

Des textes libres à l'université ?

Introduction au recueil des résumés de mémoires

Aprene, Master MEEF-EBI

Pierre Johan Laffitte

Depuis maintenant deux ans, Aprene accueille l'effort d'écriture de mémoires de Master soutenus dans le cadre du Master MEEF-parcours Enseignement bilingue immersif du laboratoire de l'Icrecs (accueilli par l'IFTC) de l'Université de Perpignan-Via Domitia. Dans ce Master, l'ISLRF, à travers ses différentes composantes, joue depuis 2011 un rôle important.

Ayant été tuteur ou compagnon de route de presque tous les mémoires, je tenais à faire un recueil de cet immense effort collectif, afin d'en montrer la polyphonie, la diversité, les richesses — les limites aussi, bien sûr, tant aucun discours n'est utile et pertinent sans que des limites soient fixées à son aire de validité.

Les directrices (Martine Camiade, Myriam Bras) ou directeur (Olivier Francomme) sont évidemment invités, s'ils le souhaitent, à inscrire, dans ce texte, leurs propres positions vis-à-vis des mémoires défendus, voire, le cas échéant, sur tout ou partie du dispositif que nous essayons de mettre en place.

D'ores et déjà, qu'il me soit permis de rendre hommage ici à différents acteurs de cette aventure. D'une part, Patrice Baccou, directeur d'Aprene, et toute l'équipe administrative et de formation qui permet l'avancée des travaux dans des conditions que le présent politique et universitaire rend souvent très chaotiques. Puis nos partenaires de l'Institut d'Études transfrontalières de l'UPVD, Martine Camiade et Joan Becat, qui ont accueilli notre travail, l'ont reconnu et enrichi de leur regard et de leur exigence propres. Enfin, l'ISLRF et ses différents acteurs, au premier rang desquels Felip Hammel et Jean-Louis Blenet.

Et, plus que tout, ce qui fonde le sol hors duquel cet effort serait perspective : le mouvement associatif, éducatif et pédagogique des Calandretas, les enfants, les enseignants, les parents et tous les autres proches de cet engagement citoyen, linguistique et culturel. Si j'ai pour ma part moins été en contact avec ces derniers, leur présence et leur souci n'en ont pas moins été permanents dans l'immense effort collectif qui est ici présenté.

[Ce texte, a été écrit à l'été 2013. Il demeure pertinent à l'heure de l'ajout des mémoires soutenus en juillet, puis septembre 2014, qui sera la dernière année de collaboration entre Aprene et l'équipe de l'Icrecs et de l'IFTC, clôturant ainsi trois années de pleine collaboration avec nos collègues universitaires catalans, ce pour quoi nous leur témoignons ici notre amitié.]

I. Présentation générale du cadre de travail Aprene

1. Un chercheur collectif, une formation par portfolio, une écriture singulière

Tout d'abord, un mot sur le dispositif de travail, sur son organisation et son éthique, indissociables.

Patrice Baccou dirige la formation, *primum inter pares*, dans une équipe de Paissels Ajudaires et autres tuteurs, étayée par la présence d'autres enseignants intervenant dans les formations didactiques et pédagogiques, et par une équipe administrative très présente. Dans ce cadre, l'équipe participant dans le Master à l'écriture des mémoires et à l'organisation de la partie « pédagogique », il faut signaler en particulier trois personnes ou équipes : Brigitte Vicario et Pascale Danillon accompagnent les équipes d'étudiants sur le plan de l'élaboration pédagogique à partir du vécu de classe ; Pierre Barral et Felip Joulié s'occupent des Tice ; enfin, Olivier Francomme a apporté l'outil du portfolio électronique ainsi que sa connaissance dans le domaine des sciences de l'éducation à l'université, ce par quoi il a permis la traduction réciproque entre le discours universitaire du Master (avec ses exigences et ses valeurs académiques) et le discours pédagogique d'Aprene (avec ses exigences et ses valeurs pédagogiques et coopératives).

Le travail d'écriture s'est souvent fait à partir d'une pratique qui s'ancre au moins dans une année quasi-complète de classe, l'année « Aprene 1 ». Aprene est en effet un organisme de formation qui étale son accueil et l'accompagnement des futurs enseignants sur trois années : cela fera figure de « survivance », en une époque où le mot d'ordre de la formation des maîtres est le rétrécissement — institutionnel, économique et, il faut bien le dire, pédagogique. Il a été important de sauvegarder ce système tri-annuel lors du passage à la mastérisation. Durant deux années maintenant, nous avons été accueillis dans le parcours « Enseignement bilingue immersif » du Master MEEF. Dans ce cadre, nous avons réussi à maintenir le lien avec les pratiques pédagogiques et éthiques antérieures, par l'organisation que je vais à présent décrire.

L'idéal qui guide cette formation n'apparaîtra pas comme révolutionnaire pour qui connaît le fonctionnement d'une classe coopérative : c'est le même ! Mais de la réalité à l'idéal, il y a tout un chemin, et nous n'en sommes qu'à une première étape, encore imparfaite. Néanmoins, c'est vers ceci que nous tendons : une organisation coopérative de la formation, basée autour de la production d'écrits libres, bien que répondant aux exigences universitaires légitimes, c'est-à-dire celles qui permettent de pouvoir être ouvert à tout chercheur, quelle que soit sa culture et son domaine de recherche, et de lui permettre d'entrer dans les styles et les objets de nos mémoires.

Ce qui se construit, c'est un ensemble non-clos de connaissances partagées, de réflexions échangées, de pratiques mises en perspective. L'ensemble est hétérogène, à l'image des parcours de chacune et de chacun ; néanmoins, il forme une constellation de petites choses qui, parfois, dans le quotidien des classes ou d'ailleurs, brille et redonne du sens à nos métiers, enseignants mais pas seulement.

Les moments de recherche bibliographique, d'élaboration, de relectures, se sont faits souvent de façon coopérative, soit dans un travail en binôme, soit via le travail sur la plateforme Agora.

Olivier Francomme a, pour résumer tout cela, une expression : il s'agit d'un « chercheur collectif ». Outre cette expression (et sa théorie !), il a apporté à Aprene un outil qui permet de mener à bien un tel travail : le portfolio, dans lequel les différentes fiches de lecture, présentations d'exposé, etc. ont pu être déposées et consultées. Cf. en annexe le texte d'O. Francomme présentant le dispositif de formation.

Au sortir de ces deux années qui, quelles qu'en soient la nature et la portée, vont connaître un fort changement de cap avec l'intégration au dispositif des ESPE, il me semble important de retenir ceci : les tensions et la densité d'effort demandées aux participants à notre Master n'ont pu éviter d'engendrer de la souffrance, des doutes, des conflits. Sur le plan administratif, il n'y avait aucune alternative ; sur le plan pédagogique, la situation de crise est le point de départ de toute situation éducative. Eh bien, ce à quoi nous avons assisté, lors de nos différents conseils, durant les sessions de travail, c'est à une élaboration collective de nos moyens de travailler, d'avancer, de nous organiser. Les statuts ont été subvertis, de la même façon, exactement, qu'ils le sont dans la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury, ou dans la psychothérapie institutionnelle de Jean Oury ou François Tosquelles, pour prendre des repères importants à nos yeux. Plus de différence

entre enseignants et étudiants, quand il s'agit de « ne pas s'en laisser passer une » ; plus de différence entre des statuts administratifs ou des rôles plus ou moins imaginaires, mais une fonction commune : produire du penser, essayer de tenir ensemble sens, éthique et pertinence. Les résultats, est-ce surprenant, ne sont pas encore tous là, probants. Qu'importe, presque : nous avons vu se prouver tout simplement que, tout comme l'école, l'université accueille des sujets humains, qu'ils soient écoliers ou maîtres d'école, étudiants, enseignants ou chercheurs. C'est en prenant sur notre propre responsabilité de déléguer à tous responsabilité, mais surtout pouvoir et liberté dans l'organisation et l'évaluation de notre travail, que notre Master, tel que nous l'avons mis en pratique à Aprene, a témoigné qu'il est possible de faire autre chose qu' « encadrer » et forcer : faire naître un cadre pertinent à partir de ceux qui en deviennent véritablement les sujets. Cette expérience, cela va sans dire, remplit toutes les conditions imposées par le champ universitaire en termes de qualité formelle et de contenu.

C'est la parole de ces sujets qui, dans ce recueil, se donne à entendre ; c'est leur discours sur la réalité pédagogique et linguistique des calandretas ou de milieux proches, qui se construit par « taches » : des taches qui, comme un tableau de Cézanne, sont à la fois singulières et distinctes, et cependant toutes reliées — sans quoi elles ne seraient pas signifiantes.

Un discours sur la praxis pédagogique, né de cette praxis

Se crée, au fil de ces mémoires, l'énoncé d'un savoir sur une réalité (les Calandretas, et autour), mais peut-être pas comme on pourrait s'y attendre : il est construit par les acteurs de cette réalité (ses enseignants), depuis cette réalité (la pratique des classes, de l'engagement occitaniste et pédagogique), et selon les principes qui ont rendu possible cette réalité (la coopérative et la parole libre). Naît donc un discours sur une pratique ; ce discours n'a pas prétention à dire le tout de cette pratique, ni à confisquer toute autorité à parler d'elle. Au contraire, c'est un appel à ce que d'autres voix viennent se faire entendre — elles ont déjà commencé, et Aprene a cette année accueilli des enseignantes et enseignants catalanophones et francophones, membres de l'ISLRF ou ayant aidé à « mêler » l'occitan à « l'autre langue » des Calandretas, à savoir la pédagogie institutionnelle. Mais l'opportunité n'a pas été délaissée, d'établir nous-mêmes un discours sur notre *praxis* : suffisamment travaillé et questionné d'altérité, mais sans que ce soit du dehors, un regard disjonctif, non concerné, qui établit ce qui peut se dire, autour, à propos, autour d'une expérience née il y a de cela plus de trente ans. Qu'ensuite, d'autres rigueurs, d'autres désirs, d'autres volontés établissent un dialogue complémentaire, voire dissonant, mais qui aide toujours plus à ouvrir l'aire culturelle et discursive de notre praxis, c'est ce que nous appelons de nos vœux. Et ce, toujours dans une éthique de la coopération et de l'immanence, sans la disjonction statutaire qui, parfois, dans le champ dit « scientifique », établit l'autorité à parler de façon à ce qu'elle soit confisquée à la praxis, au profit d'un « champ scolaire » supposé neutre, libéré des engagements, des engagements et des désirs (au sens où nous l'entendons : désir inconscient, sans lequel il n'est ni théorie ni pratique sérieuses). Pour reprendre les termes du philosophe Alain Badiou, il y a dans l'écriture de ces mémoires une façon parmi d'autres, singulière, de soutenir subjectivement la fidélité à un événement, à une rencontre qui a bouleversé le cours de notre monde personnel, intime ou collectif : que ce monde soit culturel, pédagogique, politique, amoureux, et que cet événement ait nom « calandreta », « occitan », « classe », « culture », ou tout simplement « accueil véritable de l'autre entre tant qu'il ne sera jamais celui que je crois, ou voudrais qu'il soit »...

Des limites à ces écrits

Ces écrits ne prétendent pas à être ce qu'ils ne sont pas. Ni sur le plan pédagogique, ni sur le plan académique.

C'est dans un cadre précis que les mémoires ont été rédigés, ils répondent aux exigences universitaires, et à ce titre ils ne sont pas des écrits pédagogiques à proprement

parler ; en particulier, ce ne sont pas des monographies (même si la monographie est l'un des objets principaux traités ici), de par l'absence de temps suffisant pour élaborer collectivement et personnellement (et même si plusieurs écrits sont « travaillés » par la forme monographie, et découleront ensuite eux-mêmes sur une monographie).

Sur le plan académique, il est clair que certains mémoires auraient pu être plus fouillés, ou étayés : le temps en a manqué, et ce sont donc des propos d'amorce, des réflexions entamées, mais non closes, que nous proposons. Des travaux doctoraux, ou menés dans des optiques plus spécialisées sur le plan des techniques d'investigation (de tendance sociologique, psychologique ou linguistique, entre autres), auraient sans doute plus comblé certaines attentes : c'est assurément un manque, que nous assumons et qui nous pousse à une humilité non feinte. Mais c'est aussi l'occasion de rappeler que, fidèles en cela à l'enseignement de certain psychanalyste, nous ne confondons pas la « faim de connaissances », cette volonté plus ou moins imaginaire de « tout connaître » et sur laquelle certaines baronnies universitaires se construisent au prix d'en oublier leur ancrage névrotique, et la « soif de savoir », qui quant à elle est inextinguible. Cette soif dé-clôt toujours notre univers de croyance et de connaissance, en défige les bien-fondés, et l'ouvre à accueillir l'imprévu, la contingence porteuse de nouvelles lois : autrement dit, nous fonctionnons dans ce que le sémioticien Peirce appelle la « logique du vague » ; et c'est par elle et non par une logique du général supposée toute-puissante, « toute-sachante » que nous gérons notre ouverture à ce qui est porteur de pertinence et d'utilité. Notre soif à l'égard de ce qui reste à savoir n'a pas pour seul désir de s'abreuver à la littérature scientifique, d'autant plus que sa croissance exponentielle semble ne pas l'empêcher parfois de se perdre dans les sables asséchants d'un positivisme, loin de la logique de nos praxis, c'est-à-dire à leur triade insécable de pertinence certes, mais aussi d'éthique, et de sens. Or cette logique ne vit qu'à s'abreuver à la source du désir et de la rencontre : le savoir vient de la rencontre de l'autre, dans toute sa singularité, sa contingence ; cet autre, c'est le sujet, tant l'enfant, que nous-mêmes, que quiconque croise le cheminement de la classe ; c'est donc aussi ce à quoi « s'ouvrent » la classe, comme le dit Patrice Baccou dans un mémoire qui, à ce titre, vaut sans doute comme une magnifique allégorie de l'aventure des calandretas.

Enfin, sur le plan du contenu théories pédagogiques, ces mémoires témoignent d'une pratique particulière aux Calandretas : certains sont clairement des travaux entrant dans le champ de la pédagogie institutionnelle, d'autres moins, voire pas du tout. Sur le plan des pratiques, des techniques, on peut rapprocher beaucoup plus certaines classes coopératives calandretas de la pédagogie Freinet. Enfin, il faut noter que toutes les classes de calandretas ne sont pas forcément des classes coopératives, et encore moins des classes de pédagogie institutionnelle. René Laffitte, pédagogue à qui l'on doit, outre des ouvrages classiques de pédagogie institutionnelle, le fait d'avoir fait se rencontrer l'aventure des Calandretas et le champ de la pédagogie de Fernand Oury, a toujours insisté sur une chose : statutairement, les Calandretas ne « pratiquent pas de la pédagogie institutionnelle », elles en « tiennent compte ». Pourquoi ? une telle pédagogie ne s'impose pas, pour la simple raison qu'elle est une pédagogie du désir, et que le désir ne s'impose pas. Le système de formation Aprene s'impose un objectif impossible, comme l'est le vrai métier d'éduquer (Freud le disait déjà) : faire passer les futurs enseignants par cette expérience de la rencontre avec la pédagogie institutionnelle ; et ensuite, faire le pari du sujet, lequel, lui seul, décidera s'il mettra en place une telle classe. Qui croira pouvoir « faire mieux », soit se trompe sur la logique singulière du désir, soit tiendra le sésame de la formation des maîtres, et gloire lui en sera rendue. En attendant, « ne rien dire que nous n'ayons fait », cet adage de Fernand Oury, reste le nôtre. La « pureté » qui estampille telle ou telle pédagogie n'a pas à y être cherchée, et surtout pas dans ce vaste chantier des mémoires de Master : nous avons à essayer de dire au plus près ce qui se fait, effectivement, avec ses limites et ses richesses. Voici donc les mots, les gestes et les pensées d'enseignants qui, de près ou de loin, construisent l'aire culturelle des Calandretas.

Les enjeux d'une telle zone d'écriture occitane, et au-delà

Un enjeu particulièrement important de ce corpus de textes, à cheval sur l'occitan, le français mais également d'autres langues, réside dans l'établissement, souvent inédit, de repères théoriques, culturels, littéraires, témoignant de la vitalité de la langue occitane dans les champs éducatifs, culturels et sociopolitiques. Cette existence ne désigne pas seulement le fait que des livres, des textes, des documents existent déjà, auxquels nous sommes allés puiser pour écrire ces mémoires : ces mémoires sont en effet bien souvent les premières occurrences en langue occitane d'une langue pédagogique et philosophique, d'un corpus vaste de théories et de pratiques. Et non content d'apporter une quantité non-négligeable de champs lexicaux, conceptuels, voire stylistiques, à la langue occitane, témoignant ainsi de sa vigueur, de son ouverture permanente et de sa fécondité, ces mémoires reflètent avant tout la singularité de liaison qui existent entre ces familles théoriques, conceptuelles, culturelles : c'est toute la « pensée sauvage » de la pédagogie institutionnelle entre autres, sa façon de « faire feu de tout bois » au service du désir du sujet et de l'éthique pédagogique, qui transparait.

Symétriquement à cet air frais venu du dehors, d'autres mémoires contribuent à l'expansion du « pneuma » de la langue et de la culture occitanes. Le travail de certains met en lumière la richesse de la culture occitane, de son patrimoine ou de sa langue, dans l'histoire ou à l'époque contemporaine, dans les Calandretas ou ailleurs. C'est dans un contexte plurilingue que ces travaux sont rédigés : leur visibilité est une dimension importante (à notre modeste mesure d'écoliers certes...) pour que vive une certaine idée de l'occitan.

Une certaine disposition de ce recueil à la lecture : fixer, accueillir, lancer...

Une récapitulation de l'effort entrepris

Ce document est récapitulatif de ce qui a été fait, durant deux années qui, c'est le moins que l'on puisse dire, n'ont pas été faciles, et ont bien souvent poussé chacune et chacun d'entre nous à des limites, voire au-delà. La précarité, le tâtonnement, la mise au point loin d'être parfaite ont été les couleurs du temps qui ont dominé la météo du groupe et de chacune et chacun. Et pourtant, le résultat est là, et les auteurs et auteures ont de quoi être fières et fiers. De tout cœur, je leur témoigne ici de mon admiration — même si cela n'élimine parfois ni certains désaccords, ni certaines critiques réciproques. Je leur dis également merci de leur présence et de leur regard, de leur écoute et de leurs mots.

Répondre à « Je commence ma recherche : que faire ? »

Plus que tout, ce recueil se veut accueillant vis-à-vis des futurs participants au Master. Voici autant d'exemples, de pistes, de chantiers ouverts dans lesquels vous pouvez vous engouffrer. Voici, surtout, autant d'auteurs, par ailleurs souvent des copains, que vous pouvez contacter, à qui vous pouvez demander conseil — il est souvent beaucoup plus utile et agréable d'entrer ainsi dans sa recherche, que de passer par les « responsables étiquetés » : cela est vrai dans la classe, et cela le reste dans la recherche. Mais vous pouvez également laisser infuser toutes ces tentatives dans votre imagination, et laisser votre propre désir associer librement autour de votre propre expérience, de vos envies... Enfin (charité bien ordonnée commence par soi-même !), nous serions très intéressés par un regard distancié sur cette expérience que je viens de présenter ici, mais dans laquelle je suis évidemment trop impliqué pour éviter tout à fait d'être partial et partiel. Aussi, un étudiant en Master 1 pourrait tout à fait choisir par exemple de faire un mémoire « bibliographique », en rassemblant par exemple l'ensemble des bibliographies utilisées, des documents réalisés, des expériences partagées, etc. par l'ensemble de ces mémoires ; on pourrait imaginer de questionner plus avant le système de formation des Calandretas, si singulier.

Autant dire que, d'accueillant, ce recueil se veut *ouvrant* : car les chantiers qui sont ici ouverts méritent assurément d'être abordés soit par une accumulation de mémoires de Master, soit par des travaux de plus grande respiration, c'est-à-dire des thèses de doctorat, ou bien, hors des cadres académiques, des livres. Nous les appelons évidemment de nos vœux.

Accueillir, pas à n'importe quel prix...

Plus généralement, ce recueil se veut accueillant, vis-à-vis de quiconque voudra venir jeter un œil dans ce que nous faisons. On n'entre pas à Aprene ni sur Agora comme dans un moulin, et nous ne sommes pas ici dans une posture « d'évaluation » au sens qui hélas envahit le champ de la recherche et de la formation enseignante. On peut juger de notre travail ; nous sommes ouverts à tout regard critique sérieux, agréable ou moins agréable, qui nous sera renvoyé. Mais jamais nous, ni les personnes qui ont transité par ce groupe, ni leur effort d'écriture, ne nous laisserons réduire à une quelconque évaluation. Nous laissons cela à ceux qui n'ont rien d'autre à faire. Nous continuons pour notre part notre tâche éthique d'aider des gens à se former à accueillir le sujet et son désir, chez l'enfant mais aussi chez l'adulte, chez l'autre mais aussi chez soi-même ; une tâche qui se double d'un impératif politique à entrer dans les cadres universitaires qui sont aujourd'hui le passage obligé de la formation enseignante.

Cela n'empêche pas notre travail d'être totalement transparent dans ses propres critères d'évaluation. Pour cela, l'outil du portfolio électronique, déjà existant dans d'autres pays, mais tel que l'a adapté O. Francomme à la formation Aprene, s'avère être un atout de premier plan : je renvoie là encore à la présentation qu'il en fait dans l'article qu'il a écrit. Cet outil ne serait évidemment rien s'il ne s'imprégnait de l'esprit coopératif qui règne dans la moindre des classes de nos collègues : preuve que l'éthique et la pertinence peuvent fonder une pratique efficace et d'une très grande souplesse (elle structure la communication au sein d'une population pourtant géographiquement et linguistiquement très éparpillée).

Cette transparence peut se lire comme la condition absolument nécessaire à courir pour fonder nos critères de pertinence, non seulement vis-à-vis de l'extérieur (communauté universitaire, sur le plan international, mais également instances évaluatrices : sur ce plan, nous estimons même être au-delà des standards attendus en matière de clarté des critères évaluatifs), mais surtout vis-à-vis des « étudiants », que nous considérons bien plus comme des collègues : car ceux-ci participent sur un plan d'égalité à la responsabilité, à la décision et à la validation des sanctions symboliques que nous apposons à nos différents travaux. C'est cela, l'organisation coopérative du travail, et la maîtrise collective de sa valeur — cela s'appelle une praxis. Francis Imbert défend l'idée d'une « praxis pédagogique », celle de la pédagogie institutionnelle : nous tentons quant à nous de voir jusqu'où une praxis de la formation des maîtres est possible. Jusqu'à présent, malgré des vents parfois bien contraires, l'équipe de Patrice Baccou a prouvé qu'il est possible de concilier l'exigence de formation pédagogique propre à Aprene (en particulier son système de formation sur trois années de présence quasi-permanente dans les classes, ce qui est totalement hors des standards nationaux et européens) et une intégration à la culture académique d'un Master, titre d'ingénierie.

II. Présentation par grandes zones de recherche

Quelques grandes aires se découpent. La langue et les questions théoriques de bilinguisme et d'immersion ; la pédagogie des Calandretas, entre méthodes naturelles d'apprentissage, techniques Freinet et pédagogie Freinet, prise en compte du champ ouvert par la pédagogie institutionnelle ; le fonctionnement et l'histoire des Calandretas et de leur « univers » (confédéral, formateur, etc.) ; des questions plus larges et transversales (ouvertes sur la culture, le patrimoine, la société). Voici, par « zones », une

présentation rapide des mémoires déjà soutenus. Je renvoie ensuite aux résumés de ces mémoires, et, hors de ce recueil, aux mémoires eux-mêmes.

1. Questions linguistiques

Xavier Ferré

Le travail de Xavier Ferré est centré autour de « Familles de langues », l'un des principaux outils mis en place par les Calandretas et les linguistes qui cheminent avec elles, afin de travailler « la langue », tant dans son visage occitan que dans son visage français, mais également à travers les traits de toute autre langue rencontrée dans la vie de la classe et de son ouverture au monde extérieur. C'est le fait de la langue comme fait fondamentalement interlinguistique, qui est l'objet de ce mémoire.

Ce travail fait un point sur la situation de l'enseignement des langues dans laquelle s'intègre la pédagogie des langues des calandretas. Cette situation est abordée d'un point de vue « institutionnel » au sens habituel du terme, et à l'échelle européenne. Elle intègre également l'aspect technique de « Familles de langue », et s'attache alors à mettre en lumière les grands principes théoriques de linguistique et de psycholinguistique sur lesquels s'appuie ce programme. À cet égard, ce mémoire dresse un panorama des différents écrits qui ont présenté « Familles de langues ». Et ainsi, c'est un excellent outil d'apprentissage qui permet à tout autre enseignant, quelle que soit sa culture et la problématique de ses langues, de s'approprier « Familles de langues », en pleine connaissance de ses enjeux, des perspectives théoriques et politiques : loin d'en faire un outil tout-puissant, « universel », au contraire, ce mémoire le livre comme le ferait un bricoleur, conscient que la pertinence de son outil dépend du degré auquel a été poussée la relativité de son efficacité.

Mais si ce mémoire s'arrêtait là, on ne pourrait pour autant dire qu'il déploie cette « pensée sauvage » dont parle Claude Lévi-Strauss, pensée du bricolage si proche du « tâtonnement expérimental » cher à Freinet. C'est pourquoi il faut enfin, et peut-être surtout, souligner que X. Ferré parle de ce que devient « Familles de langues » une fois intégré dans la vie de la classe. Comprenons bien : il n'y a pas dans ce travail ce que l'on trouve souvent dans la recherche en didactique, à savoir une partie pratique « d'application », dans laquelle l'outil mis en place par des chercheurs est « testé » et « appliqué » dans des milieux où les enseignants et les enfants ne seraient finalement que des « appliquants », confirmant ou infirmant les hypothèses théoriques maîtrisées en amont par les « auteurs » d'un programme d'apprentissage. Cette logique d'application ferait de la classe de langue un cas particulier suivant la loi générale d'une conception didactique. Or, on l'a dit plus haut, c'est une logique de la singularité, une « logique du vague », qui marque la classe coopérative et plus généralement la praxis pédagogique : un outil, didactique ou autre, n'impose pas sa logique à la vie de la classe, c'est la vie de la classe qui intègre cet outil, le cabosse, et lui impose sa logique. C'est à ce prix seulement que la langue devient un être culturel véritable pour les enfants qui interrogent sa logique propre en la manipulant ; dit autrement, et pour faire référence à une conférence consultable sur le site d'Aprene, c'est ainsi seulement que l'occitan peut devenir une « institution » de la classe.

La logique sur laquelle fonctionne l'écrasante majorité des écrits sur la didactique (des langues, mais pas seulement) est une logique générale, selon le principe, par ailleurs tout à fait compréhensible, que « plus c'est généralisable, plus ce sera utile ». Penser ainsi, c'est penser l'éducation à une échelle macrosociale ; ce n'est pas un mal en soi, et il est nécessaire de mettre au point des outils scolaires porteurs d'une telle généralité. Toutefois, croire que la pédagogie se limite à de tels outils, c'est méconnaître toute la dimension singulière de la vie de la classe. Et la dernière partie du mémoire présente plusieurs situations où se lient logique des outils et logique de la vie. Les enseignants et les écoliers ne sont pas que des « pratiquants », mais sont des « praticiens » : ils ne font pas que produire ce qui leur est socialement demandé de produire (pour l'adulte,

prodiguer des apprentissages ; pour les enfants, intégrer ces apprentissages). Ils sont maîtres de l'organisation de leur production (d'où par exemple le conseil de classe), des outils de leur production (et dont ils s'emparent et font... ce que bon leur semble), mais également de la reproduction de ces outils : un fichier qui ne sert à rien, aussi « sophistiqué » soit-il, restera très proprement rangé au fond de la classe ; en revanche, plus il servira, plus il sera manipulé, bousculé, arrangé. C'est à ce genre de tatouages que, dans la praxis, on reconnaît un outil, mais aussi un concept. Sur ce plan, que permet le mémoire de X. Ferré ? De réinjecter dans la discussion théorique le point de vue de la praxis : la vie de « Famille de langues » ne finit pas au dernier étage de sa diffusion, comme une modalité de son « application », elle est la condition sine qua non de son fonctionnement efficace. C'est, sur une didactique guidée par une logique du général, faire embrayer la logique du singulier du pédagogique : c'est intégrer l'outil dans la seule législation pertinente qui soit, sur le plan de la pédagogie. La didactique est intégrée au pédagogique, et non l'inverse : les apprentissages ne sont que la conséquence et le produit d'un milieu qui encourage à cet effort immense qu'est grandir, dans sa tête et dans son corps, dans son désir. Ce qui est premier, théoriquement autant que quotidiennement, c'est la vie de la classe.

Caroline Simon

Ce travail est centré sur les créations lexicales des enfants face à la langue qu'ils découvrent, et vis-à-vis de laquelle ils utilisent les outils dont ils disposent, c'est-à-dire les structures lexicales.

Il s'agit d'une exemplification de ce que peut donner l'étude sémantique et lexicologique de la classe et du rapport des enfants à cette langue d'abord étrange, avant que d'être étrangère, qu'est l'occitan : comment, peu à peu, l'étranger devient sous l'effet d'une interrogation, donc d'un désir, étrange, et comment l'étrange se fait familier à coup de tâtonnements linguistiques. Et comment, peu à peu, la langue supposée familière se structure dans cette épreuve de l'altérité, devenant elle-même « l'autre de l'autre ». Mais on aurait tort de croire qu'il n'y a là qu'un « abord comparé » de deux langues, qui telles quelles demeureraient séparées, reliées seulement par la traversée du guet de l'agent linguistique qu'apprend à devenir l'enfant. Au fil de cette traversée permanente, un vécu quotidien d'appartenir aux deux rives naît, et se crée un territoire où, certes, au milieu coule une rivière, celle du désir de l'enfant, mais une aire linguistique unifiée, dans laquelle occitan et français ne sont que deux visages du fait anthropologique de l'outil langagier. Ce prototype vaut pour la découverte passionnante de l'aire romanistique, mais plus profondément, dans la vision qu'a l'enfant du monde et de ses langues, elle procure une matrice pour accueillir toute langue dans une structure intellectuelle souple pour féconder toujours plus la langue dite première de ce qui diffère de sa logique, et pour offrir à la langue dite seconde tous les atomes crochus nécessaires à son arrimage dans l'univers mental de l'enfant.

Ce travail offre un recueil de données, ainsi que des pistes d'analyse qui peuvent être intégrées dans des abords disciplinaires déjà constitués ; d'autres recherches pourront approfondir les liens qui, entre nos pratiques et ces techniques d'analyse, élargiraient et affinaient la compréhension de ce qui se passe dans « la classe comme milieu de langue(s) ».

Dans ce travail, il est à noter que la classe coopérative institutionnelle est un lieu de « récolte » de données, en particulier à travers le moment institué du « Quoi de neuf ? » d'où sont issus les corpus étudiés. Ce moment de parole est en effet un endroit particulièrement riche en « innovations », puisque la parole y a une liberté et une convivialité qui n'existe pas forcément dans d'autres lieux de parole. Une analyse qui dresserait « qualitativement » la cartographie de la classe coopérative et de ses différents lieux à l'aune de son incitation à « oser la pratique de la langue étrange » reste à faire... → ce sujet, on pourra se référer au mémoire de Xavier Ferré.

Véronique Pompeu

Ce travail a pour objet la présentation du bilinguisme immersif en maternelle. Son intérêt est de faire un point sur les grandes bases du projet linguistique des Calandretas, et d'informer le lecteur sur les grands repères qui, en psycholinguistique, mais également en philosophie du langage, ancrent le projet du bilinguisme et de l'immersion dans une conception du langage et de « l'être de paroles » (Cl. Hagège) qu'est l'enfant. Mais ce mémoire n'oublie pas de lier cela à l'autre versant de la réalité des classes, c'est-à-dire la pédagogie, et montre, à travers quelques exemples (il n'a pas été possible, hélas, pour l'auteure, de rassembler dans son mémoire tout son matériau, ni toutes ses analyses), comment les deux peuvent se rejoindre.

Ce travail a pour mérite de montrer dans quelle voie on peut se diriger, en vue de récolter et d'analyser des faits de langue et d'apprentissage, et ce, dès le niveau le plus naïf, au sens étymologique du terme, c'est-à-dire : au niveau le plus *natif* de la langue.

Il s'agit donc d'un mémoire qu'il est possible de lire afin de se familiariser avec les grandes lignes de la formation, et les grandes orientations de base qui, en termes de recherche, ont la faveur des linguistes parmi nous.

Delphine Furnari

Le travail de Delphine Furnari se propose d'aborder le rôle du dispositif bilingue-immersif et des outils pédagogiques de la pédagogie Freinet et de la pédagogie institutionnelle dans l'acquisition d'une « Langue 3^e, en l'occurrence l'anglais. Le cadre de ce travail est le collège Calandreta de Pau, où travaille l'auteur.

Le but de ce travail réside dans la présentation d'un terrain aux conflits de la linguistique et de la pédagogie, et ce d'une façon toute particulière puisque, non content d'être dans un collège occitan, il s'agit d'une classe de langue vivante étrangère. La position de D. Furnari est cependant décalée, étant donné que son enseignement se fait essentiellement en anglais et en français. La démarche adoptée consiste à présenter un état des lieux de la recherche autour des interactions entre LV2 et LV3. Une première partie fait une présentation des principales théories concernant les problèmes du rapport entre le bi/plurilinguisme et l'apprentissage d'une troisième langue, et plus généralement les différentes approches de l'acquisition de la langue. Une deuxième partie présente les caractéristiques du milieu dans lequel une telle base théorique et didactique peut être prise en compte : milieu hétérodoxe sur le plan des théories pédagogiques, mais également en ce qui concerne le statut des élèves, que l'auteur n'hésite pas à qualifier de « bilingues ». Qu'en est-il du rapport au désir d'apprendre qui peut émerger dans un tel milieu ? : c'est la question à laquelle aboutit cette partie. Enfin, une troisième et dernière partie est centrée autour de quelques situations de classe mettant en évidence les effets du bilinguisme par rapport à une situation d'apprentissage dans un collège traditionnel ; une telle analyse insiste en particulier sur la place que jouent l'évaluation, et son éthique, sur le rapport des élèves à leurs apprentissages. Ainsi, c'est sur la mise en question des pratiques et conceptions dominantes en matière d'évaluation des apprentissages que se clôt ce tour d'horizon de ce qui peut se passer dans une telle classe.

L'intérêt de ce travail réside en deux points au moins. D'une part, il s'agit d'une vision d'ensemble de ce que peut être la réalité d'une classe de langue dans un collège Calandreta. Nulle volonté de donner un modèle, ou de prétendre à une vision-type, il s'agit d'un témoignage, qui s'appuie sur une pratique de plus de dix années d'enseignement. D'autre part, et sans prétendre à une maîtrise ou un recul que seul un approfondissement en 3^e cycle d'une telle recherche permettrait, on peut savoir gré à l'auteur de présenter de façon synthétique une première vision d'ensemble de la question de l'apprentissage des langues, et des LV3 en particulier. Le champ des auteurs cités, tant dans le domaine proprement linguistique et didactique, que dans le domaine de la psychologie cognitive, permet de poser en première approche des pistes de lecture qui pourront être approfondies par qui souhaitera, ensuite, dans le cadre d'un Master, reprendre les

questionnements ici ouverts. Il s'agit donc d'un travail tout à fait profitable à la communauté des stagiaires Aprene.

Partant, les limites d'un tel travail, qui sont réelles et dont l'auteur est tout à fait consciente, sont les suivantes. Tout d'abord, pour des raisons tenant aux conditions spéciales de cette année (de par la fin de l'étape antérieure de la réforme LMD de la formation enseignante, une seule année est accordée, même aux personnes entrant directement en M2 et devant par ailleurs faire classe, pour défendre leur mémoire dans le cadre du Master MEEF-EBI de l'UPVD-ISLRF), on regrette que ce travail de recherche n'ait pu bénéficier d'une seconde année, qui aurait vu se déployer deux aspects, en l'état trop allusifs. Le premier est le manque, quantitatif, de toute la pratique de l'enseignante dont on sent cependant qu'elle est réelle, et que l'on aurait donc aimé « sentir » plus présente ; le second est le manque d'une véritable enquête, basée sur la mise en place de quelques protocoles (séances, observations, etc.) qui auraient permis d'infirmer ou de confirmer les hypothèses de l'auteur, qui ici sont donc seulement énoncées au titre de thèses. Par ailleurs, la revue bibliographique peut tout à fait pécher par un certain manque de recul, voire de maturation, étant donné la brièveté qui a été accordée à l'auteur pour s'approprier, et sur certains points se réapproprier, ce champ de recherche. De la même façon, une seule année n'est pas toujours suffisante pour effectuer une (ré-)acculturation à certaines exigences de la recherche en sciences du langage.

Mais, et il faut le rappeler et insister sur ce point, le présent mémoire ne se revendique pas comme un travail de linguistique proprement dit : il s'agit plutôt de tenir compte de ce champ de recherche et de ses propositions et avancées, dans le but d'une mise en question d'une pratique enseignante. Ainsi, c'est la volonté de chevauchement, autant que de traduction, que l'on doit reconnaître comme la qualité principale de ce travail. Qualité aux effets en partie inaboutis, mais qui n'en demeure pas moins présente. Il appartiendra à d'autres de reprendre ce chantier, grâce à tout ce qui, au moins, aura été posé, tant en termes de réflexions personnelles, qu'en termes de repérages bibliographiques.

Cecilia Caralt

El trabajo de Master 2 de Cecilia Caralt es una obra que se enfoca en la adquisición de un "idioma 2" en una situación grupal, y en los factores influyendo sobre el uso, la motivación y la calidad del idioma. Se desarrolló esa investigación en una escuela Bressola, sobre dos años de trabajo, incluyendo la lectura muy amplia de la literatura psicolingüística, y el trabajo de campo.

Este trabajo es admirable sobre dos niveles de resueltos. Por una parte, esa revista de las teorías de nuestro campo de trabajo, es decir el bilingüismo en inmersión, permite una visión que permitirá a los lectores conocer de maneja fina y precisa los desafíos de esa disciplina científica y de sus experimentaciones prácticas. Por otra parte, me parece ejemplar tal presentación de una investigación tocante a lo que se observó en el aula y en otros momentos de convivencia "bressoliana".

Así que saludo a un trabajo que nuestra colega catalana ha hecho de manera muy solida, un trabajo que permite a ISLRF proponer una visión de lo que se hace en la realidad de sus aulas, y en su campo, bastante joven, de formación por el compromiso de los docentes en la investigación del Master. Particularmente, siendo parte del organismo occitano Aprene (formación de docentes de las Calandretas), quiero, con todos mis colegas, y en particular Patrici Baccou, director de Aprene, y Olivier Francomme, co-organizador de los seminarios de elaboración e investigación, saludar a este trabajo tan serio y completo de nuestra colega de Bressola. Quiero insistir igualmente en ese hecho que somos muy alegres probar, gracias al trabajo de Cecilia Caralt, que la cooperación entre varias partes del ISLRF es fuente de intercambios, de aprendizajes recíprocos, y de enriquecimientos mutuales.

Así, tengo que precisar que hemos acogido al trabajo de Cecilia con toda su especificidad, y también sin negar nunca las diferencias factuales, incluso quizás varias

divergencias de opciones pedagógicas, que pueden existir entre nuestras vías de promoción de la enseñanza bilingüe en inmersión. Por ejemplo, ¿Qué llamar “cooperación”, “métodos naturales de aprendizajes”, y como considerar la organización del trabajo pero también el camino singular de cada alumno hacia su saber propio – lo que nosotros llamamos “institucionalización de la relación educativa dentro de la praxis de los aulas? La cooperación, la reflexión y el intercambio dentro de ese paisaje de diferencias y singularidades, según nuestro enfoque, constituye la riqueza de la situación única que permitieron concretizar la existencia institucional del ISLRF, y su acogida institucional, intelectual y militante por el IFTC y el Icrecs de la Universidad de Perpignan-Vía Domitia. Esperamos sinceramente que tal trabajo, que ya no es único, será seguido por otras ocasiones de intercambios, especialmente durante el próximo congreso del ISLRF, cuyo grupo organizador serán nuestros colegas y amigos de las Bressolas.

Erola Millego, Francesc Franquesa

Le travail d'Erola Millego et Francesc Franquesa s'intitule : « Les interférences linguistiques du français vers le catalan dans les écoles La Bressola ». Il s'agit d'une étude des phénomènes d'interférence (mais donc, aussi, de création linguistique) observés surtout dans les moments « informels », de la part des enfants scolarisés dans les écoles bilingues immersives catalanes en Catalogne Nord. Il est constitué d'une étude quantitative portant sur ces phénomènes, d'une analyse de ces données, et enfin de la proposition de remédiations, et ce dans les différents cycles et moments de vie de la scolarisation.

Le travail de nos collègues constitue une étude qui répond à toutes les exigences de méthodologie de la recherche autour d'un fait linguistique avéré et du traitement scolaire adapté qui lui correspond. À ce titre, on ne peut que saluer le sérieux avec lequel le corpus d'énoncés a été effectué et récolté, puis analysé selon des catégories dûment référencées. On peut de plus souligner la forte cohérence qui existe entre cet état des lieux et les réponses, point par point, qui sont apportées par les enseignants de la Bressola, non seulement de façon pratique et empirique, mais également dans son étayage théorique à l'échelle de l'ensemble de l'équipe Bressola. Ce dernier point met en relief la pensée didactique et pédagogique qui existe au sein de ce mouvement enseignant, et met à jour certains des fondements de son action éducative. C'est à ce titre un travail tout à fait convaincant.

Mais ce travail permet surtout de mettre en lumière le rapport qui peut s'établir, pacifié sans être artificiel, entre la logique qui naît dans la pratique et la logique du regard que peuvent porter sur elle la linguistique ou les sciences de l'éducation. Entre les deux, aucune scission n'assure à la posture scolastique de l'université le monopole de l'adjectif « scientifique » : on comprend en quoi les mémoires que l'IFTC et l'ISLRF permet de soutenir devant le regard conjugué de l'université et des enseignants bilingues sont paradoxaux, c'est-à-dire vont contre une certaine doxa dominant les sciences de l'éducation. Certains collègues appartenant aux dites sciences de l'éducation n'en ont pas moins prouvé, par leur lecture et leur présence¹, bienveillantes quoique critiques, que la doxa n'est pas le destin fatal de tous...

Sur le plan de la valeur propre de cette praxis de formation, mon avis, ici exprimé, ne peut se prévaloir d'aucun surplomb que ce soit : c'est le regard d'un pair² sur la production générale, coopérative dans le meilleur des cas, dans le détail des individualités discursives que représentent chacun de ces mémoires.

¹Je pense en particulier, outre Elisabet Serat de l'Université de Girona, citée plus bas dans ce texte, à Patrick Geffard et Gerald Schlemminger, qui furent présents lors des premières soutenances en 2012, mais également, et avant tout, à Olivier Francomme, qui tout au long de cette formation, a su apprendre aux deux univers, universitaire et scolaire, à comprendre la langue de l'autre, à saisir les règles de son discours, à y traduire ses propres enjeux sans pour autant les dissoudre ou les importer de façon brute — ce dialogue jadis s'appelait « dialectique ».

Ce mémoire représente par ailleurs un symbole fort : celui de l'accueil, par une des composantes de l'ISLRF, de collègues d'une autre composante. Comme le mémoire de Cecilia Caralt, soutenu en juillet 2014, en codirection avec Elisabet Serat, de l'Université de Girona, nous avons ici l'occasion de saluer un travail dont nous accueillons et apprécions la qualité d'information sur le système éducatif des Bressolas, et de « passage » des outils théorico-pratiques qui y sont mis en place. Dans notre esprit, une telle fluidité est la moindre des choses, et nous formons tous les vœux pour que de telles transversalités deviennent la monnaie courante de nos échanges, avec l'ensemble des collègues de l'ISLRF. Cela dit sans en oublier pour autant le statut hautement hypothétique et précaire de notre tentative de faire vivre une formation à l'enseignement bilingue immersif digne de ce nom, sous les coups inouïs dont a souffert cette année notre entreprise pourtant généreuse et ouverte à ses partenaires (ce qui ne signifie pas soumise...).

Pour l'ensemble de ces raisons, épistémologiques et collégiales, il est bon que, dans ces textes rédigés à propos des mémoires, soit marquée une fois au moins³ la dimension de dialogue qui domine l'ambiance d'élaboration et d'affrontement de l'épreuve que représente un master. Je vais donc citer un extrait de la correspondance qui a eu lieu entre les deux auteurs du présent mémoire et mon avis, celui d'un lecteur et d'un compagnon de route. Des questions, des points de vue, des échos, mais aussi des arguments dans lesquels se dit et se pense, entre Calandreta et Bressola, la singularité de nos deux cultures, leurs différences aussi, mais pas pour autant leur surdité réciproque.

Tout d'abord, une remarque sur les « moments informels » et d'autres notions éducatives :

« Selon votre définition du « moment informel », soit vous vous orientez vers une description objective, clairement fixée, de ce qu'est un tel moment, pour ensuite seulement en faire la liste. Soit vous poussez aussi la réflexion sur ce qui fait la *qualité* propre de ces moments, leur ambiance (qualité organisationnelle, de vécu, etc.), et surtout ce qui fait qu'en eux, un rapport à la langue, à son intégration et à son usage, peut changer dans la pratique des enfants. D'où une autre question : cette qualité, sur laquelle vous pariez car elle est porteuse (si je comprends bien) d'une plus grande identification de la langue au plaisir et à la liberté, qu'est-ce qui fait qu'elle peut aussi avoir des conséquences sur la dimension « formelle », « pas informelle », de la vie et des apprentissages de l'écolier ? Ce qui pose à son tour une nouvelle question : comment distinguer les différentes « formes de langue » : la langue de vie n'est pas la langue d'apprentissage, etc. : oui, mais par rapport à quels critères ? La définition précise que vous construisez nécessite-t-elle seulement d'être resituée au sein de la bibliographie théorique, ou bien appelle-t-elle une définition précise, propre à la réalité des Bressolas ?

(...)

C'est pour cela que votre position par rapport à Philip W. Jackson est importante. Tout en tenant compte de la théorie qu'il donne de son objet, vous ne vous contentez pas d'appliquer ses catégories, d'y faire entrer votre réalité, ou au contraire de les infirmer. Vous apportez un savoir différent, bien que convergent. Cela vous semblera peut-être un point de détail, mais ce faisant, vous rétablissez un lien entre « scientifiques » et « praticiens », et c'est aussi un des enjeux de notre master. Vous avez raison d'affirmer votre position propre. »

Ensuite, un avis sur les enjeux épistémologiques de la liaison entre théorie linguistique et pédagogie.

²Puisque ma place est forcément à cheval sur deux fonctions : celle d'accompagner, et celle d'évaluer, je ne renie pas ma responsabilité dans les notes, élogieuses ou décevantes, qui sont attribuées aux écrits que nous validons. (Il n'est pas inutile, semble-t-il, de rappeler que cette note juge un travail, et non une personne.)

³Cela n'est pas tout à fait exact : je renvoie au texte consacré au mémoire de Patrici Baccou, qui là aussi prend une tonalité singulière, pour des raisons expliquées alors.

« La question que vous posez, à travers votre mémoire, est somme toute proche d'une autre question, fondamentale et complexe : la question du statut de l'erreur. Par ailleurs, vous touchez à la question de la définition des langues et de leurs aires propres : où s'arrête une langue, où commence une autre, et surtout, comment considérer ce qui fait passer de l'une à l'autre ? Il y a les classifications grammaticales, celles qui considèrent les choses fixées : ce sont les points de vue « centralisateurs », qui voient une frontière fixe entre les deux aires ; c'est dans le cadre de ce point de vue que votre classification se justifie. Ensuite, il y a le point de vue qui se focalise sur les lieux de la rencontre, des mélanges, des tâtonnements par les usagers réels (les enfants, ici). Et alors, on est d'un point de vue d'une « physique » des langues : à ce moment-là, il me semble que « l'interlinguistique » est plus important que le linguistique proprement dit : c'est le passage entre les deux langues qui est fondamental, plus que la langue elle-même. (Cf. la conférence que j'ai faite lors du congrès de la Grande-Motte, et qui se trouve sur le site Agora, Ressorgas/Colloqui 2013).

Dans cette aire de la rencontre, il faut garder les catégories fixes, mais l'importance de ces catégories ne dépend plus du critère « bon/faux » (le sémioticien Peirce parle ici de « logique du général et du particulier » : chaque cas particulier doit correspondre à une case, ou alors est hors-loi : ou faux, ou contingent) ; ce qui est important, c'est que les hypothèses et néologismes créés par les enfants « ouvrent » leurs capacités linguistiques à de nouvelles situations, à la faculté d'intégrer de nouvelles règles et de nouveaux matériaux langagiers (Peirce désigne cette situation sous le nom de « logique du vague » : le critère n'est plus vrai/faux, mais : mon hypothèse peut-elle débloquent mon incapacité à énoncer ma pensée en catalan, ou ne me le permet-elle pas ?). La logique du vague est celle du « tâtonnement expérimental » (Freinet) : c'est celle de tous les « chercheurs » que sont les gens qui apprennent à manipuler une langue nouvelle et encore en partie inconnue ; une fois qu'ils connaissent la langue, alors ils en maîtrisent parfaitement (dans l'idéal !) toutes les particularités : ils accèdent à un savoir général (logique du général) de cette langue.

Épistémologiquement, le choix est le suivant : entre les langues, y a-t-il différence ontologique, fixiste, une fois atteint un certain état d'unification par chacune d'entre elle, ou bien faut-il maintenir une conception *graduelle* du passage, avec des « équilibres ponctués » (concept que j'emprunte à la théorie de l'évolution néodarwinienne proposé par le paléontologue Stephen Jay Gould, que j'adapte ici à notre question linguistique) ? C'est un choix qu'on doit faire ; il me semble qu'il dépend des regards que l'on pose sur la réalité de la langue, des moments où on la pose, et surtout des usages que l'on veut en faire. Dans votre cas, vous voulez à la fois considérer ces (més-)usages comme des outils pour perfectionner une maîtrise « correcte » (rectitude, droiture, perfection, mais aussi rectification, et tout le paradigme de l'« ortho » (orthographe, orthophonie, orthopédie... et orthodoxie...)) : logique du général qui constitue l'idéal de tout savoir scolaire), et les considérer réintégrés au cœur toute la richesse imprévisible (mais analysable et réutilisable !) de la vie quotidienne et des espaces de liberté d'usage que seul permet, à ce point, le système bilingue immersif (logique du vague de tout milieu éducatif riche, travaillé). Ainsi, le choix épistémologique rejaille sur le choix pédagogique. Plus important encore : seule la pratique pédagogique permet de mettre en lumière l'épistémologie sous-jacente aux différentes théories linguistiques. Cela renverse profondément le rapport « d'application » qui souvent existe entre les « sciences du langage » (ou de l'éducation, pareil) et la réalité des classes.

J'ai conscience que, ce disant, je tire votre réflexion hors du champ où vous la situez : non seulement je pose la question sur le plan épistémologique, mais en plus, j'adopte un point de vue pédagogique qui est propre aux Calandretas : il n'est sans doute, dans son fond, pas loin du vôtre, mais il reste toutefois distinct, dans les types de pédagogies mises en place (techniques Freinet, pédagogie institutionnelle). »

Bénédicte Horlait

Le travail de Bénédicte Horlait s'intitule « Accueil des conflits linguistiques, affectifs et cognitifs engendrés par scolarisation d'enfants nouvellement arrivés en France en collège ordinaire : apport des techniques Freinet ». Il s'agit d'un travail témoignant de la mise en

place de certaines techniques Freinet dans le cadre de l'enseignement avec des enfants primo-arrivants.

Dans un premier temps, la présentation générale de la classe de langue permet de revenir sur des notions théoriques ayant trait à l'apprentissage du FLE, et à l'acquisition des langues étrangères ou de scolarisation en général. Cette présentation reprend ce qui avait été travaillé par l'auteure et Delphine Furnari, laquelle a quant à elle soutenu son mémoire sur l'enseignement de l'anglais en collège Calandreta. Dans une troisième partie, c'est la mise en place de dispositifs tels que le Quoi de neuf ?, la sortie-enquête ou le texte libre qui sont présentés. Ces différentes techniques d'apprentissage sont articulées à la prise en compte des différentes langues maternelles, qui quant à elle permet de rappeler le programme Familles de langues mis au point par des chercheurs et des enseignants Calandreta (cf. mémoire de Xavier Ferré, soutenu en 2012).

Ce travail est avant tout le témoignage d'un essai de mise en place dans une classe au public particulièrement fragile (en termes de connaissances linguistiques, mais également de sécurité psychologique), de techniques coopératives et de méthodes naturelles d'apprentissage.

Il faut avant tout noter les points faibles de ce travail, qui manque d'une maturation nécessaire, qui eût nécessité une prise de recul, une lecture plus maîtrisée des principaux repères scientifiques ou pédagogiques sur ces questions ; on peut trouver une absence de problématique ferme, ce qui rend l'ensemble des exemples une suite de situations rapportées mais non soutenues et justifiées par des questions précises, des enjeux clairement discernés ; enfin, on peut par conséquent trouver que la réflexion portée sur les institutions ou techniques pêche par une absence d'approfondissement, parfois une certaine maladresse dans la non-maîtrise des débats pédagogiques.

Toutefois, je tiens à souligner ce qu'il y a de précieux dans ce travail, et qui réside avant tout dans l'essai, réel et quotidien, de l'enseignante, à tenter de mettre en place des dispositifs innovants, là où de nombreux collègues, même plus expérimentés, se contentent d'appliquer des méthodes pensées et mises au point ailleurs. L'essai témoigne d'un engagement quotidien, comme on le lit par exemple dans le cas de Natacha, dont la souffrance face à une situation familiale douloureuse (un mariage forcé en vue pour la jeune fille, alors qu'initialement, le père était contre) est accueillie par le groupe, est parlée et permet à son tour l'adolescente d'en parler à son père, ce qui dénoue la situation. Cette petite vignette (p.50sq) montre combien ce qui est pris en compte va bien au-delà des dimensions généralement considérées comme importantes, variables dites mesurables, dans les approches linguistiques strictes. Une telle qualité d'écoute témoigne de la présence, dans ce milieu, non seulement de langue et de compétences communicationnelles, mais de langage, de parole et donc de Loi symbolique. Cela constitue le sous-bassement nécessaire à la prise en compte des besoins et difficultés d'apprentissage proprement dits, comme cela est vue dans le dernier chapitre. Ce qui est montré ici est l'ossature d'une méthode, la présence totale bien que pas assez déployée d'un questionnement : un *souci* de l'autre, et de son accueil. Malgré les réserves évoquées, et bien que j'aie parlé d'une maladroite non-maîtrise de certains débats pédagogiques, je n'en relève pas moins le courage de l'enseignante, pourtant isolée et dans une situation scolaire qui encourage aux « rationalisations » et aux retranchements derrière une tâche purement didactique, d'être entrée dans la découverte de ces enjeux en mettant en place réellement des outils, des médiations, seules aptes à pouvoir transformer le milieu de la classe. C'est cela le matérialisme scolaire dont parle Freinet, et bien des personnes croyant éviter ces naïvetés pédagogiques, alors qu'elles se contentent tout simplement de ne pas vouloir voir la réalité du sujet et de son angoisse, se réfugient dans la seule tâche des apprentissages didactiques ; ce qu'elles ignorent, alors, n'est pas la naïveté, mais la complexité de l'humain.

Questions de techniques pédagogiques

Patrick Albert

Le travail de Patrick Albert met en lumière la façon dont les « innovations » techniques peuvent intégrer la pédagogie sans l'écraser. L'utilisation des outils informatiques et de la communication numérique et Internet permettent de déployer plusieurs types de communication entre les élèves du Collège Leon Còrdas. Ce mémoire a tout d'abord le mérite de faire un point sur l'état « institutionnel » de la question des technologies numériques, et du cadre officiel dans lequel elles sont liées aux programmes de l'enseignement secondaire. Un retour historique questionne les trois échelles du mouvement Calandreta, de l'Éducation nationale et des problématiques européennes. Concernant l'étude proprement dite, elle se développe d'une façon intégratrice très forte : c'est dans la vie des individus (des adolescents, des adultes), de la classe, du collège, de la formation continue.

À travers ce travail centré autour d'une expérience locale, c'est toute une réflexion sur les rapports entre technologies, innovation et pédagogie, qui est proposée. Pour une part, un état des lieux est proposé autour de la technologie des Wikis et de sa mise en pratique dans le cadre du collège ; à ce titre, le mémoire s'avère déjà très utile. Par ailleurs, il rappelle que les « techniques » sont un élément fondateur du « matérialisme scolaire », de Freinet, et que c'est là le véritable horizon épistémologique et éthique de la pédagogie des Calandretas — et non la fascination pour « l'innovation », qui est pourtant le mot d'ordre de la doxa éducative depuis trente années, tous gouvernements confondus. Empiler les innovations sans penser avant tout à ce qui reste radicalement irréductible à ces changements techniques — c'est-à-dire le sujet et son désir —, c'est amasser des couches de vernis régulièrement repassées, qui font chaque fois oublier le cœur du métier, lequel resurgit toujours plus comme son problème : la pédagogie. La fascination didactique ou ludique pour les nouvelles technologies questionne le domaine certes très important de l'adaptation des apprentissages au monde réel dans lequel les enfants vivent et vivront, et ce faisant se focalisent sur leurs besoins, supposés et édictés, mais le plus souvent, elle ignore ou évite les questions fondamentales de ce qui dans leur subjectivité relève de dimensions autrement plus cruciales, celles de l'angoisse, du désir, et du manque (au sens psychanalytique de ces termes). Or le cœur de la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury consiste à voir en quoi, dans quelque technique éducative que ce soit, le désir trouve à s'aliéner, à se dire, bref à entrer dans un « piège symbolique » d'où l'enfant ressort grandit : tenir compte d'une si profonde complexité singulière, c'est ce que permet « tout simplement », quotidiennement et sans aucune « intellectualisation » excessive, la vie du groupe-classe. Tenir compte du traitement de textes n'implique pas forcément d'oublier les vertus psychomotrices et psychologiques de l'imprimerie et du limographe : ce constat, il semblerait que même certains héritiers de Freinet l'aient oublié. Dans son écrit, P. Albert montre comment la technologie numérique, *une parmi d'autres* et qui n'écrase pas les précédentes), peut être porteuse de ce travail coopératif, « collégial » au sens fort du terme. Son travail déplie, explique cette pratique, la vie qu'elle aide à déployer dans son environnement, et donne ainsi une description et une analyse tout à fait « matérialiste » de la vie scolaire dans toutes ses dimensions.

Car un autre aspect du travail de P. Albert est à souligner : il s'agit d'une étude portant sur le niveau secondaire, tandis que la très grande majorité des enseignants Calandretas travaillent dans l'élémentaire. Non seulement nous voyons des problématiques différentes en termes de programmes, mais également une complexification forte des questions d'organisation du groupe, des phénomènes psychologiques afférents, etc. → ce titre, le collège est le cas par excellence de la caractéristique des Calandretas sur le plan de « l'échelle » à laquelle est posée la question pédagogique : généralement, un enseignant pratiquant la pédagogie institutionnelle dans une école habituelle est isolé dans sa classe, et rarement les institutions ont la possibilité de fonctionner à l'échelle de l'école toute entière ; tandis que dans les Calandretas, c'est l'inverse. C'est une ouverture sur ces

nouveaux terrains d'étude, riches de phénomènes encore à explorer, qu'il faut assurément entretenir dans les années à venir où d'autres mémoires pourront être menés dans ce cadre.

Irène Pradal et Mireille Dedieu

Le travail « à deux voix » ici présenté est issu de deux mémoires écrits séparément⁴. Il réunit deux travaux dont l'intérêt majeur est de mettre en valeur l'abord de l'écrit (et de la lecture, évidemment) à travers quelques techniques majeures : l'album, le texte-libre et la correspondance. Outre la beauté et la richesse des créations dont témoignent les annexes de ces mémoires, ainsi que la réflexion psychologique importante, autour de la question de la place de l'autre dans l'écrit, sa place comme présence anthropologique fondamentale sans laquelle nul petit d'homme n'accède au langage, il importe de souligner combien on pourrait, dans ces travaux, trouver de pistes de réflexion et de mise en pratique.

Le travail de Mireille Dedieu plus précisément centré autour de l'écrit et l'album, il ouvre la voie, entre autres, à une série d'études que l'on pourrait faire sur la richesse sémiotique, artistique, des œuvres de langage que fomentent la vie de la classe. Je pense autant à des analyses formelles, qui peuvent prendre les œuvres pour elles-mêmes et les étudier comme autant de créations poétiques, qu'à des analyses pragmatiques, des conditions de réalisation, et de tout ce qu'elles impliquent dans la vie du groupe et de chaque enfant.

Quant au travail d'Irène Pradal, qui aborde la correspondance, outre son questionnement de la complexité du phénomène (pédagogique, psychologique, anthropologique), je rapporterai l'avis d'Olivier Francomme, qui connaît bien la question pour être à la fois l'un des membres très actifs de l'ICEM (Institut coopératif de l'École moderne) et spécialiste de la pédagogie Freinet : hormis ce mémoire, il y a peu, voire aucun ouvrage abordant sérieusement la correspondance scolaire telle que Freinet l'a inventée, et telle qu'elle existe réellement dans ces classes coopératives.

Cédons la parole aux deux co-auteur(e)s qui, à l'occasion de la refonte de leurs mémoires, ont précisé les raisons de leur rassemblement. Elles me semblent à cette occasion donner une vision précise de leurs démarches :

« Notre choix de publier ensemble nos deux mémoires tient essentiellement aux sujets de nos écrits : tous deux concernent la lecture, l'écriture et la socialisation de la parole de l'enfant dans une classe primaire Calandreta, c'est-à-dire une classe occitane pratiquant le bilinguisme immersif et s'appuyant sur la pédagogie et les techniques Freinet. Ainsi, c'est un ensemble sur ce que l'on appelle généralement « la méthode naturelle d'apprentissage » que nous détaillons dans nos deux textes. Celui de Mireille Dedieu se concentre en particulier sur la question du texte libre et de l'album, tandis que celui d'Irène Pradal concerne la correspondance scolaire. Il s'agit chaque fois de techniques d'apprentissages issues de la pédagogie Freinet ; nous les avons présentées telles que nous les pratiquons, dans un cadre travaillé par la pédagogie institutionnelle et bien sûr par le bilinguisme immersif où occitan et français font « cause commune » pour l'entrée des enfants dans la parole, la langue et le langage.

Le présent recueil se compose ainsi de quatre grandes parties.

La première est une présentation générale de ce cadre associatif (les Calandretas), pédagogique (inspiré par Célestin Freinet et Fernand Oury) et didactique. Nous évoquerons ainsi les principes directeurs de nos écoles occitanes, et aborderons ensuite l'historique du développement des techniques pédagogiques qui mettent en œuvre la « méthode naturelle d'apprentissage » en matière d'écriture et de lecture, en particulier l'imprimerie. Nous insisterons sur la façon dont ces techniques permettent la prise en compte de la parole de l'enfant, c'est-à-dire sa singularité, et la socialisent. Nous achevons cette partie par une description de la classe comme univers de langage.

La deuxième partie fera ensuite un point rapide sur les abords pédagogiques et didactiques de la lecture et de l'écriture.

La troisième partie reprendra quant à elle l'analyse de Mireille Dedieu sur le texte-libre et l'album.

Enfin, la quatrième partie développera la présentation de la correspondance par Irène Pradal.

⁴Il faut rappeler que rien n'interdit officiellement à un mémoire d'être cosigné par deux auteur(e)s.

Entre nos deux études monographiques, on notera sans doute des points communs, qui sait des redondances. Le lecteur excusera, nous l'espérons, ce qui relève de la lourdeur de style, mais saisira en quoi, à nos yeux, cette convergence concernant le fond de notre propos est *logique*. Avant tout, nous pratiquons toutes deux ces différentes techniques dans leur ensemble, et entre collègues, nous « correspondons », au même titre que les enfants, sur ce que nous vivons, mettons en place et produisons dans notre métier.

Mais d'une façon plus profonde, qui relève de l'idée que nous nous faisons de la pédagogie, il est évident que, dans une classe considérée comme un milieu vivant, une technique fait toujours écho à une autre. La réalité quotidienne de la classe est complexe, et les liens entre les différentes techniques pédagogiques empêchent de véritablement les séparer entre elles : pas de texte-libre sans journal, et sans les productions écrites de notre classe ou de celle de nos correspondants, pas de correspondance scolaire. Et sans l'ensemble des autres institutions, impossible d'envisager la possibilité de mettre en place de telles techniques d'apprentissages.

Par ailleurs, une dimension comme l'inconscient, par exemple, prendra un certain relief selon le regard théorique et historique de la première partie, mais se révélera sous un jour tout à fait différent en analysant son déploiement à travers le prisme de la correspondance et de tout ce qu'elle déclenche dans la vie des classes et de chaque épistolier.

Enfin, par moment, il nous a semblé nécessaire de laisser parfois deux mêmes « points » dans chacune de nos parties spécifiques, car c'est leur traitement qui était révélateur de nos singularités, et parce que c'est dans l'écart entre nos deux articulations que réside la possibilité à notre recueil de faire sens à la lecture, et de transmettre ce qu'il en est de la réalité de notre métier : c'est avec nos singularités que nous sommes enseignantes, et c'est avec leurs singularités que les enfants sont des écoliers, toutes et tous pleinement sujets dans ce monde qu'est notre classe. Aussi, ultime disparité et ultime distinctivité, ce sont bien *deux* classes qui forment le référent de notre discours : pas une « classe » unique, abstraite, dont nous présenterions des échantillons anonymes. Un « idéal » commun, oui, mais des existences uniques, forcément. Notre classe nous soutient dans notre effort d'écrire et de publier dans un tel lieu, académique, qui n'était pas celui où nous avons l'habitude de prendre la parole, ni d'être entendues. Voici donc notre « texte-libre », illustré comme un album, et que nous sommes heureuses de vous transmettre. Comme des correspondants ou des lecteurs du journal, par votre lecture en notre absence, vous contribuerez à donner du sens à notre écriture. »

Felip Joulié

Ce mémoire est la présentation par Felip Joulié, *paissel ajudaire*, d'un outil didactique, tant dans sa dimension d'utilisation en classe, que dans les grands enjeux par rapport auxquels il a été conçu. Il s'agit d'un ensemble didactique complet d'apprentissage de l'histoire dans les trois cycles. Cet outil présente la triple caractéristique d'être adapté à l'ancrage local et régional des Calandretas, de s'ancrer dans les débats suscités par les avancées épistémologiques en sciences humaines, et de faire une large part à la créativité et la personnalité de ses usagers qui en deviennent ainsi les co-auteurs. Le mémoire proprement dit est une présentation générale, épistémologique, technique et pédagogique de cet outil ; il est accompagné de trois volumes d'annexes : le premier présente les documents commentés et analysés dans le mémoire, le deuxième présente l'ensemble didactique, et le troisième en présente le « mode d'emploi », c'est-à-dire le livre de l'enseignant.

On ne peut être qu'admiratif du document ainsi créé par Felip Joulié, à tous égards.

D'une part, on y voit une proposition efficace d'enseigner l'histoire en respectant la singularité et la localisation culturelle de sa matière, mais aussi celle des enfants. C'est une réflexion sur les conditions efficaces d'une intégration véritable de la conscience historique par les élèves qui a guidé ce travail : ancrage dans un environnement qui fasse sens pour le vécu des enfants, mais également prise en compte de l'assimilation progressive d'une « évidence historique », dès les premiers niveaux de l'école maternelle, « terreau » nécessaire à un abord de l'histoire en cycle 3 qui profite d'un enracinement des repères sur le long terme. L'ancrage local de l'enseignement de l'histoire fait que cet outil est pensé dans son écosystème culturel : c'est une conception « écologique » de l'histoire, ce qui est tout à fait congruent avec la position linguistique des Calandretas. Mais cette vision « écologique » n'oublie pas, et c'est sans doute le plus important en profondeur, l'autre écosystème dans lequel l'apprentissage est intégré : la classe. Aussi, la réflexion de Felip Joulié sur l'enseignement de l'histoire ne se contente pas de viser une efficacité didactique maximale, mais privilégie une intégration optimale de cette

dimension diachronique du savoir dans une pédagogie coopérative répondant aux principes des méthodes naturelles de Célestin Freinet.

D'autre part, il s'agit ici d'un outil qui est livré « clé-en-main », et dont assurément, la communauté enseignante peut tout à fait tirer un grand profit à le connaître, à s'en emparer, et à le diffuser. Dans ce cadre, une fois considérés les différents points de forme et de droits, la publication de cet outil me paraîtrait tout à fait bienvenue.

Olivier Francomme a tenu à souligner la rareté d'un tel travail, dans le champ français, de par son objet : le matérialisme scolaire, cher à Freinet, un « allant-de-soi » des pédagogies coopératives, et qui cependant demande à être posé dans le cadre de la création permanente de nouveaux outils éducatifs. « L'éducation sera sur mesure ou ne sera pas », disaient Freinet comme Oury : il s'agit de traduire cela dans l'effort permanent qui ne fait somme toute que reconduire celui du mouvement Freinet (et d'autres) depuis des décennies (on peut par exemple penser à l'ancienne CEL, Coopérative de l'École laïque, qui éditait les outils didactiques et les revues du mouvement de l'Icem).

Lors de sa soutenance, F. Joulié a mis en avant trois pistes de travail : la liaison avec l'utilisation informatique et multimédia de cet outil ; la diffusion auprès des autres enseignants en vue du travail, de l'élaboration collective et coopérative, et de l'affinement de la transdisciplinarité de cet outil ; une utilisation dans le cadre de la formation des futurs enseignants.

S'il faut poser quelques limites à ce travail, elles ne sont que « l'envers » de l'effort de Felip Joulié : l'abondance de son matériau, qui a pu même lui poser problème à le canaliser et à le faire « rentrer dans les cadres » du mémoire ; symétriquement, on peut peut-être regretter que certains des enjeux épistémologiques et idéologiques de l'enseignement de l'histoire n'aient pu être, de l'aveu même de l'auteur, plus amplement discutés, et plus actualisés.

Magali Comby

Le travail de Magali Comby s'intitule "De la mesa en plaça de talhièrs cap a l'institucionalizacion de l'expression liura en art plastic dins una classa mairala a Calandreta".

Il est le fruit d'une longue progression, non seulement depuis le master 1, mais plus largement, il fait l'état d'une réflexion portée sur un parcours qui, parti du domaine des arts plastiques, est arrivé dans le monde de l'enseignement occitan.

Cette progression, elle doit se mesurer en comparant ce qu'était le mémoire de M1 et ce qu'il est devenu dans la forme actuelle. Les deux états n'ont rien à voir : à partir d'une matière de situations de classe, s'est déployée une réflexion sur les racines communes aux deux praxis que, d'abord de façon intuitive mais relativement obscure, puis de plus en plus clairement, l'auteure a senti proches sur plusieurs points. Cette proximité et ce tissage ont tout d'abord concerné le trajet personnel de l'enseignante, qui a trouvé dans la classe coopérative le moyen de poursuivre une réflexion et un rapport à la création qu'elle avait entamés dans le monde de la création artistique. Mais surtout, c'est sur le plan théorique que praxis pédagogique et praxis artistique sont non seulement rapprochées, mais comparées et, en un sens, théoriquement cofondées. En effet, M. Comby propose d'emblée une définition de la praxis comme production personnelle ou collective d'une valeur, par un sujet ou un groupe de sujets qui demeurent maîtres de cette valeur ; partant, elle rappelle que le concept de praxis fonctionne de pair avec le cc de poiesis, ou création libre, concernant donc le sujet dans sa singularité la plus irréductible. Praxis pédagogique et praxis artistique, dans cette optique, se définissent toutes deux par le lien entre ces deux dimensions : échange symbolique d'une valeur par la socialisation des productions, et respect en son sein de la liberté et de la contingence de la création. Quant à la prise en compte de la dimension artistique dans la praxis pédagogique, c'est évidemment le point précis sur lequel s'attarde ce mémoire. On peut donc dire que ce mémoire est à la fois une proposition de dialogue entre deux praxis, et plus précisément la façon dont une praxis (la pédagogie) est modalisée par la dimension artistique.

La dimension technique et pratique de ce mémoire est constituée par le socle « matérialiste » (au sens où Freinet parlait d'un « matérialisme scolaire ») : nous sont présentées plusieurs situations de classe, plusieurs types de productions, et enfin plusieurs déploiement de la subjectivité des praticiens (c'est-à-dire essentiellement des enfants) au fil des échanges occasionnés par la pratique artistique au cœur de la classe coopérative. Les annexes témoignent de la richesse de ce travail, de sa diversité qui tient autant aux thèmes, techniques et branchements culturels induits par les choix de l'enseignante ou les hasards de la vie de la classe, qu'aux sources intimes de la production libre des enfants. On retrouve ici le lien indissociable, et si souvent cru contradictoire lorsqu'il est observé du dehors de la classe, entre un ancrage culturel fort des activités et la libre parole des enfants. Ici, le concept de « parole » doit être entendu au sens large, psychanalytique, prenant une multitude de formes langagières dont la diversité des arts offre l'un des meilleurs vecteurs.

→ ce sujet, il faut relever le fort ancrage de ce mémoire dans une épistémologie d'inspiration psychanalytique, ce qui évidemment n'est pas pour surprendre lorsque l'on parle d'art, et de pédagogie institutionnelle — mais là encore, la singularité du travail de M. Comby réside dans la guise toute personnelle qu'elle donne à ce croisement relativement inédit. C'est sur ce dernier point qu'il faut insister. En effet, sur le plan de « l'art enfantin », les Calandretas sont les héritières de la longue et riche réflexion des mouvements de pédagogie moderne, et plus spécialement de l'ICEM et de la pédagogie Freinet en général. L'originalité de ce travail réside dans le branchement de la pédagogie institutionnelle dans ce débat, car sur le plan des techniques didactiques ou des méthodes naturelles, cette pédagogie s'est souvent revendiquée elle-même dans une directe continuité vis-à-vis de la pédagogie Freinet. Ici, les catégories d'analyse de la production artistique donnent une pleine valeur aux concepts décrits plus hauts (praxis, sujet, désir, parole), qui, dans le domaine pédagogique, ont été travaillés par la pédagogie institutionnelle : certes, la réflexion sur l'expression libre a pu avoir recours à de tels concepts, sans toutefois aller jusqu'à rejoindre le degré de fondation théorique que la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury et ses continuateurs avait atteint sur le plan de l'institutionnalisation de la vie coopérative. On peut dire que l'on assiste à l'amorce d'un tel dialogue : peut-être pas le premier dans le champ des rapports entre pédagogie institutionnelle et pédagogie Freinet (il faudrait le vérifier), mais assurément dans le champ des Calandretas.

Enfin, sur le strict plan des productions de classe, ce mémoire témoigne de la richesse de ce qui se pratique dans les Calandretas, s'il fallait encore en douter. C'est l'occasion de rappeler que dans la pratique, d'autres enseignantes ont déjà ouvert cette voie, comme en témoigne la richesse du mémoire de Mireille Dedieu, qui accueillit M. Comby et fut sa païssel.

Valérie Adgé-Carisio

Le mémoire de Valérie Adgé-Carisio s'intitule : « Lo jornal escolar : Una experiència pedagógica en Calandreta. Lo jornal escolar de Celestin Freinet, un otís cooperatiu e personal de treball, de descobèrta e de dialòg per lo regent e l'escolan, al fial d'una carrièra d'ensenhanta e a través diferents nivèls d'ensenhament. » Son objet porte sur le Journal scolaire tel qu'il a été inventé par Célestin Freinet et tel que l'enseignante l'a mis en place dans ses classes, de différents niveaux, lors d'une carrière déjà longue au sein des Calandretas.

Il s'agit d'un travail concernant une technique didactique et pédagogique qui allie méthode naturelle d'apprentissage, organisation coopérative du travail de la classe et accueil de la parole libre de l'enfant. La première partie du mémoire présente ainsi les principes du journal, tel qu'il est intégré dans le plan général de la pédagogie Freinet, et qu'il nécessite la maîtrise par les enfants de différentes techniques, en particulier celles qui président à l'illustration. Ce dernier point, qui n'est généralement pas le plus mis en relief quand on parle du Journal scolaire, fait l'objet du dernier chapitre. Sur ce point, on

peut relier ce travail aux mémoires de Mireille Dedieu et de Magali Comby. La seconde partie relie entre elles les grandes aires d'efficacité de l'outil-journal dans le cadre didactique de l'entrée dans la lecture et l'écriture, et pédagogique de la mise en place de la classe : enseignement de l'écrit, médiateur organisant la communication dans et hors de la classe, et objet-médiation-institution autour duquel, parmi d'autres, le groupe vit et travaille. Enfin, la troisième partie est consacrée plus particulièrement à l'articulation entre le Journal et les apprentissages, et chaque chapitre nous y présente le journal dans un ensemble plus vaste : au sein de cet outils-clé de la méthode naturelle d'apprentissage, que sont les ceintures de niveau (tant pour la sanction symbolique des progrès de l'enfant, le moyen d'une évaluation intelligente, permanente et fine, des acquis), au sein de l'évolution à travers les cycles (vision diachronique souvent rare à être mise en valeur, dans l'expérience d'une enseignante), et enfin au sein des deux autres principales institutions à socialiser l'écriture et la lecture, la correspondance et l'enquête-album. Ainsi, on peut considérer ce mémoire comme un outil de formation, aidant à une première approche de ce que peut être l'emploi du journal scolaire dans le quotidien de plusieurs types de classes.

Toutefois, ce travail a une dimension plus personnelle qu'il faut souligner. V. Adgé est une enseignante depuis plusieurs années, et ce mémoire a représenté une occasion pour elle de faire le point sur l'une des techniques majeures auxquelles elle a eu recours. Il s'agit donc à la fois d'un regard rétrospectif et d'une réflexion sur ce qu'est, et donc pourrait devenir, le journal, dans son présent et dans l'avenir de sa pratique. Il est important de voir qu'un tel regard n'est pas qu'un constat, un état des lieux, un dossier : le regard questionne le passé, et loin de se contenter d'une simple présentation des résultats visibles, cela implique une analyse de ce qui a permis que ces résultats soient rendus possibles, et obtenus. Il eût été artificiel, face à la longue expérience de V. Adgé (elle n'est pas la seule enseignante dans ce cas, évidemment), de suivre le protocole habituel de construction d'un mémoire de recherche. En effet, l'auteure part de ses classes, elle n'y entre pas pour tester une méthode (didactique ou d'animation), ou prendre un objet d'étude strictement isolable (un corpus, une notion, un phénomène isolé) : se mouler a priori dans l'idéal d'un protocole (hypothèses, vérification, etc.) est aussi inhibant qu'artificiel. L'artisan pédagogique (ce terme est emprunté au titre du bulletin du groupe ICEM-34) ne peut faire comme si les hypothèses n'étaient pas déjà là, et sans doute leurs réponses, en sa possession, sans avoir attendu de quelque méthodologie que ce soit, même dite « scientifique », le droit d'élaborer une théorie pertinente, avec ces autres praticiens que sont les enfants, dans une inventivité conceptuelle et technique vitale à leur quotidien...

Il était important que le journal soit présenté dans l'ensemble de la vie au sein de laquelle, seule, il prend sens. Mais partant, les limites de ce mémoire sont à signaler, inhérentes à l'objet, et à l'angle choisi. Il s'agit d'un champ vaste, très vaste, que l'auteure n'a pu parcourir qu'au risque d'une perte dans le détail de la mise en place d'une méthodologie d'exploitation et d'analyse des documents accumulés, ce qui aurait demandé une typologie permettant de traiter un très grand nombre de documents, et leur exploitation dans l'esprit, par exemple, des travaux de Pierre Clanché. Le travail ne permet pas non plus une vision très précise, par exemple, de ce qui peut être effectué cycle par cycle. Ces limites n'empêchent pas la bibliographie d'être correcte au regard du niveau Master et surtout dans l'équilibre entre les « classiques » et les publications plus récentes.

Questions pédagogiques

Corinne Lhéritier

Le travail de Corinne Lhéritier questionne la place de la monographie dans la pédagogie institutionnelle. C'est une question fondamentale. Elle est abordée à partir du récit de l'accueil d'un enfant en graves difficultés scolaires et psychologiques dans la classe de l'enseignante. Il ne s'agit pas à proprement parler de la monographie de Corinne Lhéritier,

écrivaine pédagogique, mais d'une analyse, à partir du chantier de cet écrit, du travail profond d'élaboration qui se déroule, entre la réalité de la classe et les groupes, « champignons » ou autres, qui rassemblent régulièrement les « artisans pédagogiques ». Comme cela a été remarqué en soutenance par Martine Camiade, il y a une inversion tout à fait saisissante dans la présentation de ce mémoire, par rapport à ce qui est généralement demandé dans la méthodologie académique : d'emblée nous sommes confrontés au réel, à l'histoire (non close) de cet enfant, longue de plus de quarante pages. Cette inversion des règles n'est pas anodine : tout en respectant les critères de la claire communication au sein de l'univers universitaire, ce travail pose que ce qui est premier, c'est l'expérience, et surtout la logique qui y préside : cette logique, trop souvent, pour des raisons de « scientificité » ou de clarté de l'exposition, est décomposée ou compartimentée, ce qui revient à tuer l'existence de cette réalité dont on est cependant supposé rendre compte fidèlement. Ce qui prime est la rencontre avec le contingent — et la façon dont on « fait avec ».

Première rencontre avec l'objet, donc : il faut faire le trajet à travers lui pour en saisir la complexité et les différentes dimensions dans lesquelles se joue l'évolution de l'enfant. Ce trajet, c'est celui de tout praticien : y domine cette entrée dans la réalité concrète par la durée, par la vision « en atomium » du milieu de la classe, une « constellation » d'institutions plus ou moins majeures, de moments plus ou moins marquants, etc., mais qui tous, puisqu'ils sont évoqués, vont jouer leur rôle, même secondaire, dans l'histoire qui se déroule.

Mais ce trajet, c'est celui également d'une narration, c'est-à-dire déjà d'une modélisation théorique, une analyse en première instance de ce qui s'est passé ; la monographie d'écolier, forme majeure de la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury et Aïda Vasquez, porte en elle, depuis plus de soixante ans, toute la force de la forme narrative comme modélisation du monde, du temps et du sujet humain. force que, *plus tard* qu'Oury et Vasquez, tout un courant des sciences humaines hissera au rang de paradigme dominant, à la suite des études majeures de Paul Ricœur dans *Temps et Récit* et *Soi-même comme un autre*. Écrire une histoire, si cela ne se limite pas à « rapporter des faits », constitue déjà une élaboration profonde de la réalité et de ce qui *a pu* se passer là.

Plus profondément, la monographie est bien autre chose qu'un travail d'écriture, et c'est ici l'une des singularités de la monographie héritée de Fernand Oury : une singularité qui échappe, précisément, au risque d'écrasement de la complexité, de la « logique négative » du désir inconscient, sous la chrono-logique d'une « narrativité » aujourd'hui sacro-sainte dans les sciences du langage et de l'homme. La monographie est un travail d'élaboration, à plusieurs niveaux. Tout d'abord, c'est au niveau de l'enseignante seule, face à cette situation qui bouleverse, un tant soit peu, sa vision de la classe (en bien ou en mal), au fur et à mesure que, face à cet enfant, elle laisse d'abord s'écrire la monographie « dans sa tête » avant de commencer à rassembler ses notes. Ensuite, il y a les différents moments de l'élaboration collective avec ses pairs : moments cruciaux dans l'existence d'un champ pédagogique, que ces lieux de parole où la plus totale parité existe, et où les statuts perdent toute valeur entre enseignants : plus de supérieur hiérarchique qui tienne, ni « conseiller », ni « inspecteur », mais strictement des praticiens. Sinon, sans cette neutralisation des statuts hiérarchiques, comment penser possible une parole véritable d'élaboration, c'est-à-dire qui n'a pas peur d'oser, de questionner, de « ne pas en laisser passer une », etc. ? C'est à travers l'analyse de ce qui se passe là que nous mène le mémoire de C. Lhéritier. C'est pour tout cela que la monographie d'écolier représente sans doute, comme l'a dit Lacan à Fernand Oury, « sans doute le seul langage possible en pédagogie ». C'est-à-dire : le seul discours qui soit à la fois porteur de la matérialité, de la théorie et de la fonction d'analyse, qui soit fidèle à ce qui se passe véritablement dans le champ de la classe, et qui rende possible sa transmission vis-à-vis d'autres enseignants qui trouveront dans cette monographie de quoi à leur tour analyser leur propre classe, agir sur elle, et sur eux-mêmes. Avec ce mémoire, c'est l'aire culturelle, discursive et analytique sans laquelle une classe coopérative n'existerait pas, qui est questionnée. Et là

encore, depuis le point de vue de la classe, et du sujet, tant celui de l'adulte que de l'enfant.

Le point de vue de C. Lhéritier est celui d'une enseignante, pour laquelle la monographie représente une réflexion permanente de sa pratique, à l'égard de laquelle les groupes d'élaboration remplissent une fonction de « contrôle », au sens que donnent à ce terme les psychiatres Jean Oury et François Tosquelles quand ils évoquent la nécessité d'une « analyse institutionnelle » pour qu'existe vraiment un lieu où on tienne compte du désir du sujet dans l'organisation coopérative du milieu. À ce titre, le travail de C. Lhéritier s'inscrit dans un débat actuel sur la fonction et la portée de la monographie dans le champ de la pédagogie institutionnelle ; et dans ce débat, elle réaffirme une certaine conception de la monographie. Ce débat est lié à la nature même de la monographie : forme léguée par le fondateur de la pédagogie institutionnelle, elle est également une forme de travail pédagogique profond du rapport de l'enseignant à sa classe et à son métier ; et enfin, elle joue un rôle dans la transmission pédagogique, et de plus en plus (à la suite en particulier des travaux de Francis Imbert et du GRPI) dans la formation enseignante initiale et continue. S'agit-il toujours de la même « monographie » ? Ne risque-t-on pas de confondre, et d'écraser, un type de monographie par un autre ? Certains lui critiquent cette place « idéalisée » car elle peut être porteuse d'un risque de confondre perfection de la forme et priorité à l'analyse pratique. D'autres, dont C. Lhéritier, sans se réduire à faire l'objet d'une telle critique, sans faire de l'écriture monographique héritée directement de Fernand Oury un idéal plus ou moins surmoïque, insistent sur la nécessaire exigence de cette forme de discours, sans pour autant la limiter à un exercice d'écriture, ni à un écrit strictement destiné aux membres d'un groupe de formation. La monographie est une « forme-sens » de la pédagogie institutionnelle, et à ce titre, elle mérite d'être interrogée pour ce qu'elle est, mais aussi pour ce qu'elle révèle de la praxis dans laquelle elle constitue un invariant plus ou moins angoissant.

Isabelle Robin

Il s'agit d'un travail tout à fait exceptionnel, à plusieurs égards.

D'une part, Isabelle Robin est une enseignante qui travaille hors du cadre bilingue immersif, bien qu'elle soit concernée par des situations de bilinguisme, dans le champ franco-allemand. Sa participation au Master est liée à sa réflexion sur ce que l'on a pu appeler la « troisième langue » des Calandretas, c'est-à-dire la langue pédagogique. En effet, I. Robin est l'une des principales représentantes de la pédagogie institutionnelle, tant comme praticienne que comme écrivaine, et a à ce titre assuré plusieurs formations des (futurs) enseignant(e)s des Calandretas, dans le cadre d'Aprene.

D'autre part, son mémoire est d'une valeur pédagogique qui doit être saluée avec force. Il vient après plusieurs publications d'I. Robin, dans des ouvrages collectifs ou dans son dernier ouvrage, *La Pédagogie institutionnelle en maternelle*, qui est incontestablement l'ouvrage de référence internationale en la matière. Ce mémoire va cependant, comme l'explique I. Robin, plus loin que ce livre, dans la mesure où il remet en cause certaines de ses conclusions précédentes : l'auteure considère que doivent être contestées les limites de l'intégration d'institutions « valables au primaire », qu'elle croyait impossibles ou impropres dans le cadre de son enseignement en maternelle. En particulier, face à la fonction « d'humanisation » que se fixe la pédagogue face à des enfants à l'orée du langage et de la vie sociale, et qui témoignent déjà de difficultés à accepter la loi symbolique (au sens anthropologique du terme, et non au sens étroitement « juridique »), il est nécessaire d'introduire par exemple la monnaie intérieure. Analysant non seulement sa pratique, mais sa propre position subjective, fantasmatique et imaginaire, vis-à-vis des enjeux émotionnels et culturels soulevés par cette institution souvent porteuse de nombreux questionnements, l'enseignante fait preuve de ce que les psychiatres Jean Oury et François Tosquelles appellent « l'analyse institutionnelle », clé de voûte théorique et pratique de la psychothérapie institutionnelle, mais aussi de toute pédagogie institutionnelle.

On a donc affaire ici à un ouvrage pédagogique qui marque un jalon supplémentaire dans le chantier toujours ouvert de la praxis pédagogique. Il affirme une vision de l'école qui repousse les limites de l'aire d'efficacité des concepts et des outils de la pédagogie institutionnelle. Et surtout, on a la preuve qu'un tel dépassement de ce qui semblait impossible, ne peut se faire qu'au prix, pour le sujet enseignant, d'affronter ses propres limites, de remettre en question ce qui semblait aller de soi, et donc de défiger les identifications imaginaires sur lesquelles, si nous n'y prenons garde, nous finissons par recroqueviller notre identité professionnelle — que l'on soit écolier, enseignant ou chercheur.

Richard Lopez

Ce travail est centré sur la question de l'accueil, par la classe coopérative de pédagogie institutionnelle, d'un enfant aux problèmes de comportement très lourds, problèmes de violence physique et verbale très graves, qui ne se résoudront d'ailleurs presque pas, et ce, jusqu'au départ de l'enfant de cette classe dans laquelle, malgré tout, on aura tenu compte de lui, de son histoire, de sa singularité. Richard Lopez, enseignant et ayant participé à la formation Aprene, montre un double cheminement dans son écrit. Le premier est celui d'un enfant accueilli dans sa classe, le second est celui de l'enseignant dans son rapport à l'enfant (rapport social, mais aussi rapport plus personnel, « fantasmatique » à proprement parler), rapport qui est travaillé, questionné, analysé, par le champignon du groupe « Champ PI », groupe de praticiens dont il est membre, et qui se réunit tous les mois dans l'une des Calandretas de Béziers. De là, il ressort un mémoire structuré en trois grands moments : une présentation du parcours de l'enseignant et du dispositif d'ensemble, dans la classe et dans les autres lieux où se joue l'efficacité éducative ; la monographie proprement dite ; et enfin, son commentaire, qui revient sur un certain nombre des hypothèses de travail présentes dans la monographie.

La méthode employée par Richard Lopez est tout à fait exemplaire de l'élaboration monographique, telle qu'elle a été mise en place par Fernand Oury et Aïda Vasquez, fondateurs de la pédagogie institutionnelle, dans les différents groupes, et dont Richard Lopez a pu lui-même bénéficier jadis, en tant que stagiaire. Cette méthode, dans le cas de cette monographie, a nécessité plusieurs années de prises de notes, de discussions avec les collègues, le tout afin de permettre que se fasse, aussi, sur sa scène « intouchable », tout le travail inconscient dont la prise en compte est au cœur de l'élaboration monographique. Il ne s'agit donc pas seulement d'une écriture, ni d'une recherche livresque, ni même d'une « analyse de pratique » au sens où elle existe dans les sciences de l'éducation, mais d'une élaboration qui engage l'entièreté du sujet.

À cette méthode, il faut ajouter la part du commentaire, qui revient sur certains points importants de la monographie. Ce commentaire ne doit pas faire prendre la monographie pour « une histoire », le simple dépliage de données récoltées : le second n'annule pas la fonction analytique de la première. Ce commentaire s'inscrit plutôt dans la lignée de l'un des derniers livres majeurs de pédagogie institutionnelle, de René Laffitte, les *Essais de pédagogie institutionnelle*, auquel R. Lopez ne fut d'ailleurs pas étranger. C'est l'ensemble de ces deux approches ensemble qui forment l'unité du mémoire de R. Lopez.

On peut rapprocher ce mémoire de deux précédents mémoires soutenus dans le cadre du Master MEF-EBI, celui de Corinne Lhéritier en 2012, et celui d'Isabelle Robin en juillet 2013. En effet, il s'agit ici de la même conception de l'abord monographique. Il faut souligner cependant qu'à la différence des deux autres écrits, il s'agit d'une monographie complète, qui a eu le temps de s'élaborer jusqu'à son terme.

Sur le plan notionnel, cet écrit a le grand mérite de mettre l'accent sur la fonction d'accueil de la classe, dans des circonstances limites. Cette monographie est celle d'un échec, en apparence : l'enfant repartira de la classe ; et pourtant, dans la qualité de l'accueil, et dans la façon dont la classe aidera finalement l'enfant à « bien partir », nous avons comme une « époque » de ce qu'est la pure fonction symbolique de l'accueil. Rarement peut-être, dans le champ des monographies de pédagogie institutionnelle,

avait-on accédé à la conscience de ce qu'est le geste premier de toute éducation, et de tout ce qu'il implique : accueillir le sujet, dans l'ici et maintenant de la pratique scolaire.

De nombreuses autres analyses d'une grande qualité et d'une portée très importante (parmi d'autres : la prise en compte des familles et de la société au sein de la vie de la classe) émaillent ce travail dont on sent qu'il a été l'engagement d'un enseignant en tant que praticien, en tant que responsable de la sécurité d'autres humains (du groupe d'enfants, de l'enfant et de ses parents, mais aussi de lui-même), et en tant que sujet. Le courage n'est pas la moindre des qualités qui s'y repèrent, non seulement chez l'enseignant mais aussi chez les autres adultes et les enfants ; non seulement dans la dimension physique, mais dans la dimension psychique qui, on le voit plus que jamais, est une composante du métier d'enseignant qu'il est dangereux d'ignorer.

Il est difficile de trouver des « limites » à ce travail, dans son contenu. C'est plutôt dans ce qui a dû en être évacué, afin d'entrer dans les cadres d'un mémoire de Master, qu'il faudrait percevoir les perspectives d'un travail futur. J'en citerai une : comme on le voit dans la monographie, accueillir un nouvel être dans un groupe, cela développe des réactions imaginaires et fantasmatiques très fortes. Sur le plan de la doxa sociale, par exemple, dans la réaction qui se fait jour jusque chez les parents des autres enfants : on a ici la perspective d'une psychologie sociale dont les signes, hélas, font froid dans le dos. Sur le plan de la psychanalyse du groupe, on observe dans cette monographie tous les imaginaires d'intégration, d'exclusion, de dévoration, de rejet, etc. Voilà un domaine qu'il serait très intéressant d'approfondir — mais ailleurs, et plus tard.

Francine Pujol

Ce travail de F. Pujol, enseignante entretenant avec les Calandretas un long compagnonnage et ayant participé à la formation Aprene, est centré sur les conjonctions entre la dimension pédagogique des jeux et les principes de la pédagogie institutionnelle, dans la construction de la citoyenneté des enfants au sein de la vie du groupe. Après avoir distingué les différentes façons d'aborder la citoyenneté et mis en valeur la spécificité de la pédagogie institutionnelle en la matière, F. Pujol en vient à décrire le milieu de la classe en y privilégiant les trois dimensions du jeu, des institutions (dont le Conseil) et des activités sportives ; ce sont ces dimensions que, dans une troisième partie, l'enseignante va étudier à l'œuvre dans des situations privilégiées. Cela débouche sur une focalisation finale, non plus sur des dimensions collectives, mais sur les dimensions individuelles, et singulières, qui font que le « Je » est présent dans la classe : le corps et la pensée, indissociables dans un abord de l'humain inspiré d'une anthropologie psychanalytique.

Le travail de Francine Pujol mêle deux approches de façon personnelle. La première approche est la considération d'une question philosophique profonde : celle de la citoyenneté, méditation vis-à-vis de laquelle on peut considérer que les deux dernières parties du mémoire sont une exemplification ou une mise en pratique. La seconde approche serait, à l'inverse, celle d'une présentation de cas singuliers d'enfants et de groupes qui, à ses yeux de praticienne de pédagogie institutionnelle et depuis longtemps sensibilisée à la question des jeux et de la formation aux « méthodes actives » dans le cadre des Céméa, sont porteurs d'une évidente mise en question de la notion même de citoyenneté telle qu'elle est pensée dans le cadre global de la société, et non plus seulement dans le cadre de la pédagogie. Ainsi, c'est aux confins de la pédagogie et de la sociologie que se situe l'organisation de ce mémoire, avant d'en arriver, dans une dernière partie, à la mise en valeur, ultime, de l'approche d'orientation psychanalytique, afin de définir ce qu'il en est du sujet de l'enfant.

Les qualités de ce travail sont à voir, à mon avis, sur trois plans. Le premier concerne le rapprochement entre les méthodes actives et la pédagogie institutionnelle : une telle alliance n'est pas nouvelle, mais longtemps elle fut parfois conflictuelle, avant d'être, tout simplement, oubliée par nombre d'enseignants ; il est important que, dans le cadre de notre Master, une telle voie, déjà ancienne, mais aux profits actuellement négligés, soit à nouveau mise en lumière. Le deuxième plan est l'interrogation mutuelle de deux terrains

rarement mis ensemble, alors qu'ils se font profondément écho : le corps et la loi. Les « vignettes » évoquant des situations de classe sont d'un intérêt technique, pédagogique, voire clinique, tout à fait clair, et la mise en rapport entre le « jeu » et le « je », loin de n'être qu'un jeu de mots, met l'accent sur ce qui fait de la classe un milieu de langage, c'est-à-dire un milieu structuré, *donc* ouvert à la singularité du sujet, au lieu de n'être qu'un milieu sclérosé, où la structure régresse à n'être qu'un carcan formateur, « conformateur » appliqué à des enfants qui ne sont plus alors que des « apprenants ». D'où, enfin, une salutaire mise en perspective de la pédagogie de l'enfant avec les progrès les plus récents de la pédopsychiatrie, dont F. Pujol donne, en fin de mémoire, un aperçu des plus incisifs (à travers les écrits de Bernard Golse, proche de Pierre Delion, lui-même une grande figure du monde de la pédagogie et de la psychothérapie institutionnelles). Nous avons donc dans ce travail une réactualisation tout à fait rafraîchissante des rapports entre le champ des méthodes actives, le champ de la psychologie du développement, et le champ de la pédagogie institutionnelle, dans une voie qui, pour n'être pas la seule actuellement, n'en apporte pas moins sa valeur singulière au débat actuel sur l'éducation humaniste et respectueuse de la singularité de l'enfant autant que de sa responsabilisation dans le cadre de la vie collective avec ses semblables.

On aurait pu attendre plus de vignettes encore concernant les situations de jeu⁵, plus d'analyses de la part de F. Pujol, dont les années d'expérience dans la classe mériteraient d'être mises en valeur. Par ailleurs, on peut regretter que la première partie, certes nécessaire, demeure trop extérieure à la question propre de l'auteur : il s'agit d'une présentation scrupuleuse, mais un peu « scolaire », de la question de la citoyenneté.

Valérie Védère : « La monnaie au sein de la classe : une hérésie ou une évidence ? »

Sandrine Casanave

Ce travail se centre sur la question de la classe unique et l'utilisation, dans ce cadre, des outils de pédagogie institutionnelle afin d'aider l'enfant à acquérir son autonomie de travail et d'existence, sans cependant perdre ce qui fait l'atout majeur de toute pédagogie coopérative : la construction d'une dynamique de groupe. C'est dans l'abord de la question de l'autonomie cognitive que commence la réflexion de S. Casanave, mais c'est surtout dans le développement de sa propre classe que l'on observe la mise en place de différentes institutions, et quelques vignettes sur des moments de la vie de classe ou de la progression d'enfants. Cette présentation met en contexte ces institutions, au fil du temps de la semaine : en effet, ce qui se développe comme l'une des questions fondamentales de ce mémoire, c'est le temps, tant dans sa gestion autonome au sein de la classe que dans la dimension historique de la famille.

C'est un travail classique du point de vue des sciences de l'éducation, qui pose une étude de la classe unique à trois niveaux. Le premier est comparatiste, et fait un point sur différentes situations nationales, permettant de voir en quoi la classe unique, qui en France n'est pas la solution préconisée, reste cependant tout sauf une exception ou un modèle à rejeter. Le deuxième niveau est une approche définitionnelle des enjeux, et concerne ce que l'on entend par « autonomie », « développement cognitif » et « pédagogie différenciée ». Le troisième niveau est une approche pratique de la classe reprenant les cadres notionnels de la pédagogie institutionnelle, débouchant sur des vignettes de classe.

La principale qualité de ce mémoire est de faire un point sur les enjeux de la classe unique, et de mettre doublement en perspective cette pratique de la classe, à la fois sur le plan d'une comparaison internationale, et dans le cadre des écoles bilingues immersives : cela a pour intérêt d'ouvrir le débat et de le sortir des attendus habituels de l'éducation nationale française, qui finissent par scléroser ce débat sur la classe unique, en réduisant

⁵Signalons toutefois que, dans le cadre du travail de recherche dans le domaine international, F. Pujol a fait un exposé sur le jeu de la pelote. Ce dernier est consultable sur le site Agora.

les enjeux aux questions de cycles et de programmes. Bref, la classe unique apparaît comme irréductible à une question de gestion des niveaux d'apprentissage : certes, elle pose problème sur ce plan, et c'est dans la réponse à ces problèmes que réside la pertinence des techniques d'organisation coopérative et de travail individuel que l'on peut trouver dans les méthodes naturelles d'apprentissage, qui sont amplement utilisées dans les Calandretas ; mais c'est surtout sur le plan pédagogique que la classe unique se révèle un milieu scolaire bien plus riche que la classe par niveaux, en termes d'échanges, de supports identificatoires et de possibilités de coopération. Comment gérer la complexité d'un tel milieu afin de ne pas écraser la tâche enseignante sous un groupe trop hétérogène en termes de niveaux scolaire ? Comment, ensuite et autour de cette organisation du travail collectif et individuel, développer un véritable milieu vivant, institutionnel ? Ce double enjeu semblera une injonction paradoxale, un *double bind*, si l'on se contente de réduire la classe unique à une addition de classes de niveaux, et à empiler les outils de ces dernières ; en revanche, voir toute classe comme un milieu complexe, y repérer et développer les sources de diversité, permet de ne voir dans les deux cas que des degrés différents d'homogénéité (un groupe vivant) et d'hétérogénéité (chaque enfant est unique). C'est bien sûr ce dernier regard qui caractérise la pédagogie institutionnelle et la pédagogie Freinet : « qui peut le plus peut le moins », et on se rend compte que les outils de la classe institutionnelle, complexifiant le milieu, sont sans doute des outils particulièrement aptes à aider l'enseignant(e) à prendre en charge une classe unique. Le choix des institutions présentées permet de donner un aperçu de ces « points d'ossification » autour desquels se structure la vie et le travail de la classe.

Comme S. Casanave elle-même le précise, certains référencements sont insuffisants : cela est dû au fait qu'ils ont surtout été le fait de la formation antérieure, durant l'année « A1 », faite à la fois de cours et de pratique, durant laquelle les références théoriques et livresques ont été un quotidien distillé de façon plurielle, plus qu'un exposé professoral et une lecture étudiante proprement dits.

Marion Gourié

Ce travail est centré sur la notion de rythme, dans son acception chronobiologique avant tout, puis dans les différents sens que prend ce terme dans le champ éducatif. Ainsi M. Gourié prend-elle dans un premier temps le parti de décrire la réalité de ce rythme tel qu'il est évoqué dans le discours officiel des Programmes et des différents documents d'accompagnement, et ce, non sans recourir à des comparaisons avec d'autres pays européens. Enfin, elle insiste sur une approche beaucoup plus clinique et psychopédagogique du rythme, à travers ce qu'en disent les auteurs de psychothérapie et de pédagogie institutionnelles. Sont alors prises en compte les dimensions psychologiques qui font du rythme un concept non plus seulement biologique et donc assimilable à une approche positiviste de l'humain, mais un concept phénoménologique et psychanalytique (qui entre autres se distingue de la notion sociale et physique de cadence, pour se rapprocher des concepts de singularité et de désir). Enfin, face au constat des graves insuffisances du système scolaire en l'état, en ce qui concerne le respect de ce rythme, une troisième partie se consacre aux différentes solutions pouvant être apportées.

La méthode va de la définition scientifique d'une notion, à un diagnostic de la situation réelle de l'éducation en France, mais sans jamais oublier la dimension comparatiste qui permet de souligner les points de ressemblance et de divergence avec d'autres expériences nationales. Au fur et à mesure de son développement, le mémoire se fait plus spécifiquement clinique. Ce qui mène enfin le mémoire à devenir un véritable travail pédagogique, dans la présentation de solutions concrètes permettant l'accueil de la singularité du sujet par la classe institutionnelle.

Le travail de M. Gourié introduit dans le champ de la réflexion de la pédagogie institutionnelle une dimension, la notion de rythme biologique, qui n'avait plus, depuis longtemps, été réévaluée à l'aune des nouveaux acquis scientifique : la question que Jean Oury appelle « la fatigue en milieu scolaire ». C'est donc une réflexion sur la pertinence

d'outils anciens vis-à-vis de nouvelles données apportées par les études fondamentales en biologie. Ce travail permet donc à une théorie pédagogique, et surtout à sa pratique, de mettre sa pertinence à l'épreuve de nouveaux interlocuteurs. C'est ce dialogue que contient, mène et maîtrise ce mémoire qui, loin de « juxtaposer » deux définitions différentes d'un même concept, les articule et ce, à travers la réflexion distanciée d'une enseignante vis-à-vis de sa propre pratique. Enfin, faut-il le préciser, c'est, vis-à-vis des points de vue officiels, un travail courageux qui réalise un réel effort pour étayer au mieux son argumentaire.

On aurait pu imaginer que le travail de M. Gourié eût débouché sur des propositions plus fortes encore... et plus polémiques ! Quant à la question des outils théoriques et pratiques de la pédagogie institutionnelle, voilà un chantier ouvert, afin de pousser plus loin encore la réflexion sur leur spécificité, leur efficacité et leur grande souplesse dans l'accueil de la singularité des enfants.

Laetitia Faure : « Vivre avec un handicap dans la classe et principalement dans les activités physiques et sportives »

Émilie Fourcade

Le travail d'Émilie Fourcade a pour objet de rendre compte de sa mise en place de l'institution du Quoi de neuf ? lors de ses cours d'EPS, dans le cadre du Collège Calandreta de Pau. Cette instauration répond à la nécessité qu'elle a ressentie de répondre à un délitement de l'atmosphère de certains groupes d'élèves, et à un désinvestissement des institutions du groupe (collège autant que classe) — bref à une perte de sens plus ou moins sourde du projet coopératif ; le danger était que, ce faisant, le filet de lois symboliques n'existait plus, qui permettait de protéger certains des adolescents les plus fragiles, ou les plus stigmatisés. Ainsi, c'est afin de répondre à cette situation de crise rampante, et donc profonde, que l'enseignante a imposé ce temps de parole dont elle décrit la mise en place, le déroulement et certains de ses effets.

Ce faisant, c'est une triple tâche qu'elle se propose de mener.

Une première partie fait une présentation des principales théories de la psychologie de l'adolescent, et plus particulièrement des adolescents du collège Calandreta, qu'elle connaît.

Une deuxième partie resserre son objet autour de la pédagogie et plus spécifiquement de l'EPS, afin de pouvoir éclairer le point de rencontre entre les deux : la décision de prendre sur le temps « officiel » d'éducation physique proprement dite, un moment pour parler avec les autres, pour mettre des mots sur des vécus qui sinon « pré-occupent » l'esprit des élèves, et donc leur présence, et finalement, un moment qui s'avère la possibilité de parler de soi, et entre nous.

Ce qui est très émouvant — et donc signe d'une grande valeur, tant de pertinence que d'efficacité — dans ce travail, c'est la naissance d'une institution, comme la réponse utile, nécessaire — mais dont rien n'assurait le succès — à une situation qui, même aux yeux de l'enseignante, mettait en danger son travail de transmission et d'éveil des adolescents à leur existence via leur corps et son rapport aux autres. Cette institution, dans les moments qui sont rapportés (à partir de la p.58), témoigne des effets de cette introduction d'un « petit rituel » qui va pouvoir bouleverser la vie du groupe. À qui ne connaît pas les classes coopératives, ces effets pourront apparaître comme quasi-miraculeux, ou des facultés de « gestion de groupe » plus ou moins managériales, alors qu'ils ne sont rien de cela : ce sont au contraire les aspects qui témoignent d'une véritable restructuration en profondeur des rapports plus ou moins inconscients au sein du groupe, entre les différents sujets, mais également entre ces sujets et eux-mêmes, vis-à-vis de l'image ou du vécu qu'ils transportent quotidiennement et qui, grâce à ce moment d'échanges, ne leur pèsent plus. → quelles conditions ces échanges peuvent-ils avoir une telle efficacité ? Comment penser l'embranchement d'une véritable vie collective et coopérative à partir de ces « alvéoles » d'air libre ?

Ce sont autant de questions auxquelles le mémoire d'Émilie Fourcade ne répond pas de façon directe et ouverte, se contentant de faire quelques indications en direction de l'organisation plus globale du collège (p.59, par exemple). On peut légitimement le reprocher à l'auteur : pourquoi n'avoir pas continué à donner plus d'exemples, à analyser plus en profondeur tout ce qui ainsi se joue lorsque naît une institution, c'est-à-dire lorsque naît un groupe véritable, et qu'avec cela, des sujets arrivent à se sentir plus libres (et non pas, comme on pourrait le croire de façon hâtive, plus prisonniers d'un « collectivisme pédagogique ») ? Il faut néanmoins être conscient de la densité de ces quelque dix pages, qui témoignent d'une densité d'analyse très nouée, à l'image peut-être du *nouage* qui s'est fait tant dans le vécu propre de l'enseignante, que dans celui de chacune et chacun des autres sujets des groupes,

En effet, elle choisit plutôt, une fois présentées quelques unes de ces séances, de se poser la question des rapports entre corps et parole. On sent qu'une telle partie était importante pour l'auteur, qui semble ainsi avoir fait de cet écrit (comme beaucoup d'autres enseignants ayant travaillé dans le cadre de ce Master) une occasion de rassembler en un faisceau singulier un ensemble de problématiques qui lui sont propres, et qui convergent à donner du sens à son métier : un sens qui n'est pas seulement application d'une méthode d'analyse préexistante à un objet plus ou moins artificiellement isolé pour des raisons de conformité universitaire, mais un sens qui est avant tout occasion de dénouer et renouer des lignes de pratique, de connaissance, d'inspiration, qui pourront « ouvrir » un peu plus l'espace de l'expérience, de l'expérimentation, c'est-à-dire du métier d'exister.

Il y a des défauts à ce travail. On pourra trouver que la partie sur l'adolescent et celle sur la pédagogie institutionnelle sont des présentations qui ne nouent pas assez vite une problématique affinée. On pourra également trouver que le « terrain » n'est pas assez présent — quinze pages en tout. On pourra également reprocher une trop grande variété d'interrogation, dont la dernière partie. Cependant, on se rend compte que tout cet ensemble est nécessaire pour dessiner l'atomium singulier dans lequel l'enseignante s'est sentie, au bout d'un long temps, le droit et l'impératif de mettre en place une « petite » institution. Ce n'est que sur ce fond de cogitations, qui révèle d'ailleurs aussi une autre toile de fond : celle du travail de l'équipe du Collège et de ses tâtonnements et réflexions, qu'a pu se faire cet acte pédagogique bien humble en apparence, mais qui n'a rien de l'humilité précautionneuse des recommandations officielles. Il a tout simplement fallu du courage. Le courage de se dire que la pratique demandait à être profondément remise en cause, si certains adolescents en arrivaient à tant souffrir. Ce courage que Fernand Oury, le fondateur de la pédagogie institutionnelle en personne, a dû avoir lorsqu'un enfant, Luigi, lui révéla un jour combien son propre conseil de classe n'était qu'une mascarade de démocratie dévoyée par un petit groupe d'élèves manipulateurs qui l'avaient lui-même aveuglé. « En effet, ce que je fais ne m'apparaît plus bien fameux... » Un adulte arriva à dire cela devant des enfants. Émilie Fourcade ne met pas en scène une telle parole de sa part : elle montre qu'elle en a eu la même conscience, et qu'elle a tenté de faire ce qu'une enseignante sincère et courageuse peut essayer : refonder la confiance dans la loi symbolique qui protège les plus faibles et redonne la parole à qui ne sait plus qu'il peut y avoir accès.

En un sens, certains enseignants pourront à juste titre penser que, vers une classe de pédagogie institutionnelle, si tel est le but de l'auteur, le chemin ne fait que commencer — combien, croyant le chemin déjà fait, ne l'entament jamais ? Cela mérite d'être salué : une institution est née, et fût-ce le temps d'une année dans une paire d'heures hebdomadaires, cela permit à des adolescents d'exister un peu mieux.

Anais Blanc

Le travail d'A. Blanc est centré sur un enfant dont les difficultés d'expression et d'intégration dans le groupe sont très fortes ; il étudie les outils permettant à l'enfant de s'intégrer au groupe, à la vie de la classe et d'entrer peu à peu dans le langage et un

rapport véritable à son propre être (corporel avant tout). Ce travail est pédagogique, dans la mesure où il ne se limite pas à des questions de didactique ; néanmoins, il met l'accent sur de nombreux moments d'apprentissage et sur leur déroulement, en particulier l'éducation physique et sportive, et le rapport à la langue occitane.

Ce travail prend une dimension narrative dominante, sur le modèle d'élaboration de l'écriture monographique, courant en pédagogie institutionnelle (cf. mémoire de M2 de Corinne Lhéritier, soutenu en juin 2012). Cette narration n'est pas seulement un énoncé chronologique des faits, elle en fait une analyse au fur et à mesure de leur présentation. Il y a donc véritablement modélisation à visée interprétative, et de la classe, et du trajet singulier de cet enfant. On se trouve ici dans la configuration d'un « récit théorique », si l'on reprend les notions d'origine ricœurienne : la fidélité narrative vaut ici pour l'établissement fin des données.

Cette entreprise narrative représente une approche quasi-clinique, dans son projet sinon dans sa réalisation, ici à mi-parcours. On peut noter que, sous l'aspect agréable de sa rédaction, bien des aspects fins de la vie de la classe sont donnés à lire. Enfin, on peut apprécier le travail d'enseignante et ce qui, l'an prochain, pourra en être déployé, tant dans sa pratique que dans la rédaction de son mémoire de master à proprement parler.

Il ne s'agit pas à proprement parler d'une monographie, car une telle élaboration nécessite un travail de groupe, un recul dans le temps souvent, et un degré d'approfondissement qui, évidemment, demandent des conditions de travail qui, pour être réunies, demanderaient l'intégration dans un groupe de pédagogie institutionnelle (ou « champIgnon »).

Christel Rubiella

Le travail de Christel Rubiella s'intitule « Le mutisme sélectif : l'organisation coopérative et institutionnelle dans une primaire peut-elle faire progresser le tableau clinique d'un cas de mutisme sélectif ? » Il s'inscrit dans la lignée des études monographiques qu'a permises le Master MEEF-EBI au sein du groupe d'Aprene. Il s'agit d'une présentation à ce jour inédite, de l'accueil d'un cas de mutisme sélectif dans une classe coopérative institutionnalisée.

Dans une première partie, l'auteure présente ce qu'est le « mutisme sélectif », plus un ensemble de symptômes qu'une maladie nosologiquement définie ; son étude est relativement récente, et a lieu surtout dans le domaine anglo-saxon. Il s'agit d'une impossibilité de s'exprimer à voix haute dans un contexte social donné, alors que par ailleurs la parole est possible. La dimension physiologique n'est donc pas un facteur pouvant expliquer le mutisme pour des raisons sensori-motrices, et c'est dans une perspective socio-comportementale, et psychologique, qu'il faut établir le « tableau clinique » des cas observés. La seconde partie présente de façon synthétique le cadre dans lequel l'enfant, Joan (*et dont il faudra changer le nom en cas d'une publication*), est accueilli : école bilingue immersive, pédagogie institutionnelle, et enfin, le cadre de cet écrit proprement dit, qui se tient à cheval entre mémoire professionnelle et monographie d'écolier. La dernière partie est consacrée à l'histoire de Joan proprement dite, dans sa dimension narrative, mais également dans son rapport à la vie de la classe, et surtout, telle qu'elle est tissée au travers des institutions dont l'auteure étudie quelques effets ayant pu agir sur l'évolution de l'enfant. Ainsi, pour répondre à la question du titre, oui, la classe coopérative institutionnelle peut agir sur l'évolution du tableau clinique.

On retrouve ici l'affirmation pédagogique forte selon laquelle la classe ne se contente pas d'être un lieu de transmission de savoir, au risque de ne pouvoir agir sur les conditions profondes et intimes qui parfois empêchent l'enfant d'intégrer proprement ce savoir : la classe a un effet thérapeutique propre — cf. les autres mémoires déjà rédigés dans ce sens, et, cette année, celui d'Anaïs Blanc.

On peut dire que sur ce plan, ce mémoire est d'une pertinence tout à fait fondée sur le plan des concepts clés de la pédagogie institutionnelle, que l'on voit à l'œuvre et qui sont référencés par rapport à quelques livres majeurs du domaine ; ces concepts sont présents

tout à la fois dans la pratique de l'enseignante, qui témoigne d'une véritable maîtrise (au sens où l'on parle d'une « maîtresse d'école », terme heureux en l'occurrence), et dans l'histoire propre à la pédagogie institutionnelle, dans laquelle s'inscrit l'auteure comme praticienne ayant été formée dans ce cadre. Toutefois, on peut regretter une absence de déploiement plus grand de la réflexion en ce qui concerne l'efficacité de la classe. Un manque de temps est à l'origine de cela, puisque C. Rubiella n'a disposé que d'une année pour achever ce mémoire.

L'autre point majeur à souligner est la rencontre épistémologique entre deux aires a priori tout à fait distinctes : le positivisme cognitivo-comportementaliste des approches anglo-saxonnes du mutisme sélectif, et la posture « négative » de la pédagogie institutionnelle, en faveur de la singularité subjective et d'inspiration psychanalytique. La première option vise une réadaptation socio-comportementale de l'enfant aux cadres dans lesquels il retrouvera des capacités de communication et d'apprentissage de postures et de codes partagés ; la seconde option considère cette « guérison » comme un effet, certes important, mais logiquement second par rapport à une « pédagogie des profondeurs » qui accueille le sujet et son désir (au sens lacanien du terme), dans toute sa singularité et dans toute la contingence de ses manifestations plus ou moins inconscientes. Le travail ici présenté témoigne du souci de l'enseignante de se renseigner sur ce qu'est la souffrance de Joan et sa famille ; mais ce souci ne se limite pas à une information personnelle : il embraye sur l'efficacité pédagogique qui, elle, ne se réduit pas au cadre dans lequel généralement l'action de l'enseignant est limitée, laissant à d'autres professions le soin de régler « l'anormal ». Pour une pédagogie qui ne cède en rien sur son éthique de la singularité du sujet, sur la complexité de l'humain irréductible à du bio-cognitif, le travail de C. Rubiella, tant en classe que dans l'écriture, montre bien qu'il est possible (et sans doute bien plus que pour l'école actuellement produite par la formation officielle) de tenir compte des diagnostics et des catégories médicales en vigueur, et de participer, par l'effet thérapeutique du milieu institutionnalisé, à la progression du tableau clinique des symptômes. Et ce, sans céder à la fascination de ces symptômes qui aident certes à délimiter certains comportements, mais n'en sont pas pour autant suffisants pour désigner une maladie, et encore moins pour suffire à circonscrire les causes profondes d'un mal-être qui prend toute l'existence d'un enfant. Là encore, le manque de temps a empêché une méditation plus aboutie sur cette dimension épistémologique qui pourtant, pour qui sait lire, est totalement dominante dans l'histoire de Joan et sa famille, de sa classe et de sa maîtresse.

Enfin, remarquons une qualité de narration tout à fait agréable à lire, qui nous « porte » dans la lecture. C'est la qualité monographique première, celle de savoir « raconter une histoire » — cette qualité est indissociable de l'autre qualité, analytique, d'élaboration, sans laquelle justement, il ne s'agirait que d'un récit et non d'une monographie pédagogique. Ces deux qualités sont ici clairement présentes, et distinguées dans un plan particulièrement clair à cet égard. Cela étant, les conditions pour une élaboration collective, étayée par un travail de groupe, et qui aurait débouchée sur une troisième et dernière étape, synthétisant analyse et récit en un texte modélisant à la fois la singularité de l'enfant et la singularité du milieu dans lequel il a évolué, n'étaient pas réunies cette année pour qu'il s'agît d'une monographie : cela est clairement signalé par l'auteure, et on peut dire qu'en un sens, ce mémoire constitue un excellent dossier préparatoire pour un travail monographique proprement pédagogique.

Je noterai pour terminer que, dans la production de ce mémoire, une longue période de prises notes, de maturation silencieuse, ou à tout le moins isolée, a longtemps été le seul état à partir duquel l'auteure a partagé son travail. La tardive mise en forme informatique n'a hélas pas permis un dialogue sur la dimension formelle, ce qui occasionne évidemment des manquements que l'on pourra reprocher à ce mémoire. En particulier, l'organisation du travail et la place qui y est réservée à la « littérature » concernant les différentes notions aurait dû être établie, présentée et commentée de façon plus rigoureuse et exhaustive. Malgré cela, c'est la dimension d'une histoire et d'une réflexion portées en soi,

travaillant en soi-même autant, sinon plus que travaillée, qui donne à ce texte toute sa valeur de témoignage pédagogique, en plus de constituer une première de par l'objet dont il traite.

Magali Donadille

Le mémoire de Magali Donadille s'intitule « Ensenhar a Calandreta e a l'encòp dins las exigéncias de l'Educacion nacionala ». L'objet de ce travail est une comparaison entre la logique attendue par les cadres officiels de l'Éducation nationale, et la logique qui préside à la mise en place de la classe coopérative et des méthodes naturelles d'apprentissage en son sein telle que tente de l'opérer la pédagogie institutionnelle dont se réclame l'auteure. Le point principal de cette étude est la question de la « transmission des connaissances », but donné à l'école entre autres par la loi d'orientation de 1989. Il s'agit, à cette aune, de relever les points d'intérêts, mais également certains manques de ce texte.

Il faut remarquer la présentation bien différenciée de ces deux logiques. La première partie met en avant la « logique du général » présidant à la mise en place du système éducatif au sein de l'Éducation nationale. Les textes officiels y sont présentés, mettant en application les cadres globaux. Il s'ensuit une demande de mesurabilité et d'évaluation, dont l'auteure montre combien cette demande finit par dominer tout abord de la question éducative. Par ailleurs, il faut souligner que c'est sous le jour de la rencontre de cette logique et de la logique de la classe, c'est-à-dire lors d'une visite de l'Inspection ou d'un Conseiller pédagogique dans la classe, que s'observe le mieux cette lecture évaluatrice de la réalité du groupe scolaire : sont présentés les différents documents exigés ce jour-là, avec, en particulier, une analyse des différences qui peuvent surgir entre les exigences de la progression officielle, et la logique de l'emploi du temps tel qu'il est mis en place dans la classe.

La deuxième partie est consacrée à la logique pédagogique, que l'on peut désigner cette fois comme une « logique du singulier », c'est-à-dire la structuration du milieu de la classe à partir de la singularité du sujet, c'est-à-dire de son désir, de ses besoins, de ses manques et de ses compétences réelles. Ainsi, on a affaire à une logique tout à fait inverse de la précédente ; ce n'est pas pour autant qu'elle est « illogique ». On a alors une reconnaissance de trois grands axes de la pédagogie institutionnelle. Tout d'abord, la conception du sujet de l'enfant, qui dépasse ce qui, de l'élève, est depuis des années toujours plus réduit à ce que les sciences de l'éducation appellent « l'apprenant », en pensant par là faire preuve de « scientificité », tandis qu'elles ne font qu'alléger à la doxa néopositiviste ambiante. Ensuite, quelques repères dans le développement de l'enfant, qui ici font de la pédagogie institutionnelle une héritière des grands psychologues du XX^e siècle. Enfin, la conception du temps dans la classe coopérative, et ici l'auteure reprend les conclusions du mémoire de Marion Gourié soutenu en juillet 2013, et portant sur la notion de rythme, entre chronobiologie et pédagogie institutionnelle.

Toute la question est de savoir alors comment établir un pont entre les deux logiques, qui permette une lecture de la classe y compris selon un code, une « langue », qui soit celle des instructions officielles. C'est l'objet de la troisième et dernière partie, ou cela aurait dû l'être. En effet, nous sont montrés les outils qui permettent la mise en place d'évaluation propres à la pédagogie Freinet, et plus spécifiquement à ce qu'en a fait la pédagogie institutionnelle. Est alors décrit rapidement le milieu scolaire d'une classe coopérative institutionnalisée. Notons le dernier chapitre, précisément consacré aux modalités d'évaluation via les ceintures de niveau, resituées dans leur rapport aux ceintures de comportement. Partant, que manque-t-il ? Trois choses.

La première est la confrontation véritable entre les deux logiques, et, si reste tout de même clair le fait que les évaluations par les ceintures sont tout à fait compatibles avec les exigences générales de l'IEN, il n'empêche qu'il manque à ce mémoire, en tant qu'il est construit sur une problématique qui appelle une réponse ferme, une synthèse qui dise clairement en quoi il y a véritablement possibilité de répondre point par point aux réquisits de la hiérarchie administrative, mais tout en maintenant des choix pédagogiques dont la

liberté est prétendument laissée à l'enseignante, mais qui dans les faits est de plus en plus entravée, voire interdite. Or, c'est à la construction d'un tel outil qu'aurait dû aboutir ce mémoire : des outils permettant de construire un outil de dialogue...

...et dans le pire des cas — hélas de plus en plus fréquent —, une « défense » contre « d'autres défenses » — au sens psychologique qu'il faut donner à « défense », c'est-à-dire une cécité imaginaire qui empêche, dans la communication soi-disant objective, le « moi » des interlocuteurs d'entendre ce qui vient en provenance du sujet d'autrui. Ce sujet, en l'occurrence, ce n'est pas seulement M. Donadille, c'est sa classe, ce milieu complexe et ce groupe réel, autrement dit cette *praxis*. Face à la logique macrosociale du champ éducatif, qui refoule tout ce qui concerne le sujet, l'inconscient, le désir et surtout l'angoisse, combien d'enseignants n'ont-ils pas ressenti cette impuissance à convaincre, et tout simplement à faire accepter qu'il y ait d'autres façons de faire qui, elles, n'aient pas peur de prendre en compte la réalité du désir ou des blocages intimes de l'enfant dans ses apprentissages (cf. les mémoires d'Anaïs Blanc et de Christel Rubiela) ? Les enseignants se trouvent ainsi face à des surdités structurelles du discours officiel vis-à-vis de ce qui sourd de la pratique quotidienne. Et il semble, à lire l'introduction, que c'est précisément d'une telle situation, rencontrée face à un rapport d'inspection générale, qu'est née la volonté de l'enseignante de reprendre en profondeur, à un niveau logique et non pas seulement idéologique, le bien-fondé de sa pratique enseignante. Or, cette situation, et surtout les termes du rapport, accusant M. Donadille d'une lacune dans ses compétences ou résultats pédagogiques, semblaient appeler au moins une reprise en fin de mémoire, afin d'y répondre point par point. Cela n'apparaît pas, et laisse ainsi planer un doute, fort probablement non pertinent dans le fond, mais tout de même bel et bien induit par le choix même de l'auteure d'ouvrir son mémoire sur le récit de cette « scène traumatique ». C'est la deuxième lacune.

Le troisième et dernier manque concerne les situations de classe concrètes (hormis l'étude d'un projet interscolaire autour de l'écriture d'« historiettes », objet initial de l'étude du mémoire de M1). Cela est en fait le plus surprenant, étant donné que l'enseignante a déjà une pratique de la classe de plusieurs années ; toutefois, c'est un point que l'on avait déjà relevé dans le mémoire de M1, et dont on ne peut que regretter qu'il soit à nouveau présent dans cet état final du texte. Certes, on a des documents témoignant de ce que sont les ceintures, par exemple, dans des annexes intéressantes, mais ce sont là somme toute des documents trouvables dans la plupart des autres mémoires, sans que l'on touche vraiment, sauf ici ou là, à des cas précis qui seraient analysés avec détail. Le risque est qu'alors, ce qui est affirmé par l'auteure manque d'étayage en des « preuves hors de la technique », comme dit Aristote. Heureusement, et c'est surtout cela qu'il faut à mon avis souligner, on a affaire à une réflexion qui, pour n'être pas un travail conforme à la méthodologie habituellement attendue, n'en est pas moins portée en permanence, on le sent, par un engagement personnel de l'enseignante dans sa pratique pédagogique. Aussi, on ne peut qu'adhérer aux conclusions de cet écrit, quelles que soient les limites que j'ai tenu à souligner car deux années auraient été suffisantes pour établir un tel matériau, et mener une méditation plus approfondie sur la « littérature » afférente à ce sujet qui a le mérite d'avoir été abordé dans son ensemble, qui engage toute l'éthique de l'enseignant. Or l'éthique est ce qui ne se réduit pas à la morale, fût-elle républicaine et laïque : face à une suite d'impératifs qu'il faut aveuglément appliquer, comment tenir compte du désir, du contingent, de la vie ? La question dans ce mémoire, et pas seulement à cause de la situation décrite dans son introduction, n'est pas de pure rhétorique...

Françoise Junod

Le travail de Françoise Junod, enseignante au collège Léon Cordat s'intitule : « Una formacion «egalitat de las astradas» e las practicas pedagógicas dins las escòlas calandretas : cossí cambiar per metre en plaça de practicas que van dins lo sens d'una egalitat de las oportunitats ? » Ce travail reflète l'expérience de l'enseignante qui a

participé à ce chantier lancé entre autres par Felip Joulié, qui a déjà soutenu son mémoire l'an passé sur l'enseignement de l'histoire, ainsi que par Dominique Sinner.

Ce travail indique d'emblée qu'il ne s'agit pas d'une étude exhaustive sur la question générale de l'égalité des chances, ni même sur l'ensemble du chantier mené à Calandreta, qui fut en effet considérable et dura plus de cinq ans. Toutefois, le regard porté a l'avantage d'être un témoignage direct de ce qui s'est fait et des résultats que cela a pu avoir dans le cheminement d'une enseignante. Il resitue le mouvement des Calandreta et ses positionnements théoriques, afin de montrer en quoi la formation à l'égalité des chances prend une place tout à fait adaptée au projet linguistique et institutionnel occitan, étant donné les principes psychopédagogiques communs. Une seconde partie est consacrée à l'étude de quelques expérimentations, autour des institutions et des disciplines de savoir, afin de montrer comment une certaine conception des méthodes d'apprentissage et des mises en valeur/évaluation du travail peuvent œuvrer à une amélioration des conditions de l'égalité des chances. En particulier, le cadre de la classe multi-niveaux est observé (dans deux écoles), qui est une rareté dans le contexte éducatif français actuel. Une troisième partie est consacrée à une ouverture de la réflexion sur les autres lieux possibles de déploiement de cette égalité des chances : les nouvelles technologies employées dans le cadre du collège (cf. le mémoire défendu en 2012 par Patric Albert, collègue de F. Junod), ce qui mène l'auteure à réfléchir sur les bouleversements cognitifs qui en découlent.

Les limites sont à mon avis les suivantes. Tout d'abord, bien des approches sont évoquées, mais sans précisions bibliographiques, ce qui renvoie au problème plus général de l'absence de recherche à proprement parler autour de la littérature traitant de ce sujet : pour un mémoire de Master, c'est un point qui n'est pas négligeable. En particulier, un mémoire sur le handicap a déjà été soutenu dans le cadre de ce Master, et il n'est pas référencé, alors qu'il aurait pu nourrir la réflexion. Deuxièmement, la présentation du projet souffre paradoxalement d'un manque de matière concrète, de dispositifs mis en place : certes, différents projets sont évoqués, autour des mathématiques par exemple, des institutions, etc., mais ce qui nous en est dit manque singulièrement de situations vécues, de cas précis analysés en détail. À cet égard, il aurait sans doute été nécessaire de se focaliser sur moins d'exemples, mais de les analyser plus en détail, avec un matériau qui, sans aucun doute, a été accumulé par les enseignants (montage des projets, des séquences, des outils éducatifs, etc.) ; des entretiens avec les participants (enseignants, voire enfants) auraient pu apporter un éclairage autre. Enfin, le dernier chapitre de réflexion générale sur les processus de pensée et les bouleversements qui s'opèrent dans la conception que nous nous en faisons, suite à la place croissante qu'ont prises les nouvelles technologies dans notre existence, est un chapitre dont on ne voit pas ce qu'il apporte de directement ancré dans ce qui précède (on l'aurait attendu plutôt dans une étape intermédiaire, décrivant certains processus de développement de la pensée, comme dans la première partie). Quant à la conclusion, elle est purement formelle, alors qu'elle aurait dû récapituler l'ensemble du parcours et montrer l'ossature générale du mémoire. Ainsi, et c'est vraiment dommage, on n'a pas affaire à la présentation d'un projet tout à fait singulier et original, étayée par une grande matière pratique, et analysée à la lumière de lectures précises. En place de cela, on a un dossier qui se rapproche plus du compte-rendu et du témoignage. J'estime cependant que ce mémoire mérite d'être soutenu, car l'auteure s'est investie dans ce projet, et même si le texte en l'état reste malheureusement un mixte entre commentaires généraux et présentations rapides, il s'agit néanmoins d'une prise de position personnelle et professionnelle en faveur d'une démarche d'amélioration de l'école, concrète, dont les résultats (visibles à travers les différentes classes qui y ont participé) peuvent être considérés comme de véritables recherches pratiques, quotidiennes, sur une durée considérable. Il est clair cependant qu'un tel projet mériterait désormais d'être présenté de façon beaucoup plus concrète, avant de faire l'objet d'un recul critique et analytique.

Le fonctionnement des calandretas

Annie Fraisse

Le travail d'Annie Fraisse fait partie de ceux qui interrogent spécifiquement le système de fonctionnement des Calandretas : non plus seulement dans ce qu'elles empruntent à d'autres courants pédagogiques, ou dans les apports techniques de tel ou tel dispositif didactique ou théorique, mais dans ce qui fait le caractère unique des Calandretas. En l'occurrence, A. Fraisse pose la question de la place du milieu familial dans le rapport à la langue des enfants. Cette question est importante, car elle se confronte à un « allant-de-soi » de l'organisation associative des Calandretas, basée sur une implication parentale forte dans la vie de l'école : l'apprentissage dépend aussi de ce qui se passe dans la famille. La réponse qu'apporte ce mémoire est nuancée sur l'effet réel des parents, mais surtout, c'est l'analyse qui en est faite qui est nuancée — et là repose sans doute sa valeur principale.

En effet, le travail a entre autres recours à une enquête menée auprès des parents d'une classe, mais pas seulement. À différentes attitudes dans les familles vis-à-vis de l'occitan, ne correspond pas nécessairement un effet précis sur le niveau de maîtrise de la langue par les enfants. Cela n'invalide pas l'évidente nécessité de créer un environnement aussi favorable que possible à l'entrée de l'enfant dans un univers aussi particulier ; autrement dit, le travail quantitatif de cette enquête n'est pas le fin mot de cette réflexion menée par l'enseignante. Cette dernière au contraire prend ces informations comme des données révélatrices, mais qui ne prennent sens qu'une fois intégrées dans la logique de sa classe, car c'est bien cette dernière qui demeure le facteur le plus important dans l'interpénétration entre le monde intime de l'enfant et l'univers institutionnel de la classe qui « parle l'occitan ».

C'est pourquoi, tout autant que la partie proprement consacrée à l'enquête, il faut lire la dernière partie qui concerne le trajet d'enfants et de groupes, *dans* la classe : alors, ce qui relève de la sphère familiale est intégré dans la logique de la vie du groupe-classe. Le point de vue d'A. Fraisse est celui d'une enseignante : focalisation assurément pas omnisciente comme le rêverait quiconque voudrait tenir un discours systématique, qu'il soit scientifique ou idéologique, mais focalisation impliquée, d'une actrice qui est aussi analyste de sa pratique. Focalisation par moment interne, qui tente d'identifier « de l'intérieur » ce qui se passe peut-être dans cet autre sujet de la classe qu'est l'enfant, focalisation externe à d'autres moments, quand cet effort d'analyse sait pertinemment que le premier souci éthique de toute pédagogie est de respecter l'opacité du désir d'autrui.

Annie Fraisse est également une militante, une actrice engagée dans la vie de l'occitan et du projet associatif des Calandretas : remettre en question, non pas dans sa pratique de tous les jours, mais dans un discours qui « met des mots sur les choses », ce qui fonde son

engagement, n'est pas une chose évidente⁶. Ce dont témoigne le mémoire d'A. Fraisse, c'est qu'un travail universitaire peut, tout en restant universitaire, se comporter comme un outil qui n'échappe pas à cette sphère d'engagement : une étape de l'analyse d'une situation qui ne prendra sa valeur, sa pertinence, et son sens, qu'une fois réintégrée dans la praxis, au jour le jour, les hypothèses qui seront apparues dans l'espace de son écriture.

Enfin, notons que si A. Fraisse a eu recours à des outils d'inspiration sociologique, il ne s'agit pas pour elle de donner des indications quantitatives au sens strict : les cohortes d'étude sont évidemment trop réduites pour permettre quelque vue statistique que ce soit. Un tel travail ouvre néanmoins un chantier important, que d'autres enquêtes pourraient compléter. Ce chantier est un chantier de connaissance, et donc aussi d'une meilleure conscience de ce qu'est l'engagement dans la défense de l'occitan au sein du modèle associatif des Calandretas. À un prix : le courage de remettre en cause les « allant-de-soi ».

Patrice Baccou

Je transcris exceptionnellement le propos que j'ai rédigé à l'occasion de la soutenance de P. Baccou, afin de donner une idée de l'esprit dans lequel a été menée cette « aventure » : une exigence dont les membres du jury, dirigeant le Master MEEF-EBI qui a accueilli l'ISLRF, sont garants, mais ce, sur fond d'une communauté d'engagement, et d'une amitié, fruit d'un compagnonnage de plusieurs années qu'a justement rendu possible P. Baccou, directeur d'Aprene.

« Je rejoins tout à fait les points de vue de mes collègues sur le fond comme sur la forme : votre travail est courageux, et ce d'autant plus que personne ne vous le demandait. Aussi, la défense du mémoire qui se fait à présent, au terme de cette journée, est particulière : vous la faites à deux titres au moins, celui d'enseignant formateur passant un Master, mais également celui de directeur de la formation.

Je dirais que vous avez écrit ce mémoire, exactement comme vous êtes ici : un parmi d'autres, mais aussi *primum inter pares*. Et c'est pourquoi dans ce que je dirai ici, une partie fera écho à l'ensemble des autres mémoires soutenus ce même jour : par des collègues, par les autres acteurs de cette conception coopérative de la formation, qui s'ancre dans une vision de la pédagogie telle qu'elle a prouvé cette année qu'on pouvait conserver comme idéal (sinon toujours dans la réalité) le fait de faire de la pédagogie institutionnelle tout en travaillant à l'université. Sans l'équipe, votre position n'aurait jamais été tenable, et la co-construction du savoir n'est rien sans une co-opération du

⁶Cela est, on le sait, l'idéal « d'objectivité » de bien des chercheurs en sciences sociales ou humaines. Mais bien souvent, cette objectivité n'est atteinte que dans une séparation, appelée « prise de distance » mais qui cache une disjonction, une rupture avec la praxis dans laquelle l'enquêteur fut un certain temps immergé. Et fréquemment, le « regard omniscient » qui en résulte est un regard qui a oublié la parité entre le chercheur et ce qui entre temps est devenu « un terrain », entre le « scientifique » et celles et ceux qui, entre temps, ont régressé du statut de praticiens au rang de souris de laboratoire ou d'agents anonymes. Dans cette mutation de la praxis de la recherche, c'est le désir, au sens psychanalytique, qui a disparu ; c'est également l'immanence, la parité radicale, entre les sujets coprésents. L'objectivité en sciences humaines est une escroquerie ; mais la « relativisation » qui sert de gestion aux rapports ambivalents qui se créent entre un chercheur et son objet, l'est tout autant, si elle prétend permettre de sortir un discours dit « objectif », mais qui refuse d'intégrer dans son autorité la place permanente de tous les acteurs qui ont aidé à construire le savoir dont il est la présentation momentanée, plus ou moins fragile. Contre l'objectivité, le « relativisme » dévoyé va même jusqu'à prôner la « subjectivité » : dans l'écriture pédagogique, la subjectivité n'est qu'une étape, jamais niée ni « dépassée », une prise de risque nécessaire mais non suffisante ; nul discours n'arrivera jamais à étancher l'angoisse, le désir, l'incomplétude d'une analyse de la praxis. C'est cette situation, imparfaite à un certain niveau, mais tout à fait salutaire une fois intégrée dans une dynamique praxique, que gère la dimension collective du groupe de travail, et ce, sans nier la singularité de l'individu qui signe son texte : c'est ce que mettent en lumière, d'un côté l'approche de la psychothérapie et de la pédagogie institutionnelles autour de la notion d'« analyse institutionnelle », et de l'autre côté Olivier Francomme par son concept de « chercheur collectif ».

pouvoir ; et ce, même si vous en supportez la responsabilité légale et extérieure, d'où cette place qui est la vôtre aujourd'hui, « récapitulative ». Mais, et comme chaque autre personne de notre formation, votre travail témoigne d'une singularité. Et c'est à cela que j'en viens maintenant.

En effet, vous avez un « défaut », comme on parle d'un défaut de cuirasse. C'est votre politesse. Vous montrez avant tout la fragilité de toutes les choses que vous entreprenez, et ce d'autant plus que vous en savez n'être qu'un maître parmi d'autres. Et vous n'avez pas peur de revendiquer cette fragilité, même dans des milieux où on a vite fait de traduire « fragilité » par « faiblesse », là où les rapports de force sont si dominants, qu'on feint d'ignorer et qu'on préfère refouler combien la fragilité est une vertu, c'est-à-dire non seulement une qualité personnelle, mais la condition nécessaire pour qu'une structure éducative soit accueillante au sujet, à son désir. Tout ce qui fait valeur éthique pour le sujet n'est jamais assuré, toujours précaire, donc fragile. C'est sur ce constat premier que vous avez fondé toute votre pratique, tant d'enseignant du primaire, que de formateur des enseignants des Calandretas.

Par là, ce que vous mettez à l'origine et au cœur de votre action, c'est cette attention au désir, parfois à l'angoisse. Vous le faites à travers votre mémoire en suivant votre trajet personnel ; mais la dimension biographique, qui est le fil directeur qui mène votre travail de la classe primaire à la formation d'enseignant, en cherchant l'unité profonde de cette démarche, n'est pas ce à quoi se résume votre travail. Il s'agit d'une réflexion autour d'une pensée pédagogique, dans laquelle vous avez pris place, et dans les repères de laquelle vous avez tenté de trouver les points de référence qui vous permettent, entre autres, aujourd'hui, de livrer ce regard sur la fonction du désir et de l'ouverture dans toute pratique enseignante. Vous situez ainsi les débuts des Calandretas, cette époque ô combien précaire, que vous avez tenté de ressaisir dans un récit a posteriori, à partir des traces que vous avez conservées, sous la forme de photographies. Ici, vous mettez en lumière la dimension du récit, du désir et de la poésie au cœur de tout : c'est cela qui vous permet d'affronter les moments les plus précaires. Et là aussi, on peut très bien dire que cela pourrait vraiment jouer en votre défaveur dans l'arène universitaire. Or c'est ici que vous ne confondez pas, dans votre position, l'acteur et l'analyste ; vous mettez en annexe ce « récit des fondations », et réservez pour le mémoire l'analyse d'une telle démarche.

Là où vous allez plus loin encore, c'est lorsque vous lisez votre recours à la photographie, la dépose des traces, en même temps que le tâtonnement de ce qui alors n'était pas encore « le début des calandretas aujourd'hui trentenaires », mais quelque chose dont rien n'assurait sous vos pas le bien-fondé : vous lisez cela à la même aune que les tâtonnements de l'enfant. Il n'y a pas qu'une comparaison facile ou « rousseauiste », il y a là la preuve de la profonde fidélité éthique, quel que soit le sujet, qui parcourt toute votre pédagogie. Le sujet, le praticien, peu importe qu'il soit enfant ou adulte, car le véritable affrontement, le véritable courage, se situe dans le geste de rester ouvert à ce qui peut nous défiger, au risque de nous angoisser ; la responsabilité de l'enseignant réside dans cette gestion des confins entre l'angoisse et la méthode, pour reprendre des termes de Georges Devereux. Je ne cite pas cet auteur au hasard : « de l'angoisse à la méthode », telle est bien la marche intellectuelle et pédagogique que vous avez menée dans votre travail de pédagogue, et qui a également guidé votre chemin de rédaction et de récit. Là encore, c'était un grand risque. Vous ne l'avez pas pris seul, sans compagnons ni compagnonnes, sans ancêtres ; mais il y a bien un moment où ces filets ne valent rien lorsqu'il faut affronter le moment de l'écriture et de l'inscription. Lacan dirait que dans ces moments-là, « il n'y a pas d'autre de l'autre ».

Ce faisant, c'est un mémoire de philosophie de l'éducation que vous avez fait. Mais attention ; ce n'est pas qu'un récapitulatif historique d'une notion que vous avez fait, celle de « sortie de la classe » — et plus profondément, de « l'ouvert » au sens phénoménologique et clinique que lui donne Jean Oury. Votre écrit témoigne en faveur d'une réflexion qui se saisit de ce concept du point de vue de la praxis, et qui rejaillit sur la formation pédagogique, sa pratique et son éthique. Dans sa technique, vous proposez une catégorie de lecture de la pédagogie, à travers ce verbe « sortir » ; dans sa pratique, vous rappelez qu'il est possible de maintenir une immanence dans le champ éducatif, c'est-à-dire une neutralisation des effets pervers de la structure hiérarchique et surmoïque des relations (depuis les cadres supérieurs jusqu'aux classes maternelles), du moins dans l'échelle restreintes des relations locales (et vous analysez ces praxis locales qui ont

jalonné votre parcours) ; dans son éthique, vous démontrez qu'il y a un monisme profond de la pédagogie : il n'y a que des praxis pédagogiques, aucune n'est en soi supérieure à une autre, et la « matière » sur laquelle vous travaillez demeure inchangée : le désir, le sujet à jamais inaccessible, mais aussi l'institutionnalisation du travail collectif, seule dialectisation possible qui mène au grandissement, aux apprentissages, à la transmission.

Je pense au titre de la thèse de Jacques Pain, longtemps le seul, et principal défenseur de la pédagogie institutionnelle à l'université : « de la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres ». Le travail que vous tous mettez en place dans le cadre d'Aprene, à la suite d'autres, avec d'autres, témoigne de ce qu'il est possible de faire sérieusement, dans un cadre de formation initiale, une formation *en* pédagogie institutionnelle et non pas une formation *à la* pédagogie institutionnelle. Il faudrait venir voir dans vos classes et votre formation ce que cela implique réellement. Il faudrait voir ce qui a été dans le passé tenté par certains de vos ancêtres. Quoi qu'il en soit, dans le cadre de l'université, c'est une rareté que je tiens à souligner.

Je voudrais pointer une chose dans cette question de la formation, mais dans une perspective radicalement hétérogène à toute cette logique du champ macrosocial, hétérogénéité que vous avez tenu à souligner en mettant ladite chose dans le hors-plan de l'exergue, ce que je veux à mon tour respecter. Tu as dédié ce mémoire à quelqu'un. Je pense que tu en es le digne successeur en langue occitane.

Enfin, Olivier Francomme soulignait que c'était un tour de force d'avoir pu déployer toute une vision pédagogique à partir d'un seul mot, « sortir », un concept polyphonique. Je suis tout à fait d'accord, et je pense que ressort là encore cette qualité que je soulignais au commencement : c'est dans la simplicité du quotidien que se loge la complexité, et qu'il faut aller savoir la lire tout en restant attentif à ceci, qui vous vient de vos ancêtres pédagogiques, qu'« il est de salubrité publique de ne surtout pas élever le débat ». C'est témoigner d'une maîtrise que de pouvoir tenir cet équilibre. La maîtrise des monographies, comme Corinne Lhéritier en a parlé dans son travail ; mais dans votre cas, j'y lirais surtout la capacité à cadrer, à enregistrer, même sans le savoir, ce qui palpite dans l'instant ; l'art du cadre dans lequel « il y a tout », tout du présent, tout peut-être de ce qui reste à venir — et qui ne ressort que du désir de chaque sujet —, et tout du passé aussi ; bref, un art de photographe autant que de traceur, qui dans la quotidienneté des choses vues, sait mettre la présence des « siens » — et ce disant, je ne fais que citer, en le déformant quelque peu, le titre *Meunes*, ouvrage d'un photographe nommé Patrice Baccou. »

Sophie Vialade

Le travail de Sophie Vialade est le témoignage de la création d'une école Calandreta, et de la naissance d'une classe coopérative bilingue immersive occitane. Mené sur l'expérience des deux premières années, mais incluant dans sa présentation l'ensemble des démarches qui ont précédé ces premiers temps de la classe, il s'agit d'un travail de documentation sur les deux plans où se joue la réussite ou la mort d'un projet Calandreta. Le premier plan est celui de la logique macrosociale : la formation d'un projet, dans le cadre associatif et (con)fédéral, qui répond aux critères imposés à toute création en France d'une école élémentaire dans le cadre privé. Le second plan est celui de la logique de la praxis pédagogique d'une classe dont on veut faire un milieu vivant, où les enfants soient des acteurs, des sujets réellement investis dans son organisation et sa vie, et non seulement des agents passifs ; cet enjeu d'intégrer les enfants dans la logique naissante, émergente, de la « machine » de la classe est d'autant plus crucial dans le cadre d'une création d'école que l'on se situe, de fait, dans un milieu à l'état naissant, où rien ne préexiste, où rien ne vient assurer d'un quelconque bien-fondé le fait de « faire classe » ensemble.

→ la croisée de ces deux enjeux, créer une école et faire naître une classe, se tient l'enseignante : c'est de son point de vue qu'est écrit ce mémoire. La première partie, essentiellement informative, fait de ce travail un écrit qui documente un moment essentiel de la vie d'une Calandreta. En particulier, les annexes, et leur commentaire dans la première partie du mémoire, constituent un document qui sera appelé à devenir une base pour des recherches futures, peut-être plus poussées, sur la réalité concrète de

l'entreprise complexe des Calandretas. Mais ce travail est également un regard pédagogique porté sur la naissance d'un groupe, d'une classe, à travers des réunions de Conseil : on est alors dans une dimension beaucoup plus proche d'une analyse de pratique, qui reprend alors de nombreuses études de pédagogie institutionnelle sur les phénomènes psychologiques observés dans une classe coopérative institutionnalisée. La double dimension de ce mémoire, matérielle et pédagogique, révèle la double logique avec laquelle doit composer tout enseignant : la logique de l'établissement (macrosocial) et la logique de l'institution (de la classe, de la praxis). Cette double condition peut mener à bien des phénomènes posant problème : ambivalence, voire ambiguïté, double injonction contradictoire, culpabilité ; aussi, cette position peut s'avérer très dangereuse à vivre, à gérer en tant que responsable sociale d'un groupe d'enfants ; pareille difficulté, psychologique mais renforcée souvent par les relations hiérarchiques et surmoïques, pousse souvent les enseignant(e)s à renoncer à cet équilibre et à laisser dominer la seule logique de l'établissement, abandonnant le projet véritablement institutionnalisant et coopératif. D'où la valeur de ce mémoire, qui montre la complexité du terrain quotidien, où doivent cohabiter les deux logiques : cette « bi-dimensionnalité » de la tâche de l'enseignante est précisément articulée en son milieu (conclusion de la troisième partie).

Le travail de documentation, d'information est l'une des deux qualités de ce mémoire. Quant à la partie pédagogique, elle témoigne de la finesse d'analyse de l'enseignante, et surtout de la finesse des phénomènes qui arrivent dans sa classe, au sein d'un groupe pourtant naissant et bien fragile. À ce titre, on peut lire le travail de S. Vialade dans la continuité du mémoire de Patrice Baccou soutenu en 2012 et qui, quant à lui, racontait une autre naissance : celle d'une classe à l'époque où naissaient, non seulement une école, mais les Calandretas elles-mêmes.

Ce travail aurait peut-être mérité plus de réflexion sur les deux logiques, macrosociale et praxique, et sur leur articulation. Toutefois, il se serait agi alors d'un travail d'une toute autre ampleur, et dans un cadre assurément différent de celui ici choisi. En revanche, il est vrai que ce travail appelle un approfondissement de l'enquête concernant le fonctionnement d'ensemble du cadre associatif et confédéral des Calandretas. Mais là encore, et comme les travaux d'A. Fraisse et P. Baccou, il s'agit d'un chantier qui est ouvert, et qui demande désormais à être plus amplement documenté, médité, dans la lignée de ce mémoire.

Jean-François Albert

Le travail de Jean-François Albert, *païssel ajudaire*, est un écrit qui questionne les réponses qu'apporte la pratique des Calandretas, à la fois associative et pédagogique, à la crise actuelle de la citoyenneté. Après avoir fait un état des lieux du discours officiel sur la citoyenneté et sur l'éducation civique, J.-F. Albert montre comment, dans sa classe, le travail autour de projets collectifs permet de construire une conscience citoyenne des élèves. Enfin, il achève son exposé en présentant la dimension associative des Calandretas, qui, en intéressant les parents à la vie des écoles et associations, représente un « ascenseur citoyen ».

Il s'agit ici d'un essai : entrant d'emblée dans le débat, J.-F. Albert propose un point de vue engagé et militant, c'est-à-dire, selon ses propres termes, un point de vue citoyen, afin de questionner un phénomène macrosocial — la crise de la citoyenneté et du civisme —, et de démontrer comment, dans des expériences scolaires et associatives, la réalité de sa praxis est à même d'apporter des réponses efficaces.

Ce travail témoigne tout d'abord d'une pratique forte de nombreuses années d'enseignement et d'engagement dans le mouvement associatif de la part de J.-F. Albert. Trois situations emblématiques de la posture de l'auteur sont présentées ici. Les deux premières se sont fait dans le cadre de son travail d'enseignant, la dernière est une réflexion plus générale sur le fonctionnement associatif des Calandretas. Le travail de la classe avec les enfants autistes de l'hôpital de jour de Carcassonne est une situation où, en effet, l'apprentissage de l'ouverture à l'autre, à l'étrangeté de l'autre la plus radicale,

n'est pas un vain mot : par delà les « impossibilités », les difficultés de tous ordres qui de plus en plus empêchent les enseignants de faire de telles coopérations, voici une situation qui a témoigné, dans les faits, d'une très grande efficacité dans la dimension thérapeutique de la vie scolaire. Et cette dimension thérapeutique, on le sait, ne concerne pas que les « malades », mais aussi les « normaux » : chaque enfant, qu'il soit autiste ou non. Le travail de sensibilisation à l'écologie est une autre des positions emblématiques de l'éthique citoyenne des Calandretas en général, et tout particulièrement de J.-F. Albert : on ne peut que saluer toute la richesse éducative, de la transversalité des apprentissages jusqu'à la l'expérience civique *in vivo* qu'a représenté un tel travail. « Ne rien dire que nous ne faisons » : c'est en un sens ce que peuvent dire les enfants qui ont connu ces pratiques. Enfin, la dernière partie a le mérite de mettre en lumière la dimension associative des Calandretas et de son rôle de tissage d'un réseau social, porteur d'une conscience, d'une responsabilité et d'une efficacité citoyennes souvent atrophiées chez les parents, non par volonté, mais pas non conscience d'un terrain où la mettre en pratique. C'est assurément un chantier d'étude qu'il faut absolument approfondir, car il s'agit d'une caractéristique très importante du militantisme des Calandretas, mais qui est cependant partagée par nombre d'autres mouvements linguistiques, culturels ou éducatifs de par le monde.

C'est pourquoi ce travail s'est situé sur un plan particulier, et a été soutenu et assumé dans cette optique (y compris dans ses limites), par J.-F. Albert : en produisant cet écrit, il a moins intégré sa pratique et sa réflexion dans le cadre du Master, qu'il n'a intégré l'occasion et l'exigence intellectuelle du Master dans l'analyse de sa propre position vis-à-vis de son engagement militant. Un tel écrit correspond plutôt à ce que l'on pourrait considérer comme la note d'intention qui introduit un travail de recherche au long cours. Et de fait, la trop grande brièveté de ce travail implique des manques ; par exemple, le compte-rendu des expériences, dont les annexes témoignent de la réalité, mais ne permettent pas à qui veut se lancer sur cette voie de trouver dans ce mémoire un outil efficace : seulement une incitation à le faire, mais sans explication des dispositifs, des effets, etc. — au risque, donc, d'apparaître sous un jour inhibant, mais il suffira de s'adresser à l'auteur pour qu'il précise la façon dont il a pu procéder.

Toutefois, et c'est l'intérêt de ce mémoire, bien mis en relief par O. Francomme lors de la soutenance, il n'en ouvre pas moins un champ qu'il est nécessaire de documenter, et dans lequel de futurs mémoires devraient à leur tour s'engouffrer : le régime associatif des Calandretas, sa spécificité, et la nature particulière des rapports qu'il entretient, d'un côté avec le cadre officiel laïque de l'Éducation nationale, et de l'autre avec la pédagogie institutionnelle. Au fond d'une telle voie, deux apports devraient à terme être obtenus. D'une part, des travaux factuels qui documentent l'expérience politique et éducative des Calandretas, l'établissement tout simplement un dossier « objectif », qui en l'état n'existe dans aucun travail universitaire, du système associatif des Calandretas et de la place qu'y occupent les différents acteurs (cela aurait complété les données déjà accumulées dans d'autres mémoires, par exemple ceux d'Annie Fraisse et de Sophie Vialade). D'autre part, des travaux de philosophie de l'éducation et de philosophie politique, à cheval entre pédagogie, éthique et anthropologie : ainsi serait-il possible de penser ces points de proximité mais tout autant, et parfois bien plus qu'on ne le pense, de différence, entre la

« pédagogie naturelle » des écoles associatives Calandretas, l'idéal laïque et républicain qui ne cesse d'être revendiqué par ses acteurs, et une pédagogie institutionnelle⁷.

Questions culturelles

Pierre Raymond

Le travail de Pierre Raymond, est centré autour de la revue cantalaise de langue occitane *Lo Cobreto* et de son utilisation possible dans une classe Calandreta. Ce travail représente une double entreprise : éditoriale (l'établissement d'un début d'étude de cette revue dont l'existence est plus que centenaire) et pédagogique (que faire, sur le plan pédagogique, pour sensibiliser les élèves à un tel objet appartenant à l'histoire de la culture et de la langue occitane) ? Par ailleurs, il permet de faire un survol intéressant de l'offre existante en termes d'outils patrimoniaux à disposition de la transmission, scolaire et culturelle, de l'occitan. On a donc affaire ici à un véritable travail interdisciplinaire, à la fois patrimonial et éducatif.

Ce travail nécessitait avant tout l'établissement éditorial, patrimonial, de la revue. Une série seulement, limitée dans la chronologie, a été sélectionnée. Elle est tout d'abord resituée dans son contexte historique. Ensuite, sont décrits sa matière ainsi que le protocole de son analyse, puis de son utilisation pédagogique. De nombreuses annexes documentent ce travail. Ainsi, c'est toute la chaîne, depuis l'établissement éditorial jusqu'à la transmission didactique et pédagogique, que couvre ce projet de mémoire. La seconde étape, qui constitue la part de travail propre du mémoire de Master 2, développe les conditions les aspects techniques et pédagogiques plus précisément.

C'est avant tout un travail d'une ampleur tout à fait considérable qu'il faut souligner, en ce qui concerne le travail d'établissement historique, effectué lors du M1. Dans son objet tout d'abord (et je renvoie pour preuve à l'ampleur des illustrations et annexes), car si P. Raymond s'est limité à une période courte (relativement !), la première phase de sa recherche lui a fait parcourir l'ensemble de l'histoire de cette revue ; quant à la grille de lecture et d'analyse qu'il propose, elle est un modèle qui peut servir de première approche à un travail d'établissement de l'ensemble de la revue, tant elle pose les grandes catégories formelles et de contenu qui caractérisent *Lo Cobreto*. Ensuite, dans sa méthode, ce travail se situe à l'intersection de deux demandes professionnelles distinctes, mais reliées : les métiers patrimoniaux et l'enseignement. Aussi, c'est avec la coopération de M. Benjamin Assié, directeur du Cirdoc, et sous son autorité, que P. Raymond a livré un travail qui réponde (dans la mesure du possible) aux critères spécifiques aux métiers du patrimoine ; ensuite, sa propre pratique enseignante et de rédacteur de presse lui a permis d'entamer une réflexion concernant la transposition didactique d'une analyse technique.

⁷Cette présentation nécessite de préciser un point, que j'énonce à titre personnel. Pourquoi insister sur cette différence, peut-être ineffaçable, entre mouvement associatif et pédagogie institutionnelle ? C'est que cette dernière n'est pas basée sur l'engagement et le militantisme au sens habituel, mais sur une dimension radicalement singulière : le désir. Pour reprendre René Laffitte, la pédagogie institutionnelle, se soucie moins de citoyenneté que de « mitoyenneté », mais au prix d'une mise en question du désir, et donc de l'angoisse, ce qui, quoi qu'on en dise, fait d'elle, peut-être dans son essence même, le Horla de tout mouvement collectif, citoyen ou politique, qui se construit autour de l'affirmation d'une identité. Vis-à-vis de toute identité, la pédagogie institutionnelle défige en permanence les positions : en quoi cela est-il, en profondeur, compatible avec un effort politique à l'échelle macrosociale, sur laquelle se place aussi, et en permanence, la confédération des écoles occitanes ? Cette question n'est pas neutre ; elle se pose à la « sœur » de la pédagogie institutionnelle, la psychothérapie institutionnelle, dans son propre champ : dans une époque où on la redécouvre comme une raison d'espérer, comme un modèle de résistance, plus que jamais, un psychiatre comme Jean Oury ne cesse d'insister sur le caractère irrécupérable idéologiquement, de cette « non-évidence » que sont pédagogie et psychothérapie institutionnelles mêlées.

Avec le mémoire de M2, on peut parler d'un véritable travail bi-disciplinaire : le souci de ces deux domaines d'exigence guide l'ensemble de ce dossier : l'établissement de l'objet *Lo Cobreto* tel qu'il doit l'être pour qu'un centre de documentation et d'information puisse répondre à la demande éducative la plus cernée possible. La présentation par P. Raymond permet de voir tout un pan d'activités didactiques pouvant être mises en place autour de *Lo Cobreto*, et constitue à cet égard une source d'inspiration et de réflexion qui pourra tout à fait être bénéfique pour les collègues. Mais plus encore, la réflexion qui est menée porte sur la dimension pédagogique qui relie toutes ces activités entre elles et, plus généralement, les fait exister dans un ensemble scolaire plus vaste : là, on est dans une dimension non plus strictement didactique, mais pédagogique. C'est ainsi un spectre complet que l'auteur nous permet de parcourir, allant de l'objet épistémologique, à construire et à établir, jusqu'à l'objet didactique, jusqu'à l'objet d'une pédagogie coopérative. Les annexes sont là encore d'une précision et d'une clarté tout à fait remarquables.

Quant aux limites de ce travail, il faudrait moins les voir sur le plan académique de la rédaction du mémoire, ni même de l'établissement de l'objet étudié, que dans certaines pratiques de classe, sur lesquelles le point de vue de la pédagogie Freinet permettrait sans doute de pointer des possibilités de progression, certains changements dans les rapports entre enseignant et élèves vers une articulation plus fine, et donc plus puissante, entre ancrage culturel de la classe dans un patrimoine vivant et précieux, et l'expression libre qui, elle, n'en doit pas moins demeurer tournée vers la singularité de chacun et de chacune. Toutefois, j'ai bien conscience en évoquant cette limite de sortir du périmètre proprement dit de l'évaluation académique du mémoire de recherche, pour entrer dans une discussion de la pratique propre à l'enseignant. Autant dire, donc, qu'il ne s'agit pas de confondre ici les deux plans d'appréciation, pour un travail qui, tant sur le plan de l'engagement personnel que sur le plan de l'outillage éducatif, est grandement remarquable.

Travaux intermédiaires de M1

Voici quelques exemples de travaux de M1, afin de vous donner une idée de ce qui peut être fait, et qui vous permettront également de comparer avec le travail effectué pour le mémoire final de M2. Cela peut servir tout particulièrement aux personnes qui commencent leur master, et réfléchissent aux différentes pistes possibles.

Caroline Simon

Je renvoie au commentaire de présentation du mémoire final de M2. La qualité principale de cette première étape réside dans la méthodologie qui a été saluée pour son adéquation aux attentes académiques.

Sophie Vialade

Je renvoie là encore au commentaire de présentation du mémoire final de M2. Dans ce cas, le mémoire de M1 montre combien c'est une expérience proche du terrain, et une analyse fine de la situation, qui a constitué, dans un premier temps, l'angle d'approche de Sophie Vialade. À ce titre, on peut rapprocher ce mémoire de celui d'Anaïs Blanc, qui, d'une façon plus narrative, a elle aussi rendu compte d'une situation en entamant un travail d'élaboration.

Anaïs Blanc

Le travail d'A. Blanc est centré sur un enfant dont les difficultés d'expression et d'intégration dans le groupe sont très fortes ; il étudie les outils permettant à l'enfant de s'intégrer au groupe, à la vie de la classe et d'entrer peu à peu dans le langage et un rapport véritable à son propre être (corporel avant tout). Ce travail est pédagogique, dans la mesure où il ne se limite pas à des questions de didactique ; néanmoins, il met l'accent sur de nombreux moments d'apprentissage et sur leur déroulement, en particulier l'éducation physique et sportive, et le rapport à la langue occitane.

Ce travail prend une dimension narrative dominante, sur le modèle d'élaboration de l'écriture monographique, courant en pédagogie institutionnelle (cf. mémoire de M2 de Corinne Lhéritier, soutenu en juin 2012). Cette narration n'est pas seulement un énoncé chronologique des faits, elle en fait une analyse au fur et à mesure de leur présentation. Il y a donc véritablement modélisation à visée interprétative, et de la classe, et du trajet singulier de cet enfant. On se trouve ici dans la configuration d'un « récit théorique », si l'on reprend les notions d'origine ricœurienne : la fidélité narrative vaut ici pour l'établissement fin des données.

Cette entreprise narrative représente une approche quasi-clinique, dans son projet sinon dans sa réalisation, ici à mi-parcours. On peut noter que, sous l'aspect agréable de sa rédaction, bien des aspects fins de la vie de la classe sont donnés à lire. Enfin, on peut apprécier le travail d'enseignante et ce qui, l'an prochain, pourra en être déployé, tant dans sa pratique que dans la rédaction de son mémoire de master à proprement parler.

Il ne s'agit pas à proprement parler d'une monographie, car une telle élaboration nécessite un travail de groupe, un recul dans le temps souvent, et un degré d'approfondissement qui, évidemment, ne peuvent faire l'objet d'une période aussi courte que celle qui fut celle de la rédaction de ce mémoire. Par ailleurs, la part des autres aspects du travail à entreprendre, en particulier la bibliographie, est en chantier, en vue de l'an prochain.

Pierre Raymond

Le travail de Pierre Raymond, qui en est pour l'instant à son mémoire de M1, est centré autour de la revue cantalaise de langue occitane *Lo Cobreto* et de son utilisation possible dans une classe Calandreta. Ce travail représente une double entreprise : éditoriale (l'établissement d'un début d'étude de cette revue dont l'existence est plus que centenaire) et pédagogique (que faire, sur le plan pédagogique, pour sensibiliser les élèves à un tel objet appartenant à l'histoire de la culture et de la langue occitane) ? Par ailleurs, il permet de faire un survol intéressant de l'offre existante en termes d'outils patrimoniaux à disposition de la transmission, scolaire et culturelle, de l'occitan. On a donc affaire ici à un véritable travail interdisciplinaire, à la fois patrimonial et éducatif.

Ce travail nécessitait avant tout l'établissement éditorial, patrimonial, de la revue. Une série seulement, limitée dans la chronologie, a été sélectionnée. Elle est tout d'abord resituée dans son contexte historique. Ensuite, sont décrits sa matière ainsi que le protocole de son analyse, puis de son utilisation pédagogique. De nombreuses annexes documentent ce travail. Ainsi, c'est toute la chaîne, depuis l'établissement éditorial jusqu'à la transmission didactique et pédagogique, que couvre ce projet de mémoire ; la seconde étape menant au mémoire de Master développera les aspects techniques et pédagogiques plus précisément à leur terme.

C'est avant tout un travail d'une ampleur tout à fait considérable qu'il faut souligner, et dont on peut attendre beaucoup pour son résultat final en M2. Dans son objet tout d'abord (et je renvoie pour preuve à l'ampleur des illustrations et annexes !), car si P. Raymond s'est limité à une période courte (relativement !), la première phase de sa recherche lui a fait parcourir l'ensemble de l'histoire de cette revue ; quant à la grille de lecture et d'analyse qu'il propose, elle est un modèle qui peut servir de première approche à un travail d'établissement de l'ensemble de la revue, tant elle pose les grandes catégories formelles et de contenu qui caractérisent *Lo Cobreto*. Ensuite, dans sa méthode, ce travail se situe à l'intersection de deux demandes professionnelles distinctes, mais reliées : les métiers patrimoniaux et l'enseignement. Aussi, c'est avec la coopération de M. Benjamin Assié, directeur du Cirdoc, et sous son autorité, que P. Raymond a livré un travail qui réponde (dans la mesure du possible) aux critères spécifiques aux métiers du patrimoine ; ensuite, sa propre pratique enseignante et de rédacteur de presse lui a permis d'entamer une réflexion concernant la transposition didactique d'une analyse technique. Si, à ce moment intermédiaire de l'établissement du dossier, on ne peut parler d'un véritable travail bi-disciplinaire, il n'empêche que c'est le souci de ces deux domaines d'exigence

qui guide ce dossier de Master 1, posant les grandes problématiques qui seront développées l'an prochain, et répondant logiquement, parmi celles-ci, aux plus urgentes : l'établissement de l'objet *Lo Cobreto* tel qu'il doit l'être pour qu'un centre de documentation et d'information puisse répondre à la demande éducative la plus cernée possible.

Documents de soutenance

Isabelle Robin

III. Annexes techniques

Dans un futur proche, nous comptons faire en sorte que certains articles ou ouvrages libres de droit ayant été utilisés, se trouvent en accès sur notre bibliothèque virtuelle, en format consultable et utilisable (en particulier pour ce qui est des bibliographies). Mais nous joindrons aussi d'autres documents qui nous semblent dignes d'intérêt, tels que :

- des écrits venant d'autres lieux de recherche (dont quelques mémoires soutenus par des étudiants du centre de Laon, rattaché à l'IUFM d'Amiens), d'autres langues (en particulier d'enseignantes catalanes qui ont participé à la formation Aprene). Les mentions habituelles d'origine doivent être respectées : c'est ainsi que se crée une culture commune, une chaîne dans la transmission entre les différentes générations d'auteur(e)s.

Évidemment, au fil des années, si un tel dispositif demeure pérenne, la richesse de ce fond sera régulièrement réalimentée.

Un tableau récapitulatif des grands thèmes et des mémoires où ils sont traités aidera à se diriger dans cet ensemble.

Enfin, une bibliographie récapitulative permettra d'établir un outil de travail directement utilisable par les futur(e)s auteur(e)s de mémoires.

Annexe.

Les Calandretas, écoles occitanes, ou la vie d'une langue à régime praxique.

Cohérence dans les pratiques de formation d'élèves et d'enseignants au bilinguisme en immersion⁸

Olivier Francomme, Pierre Johan Laffitte
Université de Picardie-Jules Verne

Résumé :

Les Calandretas, écoles occitanes bilingues immersives, tenant compte des apports de la pédagogie institutionnelle, basent leur pédagogie sur la coopération, gestion collective de la vie du groupe, et sur la prise en compte du sujet et de son désir. La formation enseignante et ses dispositifs techniques conservent cette co-construction du savoir. Se dessine une praxis pédagogique et linguistique où les langues et leur didactique sont irréductibles à une approche purement sociologique : à régime praxique, elles sont travaillées par l'investissement désirant des sujets, seule condition pour fonder leur sens.

Mots-clés : Calandreta, occitan, bilinguisme en immersion, pédagogie institutionnelle, pédagogie Freinet, praxis, épistémologie, portfolio électronique, formation enseignante.

Introduction. Calandreta, qu'es aquò ?

Les Calandretas, mouvement associatif des écoles occitanes bilingues en immersion, en contrat avec le MÉN, existent depuis trente ans (Aprene, 2011)⁹. Leur centre supérieur de formation Aprene est né dans les années 1990. Dans les années 2000, à l'initiative des occitans, fut créé l'ISLRF, Institut supérieur des langues de la république française, rassemblant les écoles bilingues alsaciennes, basques, bretonnes, catalanes et occitanes. Le passage à la mastérisation a fait entrer les formations ISLRF dans le Master MEF-Enseignement bilingue immersif de l'Université de Perpignan. Auparavant, Aprene faisait précéder l'ex-année de PE1 d'une année surnuméraire permettant le séjour quasi-permanent dans une classe et une formation à l'élaboration pédagogique. Tout en préservant cette année propédeutique, Aprene a présenté l'an dernier 7 étudiants M1, et 19 en M2, presque tous ayant validé leur année.

⁸Cet article est le texte d'une conférence commune présentée le 25 janvier 2013 à Beauvais, dans le cadre du colloque de sociolinguistique de l'équipe Telip, de l'UFR de Langue de l'Université de Picardie-Jules Verne, organisé par nos collègues Gilles Forlot et Fanny Martin.

⁹Cet ouvrage collectif recueille le panel le plus large consacré aux Calandretas. Cf. également www.calandreta.org et www.aprene.org. P. Baccou, directeur d'Aprene, livre également une précieuse vue d'ensemble sur l'histoire et l'esprit du dispositif classes-formation (Baccou, 2012). Les mémoires d'autres *paissels ajudaires* cités dans notre article ont tous été soutenus en 2012.

La formation d'Aprene se signale par ses options pédagogiques. En effet, le but premier de l'enseignement bilingue immersif est la transmission d'une langue et d'une culture, dans un cadre où cette langue est langue de communication, mais cet enjeu ne peut aux yeux des Calandretas se limiter à de la didactique, et l'immersion est travaillée par les outils de la pédagogie institutionnelle qui, aux techniques Freinet, allient la prise en compte des phénomènes de groupe et de l'inconscient (Baccou, 2012). Les premiers mémoires soutenus témoignent des techniques, outils et pratiques pédagogiques qui structurent les classes, mais aussi la formation initiale et le travail des maîtres formateurs (*paissels ajudaires*). En effet, par delà les différences d'âge, une unité pratique, théorique et éthique court, du groupe d'enfants de Maternelle jusqu'au groupe d'adultes en formation et en élaboration permanentes : tenir compte du désir du sujet (au sens lacanien du terme) et organiser le travail scolaire collectif autour du branchement des activités sur une vie réelle : ouverture sur le dehors (correspondance, enquêtes...), organisation coopérative de la vie du groupe (lieux de parole et de décision : Conseil de classe...), accueil de la singularité de chacun (importance de la parole libre : texte libre, journal...) (Vasquez, Oury, 1967 et 1971 ; R. Laffitte, 1999). Dans ce cadre une vie réelle de la langue occitane est rendue possible, malgré les conditions précaires d'une chaîne intergénérationnelle très affaiblie, socialement minoritaire.

O. Francomme présentera d'abord le travail pour préserver une pédagogie coopérative de la formation (irréductible aux statuts académiques) malgré l'adaptation au Master, et où tous participons dans une stricte parité à la construction du savoir, son élaboration et sa transmission. P.J. Laffitte présentera ensuite quelques fondements sémiotiques rapprochant les options linguistiques et pédagogiques des Calandretas.

Pour des raisons de place, notre article ne peut présenter un corpus de situations de classe, de formation ou de vie associative. Elles seraient pourtant nécessaires pour donner à voir, et à estimer, la réalité des pratiques pédagogiques dont nous parlons ici, et laisser le lecteur décider de la réalité linguistique vécue par les sujets, adultes ou enfants, de ce milieu. Nous pouvons seulement renvoyer aux mémoires cités tout au long de ces lignes, où de telles situations sont longuement analysées. Enfin, une précision s'impose : notre propos est la présentation des assises épistémologiques et pédagogiques, leurs principes et méthodes. Il s'agit d'un point de vue interne, non d'une étude objective dont cependant nous avançons qu'elle rejoindrait les grandes hypothèses et lignes ici tracées. Notre propos ne cherche pas à nier ces limites, mais à expliciter pourquoi ces limites nous semblent importantes à affirmer et à respecter, dans la position d'énonciation qui est la nôtre, et sur laquelle nous pourrions en conclusion nous expliquer.

Aspects pédagogiques et structurels

Je traiterai aujourd'hui de l'établissement et du déploiement d'une forme pédagogique qui nous a permis d'élaborer un parcours de formation au bilinguisme dans un cadre universitaire. Ce travail, encore en cours de construction, est en réélaboration constante au sein d'un *chercheur collectif* qui associe plusieurs réseaux de professionnels (Francomme, 2011).

Place de la recherche et du mémoire dans la formation des enseignants et dans l'institution qui la met en œuvre

Les nouveaux cursus de la formation des enseignants les obligent à obtenir un Master. Dans ce Master, le mémoire de recherche tient une place qui n'est pas encore bien définie.

Dans le cadre de l'architecture de la formation mise en place à Aprene, un choix délibéré donne au travail de recherche une importance centrale, structurante. C'est autour d'elle que s'articule la formation :

- elle permet d'introduire les problématiques enseignantes au centre de la formation des enseignants ;

- la classe devient un laboratoire dont l'enseignant lui-même (mais en coopération avec le groupe d'enfants) est l'analyste (et non « l'analysé ») ;
- elle met donc les futurs enseignants dans la situation de produire des savoirs, ce qui constitue, dans notre modèle pédagogique, la forme principale de l'accès aux travaux de recherche.

Les étudiants et l'équipe enseignante sont donc installés dans un cadre s'apparentant à une co-formation scientifique¹⁰. En retour, les « débuts » de travaux de recherche produits dynamisent la réflexion au sein d'Aprene et de l'ISLRF.

La forme pédagogique : pédagogie institutionnelle et coopération

La forme à laquelle nous avons eu recours pour le fonctionnement général du travail au sein des UE dont nous avons la charge continue de s'inspirer du fonctionnement des groupes de pédagogie institutionnelle :

- moments spécifiques : quoi de neuf ?, conseils, présentations...
- modalités particulières : coopération, entraide, présentations, mise au point collective, individualisation...

Nous y avons adjoint des outils adaptés, dont un espace numérique de travail collaboratif Agora¹¹, dont des portfolios personnels constitués de dossiers (CV, Diplômes, Notes de lecture, Bibliographie, Outils et travaux de classe, Mémoire, Travail international, Articles, TICE...). S'y déposent des documents produits par un(e) étudiant(e), à son rythme, attestant un certain nombre de compétences, savoir-faire, qualifications... En particulier, les travaux menés sur le terrain professionnel ont servi de levier à la formation universitaire, pour laquelle ils constituèrent les objets à formaliser, à analyser, à « distancier ».

Nous avons élaboré ensemble une charte d'utilisation de cet espace numérique de travail : tous les dossiers sont accessibles aux participants au Master, en respectant la règle de confidentialité vers l'extérieur.

Fidélité de la formation à la complexité des classes. Quelques traits à souligner

Le bilinguisme :

- Quant à notre regard sur le monde, le choix du bilinguisme entérine un choix irréversible : celui de l'altérité et de la complexité¹².
- Comment traduire cela pédagogiquement ? Travaillé par l'organisation coopérative du travail et les institutions créées et gérées collectivement, l'occitan n'est plus seulement un objet didactique, il peut devenir lui aussi une institution (P.J. Laffitte, 2011), étayage non seulement des apprentissages, mais de l'existence de l'élève.
- De la classe devenue milieu symbolique, structuré comme un langage, les enfants avec l'adulte sont à la fois sujets et maîtres. Tous accèdent ainsi à la trilogie fondatrice de

¹⁰C'est-à-dire la mise en œuvre décidée d'un processus scientifique qui associe plusieurs partenaires dont certains ne font pas a priori partie du monde académique de la recherche. Le mouvement Freinet dès son origine a fonctionné dans cette logique. Des méthodologies et champs d'intervention ont été récemment affinés, préfigurant ce que j'appelle un *chercheur collectif*.

¹¹Hébergé sur www.aprene.org, mais non consultable librement.

¹²Par « altérité », nous entendons qu'une langue autre est toujours la langue d'un autre, d'autres : la situation induite par une classe bilingue implique une rencontre avec une telle différence. Par « complexité », entendons, à la suite d'Edgar Morin, la multiférentialité nécessaire à comprendre toute réalité humaine, à laquelle peut ouvrir une autre langue, quelque chose qui induit de la pluralité — pour peu du moins que l'on fasse le saut du deux (bilinguisme) au pluriel (multilinguisme), ce qui est, à tous égards, la tâche la moins évidente de toutes (Laffitte, Pierre (2013).

toute subjectivité sociale : pouvoir, responsabilité, liberté (Vasquez, Oury, 1971, p.407sq).

La formation d'enseignants ne peut rester fidèle à une telle éthique qu'en l'appliquant à elle-même. Parmi d'autres dispositifs, le portfolio illustre en renforce cette vision *moniste* du champ éducatif¹³ :

- Il permet de prendre en compte la richesse individuelle de chacun, facilite l'individualisation des parcours et l'entraide. Celle-ci se caractérise par des liens horizontaux entre pairs, une proximité dans la nature et l'ampleur des tâches à résoudre, une modélisation sans possibilité de copier. Il permet, une fois mis en forme académique, véritable évaluation-diagnostic valant pour un état de leur parcours à un instant donné, de concentrer leur travail universitaire dans les domaines leur faisant le plus défaut. L'expérience, l'expertise des étudiants ont été grandement mis à profit.
- Il permet la prise en compte d'apprentissages transversaux, comme dans toute pédagogie coopérative basée sur les méthodes naturelles d'apprentissage¹⁴. Un document permet de valider des compétences relevant de plusieurs UE, renforçant la cohésion de l'effort d'ensemble. Un article en occitan valide des compétences disciplinaire (relative au sujet de l'article), instrumentale (utilisation des TICE) et linguistique (occitan). La transversalité rend le travail plus efficace et rend mieux compte de phénomènes éducatifs complexes, par exemple la fonction de l'altérité dans l'élaboration du savoir.
- Sa mise en œuvre réduit le hiatus encore existant entre théorie et pratique. Lieu de transfert, les références scientifiques y deviennent des outils d'analyse, de mesure ou d'évaluation des travaux.

En conclusion, j'insisterai sur l'attrait majeur de la mise en place de cette forme pédagogique dans la formation : mettre en cohérence le discours des sciences de l'éducation avec leur mise en œuvre (et leur mise à l'épreuve !) concrète, dans une totale parité entre chercheurs, formateurs et professeurs du primaire et du secondaire.

De la classe à la formation, une même praxis linguistique

Voyons le versant linguistique, et plus généralement langagier (ou sémiotique), des Calandretas, par où une pédagogie qui tient compte du désir du sujet¹⁵ s'articule sur une psycholinguistique de l'immersion. En effet, l'assise linguistique des Calandretas s'inspire surtout des travaux de Jean Petit (Petit, 2001)¹⁶, alors que de prime abord, pour un mouvement de défense et de promotion d'une langue minoritaire, l'approche sociolinguistique semblerait être le point de départ privilégié. De ce choix, que penser ?

¹³Ce travail a été abordé dans Francomme, 2012. Quant aux nouvelles technologies, elles sont pleinement intégrées dans les Calandretas (Albert, 2012).

¹⁴Dans la même veine, l'approche transversale structure l'enseignement dans les classes, comme en témoigne le dispositif et l'outil mis au point par Felip Joulié pour l'enseignement de l'histoire (Joulié, 2013).

¹⁵*Désir* doit s'entendre dans son sens psychanalytique : ni besoin, ni plaisir plus ou moins ou imaginaire, le désir, radicalement inconscient, désigne ce qui fait la singularité profonde de chacun ; aucune prise directe sur lui n'est envisageable, aucune motivation ne peut assurer de sa présence dans l'être-là de l'enfant ou de l'adulte.

¹⁶Ma propre analyse des rapports entre options linguistiques et pédagogie n'est pas psycholinguistique, elle relève d'une approche inspirée des apports de la psychothérapie institutionnelle et de la psychanalyse lacanienne. Cela ne doit cependant pas, j'y insiste, faire oublier les fondements proprement psycholinguistiques des choix des Calandretas en faveur du bilinguisme immersif. Nous retrouvons ici la multiréférentialité au cœur de nos approches des praxis.

Qu'elle soit initialement consciente ou non, cette option a permis aux Calandretas de ne pas immédiatement se construire sur une évidence¹⁷ : selon laquelle une langue régionale doit voir son affirmation et sa promotion être guidée avant tout par une motivation sociolinguistique : certes, c'est une dimension existante, mais qui, dans la réalité pédagogique des classes, demeure largement dialectisée par d'autres dimensions somme toute plus déterminantes dans la vie du groupe. Comment, donc, est-il tenu compte de l'évidence sans cependant qu'elle soit dominante ?

L'occitan est une langue à la position minoritaire, à l'existence précaire, par certains aspects déjà éteinte¹⁸, mais en laquelle on peut pourtant repérer et amplifier la vie. Comment ? L'occitan ne bénéficiant en rien du capital symbolique d'une langue dominante, aux yeux ni de la société ni des familles (Fraisie, 2012), il est condamné à lier son bien-fondé à la libre adhésion de ses sujets, enfants ou adultes, à son usage. Il n'a d'autre voie que de devenir la source, l'outil et l'étayage pour déployer la puissance de parler, créer, agir, grandir. L'effort des Calandretas ne pouvant s'appuyer sur la domination quantitative de l'usage de l'occitan pour en fonder l'apprentissage, celui-ci reposera donc sur la puissance poétique, émancipatrice de sa pratique. À cette condition seulement, l'occitan peut connaître, certes pas le sort glorieux d'une suprématie sociale, pas même dans le royaume étriqué d'une école protégée derrière ses « murs blancs » chers à Alain, mais le sort fragile de toute existence véritable, dont la valeur n'est pas exclusivement décidée de l'extérieur par une hiérarchie ou une doxa, mais par la libre aliénation à la loi du milieu et de son langage, de la part de sujets désirants qui ne se limitent pas à n'en être que les agents anonymes. Félix Guattari parlerait d'un groupe-sujet, par opposition à un groupe assujetti ; depuis Marx, cela s'appelle une *praxis* : situation microsociale à la logique singulière, qui n'a rien à voir avec ce que serait la même situation réduite à n'être qu'un cas particulier de lois macrosociales.

À ce titre, les classes et la formation enseignante des Calandretas visent la mise en place d'une *praxis* pédagogique et linguistique, dans laquelle la formation se structure à partir des classes, qu'elle participe à refonder en permanence. Un même *ethos* les traverse, faisceau de traits qui singularise l'éthique d'un groupe, innerve les actes, échanges et productions de ses membres, mais surtout informe son organisation symbolique et constitue la substance de son langage. Sans faire ici la généalogie critique de cet *ethos*, évoquons-en quelques caractéristiques.

Branchée sur un environnement social, économique et politique (mais également sur le champ du désir et du fantasme : c'est l'apport majeur de la psychothérapie et de la pédagogie institutionnelles), la *praxis* est une situation où, selon une organisation coopérative, les sujets (*enfants comme adultes*) sont maîtres des moyens de la production intellectuelle et matérielle, mais aussi de l'analyse institutionnelle permanente de leur propre milieu. Il s'agit donc d'une réalité dont les lois sont en permanence « perlaborées », pour reprendre un terme freudien. Ainsi, la question immédiate du linguiste : « Quelle variété d'occitan caractérise l'aire des Calandretas ? », devient pour nous : « Comment cet enjeu fondamental à plusieurs égards (normativité, établissement de standards d'une langue d'enseignement et de transmission) est-il, non pas établi du dehors, mais pris en charge par les praticiens eux-mêmes ? » Les conditions d'une telle prise en charge théorique et pratique, inséparable d'une autoanalyse permanente par les praticiens, définissent la *praxis*.

¹⁷Ici se dessine déjà la place pour un travail analytique, que renforcera la rencontre de la pédagogie institutionnelle, remise en question permanente de ce qui semble aller de soi, suffisant à l'affirmation politique de son propre bien-fondé.

¹⁸Il faut cependant relativiser ce constat. Si, selon un certain nombre de critères sociolinguistiques, l'occitan connaît certes une situation de quasi-extinction, en revanche son existence culturelle est d'une richesse massivement ignorée (cette ignorance étant elle-même à interroger...). Ainsi, la production annuelle d'œuvres nouvelles, livresques ou autres, en occitan, se compte à l'aune du millier.

Cette praxis désigne non pas un milieu utopique coupé de la réalité ambiante, mais un *régime de fonctionnement* singulier de ce milieu. On y observe une pragmatique qui n'obéit pas seulement, ni prioritairement, aux lois de distribution macrosociale des langues. Cette linguistique à régime praxique, qui ne relève pas de l'épistémologie macrosociale, convenons donc qu'elle fonctionne à *régime praxique*, tant en pratique qu'en théorie : en elle, embraye quelque chose d'autre que la seule socio-logique. Les phénomènes langagiers sont travaillés par la logique de la classe, par la dynamique singulière du groupe, groupe dans lequel on tient compte de la réalité sociale, mais également psychologique, et pas seulement dans une optique neurocognitive ou socioconstructiviste, mais dans la dimension métapsychologique (c'est-à-dire de l'inconscient freudien). Ces dimensions sont dialectisées par une organisation coopérative du travail, embrayant sur des techniques (essentiellement celles élaborées par le mouvement Freinet : texte libre, journal, correspondance, travail individuel (Pradal, 2012) ...) : ce que Freinet et Oury appellent le « matérialisme scolaire ». La réflexion linguistique dans la praxis des Calandretas a grandement bénéficié de leur rencontre avec la pédagogie et la psychothérapie institutionnelles, qui depuis soixante ans déjà opèrent et théorisent un tel changement de régime.

Sur le plan pratique, ce régime de fonctionnement de la langue dépasse la didactique visant l'acquisition de compétences linguistiques : la langue devient la présence utile d'une institution étayant le déploiement de notre rapport au monde, aux êtres et donc à nous-mêmes. Nous voici dans le lieu et l'espace propres à la praxis. Ici, on n'évolue plus seulement dans le champ de la langue, mais dans le champ anthropologique du langage, de la loi symbolique ; or faire de la classe coopérative et de la formation de ses maîtres un tel milieu de langage, c'est la visée de la pédagogie institutionnelle. Ce projet a pour condition et limite d'impliquer la coprésence de sujets désirants : son échelle est donc forcément restreinte, non généralisable. La force qu'en retire cette pédagogie est de ne pas craindre que pour ses praticiens, enfants comme adultes, le rapport à l'occitan n'aille pas de soi : au contraire, « institutionnaliser l'occitan¹⁹ », c'est avant tout questionner le bien-fondé de s'aliéner à son usage, le refonder sans cesse à travers la vie des classes, selon le critère de sa pertinence ; comme toute autre institution, on en interroge pratiquement le sens. Il faut dire que l'occitan se prête à cela : entretenant de par son histoire un rapport... compliqué avec les processus normatifs, la langue connaît aujourd'hui un équilibre particulièrement précaire, entre ouverture interne à une forte variété dialectale et ouverture externe à d'autres langues (au premier chef les langues romanes). Là où d'autres seraient tentés de refouler leur point de fragilité, les Calandretas mettent l'accent sur cette ouverture. Certes, la force intégratrice de tout système linguistique peut encourager un figement normatif, voire un repli identitariste, surtout dans le cas d'une position minoritaire, mais ce destin n'est pas une fatalité, au contraire. Une langue vive défie en permanence le jeu d'intégration des différentes dimensions morphologiques, syntaxiques, sémantiques par le système réglé de ses usages : didactiquement, cette qualité est travaillée au sein des relations inter-dialectales et avec d'autres aires linguistiques, en particulier grâce au programme « Familles de langues²⁰ », sans oublier les échanges entre classes, la correspondance...

Comment se comporte une langue à régime praxique ? La langue vit dans la classe quand elle est « suffisamment stable mais pas trop », varie sans perdre sa régularité, en permanence manipulée à travers des pratiques tout aussi vivantes, par exemple la correspondance scolaire. Cette rencontre entre occitan et méthode naturelle promeut

¹⁹Comme tout autre recours utile à l'organisation de la vie du groupe (compter, lire, écrire, diriger une équipe), cet occitan prend soudain un tout autre statut que le seul « objet d'apprentissage »...

²⁰Pour une présentation de ce programme central dans le dispositif des Calandretas, cf. Ferré, 2012.

l'expérience du transfert entre structures linguistiques, au sein de l'acte singulier d'une parole désirante et échangée (texte libre, dessin conté...). Les élèves s'approprient la dimension multilingue à l'œuvre dans tout usage d'une langue. Dans ce milieu porteur d'une grande potentialité intellectuelle, on déborde le seul abord d'une langue, et même de deux langues. Non seulement les corrélations entre souplesse linguistique et aptitude cognitive à de nombreuses autres compétences intellectuelles ont été souvent soulignées. Mais surtout, pour ceux qui grandissent au travers de la pratique de l'occitan, ce dernier peut se faire la voie d'accès royale au phénomène interlinguistique, et devenir la « petite musique » unique qui en contient le sens — non pas à lui tout seul, mais associé à l'apprentissage conjugué du système de cette autre langue romane : le français, et dans le questionnement de la notion même d'une « famille de langues ».

L'expérience ainsi faite dans une classe institutionnalisée de la vie des langues est porteuse d'une autre expérience, plus profonde, celle de l'essence du symbolique : « Partage est notre maître à tous », disait Pindare. Une langue *plus* une langue, cela ne fait jamais deux, mais toujours et immédiatement *un*²¹ et *trois*. *Un*, car tout espace symbolique d'échanges langagiers, matériels et fantasmatiques n'existe que s'il est unifié. *Trois*, car pour que deux langues fassent sens dans leur mise en relation, il faut que joue une 3^e dimension sous-jacente, décisive : le passage de l'une à l'autre, la médiation qui les fait exister l'une et l'autre, leur jaillissement (dirait le phénoménologue Henri Maldiney) dans l'acte de parole qui marque leur départ l'une par rapport à l'autre. Une langue n'est jamais pensable hors de son articulation distinctive à une autre langue — c'est-à-dire à *toutes* les autres. On retrouve donc la thèse saussurienne : un signe n'existe que dans la différence à d'autres signes, intégrés dans la dynamique d'une mise en langage du monde. Epistémologiquement, le régime praxique d'existence de la langue prend une dimension anthropologique : il relève non de la seule sphère sociale, mais de la sphère du langage, c'est-à-dire du symbolique.

À cette aune, d'un point de vue non plus strictement linguistique mais sémiotique, la distinction langue/dialecte cède le pas à deux valeurs transversales : la gradualité et l'ouverture, interne et externe, de tout langage. Si est indéniable la réalité de la langue comme individu réel d'une situation observable, en revanche le concept de langue ne peut prétendre au statut d'atome premier et suffisant d'une théorie des langages. La définition structurale de la langue comme système à visée totalisante et intégratrice n'implique en rien que son fonctionnement réel échappe à une telle gradualité : la totalité close, cartographiable, d'une langue « vivante » est une illusion réifiante.

Cela n'est pas sans conséquences sur l'idée même de bilinguisme. Car le fixisme binaire, qui sous-tend l'idéologie comportementaliste de nombre de thèses didactiques ou linguistiques, la didactique du bilinguisme risque souvent de le redoubler, en faisant se regarder les langues en chiens de faïence, les emprisonnant alors dans un jeu spéculaire qui renforce une socio-logique du rapport de force ou de prestance. Le concept de bilinguisme est ambivalent, il faut décider s'il se dirige, soit vers la gestion d'un dualisme qui reconduit l'illusion du monolinguisme, soit vers le primat interlinguistique promouvant le multilinguisme comme son concept de base. Dans le cas d'un abord de la langue à régime praxique, la décision en faveur de la seconde voie est induite par les options sémiotiques fondamentales de toute praxis telle que nous avons tenté de la décrire. Défiger la langue est impliqué par le rapport qui s'établit entre le milieu de langage de la classe et le sujet désirant : ce qui sort de cela, c'est une parole singulière, tressée autant du pouvoir-dire de la langue réglée que de l'à-dire intime, ouvert au hasard. Ce qui est défigé, ce ne sont pas seulement les usages du signe, mais sa nature même, quel que soit ce signe, linguistique ou autre. Peirce, en mettant au cœur du signe une fonction : l'interprétation, montre combien un signe n'est correct ou incorrect, exact ou inexact, que de façon secondaire : avant tout, il ouvre le monde au sujet, et le sujet au monde. Si nous

²¹Eric Sudrat, *paissel ajudaire*, me faisait remarquer que ses élèves notaient que deux langues qui se rencontrent, cela fait une seule langue, celle « qu'on parle ».

sommes des êtres de signe, ce n'est pas comme ses manipulateurs, mais parce que nous appartenons, dans notre être même, à sa logique. Notre être, notre faire et notre rapport au langage forment une tresse où se noue notre être-là singulier : « praxis » en est un des noms. Ce point de convergence, qu'il faut pointer en guise de perspective, achèvera de dessiner la profonde cohérence sémiotique de la praxis des Calandretas sur ses deux versants, linguistique et pédagogique²².

Revenons donc sur le *régime praxique* d'une classe coopérative occitane. Si ce qui s'y passe rend une telle situation irréductible à son intégration exclusive et immédiate aux lois macrosociales, cette distinction suppose donc l'hypothèse d'un régime macrosocial des phénomènes (proche du *champ* bourdieusien), qui rend compte du fonctionnement des langues comme réalités sociales massives : la langue est alors un phénomène convoquant des usagers dont le degré d'individualisation et d'action revient à actualiser des structures existantes et influencer tendanciellement leurs changements. Cette épistémologie considère les situations locales comme autant de cas particuliers relevant de lois générales ; elle considère in fine des agents anonymes, aux comportements statistiques. Or la logique désirante du sujet est irréductible à un tel régime. D'où l'erreur de parallaxe qu'introduit l'abord, à l'aune du seul régime macrosocial, de la valeur de l'occitan activée à régime praxique dans la situation microsociale d'une Calandreta.

Cette distinction entre deux épistémologies établit entre elles une relation de complémentarité : leur distribution ne fonctionne pas sur le mode de la redondance mais de l'exclusivité. Selon la perspective ou le moment de l'observation, une situation fonctionne soit à régime macrosocial, soit à régime praxique. Tant qu'une telle différence de régime demeure un point aveugle épistémologique, il est impossible d'en faire un point d'articulation de la complexité humaine. Pourtant, pour radicale qu'elle soit, cette irréductibilité réciproque entre deux régimes existentiels et épistémologiques n'a rien d'une disjonction en faveur de l'un ou l'autre paradigme.

Conclusion. Praxis, éthique, transmission

Nous n'avons qu'effleuré la réalité des classes et de la formation ; rappelons que cette réalité est née il y a maintenant trente ans, que des livres, des monographies d'enfants (Lhéritier, 2012) existent depuis plus de soixante ans — bref, que nous ne parlons pas d'une utopie. Ces écoles et leur centre de formation, toujours ouverts aux regards extérieurs, accueilleront votre esprit critique. Quant à nous, nous avons refusé en si peu de temps une attitude de surplomb « scientifique » à leur égard car nous avons voulu témoigner de ce que nous avons vécu subjectivement en acceptant d'être pris dans la logique praxique de la formation des maîtres : nous n'énonçons qu'une interprétation de ce que font nos collègues.

Mais alors, car la question demeure, où est la pertinence de notre parole, si elle refuse de se poser comme scientifique ou didactique ? Elle réside dans son accompagnement d'une analyse que nos collègues *paissels ajudaires* mènent sans cesse, du rapport à leur désir, au sens de leur être-là, afin de défiger en permanence le sens de leurs pratiques : sinon, l'occitan se fige en un « ça-va-de-soi ». Refuser cela, poser que parler, apprendre l'occitan ne va pas de soi (pas moins évidemment que le français), confronte les militants que sont aussi les enseignants à la blessure narcissique permanente de renoncer pour « leur » langue au statut intouchable que leur engagement souhaiterait pourtant lui conserver, d'autant plus ardemment que tout autour d'eux dénie cette valeur. Cette analyse permanente du rapport intime à leur travail vise à sortir d'un conflit « doxa contre doxa », à se tenir dans une transversalité, une hétérogénéité vis-à-vis des lois qui fixent la

²²La logique « abductive » de Peirce constitue l'approche sémiotique la plus fidèle à la praxis ; Jean Oury en psychiatrie, puis R. Laffitte en pédagogie, et d'autres (dont Pierre Delion, Sébastien Pesce, moi-même) l'avons développé. L'ouvrage fondateur est Balat, 2000.

valeur exclusivement macrosociale des usages d'une langue ; mais elle vise aussi à ce que l'idéal du moi, que ne manque pas d'engendrer l'investissement dans un tel enseignement, ne dégénère en surmoi. Fuir cette blessure et l'angoisse qu'elle déchaîne est la tentation qui domine la doxa néopositiviste du champ éducatif et de sa recherche. Cette fuite se fait toujours au prix de forclure la question du désir et du sens, qui demeurent au contraire les seules sources possibles d'une praxis, et la seule aune sérieuse à laquelle jauger l'éthique et la pertinence du discours né de cette praxis — c'est-à-dire, en l'occurrence, du nôtre.

Bibliographie

Albert Patrick, (2012), *Les TICE et le web2 au collège Calandreta Leon Còrdas*, Mémoire de Master, Université de Perpignan-Via Domitia.

Baccou Patrice, (2012), *De la classa-passejada de Celestin Freinet a la formacion pedagogica cooperativa dels mestres de las Calandretas*, Mémoire de Master, Université de Perpignan-Via Domitia.

Balat Michel, (2000), *Des Fondements sémiotiques de la psychanalyse. Peirce après Freud et Lacan*, Paris, L'Harmattan.

Confédération occitane des écoles laïques Calandretas, Établissement d'enseignement supérieur Aprene, *Calandretas, 30 ans de creacions pedagogicas*, Montpellier, La Poesia, 2011.

Confédération occitane des écoles laïques Calandretas, Établissement d'enseignement supérieur Aprene, (2011), *Calandretas, 30 ans de creacions pedagogicas*, Montpellier, La Poesia.

Ferré Xavier, (2012), *"Familhas de lengas". L'occitan, étayage institutionnel de l'éveil au multilinguisme*, Mémoire de Master, Université de Perpignan-Via Domitia.

Fraisse Annie, (2012), *Mitan familial e aprendissatge de la lenga occitana. Importància de l'implicacion dels parents dins la produccion activa de la lenga occitana pels enfants de mairala dins las escòlas immersivas Calandretas*, Mémoire de Master, Université de Perpignan-Via Domitia.

Francomme Olivier, (2011), *La recherche dans le mouvement Freinet : épistémologie du chercheur collectif coopératif*, Note de synthèse pour HDR (direction : Jacques Pain), Université de Paris Ouest-Nanterre-La Défense.

Francomme, Olivier, (2012), « Nouvelles cultures de l'évaluation et de l'innovation pédagogique à l'Université : un dispositif, le portfolio », Colloque de l'AFDECE, Sherbrooke.

Joulié Philippe, (2013), *La creacion d'un espech d'aprendissatge de l'istòria dins l'encastre d'una didactica de l'istòria a Calandreta*, Mémoire de Master, Université de Perpignan-Via Domitia.

Laffitte Pierre Johan, (2011), « L'occitan, une institution dans la classe coopérative », *Calandreta, 30 ans (...)*, op. cit., p.272-284.

Laffitte Pierre Johan, (2013), « Défiger le signe linguistique. Passage et parole, ou : la fonction du sens à travers le système intégratif de la langue », Colloque ISLRF *Immersion, pédagogie et nouvelles technologies*, La Grande-Motte, 5-7 avril 2013, à paraître.

Laffitte René (AVPI), (1999), *Memento de pédagogie institutionnelle. Faire de la classe un milieu éducatif*, Vigneux, Matrice.

Lhéritier Corinne, (2012) *La monografia d'escolan: un lengatge per la pedagogia institucionala ?*, Mémoire de Master, Université de Perpignan-Via Domitia.

Petit Jean, (2001), *L'Immersion, une révolution*, Jérôme Do Botzinger Éditeur.

Pradal Irène, (2012), *La correspondència escolara : d'une tecnica Freinet a una institucion de classa ; Mireille Dedieu, Dins una classa de Calandreta al cycle dos. Un apròchi didactic e pedagogic a l'entorn de la creacion d'albums, del texte liure e de la correspondència*, Mémoire de Master, Université de Perpignan-Via Domitia.

Vasquez Aïda, Oury Fernand, (1967), *Vers une Pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, rééd. Vigneux, Matrice.

Vasquez Aïda, Oury Fernand, (1971), De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle, Paris, Maspero, rééd. Vigneux, Matrice.

Sitographie

www.aprene.org, où se trouvent tous les mémoires de recherche cités.

www.calandreta.org

<http://icress.univ-perp.fr/>

(Les mémoires de Master cités sont parus en ligne sur les sites d'Aprene et de l'Icress.)