

Le Nouvel Educ a teur

ICEM
Pédagogie
Freinet

Pédagogie Freinet et formation,



les clés du changement

2014

219 OCTOBRE

BILLET D'HUMEUR

L'information, un droit à conquérir !, *Catherine Chabruin* p. 3

ÉDITORIAL

« Enseigner... un métier qui s'apprend », le secteur Formation de l'ICEM p. 4

DOSSIER – Pédagogie Freinet et formation - les clés du changement

1 – Regards multiples

Nouveaux éducateurs - Quelles finalités, quelles formations ?, *Jean Roucaute* p. 6

La pédagogie Freinet après bac, *Michel Mulat* p. 9

Vers une pédagogie Freinet universitaire : espérer ou renoncer ?, *Jean-Claude Régulier* ... p. 13

Actualité de l'analyse de pratiques professionnelles, *Patrick Robo* p. 17

Former des enseignants ? De quoi s'agit-il ?, *Jean-Pierre Lepri* p. 21

Faire émerger les savoirs de nos actions, *Groupe départemental du Val-d'Oise* p. 23

Méthode naturelle de compagnonnage, *Emmanuel Herold, Francine Tétu, Monique Quartier* p. 26

Quelle formation pour une pédagogie des mathématiques ?, *Rémi Jacquet* p. 28

2 – Des idées en pratique

Les Calandretas ou l'essai d'une formation initiale coopérative, *Olivier Francomme, Pierre Johan Laffitte* p. 32

De l'espoir en 2014, *Xavier Laurent Lerner* p. 37

Coopération et formation des enseignants de collège, *Florence Saint-Luc* p. 38

Formation « Pédagogie Freinet » en Flandre, *Rozemarijn Nevejans, Marleen Vermassen* ... p. 42

Formation réciproque entre enseignants, *Claire Héber-Suffrin* p. 46

Les contre-animations pédagogiques, *Reno Geng Ortolí, François Le Ménahèze* p. 50

Une demi-journée à l'ESPE de Dijon, *le GD 21* p. 52

Tous au bar !, *Sylvain Connac* p. 55

3 – Des témoignages

Malika - Un cas d'école, *Martine Boncourt* p. 58

Orthographe coopérative, *Véronique Decker* p. 61

C'est en enseignant qu'on devient forgeron, *Hélène Ducivalard* p. 63

Former ou déformer ?, *Marion Jannier* p. 66

Ma (dé)formation par l'Éducation nationale, *Solenn Marche* p. 67

ARTS ET CRÉATIONS – « Peindre à la manière de... soi-même » p. I à VIII

« Peindre à la manière de... soi-même » en interaction avec le groupe, *Jean Astier* p. I

Entrer dans une démarche de création, une expérience au cycle 3, *Florence Gêroudet* ... p. VI

MÉMOIRE VIVE

Une rencontre, un partage », *Laurence Bois* p. 69

PÉDAGOGIE SOCIALE

Formation en pédagogie sociale, *Laurent Ott* p. 71

Outils de formation en pédagogie sociale, *Gurvan Bricaud* p. 73

Discordance ou non entre le professionnel et le bénévole ?, *Thomas Monge* p. 76

ACTUALITÉS

Littérature jeunesse, *Marguerite Bachy, Dominique Sénore* p. 77

Les Calandretas ou l'essai d'une formation initiale coopérative

Un article à deux voix :

Olivier Francomme, membre de l'ICEM, instituteur, HDR en sciences de l'éducation, ESPÉ de Picardie ;

Pierre Johan Laffitte, sémioticien, Maître de conférences en sciences du langage à l'ESPÉ de Picardie, ancien élève de classes coopératives.

Calandretas, qu'es aquò ? Bilinguisme immersif et pédagogie coopérative (Pierre)

32 Existant depuis plus de trente ans, les Calandretas forment un réseau associatif d'écoles occitanes, mouvement constitué des enseignants, des professionnels et des parents. Des fédérations régionales (réunies en confédération) créent et soutiennent des écoles maillant autant que possible le Sud de la France de culture et de langue occitanes, proposant un enseignement qui va de la maternelle au collège. Plusieurs dizaines d'établissements accueillent plusieurs milliers d'élèves. Sous contrat avec l'Éducation nationale, ce sont les plus laïques, républicaines et multiculturelles des écoles privées. Enfin, Felip Hammel et Jean-Louis Blénet, deux artisans majeurs de Calandretas, ont créé il y a dix ans l'ISLRF (Institut supérieur des langues de la République française), rassemblant les écoles pratiquant le bilinguisme immersif en langues alsacienne, basque, bretonne, catalane et occitane — soit le *seul* établissement supérieur, en Europe, à réunir et à faire vivre cinq bilinguismes.

Les Calandretas s'appuient sur deux orientations pédagogiques. D'une part, elles pratiquent le bilinguisme immersif (plus fortement reconnu à

l'étranger, au Canada par exemple) : l'occitan est la langue de communication dans l'école, pour une exposition à la langue aussi longue que possible. La situation sociale est évidemment peu propice par ailleurs au contact des élèves avec cette langue : on devrait parler d'une réduction relative de l'inégalité entre l'influence de l'occitan et celle du français (qui est autant étudié à Calandreta que l'occitan). Par-delà, sont mises à un même degré d'importance les structures des langues, support d'ouverture multiculturelle et réflexion interlinguistique. Sur un plan psycholinguistique, l'exposition, aussi précoce que possible, à un bilinguisme, est considérée comme un facteur intellectuel et psychoaffectif profitant à l'ensemble des apprentissages.

D'autre part, les Calandretas tiennent compte de la pédagogie institutionnelle et donc, à fortiori, des techniques de la pédagogie Freinet — c'est à la rencontre avec René Laffitte que Calandreta doit d'avoir opté pour ce compagnonnage. Ces pédagogies étaient déjà présentes de par les liens existant entre des enseignants de Calandretas et les groupes ICEM, ainsi qu'avec les ChamPIgnons, groupes de pédagogie institutionnelle. Cela ne signifie pas que toutes les classes en

soient à un même niveau de développement de ces pédagogies, dont on sait bien qu'elles ne peuvent fonctionner si ce choix pédagogique ne fait pas sens pour l'enseignant, c'est-à-dire, sans *désir*, concept lacanien cher à Fernand Oury. Aussi, c'est avant tout dans le système de formation qu'ont lieu les mises en contact les plus régulières : une fois passé à travers cette aire et cette ère, chacun va dans sa classe et se retrouve face à son désir, et celui des enfants.

À Béziers, le centre de formation APRENE se charge de la formation initiale des enseignants et des différents stages de formation continue. Nous avons été invités à intégrer cette formation par l'équipe d'APRENE, son directeur Patrici Baccou et les Paissels ajudaires¹, enseignants formateurs. La formation a ceci de particulier que les stagiaires sont présents quasiment en permanence dans les classes ; l'année A1 est une année d'essai, et « jette dans le bain » de différentes classes ; l'année A2 est une année en responsabilité à temps plein dans une classe, à la fin de laquelle une commission valide, ou non, la possibilité pour le stagiaire de se voir définitivement accepté dans Calandreta. Suit une troisième et dernière année. En parallèle, le CRPE est préparé,

mais, clause propre à Calandretas, aucun stagiaire ne le passe avant d'avoir validé son année A2. Cette préparation se fait lors de stages durant les vacances scolaires, et à distance. Il s'agit donc d'un parcours particulièrement lourd, liant les exigences statutaires nationales et les choix pédagogiques de Calandreta. Les différentes réformes de la formation enseignante ont bouleversé l'équilibre atteint entre A1-A2/PE1-PE2, qui donnait des résultats certes non parfaits, mais d'une grande efficacité dans la formation pédagogique ; le cursus LMD y a rajouté le passage du Master.

Ainsi, trois groupes ont donc suivi la formation qui, après l'année A1, les a menés en M1 et M2. Cette phase a pu être réalisée grâce à un partenariat entre l'ISLRF et l'IFTC (Institut d'études transfrontalières catalan) de l'Université de Perpignan Via Domitia. Cet accord a dû cesser puisque la dernière réforme (en date...), via la création des ESPÉ, a effacé la (néfaste) réforme antérieure pour revenir somme toute à l'esprit de l'ancienne formule PE1/PE2, sans pouvoir cependant se défaire du carcan du Master (Ubu au carré...).

Bref, au milieu des lourdeurs, absurdités et souffrances causées par ce canard sans tête qu'est la formation initiale française depuis plusieurs années, la dernière promotion de Master ISLRF/IFTC vient d'achever ses soutenances. C'est de quelques

aspects de cette expérience que nous allons vous parler ici.

Dispositif de la formation initiale APRENE : gros plan sur le portfolio électronique (Olivier)

Dans la mise en œuvre du parcours de formation à l'Université de Perpignan, il y a eu la recherche d'une grande cohérence à vouloir agir de telle sorte que la forme pédagogique que nous préconisons soit en harmonie avec la formation que nous dispensons. Celle-ci devait alors conjuguer le respect de l'acquisition d'un certain nombre de connaissances et de pratiques, allée à des modalités coopératives de travail, avec la mise en œuvre d'outils spécifiques, dont un portfolio.

C'est dans cette optique-là que nous avons fait le choix de travailler selon une forme et avec certaines techniques, pédagogiques. Durant la formation, fonctionnant sur le modèle de groupes de pédagogie institutionnelle, le portfolio ne constituait qu'un outil technique de production, d'élaboration collective et d'évaluation.

Chaque stagiaire devait réaliser un portfolio, rassemblant ses productions (à la fois antérieures et celles produites pendant le Master), qui ont constitué la plupart des éléments nécessaires à la validation de son Master. Un certain nombre de présentations, de cours, ont enrichi les moments de formation (deux sessions par semestre) ainsi que des échanges électroniques (des cours et des suivis personnalisés).

Le portfolio à APRENE : c'est un dossier constitué de sous-dossiers (CV, Diplômes, Notes de lecture, Bibliographie, Outils et travaux de classe, Mémoire, Travail international, Articles, TICE...) dans lesquels figurent des documents produits par un(e) étudiant(e), attestant ou permet-

tant d'attester un certain nombre de compétences, de savoir-faire, de qualifications... En particulier, les travaux menés sur le terrain professionnel ont servi de levier à la formation universitaire, pour laquelle ils furent les objets à formaliser, à analyser, à distancier.

L'ensemble des portfolios est stocké dans un espace numérique de travail, pour lequel nous avons élaboré ensemble une charte quant à son utilisation : tous les dossiers sont accessibles à tous les participants au Master, en respectant la règle de confidentialité vers l'extérieur.

Sur la déclinaison du portfolio à Béziers :

Le portfolio possède un certain nombre de qualités dans le cadre spécifique de la mise en œuvre à Béziers :

- En premier lieu, il permet de prendre en compte la richesse individuelle de chacun et facilite l'individualisation des parcours, ainsi que 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. Par exemple : certains étudiants possèdent des diplômes et des titres (prix en occitan, autre Master, etc.), ils ont écrit des articles dans des revues professionnelles, le fait d'avoir vécu des expériences internationales leur a permis, après une mise en forme « académique », et donc une véritable évaluation-diagnostic, valant pour un état de leur parcours, à un instant donné, de concentrer leur effort dans les domaines leur faisant plus défaut. L'expérience, l'expertise des étudiants ont été grandement utilisées.

- Il permet la prise en compte d'apprentissages transversaux (rédiger un article en occitan permet de valider différentes compétences : disciplinaire (relative au sujet de l'article), instrumentale (utilisation des TICE) et linguistique (occitan). La transversalité rend aussi le travail plus efficace, elle rend mieux compte des phénomènes



Cette formation a ceci de particulier que les stagiaires sont présents quasiment en permanence dans les classes.

éducatifs complexes (exemple de l'altérité).

– La mise en œuvre du portfolio a aussi permis de réduire le hiatus qui existe encore entre théorie et pratique. Les références scientifiques deviennent des outils de mesure, ou d'évaluation, des travaux ; ou au contraire, un outil potentiel d'analyse. C'est un outil de transfert.

– Dans une moindre mesure, les portfolios disponibles en permanence sur AGORA² ont permis un travail collaboratif à distance : pour le travail collectif (2 ou 3 personnes maxi), et utilisé comme centre de ressource. Ce type de travail permet aussi de mieux respecter les rythmes de chacun : pour la personne dont on évalue la production, il y a moins de stress dans la phase de production, il y a la possibilité laissée à l'erreur, au tâtonnement, il y a donc une relation plus saine du rapport à sa propre progression, donc au regard que l'on porte à soi-même. Pour celui qui évalue, la place importante que prend le dialogue atténue les effets de parallaxe, ou d'erreur de jugement. Chaque production est toujours « retravaillable ».

– Le travail d'investissement de chacun est démultiplié, donnant une assise plus large à l'évaluation globale.

– Le portfolio constitue la mise en place d'un système de co-construction de valeurs, dans un collectif paritaire où l'objet central est un travail de production commun, dont l'évaluation a une fonction collective, qui peut toujours être remise en question.

Parmi les éléments du portfolio qui ont le plus été sujets de l'entraide, il y a eu : les travaux bibliographiques, les recherches de l'un ont souvent aidé les autres ; la mise en forme du mémoire a aussi été très bénéfique aux échanges collectifs (et cela a été souligné au cours des soutenances) ; les notes de lecture sur les ouvrages ont permis des échanges à la fois sur les concepts, mais aussi sur leur interprétation. Parmi les élaborations col-

lectives, les travaux en relation avec l'international ont sans doute été les plus significatifs : il s'est agi d'opérer, à distance, à une véritable mise au point de texte.

Le portfolio a nécessité d'élaborer un véritable travail d'équipe entre les enseignants / intervenants dans la formation, et des temps institutionnels ont rythmé les sessions de formation (« Quoi de neuf ? », « Et moi dans la classe », « Conseil de coopérative »...).

Un certain nombre d'éléments du portfolio ont été soumis à des contraintes particulières comme le fait de constituer un document publiable dans une revue professionnelle ou mieux, scientifique. Le portfolio a aussi permis de transfigurer la forme pédagogique usuelle des cours à l'université, à travers le rôle de l'enseignant, et celui de l'équipe qui a joué un véritable rôle d'équilibration.

Les mémoires : des textes libres dans l'université (Pierre)

Évoquons à présent les mémoires qui ont été rédigés. Un certain nombre sont consultables sur le site APRENE³, ainsi qu'une présentation de notre dispositif de travail.

Ces mémoires visent à *témoigner* d'un milieu éducatif, qui n'a pas révélé toute la complexité de ses dimensions, et à en présenter un premier essai d'analyse.

– Dimension linguistique : dispositifs de découverte des structures

(inter)linguistiques, inventivité lexicale, rôle du milieu immersif dans l'acquisition d'une langue 3 ; critique de l'idée admise d'une inefficacité de l'immersion tardive ; etc.

– Dimension pédagogique : le rythme, notion entre biologie et psychanalyse ; fonction d'accueil de la classe ; loi symbolique et institution ; l'abord pédagogique du jeu, entre corps, langage et inconscient ; ouverture de la classe sur le monde ; la monographie comme forme pédagogique.

– Techniques pédagogiques articulant méthodes naturelles, travail coopératif et parole singulière de l'enfant : écriture et lecture ; enseignement de l'Histoire ; TICE au collège.

– Enfin, problématiques propres aux Calandretas, mais intéressant tout mouvement de pédagogie populaire : naissance d'une Calandreta ; lien entre milieu familial et apprentissage de la langue ; « sortie de la classe » comme méthode pédagogique scolaire et de formation.

Une enquête est désormais lancée, qu'il s'agit de poursuivre, approfondir, amender, critiquer. Cette liste ne rend pourtant pas compte de la qualité du regard de la plupart de ces écrits. Leurs auteurs les ont élaborés à partir de leur pratique, selon une méthode parfois loin de l'orthodoxie généralement en vigueur (protocolaire, quantitative, guidée par une rationalité consciente, statistique, factuelle⁴). En effet, quand on ne part pas des classes, mais



Des temps institutionnels ont rythmé les sessions de formation (« Quoi de neuf ? », « Et moi dans la classe », « Conseil de coopérative »...).

que l'on entre y tester une méthode (didactique ou d'animation), ou lorsque l'on prend un objet d'étude strictement isolable (un corpus, une notion, un phénomène isolé — il y en a parmi nos mémoires), on peut légitimement procéder de façon protocolaire (hypothèses, vérification, etc.). Mais quand on a passé parfois vingt ans dans une classe, se mouler à priori dans cet idéal de la recherche « scolastique » (Bourdieu) est aussi inhumain que ridicule. Une telle rhétorique procédurale ruine d'emblée tout sérieux aux yeux même de l'artisan pédagogique⁵ qui 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...

Au rebours d'une discipline imposée, c'est l'objet désiré, premier, qui a informé la méthode de questionnement. Une liberté a été laissée à priori, afin qu'émerge une méthode propre, c'est-à-dire les critères à l'aune desquels chaque écriture acceptait de se voir reçue, jaugée, estimée. La proximité des groupes d'élaboration de monographies en pédagogie institutionnelle s'est fait sentir, tant dans l'élaboration collective qu'individuelle de ce qui constitue autant de « textes libres » pédagogiques. Même si le genre monographique ne peut entrer dans le cadre d'un mémoire (effet réducteur réciproque entre deux types de discours qu'il ne s'agissait pas d'amalgamer), du moins l'en a-t-il informé, et transformé dans sa légitimité.

Pourquoi une telle démarche, qui n'a pas eu que des réussites ? C'est que, dans cette enquête, il est question de ce que Francis Imbert nomme une *praxis pédagogique*, où les acteurs sont sujets et maîtres autant de la pratique que de la théorie qui s'y élabore. Cela

définit des praticiens : ni pratiquants, ni applicateurs de savantes procédures sorties d'une démarche scientifique qui se tiendrait dans une position d'extériorité vis-à-vis de son objet. Pour la praxis, ladite extériorité n'est pas un idéal en soi. Nul regard critique ne saurait se dispenser d'une implication subjective, vécue, échangée, dans ce qui est écrit. Freinet parlerait de matérialisme, Fernand Oury d'institutionnalisation de la vie du groupe, et Jean Oury appelle cela l'*opérotropisation du désir*, sans lequel un analyste ne pourra rien apporter de décisif à ce qui agit réellement dans l'efficacité thérapeutique d'une classe ou de tout autre milieu institutionnalisé, et encore moins à sa théorisation.

Une fois posée la primauté de la praxis sur toute autre posture méthodologique, réintégrer les exigences universitaires (argumentation, étayage théorique, renfort par approche comparative, etc.) est devenu un enrichissement légitime, nécessaire parce qu'utile, tout à fait salubre pour l'ensemble de notre groupe.

Les enseignants savent que cette préséance du contingent est la moindre des exigences : précarité, failles et doutes permanents sont le quotidien où les outils sont élaborés et transmis. Ce quotidien, les mémoires ont été l'occasion de le resituer dans quelques arrière-pays pas si lointains, l'Occitanie et la Provence de Freinet — via l'Île-de-France de Fernand Oury. Une dialectique s'opère entre l'inventaire des racines et l'invention quotidienne et humble : des traces recueillies informent des moments de réflexion plus calmes et amples, lesquels en retour peuvent aider à leur donner forme. Cette prise de conscience d'une richesse autant que d'une fragilité, d'une généalogie autant que d'une ouverture, d'une affirmation autant que d'un appel à la critique, c'est cela qu'écrire un mémoire a permis à nos collègues d'expérimenter. Les auteurs de ces écrits ont des noms, singuliers et reliés, mais

hélas trop nombreux pour que nous les citions tous, nous avons préféré n'en citer aucun.

Conclusion : Gare au fétiche ! (Pierre)

Au risque d'être partielle et partiale — « engagée », dit-on —, mais n'énonçant rien qui ne soit réalisé (sinon des rêves et des espérances, *ne rien dire que nous n'ayons fait*), il importait que cette enquête soit entamée de l'intérieur même du champ des Calandretas, par ses praticiens, et non par un regard supposé objectif, car porté de l'extérieur. Dans ces mémoires s'affirme la source de l'autorité de la praxis. Que cette dernière ait besoin d'ouvrir sa logique souveraine à d'autres regards, critères, exigences, c'est une évidence. Que ces regards proviennent, aussi, du champ universitaire des sciences de l'éducation, les praticiens y verraient la plus agréable des reconnaissances par leurs pairs.

Agréable, et sans aucun doute fructueuse — mais pas principielle. Et c'est ce sur quoi nous souhaitons, nous, insister en conclusion, car c'est le motif pour lequel nous écrivons ceci, ici, dans cette revue. La tendance académique actuelle est un peu trop au fétichisme du Master, qui ne cache qu'imparfaitement le bradage de la formation enseignante, réduite à des modules disciplinaires à ingurgiter par UE quantifiables et évaluables, premier pas pour le futur enseignant dans le monde d'Ubu (déjà roi dans l'Éducation nationale) version *management* (la réforme universitaire a achevé de poser les bases de la libéralisation du marché éducatif, et ce, à la racine même de la reproduction du corps enseignant). Corrélativement s'établit la religion de la sacrosainte Recherche, alors que l'on sait, depuis Freinet au moins, que c'est surtout là où la majorité des sciences universitaires de l'éducation ne le reconnaissent pas (quoi qu'elles affichent), que se font les avancées les plus probantes en matière de pertinence et d'éthique pédagogiques : c'est-à-dire dans les

classes, par les praticiens eux-mêmes, adultes et enfants. Cette fétichisation de « l'excellence de la recherche » n'est que la dégénérescence supplémentaire, après le supposé anoblissement des enseignants au statut de « praticiens chercheurs » — comme si ce n'était pas avant tout aux chercheurs de considérer les praticiens comme leurs *pairs*⁶.

Dans cette doxa de la recherche universitaire, il est arrivé que s'engouffrent, croyant y trouver une légitimation si longtemps cherchée, même les plus « modernes » des pédagogues. C'est dans une totale disjonction avec ces espoirs de changer l'éducation « par le haut⁷ » que s'est située l'aventure collective à laquelle nous avons participé avec nos collègues d'APRENE. On peut reprendre le concept d'Olivier Francomme pour en désigner l'horizon : nous avons vécu comme un « chercheur collectif ».

36 Malgré ce propos, nous sommes bien placés pour savoir qu'une exigence propre à la recherche scientifique académique, irremplaçable, existe bel et bien : exigence de clarté, de référencement, de communication globalisée, et somme toute de traduction. Bref, de quoi mettre en place les conditions d'une réception, aussi loin que possible des classes ou des cultures de son élaboration, de ce discours qui naît quelque part, mais ne trouve son destin, sa survie et parfois sa renaissance, que s'il est répercuté ailleurs, loin parfois dans d'autres cultures, d'autres pratiques, sur d'autres continents, voire en d'autres époques. Il y a eu rencontre, et c'est forts de celle-ci, avec leurs collègues universitaires⁸ de Perpignan et d'ailleurs, et de leur mutuelle reconnaissance, qu'ont pu repartir les artisans pédagogiques des Calandretas, refondés à leurs propres yeux dans leur maîtrise véritable, dans le lieu où la pédagogie trouvera toujours l'origine de son autorité, et sa pertinence : les classes.

Or tenter de transmettre les témoignages et élaborations théorico-pratiques et les traduire en d'autres « langues » que la langue pédagogique, quoi de plus homogène à l'éthique plurilingue des Calandretas ? Car, comme aimait à le dire René Laffitte, ce ne sont pas là des écoles bilingues, mais *trilingues*, puisqu'en ces classes sont prises en compte non seulement les langues occitane et française, mais aussi la langue du sujet. Cette dernière, c'est la parole singulière, irréductible, imprenable, mais à laquelle une classe qui soit un véritable milieu de langage en vie, et non une simple entreprise transmettant le code d'une langue et de ses usages attendus, peut faire portance.

Qu'une telle portance, respectueuse avant tout de la singularité des sujets et non du formatage des « enseignés », puisse guider non seulement les classes, mais la formation, voilà qui, semble-t-il, est plus difficile encore à entendre dans la doxa ambiante...

Olivier Francomme (80)

olivier.francomme@icem-freinet.org

Pierre Johan Laffitte (75)

pjlaffitte@almageste.net

1 Le paissel est le tuteur aidant la vigne à croître ; ajudaire signifie qui aide.

2 AGORA est un espace numérique de travail qui est commun à tous : y sont déposés les documents de cours pour chaque enseignement, et les dossiers des étudiants dont les portfolios. La totalité des documents est visible, accessible à tous, téléchargeable, modifiable... ce qui a impliqué d'établir une charte pour son fonctionnement : non-diffusion, non-communication à l'extérieur, avertir un auteur de l'utilisation faite de sa production...

3 Cf. le Site www.aprene.org (onglets Publicacions/Memòris e Recercas : <http://www.aprene.org/node/2625>). Vous y trouverez une présentation synthétique de l'esprit de notre travail et un résumé de chacun de ces mémoires dans le document rédigé (en français !) par P. J. Laffitte, « Recueil des résumés de mémoires ».

4 Cette rationalité, incarnée aujourd'hui par le paradigme cognitiviste dominant, est centrée sur le moi des enfants, au sens freudien : instance consciente et interrelationnelle de la communication, minorant ou refoulant ce qu'il en est du sujet singulier, instance inconsciente du désir et ressort profond du rapport à l'existence, donc au savoir, donc aux apprentissages.

5 Rappelons que ce terme est emprunté au titre du bulletin du groupe ICEM-34.

6 C'est-à-dire ni leurs inférieurs pratiquant/expérimentant, ni, forme œcuménique plus subtile et perverse de la même distinction, leurs supérieurs idéalisés. On pourrait résumer cette seconde forme de séparation des légitimités en paraphrasant Guïtry qui disait, non des instituteurs mais des femmes : « Je veux bien leur reconnaître qu'elles nous sont supérieures, tant qu'elles ne se prétendent pas nos égales. » On trouvera cette comparaison caricaturale ? Qu'on observe la plupart des prétendues coopérations entre « chercheurs » et « praticiens », et l'on verra qui manipule le tube à éprouvette et qui s'y trouve plongé — qui manie la plume et le concept, et qui en fournit les exemples.

7 Le dernier en date de ces espoirs, celui placé dans le ministère Peillon, n'aura achevé de convaincre que ceux qui se faisaient encore des espoirs et n'avaient tiré ni les leçons de l'après-1968, ni celles de l'après-1981 et quelques autres avatars depuis lors.

8 Nous deux, auteurs de cet article, n'avons somme toute été là que comme les « passeurs » (heureux !) entre les deux communautés de discours, universitaire et Calandreta.