'ai découvert à quel point tout acte éducatif a une dimension politique. L'enfant est le citoyen de demain. C'est lui qui décidera demain du sort de l'humanité, et c'est à nous de lui donner des valeurs qui en fassent un homme libre et pacifique. Nombre d'écoles alternatives prennent au sérieux cette responsabilité d'éduquer les enfants à changer le monde. Freinet a dit « Qui fait ce qu'il peut fait ce qu'il doit », parole qui résonne singulièrement avec la légende de la part du Colibri[1]. Je vois aujourd'hui tout enseignant comme un colibri qui peut choisir de faire sa part.

« Il n'y a rien d'autre à faire, pour transformer le monde des humains, que de permettre à l'enfant naturel de régner, de grandir, indemne et lumineux. »

Sophie Bouquet-Rabhi

[1] Pierre Rabhi, *La Part du Colibri*

Gandhi a dit « change toi et le monde changera ». Écoutons les paroles des sages, et suivons leurs conseils. Acceptons de changer, de nous changer. Car éduquer différemment nécessite de remettre en question des habitudes millénaires. Faire, enfin, confiance à l'enfant. En faire un citoyen à l'égal de l'adulte. Lui donner les droits fondamentaux de tout être humain.

Ce mémoire embrassera un vaste programme de changement, en donnant des fondamentaux de l'éducation telle que je la conçois aujourd'hui. Trois directions guideront le chemin, somme toute sinueux, de la réflexion. Nous commencerons par établir un cadre à notre lieu, dans lequel pourra être envisagé la construction de l'être humain. Nous aborderons ce développement de manière holistique, en nous aventurant à aborder les oubliés de la construction de l'être : l'aspect corporel et l'aspect spirituel de ce développement. Nous nous attacherons ensuite à la constitution d'un climat de bienveillance nécessaire au développement paisible de l'enfant. Nous envisagerons pour finir l'éducation musicale comme partie d'un grand tout infiniment vivant, foisonnant de propositions, exact opposé du conservatoire et de son excellence programmée.

UN CADRE

L'introduction aura donné un avant goût de la nature environnant le lieu éducatif. Les paragraphes qui suivent ont pour objet d'expliquer le sens que je donne à ce que j'avais d'abord cru être de l'ordre du choix de vie personnel, et qui relève aussi d'une démarche éducative globale. L'éducation « verte », éducation à une citoyenneté « durable », en ce que cette citoyenneté sera capable de vivre en paix avec son environnement et de soigner la planète de demain, implique un retour à la terre.

Retour à la terre[2]

Le retour à la terre que je conçois est à prendre au sens propre, celui du retour de l'homme à son milieu naturel. Il est en ceci un retour aux sources : l'homme doit renouer avec son lien organique à la terre. Dans *L'éducation du travail*, Freinet envisage le retour à ce qu'il nomme les « essentiels de la vie humaine » comme nécessaire. Il écrit ce livre pendant la deuxième guerre mondiale, à un moment où l'être humain n'avait pas encore été si loin dans une course folle, celle du progrès et de l'industrie. Quelques génocides et catastrophes nucléaires plus tard, cinquante ans de progrès technologiques - certains d'une innovation et d'une inventivité telles que même Freinet ne pouvait les imaginer - l'ère du toujours plus et du toujours plus vite bat son plein, continuant toujours sa marche, et épuisant les ressources planétaires. Pour la première fois dans l'histoire de l'humanité, l'impact d'une seule espèce sur les autres est cause de l'extinction à petit feu de la biodiversité. Avec toutes ses inventions technologiques, et en fabriquant des déchets déconnectés du cycle vivant d'auto transformation - les déchets nucléaires sont les plus catastrophiques de ces traces indélébiles laissées par l'homme sur terre - l'espèce humaine est sortie de l'intégration naturelle de toute espèce vivante à la biodiversité de la planète. Le fait que la planète donne des signes d'essoufflement nous oblige à prendre conscience qu'il faut changer.

« L'ère industrielle c'est la compétition, l'écriture, la production en masse d'objets qui ne servent à rien, les guerre, le nucléaire, la destruction de la nature, les grandes maladies sans remèdes,… la préhistoire quoi ! »
La Belle Verte

Lorsqu'il était réfugié de guerre, Freinet pressentait déjà que la modernité mettrait en péril l'humanité : « Voir clair, retrouver la simplicité originelle des grandes lignes envahies par la

[2] Le choix de ce titre est largement influencé par la bande dessinée de Jean-Yves Ferri & Manu Larcenet, qui décrit le retour à la terre, mis en abîme, du dessinateur.

complexité artificielle de la vie moderne, c'est peut être bien la seule ressource qui nous reste pour nous sauver. »[3] L'idée de ces « grandes lignes » essentielles et vivantes revient souvent dans la pensée de Freinet, elles sont « sources de vie et d'harmonie », pour prendre d'autres des mots qu'il utilise. Ces mots disent la direction vivante dont s'est détourné l'être humain moderne, tout occupé qu'il est aux artifices de la modernité, tout « déformé » qu'il est par sa vie urbaine, médicalisée et coupée du sens simplement humain de sa destinée. La « simplicité originelle » dont il est question ici sonne singulièrement bien avec la « sobriété heureuse » dont Pierre Rabhi se fait l'ambassadeur. Ces deux hommes visionnaires ont du reste bien d'autres points d'accord dans leurs pensées.

Le retour à la terre dont parle Freinet se fait d'autant plus pressant que la modernité est allée bien plus loin que ce qu'il envisageait. Pour survivre, l'humain doit reprendre sa place d'être vivant parmi d'autres être vivants, il doit soigner la terre que les civilisations des pays du Nord ont épuisée pendant des années. Le mouvement Colibris parle de la « chaîne du Vivant » pour dire toute l'interdépendance qu'il y a entre espèces. Terre, végétal et animal sont unis, dans un cycle vivant où chacun contribue à la circulation, à la vie du grand tout. L'être humain moderne a oublié qu'il était un être vivant parmi d'autres, dépendant d'un écosystème dont il est une partie, et non le maître tout puissant. L'homme moderne n'a pas songé que la nature, vivante aussi, s'épuiserait. Pour survivre, il doit se replacer dans un système où il s'intègre en harmonie avec la terre, le végétal et l'animal.

« Ne jamais séparer la culture de la nature et de ses lois ; ne pas arracher l'enfant à sa condition **»**

Célestin Freinet

« La reconnexion à la nature et à la terre nourricière permet de savoir comment organiser nos sociétés pour que les lois de la vie soient respectées et puissent se perpétuer. », lit-on sur le site du mouvement Colibris. Cela passe par un changement radical de la société, et c'est à ce changement qu'œuvre le lieu dont je rêve en ce mémoire. Ce lieu est rêvé dans une campagne idyllique - c'est un rêve – mais les possibilités de changement de la société urbaine à des fins de durabilité sont infinies. Prenons le détour d'un déplacement en contrées urbaines, pour aborder les démarches, nombreuses, qui voient le jour en ville et permettent ce retour à la terre en milieu urbain. Qu'il vive dans un environnement urbain ou rural, l'homme doit se préoccuper de son environnement, réfléchir son mode de vie en termes de durabilité, et le concept de résilience écologique est très important à ces fins.

« Et pourquoi pas changer toute la société pendant qu'on y est ! »

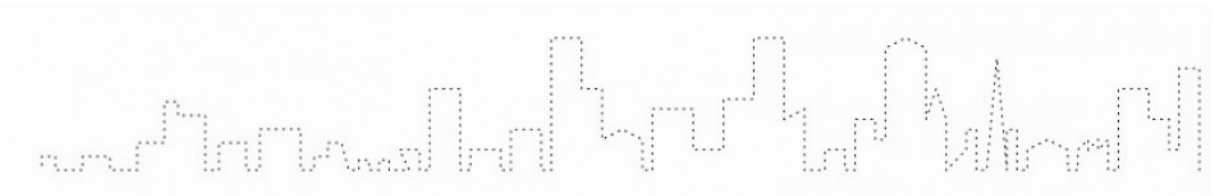
[3] Célestin Freinet, *L'éducation du travail*, p 183

Résilience écologique, résilience urbaine

Le concept de résilience écologique est défini par l'écologue canadien Holling comme « la capacité d'un système à absorber un changement perturbant et à se réorganiser en intégrant ce changement, tout en conservant essentiellement la même fonction, la même structure, la même identité et les mêmes capacités de réaction »[4] Ce concept s'appuie sur le fait que le vivant est équipé d'une grande palette de réponses aux changements, qui lui permettent d'anticiper, de s'adapter, et d'apprendre des changements. Si on prend pour « système » la ville, le concept de résilience urbaine postule la capacité de la ville à résister et à s'adapter aux perturbations : cette ville résiliente est flexible, vivante...[5]

L'intérêt du concept de résilience est qu'il est transdisciplinaire : il amène des stratégies réellement transversales, en ce qu'elles traitent ensemble des problématiques environnementales, sociales, culturelles, etc… Le système « ville » est fait des interactions de composants de natures différentes : activités, infrastructures, populations, gouvernance… Réfléchir à la résilience de ce système, c'est imaginer des interactions multiples, et flexibles entre ces composants. Les exemples de projets dédiés à la résilience urbaine ont des visées écologiques, sociales et solidaires imbriquées. On peut citer le projet R-Urban, qui met en place à Colombes (région parisienne), un réseau de circuits courts complémentaires en milieu urbain. Ces Circuits Courts Économiques et Solidaires (CCES) sont définis dans la Charte des CCES[6], signée le 21 avril dernier par Carole Delga (Secrétaire d'État au Commerce, à l'Artisanat, à la Consommation et à l'Économie Sociale et Solidaire) : « un CCES est une forme d'échange économique, valorisant le lien social, la coopération, la transparence et l'équité entre les acteurs de l'échange. » Ces circuits courts interrogent les déterminants du bien-être citoyen et

« La ville résiliente est flexible et transformable »



[4] B. Walker, C.S. Holling, S. R. Carpenter, A. Kinzig – 2004 – « Resilience, adaptability and transformability in social–ecological systems ». Ecology and Society vol. 9/iss. 2/art. 5

[5] *« Contrairement à la ville stable, sécurisée, hiérarchisée, optimisée et normée, chère au développement durable, la ville résiliente est flexible et transformable. Elle fonctionne en hétérarchie, limite les dépendances et multiplie interconnexions et redondances entre les différentes échelles de fonctionnement. Le risque fait partie de ses fondements, tout comme les ressources qui peuvent s'en dégager….La crise est révélatrice d'opportunités… »* (Marco Stathopoulos, Qu'est que la résilience urbaine?, revue Urbanisme n°381)

[6] Charte disponible à la page http://www.lelabo-ess.org/IMG/pdf/charte_cces.pdf

induisent des liens de solidarité entre citoyens. Carole Delga résume : «L'économie sociale et solidaire, c'est ne pas laisser d'espaces en friche inutilisés, mais aussi ne pas laisser de vide entre les citoyens.» . On comprend ici la transversalité de ces circuits courts, qui sont regroupés autour de trois unités distinguées ainsi : agroCité (unité d'agriculture civique), RecyLab (unité de recyclage et d'écoconstruction), EcoHab (unité résidentielle, coopérative et écologique). Sans aller plus dans le détail de ce projet R-Urban, notons que les trois unités ont des directions que l'on retrouve dans d'autres projets dédiés à la résilience urbaine : le Cube (voir annexe), projet de « tiers lieu » de l'est Parisien en est un…

De telles démarches mettent en jeu différents composants du système ville, « perturbé » par des problèmes de différents ordres : précarité, insécurité, pollution… Elles s'inscrivent dans des démarches écologiques et sociales qui prennent au sérieux l'idée que le changement est nécessaire à la survie de l'humanité sur Terre, et ont en commun un retour au local, qui n'est pas sans rappeler la « sobriété » dont on parlait peu avant, un retour au faire soi-même, et une volonté de limiter l'engorgement de la planète en déchets non recyclables. Nous devons « produire ce que nous consommons et consommer ce que nous produisons » pour reprendre les mots du penseur André Gorz, qui embrassent en cette formule circulaire l'idée de retour au local, et au faire soi-même, et amènent l'idée du travail plus directement lié à la satisfaction de nos besoins.

Pour perdurer, l'homme moderne doit revenir à ce que Freinet appelle les « fonctions essentielles », autrement dit, à des préoccupations plus directement liées à la survie de l'espèce et au bien-être. La société moderne s'est organisée autour d'une répartition du travail dans laquelle tout le monde travaille pour gagner de l'argent, le dépenser pour répondre à ses besoins vitaux, et, au passage pour quelques uns, s'enrichir démesurément. Revenir à l'essentiel, c'est donc travailler à répondre directement à ces besoins, sans passer par l'étape de gagner de l'argent. Pour le dire avec plus de fantaisie, revenir à l'essentiel, c'est cesser de travailler, au sens courant du mot « travail », teinté de négatif, et revenir au travail dont parle Freinet, qui élève l'homme : « On impose de bonne heure aux individus un travail incompris et incompréhensible, désintégré de tout ce qui rattache si puissamment l'homme au sol, à l'air, aux oiseaux, à la famille, à la patrie ; on les arrache à leur instinct, à la lumière qui les guide et les élève. »

Le travail

« Penser son métier c'est imaginer sa vie », a dit Freinet, et c'est bien de ce dont il est question ici. Comment envisager le travail et l'économie différemment, pour permettre à l'être humain de se révéler dans le travail ? Comment envisager le métier de professeur de musique pour qu'il soit un « travail » au sens fort que lui donne Freinet, de l'activité dont l'exercice même donne une satisfaction qui élève l'homme. Le texte poétique de Khalil Gibran donnera une illustration de cette idée.

Freinet et Gibran donnent ici une idée du travail comme une activité profondément liée à la vie, faisant vibrer l'homme, l'occupant tout entier. N'est pas travail, donc, une besogne aliénante, et non vivante. Lorsqu'il explique à quelles fonctions vitales répondent les activités instinctives de l'enfant, couramment appelées des « jeux », Freinet relie la plupart de ces « jeux » ancestraux à des instincts qui répondent au besoin universel de conserver la vie. Instinct de s'abriter dans la construction de cabane, instinct de s'alimenter dans les jeux mimant la chasse ou dans le fait de grimper aux arbres, instinct de défense dans les luttes enfantines, etc… Je soulignais plus haut que dans nos sociétés modernes, les travailleurs ne travaillent plus directement à leur survie : ils travaillent pour gagner de l'argent. Cela soulève à la fois la question du « détour », et celle de l'argent. J'utilise ici le mot « détour » au sens qui l'oppose à « retour ». L'homme s'est retrouvé à travailler à l'usine ou dans des bureaux, rejoignant ou fabriquant par là un modèle de société qui l'éloignait de la terre et du vivant. C'est parce qu'une poignée de penseurs, savants, scientifiques et politiciens ont cru au progrès et à tous ses avantages, parce qu'ils ont su faire de la modernité un rêve, que les masses ont adopté rapidement des modes de vie de plus en plus urbains et consommateurs, de plus en plus détournés d'eux-mêmes et de leur puissance de vie. Dans *L'éducation du travail*, Freinet souligne que l'école s'est faite un relai fidèle de transmission d'une conception nouvelle de la vie et d'aspirations à un monde factice « avec ses rythmes anormaux, ses intérêts et ses illusions. » Ainsi, le travailleur se retrouve à passer ses journées à des tâches souvent déconnectées de leur finalité, et pour la plupart, sans lien direct avec le besoin de maintenir la vie, qui donnerait un sens profond au geste du travailleur.

Je me suis demandé quels métiers, quelles tâches, relient de manière directe au besoin de conserver la vie. La culture de la terre, l'élevage et les métiers de la ferme s'imposent de manière

« Quand vous travaillez, vous êtes une flûte qui transforme le murmure des heures en musique.

Lequel d'entre vous voudrait être un roseau muet et silencieux, tandis que l'univers chante à l'unisson ?

On vous a toujours dit que le travail est une malédiction et le labeur une infortune.

Moi, j'affirme qu'en travaillant, vous accomplissez une part du plus antique rêve de la terre, celle qui vous a été assignée lorsque ce rêve est né.

En vous dédiant au labeur, vous montrez votre amour véritable de la vie»

Khalil Gibran

évidente lorsque la production répond aux besoins du travailleur et de son entourage. On ne saurait ainsi considérer le travail des paysans sans terre comme « élevant » et répondant à une force vitale puissante. Ce travail ressemblerait d'avantage à une tâche éprouvante. Mentionnons aussi ici le fait que le secteur agricole multiplie les métiers qui n'ont plus rien à voir avec la terre et le besoin de s'alimenter… Celui des fermiers pratiquant une agriculture intensive, voire hors-sol pour de grandes firmes agroalimentaires en est un exemple. Immédiatement après le besoin de s'alimenter, me viennent les gestes artisans répondant aux besoins de s'abriter, de s'outiller, de se vêtir. L'éducation répond tout à fait à un besoin vital lui aussi, celui du maintien et de l'évolution de l'espèce. En lisant Freinet et en découvrant ce qu'il disait du travail, j'étais frappée de voir à quel point l'homme au travail qu'il décrit a l'air heureux. Et en observant près de moi, j'ai ouvert les yeux sur le rapport des gens au travail. Rares sont ceux qui « ne voient pas passer la journée », ou attendent avec impatience le moment de commencer la journée de travail. Mais il en est, et ils sont heureux ! Ce sont des professeurs des écoles, des artistes, des charpentiers, céramistes,… des personnes dont le métier répond à une des aspirations profondes de l'être humain, et qu'ils ont su connaître ou reconnaître.

« L'art de vivre consiste à faire tout ce qu'on fait avec joie »

Krishnamurti

L'école de la République – nous entendons par là l'institution qui suit les programmes et les calendriers du Ministère, cette école dont Dewey souligne qu'elle est républicaine mais non démocratique - s'est détournée des traditions en s'abandonnant à la science de manière aveuglée. Entendons-nous bien : nous parlons ici des sciences réductionnistes, celles qui découpent les savoirs, les séparent pour mieux les saisir, sans se soucier de considérer les choses ensemble, et manquant par là les phénomène d'émergence et de résilience des systèmes vivants. Toute préoccupée de ces enseignements livresques mis en disciplines, bien séparés, l'école manque les apprentissages autrement vivants et concrets. Telle qu'elle fonctionne actuellement, l'école déverse un flot de connaissances séparées qui viennent encombrer des esprits neufs, plutôt que de leur permettre d'ouvrir les yeux au monde. Elle est à ce titre une machine extrêmement productive en bons consommateurs, petits moteurs d'une économie productiviste, prêts à se soumettre à elle. Pour préparer les enfants à construire leur destinée de manière libre et citoyenne, l'école doit les former aux métiers « dans leur simplicité originelle », pour reprendre les mots de Freinet, qui désignent ces métiers dans lesquels chaque geste est en lien avec l'objet visé[7]. La pédagogie de projet met ainsi les élèves en situation de prendre en main une tâche globale, et les étapes qui les mènent à sa réalisation.

[7] La formule « dans leur simplicité originelle » donne à concevoir des métiers dans lesquels les travailleurs sont maîtres d'une tâche globale, ce qui n'est plus le cas dans le travail à la chaîne par exemple.

Du reste, l'idée d'une école des métiers (« je ferais de mon école comme une rose des métiers », écrit Freinet) me semble donner une réponse à la crise économique et environnementale que l'on traverse. Par la formation à des « métiers » et gestes ancestraux de travailleurs qui permettront aux enfants de devenir des citoyens outillés pour être de plus en plus autonomes, à faire beaucoup avec leurs mains, et donc à pouvoir décider de consommer beaucoup moins. Le citoyen sensibilisé et formé au travail de la terre peut choisir d'être plus autonome d'un point de vue alimentaire, et je postule que ses savoir-faire et compétences lui permettent de s'intégrer dans une économie informelle basée sur l'échange et la solidarité. Ainsi, le fait d'avoir été initié au travail du bois, du cuir, à la couture, au tissage, au travail de maraîchage et d'élevage, à la cuisine et aux techniques de conservation et de transformation des aliments, permet d'entrer dans un mode de vie plus autosuffisant que celui que la plupart des gens connaissent aujourd'hui. Ce courant que l'on nomme parfois « do it yourself » est très répandu dans les projets à visée écologique durable, tels que ceux mentionnés dans la partie précédente. Dans l'école que j'envisage, les enfants auront la possibilité d'expérimenter diverses activités, divers métiers, et aussi, la possibilité d'en choisir un particulièrement, et de ne s'adonner qu'à un seul. La spécialisation de l'un pourra ainsi côtoyer les multiples outils de débrouillardise de l'autre, ce libre choix donnant la possibilité à chaque enfant de construire la voie qui lui convienne. Cette école des métiers a pour but de donner aux enfants la possibilité d'expérimenter en suivant leurs aspirations, leur envie, en ayant confiance en eux, en leur capacité à trouver, chacun à son rythme, ce qui est bon pour lui, et où il se dirige.

« La spécialisation ne doit pas être faite au détriment de la compréhension de ce que signifie vivre pleinement en tant qu'être humain. »

Krishnamurti

Mais revenons sur le terme d' « économie informelle », emprunté pour l'occasion au mouvement Colibris. Lorsque j'imagine ainsi un lieu de vie, au plus proche de mes conceptions et lignes fortes, je ne pense à aucun moment à l'argent. Non que j'ai oublié la réalité du monde, qu'on a besoin d'argent pour vivre, mais plutôt qu'à rêver quelque chose, je le rêve sans argent. Je disais en introduction que ce lieu n'était pas une société à part, qu'il gardait bien sur un lien avec le monde, lien qui, pour les seules questions de déplacements ou de communication, nécessite de l'argent. Cependant, les habitants entre eux favoriseront l'échange, à l'image de bien des peuples « au PNB insignifiant [qui] doivent leur survie à l'économie informelle, basée sur la résolution directe de leurs besoins vitaux, la mutualisation des services et des compétences, la réciprocité et la solidarité entre générations. »[8]

[8] Site du mouvement Colibris, http://www.colibris-lemouvement.org/comprendre/les-pleins-pouvoirs-de-largent

Le fait que ce lieu de vie soit en lien avec le reste du monde me semble évident, même si l'organisation de la vie en son sein peut paraître un peu trop différente et idéaliste pour que ses habitants s'ouvrent à la société qui va au supermarché en voiture et prend l'avion pour des déplacements d'affaire de Lyon à Toulouse. On le disait en introduction, la démarche écologique et solidaire du lieu a vocation à rayonner bien au delà des limites d'un village, par l'accueil d'enfants et d'adultes venus d'ailleurs, et par le partage d'expériences avec des personnes ne vivant pas en ce lieu. La démarche d'un vivre ensemble différent à des fins écologiques a en outre en son fondement la recherche d'un « être avec » le monde, voire « d'être pour » la planète, qui détermine un rayonnement du lieu, et des échanges nombreux avec l'extérieur. J'utilise avec bonheur le verbe « être », ici, pour dire combien le retour à la terre est aussi un retour à l'être, et à l'être relié à lui-même, aux autres, au monde.

Être en lien

Nous avons dressé à gros traits le portrait d'une société de consommation, dans laquelle tout va très vite, et dans laquelle les riches amassent toujours plus de richesses. Toujours plus d'objets à posséder, toujours plus d'instruments qui sont présentés comme indispensables à notre bonheur. Revenir à la terre et à l'essentiel, c'est accepter de se passer de la dernière trouvaille technologique, se libérer de ses envies de « toujours plus »… sortir de cette civilisation de l'avoir, qui amène insatisfaction et peur de manquer. Revenir à l'essentiel, c'est revenir à l'être. Une société de l'être est une société dans laquelle les individus sont plus soucieux de la personne que des objets. Une telle société se donne pour objectif non plus l'accumulation de richesses, ou la progression de son PIB, mais bel et bien le bien-être et l'épanouissement des individus. Cette valorisation de l'être implique une relation différente à l'autre, faite de bienveillance et de solidarité, et une relation à soi harmonieuse.

L'école, et le lieu de vie tout entier, auront en leur cœur une démarche d'éducation à la paix. Paix avec l'environnement, paix avec les autres, et paix avec soi, pour reprendre les directions du projet pédagogique de l'École du colibri. Les expressions « être en paix » ou « être en lien » sont ici très proches, les liens dont il s'agit portant les mêmes valeurs de bienveillance et de tolérance.

« Retrouver le sens du sacré, c'est apprendre à se connaître soi-même pour pouvoir cheminer vers notre accomplissement intérieur et participer à un monde meilleur. »

Mouvement Colibris

Relié à soi

À l'école, l'enfant sera guidé dans un cheminement vers la paix intérieure, nécessaire à sa relation pacifique au monde. « C'est ce que l'on est intérieurement qui déterminera notre conduite,

nos relations avec les autres. »[9], écrit Krishnamurti dans une lettre aux enseignants des écoles qu'il a fondées. L'école de la République tente de remplir les cerveaux de connaissances. L'éducation telle que Krishnamurti la conçoit vise d'abord à désencombrer l'être de ce qui l'empêche d'être en paix : « Si vous ne savez rien sur vous-même et bourrez votre esprit de nombreux faits de l'univers, vous acceptez et perpétuez simplement le désordre. » C'est la démarche poursuivie par Isabelle Peloux, à l'école du Colibri, où les enfants sont formés à gérer leurs émotions. Le fait d'acquérir un vocabulaire de plus en plus riche pour décrire son état émotionnel est un premier outil, décrit avec précision par le psychologue américain Marshall B. Rosenberg dans *Les mots sont des fenêtres*… A l'école du Colibri, les enfants réfléchissent ensemble à comment faire pour sortir d'un état émotionnel qui les empêche de se concentrer : respirer, aller faire un tour dehors, écrire ce qui lui pèse et déposer le mot dans la Boite à soucis, qui n'est jamais ouverte, mais brulée de temps en temps, passer un moment dans le coin du Beau… tels sont des outils pour permettre à l'enfant de se libérer.

On sait que l'enfant peut être en proie à des émotions éclatantes, et l'adulte doit être en mesure d'accueillir ces émotions, là où on a de tout temps essayé de faire taire, de contrôler ce qui voulait sortir… Ces émotions, déclenchées parfois par un détail insignifiant, peuvent être d'une violence inouïe. Derrière le détail insignifiant se cache quelque chose à ne pas réprimer, une émotion qui doit s'exprimer dans un cadre sécurisé et sécurisant, pour le développement intérieur d'un enfant libre. Sophie Bouquet-Rabhi rappelle combien est détendu l'enfant qu'on a accompagné dans une colère, qu'on a laissé hurler et pleurer, tout en lui offrant attention et réconfort. « Après ce déchainement émotionnel, les enfants s'endorment souvent, calmes et parfaitement détendus ». A la Ferme des Enfants, il existe même un lieu pour être en colère : c'est la cabane de la colère. Elle permet aux enfants d'aller décharger ce qui leur pèse, de s'adonner totalement à leurs émotions, dans une cabane molletonnée où ils pourront le faire en sécurité. Cette idée me plait car elle prend au sérieux la violence de ce que l'on peut ressentir enfant, et, permettant la décharge émotionnelle, elle donne à l'être humain la possibilité de se désencombrer. Le fait de pouvoir lâcher une émotion envahissante aide aussi l'enfant à être pleinement présent à ce qu'il fait. La présence au moment qui se déroule est bien malmenée dans nos civilisations occidentales, et il me semble de la plus haute importance de permettre à l'enfant de garder intacte cette capacité à être là, ici et maintenant.

L'accueil des émotions de l'enfant passe par l'écoute, la compréhension, l'empathie, le réconfort. La Communication Non Violente de Marshall B. Rosenberg, ou « langage du cœur » est un art du dialogue qui peut être intéressant à cette fin d'accueil de l'émotion. En invitant un enfant à exprimer ce qu'il ressent, par des questions qui lui permettent, ainsi qu'à l'interlocuteur, d'affiner la

[9] Krishnamurti, Apprendre est l'essence de la vie, p 156

compréhension d'une émotion, on permet à l'enfant une introspection facilitée par la relation empathique qui se trame dans ce type de dialogue. Marshall B. Rosenberg propose dans la CNV un enrichissement du vocabulaire pour nommer le sentiment, qui aide à comprendre et gérer son état émotionnel.

« Retrouver le sens du sacré, c'est honorer la vie qui nous est confiée, la vie en nous et en dehors de nous. » (site du mouvement Colibris). L'idée d'honorer la vie en nous rejoint le fait de prendre soin de soi-même, de porter un regard bienveillant sur sa propre personne, ses émotions, comme on vient de le voir. Prendre soin de son corps et de son esprit non pas comme si on les possédait, mais plutôt comme si on en avait la garde. Le professeur P. Krishna fait la comparaison avec le fait de veiller sur quelque chose qui ne nous appartient pas, qui amène une disposition bien différente et beaucoup plus soigneuse, que lorsqu'on a affaire à quelque chose que l'on possède… Honorer la vie « en nous et en dehors de nous »… J'aime l'idée que l'être humain relié au vivant honore la vie par son épanouissement. Par cette citation, je m'oriente vers le thème de la paix avec les autres. L'être humain ainsi relié à lui, et portant un regard bienveillant sur lui-même, est un homme qui peut être bon pour les autres. Le terme de « relier » et « le sens du sacré » colorent ici le discours de quelque chose de « religieux », au sens premier de la religion qui « relie », d'une forme de Foi en la vie et en l'ensemble du vivant. Les religions et autres voies spirituelles ont du reste, en leur origine, la visée commune de transformer l'être humain pour construire une société pacifiée et sage.

Relié aux autres

Le fait d'être en paix avec soi-même facilite les relations à l'autre. L'école sera, de plus, le lieu d'apprentissage d'un fonctionnement coopératif élargi à l'ensemble du lieu de vie. L'individualisation des parcours de chacun, grâce à des Plans de Travail type Freinet, que chacun s'approprie, évite à mon sens la dérive compétitive que connaît l'école traditionnelle. Le fait que les élèves n'aient pas l'occasion de se comparer aux autres permet de sortir des schémas de compétition, et favorise par là la coopération.

Coopérer n'est pas inné pour un enfant, et il sera du ressort de l'école de l'y initier. Isabelle Peloux rappelle qu'avant 7 ans, les enfants ne sont pas en âge de coopérer : ils sont encore centrés sur eux, occupés à la construction de leur propre autonomie, et cette étape fait partie d'un processus de développement à respecter. Dans le système Montessori, les très jeunes enfants fonctionnent beaucoup tout seuls. Parfois, on les voit se mettre à plusieurs, mais souvent chacun suit son petit chemin, ce qui n'empêche pas de s'intéresser à l'autre, discuter un instant, et reprendre son travail. Pour les enfants plus âgés, l'éducateur aura soin de les mettre le plus souvent possible en situation

de coopérer : le fait de comparer les résultats d'un exercice, en s'expliquant mutuellement comment ils ont procédé (échange de stratégie mentale) permet aux enfants d'asseoir leurs acquis, d'apprendre à l'autre, et d'apprendre de l'autre. Les jeux collectifs proposés seront des jeux coopératifs, c'est à dire, des jeux dans lesquels la victoire du groupe dépend de sa capacité à l'entraide et à l'attention à l'autre[10].

Isabelle Peloux explique dans son livre comment elle fait réfléchir ses élèves à la vie en groupe, à ses avantages et à ses inconvénients. Les discussions autour du collectif permettent aux enfants de se saisir de la richesse qu'apporte le fait d'être ensemble, et de se décharger, en parlant, des difficultés que le groupe peut leur amener. Le fait d'avoir des temps de débats est, de plus, un moyen d'apprendre à formuler sa pensée, et à la partager.

L'éducation à la paix et à la citoyenneté passe aussi par la formation à la gestion de conflits. La CNV est un excellent outil à mettre entre les mains des enfants, de même qu'il est important de leur apprendre à résoudre un conflit de manière non-violente. Différentes écoles ayant adopté des pédagogies de la coopération, forment les enfants à la médiation entre pairs, qui leur permet de déjouer la plupart des petits différends.

[10] L'exemple du jeu du chat et des souris amoureuses est une version coopérative du jeu du chat : le chat attrape les souris, sauf quand elles sont amoureuses, (son empathie l'empêche de les faire prisonnières !). Dans ce jeu, le fait d'être deux rend invincible, et les enfants font l'expérience du souci de l'autre : qui est en danger, comment l'aider…

UN CLIMAT BIENVEILLANT

Instaurer un climat propice au développement de l'enfant est de notre rôle d'éducateur. Cela fait partie de ces « circonstances favorables » incessamment évoquées en Sciences de l'Éducation, dont on doit être l'initiateur.

D'humain à humain

J'ai pu constater pendant une expérience de projet pédagogique en classe de CP, qu'un climat de confiance se construit. Le travail en groupe était impossible avec ces enfants déjà habitués à la compétition et la lutte pour exister, habitués aux réprimandes de l'adulte plus qu'à son écoute. Pendant cette expérience au sein de l'école de la République, j'ai constaté, désespérée, combien l'adulte était à bien des égards un modèle d'autorité méprisant et irrespectueux. En école primaire, quand le directeur frappe à la porte de la classe, il a le pouvoir absolu sur ce qui est en train de se passer en classe. L'adulte frappe à la porte, et cette politesse feinte lui donne le droit d'interrompre le temps scolaire en cours. Un élève peut bien être en train de parler, ça n'a absolument aucune importance, le directeur a frappé, il a le droit de couper la parole, de dire ce qu'il a à dire, avant de repartir. À mon sens, la seule raison valable pour interrompre la classe relèverait du danger imminent, aucune autre ne justifie à mes yeux une telle interruption…

Je touche ici à la problématique de la place de l'adulte face à l'enfant. L'adulte est toujours dans une position hiérarchique supérieure. Et ainsi, l'enfant passe ses journées sous une pluie d'injonctions venant de l'adulte, il doit sans cesse obéir, rien ne doit dépasser d'un cadre pour enfants qu'on met en « classes ». Meirieu n'hésite pas à parler à propos de cette attitude, d'un « traitement dégradant » à l'égard des enfants. L'histoire de l'humanité déploie ainsi des siècles de violence envers les enfants, sous couvert de préconisations éducatives. En France, la loi ne protège pas l'enfant contre les corrections corporelles. En mai 2014, un amendement interdisant les châtiments corporels et violences faites aux enfants, proposé par un député écologiste, a été retiré du projet de loi sur la famille. Tout récemment, le 4 mars 2015, la France s'est vue sanctionnée par la Conseil de l'Europe, pour

« Ah ça, la hiérarchie là-bas c'est quelque chose. Tous des chefs, ils se croient tous supérieurs à quelque chose. Les hommes se croient supérieurs aux femmes, les gens des villages à ceux de la campagne, les adultes aux enfants, les humains aux animaux et aux plantes… ».

La Belle Verte

protection insuffisante du droit des enfants[11]. Les réactions empêchant d'adopter une loi interdisant le châtiment corporel sur les enfants, (alors même qu'adultes et animaux sont eux-mêmes protégés par des lois interdisant diverses maltraitances), indiquent combien ces violences corporelles sont encore perçues comme des gestes éducatifs sans gravité. De nombreux éducateurs réfléchissent à la violence de l'école républicaine. Mon expérience en classe de CP m'a en effet ramenée à une réalité plutôt désespérante. Les enfants sont dressés à être sages, et l'école tente de remplir leurs cerveaux. L'école Républicaine m'est apparue comme une industrie performante et très productive de consommateurs en puissance, violents et malheureux. Excellent pour une économie basée sur une production et une consommation toujours plus intensives… terrifiant quand on réfléchit en termes de développement humain.

Jacques Rancière explique le lien entre le principe d'égalité et l'émancipation : pour lui, considérer quelqu'un comme son égal (et renoncer à lui « expliquer » quoi que ce soit… nous reviendrons sur cette idée de Maître ignorant) participe d'une émancipation, tandis que le principe inverse… mais laissons à l'auteur ses mots à lui : « Le principe d'inégalité (…) abrutit quoi qu'on fasse ; le principe d'égalité émancipe quel que soit le procédé. »[12]

L'école pourra, je crois, prendre l'enfant comme une personne entière, respectable comme les adultes, si un mouvement plus large de prise de conscience du manque d'humilité des adultes, a lieu. Je suis frappée du nombre de situations quotidiennes dans lesquelles l'adulte manque de tact, voire de respect, face à un enfant. Toutes ces scènes où l'enfant se retrouve cible de tous les regards, sait très bien qu'on parle de lui, et puis soudain, tout le monde rit : a-t-il voulu faire rire ? Il est content de sa plaisanterie, se donne en spectacle. Mais lorsqu'il est dans son histoire d'enfant et qu'il ne comprend pas ce rire général, l'enfant pleure, renvoyant à l'adulte toute son indélicatesse.

Soyons adultes et respectueux, l'enfant suivra notre modèle. Ce changement non plus seulement pédagogique, mais bien plus large, doit avoir lieu à l'école et autour de l'école pour être un vrai changement.

Petit d'homme ou petit homme

En considérant ainsi les premiers pas dans la vie d'un petit être humain, on a un début d'explication à la violence omniprésente dans le monde d'aujourd'hui. La question qu'Isabelle Peloux

---

[11] On lit sur le site Lemonde.fr : « Le Conseil de l'Europe – l'organisme européen de défense des droits de l'homme – estime, dans une décision rendue publique mercredi 4 mars, que le droit français « ne prévoit pas d'interdiction suffisamment claire, contraignante et précise des châtiments corporels ». De ce fait, elle viole l'article 17 de la Charte européenne des droits sociaux dont elle est signataire, qui précise que les États parties doivent « protéger les enfants et les adolescents contre la négligence, la violence ou l'exploitation

[12] Jacques Rancière, Le Maître Ignorant

pose en introduction de *L'école du Colibri*, « quels citoyens laisserons-nous à notre planète ? » m'a donné à concevoir mon métier d'éducatrice dans toute sa dimension politique. J'ai saisi à quel point il est de notre devoir d'adulte de faire en sorte que le monde tourne plus rond, que c'est possible d'y œuvrer, même en une misérable demi-heure de face à face avec un élève, dans une école de musique poussiéreuse. Ainsi, même dans le cadre que j'ai qualifié de « poussiéreux », du face à face d'une demi-heure hebdomadaire de cours d'instrument, il me semble essentiel d'entrer dans une relation respectueuse, qui envoie à l'enfant le message invisible qu'un adulte peut en effet le considérer comme une personne entière, et non comme une personne inachevée et tout juste apte à boire les paroles et conseils en forme d'injonctions « données » par l'adulte.

« Quels citoyens laisserons-nous à notre planète ? »

Avant de revenir à la dimension « seulement » pédagogique et didactique induite par le rapport autorisant et bienveillant de l'adulte avec l'enfant, je souhaite soulever l'importance capitale qu'a le changement de comportement des adultes, en citant Sophie Bouquet-Rabhi, dont les mots ont une justesse qui exclut ici la reformulation : « Changer nos comportements à l'égard de l'enfant constitue une nécessité humaine et écologique. Ceci est, selon moi, la condition pour que l'humanité puisse participer à la magie de la vie sur terre, harmonieusement et à sa juste place. »[13]. Le respect de la vie et du vivant implique une forme d'humilité indispensable de l'adulte face aux phénomènes jaillissants de la vie. L'enfant en est un, bouillonnant, si je reprends la métaphore du torrent utilisée par Freinet pour dire combien la spontanéité et les émotions de l'enfant excèdent la mesure.

« Il conviendra de trouver un nouvel équilibre dans lequel l'humain et la nature seront le centre de nos intérêts collectifs. »

Sophie Bouquet-Rabhi

Brider un enfant, tenter de contrôler le vivant, est une forme de mutilation de l'être naturel, grave, autant que la culture de tomates hors sol ou l'élevage de poules en batterie. C'est une mise en acte d'un processus destructeur, dont l'humanité s'est accoutumée depuis des décennies : destruction de nous-mêmes, des autres et de la planète.

« Le progrès fut une bonne chose, à un certain moment, mais il a duré trop longtemps », dit le poète américain Ogden Nash. Nous devons absolument trouver l'humilité et le courage de revenir à l'essentiel, à notre essence d'êtres vivants « programmés » pour être heureux et en bonne santé, d'êtres vivants dont la nature est fondamentalement bonne.

De nombreux pédagogues et penseurs se questionnent sur ce qui, dans l'éducation, fabrique un tyran, un dictateur, un tueur en série, ou autre… la réponse est souvent : la souffrance. Nous sommes aujourd'hui tous tyrans à nos heures. Nous commençons par nous détruire nous-mêmes, en

[13] Sophie Bouquet-Rabhi, La Ferme des enfants, p54

nous détournant de nos besoins élémentaires, en acceptant des environnements de vie pollués, dans lesquels nos rythmes sont enfermés dans des contraintes horaires artificielles ; en acceptant de nous nourrir d'aliments empoisonnés par la chimie, et en faisant taire toutes les manifestations de nos corps par les médicaments… C'est bien à nous, éducateurs, de décider des jours à venir de l'humanité. Décider de revenir à l'élémentaire, à ce que nous avons tous de vivant et de sensible. Revenir à l'état naturel de bienveillance, que Gandhi nomme la « non-violence ». Inculquer des valeurs vertueuses à un enfant tout au long de son éducation et de sa scolarité, c'est prendre la responsabilité du « pouvoir » qu'on lui donne en lui donnant du savoir. L'école a su déverser sa science dans des cerveaux malléables, mais elle ne s'est jamais inquiétée de l'usage qui serait fait de ce savoir. « En tant qu'éducateur, il nous faut accepter qu'en transmettant le savoir, il nous faut aussi transmettre ou éveiller la sagesse d'en faire bon usage. »[14].

La **non-violence** sous sa forme active consiste en une bienveillance envers tout ce qui existe. C'est l'Amour pur. »

Gandhi

C'est en veillant à notre propre bienveillance à l'égard de l'enfant qu'on fabrique l'homme vertueux de demain. Et cette exigence d'une bienveillance inconditionnelle demande un effort à l'adulte que je ne souhaite pas minimiser, tant je sais combien certaines situations peuvent me mettre en colère, combien j'ai pu avoir de difficultés avec certains enfants que « je n'arrivais pas à aimer ». La lecture des réflexions d'Isabelle Peloux et de Sophie Rabhi m'a confortée dans l'idée que les enfants se font souvent révélateurs de nos propres blessures, et peuvent nous alerter sur des choses à guérir en nous. Ces deux femmes ont eu le courage de fouiller, de comprendre ce qui s'éveillait dans des situations où elles ressentaient de la colère, et elles ont décidé de s'en défaire, par respect pour les enfants qui, en face, n'avaient pas à subir le ressenti de l'adulte, et aussi par souci de rester dans un rapport vertueux à l'enfant. Je laisse ici ouverte la piste de la réflexion de l'adulte sur lui-même, nécessaire à une éducation différente, réflexion d'autant plus importante que nous sommes les fruits d'un système éducatif dysfonctionnant.

Enfant en confiance

Si l'on revient à l'échelle du geste éducatif, dans le cadre scolaire (quel qu'il soit d'ailleurs), le rapport autoritaire de maître à élève tel qu'on le connaît traditionnellement, peut entraver la relation de confiance… Je suis frappée de constater à quel point la peur de mal faire est présente chez les enfants, dès lors qu'ils ont commencé l'école primaire. Souvent les enfants préfèrent dire

[14] Professeur P. Krishna (professeur et auteur d'ouvrages et articles consacrés à l'enseignement de Krishnamurti.), dans *Une éducation appropriée au XXIe siècle*, juillet 1997.

qu'ils ne savent pas faire quelque chose avant même de l'essayer…

De tels enfants ont peur. Peur de se tromper, peur, même, de risquer se tromper. Le droit à l'erreur et à l'expérimentation est un des enjeux fondamentaux d'un climat bienveillant. Dans un climat où il est respecté jusque dans ses actes répréhensibles, l'enfant ose. Il est libre. Il peut tâtonner, confiant. Il sait que son erreur ne sera pas soulignée au stylo rouge, ne provoquera ni réprimande ni mauvaise note. Il se trompe, l'adulte lui permet de constater son erreur, de comprendre et de corriger. Comme le souligne la citation ci-contre, l'être humain a en lui l'élan qui le pousse dans le tâtonnement, l'auto correction, la compréhension. L'enfant qui constate une erreur veut la corriger, mieux faire, progresser…

« L'être humain, parce qu'il est vivant, ne consent jamais à sa défaite ».

Célestin Freinet

Dans ce cadre, l'adulte aura soin de faire un pas vers l'enfant, de tenter de comprendre comment il a réfléchi, ce qui l'a conduit à un résultat erroné, un geste maladroit, et pourra adapter son explication à l'enfant. Le fait de prendre au sérieux la tête pensante qu'on en face de nous permet d'orienter l'enfant dans un réel apprentissage, une vraie compréhension des choses, et non une mise en mémoire de données. Dans un cadre bienveillant, l'enfant n'a pas de problème avec le fait de demander de l'aide. L'entraide est monnaie courante, les enfants ont l'habitude de confronter leurs idées, leurs représentations. Dans ces confrontations, chacun est surpris que l'autre ne pense pas comme lui. La représentation de l'un est déstabilisée par la comparaison à celles des autres, il doit argumenter, et sort de ce « conflit socio-cognitif » riche d'une conception plus pertinente, qu'il pourra alors intégrer.

Le climat bienveillant permet ainsi à la coopération de s'instaurer. Il en est une des conditions sine qua non. Et dans une école pour enfants libres, la coopération n'est pas seulement un exercice scolaire à destination des enfants. C'est une règle de vie collective qui appartient à tous, adultes, enfants, éducateur, directeur, parents… .

Enfant de confiance

Ceci m'amène à parler de la confiance qu'on accorde à l'enfant, et en sa capacité à prendre soin du collectif. Dans les expériences d'écoles qui ont adopté des pédagogies de la bienveillance et de la coopération, les décisions concernant le vivre ensemble sont prises en Conseil d'école, dans lequel l'enfant a le même pouvoir de décision que les adultes, sa voix comptant 1 comme celle de l'adulte. Prendre au sérieux la voix de l'enfant, le laisser expérimenter, faire confiance à la sagesse collective pour décider des règles qui régissent le vivre ensemble, c'est le considérer comme un citoyen responsable, et ça ne veut pas dire que l'enfant est délaissé par un adulte négligent. Car toute parole a sa place, et l'enfant est écouté, dans ses demandes et ses besoins.

Faire confiance en l'enfant aussi concernant ses besoins. Freinet écrit « L'enfant, comme l'oiseau, s'abandonne avec confiance et sureté à la toute puissance de son instinct. » Dans un cadre où il a confiance, l'enfant sait demander l'aide et l'accompagnement dont il a besoin. Il s'agira de respecter les aspirations de l'enfant, le laisser expérimenter une activité, une pratique, à son rythme, en lui fournissant un cadre suffisant pour qu'il puisse se saisir de sa liberté[15]. En école Freinet, la matinée est consacrée aux apprentissages « scolaires » tels que la lecture, l'écriture, les mathématiques, et les sciences du vivant. L'après-midi est le temps donné aux enfants pour expérimenter différentes pratiques plus artistiques : dessin, mandalas, bricolages, engrenages (atelier de mécanique)... Chaque enfant a à sa disposition un « plan de travail » sur lequel il doit faire un certain nombre d'activités, ce qui exclut la possibilité de ne se consacrer qu'à une seule activité. A la Ferme des Enfants, les choses se déroulent un peu de la même manière, avec en plus, de la même manière qu'en école Montessori, des temps de récréation qui ne sont pas dictés par un horaire. C'est l'enfant qui décide du moment où il prend une pause dehors, où il prend une collation, où il va lire un livre. Des règles encadrent cette marge de liberté : temps de récréation, poids de fruits secs pour la collation, objectifs définis de travaux à terminer dans la semaine… Ces exemples d'organisation de la vie scolaire postulent que l'enfant saura fonctionner librement, et prendre en main ses apprentissages. J'ai pu observer qu'en effet, ces cadres permettaient à l'enfant de se mettre au travail. Les activités variées proposées l'après-midi à la Ferme des Enfants correspondent à peu de choses à l'idée que je me suis faite de la proposition de Freinet d'une école des métiers, les métiers étant pris « dans leur simplicité originelle » : les enfants ont la possibilité pendant ces temps d'être formés dans des domaines variés, par des adultes compétents. Ces adultes sont soit sur leur lieu de travail (pour ceux qui travaillent à la ferme), soit ils viennent partager un savoir-faire avec les enfants, ou proposer une activité. Ce fonctionnement répond à la conception de l'école comme lieu ouvert sur le milieu social environnant.

« Faites-vous travailler vos enfants ? Ce qui veut dire : les occupez-vous à des besognes créatrices de puissance et de vie qui répondent à leurs aspirations personnelles et aux besoins de la société dont ils sont membres ? »

Freinet

[15] Dewey, L'école et l'enfant, p79. « Laissez la nature de l'enfant réaliser sa propre destinée, qui se révèle à vous dans n'importe laquelle des productions de la science, de l'art et de l'industrie que le monde possède actuellement »

Une école de la vie

L'école de la vie est une école non séparée de la vie, mais au contraire, totalement intégrée à la vie. Vie de la nature, vie de la ferme. L'école doit être au rythme de la nature et des saisons, non à celle des horloges et des portables. Nous parlerons du rythme de cette école. Dans cette conception d'un retour à l'élémentaire, l'école que j'envisage ne peut viser au même type de musiciens que le conservatoire. La technique et l'excellence auxquelles aspire le conservatoire n'ont pas leur place dans une école qui prépare les enfants à devenir des citoyens pacifiques et libres de choisir leur destinée. La technique comme maîtrise de gestes justes et précis pour des tâches données est bien sûr au cœur de l'éducation, mais on laissera au conservatoire la technique préalable, séparée de l'enjeu du geste (exercices techniques déconnectés de réalités musicales), amenant l'excellence écrasante, celle du « meilleur que les autres » .

« La vie c'est pas comme dans les livres »

Aline

L'idée sera de donner à tous l'accès à la musique, à certains, qui l'auront choisi, la possibilité de devenir des musiciens amateurs heureux. Forts de leur expérience du plaisir musical, les plus passionnés s'orienteront peut être dans le chemin compétitif des cursus officiels de conservatoires, sans que cette éventualité ne soit visée dans l'apprentissage qu'ils auront eu.

Un rythme bien vivant

« Au petit matin, vers les huit heures, comme on dit de nos jours, car autrefois on ne regardait pas l'heure, on disait seulement " au soleil montant "… »

Cette citation provient d'un conte malgache. Outre le fait que je la trouve très drôle, j'aime le le fait qu'elle rappelle que l'heure est une invention récente, et que l'être humain s'est bien longtemps passé de l'horaire dans sa perception du temps qui passe. Les journées à l'école ne suivront pas l'heure donnée par les horloges. Elles auront un rythme plus vivant, plus naturel, différent selon le temps et les saisons. Un jour de pluie ne peut avoir le même déroulement qu'un jour radieux, et le corps n'est pas dans la même disposition l'hiver ou l'été. De plus, l'école étant aussi un lieu où les enfants cultiveront un potager, on ne saurait concevoir sa fermeture au cœur de l'été et des récoltes.

« Vous voudriez mesurer le temps, lui qui n'a ni mesure ni limites »

Khalil Gibran

Plusieurs fois par semaine, l'école sera le lieu de rendez-vous matinaux pour ceux qui le souhaitent. Que ce soit pour faire une belle

promenade, une séance de yoga, pour chanter, danser ou discuter… les gens se réunissent avant le lever du soleil, partagent un moment privilégié, éveillent leur corps à la joie, et se séparent après un petit déjeuner, pour commencer chacun sa journée. Quelle que soit l'activité, la démarche est de se lever *pour* soi, pour se faire du bien, prendre soin de soi dans un moment collectif. J'imagine ainsi que l'école soit le terrain de différentes pratiques pour tous, mais ça ne rentre pas dans le « programme » de l'école comme centre éducatif.

En revanche, la démarche de faire quelque chose pour soi inaugurera chaque journée des enfants à l'école. Promenades, étirements, massages, chants, danses, jeux de ballon coopératifs… les premiers moments de la matinée seront consacrés au bien-être du corps, préalable de haute importance pour préparer corps et esprit au travail intellectuel. Après le moment d'éveil corporel, un temps de « recentrage » aura lieu tous les matins, comme un rituel, inspiré du temps décrit par Sophie Peloux à l'école du Colibri : temps méditatif (le mot fait peur), de silence, où les enfants, assis en tailleur, paupières baissées, sont invités à se concentrer sur la partie d'eux-mêmes qui est calme et paisible, où sur un moment particulièrement agréable qu'ils ont vécu. « Grâce à ce temps de recentrage, les enfants commencent la journée plus sereins, plus concentrés. »[16] Ensuite, vient le temps des apprentissages scolaires, jusqu'au déjeuner. Comme à la Ferme des Enfants, les temps de récréations, de collation, ou de pause à la bibliothèque, sont laissés libres, les enfants prennent leurs pauses quand ils le souhaitent, mais doivent respecter la règle de durée de chaque pause, règle décidée en Conseil d'École. Selon les besoins du jardin potager et de la ferme, des groupes vont ici ou là. Après le déjeuner, pris sur place et dehors dès que le temps le permet, les enfants choisissent leur atelier (décrits dans la partie suivante), auxquels ils se consacrent en général une paire d'heure, avant un dernier temps collectif.

« Le matin on joue à des jeux pour se fortifier »

La Belle Verte

« Quand on a marché deux heures dans une montagne on est plus intelligents. »

La Belle Verte

A la sortie des classes, en fin d'après-midi, la journée continue à l'école. La journée, lorsque les adultes se consacrent à leurs activités, l'école est principalement le lieu des enfants, mais elle devient le centre du village à la fin de la journée scolaire. Le lieu des décisions, lieu d'expérimentations, d'activités artistiques pour tous, lieu de loisir, et de plaisir.

[16] Sophie Peloux, L'école du Colibri, p 107

Multidisciplinarité à l'école des métiers

Le lieu école que j'envisage offre des possibilités artistiques variées. Au fil des jours, l'enfant peut choisir d'expérimenter une multitude de pratiques, mais il peut aussi, on l'a mentionné en toute première partie, se consacrer pleinement à une pratiques de prédilection. Le modèle proposé par la Ferme des enfants me plait par la diversité des propositions qui sont faites pour les activités de l'après-midi.

J'imagine les choses un peu de la même manière, à savoir, que certaines activités soient proposées ponctuellement selon les propositions faites par les adultes du voisinage, qui proposent des activités de manière complètement gratuite et volontaire : écoute d'un conte, baignade, escalade, atelier de clown, bal,… D'autres activités peuvent être choisies chaque jour : tissage, couture, travail du cuir, céramique, dessin et peinture libre, musique. Chacun de ces ateliers permanents permettraient une pratique autonome de l'enfant qui, une fois « mis en route », pourrait passer le temps qu'il souhaite à l'activité choisie.

Voici donc quelques exemples d'ateliers qui rendraient possible la découverte et la pratique musicale des enfants, seuls ou en groupe, et sans l'intervention systématique de l'adulte. Les idées sont à réfléchir, le matériel à concevoir, mais il me semble possible de concevoir un matériel adapté aux enfants d'âges différents, toujours prêt à servir. Ceci n'est pas sans rappeler le matériel conçu avec beaucoup de soin par Maria Montessori. Les tâches données seront adaptées au coup par coup à l'enfant ou au groupe. Les ateliers ci-dessous seront des ateliers permanents, que les enfants auront découvert accompagnés par l'adulte éducateur, et qu'ils pourront donc choisir en connaissance de cause. Comme dans le système Montessori, l'adulte veillera à accompagner l'enfant dans sa mise en activité.

- **Création de musique** accompagnée par une machine, avec des applications sur ordinateur ou tablette telles que « garageband », permettant de fournir des accompagnements rythmiques ou harmoniques. L'enfant pourrait avoir à disposition différents instruments, et un accès à une application à laquelle on l'initierait. Il pourrait travailler soit à partir de « boucles » déjà constituées, soit, selon ses compétences et ses envies, avec des boucles qu'il inventerait. La tâche pourrait être de composer et de fixer un morceau, dans le but de l'enregistrer avec un « zoom », de le présenter à quelqu'un, ou bien, au contraire, sans autre visée que le plaisir musical d'un moment. Selon le profil des enfants, il peut être délicat de proposer une activité autonome sans autre finalité que de tester des choses et prendre plaisir à l'activité. Il faudra donc trouver différentes formules permettant d'assurer la mise en activité des enfants : petit récit du moment, oral ou écrit selon les âges, écoute

du morceau, formulation d'un besoin ou d'un désir pour poursuivre l'activité... Ce moment de « retour » sera déterminé par l'enfant avant de commencer chacune de ces activités musicales.
- **Écoute et reproduction** de différentes mélodies, motifs mélodiques, ou motifs rythmiques. L'enfant aurait à sa disposition une chaîne pour écouter des enregistrements, et différents instruments. Il devrait écouter, choisir et reproduire des extraits avec les instruments.
On pourrait imaginer aussi des morceaux à « construire » et jouer sur le modèle du jeu de dé musical de Mozart, et ce, dans différentes esthétiques. Les valses de Mozart représentent une esthétique, on peut imaginer d'autres danses traditionnelles, en utilisant des parcours harmoniques courants, ou bien des grilles de blues par exemple.
- **Écriture de paroles** sur une chanson existante, avec des supports oraux et écrits pour servir « la mise en mémoire », et travailler l'écriture.
Les possibilités d'ateliers permettant la pratique musicale sans la présence d'un adulte se démultiplient à partir du moment où les enfants sont plusieurs, dans un cadre où ces enfants ont l'habitude de coopérer.
- Les **repiquages** de chansons ou de morceaux d'envergures variées sont, d'expérience, des propositions extrêmement motivantes et valorisantes pour les enfants de tous niveaux. Les débutants dans un instrument sont souvent capables de trouver comment reproduire un son qu'ils entendent sur leur instrument. Le recours au piano, ou à tout autre instrument donnant les notes, permet ainsi de repiquer des mélodies, et le résultat est souvent l'émerveillement de l'enfant qui a réussi à refaire ce qu'il a entendu. Pour les plus grands, le fait de choisir une musique et de la reproduire amène la liberté de décider pleinement de leur pratique musicale.

Le temps d'expérimentation d'une activité au choix de chacun sera suivi chaque jour d'un temps collectif. Ce temps collectif réunira l'ensemble des élèves autour de projets artistiques pour le groupe entier : chant choral, danse, ateliers d'improvisation transversale[17], peinture[18], théâtre… Pour ce qui est de la pratique musicale de l'ensemble du groupe d'enfants, il sera pris en en charge par un Dumiste, et ce, plusieurs fois par semaine. Les activités proposées par le musicien intervenant mêleront chant, danses, pratique d'instruments de musique… l'atelier musical décrit en annexe donne des exemples de projets musicaux collectifs.

[17] Les ateliers de soundpainting décrits par Mickaël Replat dans son mémoire *L'improvisation dans les structures d'enseignement artistique, Un retour en fanfare*, peuvent donner un exemple d'atelier d'improvisation. Celle-ci pourra être transversale, le soundpainting étant une pratique de musiciens, danseurs et comédiens.
[18] Conception et réalisation d'une fresque collective par exemple.

L'ensemble de ces activités artistiques permettent aux enfants de s'exprimer librement, individuellement, et de goûter à la force et à la richesse du groupe. Elles rejoignent en ceci, selon Isabelle Peloux, la démarche d'éducation à la paix avec soi et avec les autres..

Je souhaite citer ici Antoine Hennion, qui dit tout haut ce que je pense aussi tout haut, concernant l'importance qu'a l'éducation musicale à l'école :

« Il faudrait moins d'élèves dans les conservatoires, ce qui supposerait un enseignement de la musique à l'école, comme en Hongrie où il y a des cours tous les jours comme une autre matière. Il ne resterait ainsi que ceux qui veulent poursuivre de vraies études musicales dans les CNR. »[19] J'aime l'idée de rendre la pratique musicale, ou plus largement, artistique, quotidienne, et de l'offrir à tous. La formulation « vraies études musicales » pour les études en conservatoires est malheureusement ambiguë en ce qu'elle peut donner une idée de l'enseignement dispensé à l'école comme de « fausses études ». J'entends ce terme de « vraies études » dans le sens d'études diplômantes et professionnalisantes.

On envisagera par ailleurs plusieurs fois par semaine des temps de pratique musicale collective hors temps scolaires. Ces moments de musique seront des rendez-vous conviviaux mélangeant les différentes générations. Plusieurs traditions de transmission peuvent nous inspirer des pratiques musicales centrées sur le plaisir du partage et de la fête.

Plaisir et convivialité : rébétiko, rumba

Les modèles de transmission de nombreuses musiques traditionnelles doivent, je crois, venir questionner la démarche de nos écoles de musiques, qui fabriquent des élèves, et des professeurs. J'écris « fabriquent », parce que sans l'institution, (on inclura ici le « cours » hors structure, type cours particulier), il n'y a ni élève, ni professeur, il y a des musiciens qui jouent, des musiciens qui échangent, expérimentent. Il y a des enfants et des adultes qui écoutent, qui dansent, vivent la musique, l'intègrent.

Ma séquence, qui avait pour objet une rythmique impaire très présente en musique roumaine[20], m'aura donné à repenser à l'apprentissage par imprégnation, dont me parlait mon professeur de musique orientale, Marc Loopuyt. Car les enfants qui ont dansé et frappé dans leurs

[19] Antoine Hennion, Comment la musique vient aux enfants, Une anthropologie de l'enseignement musical

[20] L'enjeu de cette séquence était d'initier un groupe d'élèves à la rythmique de 7 temps (2+2+3), avec et par l'apprentissage d'un thème grec, la diction rythmée d'un poème de 7 pieds, les percussions corporelles, et l'improvisation.

mains depuis leur plus jeune âge sur des cycles rythmiques donnés, les ont intégrés, « incorporés », au sens où le rythme est passé par leur corps. Le « bain » musical me semble être la manière vivante de transmettre la musique : vivante car la musique est vécue, jouée, et non enseignée. Vivante aussi parce que ceux qui jouent sont tous également musiciens.

« Le rébétiko n'est pas seulement une musique mais une ambiance, une manière d'être ensemble, un moment fort de sociabilité finalement assez proche de la rumba cubaine. »

« Manger, boire, danser, chanter, jouer, se retrouver, partager, inviter, rivaliser : autant de verbes d'action qui composent ce moment particulier qu'est la rumba. »

Didier Laurencin

Ces pratiques traditionnelles qui réunissent les gens, mêlent les générations, sont de véritables pratiques sociales, des « manières d'être ensemble ». La transmission de la musique se fait dans le jeu. À Cuba, certains enfants sont bercés par les rumbas, pendant leur gestation, puis dans les bras de leur mère, avant de devenir actifs, dans leur manière de se mouvoir sur la musique, puis dans le geste musical de beaucoup qui, très tôt, se saisissent de n'importe quel objet produisant un peu de son, pour taper *clave* ou autre rythme propre à la rumba. L'enfant peut jouer avec les autres, expérimenter une pratique instrumentale, sans être le point de mire d'un professeur qui n'a d'yeux que pour la posture non académique, et d'oreille que pour la note fausse… format ingrat que celui du cours individuel. Dans de tels moments de « jeu », l'instrumentiste débutant fait partie d'un grand tout musical, il vit les morceaux à sa mesure, demande ça et là un conseil, observe, imite, progresse… Mon ami Didier, anthropologue, a découvert le rébétiko après avoir passé plusieurs années à Cuba, à observer et enquêter, amassant de la matière qu'il exploite dans une thèse[21] dans laquelle son vécu musical prend une large part. Sans aller dans la profondeur et le détail du parallèle qu'il a fait, plus récemment, entre rumba et rébétiko, je pense que ces deux pratiques nous renseignent sur une manière de faire de la musique, et de vivre la musique, qui se retrouve en différents endroits du monde, régions marquées par une tradition musicale forte.

Dans les sociétés restées proches de leurs traditions, la musique et le chant bercent les journées, que ce soit au champs, à la veillée,… l'art ne se met pas en musée, il se vit, dans l'ornementation d'objets utilitaires, par exemple. Le beau est présent sans la distance que l'on connaît dans les sociétés occidentales qui mettent l'art en musée et la musique en conservatoires.

Comment faire alors lorsqu'on vit dans une région où aucune tradition musicale ne prédomine ? Comment créer le « bain musical » si propice à la mise en musique ? L'école est une réponse, si l'on prend au sérieux l'idée que la musique doit être plus pratiquée au sein de l'école maternelle et élémentaire. Une autre réponse est donnée dans ces moments de convivialité qui rassemblent les gens autour d'un style musical. Ainsi, la région lyonnaise est un bon exemple de

[21] Laurencin Didier, Cuba en couleur, Cuba en Noir et Blanc : La société cubaine postcoloniale partagée entre reconnaissance et marginalisation, Doctorat d'Anthropologie ,Université Lumière Lyon 2 , Année 2012, p57

territoire qui n'est pas marqué aujourd'hui par une musique de tradition locale. Pourtant, des gens se rassemblent régulièrement, réunis par différentes pratiques musicales importées. Ils créent - ou « recréent », pour induire la dimension de déterritorialisation de la pratique - des moments très riches, et finalement assez authentiques et fidèles à la pratique territorialisée, dans leur intention et leur déroulement. Je pense ainsi au rodas de samba[22], ou aux juergas flamencas[23], rendez-vous donnés régulièrement à la Croix-Rousse. Dans ces deux types de réunion, viennent des passionnés de chacune des deux esthétiques. Ce sont deux types de rendez-vous musicaux et festifs, dans lesquels des musiciens viennent pratiquer ensemble, pour le plaisir, et seulement dans ce but.

Au centre de ce type de pratiques, le plaisir, le partage, la fête. J'ai beaucoup connu ce type de moments musicaux, où la musique se joue autour d'une table, sur laquelle se côtoient l'archet du violoniste qui discute, les plats partagés, les verres et bouteilles. Les rodas de choro, ou de samba sont de ces moments où les musiciens jouent, échangent, improvisent… un moment de transmission tout en étant un temps de jeu. Ainsi on n'apprend pas à jouer de la musique, on joue, véritablement.

J'ai mentionné que l'apprentissage de la musique devait se faire en partie au sein de l'école, pour les enfants. Il doit se faire également autour de rendez-vous inspirés des traditions telles que je viens de les décrire, dans toute leur dimension sociale. J'imagine donc des rendez-vous musicaux qui contribuent à créer un bain musical, en même temps qu'une occasion de pratiquer, au cœur du lieu de vie.

le rendez-vous

J'imagine que l'école s'anime des vibrations de la musique plusieurs soirs par semaine. Ces rendez-vous commenceront à la tombée du jour en hiver, en début de soirée en été. Ils seront organisés par deux ou plusieurs professeurs de musique, spécialistes chacun d'esthétiques différentes. Les professeurs imagineront ensemble différentes propositions de thèmes ou esthétiques pour les ateliers. Les propositions pourront ainsi être un type de pratique (musique à l'image, slam, beat box, musique à danser…), un compositeur/interprète (Beatles, Brassens, Bach, pour ne prendre que des « B »…), une musique traditionnelle (musique réunionnaise, musique auvergnate,…), une danse, une époque, etc… Les propositions seront faites en fonction des compétences des professeurs, qui choisiront ce qu'ils se sentent d'aborder et d'expérimenter dans le cadre d'un atelier collectif. Les professeurs ne seront pas nécessairement spécialistes des différents domaines musicaux proposés, au contraire. Ils auront cependant le souci que l'un d'entre eux se

[22] A la crêperie le Cinoche, les derniers dimanches de chaque mois… rodas impulsées par le groupe « arrête j'adore »
[23] Au bar le Farmer, dans les pentes de la Croix Rousse, les premiers jeudis de chaque mois.

sente suffisamment proche de la musique proposée pour pouvoir être à l'aise pour guider et donner des outils au reste du groupe.

Les ateliers, de deux heures chaque semaine, s'installeront dans un projet au long cours. La thématique sera donnée pour un semestre, calqué sur l'emploi du temps scolaire : de septembre à décembre, puis de janvier à juin. Les séances pourront devenir publiques, au bon vouloir des participants, et en fonction de la thématique. Elles pourront, ou non, donner lieu à un ou des temps de présentation publique. Les participants s'engageant dans un atelier devront venir chaque semaine. Lorsqu'ils auront connaissance des personnes concernées, les professeurs établiront un certains nombres d'objectifs d'apprentissages pour le groupe et pour chacun, et organiseront leurs séances en fonction. Les personnes engagées dans les ateliers formuleront chacune leurs souhaits relatifs à l'atelier lors de la première rencontre. Ces souhaits seront recueillis sur un document disponible pour tous et à tout moment. Des « points » sur ces objectifs seront faits aux séances précédant les vacances scolaires. Enfin, un temps plus informel de « bœuf » musical aura lieu chaque semaine, réunissant les musiciens des différents ateliers, les non musiciens, autour de musiques festives, de chansons connues de tous ou de chacun. Invitations à la fête et à la danse, goutte de plus dans le bain musical que nous élaborons.

De musiciens à musiciens

Le fait que les professeurs ne soient pas spécialistes est très important car il évite de transformer les rendez-vous musicaux en des cours de musique. J'emprunte ici à Jacques Rancière l'idée de « maître ignorant ». J'ai pu expérimenter la position de « maître ignorant », lorsque je demandais à des élèves de choisir eux-mêmes un morceau, et de me le présenter une fois seulement qu'ils auraient commencé à le jouer/déchiffrer/repiquer. Dans ces cours, je me retrouvais à « chercher » en même temps que l'élève. La posture dans laquelle j'étais alors était « forcément » humble, car je ne connaissais pas mieux que l'élève la musique à jouer, et souvent même je la connaissais moins bien que lui. Je me rappelle d'une mélodie repiquée par une élève, pour laquelle le rythme ne m'apparaissait pas clairement… j'ai dû chercher avec elle, prendre un temps ensuite pour le comprendre de mon côté, car j'avais perçu qu'elle ne pourrait le sentir avec précision sans que j'intervienne. Cette forme d'humilité implique que l'élève est pris au sérieux comme musicien. On ne prétend pas détenir le savoir mieux que lui, on cherche avec lui, et éventuellement, mais non nécessairement, on l'accompagne en l'aidant dans sa recherche. Ici, je souhaite développer l'idée de renoncer à expliquer/enseigner, et celle de laisser chercher. Les pédagogies actives ont en commun la volonté de mettre l'élève en situation de construire le savoir par lui-même, de découvrir, faire l'expérience de. Freinet parle de « méthode naturelle », pour ce processus par lequel l'enfant

cherche, expérimente, tâtonne. Ce processus est celui par lequel l'enfant va apprendre à marcher, et Freinet a postulé qu'il pouvait avoir lieu pour l'acquisition de connaissances scolaires, si on laisse l'enfant à son élan vital qui le pousse à essayer des choses, s'enthousiasmer de ses réussites, et y puiser l'énergie de tâtonner encore.

Dans cette démarche, on prend en considération l'activité, le cheminement intellectuel de l'élève. Au lieu de lui imposer une manière de voir, on s'intéresse à sa manière à lui de comprendre. L'important, alors, est de chercher, plus que de trouver. Rancière a écrit « Qui cherche trouve toujours. Il ne trouve pas nécessairement ce qu'il cherche, moins encore ce qu'il faut trouver. Mais il trouve quelque chose de nouveau. ». Et dans cette recherche, il est intéressant en tant que professeur, de se mettre dans la situation de celui qui cherche, donner des pistes en tant que « chercheur », égal à celui qui cherche aussi en face. La citation de Jacotot ci-contre met l'accent sur ce que l'on perd à « expliquer » plutôt qu'à laisser chercher. Lorsqu'on explique quelque chose, on prive la personne « expliquée » d'un cheminement intellectuel par lequel elle aurait pu être amenée à comprendre, avec sa manière, sa pensée. Tout le rôle du pédagogue est alors d'amener, justement, la personne, de la guider dans sa découverte des choses (notions théoriques pour la musique, par exemple, ou geste instrumental… nous y reviendrons dans la partie qui suit, en abordant la question épineuse du solfège, et celle, tout aussi contondante, de la technique instrumentale) sans lui imposer nos manières à nous. Rancière reformule ainsi cette idée de Jacotot : « Expliquer quelque chose à quelqu'un, c'est d'abord lui démontrer qu'il ne peut pas le comprendre par lui-même. »

« Tout homme enseigné n'est qu'une moitié d'homme »
Jacotot

Ceux que j'ai nommés jusqu'ici « professeurs » ne prendront donc pas le rôle de « professeurs ». Je les ai nommés de cette manière en rapport à leurs compétences pédagogiques, et à l'expérience qu'ils ont de musiciens professionnels, qui leur donne les outils pour conseiller, et guider le groupe dans son travail. Leur rôle sera donc plus précisément un rôle d'organisateurs de la progression de chacun au sein du groupe[24]. Ce sont eux qui pourront proposer les documents permettant aux musiciens d'accéder à une connaissance de l'esthétique choisie. Ils joueront et expérimenteront avec le groupe, musiciens comme les autres, prenant parfois le rôle de « conseillers artistiques », par exemple en impulsant une organisation aux temps de répétition des morceaux, ou

[24] Philippe Perrenoud, La pédagogie à l'école des différences, p 66
« On peut définir l'animation comme un leadership non autoritaire qui vise à aider un groupe à faire la synthèse des besoins individuels, des contraintes et des engagements externes. Le travail de l'animateur n'est pas d'imposer un ordre ou une uniformité, mais de favoriser les échanges et la concertation qui aboutiront à un ordre négocié, à une règle du jeu à laquelle les partenaires adhéreront librement. »

en donnant un avis plus expert lorsqu'un point devra être travaillé particulièrement. Mais ce rôle sera naturellement endossé couramment par d'autres musiciens du groupe, comme il se passe couramment dans le fonctionnement d'un groupe de musique. Tout le monde ne « leade » pas toujours, mais les rôles se passent au fil des répétitions.

Les morceaux seront appris par le biais de différents supports, en fonction des styles abordés. L'oralité sera très présente : repiquages à partir d'enregistrements, visionnages de vidéos... Les ordinateurs de l'école, qui servira se lieu de rendez-vous, permettront de ralentir les morceaux grâce à des logiciels comme « transcribe », qui permet aussi de créer des boucles, parfois très utiles pour repiquer un passage épineux. Les « professeurs » pourront aussi prendre en charge le moment d'apprentissage du thème, en le transmettant eux-mêmes, lentement et par petits morceaux savamment découpés, pour que la transmission soit la plus fluide possible.

Lorsque le répertoire impliquera un recours aux partitions, les professeurs devront organiser les choses de manière à aborder la lecture de notes, sans perdre de vue le fait de « jouer ». Ils pourront fournir des parties d'abord plus simples à déchiffrer à l'instrument (avec peu de notes, puis de plus en plus, par exemple), proposer des allers retours entre oral et écrit, en suivant des yeux sur la partition la musique écoutée, en repiquant d'oreille un passage, avant de le « voir » écrit, etc… Les possibilités sont multiples pour aborder l'écrit sans perdre le fait de jouer de la musique avant tout…

« Si la musique et l'amour de la musique étaient réellement des causes de l'activité musicale, et non ses effets, leur projet pacificateur ne devrait rencontrer aucun obstacle. »

A. Hennion

« De la musique avant toute chose » (Verlaine)

J'ai beaucoup insisté sur le fait de jouer de la musique ensemble, d'apprendre, de chercher… Immanquablement, et quelque soit la thématique de l'atelier, le fait de se consacrer à une pratique amène, sans que l'on s'en rende forcément compte, des notions techniques et théoriques qui peuvent se présenter sous la forme de « problèmes » à résoudre. Ces « problèmes » représentent l'occurrence visible de ces notions, par ailleurs omniprésentes dans la musique, mais que seule la discipline joliment nommée Formation Musicale[25], sort de la pratique musicale pour les décortiquer.

[25] Antoine Hennion, ibid., p60, à propos de la transformation du solfège en FM : « il n'y a pas de raison d'avaliser la dernière opération de naturalisation en date, qui vise à dissimuler son travail de dressage sous le bon sens humaniste d'une innocente formation musicale. »

La question théorique surgit en fait à tout moment lorsqu'on joue de la musique, pas forcément sous la forme saillante du problème, mais bien souvent sous forme de question, ou de remarque de l'élève, qui doivent mettre la puce à l'oreille du professeur, lorsqu'elles signalent une possible incompréhension de quelque chose. A titre d'exemple, je peux parler d'une confusion récurrente des élèves entre les croches écrites par quatre et les doubles croches. Cette confusion se révèle souvent non pas parce que les élèves jouent des doubles, mais parce qu'ils ne parviennent pas à jouer seulement les notes de la figure, persuadés que ça va aller très vite. Et en les interrogeant, je m'aperçois qu'ils n'ont jamais vu un rythme dessiné comme ça. Le moment est propice pour comprendre, palper la différence entre des croches et des doubles : comment on les dessine ? Comment on les joue ? Qu'est-ce que ça change une double par rapport à une croche, etc… La question toute solfégique se trouve alors traitée dans un aller retour entre ce que l'élève comprend, du moins ce que l'on comprend de sa manière de comprendre, et les pistes que l'on va lui donner, en partant de ce qu'il sait déjà. Ici, c'est le besoin qui a créé le savoir : à un moment donné d'un morceau, on a eu besoin de comprendre la signification du signe, on l'a compris et joué.

La tradition de l'enseignement classique de la musique en France a inventé une discipline à part entière, séparée du jeu musical, et organisée en exercices bien distincts, visant à former à la maîtrise du langage écrit, et à avoir une oreille parfaite. Cette mise en discipline n'existe pas dans bien des pays, de même qu'elle n'existe pas dans d'autres pratiques artistiques. Hennion met en avant que le travail à la barre des danseurs, par exemple, n'est pas séparé du cours de danse. Ce moment fait partie du même cours, il est dispensé par le même professeur, et ne vise pas un diplôme séparé. L'institution sépare donc théorie, technique, et… musique. On ne décrira pas ici la séparation des enseignements au conservatoire, mais nous constaterons avec Antoine Hennion, que le solfège est « quelque chose de bête et méchant », la discipline détestée des enfants, l'ennui et l'austérité d'exercices de lecture, dictées de notes, chant et repiquages bien souvent sans contenu musical. « Le solfège [est] comme l'envers du sublime, le négatif de l'art. » [26]

« En tant que clarinettiste, je pense que la musique suffirait »

Une élève interrogée par A. Hennion

Il est intéressant de constater que cette conception de l'apprentissage basée sur l'idée du nécessaire préalable (apprendre avant de faire, lire avant de jouer, etc…) n'existe que dans l'institution scolaire. Dans la vraie vie de musicien, on intègre les choses en les expérimentant. A titre d'illustration, je peux parler de ma propre expérience avec l'harmonie. J'ai toujours été très mauvaise en harmonie. Je me rappelle avec effroi d'un cours de contrepoint, de chants donnés qui me prenaient des après-midis longs et fastidieux, et qui n'étaient jamais corrects quand mon

[26] Antoine Hennion, Comment la musique vient aux enfants, Une anthropologie de l'enseignement musical

professeur les déchiffrait. En fait, je ne comprenais absolument pas ce que je faisais. J'écrivais des notes, faisais des calculs, et j'essayais d'entendre les accords sur mon piano. C'est quand j'ai commencé à jouer moi-même des accords sur mon violoncelle, à manipuler des chiffrages et des enchaînements d'accords pour construire des accompagnements, ou des lignes mélodiques, que beaucoup de notions ont trouvé dans mon esprit une clarification. Il en va de même pour la transposition, pour le rythme, et bien d'autres composantes de la musique. Combien de nos élèves, déjà avancés dans leur cursus de FM, sont incapables de déchiffrer, voire même de reconnaître un rythme tel que croche-deux doubles, noire-croche en ternaire, ou même simplement, trouver les deux temps d'une mesure à 6/8 ? Au vu de mon expérience, la plupart de mes élèves sont incapables de les déchiffrer ou de les reconnaître, mais tout à fait aptes à répondre à l'exercice consistant à lire ou frapper les mêmes rythmes en question, dans le cadre du cours de solfège. Ils n'y sont pour rien, ils sont parfaits dans leur métier d'élèves[27] de deux cours séparés. Ils n'ont pas fait le lien, parce que l'organisation des cours ne leur permet pas de le faire.

Il en serait tout différemment s'ils avaient dès leur entrée en musique, eu à écrire de la musique qu'ils entendaient et jouaient, que ce soit d'après un enregistrement, ou une musique de leur composition. S'ils avaient appris à lire les notes d'un morceau en le jouant, etc… La multiplication des supports, et les allers-retours entre oral et écrit me semblent indispensables pour qu'ils puissent intégrer le langage, au sens de l'incorporer, avec la dimension corporelle que ce verbe induit, et au sens de le comprendre intellectuellement. J'ai expérimenté de tels allers-retours dans ma classe de violoncelle : repiquage d'après enregistrement, puis écriture de passages qui posent problème rythmiquement, déchiffrages de partitions simples au tempo, ou utilisation de la partition comme mémoire d'un morceau long, etc…

J'ai parlé du « métier d'élève ». L'élève qui ne réussit pas, ne comprend pas, nous renseigne sur le fait que séparées, théorie et pratique ne se nourrissent pas l'une l'autre. L'élève qui réussit dans chacune des disciplines est peut être encore meilleur témoin de l'absurdité d'un tel enseignement. J'ai mentionné ces élèves qui, à la fin d'un cursus de FM sur deux cycles, n'ont pas intégré des figures rythmiques simples. Je pense aussi aux recours complètement déconnectés de la musique, que peuvent avoir nos élèves pour réussir quelque chose. J'ai souvenir enfant d'avoir demandé à ma sœur non musicienne, de compter le nombre de fois que je battais le pied, pour

---

[27] Philippe Perrenoud, Métier d'élève, la part du feu. Revue Résonnances.
« Le métier d'élève consiste à ne pas prendre au sérieux tout ce que les professeurs demandent, à faire «juste ce qu'il faut» pour rester dans la course. (…) l'enjeu n'est pas de répondre à toutes les injonctions, mais de survivre, sans s'épuiser, dans une course d'endurance, de sorte à aborder dans de bonnes conditions les «choses sérieuses», c'est-à- dire les cursus qui mènent à l'université. »

savoir si j'avais fait assez vite un trait en doubles croches qui durait toute une page. Je me rappelle aussi avoir bachoté un trait d'orchestre pendant tout un été, en mettant pour m'assurer du tempo, un enregistrement qui était, bien malheureusement, à 415, alors que je jouais à 440. Tristes moments de travail pour une enfant dont l'oreille absolue ne permettait même pas le bénéfice du doute ! Dans ces deux exemples, je répondais parfaitement aux demandes qu'on me faisait, de jouer au tempo un trait. J'en étais venue à trouver des astuces pour réussir quelque chose, mais je le réussissais de manière complètement mécanique. Il en aurait été tout différemment si le temps d'orchestre m'avait permis de placer mes traits, de les installer tranquillement, en bonne entente, ou bonne écoute des autres parties. Mais le « professeur » chargé de l'orchestre était « chef d'orchestre » et fier de l'être, et nous faisait déchiffrer au tempo, « comme des pros », sans souci pour tous ceux qu'il perdait dans la manœuvre.

Dans cette anecdote, je représente l'élève qui fait bien son métier d'élève. Les adultes sont souvent très bons pour ça, ils acceptent les exercices les plus mécaniques voire les plus stupides. J'ai même remarqué que certains élèves étaient en demande d'exercices techniques tout faits, comme des « remèdes » à un problème qu'ils rencontrent. Voici un exemple qui m'a permis de le comprendre… Pour faire intégrer un démanché, je propose différentes figures mélodiques avec le démanché en question, puis un moment d'improvisation à une de mes élèves adultes. Dès qu'il s'agit d'inventer elle-même, elle sourit un peu gênée, et me dit « je voudrais plutôt que tu me montres et je répète. » Force est de constater que dans un tel exemple, la peur de mal faire est plus forte que la proposition d'inventer : le modèle d'enseignement a fait son travail de formatage de nos cerveaux d'adultes qui pensent en terme de « correct » ou « incorrect » ! Cette élève nous renseigne sur un type d'apprentissage, dans lequel on a juste ou on a faux. Un type d'apprentissage qui a ses modalités. Les manières de faire différentes, celles dans lesquelles l'apprentissage se fait par tâtonnement, par essais et erreurs, ont d'autres modalités, que l'apprenant doit intégrer. Ces manières de faire nécessitent ainsi un apprentissage, une bonne compréhension par l'apprenant du contrat didactique qui le lie à l'enseignant.

« Les gamins ne sont pas dupes, si ça n'avance pas, ils commencent à faire des bêtises et à chahuter. Avec les adultes, ça marche : eux, plus c'est bête, plus ils s'efforcent de suivre, ils s'attendent à tout en matière d'enseignement, et essaient de s'appliquer. »

Hennion

J'ai évoqué la pratique musicale qui pourrait être proposée au sein de l'école, dans les temps scolaires, l'idée étant d'organiser les circonstances propices à une pratique libre et décidée par les enfants, et de rassembler le groupe des élèves autour de projets. J'ai évoqué la pratique musicale qui réunirait les gens régulièrement, hors temps scolaire, pour des rendez-vous de fin de journée, et des veillées conviviales, voire festives. Il est temps d'imaginer ce qui, dans ce monde idéal, arrive à l'enfant (ou l'adulte !) qui, fort de ses expériences musicales à l'école, et hors l'école, décide qu'il

veut jouer de la guitare ou du violon. Si l'enfant décide de jouer du violon, c'est, en toute logique, qu'il a pu observer un violoniste lors d'un de ces rendez-vous musicaux.

Apprendre, ou jouer d'un instrument ?

Les adultes instrumentistes pourront tenir le rôle de « parrains » des enfants choisissant de jouer de leur instrument. Je dis ici « parrain », le langage « cefedemien » traduirait par « personne ressource » : l'idée est la même : donner des pistes ponctuellement, au besoin. Bien sûr, un enfant jeune est souvent très satisfait des sons, même grinçants, qu'il sort de son instrument, et je ne suis pas certaine qu'il irait spontanément demander de l'aide à un adulte en lui disant « je joue deux cordes en même temps, comment faire ? » ou « mon si ne ressemble pas au tien, je voudrais bien savoir pourquoi ! ». Je postule ici qu'un enfant qui demande à jouer du violon alors qu'il a déjà un vécu musical (grâce à l'importance donnée aux pratiques artistiques au sein de l'école) a une maturité que n'ont pas la plupart des jeunes élèves qu'on a inscrits à l'école de musique, et dont le choix de l'instrument est la plupart du temps le choix des parents. J'émets de plus l'hypothèse que cet enfant, investi dans une pratique musicale qui le mêle à des musiciens plus expérimentés que lui, et le met aux côtés de son « parrain » violoniste au cours du « rendez-vous » (atelier décrit en partie précédente)… ait des questions à poser à cet adulte, une soif de conseils et d'outils qui rende le parrainage riche d'allers et retours, de l'adulte à l'enfant et inversement…L'adulte « ressource » aura à cœur de guider l'enfant, de lui donner de quoi progresser. Ce compagnonnage entre dans une économie du village entier basée sur l'échange et la coopération, économie informelle dans laquelle il ira de soi de prendre le rôle de professeur d'instrument quand quelqu'un en a besoin. L'adulte parrain se placera près de l'enfant pendant les temps de jeu, aux moments où il jugera pouvoir lui apporter de l'aide, un conseil, une remarque. L'apprentissage de l'instrument se fera ainsi pendant le ou les rendez-vous (ateliers) donnés chaque semaine entre musiciens du lieu de vie : les questions instrumentales et techniques découleront de ces moments de musique.

« Le parcours de l'élève dans les conservatoires est un parcours austère. (…) Ici, pas de raccourcis vers le plaisir. »
Hennion

Le plaisir au centre de l'apprentissage

Le plaisir est un grand oublié des écoles de musique. Il sera au centre de toute pratique, notamment artisanale et artistique dans l'école que je rêve ici. On veillera à inviter l'enfant à faire « pour faire », « intransitivement », pour reprendre la formule de R. Barthes, reprise par J.F. Halté[28], à propos de l'écriture : écrire intransitivement, c'est écrire, non pour communiquer, calligraphier, ou raconter, mais simplement pour écrire. Mettre le plaisir au centre des pratiques, c'est inviter l'enfant à faire en fonction de ce qu'il sent, l'habituer à questionner son propre ressenti, questionner ce qui lui plait dans le moment du faire, et lorsqu'il l'a fait. En effet, si certaines activités amènent un plaisir dans leur déroulement propre (chanter, danser, jouer d'un instrument sont des activités qui peuvent être tout à fait plaisantes dans leur déroulement même), d'autres amènent un plaisir délayé : celui d'avoir fait (chanter, danser, jouer d'un instrument peuvent être là encore cités… pour peu que l'activité ait demandé un effort qui amène une satisfaction après coup…).

On touche ici à une notion d'effort à faire, notion à laquelle le pédagogue se doit de réfléchir, tant il est vrai que l'apprentissage qu'on propose aux enfants demande des efforts. Nous devons repenser nos manières de conduire nos élèves sur le chemin de l'apprentissage instrumental en termes de plaisir. Non de plaisir à venir, mais de plaisir immédiat. Car un enfant ne peut pas se saisir du « tu seras content plus tard de l'avoir fait aujourd'hui ». Il faut du concret à un enfant, de la jouissance immédiate, concrète, palpable. (Le solfège fait l'inverse. Il pose des préalables théoriques à l'apprentissage de la musique). L'enfant doit faire l'expérience d'un besoin de maîtrise de quelque chose pour trouver le sens de l'entrainement ou de l'effort.[29] La soif de savoir rend la plupart du temps efforts et entrainement satisfaisants… pour peu qu'on ait su donner soif à l'enfant. Freud a dit « apprendre, c'est investir du désir dans un objet de savoir ». À nous, éducateurs, de permettre aux enfants d'avoir un désir à investir, d'avoir « besoin » d'apprendre, et d'en avoir conscience. L'apprentissage amènera dans ces conditions une fierté et une satisfaction savoureuses.

« Le plaisir est un chant de liberté. »
Khalil Gibran

[28] J. F. Halté, La didactique du français, p 106.
[29] Dewey John, cité par Guy Palmade dans « Les méthodes en pédagogie », Que sais-je, PUF
« Cessez de concevoir l'éducation comme une préparation à une vie ultérieure et faites en la signification entière de la vie présente. Ajouter que seulement dans ce cas l'éducation deviendrait vraiment une préparation à une vie ultérieure ne serait pas un paradoxe. Une activité qui ne mérite pas d'être exercée pour elle-même ne peut être efficace comme préparation à quelque chose d'autre. »

Le Closlieu d'Arno Stern, atelier de peinture où viennent peindre petits et grands, donne un cadre particulier aux moments de peinture, qui m'a beaucoup intéressée. Dans ce lieu, chacun peint pour soi, sans autre intention que celle de peindre, ce qui revient à l'idée de faire « intransitivement ». Aucune consigne, aucune explication à donner, aucun regard autre que son propre regard sur la feuille. La feuille est le territoire gardé de chacun, personne n'y pénètre. Arno Stern se pose en serviteur de l'acte traceur : il remplit les pots de peinture de la palette collective géante, déplace les punaises qui fixent les feuilles aux murs lorsqu'un enfant le demande, ou fournit une nouvelle feuille au besoin. Ce rôle qu'il se donne, de soigner au mieux les conditions dans lesquelles peignent les personnes, permet, dit-il, de court-circuiter le rapport qui pourrait s'instaurer d'élève à professeur, l'élève montrant au professeur son travail… Ici, Arno Stern n'a absolument pas de regard à porter sur les peintures, chacun est à son affaire, qui ne concerne personne d'autre. Du reste, ce soin apporté aux questions matérielles n'est pas sans rappeler la minutie avec laquelle sont préparées les « ambiances » dans le système Montessori, où chaque activité est prête, servie « sur un plateau ».

L'acte traceur n'aboutit pas à un objet - à une œuvre. Ce qui compte c'est le moment où l'acte s'accomplit, après, il n'y a rien »

« S'investir dans un acte, ne plus raisonner en termes de valeurs, accomplir un acte avec tout son être, avec toute sa foi, un acte qui est hors du doute, dicté seulement par une nécessité incontestable. Voilà le jeu dont je parle. »

Arno Stern

La dimension gratuite du geste, l'importance donnée uniquement au temps présent du tracé, peuvent nous servir de modèle dans la musique. Pour créer un moment qui relie à soi, et à une vraie présence au moment qui se déroule, je pense à des ateliers d'improvisation libre qui pourraient avoir lieu dans l'obscurité. L'obscurité est garante d'une forme d'intimité de chacun avec soi-même, son regard, ses émotions. Ces ateliers ne seront dirigés par personne, et seront des rendez-vous de soi à soi, collectifs mais individuels, paradoxe identique à celui du cours de yoga, qui se prend à plusieurs, mais chacun pour soi et seulement pour soi. Cette question de la présence au geste, de la maîtrise de l'instrument dans le geste adéquat, ne doit pas être seulement l'objet d'un moment dédié, comme je viens d'en décrire un exemple. Elle doit être l'objet d'une attention permanente, mais le fait de s'y consacrer entièrement sur des temps dédiés me semble être un outil intéressant. Par ailleurs, on veillera à proposer des situations aux élèves qui leur permettent de chercher le geste juste pour répondre à une intention musicale exprimée (choix du geste, du doigté, coup d'archet, ou manière d'articuler…)

POUR FINIR...

Le présent mémoire donne des directions à ce que je nommais en introduction un « vaste programme de changement ». J'ai pris au sérieux l'idée que l'éducation a le pouvoir de changer le monde en redonnant à l'homme sa juste place au monde. Place humble et pourtant active de l'homme qui agit et pense le monde, les humains, la planète... J'ai pris à cœur l'idée que nous sommes « programmés » pour être heureux, et que le bien-être citoyen doit être au cœur de tout changement sociétal.

Les pistes que je donne ne sont pas toutes passées par « l'expérience de la vie », elles restent d'humbles directions d'un chemin qui se cherche. Cheminement d'une jeunesse qui doit se projeter dans un monde en crise, d'une jeunesse qui prend conscience que le changement est entre ses mains. « L'essentiel est de retrouver la flamme (…) le cercle ira s'agrandissant », écrit Freinet, à propos du changement éducatif qu'il proposait. Le souffle de rêve et de joie que j'ai donné à ces propositions a une vocation assumée de convaincre que tout ira bien, si on s'y met. « L'aube vient en chantant, et non pas en grondant », écrit Victor Hugo. Cette phrase est magnifique lorsqu'on est présent au lever du soleil, au réveil matinal de la nature et au chant des oiseaux. Magnifique aussi si on l'applique à l'éveil des consciences, qui peut et doit se faire dans la joie, le chant… la musique.

Le maître yogique Yogi Bhajan a écrit « Idiots think, saints do ». A nous de mettre nos convictions en pratique. À nous de questionner nos gestes à la lueur de nos aspirations. Et je reprends les mots de Giraudoux terminant son « Électre » (du reste, une tragédie…) de cette phrase lumineuse tombant comme le cheveu sur la soupe : « Cela s'appelle l'aurore… ».

BIBLIOGRAPHIE

Écrits

Bouquet-Rabhi Sophie*, La ferme des enfants*, Arles, Actes Sud, 2011

Desvignes Mathieu, *Pour une cité des musiques*, Cefedem Rhônes-Alpes, Promotion 2011-2013

Freinet Célestin, *L'éducation du travail*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1946, 2ème édition 1978

Gandhi, *La jeune Inde*, 1924

Gibran Khalil, *Le Prophète*, Paris, Pocket, 2012

Hennion Antoine, *Comment la musique vient aux enfant : une anthropologie de l'enseignement musical* ,Paris, Anthopos-Economica, 1988

Professeur P. Krishna, *Une éducation appropriée au XXIe siècle*, d'après le discours donné au XXIIe Congrés International Montessori, à l'université d'Uppsala, juillet 1997.

Krishnamurti Jiddu, *Apprendre est l'essence de la vie : Lettres aux enseignants, aux parents et aux élèves*, Paris, Presses du Châtelet, 2006

Laurencin Didier, *Cuba en couleur, Cuba en Noir et Blanc : La société cubaine postcoloniale partagée entre reconnaissance et marginalisation*, Doctorat d'Anthropologie, Université Lumière Lyon 2 , Année 2012

Peloux Isabelle et Lamy Anne, *L'école du Colibri : La pédagogie de la coopération*, Arles, Actes Sud, 2014

Rabhi Pierre, *La part du Colibri : l'espèce humaine face à son devenir,* La Tour d'Aigues, Edition de l'Aube, 2009

Rancière Jacques, *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle,* paris, Edition 10-18, 2004

Marshall B. Rosenberg, *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs) : introduction à la Communication NonViolente*, Paris, Edition de Noyelles, 1999

Stern Arno, *Krishnamurti et l'éducation créatrice* et *L'enfant jadis ingénu,* sur www.arnostern.com

Films

Rabhi Pierre, Au nom de la terre, film de Marie-Dominique Dhelsing, mars 2013.

Serreau Coline, La Belle Verte, film, 1996.

Sites

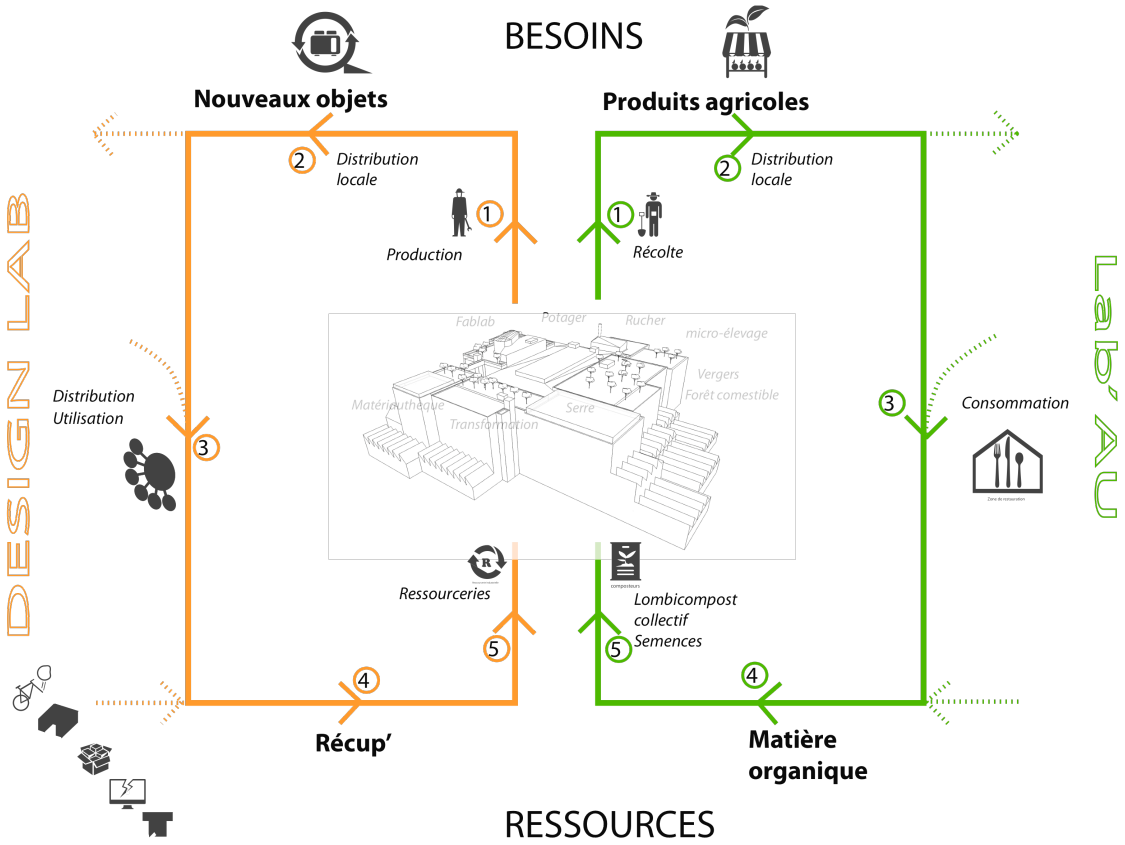
http://www.terre-du-ciel.org/accueil.aspx

http://www.colibris-lemouvement.org/

http://r-urban.net/

https://villepermaculturelle.wordpress.com/tag/permaculture-urbaine/

Le Cube : fonctionnement résilience schématisée



Récits d'entretiens : pratiques croisées et lieux vivants.

L'atelier musical, un « stage » pour les enfants.

« C'est un lieu où l'on va jouer : jouer avec son corps, avec sa voix, avec des objets sonores, avec des petites percussions… c'est donc un lieu de plaisir et de découverte. Mais c'est aussi le lieu de la rencontre avec d'autres, où s'apprennent le respect et l'écoute et où s'installent quelques règles du jeu musical : s'exprimer, inventer, chanter, jouer, écouter et ouvrir toutes grandes ses oreilles. Pendant le stage, on peut aussi fabriquer des objets musicaux, créer des ambiances sonores, illustrer des histoires en musique. »

Lorsque je lui demande de me raconter les débuts de son activité d'intervenante musicale, Isabelle Vincent m'emmène dans un flot de souvenirs. Généreuse et enthousiaste, elle me relate des anecdotes, des joies intenses, et des petits moments précieux. Je lui demande de décrire l'activité musicale qu'il y a eu dans « la salle » [30](Argens-Minervois), et elle me montre la plaquette descriptive d'ateliers musicaux, plaquette dont la citation ci-dessus est extraite. Ces stages organisés pendant les vacances scolaires duraient 5 jours, de 9h à 17h, *« avec parfois une pause à la rivière ».* Ils regroupaient une vingtaine d'enfants, et étaient pris en charge par Isabelle et Marie-Christine, deux musiciennes intervenantes. Au programme, des chansons choisies en fonction d'un thème et la construction d'un spectacle, avec fabrication d'instruments de musiques, (cuica, senzas…), de costumes, de décors… selon le thème du stage. *« Pour le thème du carnaval on avait construit un bonhomme carnaval qu'on a brûlé dans le jardin à la fin du stage », « L'histoire de la poule noire était chouette, les enfants avaient fabriqué toute une mise en scène, on avait fabriqué un poulailler dans la salle… », « il y a eu aussi le bonhomme de neige, un bonhomme de neige vraiment énorme. On avait utilisé de la bourre de couette pour remplir une structure en grillage… ».* Isabelle me montre les livrets de chansons que les enfants remportaient en fin de stage, ils sont décorés de dessins, et comportent une douzaine de chansons. En cinq jours, non seulement les enfants apprenaient un grand nombre de chansons, mais encore, ils dansaient, jouaient à des jeux, dessinaient, bricolaient… l'atelier musical croisait les pratiques en visant l'objectif d'une présentation aux parents à la fin des cinq jours.

---

[30] Une salle accueillant du public, chez Isabelle Vincent.

J'interroge d'anciens stagiaires : ils se rappellent bien de ces stages ! Félix me chantonne une chanson, me raconte le masque qu'il avait construit : *« mais j'étais tout petit, c'était avant 2000 ».* De ces stages, sont nées de vraies vocations, me dit Isabelle, elle me parle de Théophile, devenu accordéoniste et compositeur, de Marianne, chanteuse, et de Claire, clarinettiste et flûtiste professionnelle.

A mon sens, cet atelier musical doit servir d'exemple, en ce qu'il permet des apprentissages nombreux sans les viser directement, c'est-à-dire que le principal objectif est le plaisir des enfants. *« Tout apprentissage passe par le plaisir en préalable »* me rappelle Isabelle en me donnant une foule d'exemples de choses qu'on apprend dans la vie, par plaisir (marcher, parler, chantonner…). Sa longue expérience d'intervention musicale auprès de personnes malades ou handicapées, dans des hôpitaux et instituts médicaux, l'a habituée à faire primer le plaisir des personnes sur tout autre intention. Car les moments de musique qu'elle proposait devaient être des moments d'évasions, des temps de jeu et de joie dans une journée parfois bien monotone. Elle me raconte en riant l'histoire de Jacqueline, une personne Alzheimer qui demandait l'heure toutes les minutes, et qui, prise dans la musique, avait cessé de demander l'heure pendant une vingtaine de minutes… L'expérience que j'ai eue de mon côté avec des adultes sourds et handicapés (projet PAT), ou des enfants aveugles et handicapés (projet pédagogique) m'a donnée à sentir en effet à quel point le plaisir que les personnes pouvaient avoir à jouer était riche et devait me guider aussi dans mon intervention.

« Si vous chantez comme les anges, mais sans aimer chanter, vous rendez l'oreille des hommes sourdes aux voix du jour et aux voix de la nuit »

Khalil Gibran

Les propositions qu'elle fait dans ses interventions, quel que soit le public, amènent le plaisir par le corps. Invitation à marcher la musique, à la danser, la dessiner. Dans le flot des exemples, une séquence retient mon attention, par la richesse de sa proposition. Isabelle me décrit une séance de danse sur une musique rythmée. Les personnes dansaient avec un ruban dans chaque main, tenu par un bout de bois. Après cette danse, elle leur donne à chacun deux pastels et une grande feuille, et les invite à « danser » à nouveau, danse des bras sur le papier, au rythme de la même musique. On peut imaginer que le résultat graphique d'une telle manœuvre ne soit pas fabuleux, et c'est là qu'intervient « le coup des fenêtres », astuce qui conclue le dispositif avec cohérence : à l'aide de « fenêtres » en cartons, les personnes ont pu sélectionner trois carrés dans leur grande fenêtre, pour en faire un triptyque en les collant sur une feuille.

Dans ce dispositif, la musique est vécue dans la danse et le geste traceur. La musique passe par le corps, et aboutit à la production d'un bel objet, ce qui n'est pas indispensable, mais très valorisant.

« La salle », c'est aujourd'hui un lieu de pratiques diverses : clown, massages, répétitions de

théâtre, danse, yoga… le tout à côté de l'atelier « Les Terrènes », où des gens viennent faire de la céramique avec Isabelle.

L'atelier Graphisme et Mouvement

Catherine Oulanier est peintre et psychomotricienne. Elle me raconte qu'elle a suivi les chemins parallèles de ses deux pratiques, jusqu'au jour où elle a perçu que son travail de psychomotricienne l'enracinait dans la présence au mouvement. Je comprends mieux le sens qu'elle donne au terme de « présence » lorsqu'elle me dit : *« Le travail de psychomot', c'est sentir ce que nous faisons quand nous le faisons… ».* C'est la présence à soi, la présence au moment, présence dont parle Pierre Rabhi, celle qu'Yves Bonnefoy fait vivre par sa poésie (la citation ci-contre[31] est une explication au terme de « présence »). Catherine évoque la racine commune à ses deux pratiques : *« Si on met un crayon ou un pinceau au bout de ce mouvement, on est dans le dessin ou la peinture… c'est comme une danse, c'est se couler dans le flot de la vie. ».* Elle rappelle l'étymologie du mot « rythme », du grec ῥέω, rhéô, qui signifie « couler ». Dans ses deux métiers, Catherine recherche cet écoulement libre de la vie. Laisser la vie se couler dans un geste juste, infiniment vivant. Sa passion pour le mouvement et sa rencontre avec Jacques Garros l'ont amenée à un travail de développement de la conscience corporelle, notamment par la pratique de la respiration dans sa dimension anatomique et physiologique. Des ateliers avant tout dédiés au Travail Corporel sont proposés par Catherine à « Al Bouc » (Argens-Minervois), ainsi que des ateliers de peinture et de dessin, qui me semblent réellement transversaux, puisqu'ils sont centrés sur la recherche du mouvement juste.

« Depuis toujours, une passion pour le mouvement et la couleur. Mes engagements personnels m'ont conduit à approfondir la conscience corporelle, le souffle et le mouvement dansé. Découverte d'un univers insoupçonné qui fait trace dans la peinture »

Catherine Oulanier

« C'est comme si rien de ce que nous rencontrons, dans cet instant qui a profondeur, n'était laissé au dehors de l'attention de nos sens »

Yves Bonnefoy

Je la questionne sur sa démarche pédagogique au sein des ateliers « Dessin et Peinture, Graphisme et Mouvement ». Comment amener les personnes à trouver le geste juste ? Comment leur faire expérimenter la qualité de présence dont elle parle ? Les séances pour cet atelier durent 2h, et commencent par 20 à 30 minutes de Travail Corporel. *« Certains voient ça comme un échauffement »*, me dit Catherine, consciente que sa proposition n'est pas toujours reçue comme elle la comprend et la vit de son côté. Il s'agit de donner aux personnes la possibilité d'être dans une disposition intérieure, présentes à elles-mêmes, par la respiration, et la sensation du dialogue entre ossature, musculature et jeux articulaires. « À partir de [la conscience respiratoire] chacun peut accéder à la conscience des moyens mis en jeu pour agir : le

[31] Yves Bonnefoy *Remarques sur le dessin*, Mercure de France, 1995, pp. 98-99

schéma corporel, les appuis, l'utilisation du squelette comme charpente intérieure, la conscience des jeux articulaires comme intelligence du geste juste et expressif, la musculature posturale et les chaînes musculaires avec la recherche du tonus juste, le sens du rythme, le rapport contraction/décontraction, la relation énergie/ espace/ temps etc »[32] Le fait d'être centrées permet aux personnes de sentir leur espace intérieur, et de le visiter. L'espace intérieur est une matière : *« On est un paysage avec des montagnes, des rivières, tu vois, il faut proposer aux gens de sentir ça… »* En relisant mes notes, j'avais oublié de quoi parlait Catherine à ce moment-là. J'avais vu alors dans cette image une métaphore de nos états émotionnels faits de pics, de flots et de vallées… et puis soudain, je revois Catherine accompagner ses paroles de gestes qui donnent à saisir qu'elle parle du corps : *« notre peau et puis en dessous, tous ces tissus… ».* Sentir de l'intérieur ce qui sera mis à l'extérieur, sur le papier…

Viennent ensuite une multitude d'exemples de propositions, d'axes de travail… Pour dessiner un corps humain par exemple, elle propose de faire l'expérience des appuis du corps dans le sol : habiter ses appuis, les sentir. Sentir le lien entre les articulations libère les jeux articulaires, et par là, cela libère le geste traceur : *« le tracé graphique s'en trouve beaucoup plus expressif ».* Elle me parle aussi de séances où un travail sur l'espace donne à sentir et expérimenter le plein, le vide, la manière de remplir un espace. L'atelier de Catherine est tout à côté d'une très grande et belle salle invitant à la danse et au mouvement. C'est dans cette salle qu'elle propose de faire l'expérience de gestes, de déplacements, et c'est là qu'à tour de rôle, les personnes vivent le mouvement ou observent d'autres se mouvoir, et saisissent l'instant sur le papier, bref… les propositions sont nombreuses et variées… Catherine me donne aussi des exemples de consignes : « remplissez l'espace vide entre les personnes », « dessinez un espace vide », … Le fait de prendre conscience du sens de l'espace permet de ne pas séparer le fond de la forme (au sens premier de ces termes !), construire le tableau avec une globalité cohérente des personnes ou objets, et de l'espace qui les entoure.

"Le médiocre dessinateur imite par petites touches craintives, discontinues, la masse de la montagne, qu'il a dûment regardée, analysée. Le grand dessinateur se tient, lui, en ce point au-delà de la perception - au centre de ce qui est ..."

Yves Bonnefoy

La démarche pédagogique de Catherine me semble exemplaire en ce qu'elle est un hymne à la vie. C'est la vie qui guide la démarche, la recherche et le respect du vivant en nous. Accueillir le geste comme il est, avec confiance. *« La vie c'est du ternaire »* conclue-t-elle pour dire qu'il y a toujours une troisième voie, quelque chose que l'on ne soupçonnait pas, ni positif ni négatif, et qu'il

[32]Sur le site http://www.centrelafaurie.com/pedagogie.html

faut laisser s'exprimer la part mystérieuse du vivant (« la vie et ses impondérables », dit Freinet), qui nous échappe.

« Ce qui vient sur la toile, m'apprend ce que je cherche »

(Zao Wou Ki).

J'ai pu interroger des personnes fréquentant ou ayant fréquenté ces ateliers de peinture, et toutes s'accordent à apprécier la proposition d'un temps de centrage avant la séance, *« un petit temps où tu redescends d'un étage, tu te reconnectes à toi, et aussi aux autres. On travail souvent à deux, et aussi tous ensemble. Quelquefois on aurait envie de zapper, mais ça fait vraiment partie de l'atelier… »* Brigitte raconte le lien du travail corporel au dessin, lien de l'espace senti autour de soi, avec l'espace feuille, lien du travail sur les appuis avec la nécessité d'être appuyé de manière juste pour poser comme modèle… La seule réserve sur ce temps de travail corporel est sa durée, parfois perçue comme un peu longue au regard des deux heures d'atelier. La multiplicité des propositions de Catherine est très appréciée : le fait qu'elle maîtrise beaucoup de techniques différentes (encre, pastel, acrylique, fusain, sérigraphie, collages…), qu'elle propose et encourage toujours de mélanger. À chaque séance, Catherine amène une proposition nouvelle : généralement, tout le monde fait le travail proposé, puis chacun choisit de continuer ou de revenir à un travail précédent. Cette variété de propositions stimule beaucoup, et permet de donner à chaque séance une impulsion nouvelle.

Fanny Piquet

Abstract : Le rêve d'un lieu de vie organisé autour de l'éducation des enfants. Éducation à une citoyenneté durable, éducation à la paix avec soi, avec les autres et avec l'environnement. Éducation responsable inculquant les valeurs d'un vivre ensemble pacifique et coopératif. Éducation à la joie dans laquelle l'enseignement de la musique se fait dans le plaisir et la convivialité.

Mots-clefs : Éducation à la paix, Utopie, Écologie, Freinet, Rabhi, École des métiers, Plaisir.