

ICRECS – Institut Català de Recerques en Ciències Socials

ANN XAS al Mem ri



*De la classa-passejada de Celestin Freinet a la formacion
pedagogica cooperativa dels m stres de las Calandretas*

Master « Mesti rs de l'Educacion e de la Formacion »
Especialitat « Ensenhament Bilingüe Immersiu »

Los documents causits son mai que mai de documents « istorics »

Annèxa 1 : Mon sortir de la classa.....	2
Una debuta epica.....	3
<i>a Besièrs.....</i>	3
<i>a Montpelhièr.....</i>	5
Las correspondéncias.....	8
« <i>sèm pas mai sols</i> ».....	8
<i>frairetat de la PI.....</i>	10
<i>nòstra lenga sòrre.....</i>	12
<i>correspondre en occitan.....</i>	12
Los viatges.....	13
Far de vin	18
D'institucions que « tenon ».....	20
<i>lo conselh.....</i>	20
<i>las cenchas de comportament.....</i>	21
<i>las còlas de viatge.....</i>	21
Aculhir.....	22
Annèxa 2 : Articles de premsa.....	23
Annèxa 3 : Barthélémy Profit.	24
Annèxa 4 : L'Atomium.....	26
Figure 1 : L'Atomium de la classe coopérative :	26
Figure 2 : Photographie de l'Atomium de Bruxelles :.....	26
Annèxa 5 : A l'origine, la « classe-promenade »	27
Annèxa 6 : Histoire d'une pratique éducative : la classe-promenade.....	29
Annèxa 7 : Escambis Michel Barré - Patrici Baccou.....	32
Annèxa 8 : Calandreta e Freinet	34
Annèxa 9 : René Laffitte	36
Annèxa 10 : Jaumeta ARRIBAUD.....	39
Annèxa 11 : Viatge en Sardenha.....	40
Annèxa 12 : Article Le Nouvel Educateur (juin 2012).....	42
Annèxa 13 : La Neuville	46
Annèxa 14 : Ecole Freinet, le Pioulier, Vence.....	47

Annèxa 1 : Mon sortir de la classa

Çò que seguís se vòl coma un *ensag de construccion d'un discors* a prepaus d'un periòde de vida de las Calandretas, lo de la debuta. La tòca primièra es la del testimoniatge : afortir que « foguèt »¹.

Las fotografias foguèron presas entre 1981 e 2009. Manca la segonda de la pagina 4, qu'es de Carles Camberoque, totas son meunas.

Dins mon trajecte intellectual, la fotografia participa prigondament de ma formacion. Es per ieu, fonamentalament, un lengatge, e pas sonque un medium. Foguèt tanben una aisina en classa, generalament coma una memòria de çò fait (projeccion de diapositivas als parents, afichatges per las fèstas, o dins l'escòla), mas tanben aisina pedagogica. Per exemple, en 1990, cada escolan de la classa faguèt entre una e tres pelliculas de fotografias dins Besièrs, desvolopèrem los negatius, e faguèrem los tiratges negre e blanc al laboratòri de la MJC de Besièrs. Ne sortiguèrem una polida mòstra « Besièrs, tot cambia e res non cambia », de mesa en resson d'una causida de fotografias amb de cartas postalas ancianas. Foguèt expausada dins mai d'un lòc de la vila².

1 Cf p. 49-55 del memòri

2 Cf **Annèxa 2**

Una debuta epica

a Besièrs

Passèri lo bachelierat en junh de 1980. En setembre, començavi coma gafet (se podriá tanben dire « calandron », mas es devengut logicament dempuèi lo biais de nomenar los escolans de las Calandretas) per la dobertura de la Calandreta de Besièrs. Era Jaumeta Arribaud-Galinier que s'èra escampada dins l'aventura, quelques meses apuèi los de Pau³.

Ma primièra experiéncia de classa foguèt pastada dels principis de Freinet. Jaumeta, qu'aviá fait plan de temps de regenta dins una escòla de vilatge, daissèt espelir son enveja e son vam, particularament per sortir e « anar veire ». Aviam pas gaire d'enfants, entre 8 e 12 ; çò que fa que, plan sovent mai d'un còp dins la setmana, preniam las veituras, la de Jaumeta e la mièuna (dos doas cavals!), e partissiam.



Preniam plan de risques, mas lo desir de sortir èra tament grand...

Sortissiam mai que mai al « bòsc de Patrici », onte los pichons podían correr, saltar, escalar, limpar... E descobrir la garriga, las sentors de las plantas, lo camin de l'aiga que seguissiam, jamai jos fòrma de leiçon, mas coma de descobèrtas.

³ ARRIBAUD J. *Calandreta, trenta ans de recèrcas pedagogicas*, La Poesia, 2010. cf **annèxa 10**



Partissiam tanben sovent a la mar, o a l'estanh ; puèi, a pè, per anar veire los peisses al mercat cobert de Besièrs.



Prenguèrem tanben lo trin per anar a Seta...



A la fin de l'an, partiguèrem per la primièra classa verda, dins Aups, a Sant Joan d'Erans, lo programa èra mai que mai improvisat, passèrem mai de detz jorns de passejadas per la montanha, amb 12 enfants pichons de 3 a 6 ans...



a Montpelhièr

A la dintrada de 1981, contracte acabat, me faguèri estudiant a Montpelhièr, en psicologia, temps de dobrir una novèla escòla. Trapèrem los primièrs inscriches, e mai un local dins lo grand pargue pròche de l'avenguda del pont Juvenal, e dobriguèrem la Calandreta dau Clapàs en abril de 1982, amb un dotzenat d'enfants.



Organizèrem al mes de mai de 1982 una classa blava amb la classa de Besièrs, al Lac del Salagon, a Liausson, dins un ostal de pèiras d'un amic de Jaumeta. Banhadas, jòcs, passejada, visquèrem una setmana de tria, a la mòda de Celestin.



Puèi, a la dintrada de setembre 1982, plan de mainatges tornèron pas. Los qu'èran tròp grands e que passavan en CP, d'autres que podían pas tornar per de rasons diversas. Çò que fa que ne demorèron pas que tres.

Foguèt lo trimèstre mai long de ma carrièra tota, malgrat totes los esfòrces per far de publicitat, e per adobar lo mond (m'arribava d'anar quèrre de pichons lo matin amb ma veitura e de los tornar lo vèspre, e plan segur fasiái lo dinnar a miègjorn, la preparacion del repais èra completament integrada a la classa...) demorèron pas que tres mainatges fins qu'arribèsse un quaten dins l'ivèrn.



Mas la tissa de sortir, segur que l'aviam : sovent per la jornada, mas tanben per de setmanas totas : vendémias, classa blanca sul Carós, rossa dins Espinosa, vèrda en Cevenas...



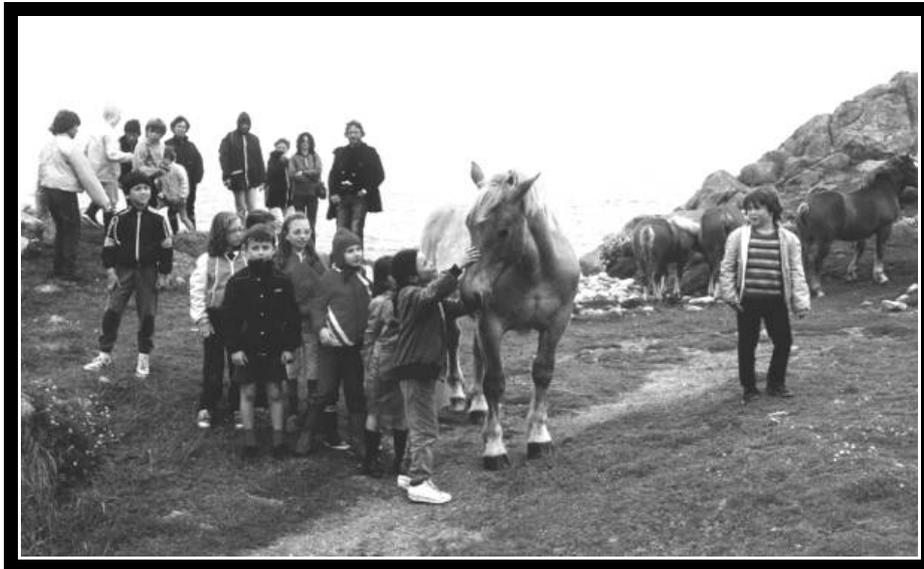
En 1984, tornèri a Besièrs, e prenguèri la classa de primari. organizèrem una classa verda a Montalhon, dins Pirenèus, amb doas autras Calandretas, e un polit escambi amb la classa d'Irena Ripert, regenta a l'escòla de Castelnuòu de Gadanha.



Las correspondéncias

« sèm pas mai sols »⁴

Aquela frasa, la ditz Bernard Blier, que jòga lo ròtle de Freinet dins lo film «l'escòla bartassiera»⁵, al moment onte dobrís lo paquet mandat pels correspondents de Bretanha. Me toquèt fòrça aqueste passatge, quand descobriguèri lo filme projetat del temps d'un estagi dins las annadas 90, qu'aviái viscut una emocion tan fòrta, quelques annadas abans, en 1986, amb ma primièra correspondéncia, amb de bretons tanben, d'una escòla Diwan. Mon René Daniel⁶ a ieu s'apelava Yan Ber Troussel, e correspondèrem dos ans de seguida. Crentissiaí a la debuta d'o far en francés, qu'aqueu aflatiguèsse l'immersion, mas m'escampèri, l'enveja « d'anar veire » èra tròp fòrta ! E foguèt lo contrari que se passèt: lo francés, nòstra « lingua franca », permetiá de descobrir tota la riquesa de la lenga bretona. Descobriguèrem lo mot francés «patelle», que nautres disiam «arapèdas» a Besièrs e los amics de Ploudalmezeau disián «berniks», capitèrem amai de far de palancas entre occitan e breton, e escriguèrem un jornal trilinga «Aval» (poma en Breton).



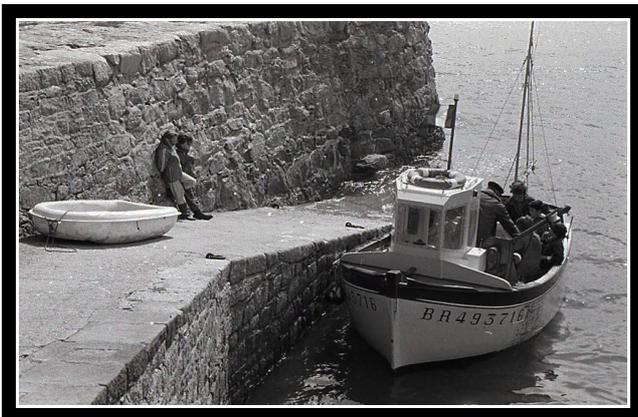
E foguèt una revelacion: descobriguèrem un mitan natural, una lenga, una cultura tan diferenta de la nòstra, al fial dels mandadisses, de las letras individualas o collectivas, o dels paquets (mandèrem un còp totas las fruchas sauvatjas que se trapan a la davalada

4 « nous ne sommes plus seuls »

5 op. cit.

6 Nom del primièr correspondent de Freinet, cf supra e tanben l'entrevista de René Daniel, dins un documentari realizat per Henri PORTIER, *Le Mouvement Freinet*, 1ère partie : « Des origines à 1935 », co-production ICEM / PEMF.

en çò nòstre, e nos trachèrem aital, totes, que n'i a fòrça, plan conegudas o pas). Lo primièr viatge en Bretanha foguèt tanben un estrambòrd.

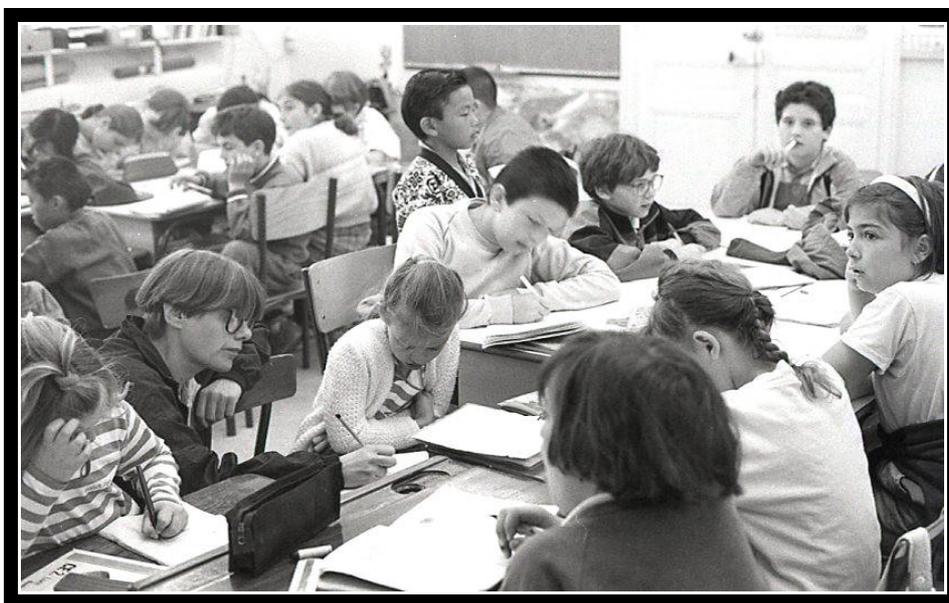


aviái agantat lo virús, correspondriái...

Me limitarai ara a esclarar qualques aspèctes d'aquesta institucion-clau, al lum de las correspondéncias que visquèri, menairas a cada còp de rencontres e d'una riquesa irremplaçabla. Correspondre, es « imaginar » l'autre, se balhar lo temps lo long de l'annada per bastir menimosament un ligam amb el, e, se i a rencontre, es l'acarament a la realitat, a la riquesa de l'alteritat. La correspondéncia càmbia lo grop, càmbia cada membre del grop e càmbia tanben lo mèstre.

frairetat de la PI

En 1991, correspondèrem amb la classa de Brigitte Vicario a Blomac, e assistiguèri espantat a una sesilha comuna de las doas classas a prepaus de la frasa-clau. Menèri ieu las recèrcas matematicas. Far de viatges-escambis amb de classas que partajan una etica comuna, es viure en dirècte que, encara un còp, mas benlèu mai prigondament, sèm pas sols a la far viure aquela etica, e que d'autres meton la meteissa significacion darrèr los mots : *conselh, cenchas de comportament, mestièrs, còlas...* E doncas, balha una granda legitimitat a aquel biais de far als uèlhs dels enfants, legitimitat qu'es de còps pas evidenta de far viure, de tant qu'un regent en PI se pòt sentir sol a «remar contra la *doxa*».

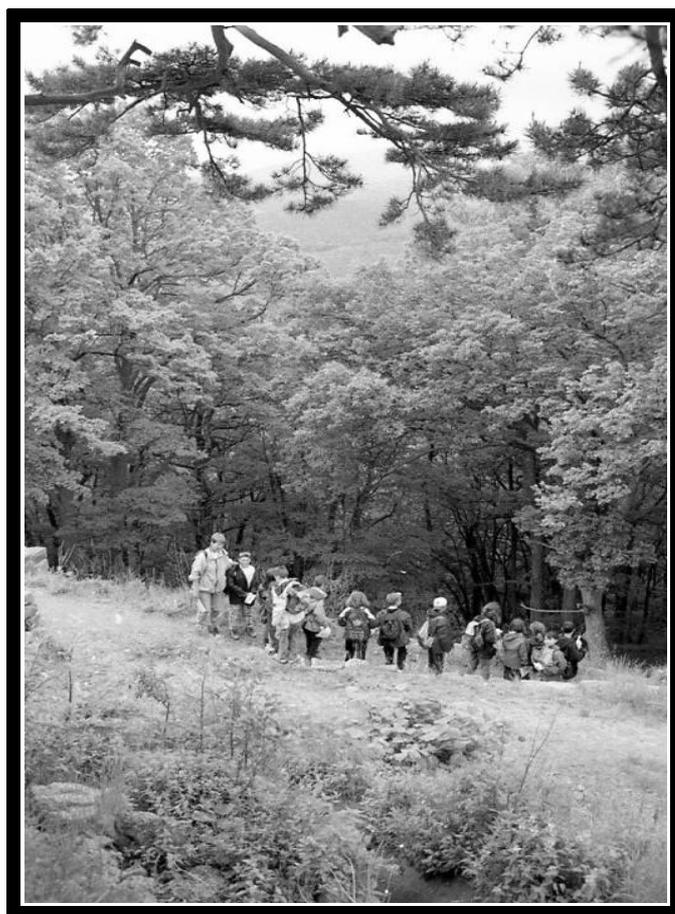


En 1994, correspondèrem amb la classa de Guy Girard, a Javresac. Lo viatge dins aqueste vilatge pròche de Conhac nos faguèt conéisser una escòla de tres classas que foncionava tota en PI, çò que viviam a Besièrs, e qu'èra puslèu rare (aviam vesitat l'escòla de La Neuville l'an d'abans⁷). Foguèt ric de discutidas, que veniam de metre en plaça a Besièrs lo conselh d'escòla (grand conselh de totes los usatgièrs de l'escòla). Descobriguèrem Conhac, la Charenta, e mai l'iscla d'Oleron.

7 cf infra



En 1998, correspondèrem amb la classa de Marguerite Bialas, en Alsàcia. Posquèrem dins cadun dels dos viatges, a Besièrs e en Alsàcia, experimentar dos biaisses diferents: la mitat de la setmana, los enfants dormissián cadun a cò de son correspondent, e l'autra anèrem totes dins un centre. Viure aital los moments de vida comuna (repaisses, colcar...) e los gestionar al moment dels conselhs balha una altra dimension a l'escambi.



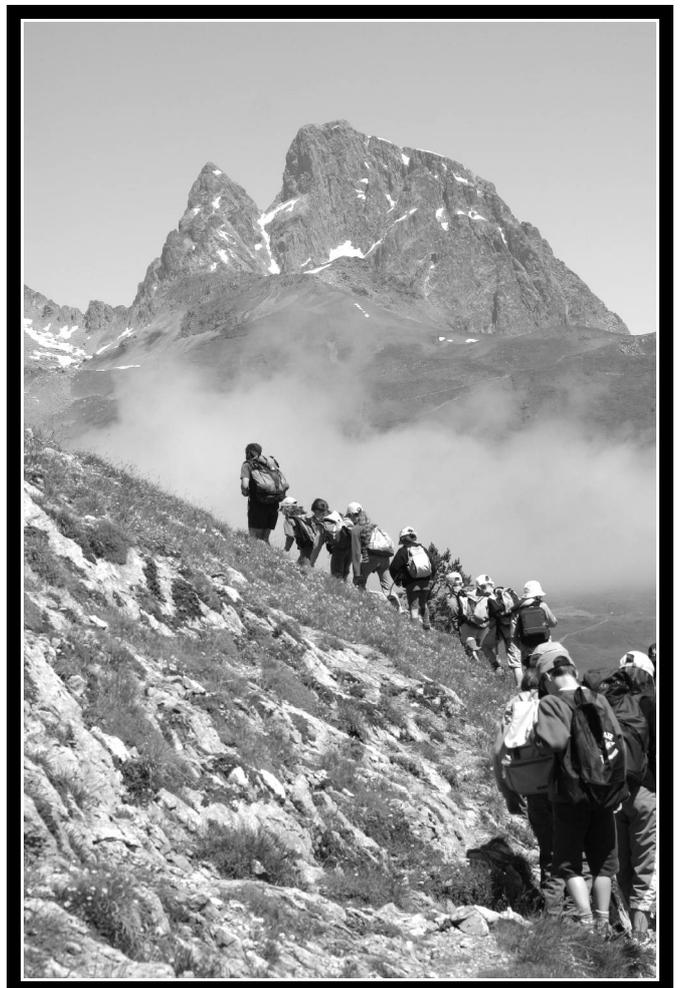
nòstra lenga sòrre

Faguèri tres correspondéncias amb de catalans, la primièra en 1987, amb la classa de Elena Gual, de l'escòla Arrels de Perpignan, que trabalhava tanben en PI. Tornèri far en 1992 amb una escòla de Badalona, pròche de Barcelona, e organizèrem un rencontre a Girona. Enfin, en 1993, correspondèrem amb la classa de Pep Lluís Bonin, de l'escòla Rafal Vell⁸ de Palma de Malhòrca. Las palancas entre occitan e catalan son plan ricas, e, subretot en Catalonha sud, la socializacion de la lenga, dins las carrièras e la vida publica, es una granda descoberta pels enfants de Calandreta, acostumats a parlar a l'escòla una lenga «amagada».

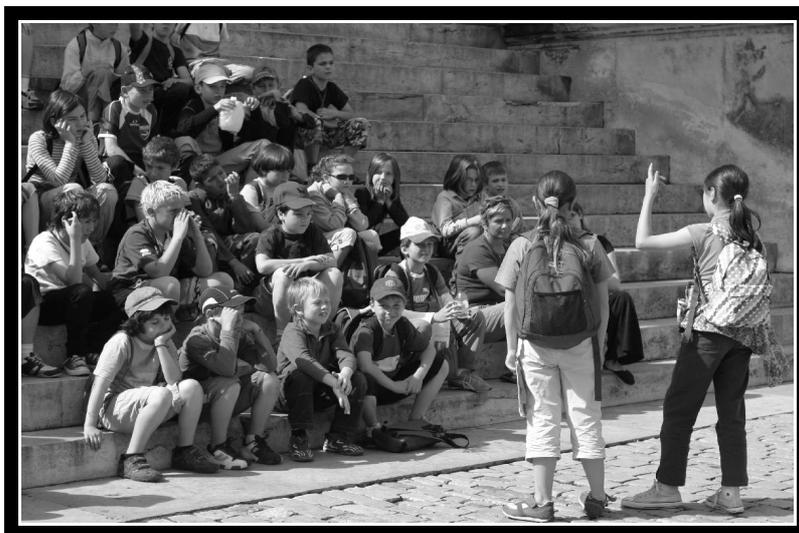
correspondre en occitan

Pausa pas cap de problèma de far una correspondéncia entre doas classas que parlan occitan, al contrari : afortís l'usatge de la lenga, e mena aquí tanben, sustot amb de pichonas escòlas isoladas, un altra mena de « sèm pas mai sols », plan poderós. Mas la diglossia fòrta cap al francés e l'us social fòrça flac de l'occitan fa que, al moment del rencontre, pòt menar a de situacions delicatas, d'autant mai se los correspondents emplegan una altra varianta de l'occitan.

Ne faguèri l'experiéncia en 2008, amb lo viatge que faguèrem a Pau. Los enfants compreguèron lèu que la solucion que demanda lo mens d'esfòrces, per se compréner entre lengadocians e gascons, es de parlar francés. Amb lo regent de la classa de Pau, Beneset Larradet, aquò nos trucava (amai compreguèssèm lo fenomèn). Decidiguèrem lo primièr jorn de prepausar un jòc: s'agissia de veire qual seria lo mièlhs capable de dire, al cap de la setmana, de frases dins lo dialècte dels correspondents. organizèrem lo divendres, abans lo viatge retorn, una mena de « concors » e posquèrem mesurar qu'aquela mena d'estratagèma marchèt, e cossi menèt los enfants a èsser curioses del biais de parlar dels autres.



En 2007, correspondèrem amb la classa d'Eric Lhéritier, de Nimes. Preparèron tre la debuta de l'an la nòstra venguda, dedicuèron plan de temps e la mager part del programa d'istòria de l'annada a far d'enquestas, per còlas de dos, a prepaus de l'istòria de la vila. Un vertadièr trabalh de detectiu. Al mes de mai èron prestes. Nos faguèron far un viatge dins lo temps d'una jornada dins Nimes, en pichons grops, amb una vesita guidada pensada e animada per d'enfants qu'avián causit çò que nos volián mostrar per nos far comprèner l'istòria de lor vila. Capitèrem, dins lo mes que nos demorava abans la venguda dels nimesencs, de far quicòm del meteis biais per li far visitar Besièrs.



Los viatges

Un autre biais de se confrontar a l'alteritat, es de partir luènh amb la classa, dins un autre país, onte se parlan d'autres lengas. Sovent per descobrir que lo mond pensan, fan, manjan, parlan pas coma nosautres, mas que podèm escambiar, partejar, coma fraires. Demanda plan de preparacion, sustot cap als parents per los rassegar e los convèncer de daissar partir lo pichon, mas tanben plan de preparacion administrativa, e de recèrca de finançament. Mas la resulta pedagogica es a la mesura d'aquesta energia qu'i metèm: estrambordanta.

En 1990, partiguèrem a Barcelona la classa de Cors Mejan. Lotjàvem dins l'apartament d'un amic (èrem pas gaire nombroses), e cada matin fasiam un conselh per decidir del

programa de la jornada. Los enfants compreguèron tot plen plan lo catalan, espantats de veire escrich « sortida » o « tancat », de pertot dins la vila o dins las veirinas, mots fins ara reservat a l'esfèra «intima» de l'escòla.



En 1987, partiguèrem la classa de cicle 3 de Besièrs amb la de Daniel Lafont, de la Calandreta dau Clapàs, per un rencontre esportiu d'escòlas dins de lengas minorizadas, Euroskol, al país de Galas. Lo quite viatge, en tren, ferry e bus, foguèt jà una brava aventura, e las partidas de rugbi e l'acuelh calorós dels galèses, una altra.

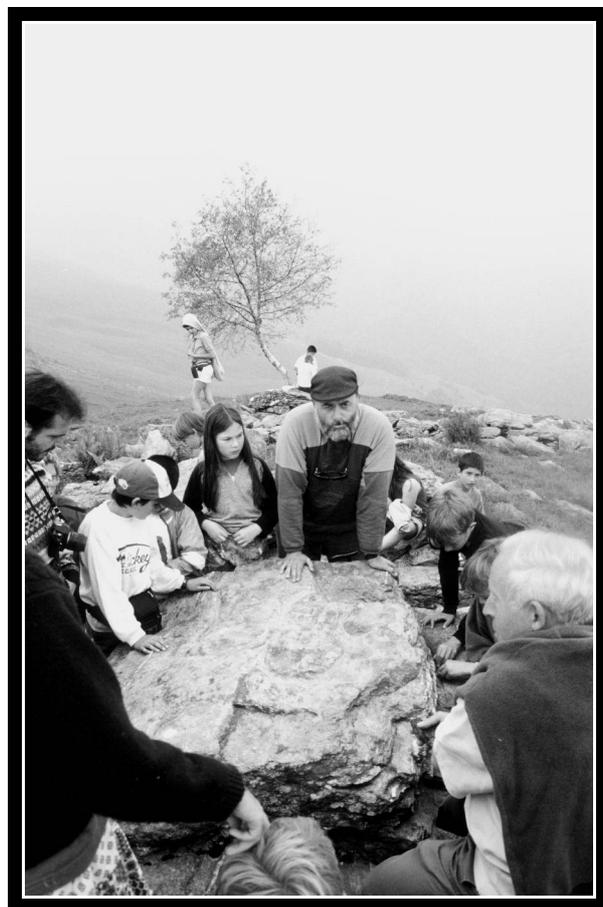


En 1993, doas classas de la Calandreta de Besièrs e una de la de Tolosa, partiguèrem en viatge doas setmanas cap a un pichon vilatge del nòrd de Malhòrca, Colonia de Sant

Pere, apuèi un rencontre amb la classa de Pep Lluís Bonin, de l'escòla Rafal Vell de Palma de Malhòrca que clavava la correspondéncia feita dins l'annada. Aviam capitat de far participar un detzenat de colegians de sieisena e cinquena, ancians de l'escòla, que venguèron per ajudar, qu'aviam embarcat dins aquesta aventura d'enfants plan pichons. I tornèrem amb la classa CM de la Calandreta de Besièrs en 2002.



En 1994, apuèi una correspondéncia amb la classa d'Uc Bernet, de la Calandreta dau Clapàs, partiguèrem en viatge ensemble las doas classas CM, en Italia, dins Piemont, e dins las valadas occitanas d'Italia. Passèrem jogar una pèça de teatre per un festenal a Tolon, al teatre de la Mediterranèa d' Andrieu Neyton, rescontrèrem los escolans de l'escòla d'Acquiterme, en Piemont, puèi partiguèrem al pè del mont Viso, tot en naut de la val del Po.



En 1996, en mai d'una correspondéncia « classica », farguèrem un projècte amb la Calandreta dau Clapàs e lo poèta Roland Pecot. Veniá un còp per mes dins caduna de las doas classas, a Besièrs e Montpelhièr, e menava d'objèctes (un frejal, una « pèira que canta »...) e de tèxtes o d'istòrias, e l'idèa èra d'escambiar per li balhar matèria a l'escritura d'un roman. Al fial de l'an, se decidiguèt d'ensajar de far un viatge, en Mediterranèa. Trapèrem finalament lo conse d'un vilatjon del sud de Sardenha, que se disiá preste a nos aculhir. I partiguèrem doncas, amb lo Roland Pecot e lo Daniel Lafont. Foguèt un rencontre pivelant, e ric que ric, farguèrem de lexis occitan-sard-francés-italian, las lengas se visquèron vertadièrament coma de ponts.



Dins cada viatge, los cants e las danças que son plan presents dins las Calandretas prenon un sens e un relèu particular: cantar e dançar amb los correspondents, aprener sos cants e sas danças, es un biais privilegiat d'escambiar e de se coneisser. Amb los sards, foguèt un estrambòrd. Los de l'escòla de Collinas nos diguèron que lo primièr còp que venguèrem foguèron estonats que de pichons « francesi » foguèsson interessats e demandèsson de mots de sard, aquela lenga encara viva a l'ostal mas mepresada a l'escòla. Foguèt per eles coma una revelacion, e quand tornèrem (i anèrem en tot quatre còps), avián integrat de sard a l'escòla e collectat cants, lexic e provèrbis per los nos balhar. I partiguèrem, en Sardenha, fins a 106 de las Calandretas de Nimes, Montpelhièr e besières⁹. Lo darrièr còp, en 2003, farguèrem un projècte amb la classa de Xavi Ferré, de la Calandreta Falabreguièrs, a Besièrs, alentorn e las estatuas-menhirs (las femnas e òmes-pèiras), amb tres viatges: a Lacauna, en Roèrgue amb los sards, e en Sardenha.

9 Cf. **annèxa 11**.



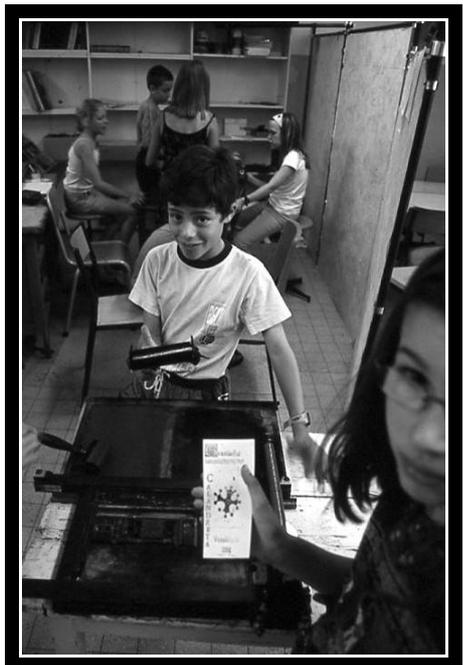
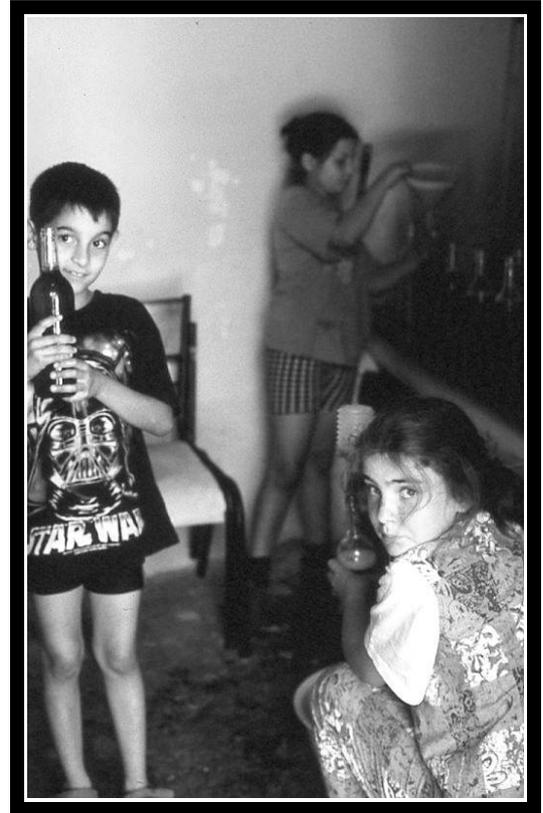
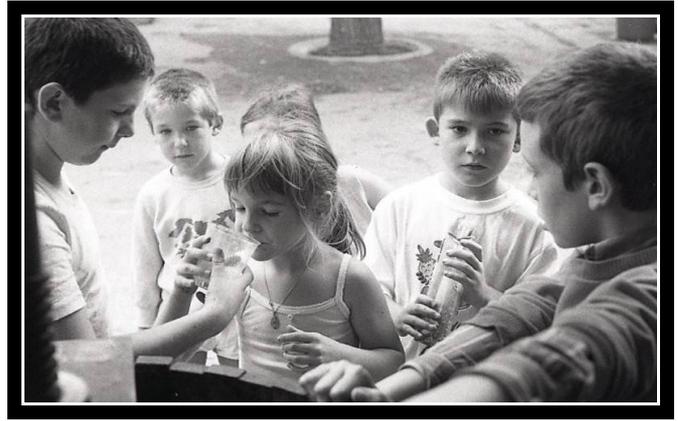
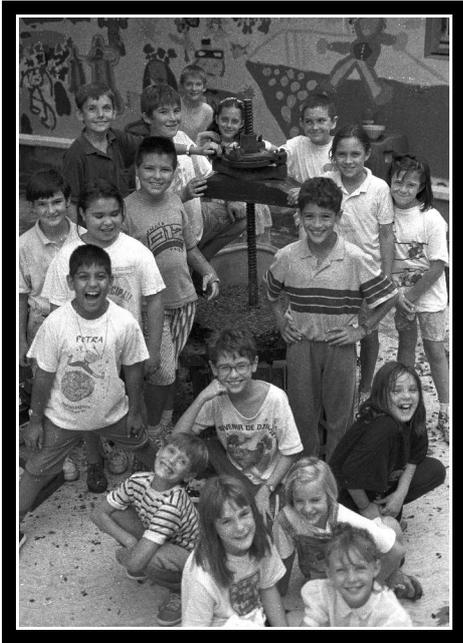
En 2001, las doas escòlas Calandreta de Besièrs menavan un projèct comun: « Mar nòstra »: los talhièrs descantonats, las activitats de descobertas, las sortidas se vivían alentorn de la mar Mediterranèa, e somièrem amb la classa CM d'i anar navegar, sus la mar. Contactèrem lo capitani d'un vièlh batèu a vèla, preparèrem l'aventura, foguèt pas sens tracasses administratius, mas finalament capitèrem e partiguèrem, d'Agde fins a l'Estartit, en passant per Pòrt Vendres e Ròsas, en doas còlas de 12 enfants, una per l'anar, l'autra pel tornar.



Far de vin

En setembre 1987, en conselh, un enfant prepausèt de far de vin en classa. Susprés, respondiguèri qu' i anavi pensar, puèi decidiguèri que valia lo còp d'ensajar aquela produccion originala. Dins la classa cooperativa, la produccion principala es lo jornal, alentorn dels tèxtes liures dels enfants. Mas lo vin ne venguèt una altra. E durèt 15 ans. La sortida rituala per las vendémias preniá un sens novèl, quichar lo vin dins la cort de l'escòla èra totjorn una fèsta, e plan d'activitats de la classa viravan naturalament alentorn del vin: recèrcas de mat, grafic del vin, embotelhatge, confeccion de las etiquetas, embotelhatge, tasta, venda per la caissa de la classa...





D'institucions que « tenon »

Vau ara tratar de çò que, eticament e pragmaticament, rend possible lo « sortir de la classa »: las institucions de la classa. Ne vai descriure tres.

lo conselh

Lo conselh es un vertadièr luòc de decision e d'elaboracion. Lo mèstre, regularament, a cada « rendetz-vos » marcat sul planejament de la classa (un o dos còps per setmana) rend compte, aculhís, seguís las decisions (amai garde un dreit de veto). Coma per las autras institucions, es « per de vrai ». Es la condicion per que lo desir de cadun se pòsca « trenar » a lo dels autres, e que l'idèa de partir en viatge, prenga pro còs dins lo cap de cadun per li balhar la fòrça d'afrontar sas angoissas, e d'acceptar de partir (luènh de l'ostal, de la familha, de la maire...). Las pauras intimas de cadun, s'agís pas de las explicar, nimai « apasimar », mas de las trabalhar. Pòdon parèisser a d'autres estranhas (passar la mar, prene lo tren, montar dins un batèu, partir mai d'una setmana...), son pas automaticament conscientas e se devon pastar, e partejar, en securitat e dins lo respècte. Es un dels ròtles màgers del conselh. Plan segur, lo conselh servís tanben materialament per preveire lo programa, e las responsabilitats indispensablas abans de partir. Mas lo conselh es sustot un recors, un luòc de securitat, onte lo mond s'escotan, se parlan e se respèctan. Es tanben important de ne far del temps del viatge, per informar, questionar, respondre, e decidir. Pòt parèisser estranh, mas trapi qu'es una granda fòrça de s'assetar en redond per un ritual de l'escota e de la presa en compte de cadun que siá dins un òrt public de Pau, a quasi 2000m d'altituda al pè del Mont Viso, o sul pòrt de Barcelona,





las cenchas de comportament

Sortir, es s'expausar, es tanben aculhir l'imprevist, e mesurar los risques. Las cenchas de comportament materializan la posicion de cadun per rapòrt a las exigéncias de la vida en grop. A cada color correspondon competéncias, dreites e devèrses, en foncion del desir e de las possibilitats de cadun.¹⁰ En classa o dins l'escòla, l'enjòc es sovent limitat. Defòra, ven d'un còp cargat d'una « veracitat » indenegabla. Los qu'an de «cenchas nautas», devèm poder comptar sus eles, de longa: son de vertadièrs *ajutòris*, sens eles, podèm pas sortir, seriá impossible d'aver tot lo temps l'uèlh sus tot lo mond.

las còlas de viatge

En classa, foncionam amb de còlas de trabalh, decididas en conselh, preparadas per de sociogramas, bailejadas per un « cap de còla », responsable de la còla. Aquela foncion de cap de còla, vertadièra *responsabilitat fina*, se trabalha en acamp de caps de còlas.

Quand partissèm, establissèm a l'avança de còlas de viatge. E prenèm coma caps los mai experimentats, los qu'an las cenchas de comportament mai « nautas ». Los que lo grop tot li fan fisança. Es mai que seriós, qu'aquí, los dangièrs son pas imaginaris. Se preni la responsabilitat de daissar partir per una passejada d'una ora sus un ferry gigant una còla de 4 mainatges, es per de que soi segur, prigondament, del cap de còla. E que lo cap, se pensa que capitarà pas de se far obeïr d'un pichon amb una cencha « clara », o me dirà,

¹⁰ « De la rose à la noire (voir ceintures de niveaux) ces ceintures matérialisent la position provisoire de chacun par rapport aux exigences de la vie au sein du groupe. A chaque couleur correspondent compétences, droits et devoirs, en fonction des possibilités de chacun. » www.tfpiprovence.online.fr/glossaire.htm

e traparem un biais (generalament, lo pichon demorará amb ieu).

Remarquèri que los viatges son sovent lo luòc per « metre a l'espròva » las cenchas de comportament, e que sovent, d'enfants s'èran revelats mai responsables, e passavan al retorn a la cencha superiora.

Aculhir

Demòra a joslinhar que la dobertura, « l'anar veire », marcha dins los dos sens. Una classa que sortís es tanben una classa que se dobrís, e que convida entre sas parets de mond del defòra. Se fa pas cossi que siá, las institucions e particularament lo conselh permeton justament de preveire e de bilançar un acuèlh vertadièr. Aculhiguèrem plan de mond dins la classa, per venir mostrar, explicar, contar, o simplement per los rescontrar. Parlavan francés, italian, castelhan, catalan, anglés, arab, chines, mas pensi qu'es particularament interessant de far venir en classa de mond que parlan occitan. Es mai que mai important per una classa que trabalha en immersion. Ai ja dich cossí correspondre en occitan afortís l'estatut e l'emplec d'aquesta lenga. Aculhir de mond interessants, que podran èsser pels enfants, coma pel regent, de vertadièrs « rencontres », estructurarà lo desir e « balharà de carn » al fait de parlar occitan. Ne citarai dos aquí, demest totes los que venguèron, que nos marquèron: Robert Lafont, que nos venguèt rendre vesita, per una discutida plan rica, un matin, e Ives Roqueta, que venguèt sovent, especialament al moment de la creacion d'un spectacle de teatre qu'aviá escrich: la ciutat negada, onte juguèt lo ròtle del contaire.



Annèxa 2 : Articles de premsa

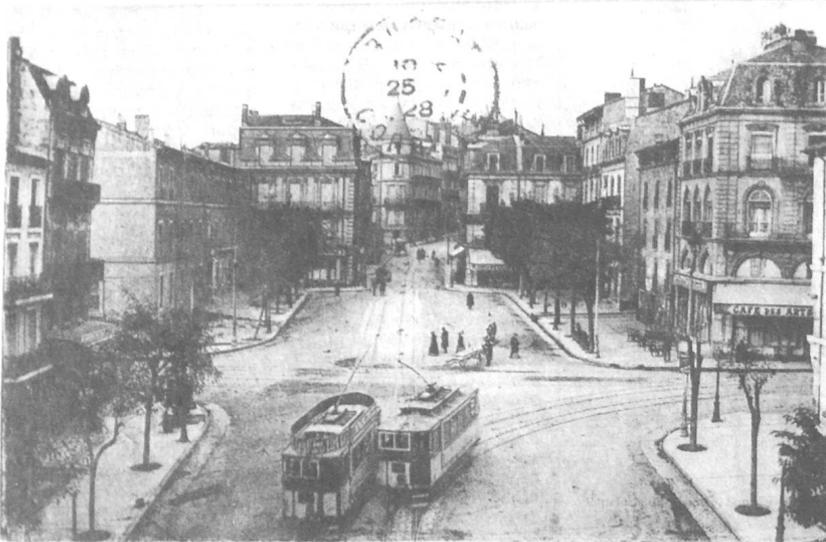
exposicion « Besièrs, tot cambia e res non cambia » 1990.

exemple d'utilisacion de la fotografia coma aisina pedagogica

MIDI LIBRE ■ Mardi 20 novembre 1990 ■ 02

Rétrospective

Le Béziers d'hier et d'aujourd'hui



■ « Béziers : tot cambia e res non cambia ». Ce qui veut dire, traduit de l'occitan : Béziers, tout change et rien ne change.

C'est le thème d'une très intéressante exposition que l'on peut voir en ce moment au Centre Louis-Aragon. Une réalisation des élèves de la classe de CM de l'école « La Calandreta » sous la direction de leur instituteur, Pierre Baccou.

Les jeunes élèves ont eu l'idée, originale, d'illustrer

l'évolution de Béziers à l'aide de documents comparatifs. Ils ont choisi d'anciennes cartes postales puis, appareil de photo en mains, ils ont fixé les mêmes lieux qu'autrefois. Ainsi on peut voir, sur les documents que nous présentons, la place Garibaldi avec ses tramways, il y a bien longtemps, et de jeunes élèves de « La Calandreta » photographiant cette même place aujourd'hui.

L'exposition comporte une trentaine de panneaux qui

proposent une autre vision de la ville. Effectivement, beaucoup de choses ont changé, et c'est bien logique. Mais, au fond, Béziers reste toujours Béziers.

C'est la conclusion à laquelle sont parvenus les jeunes élèves et leur très sympathique instituteur. Un travail méritant et qui mérite d'être encouragé, une exposition-rétrospective à voir et qui devrait retenir l'attention des amoureux de Béziers.



Les photographes de La Calandreta



Quelques-uns des jeunes photographes devant leurs œuvres, dans l'escalier de la Maison des vigneronns.

■ Ils ont de la chance les enfants des cours moyens 1 et 2 de l'école occitane « la Calandreta » d'avoir comme enseignant Patrice Bacou, qui est aussi un ancien photographe. Pour réaliser l'exposition, installée dans l'escalier et les salles de la Maison des vigneronns du Languedoc-Roussillon, sur le thème : « Béziers : tot cambia, res non cambia », ce qui veut dire : " tout change, rien ne change ", l'instituteur a fait le tirage en noir et blanc des photos réalisées par ses élèves sur des appareils compacts qu'il avait pu se faire prêter.

Cette exposition, qui sera visible au 1 bis, impasse du Loup, près de Pépèzu, jusqu'à la fin août, puis au Crac en septembre, au centre Louis-

Aragon en octobre et novembre, ensuite dans les écoles qui en feront la demande, a été inaugurée par le docteur Coulouma, maire-adjoint, Marie Rouanet, conseiller municipal délégué au Patrimoine, Daniel Basset, directeur de la Maison des vigneronns, et l'écrivain Yves Rouquette. C'est Patrice Bacou qui a expliqué que ses élèves avaient photographié aujourd'hui les sites biterrois ou les scènes de la vie reproduites sur les cartes-postales. On a fait un montage des deux photos, avec un texte écrit en occitan ou en français par les enfants, ou Yves Rouquette, ou un autre auteur. Bien entendu, le Centre de documentation occitane a subventionné cette réalisation. Bravo !

Annèxa 3 : Barthélémy Profit.

Coopération à l'école et coopératives scolaires Jean-François Vincent,

disponible sur : www.meirieu.com/PATRIMOINE/bart_profit.pdf

Barthélémy Profit

Coopération à l'école et coopératives scolaires

Jean-François VINCENT
Président de l'OCCE

Deux grands pédagogues ont marqué l'histoire de la coopération à l'école et des coopératives scolaires : Barthélémy Profit et Célestin Freinet. Si l'action de ce dernier est largement reconnue, celle de Barthélémy Profit l'est nettement moins et pourtant...

Barthélémy Profit : inventeur de la coopération à l'école

C'est Barthélémy Profit, Inspecteur primaire né le 11 février 1867 en Corrèze, qui le premier a mis en évidence l'intérêt pédagogique des coopératives scolaires (il en revendiquera d'ailleurs la paternité) en les faisant définitivement sortir des objectifs des mutuelles scolaires.

C'est d'ailleurs logiquement par la création de mutuelles scolaires dans les départements de l'Isère et du Puy de Dôme où, entre 1904 et 1909 il occupa ses premiers postes d'Inspecteur primaire, qu'a commencé son intérêt pour les coopératives scolaires.

A une époque où les lois de prévoyance sociale étaient à peu près inexistantes, il s'est intéressé au sort familial des écoliers en même temps qu'à l'enseignement de la solidarité, et qu'il a fondé avec succès une vingtaine de Sociétés de Mutualité scolaire et post scolaire.¹

Ces expériences dans le domaine de la Mutualité scolaire et dans son enseignement l'amènèrent à écrire en 1911 un ouvrage qui fut couronné par l'Académie Française et l'Académie des Sciences Morales et Politiques : « La Mutualité nouvelle ».²

Mais c'est particulièrement à partir de 1919 dans sa circonscription de Saint Jean d'Angély (il y restera jusqu'à sa retraite en 1929) qu'il s'est attaché au développement de la Coopération et des coopératives scolaires.

Dans ses ouvrages « La Coopération à l'école primaire »³, « La Coopération scolaire française », « L'éducation mutuelle à l'école »⁴ et au travers de la revue « L'école coopérative » qu'il fonda en 1925 et dirigea jusqu'en 1936, il dégaga les grandes lignes d'une pédagogie active.

Sans chercher à résumer en quelques lignes l'œuvre de Barthélémy Profit, il est nécessaire, pour percevoir l'importance qu'il a tenu dans l'évolution de la Coopération scolaire de dégager quelques éléments caractéristiques de ses œuvres.

La coopération valeur de référence de l'école

Réfutant l'autoritarisme parfois dictatorial des maîtres et la compétition entre les élèves il prône la solidarité, la coopération dans la construction des apprentissages et affirme que l'apprentissage de solidarité nécessite l'aide mutuelle:

Ainsi par la discipline autoritaire d'une part, par le système de compétition d'autre part, sont emprisonnés les rapports naturels qui devraient exister entre les élèves comme entre eux et les maîtres... Il ne peut y avoir aucune solidarité acceptée dans une école où le maître n'est qu'un caporal ; il ne peut y avoir aucune coopération possible dans une école où les élèves pratiquent quotidiennement le « chacun pour soi ».⁵

1 Gouzil & Pigeon Profit et la Coopération scolaire française p. 21 OCCE Paris, 1970
Profit (Barthélémy) La Mutualité nouvelle Giard et Brière, Paris, 1911

2 Profit (Barthélémy) La Mutualité nouvelle Giard et Brière, Paris, 1911

3 Profit La coopération à l'école primaire ouvrage couronné par l'Académie Française Delagrave, Paris, 1922

4 Profit La coopération scolaire française Fernand Nathan, Paris, 1932

5 Profit L'éducation mutuelle à l'école Sudel, Paris, 1936

La coopérative scolaire association d'élèves

Envisageant une modification des relations et du statut de l'élève, il fait de l'école une coopérative scolaire, c'est à dire une entreprise sociale, *une association d'enfants*, poursuivant un projet d'amélioration de la vie matérielle et morale de la classe.

*Par la coopérative scolaire, l'école jusque là une simple réunion d'individualités, que dressaient les uns contre les autres, la contrainte et la sujétion excessive d'une part et l'autre part la compétition et la jalousie, est devenue une association d'enfants se disciplinant eux-mêmes pour prendre en charge l'amélioration de leurs conditions de vie et le progrès général de la classe tant au point de vue matériel qu'au point de vue moral.*⁶

La coopérative outil de transformation de l'enseignement

Par les moyens qu'elle procure et la coopération qu'elle induit, la coopérative scolaire devient un levier important de modification de l'enseignement, un levier d'éducation nouvelle. Les apprentissages ne sont plus simplement construits à partir de manuels scolaires mais sur de réelles observations, de réelles expériences.

*La coopération scolaire a apporté ce qui manquait : un matériel, une organisation un esprit nouveau. Par elle l'enseignement concret et la véritable méthode active ont été rendus possibles ; l'observation directe et la réflexion, la recherche personnelle et l'action sont à présent les moyens employés au lieu du livre... Dans l'école nouvelle, plus de dogmes solennellement proclamés, de phrases inutiles, d'éclats de voix...?*⁷

L'école coopérative outil d'éducation citoyenne

Dans l'œuvre de Barthélémy Profit, l'école coopérative est une école d'éducation citoyenne dans la mesure où elle donne à l'élève un nouveau statut et fixe à l'école de nouveaux objectifs.

L'école coopérative c'est une école transformée politiquement, où les enfants qui n'étaient rien sont devenus quelque chose, c'est l'école passée de la monarchie absolue à la république et où les enfants, livrés en certains domaines à leur initiative, apprennent le jeu de nos institutions et s'exercent à la pratique de la liberté.

*L'école coopérative c'est enfin l'école où l'instruction n'est pas le but exclusif, mais celle où l'on vise surtout à former par une pratique particulière facilitée, l'être pensant, qui sait écouter la voix de la raison, l'être moral et conscient et responsable, l'être social plus attaché à l'accomplissement de ses devoirs qu'à la revendication de ses droits.*⁸

De plus, la pratique de la vie associative qui donne aux élèves des responsabilités et s'appuie sur un fonctionnement démocratique de ses institutions est un outil essentiel dans la construction des comportements sociaux, dans l'apprentissage de la Coopération.⁹

Avec ses élections, ses réunions, ses comptes rendus et ses divers exercices la vie même de la société comporte un grand nombre de leçons pratiques qui ne seront pas perdues. Dans les séances, les sociétaires apprennent à discuter courtoisement, à se concerter, à s'unir sur des questions analogues à celles que présente la vie... Présidents ou Présidentes, trésoriers, secrétaires, conservateurs, tous enfants de 11 à 13 ans s'acquittent déjà de leurs fonctions avec une parfaite correction.

Barthélémy Profit, au travers de ses ouvrages écrits en prenant appui sur les expériences menées dans sa circonscription de Saint Jean d'Angély, va petit à petit définir une authentique pédagogie de la *Coopération à l'école* et faire des coopératives scolaires les institutions de base de *l'école coopérative*.

6 Profit L'éducation mutuelle ibid

7 Profit La coopération à l'école primaire ibid

8 Profit La coopération à l'école primaire ibid

9 Profit La coopération à l'école primaire ibid

Annèxa 4 : L'Atomium

Figure 1 : L'Atomium de la classe coopérative :

Laffitte R. Mémento de pédagogie institutionnelle : faire de la classe un milieu éducatif, Matrice, 2000, p 15.

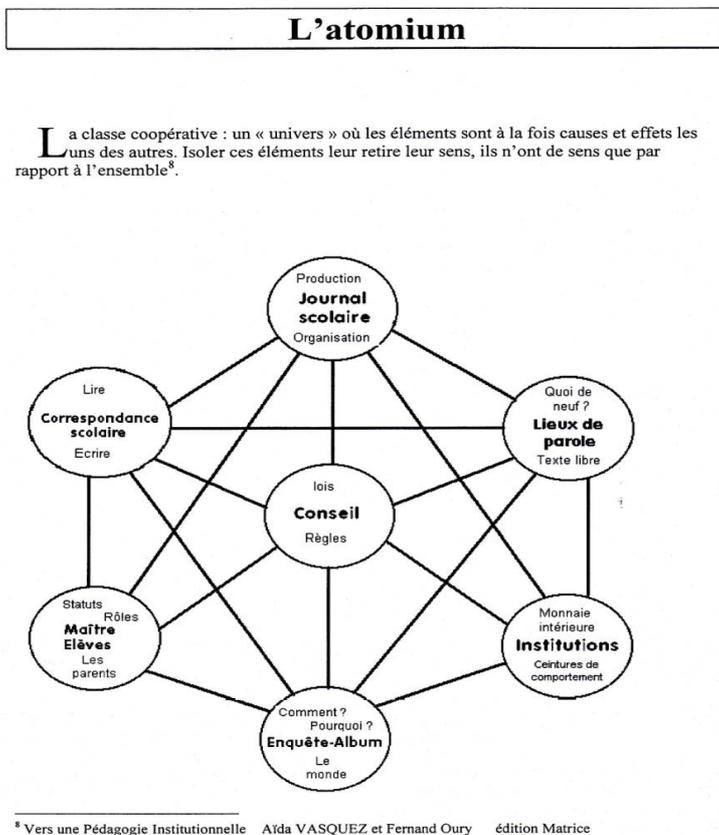


Figure 2 : Photographie de l'Atomium de Bruxelles :

<http://www.entre2voyages.com/voyage/images/belgique/atomium.jpg>



Annèxa 5 : A l'origine, la « classe-promenade »

Edmond Lémery (ICEM 63) - Le nouvel éducateur – n° 183 – Novembre 2006



A l'origine, la « classe-promenade »

Sortir de la classe, étudier le milieu ; une rupture avec un enseignement livresque de la géographie



A l'école de la vie

Sans remonter aux conceptions de Montaigne et surtout de J.J. Rousseau, pourtant sous-jacentes, dès l'origine de l'Education Nouvelle, apprendre dans la réalité quotidienne, sur le terrain, enraceriner sa propre culture dans son environnement, est devenu un principe éducatif fondamental.

Ainsi, dans l'effervescence de l'Education Nouvelle vers 1923, C. Freinet découvrait cette technique de rupture avec la « scolastique » : la « **classe-promenade** » que certains enseignants commençaient à pratiquer. Ce fut, pour lui, cherchant à rompre avec une « culture » purement livresque et artificielle, l'occasion d'atténuer ce hiatus qu'il percevait entre deux milieux de vie de l'enfant : celui de l'école et celui de la vie hors de l'école.

En cherchant à mettre en pratique cette activité dans son école de village, il découvrit alors, malgré les difficultés inhérentes à ce bouleversement, tout l'intérêt qu'elle suscitait chez « ses élèves » et l'expression plus libre qu'elle incitait. Mais, à son grand regret, au début, l'exploitation demeurait encore trop limitée car subsistaient encore les exercices très scolaires, ce qui fut l'objet de ses recherches pragmatiques.

C'est ainsi que le « champ d'exploitation » qu'elle ouvrait s'élargit progressivement à diverses activités plus motivées : l'écriture, la lecture des textes écrits sur la classe-promenade, leur communication par l'imprimerie et la correspondance.

Au fil du temps, la « classe-promenade » s'étendit à diverses techniques regroupées aujourd'hui sous le concept pédagogique d'**étude du milieu**¹ à caractère polyconceptuel : visites organisées, enquêtes, recherches documentaires, recherches guidées par des fiches, synthèses, réalisations d'albums, d'articles dans le journal scolaire, conférences des enfants, des intervenants, échanges par la correspondance, puis, actuellement, réalisation de documents multi-médias à communiquer et archiver dans la bibliothèque de travail coopérative.

La « **lecture de paysages** », issue de cette pratique de la classe-promenade, constitue aujourd'hui l'une des techniques de l'étude du milieu, avec ses objectifs et ses moyens.

Ainsi, la classe est **ouverte sur la vie** par une culture interactive qui s'enracine dans le réel.



Apprendre à « lire un paysage », pourquoi ?

C'est développer, chez chacun, une faculté humaine essentielle, nécessaire à l'adaptation de tout

individu à son milieu et donc, une fonction porteuse d'avenir : **la perception**, par l'intensification de son acuité sensorielle et la mise en œuvre des mécanismes cognitifs et neuro-physiologiques de son cerveau. Mécanismes que nous retrouvons dans le processus d'expérience tâtonnée à la base du tâtonnement expérimental.

« Outre l' "ouverture" du système nerveux, le cerveau se caractérise par ce que j'ai appelé sa "motivation".

Il ne fonctionne pas comme une machine traitant passivement des informations venues de l'extérieur.

Il opère également dans le sens inverse, comme un producteur de représentations qu'il projette sur le monde extérieur.

L'activité spontanée d'ensembles spécialisés de neurones pousse l'organisme à continuellement explorer et à tester l'environnement physique, social et culturel, à se saisir des réponses et à les confronter à ce qu'il possède en mémoire... »

J.P. Changeux
« L'Homme de vérité »

C'est, d'une part, acquérir des compétences fondamentales dans les rapports de l'individu avec son environnement physique : se situer, se repérer, s'orienter, prendre conscience de l'espace, des distances, des effets de la perspective (rapports entre les différents plans)...

D'autre part, comprendre les rapports humains avec la nature sur divers plans : répartition des sols et raisons de leur exploitation... bref, toute une géographie économique et humaine.

C'est stocker en mémoire des connaissances diverses, en particulier des *images mentales* participant à l'élaboration de *représentations mentales* qui s'enracinent sur le terrain et, par interactions avec des apports didactiques correspondants, **ouvrir des « champs conceptuels »** variés en direction de disciplines diverses : géographies physique, économique, humaine, bien sûr, mais au-delà, les sciences de la terre, l'écologie...

Au travers de ces activités ainsi orientées et le traitement des informations qu'elles impliquent, s'effectuent aussi des apprentissages de base multiples : lire, écrire, s'exprimer, schématiser, raisonner, élaborer et comprendre des « modèles » qui sont des outils de pensée...

C'est développer la curiosité de l'enfant des villes comme celle de l'enfant de la campagne, en systématisant l'observation et l'analyse de ce qui les entoure pour le comprendre, et au-delà, le respecter, le protéger.

**Edmond Lémery
(ICEM 63)**

¹ Lire dans *Le Nouvel Educateur* n° 167, Mars 2005, le dossier sur l'étude du milieu.

Célestin Freinet et la classe- promenade

« La classe-promenade fut pour moi la planche de salut. Au lieu de somnoler devant un tableau de lecture, à la rentrée de la classe de l'après-midi, nous partions dans les champs qui bordaient le village. Nous nous arrêtons en traversant les rues pour admirer le forgeron, le menuisier ou le tisserand dont les gestes méthodiques et sûrs nous donnaient envie de les imiter. Nous observions la campagne aux diverses saisons, quand l'hiver les grands draps étaient étalés sous les oliviers pour recevoir les olives gaulées, ou quand les fleurs d'orange épanouies au printemps semblaient s'offrir à la cueillette. Nous n'examinions plus scolairement autour de nous la fleur ou l'insecte, la pierre ou le ruisseau. Nous les sentions avec tout notre être, non pas seulement objectivement mais avec toute notre naturelle sensibilité. Et nous ramenions nos richesses : des fossiles, des chatons de noisetier, de l'argile ou un oiseau mort. »

C. Freinet.

Pour C. Freinet, la classe-promenade, non seulement rompait avec ce hiatus des deux vies de l'enfant, en essayant comme quelques enseignants novateurs de l'époque de centrer les apprentissages sur le réel concret, mais il y découvrait immédiatement d'autres intérêts.

C'est ainsi qu'une telle activité changeait les rapports maître-élèves, prenant un caractère plus familial, voire plus affectif.

« Il était normal que, dans cette atmosphère nouvelle, dans ce climat non scolaire, nous accédions spontanément à des formes de rapports qui n'étaient plus celles, trop conventionnelles, de l'école. Nous nous parlions, nous nous communiquions, sur un ton familial, les éléments de culture qui nous étaient naturels et dont nous tirions tous, maîtres et élèves, un profit évident. »

Cependant, pour C. Freinet, une certaine insatisfaction subsistait : comment relier cette activité, source d'intérêts, mais limitée, aux exercices scolaires de lecture, d'expression ?...

« Quand nous retournions en classe, il était naturel que nous écrivions au tableau le compte-rendu de la « promenade ». Mais ce n'était là encore qu'un coin lumineux enfoncé provisoirement dans le mur de la scolastique. La vie s'arrêtait à cette première étape. Faute d'outils nouveaux et de techniques adéquates... alors que... nous avions encore dans la tête, vivaces et parlantes, des images de la promenade. »

Il restait à C. Freinet à trouver un prolongement à cette activité pour exploiter ces motivations déclenchées, en la magnifiant autrement que par un texte scolaire : le compte-rendu, « pour traduire le texte vivant expression de la promenade » et le valider en le substituant à la page du manuel de lecture.

Ce qui fut fait par la suite, par les techniques progressivement inventées : l'imprimerie, la communication : les échanges par la correspondance avec d'autres classes et les adultes par le journal scolaire.

« ... nous avions retrouvé un processus normal et naturel de la culture : l'observation, la pensée, l'expression naturelle... »

Annèxa 6 : Histoire d'une pratique éducative : la classe-promenade

Jean-Luc Zarembo - Raoul Faure, Le nouvel éducateur – n° 183 – Novembre 2006

<http://www.icem-freinet.fr/archives/ne/ne/183/183-20.pdf>

Histoire d'une pratique éducative : la classe-promenade

La rubrique mémoire vive, mémoire du mouvement Freinet, reprend généralement des textes de Célestin Freinet ou d'anciens compagnons du mouvement.

Le texte ci-dessous retrace l'histoire de la classe promenade, et compare les cheminement de Célestin Freinet et de Lucien Gachon¹, il n'est pas exactement un texte mémoire, plutôt un historique.

« *Ferait mieux de faire classe !* »...

J'ai longtemps pensé être un pionnier lorsque j'arpentais les monts du Livradois avec ma classe et que me parvenaient, en guise de salut, de telles lamentations. Marque d'un exode conséquent, il est vrai que les paysages n'en finissent pas de s'obscurcir par la progression des résineux. J'avais beau expliquer, je ne parvenais pas à convaincre les irréductibles du village quant à la supériorité sur la dictée des textes écrits pour notre journal ou, encore, quant à l'utilité d'une pratique sportive mise à mal par le « *Faut transpirer utile !* »

Le témoignage d'un ancien élève de Lucien Gachon¹, tout en relativisant mes prétentions, me rassura. J'appris, ainsi, que quelques soixante années auparavant sur cette même *haute colline du Livradois*², un instituteur n'hésitait pas à s'aventurer en

classe promenade. De ses écrits, de ceux de Freinet, apparaissait toute l'importance de cette pratique dans la genèse de leur œuvre pédagogique. « *Faire classe hors des murs* », ne pouvait s'envisager sans avoir préalablement effectué quelques pas en arrière afin d'approcher le sens véritable que mes illustres prédécesseurs avaient donné à la pratique de la classe promenade.



En classe promenade avec Lucien Gachon

Après quelques années de pratique, c'est tout naturellement que l'instituteur Lucien Gachon s'oriente vers la géographie, trouvant ainsi l'instrumentation scientifique susceptible d'étayer sa quête. Pour lui, il s'agit de « *donner la main au paysan pour élucider l'histoire du sol que tourne la charrue* »³ et affirme que « *C'est le géographe qui, par ses intérêts spirituels, par ses méthodes d'investigation, se rapproche le plus du paysan car c'est l'effort du paysan, le genre de vie du paysan, ce jardinier du paysage, que le géographe propose en fin de compte à l'attention du public.* »

Depuis son poste de Saint-Dier d'Auvergne, d'où il s'attache à promouvoir son projet éducatif « *pour une école qui ne déracinerait pas* », Lucien Gachon s'investit dans les premières classes-promenade autorisées en Auvergne. « *La classe*

promenade, élucidation du milieu concret, fusion de l'école et de la vie »⁴ est l'outil qu'il attendait, autorisant « *l'adaptation de l'école au pays.* » Lucien Gachon part en classe promenade avec pour seule véritable préparation un itinéraire. Il réunit ses élèves et ne manque pas de répondre à leurs questions, tout au long de la marche. C'est un appel, la découverte d'une foule d'indices, de clichés à saisir pour qui apprend à exercer son regard. Le quotidien, le banal s'habillent de l'étonnement et c'est principalement dans les lectures de paysage que l'instituteur parvient à ses fins. C'est « *l'événement* » qui fournit le prétexte de la leçon. Les saisons, les reliefs, le règne animal, une simple taupinière permettent de confronter le regard des élèves avec le point de vue de la nature dont le maître se fait l'écho. En cela, sa démarche est originale, en rupture avec le cours magistral. C'est sur le terrain qu'il excelle, il saisit alors, par son propos pétri de philosophie humaniste. Il déniche de toutes parts la marque de l'expression de la vie. Ainsi, le banal s'habille du manteau de la création et la moindre parcelle révèle des trésors de secrets, à commencer par la lutte pour la vie.

Un témoignage recueilli auprès d'un ancien élève du cours complémentaire de Lucien Gachon permet d'approcher l'ambiance des classes promenade à l'époque où il se trouve être en poste à Saint-Dier d'Auvergne.

« Nous sommes partis, toute la classe du cours complémentaire, aux beaux jours. Tout d'abord, nous sommes allés à la carrière. En chemin, Lucien Gachon s'arrêtait.

- Que vois-tu là ?...

Au besoin, il affinait sa question et, s'il fallait, il répondait.

Nous sommes arrivés à la carrière. Les questions ont fusé.

- Qui connaît cette roche ?... Goûtez-là...

Nous avons ensuite observé le tuilier au travail et suivi la cuisson de sa production. Ensuite, en direction de Trézioux, nous avons fait une lecture de paysage, profitant d'une vue dégagée surplombant Saint-Dier. Enfin, nous nous sommes dirigés jusqu'au château fort de Boissonnel. Alors, notre maître nous a demandé d'en retrouver l'ancienne structure. Petit à petit, nous avons reconnu jusqu'au donjon. Nous sommes rentrés non pas en rangs mais en marchant tranquillement. Il y avait toujours un compte-rendu collectif à la suite de nos sorties. Si nous avions l'habitude de ces sorties où se glissaient parfois d'autres instituteurs et même l'inspecteur, seuls les gens que nous rencontrions semblaient étonnés. »

Ce témoignage est à l'écho d'une méthodologie préconisée par Lucien Gachon dans la rédaction de nombreux articles en faveur de la pratique de la classe promenade.

« La classe promenade : on observe, on s'arrête, on prend note, on dessine, on arpente, on cube, on marche, on s'arrête, on s'assied et à nouveau on explique, on prend note de mots de phrases, on prépare sa composition française, on inscrit des données d'un problème, bref, on fait provision de matériaux qui seront ensuite élaborés proprement, minutieusement à l'école même. Car après la classe de plein-air, il faut la classe dans la classe,

celle où l'on sort la langue dans la tension de l'effort après avoir bien respiré, bien ri et bien chanté, dehors dans la liberté de la nature sauvage, ou sur les routes civilisées. »⁵



La classe-promenade, une brèche qui laisse le champ libre aux pédagogues

Lucien Gachon est de deux ans l'aîné de Célestin Freinet (1896). Pour ces deux hommes de terrain, c'est dans la classe, par les pratiques pédagogiques, qu'apparaissent des points de convergences. La classe promenade constitue la brèche par laquelle les deux instituteurs parviennent à donner une dimension nouvelle à leur enseignement.

« Chez Reynier, j'ai lu l'Effort, quotidien de Spinasse, que j'avais déjà lu à plusieurs reprises. Dans ce journal, Lucien Gachon (écrivain régionaliste qui collaborait avec Poulaille) écrit des articles leaders, dont quelques-uns touchent les questions d'éducation. Il a parlé de formation des instituteurs. Aujourd'hui, il y avait un article sur l'éducation (c'est un début d'une série je crois). Il distingue : l'éducation humaniste avec l'enseignement du grec et du latin à la basa, l'éducation humaniste française (sans les antiquités), puis l'éducation par les techniques. Je ne sais pas exactement ce qu'il entend par cette dénomination. Je suppose qu'il s'agit de quelque chose d'approchant de ce que nous développons depuis des années. Je pensais que si tu tapes mon travail que tu dois avoir reçu (un cahier vert), tu pourrais en envoyer un exemplaire à Lucien Gachon... »

C. Freinet, 1940

(Extrait de Elise et Célestin Freinet, Correspondance, édité par Madeleine Freinet, PUF)

La curiosité spontanée de l'enfant trouve, par ce dispositif, l'occasion de s'exercer, de prendre le pas sur la leçon magistrale tirée du manuel. Dès lors, les deux pédagogues s'emparent de la possibilité d'intégrer le milieu local à leur enseignement. A ce propos, ils évoquent l'école par la vie, reconnaissant par là les potentialités de l'enfant à pouvoir apprendre, avec les autres, à partir de l'expérience, en s'appuyant sur la richesse de l'environnement naturel et social.

« La classe promenade : c'est la leçon de la nature et de la vie, non plus la leçon des livres. C'est la vraie leçon, non préparée pour faire leçon et d'autant mieux saisie. Car l'enfant finit par se méfier à la fin de la leçon faite pour être leçon. »⁶

Les deux praticiens chevronnés ont perçu immédiatement et en des termes étonnamment proches, les prolongements nécessaires à donner aux classes-promenade, afin d'asseoir une pratique assimilée par ses détracteurs à un temps de loisirs ou de simple oxygénation. Ainsi, elles vont s'affirmer comme un dispositif mettant en valeur un environnement local, source d'apprentissages, inspirant une nouvelle approche de l'écriture (voir le texte de Célestin Freinet, page 9).

Freinet se dote, par l'imprimerie, d'outils permettant à ses élèves de toucher concrètement les mots. Les textes sont discutés, amendés par le groupe classe et validés par les lecteurs du journal. Lucien Gachon utilise les mots des parlers locaux afin d'enrichir les textes, d'appréhender la réalité d'une petite patrie, à la lueur de ses propres vocables. Il entend davantage se servir de cette

mémoire des mots pour en extraire la racine, le sens profond. Après de ses élèves, il pense, de la sorte, faciliter conjointement l'appropriation de la langue française et contribuer à son renouveau. Il y a divergence de moyens, mais la finalité est bien identique. De part et d'autre, il s'agit d'exercer les élèves à la maîtrise effective de l'écriture et, à l'appui des réalités sociales et culturelles locales, d'alimenter le désir d'expression de tous les enfants pour initier à la véritable *intelligence* de l'exercice.

A l'heure où leurs classes sont encore majoritairement fréquentées par des enfants de paysans, les deux hommes ont encore en commun le souhait d'*enraciner* les élèves dans leur milieu par *l'école de la vie*. La classe promenade est l'instrument de l'appropriation du local quand les particularismes sont bannis de l'école. Ainsi, *la lecture de paysage* exerce l'œil du paysan, « *un géographe qui s'ignore* » selon Gachon. Il importe, alors, de préparer à la vie professionnelle par des apprentissages *pratiques*, à renfort de démarches actives faisant appel à l'observation et l'expérimentation. Sous des latitudes différentes Gachon et Freinet entendent, par la lecture de paysage, célébrer l'œuvre collective du *travail paysan*.

La classe-promenade s'est avéré constituer une brèche dans le sanctuaire républicain. Elle autorise l'adaptation au local, fait la part belle aux méthodes actives. C'est sur le terrain que les tensions entre enracinement et universalité de la condition paysanne vont donner lieu à l'appropriation de pratiques nouvelles dans le provisoire et la conciliation. Ces deux courants marquent le relief d'un paysage scolaire dont le

débat, aujourd'hui, ne saurait être contaminé par les cultures transgéniques imposées depuis quelques laboratoires didactiques. Gachon et Freinet, en empruntant des engagements différents se retrouvent sur le fond, dans la recherche d'une possible adéquation entre leurs pratiques et les finalités qu'ils entendent donner à un enseignement public à l'écho de leurs convictions humanistes et de la fidélité vouée au Peuple dont ils sont issus. La classe promenade est alors un exercice qui n'a pas son pareil et qui mérite bien d'être (re)visitée...

Jean-Luc Zaremba⁷

GEM 63

Le milieu local : il est nature, il est vie, il est organisation. C'est un perpétuel devenir. - Avec sa terre et ses cailloux, avec son vent, sa pluie et sa neige, ses intempéries, son soleil et son ombre, avec ses maisons, ses routes qui le mettent en relation avec les voisins ; avec ses travaux divers, le milieu local est l'œuvre de ceux qui ont bâti les maisons et construit les routes : il est mouvant comme la vie. Le carrier vient-il de faire sauter une mine, la brèche que l'explosif vient de creuser dans la roche modifie le paysage, tout comme le torrent qui a raviné ses berges après l'orage. Le paysan qui sème du blé fera verdier la terre. Les arbres fruitiers qu'il a plantés créeront des îlots de verdure, de fleurs, de fruits dans les champs.

Le milieu local est tout à la fois œuvre naturelle et œuvre humaine. Il est devenu ce qu'il est parce que ceux qui reposent au cimetière ont travaillé, comme avaient travaillé avant eux, ceux dont on ne retrouve dans la terre que les outils de pierre, et qui nous ont laissé, venu

d'un passé lointain, le témoignage impérissable de leur activité et de leur génie.

Le milieu local c'est aussi le passé : ce sont les vieilles pierres des maisons, ce sont les vieux papiers que renferment les greniers, ce sont les archives. C'est l'histoire de la prise de possession du milieu naturel ou hostile par les hommes du passé, par les hommes du présent, et c'est aussi des possibilités nouvelles qui se présentent à lui, enfant qui s'achemine vers sa destinée d'homme.

Quelle richesse dans la pauvreté du milieu le plus déshérité, quelle richesse pour qui sait la découvrir !

Raoul Faure

Géographie et milieu local
Bibliothèque de l'École
Moderne, 1961

¹ Né en 1894 à la Guillerie, petit hameau de La Chapelle Agnon (63), fils de petits paysans, Lucien Gachon devient instituteur public. Il poursuit ses études et s'affirme comme l'un des plus célèbres géographes auvergnats. Encouragé par Henri Pourrat, il se lance dans l'écriture de romans. Par ailleurs, Lucien Gachon a plaidé pour une école rurale nouvelle, à contre courant d'une époque où se vidaient les campagnes. Ses origines paysannes sont l'essence même de son œuvre. A ses loisirs, Gachon manie la faux. Quand il la troque pour la plume, c'est pour défendre l'idée d'une école rurale qui ne déracinerait pas, sachant produire et garder ses élites. Précurseur de la classe promenade, il fait classe hors des murs, dès les années vingt.

² En référence à l'article « Une haute colline du Livradois, son passé humain d'après son cadastre », Lucien Gachon, sous la direction de Raoul Blanchard et Jules Blache, Université de Grenoble, Institut de Géographie alpine, 1934.

³ Lucien Gachon, « L'Écrivain et le Paysan », *Les cahiers du Bourbonnais*, p. 44., 1970.

⁴ Lucien Gachon, H Gouttebel, *Instituteur*, Tome 2, éd de Bussac.

⁵ Lucien Gachon, « La pédagogie de l'enseignement primaire », *La Classe promenade, Journal des Instituteurs*.

⁶ Célestin Freinet, *Oeuvres pédagogiques*, T1, éd Seuil, 1994, p. 20.

⁷ Jean-Luc Zaremba, thèse : L Gachon (1894-1984), instituteur, précurseur de la classe promenade, défenseur de l'école rurale, 2002, Université Lyon 2.

Annèxa 7 : Escambis Michel Barré - Patrici Baccou juillet 2012

Bonjour Monsieur Barré,

je viens de terminer la lecture en ligne de vos ouvrages, et je voulais juste vous remercier. Je suis instituteur dans les écoles associatives immersives les Calandretas, et j'utilise les techniques Freinet depuis 30 ans. Je passe cette année un master 2 et j'ai choisi de travailler autour du sujet "sortir de la classe", en essayant de comprendre pourquoi cette pratique est au centre de mon action et de mon désir pédagogique. J'ai trouvé plein de pépites que je vais essayer d'exploiter dans votre "Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps". J'ai aussi eu la chance de visiter au printemps dernier l'école Freinet de Vence.

J'ai été très sensible à votre introduction de "compagnon de Freinet", et de ce que vous dites du compagnonnage : "Je crois d'ailleurs que les apprentissages les plus profonds, pour les créateurs comme pour les chercheurs, ne s'effectuent pas dans une relation d'enseignement mais par un compagnonnage, en voyant agir pour son propre compte quelqu'un qui en sait davantage et accepte de dévoiler, en plus de ses compétences, ses hésitations, ses tâtonnements, ses erreurs."

ça me touche beaucoup, vous mettez en mots ce que j'ai eu la chance de connaître avec René Laffitte, que j'ai cotoyé longtemps et qui m'a guidé, en vrai compagnon, sur le chemin de la PI et de Freinet...
Voilà, merci encore.

Patrice Baccou

Bonjour,

Cela fait toujours plaisir de vérifier que d'autres ont pu renforcer leurs idées et leurs pratiques en lisant ce qu'on avait écrit, tout en conservant l'esprit critique qui permet d'ajuster avec le temps. Je rappelle que, sur mon site perso, le chapitre V de *L'Aventure documentaire* traite des autres moyens de se documenter en dehors des livres.

Je joins un texte de synthèse que j'ai ajouté plus tard à ma biographie de Freinet, à la demande de certains camarades, sur la modernité des principes de la pédagogie Freinet (version Open Office et version Word que je trouve moins lisible).

J'ai moi-même bien connu René Laffitte, ami des années 70-80.

Bien cordialement

Michel Barré

Re-bonjour, et merci pour le texte.

Je m'occupe de la formation initiale des enseignants des Calandretas (une quinzaine chaque année) et nous avons mis au point, en partie grâce à René, une première année dite de "compagnonnage", pour ceux qui veulent enseigner chez nous. J'ai déjà donné à lire votre texte "réflexions sur le tâtonnement expérimental", que je trouve très éclairant et vivifiant, à propos de cette notion de base , mais souvent décriée et assimilée par ses détracteurs à une "errance irresponsable".

Celui que vous m'envoyez me semble tout à fait indiqué à faire lire aux nouveaux (des nouvelles à la rentrée prochaine, la profession se féminisant bien trop à mon goût), par exemple en écho aux invariants.

Pour l'aventure documentaire, j'avais lu certaines parties, et je les citerai dans mon écrit. La rencontre avec Daniel Leblay, au cours du stage que nous avons organisé avec qqs enseignants au printemps dernier, sur les traces de Freinet, avait en quelque sorte incarné cette aventure. Il nous avait reçu à Mouans Sartoux, et conté la CEL et les PEMF. Son énergie et tout ce qu'il fait en tant qu'adjoint de cette commune exemplaire nous avait impressionné.

Deux questions me "tafurent", comme on dit chez nous, je me risque à vous les soumettre:

- il existe très peu de document à propos des "classes-promenades", elles sont rarement citées comme une technique Freinet. Seraient-elles "datées" des débuts de Freinet a Bar sur Loup et à Saint Paul, et le fait de construire une école au milieu de la nature au Pioulier aurait-il contribué chez lui à "affaiblir" cette propension à "aller voir", puisque beaucoup de choses étaient là, sur place (jardin, arbres, ruisseau, nature...)

- Freinet disait "nous, nous rétablissons les circuits". Je suis étonné du fait que lui, enfant de Gars, petit paysan provençal, n'ait pas intégré à sa pédagogie la prise en compte de la langue occitane dans sa variante provençale. Peut-être était-elle trop symbole en son temps d'obscurantisme et de conservatisme ? Peut-être le local représentait un frein à ses yeux à l'internationalisme ? Il n'empêche que cette espèce de "black-out" de sa langue d'enfance me laisse perplexe.

Merci de tout coeur en tout cas pour ces échanges, et bonne suite d'été.

Patrice Baccou

Re-bonjour,

Le terme de classe-promenade, désignant les sorties éducatives pour observer le milieu, fut utilisé dans les recommandations des nouvelles directives pédagogiques du gouvernement de Front Populaire. Enfant, j'ai connu la première en 1937. Mais, dès les années 20, Freinet pratiquait des sorties avec ses élèves, comme en témoignent des textes imprimés par les enfants sur le tisserand, le berger, le forgeron, la forêt (etc.). Mais Freinet n'aurait pas utilisé le mot promenade, de peur qu'on lui reproche d'amuser les enfants au lieu de les instruire. Ces sorties ont toujours existé par la suite avec ses élèves. Ayant travaillé à l'école Freinet à partir de 1950, je me souviens de sorties enquêtes assez fréquentes, en plus des promenades des jours non scolaires pour les jeunes internes de l'époque.

Côté langue régionale, Freinet ne manquait pas de rappeler le nom que l'on donnait à telle ou telle chose dans son enfance. Mais, s'il encourageait ses élèves à recueillir des contes populaires (je cite le cas de Péquénain recueilli par un garçon de Bar-sur-Loup, seule version connue à l'époque), il préférerait que le français serve de langue d'échange, d'autant plus qu'il existait divers patois provençaux, du fait de l'isolement des villages, et j'ai connu des diatribes entre partisans du Niçard, du Provençal et de l'Occitan. L'accueil des réfugiés espagnols (dont certains étaient catalans ou basques) n'incitait pas à se disperser. En gros, respect de toutes les traditions, mais en évitant tout blocage.

Bien cordialement

Michel Barré

Annèxa 8 : Calandreta e Freinet

Patrici BACCOU in *Calandreta, trenta ans de recèrcas pedagogicas*, La Poesia, 2010.



Patrici BACCOU
regent a Calandreta de 1980 a 2008 e
director de l'Establiment d'ensenhament
superior occitan APRENE

Calandreta e Freinet

Rementarai per començar un talhièr pedagògic animat per Jorgi Gròs en 1979, a l'Universitat occitana d'estiu a Nimes, e que se sonava « Celestin Freinet, pedagòg d'Occitània ». I èri pas en 1979, mas aviái tot just 17 ans e participèri a un acamp organizat per VVAP ont se parlava de dobrir una escolà en occitan...

Foguèt per ieu la començança d'una granda aventura que contunha, 30 ans aprèp. Me sembla pas tròp vièlh fin finala, mas se i pensí un pauc, plan de camin es estat fach e plan de causas an cambiat. E es pas totjorn aisit de s'avisar dels cambiaments.

Per exemple, a las albas de Calandreta, s'aviái emplegat lo mot numeric, pensí que lo mond auríen poscut respondre, « se ditz pas numeric, se ditz nombrós », de tant qu'èrem luènh d'aquela revolucion de l'imatge e dels mèdias en general.

Dins son talhièr de 1979, Jorgi Gròs liura un estudi menimós e esclarat de la pensada de Freinet alentorn d'una problematica occitanista, o al mens provençala, miègjornala, o non-parisenca, e comença per esclarir qualques ponches :

« Entamenar una reflexion sus aquèu tèma es caminar entre d'empachas de totei menas. Se

tracta de'n primièr de pausar la legitimitat dau subjècte dau ponch de vista de la cèrca, es a dire : l'occitanitat de Celestin Freinet e, mai que mai, de sa pensada pedagògica. Puèi, de cercar s'aquela quista pòt servir de quicòm dins la tòca d'una definicion d'una pedagogia occitanista.

Fau tanben pas laisser creire a un besonh quau que siàgüe de se fargar d'idèias, de pòrta-drapèu, ò, simpletament, de recuèlhs de referéncias.

Fau pensar a la critica, ja formulada, de l'anexion nacionalista – que nos emmascariá pas se lei causas èran tan simplas. Mai que nos menariá a faire de FREINET lo militant occitanista conscient que foguèt pas, au mens pendant de temps. »

Puèi lèu nos endralha cap a un libre escrich per Freinet, fòrça atipic e que fa figura d'O.V.N.I. dins la literatura pedagògica, que se sona *Las dichas de Matieu*.

Quand me faguèron passar lo tèxt del talhièr, aquò m'espantèt, que veníai tot bèl just de tornar trobar un exemplar d'aquel libre qu'aviái pas mai e que m'aviái tant agradat, a la tota debuta de ma descobèrta d'aquela pedagogia. Aquí çò que ne ditz lo Jòrgi Gròs :

« Foguèt pas de'n primièr que Freinet empleguèt lo terme tan contraversat de metòde « naturau ». Se son obra pedagògica debuta en 1920 e se seis escrichs primièrs son mai ò mens escampilhats dins de revistas, fau esperar *L'Education dau trabalh* (1950) e *Ensaye de psicologia sensibla* (1960) per aver

una formacion mai rica de la teoria educativa que vèn envolopada d'aquèu concèpte « naturau ».

D'intrada anam encontrar lei caracteristicas d'una pensada e d'una expression, rebat tanben d'una accion, que lo mond saberut de la pedagogia « novèla » e de la pedagogia tot cort, i son pas acostumats.

FREINET causís de l'ònga, tant dins sei conferéncias coma dins seis escrichs aquèu biais de comunicacion publica tan comun dins l'istòria e l'espaci de Mediterranèa qu'es lo de la parabòla. Aquelei parabòlas carejan de mites que pòrtan, clafits d'evidéncia, la marca comuna dei preocupacions d'una societat agrària e miègjornala a l'encòp. Es a travers d'èlei que vendràn passar leis idèias generalas que tòcan ai problèmas de l'educacion.

Aquel recors a la faula e a la parabòla es, pensí, quicòm que me marquèt. Traparetz a la seguida 4 dichas, que me semblan totjorn plan d'actualitat.

Tornam ara a la començança de las escolàs Calandretas. Las Calandretas son d'escolàs gratuites, laicas e associativas, que practican çò que se sona lo bilingüisme per immersion.

Aquí, se pòt remarcar una semblança entre l'aventura d'aquelas escolàs e la de Celestin Freinet : se son debanadas en marge de l'institucion Educacion Nacionala. Lo Joan Bodon disiá qu' « es sus la talvèra qu'es la libertat », e per çò que nos regarda, aviái plan rason, mas Freinet tanben foguèt lèu

constrench de sortir de l'institucion p' poder respirar e desvolopar sa pedagogia. Las Calandretas fuguèron bastidas a part d'un doble fondament : l'un lingüistic, l'autre pedagògic.

Podèm ensajar de questionar lo perq' d'aquela causida pedagògica. Veirem puèi çò que n'es del fondament lingüistic.

Plan segur, la causida pedagògica ven çò que las personas, Jaumeta Arribaud d'en primièr amb son vam comunicatiu, e sa nhacapuda, es a la rasiga d'un brave pam çò que l'istòria, e a endralhat totes los que l'i seguit. Mas aquela causida ven tanben de rescontres, lo mai luminós e estructurant n' sembla d'èsser lo de Renat Laffitte.

Es dins lo grop Freinet que se faguèt aquo rescontre, e que descubriguèrem a costej Renat la Pedagogia Institucionala qu' menava per nosautres un sens, coma ur logica, a todas las tecnicas de Freinet. Ren Laffitte es un mesòbi, besieirenc dempu longtemps, qu'a la seguida de Fernand Our practiquèt e pastèt aquela pedagogia d' desir, complexa de sasir, mas evident. Es el tanben que nos faguèt, a mon vejaire, mai polit compliment que siá en dire qu' las classes Calandretas que practicav: aquela pedagogia èran pas bilingüas, m: trilingüas : parlavan occitan, francés, mas ta ben e subretot la lenga del subjècte. Aquela idèa de considerar l'enfant coma ur persona, un subjècte, e pas coma un escol: de formatar, èra ja al còr de la pensada e de actes de Freinet.

reicostat lingüistic, Celestin Freinet, en 1955, disiá : « nous, simplement, nous rétablissons les circuits ».

Parlava dels circuits del desir dels enfants, de descobrir, de sortir, d'anar veire, d'aprene, qu'èran tant copats dins l'escolà tradicionala. Sens o saupre, a Calandreta, balhèrem una altra dimension a aquesta formula, e benlèu doas : tornar brancar los circuits amb l'environa, lo nom de las causas, dels luòcs, entre passat e avenir, a través d'aquela lenga que ten lo còp, malgrat tot.

Mas perqué pas veire aqueles circuits coma las conexions de las neuronas, vist que sabèm ara, gràcia als trabalhs del professor Joan Petit en particular, que l'aprendissatge bilingüe per immersion es un atòs cognitiu formidable pels pichonets.

Dos mots ara a prepaus de l'immersion. L'an passat foguèt publicat en cò de l'Hamattan, jos la direccion d'Enric Boyer un libre que fa frucha d'enquèstas sociolingüísticas menadas prèp d'un vintena dels tots primièrs calandrons de Besièrs. L'enquèsta los toquèt qu'aviàn daissat l'escolà dempuèi mai de quinze ans.

Valdriá lo còp de completar aquel trabalh d'un biais mai expandit e amb mai d'enquèstas. Mas ja, dins aquel libre, aviam qualques constatacions que son espantantas : per exemple, qualques ancians escolans dison que se remembran sas dificultats per aprene d'autres lengas, al collègi, non pas d'un biais practic, mas puslèu psicologic : aviàn pas l'impression d'aver après l'occitan, aquò s'èra

facil naturalament (tè, encara un mot qu'agradava plan al Freinet...), e fuguèron trucats d'aver d'aprene de tièras de mots, de conjugasons, en anglés o en espanhòl, d'un biais completament frontal.

E ben, l'immersion, es aquò : los pichons, a Calandreta, i son tombats dedins quand èran mai pichons, coma Obelix dins la pociòn magica. Per eles, los efieches son permanents...

L'occitan, per eles, es pas una lenga, mas un biais autre de dire lo mond.

Pensam que lo fach d'aver causit l'immersion coma tecnica pedagògica, sens l'analizar plan a la debuta, nos dobriguèt la pòrta d'una altra dimension.

Se parla de mai en mai, gràcia a la còla d'Aprene, a Felip Hammel, a Boris Burle e al professor Petit, del concèpte « d'aprendissatges non conscients ».

Aquela denominacion se trapa pas dins l'encastre de l'Educacion Nacionala vist que l'escolà, de fach, es lo reiaume del contrari : los aprendissatges son totes censats i èsser conscients, programats, avalorats...

Pasmens, a dos ans e mièg d'edat, quand dintra a l'escolà, lo pichon o la pichona es luènh d'èsser la pichòta causa vèrja e de bastir que podèm creire. A ja plan après, e de causas tras que complicadas : sap caminar, sap parlar, sap manjar, e degun li a pas après a far tot aquò d'un biais « frontal ». S'es petaçat amb l'ajuda del sieu mitan de vida per, tot sol, aprene, s'aprene en observant a son entorn...

Avèm l'escasença a Calandreta d'aver mesa en plaça una situacion ont l'enfant es menat a se petacar tot sol : dèu de contunh far d'ipotèsis, d'interpretacions, de conexions, facultats que li seràn mai que preciosas al long de sa vida...

Voldriái tornar ara a nòstra question del perquè Freinet a Calandreta. Enlái d'una escasença facha de rescontres, se podèm demandà cossí se fa que pòca paréisser tan « natural », aquel recors a las tecnicas de Freinet.

Jòrgi Gròs, benlèu, nos liurava qualques claus :

Coma dins la cèrca occitanista qu'es la nòstra, dins tota l'òbra de Freinet, s'encontra lo refús perpetuu de s'alinhà. Quau coneguèt l'òme Freinet, aquèu pichòt regent de vilatge, foguèt tojorn picat de veire coma, dins sei rapòrts costumiers ò teorics amb la « ierarquia » demorèt, se podriá dire, dins lo ton just. La formula occitana de « siáque umble amé l'umbe e mai fièr que lei fièrs » èra formula de vida, sans que foguèsse de besonh de la repapier de longa. « Tota pedagogia es faussada que s'apuèja pas d'en primier sus lo qu'es educat : sei besonhs, sei sentiments, seis aspiracions mai prigondas. »

Aquò es pas gaire nòu dins lei teorias pedagogicas e Miquèu de Montanha l'escriu fai bèu brieu... Lo Freinet anava mai luènh, ca que là :

« Ajam pas peur de mostrar nòstra ignorància en metent nòstra superioritat pas tant dins una polida ornamentacion de nòstra mementa coma dins nòstra aptitud d'utilizar per nòstre enauçament totei lei materiaus que ne dispausam. »

Fau pensar lo rambalh que deviá menar dins l'escòla dau temps d'idèias coma aquela d'aquí dau joine regent Freinet : « una de mei suspresas mai gostosas pèr ieu foguèt lo desdenh de meis escolans pèr mei sugestions. Sa libertat, l'an conquistada mei drollets ! Es magnific e, luòga de n'estre umiliat, ne sentiguèr una gaug prigonda... »

M'agradariá ara de dintrar mai dins lo detalh, e dins la practica pedagogica quotidiana, en parlar de la plaça de l'escrich dins ma classe.

Lo tèxt liure es mai que tot un esplech de paraula per l'enfant.

Parlar de tèxt liure es parlar d'escriitura. Dins la vida vidanta, escrivèm perdequè avèm quicòm a « dire » a un autre, qu'es pas aquí. A l'escòla es pas tojorn aquò.

Quand i èri, e sovent encara, aprenèm a escriure en esperant de saupre escriure, e de poder escriure « per de verai » : es la redaccion.

Endacòm mai, es çò meteis :

L'aprendissatge de las lengas : aprenèm los vèrbs irregulars o las declinasons abans de nos escampar a comunicar dins la lenga.

En matematicas : aprenèm las operacions sens nos en servir dins la realitat.

E ben lo tèxt liure, es lo contrari de la redaccion : los mainatges escrivon d'en

primièr, e aital aprenon a escriure.

Amb lo tèxt liure, associat al jornal de classe, e tanben la correspondéncia, tornam trapar lo sens de l'escrich : la comunicacion (a distància).

Escriví quicòm que serà de lectura (pels autres) legissi çò qu'es estat d'escriitura (pels autres).

Lo jornal es una produccion de la classe. La classe que produís, es una classe-cooperativa.

Tomi a çò que ne ditz lo Jòrgi Gròs :

« Ne demòra pasmens que la practica cooperativa es la marca fundamentala de la pensada e de l'accion de Freinet e çò que demòra mai originau a l'ora d'ara dins lo movement qu'a creat. Solament, aquela practica, es justament la cèrca, de longa, d'un equilibri entre lo sincretisme de l'entre-ajuda e l'organizacion de la cooperacion modèrna, ja notada per Lanneau, qu'es son especificitat. »

La cooperacion, es la clau que desentra l'esquema : de mainatges (puslèu aquí d'escolans) fàcia a un regent per metre totes, regent e mainatges a l'entorn d'un objècte, una produccion, que va permetre la mesa en òbra de saupres e de saupres-fars, e la necessitat de s'ajudar per capitar.

La classe fabrica e socializa d'autres causas : vin, olivas, albums, mas la primièra de las produccions, aquò es lo jornal.

Es un trabalh vertadièr. Es pas fach dins un quasèm amb una anotacion en roge coma TB (o per nautres FP) dins lo marge e que serà escampat a la fin de l'an o, qu'al mièlhs, se poirà dobrir amb una lagremeta a l'uèlh d'annadas aprèp.

Encara un còp : es per de verai.

Tecnicament, se pòt picar sus un ordenador, mas, a ieu, m'agrada mai de l'estampar.

L'estampariá, aquò marca : d'en primier lo fuèlh, los detes sovent, los vestits de còps, mas tanben lo grop...

« Es curiós de legir a l'ora d'ara, aquelei linhas de Leroy-Ladurie a prepaus deis esplechas que desfautèron a la cultura occitana, au sègle XVI^m per assegurar sa subrevida : « (...) l'imprimerie, la diffusion du livre, semblent bien être les causes responsables et les éléments multiplicateurs qui assurent les premiers grands succès de la langue d'oïl... Ce n'est pas Simon de Montfort, c'est Gutenberg qui a francisé le Languedoc ; ou, du moins, c'est l'imprimerie lyonnaise, fille des techniques des maîtres allemands. » E, un pauc pus abans, aquela remarca que comença de pas tan nos espantar, a prepaus de l'ensenhament de la medecina a Montpellier en'aqueu mema temps :

« (...) on touche... au talon d'Achille d'une médecine et même d'une culture. La culture languedocienne est indéniable, mais elle ne s'est pas donné les instruments matériels de la réussite. Les imprimeries ne sont pas à Montpellier, guère à Toulouse : elles sont à Lyon, en région de « francité », non en pays

d'oc. » (E. Leroy-Ladurie, le XVI^m siècle. Dins *Histoire du Languedoc*, Privat, 1967).

Dau temps eroïc de « l'Escòla Modèrna », l'esplech de comunicacion qu'es de mestier de conquistar, coma o veirem totara, per començar de s'aliberar, demòra l'estampariá. Freinet n'es tan conscient que ne fa la basa mema de tota son òbra. Quora serà vengut lo temps dei « mass-medias », cambiarà pas son estrategia pedagogica : proclamarà que fau metre entre lei mans de totei e, primier dei dròlles, lei mejans d'expression e de comunicacion que, solets, lei poders an costuma de leis utilizar. Son pas lei luchas de l'ora d'ara que li balharàn tòrt. »

Es estonant totun de veire que los espleches d'ara pòdon pas remplaçar l'estampariá, dins sa dimension pedagogica : son mai velòces mas meton pas en jòc la necessitat del trabalh cooperatiu tan prigondament.

Cossí que se vire, l'enfant es sol davant lo clavièr e l'ecran alara que per poder estampar 60 fuèlhs d'un tèxt, la cooperacion es obligatòria.

E lo resultat plan diferent...

Per acabar ara, voldriái esclarir doas particularitats de las Calandretas, benlèu pas tant alunhadas de las practicas de Freinet.

En 2002 se tenguèt lo congrès de Maurs, que lo tèma n'èra : « s'associar per far escòla ».

Las Calandretas son d'escòlas associativas que cèrcan una autra plaça als parents que la que l'escòla publica lor daissa, es a dire sovent, l'endefòra !

Los parents son associatius dins l'escòla, participan a las amassadas generalas ; lo conselh d'administracion, elegit per totes los sòcis, es lo luòc de poder, l'organisme que gerís « per de verai » l'escòla e escàmbia de longa amb lo conselh de regents. E aquò es pas cap aisit...

Aquel exercici de democracia de cada jom per gerir d'escòlas un pauc gròssas ara (a Besièrs, avèm 171 mainatges) es complicat, tecnic e penible de còps que i a.

D'en primier per de que es pas evident, del costat associatiu, coma del costat dels regents, de trasmetre l'istòria, lo caminament, l'èime de l'escòla.

D'una segonda part, per de que metèrem en plaça de luòcs per la gestion de la vida de l'escòla, mas que tot pòt limpar lèu, o se blocar, d'aitant mai dins la situacion de pauretat materiala ont sèm mantenguts...

Pasmens, aquela estructuracion associativa aplanta de rapòrts novèls entre mainatges, familhas, e regents, e pausa las basas d'una ciutadanet novèla.

Los parents aital, a través l'escòla e las practicas pedagogicas e culturals de las classes, tornan trapar o inventan de refèlxs culturals.

Caldriá prene lo temps d'espeissar tot aquò, e l'exemple mai clar seriá benlèu lo de las fèstas.

La castanhada, la soca de Nadal, lo grand carnaval de la vila de Besièrs, la passejada occitana, Fèsta d'òc e Ressons de luna, lo vilatge occitan de la fèria de Besièrs, totes

aqueles eveniments foguèron inventats e modificats pels parents e pels enfants de las Calandretas besierencas.

Ajuda fin finala, a fargar una convivéncia en actes, novèla e vertadièra.

Acabaraí amb un projècte que me triga : lo de Familhas de lengas. Nasquèt d'una constatacion e d'un rescontre.

La constatacion, que faguèrem dempuèi bèl brieu, es que los enfants de nòstras classes avián de capacitats espantantas e una curiositat aguada per las autras lengas. Aviam alara botat en plaça d'experimentacions dins qualques classes, puèi rescontrèrem lo professor Til Stegman, qu'aviá mes al ponch un metòde d'aprendissatge simultanèu de las lengas romanicas que metiá en practica a l'universitat de Francfòrt.

Aquò nos levèt tots los complèxes e faguèrem « Familhas de lengas », puèi « Musicas de las lengas ».

Dempuèi se perseguís l'experiéncia. Los enfants de las classes descobrisson tèxtes en friolan, en portugués, en romanés, cantan en inuit, en italian, en alemand, correspondon amb de catalans, de sardes, de poloneses, calligrafian en chinés, en arab, e jògan a endevinar de mots dins totas las lengas, que son per eles segurament estranhas, mas pas estrangières.

Annèxa 9 : René Laffitte

quelques repères sur son chemin

Association ChampPI, 2009, disponible sur http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/laffitte_reperes.pdf

S'agís d'un tèxte d'omenatge, escrich apuèi sa mòrt, d'aquí sa tonalitat. Son contengut, pasmens, es a mon veaire exact; mas es pas un tèxt scientific, nimai critic al sens estrict del tèrme. Manca encara, al jorn de uèi, aqueste estudi, a prepaus de l'òbra pedagogica e escricha d'aqueste companhon de rota e perlongator de Fernand Oury.

René Laffitte est né le 15 novembre 1947. Il est mort le 30 juillet 2009 au matin, des suites d'un cancer.

C'est au début de sa carrière d'enseignant, à l'École normale d'instituteurs de Montpellier, dans les années 1960, qu'aux côtés de sa première épouse, Geneviève Laffitte, il rencontra le militantisme pédagogique, avec les CEMÉA¹¹, « la deuxième aube de [s]a vie, première ouverture sur une conception de la vie de l'autre, des enfants, le seul 'parti politique' qui [l]'ait vraiment transformé et auquel [il ait] adhéré. » Cette voie le conduira d'emblée vers l'enfance inadaptée, auprès de laquelle toute sa vie il exerça « ce difficile métier d'instituteur », vers l'ICEM¹² et la pédagogie Freinet, sa première famille pédagogique, et à Saint-Alban, première rencontre avec la sphère de la psychothérapie institutionnelle. Bien plus tard, François Tosquelles offrira une préface au premier ouvrage de René Laffitte, et Jean Oury lui fera l'amitié de préfacer le second.

À l'ICEM, il fut entre autres membre du Comité directeur. Il fut de la commission « Connaissance de l'enfant », et, ce qui compta le plus à ses yeux, le lanceur du projet BTR, « Bibliothèque de travail — Recherche ». À cette époque il fera, parmi de nombreuses rencontres, celle des futurs membres fondateurs de Genèse de la Coopérative (Maurice Marteau, Jean-Claude Colson, Jean-Louis Maudrin), et de son plus vieil et plus fidèle ami, Jacques Caux.

Son cheminement personnel et pédagogique va le mener à la rencontre décisive, dans son métier comme dans sa vie, avec Fernand Oury. La pertinence théorique, pratique et éthique des écrits de ce dernier engageront définitivement René Laffitte dans la voie de la pédagogie institutionnelle. Fernand Oury et Catherine Pochet rejoindront, à la fin des années 1970, le groupe Genèse de la Coopérative, qui s'imposera tout au long des années 1980 comme le groupe majeur de pédagogie institutionnelle. On doit à ce groupe (que rejoindront, parmi d'autres, Françoise Thébaudin et Patrice Buxeda) des stages de formation qui ont fait école (et existent encore, sous diverses formes), et plusieurs livres. Genèse de la Coopérative se dissoudra dans les années 1990, pour donner naissance à deux groupes, « Pratique de la Coopérative » et « Association VPI », groupe dans lequel se retrouvèrent, parmi d'autres déjà cités, Marguerite Bialas, Isabelle Robin, Brigitte Vicario, Fernand Oury, René Laffitte et sa seconde épouse, Mireille Laffitte, sa compagne pédagogique avec laquelle il a écrit et travaillé depuis vingt-cinq ans.

Depuis toujours, mais surtout à partir des années 1990, René Laffitte a travaillé avec nombre d'autres « artisans pédagogiques » (titre qu'il avait donné en son temps à la revue du groupe ICEM 34), surtout dans les différents « chamPIgnons », petits groupes de travail locaux ou régionaux. Le chamPIgnon de Béziers, puis l'association du « Champ P.I. », bénéficia de sa présence, de son écoute et de sa pratique. Dans ce chamPIgnon, le travail, c'était avant tout apprendre à raconter sa classe, à la regarder autrement. Travailler avec René Laffitte, c'était vivre le risque de la parole, apprendre à laisser venir, s'autoriser sans craindre d'être jugé, au risque de l'inattendu. Le « Quoi

11 Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active, mouvement d'éducation nouvelle issu du Front populaire (1937).

12 Institut coopératif de l'École moderne.

de neuf ? » du chamPignon, lieu de parole et d'échanges sur nos pratiques, est peu à peu devenu, au fil des ans, un « Quoi de neuf-Élaboration », entraînement permanent rendant audible la complexité d'une parole dans des moments fugitifs de connivence ou de stupeur, rencontre de l'Autre en chacun d'entre nous. Dans une écoute et une sécurité suffisantes, prenait sens la possibilité d'être bousculé sans y laisser une part de soi-même, mais au contraire de s'en retrouver « grandi ». Accepter de laisser venir et surtout donner du sens à ce qui se passe là — comme dans la classe.

Enfin, il faut signaler son compagnonnage, depuis leur création, avec les Calandretas, écoles bilingues de culture occitane, qui dans leur statut « tiennent compte de la pédagogie institutionnelle ». Sous l'impulsion entre autres de Patrice Baccou, Jaumeta Arribaud et Felip Hammel, et accompagné de Brigitte Vicario, René Laffitte avait initié une formation à la pédagogie institutionnelle destinée aux jeunes postulants des centres de formation des Calandretas. Ce fut l'une des dernières voies qu'il traça, riche de promesses hélas aujourd'hui ajournées ; il n'était pas le premier (cf. Francis Imbert, Jacques Pain), mais son dispositif était d'une parfaite homogénéité avec sa pratique des stages mais aussi de la classe, cette classe où « ce vrai gentil d'une exigence féroce », comme l'avait défini son amie, la regrettée Françoise Thébaudin, parlait aux enfants, et se comportait avec eux, exactement comme avec les praticiens adultes.

Toute sa vie, René Laffitte n'a jamais cessé de se dire le continuateur de l'œuvre de Fernand Oury, sans jamais avoir besoin de prétendre le « dépasser ». Toujours, il a jugé plus important de maintenir vives les arêtes de la théorie, de la pratique et de l'éthique de son ami, dont il aura été jusqu'au bout l'un des plus fidèles compagnons pédagogiques, durant les vingt dernières années de la vie du fondateur de la pédagogie institutionnelle. Mais son œuvre propre a surtout montré que l'on pouvait faire de la pédagogie institutionnelle sans être Fernand Oury, mais avec Fernand Oury, puis *après* lui. Il a toujours revendiqué ce qu'il avait appelé « un héritage d'instituteur », dans l'un de ses plus beaux textes (et l'un des moins consensuels...), « Les sarcasmes de Fernand Oury », prononcé en 2000 et repris depuis plusieurs fois, notamment dans les *Essais de pédagogie institutionnelle*.

Dans sa classe, dans les stages ou les ChamPIgnons, et enfin dans ses écrits, René Laffitte a surtout fait la preuve, sans jamais chercher à l'administrer, qu'il n'est pas de pédagogie institutionnelle sans singularité, ni surtout sans parole ni signature. C'est entre autres pourquoi il n'a jamais cédé sur l'importance de l'élaboration des monographies d'écopiers, ces textes libres du pédagogue envers lesquels il était aussi exigeant et respectueux que face à un texte libre d'enfant, car il voyait là la seule voie sérieuse pour une véritable parole institutrice.

Cela ne l'a pas empêché d'aller, dans son propre sillon, loin, et profond. Ses trois livres pédagogiques en ont récolté les fruits.

En 1985, après avoir repris une classe de perfectionnement (il était alors directeur de SES), il publie avec Genèse de la Coopérative *Une Journée dans une classe coopérative. Le désir retrouvé*, véritable monographie de la classe, émaillée de focalisations sur tel ou tel de ses sujets, de ses moments, telle ou telle de ses institutions, vision diachronique et synchronique de la vie du groupe-classe, des enfants et de l'adulte. Ce livre est devenu l'un des ouvrages d'entrée dans la pédagogie institutionnelle les plus lus.

En 1999, il publie avec AVPI le *Mémento de pédagogie institutionnelle. Faire de la classe un milieu éducatif*, nouvelle plongée dans l'« atomium » de la classe, avec le souci du démarrage d'une classe coopérative dans tous ses aspects, du didactique au matériel, en passant par l'institutionnel, l'inconscient et les phénomènes de groupe. Ce livre, qui contient entre autres le dernier texte de Fernand Oury, est une des visions les plus complètes de ce que René Laffitte appelait, au sens complexe du terme, la « machine-classe ». Jacques Pain fut l'exigeant éditeur, ou rééditeur, aux éditions Matrice, de ces deux premiers ouvrages.

C'est grâce aux soins scrupuleux de Bernard Quérol que, en 2006, fut publié aux éditions du Champ social son dernier et plus important ouvrage : les *Essais de pédagogie institutionnelle. La nécessaire clairvoyance des taupes, ou : l'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents*. Dans ce livre est réaffirmé le constant éclairage complexe de la classe à travers le

matérialisme scolaire, l'inconscient et les phénomènes de groupe ; néanmoins, à travers sa singularité, ce livre met à jour des champs non négligeables d'avancée théorique. Douze monographies, issues entre autres de stages AVPI, témoignent de ce que leur élaboration n'est pas qu'une question de raffinement technique ou abstrait, mais accompagne indissociablement la progression du praticien dans sa maîtrise pédagogique. Surtout, leurs commentaires, imposants mais qui n'ont rien de professoral, constituent plutôt des « monographies de monographies », un espace « de côté » où se questionne la sous-jacence et où l'exigence théorique, pratique et, indissociablement, éthique, est poussée dans des aires jusque là peu atteintes.

Pour le reste, il s'est toujours contenté d'être lui-même : pour ce « désespéré raisonnable » comme il se définissait, qu'habitaient en permanence et à égale dose « un optimisme vigilant et un pessimisme distrait », cela voulait surtout dire : « Essayer de ne pas mourir *trop con* », comme il ne cessa jamais de le bougonner. Gageons qu'il y sera arrivé comme peu.

Enfin, il est une dernière facette de René Laffitte que l'on perdrait à ne pas connaître. Le praticien et l'auteur pédagogique, qui changea l'école avant tout parce qu'au fond il ne l'avait jamais aimée telle qu'elle est, n'aurait pas existé avec la finesse de son écoute et la pertinence de sa parole, s'il n'y avait eu, en fonds, le « graphomane », comme il se désignait avec humour. Les mots, ce furent aussi ceux qu'il écrivit toute sa vie durant, dans la solitude de son bureau, et qui donnèrent lieu à deux ouvrages littéraires. En 2001, il recueillit ses *Contes distraits et nouvelles de l'après-histoire*, et en cette dernière année de son existence, il consacra ses forces à mettre un point final aux *Vivances*, manuscrit issu de son *Journal déraisonnable* qu'il tenait depuis 2002. Preuve de plus qu'il « continuait à croire que quelque chose d'autre est possible que ce qui est ».

Association du Champ P.I¹³.
Pédagogie institutionnelle

Bibliographie

Pédagogie

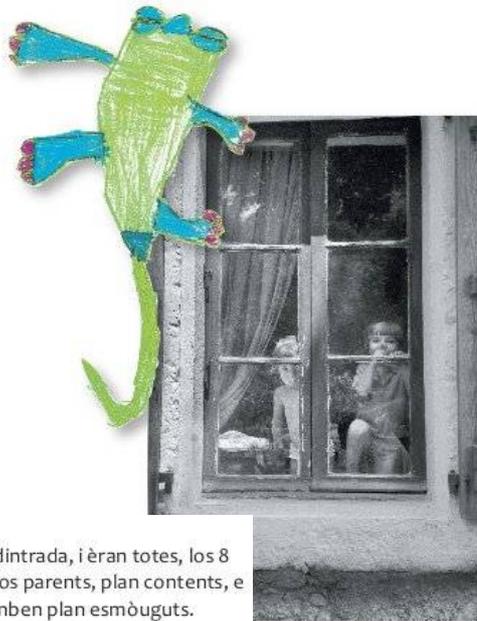
- *Une journée dans une classe coopérative. Le désir retrouvé*, Postface de François Tosquelles, Paris, Syros, 1985 ; rééd. Vigneux, Matrice, « Classiques de la pédagogie institutionnelle », 1997.
- *Mémento de pédagogie institutionnelle. Faire de la classe un milieu éducatif*, Préface de Jean Oury, Vigneux, Matrice, « Classiques de la pédagogie institutionnelle », 1999.
- *Essais de pédagogie institutionnelle. La nécessaire clairvoyance des taupes, ou l'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents*, Nîmes, Champ Social, « Psychothérapie institutionnelle », 2006.

Littérature

- *Contes distraits et Nouvelles de l'Après-histoire*, Publibook, 2000.
- *Vivances*, 2009, à paraître.

Annèxa 10 : Jaumeta ARRIBAUD

in *Calandreta, trenta ans de recèrcas pedagogicas*,
La Poesia, 2010.



anar rescontrar la còla de Pau. Nos coneissiam pas, talament que lo Lalanne Cassou nos esperèt sul trepador de la gara amb un jornal jol braç, èra aquò lo signe de reconeissença. Mangèrem e faguèrem coneissença amb tota la polida còla d'aval.

Es aquí que decidiguèrem de balhar a la nòstra escòla, qu'aviam decidit de sonar « escoleta Ametlièr », lo nom generic de « Calandreta ».

Tot l'estiu demorèrem, e sustot lo Miquèl Martí, plens de fisança dins lo fach que la municipalitat comunista podiá pas refusar de lotjar una escòla. La seguida de la lucha per far nàisser l'escòla nos faguèt pèdre las nòstras illusions ninòias...

E de fach, a 15 jorns de la dintrada, aviam pas cap de local per aculhir l'escòla. Comencèri de me dire que tan pièg, s'aviam pas de teulad, començariam la classa a l'ostal.

Trapèrem alara lo director del fogal Santa Ursula que nos prepausèt una sala al 1^{er} estanc. Passèrem lo temps que demorava per netejar, aprestar, organizar... Nos installèron, los del fogal, un pichon cagador pels mainatges.

Pels mòbles, aviam pas res, urosament que l'Adòlf, de la comunautat Emmaüs, nos ajudèt. Me vesi encara cargar la vièlha 4L amb 8 cadieras e doas taulas... De coissins que cordurèri, de banquetes que farguèrem, de pepetas e de jòcs que menèri de mon ostal, e raus, la classa èra lèsta !

E lo jorn de la dintrada, i èran totes, los 8 pichons, amb los parents, plan contents, e nautres dos tanben plan esmòuguts. Cantèrem, dancèrem, davalèrem dins l'òrt, la jornada passèt lèu.

Lo vèspre, la mameta de Johanna la venguèt quèrre, e li demandèt : « Alors, tu as compris ce qu'ils t'ont dit ? », e ela, del naut de sos 4 ans, te li faguèt petar un « òc ! » plan clar e net.

Foguèt la mai polida recompensa per nòstre trabalh caput, que fasiá pas que començar.

Un jorn l'Ives Roqueta passèt e nos diguèt : « se cal bolegar per vos trapar quicòm mai », ne parlèt a son fraire, e l'avescat nos loguèt un local plan grand, ancian, amb una polida cort...

Solament o calguèt tot adobar : electricitat, comuns, caufatge, pintruras... I passèrem los dissabtes, e sovent los dimenges, amai las vacances, sièis meses de temps, amb totes los amics que nos volián plan ajudar... Un trabalh de gigant, amb de moments de descoratjament, mas tanben un grand estrambòrd. Per Pascas poguèrem mudar, e aital l'escòla poguèt vertadièrament espelir e créisser...

Paraulas de Jaumeta ARRIBAUD

reculhidas per Patrici BACCOU

Jaumeta Arribaud creèt la Calandreta de Besièrs en 1980 e i ensenhèt pendent quinze ans. Se dedicuèt puèi a la formacion dels regents a APRENE.

Es ara a la retirada e contunha de cultivar son òrt... Nos balha aquí lo testimoniatge de la tota debuta de l'escòla.



La lenga, la salvas amb çò que sès, amb çò qu'as. Auriái sauput far l'òrt coma o fau ara, auriái fait espelir la lenga amb l'òrt. A aquel moment, sabiái far la classa, metèri aquò al servici de la lenga. Ieu, i cresiái a aquesta lenga, mas aquò sufisiá pas. Me semblava que çò mai complicat de metre en òbra, èra lo costat pedagogic, e aquò, ne me sentissiái las espatlas.

Lo desir de çò far, cresi prigondament que ven de l'enfància. Pichoneta, los adults alentorn de ieu, la lenga que parlavan èra l'occitan, me soveni que se trufavan d'un vesin que parlava francés al caval. «Quane piòt ! comprendrà pas lo caval...»

Sabi qu'aquela conviccion que ne fariái quicòm dins la vida d'aquesta lenga, me ven de tota jovenòta : n'í a que lèu sabon que seràn perruquièras, ieu es la lenga occitana que me trigava.

L'idèa de crear una escòla nos èra venguda plan d'ora. En agost de 1979, dins una escòla occitana d'estiu a Bedarius, ne parlèrem a Mirelha Braç e a Alan Roch, que nos diguèron : « seretz pas los primièrs, que ne van dobrir una a Pau ».

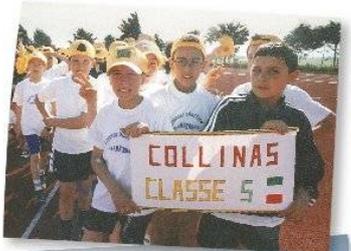
Tan melhor, èrem pas los sols calucs, o somiaires !

Alara, un jorn, del temps de las vacances de Pàscas de 1980, amb Miquèl Martí e Edmond Albi, prenguèrem lo tren per

Annèxa 11 : Viatge en Sardenha

in Calandreta, trenta ans de recèrcas pedagogicas, La Poesia, 2010.

*C*oma un pont sus la mar...



En mai de 1996 se passèt quicòm de formidable : 40 enfants de cicle 3 de las Calandretas de Besièrs e Montpelhièr descubrigèron Sardenha, aculhits a brases dobèrts per tot un vilatge : Collinas.

Aquò seguissiá una annada de trabalh amb Rotland Pecot que passèt sovent dins las classas amb sas legendas, sa pòesia, sa magia.

Seriá plan malaisit d'ensajar de vos far tocar tota la riquesa, la prigondor d'un escambi aital e tota l'emocion qu'es de trapar de fraires «de la man d'ailà de la mar...»

Aqueles mots foguèron pescats a Collinas per totes los enfants que los portèron preciosament a Danièl Lafont.

Es pas cap un trabalh scientific. Esperem qu'aquel seguirà, n'i aurà de besonh per contunhar lo camin...

Seriá tròp long de mercejar totes los que ba meritan, mas tot aquò seriá pas estat possible sens Uc Bernet, Daniel Lafont e Corina Bouzac, sens totes los estajants de Collinas que nos an aculhits, e sens la fe, l'amistat e lo capudatge d'Antonelo Arzedi, conse de Collinas.

Patrici BACCOU
regent a Calandreta de 1980 a 2008 e director de l'Establiment d'ensenhament superior occitan APRENE

*L*as escòlas Calandretas de Lengadòc, de Besièrs, Montpelhièr et Nimes (108 dròles dels cicles 2 e 3) son tornadas visitar pel tresen còp l'Iscla Nuragica per rescontrar los amics de Collinas, Villanovaforru e Siddi tres vilatges de la Marmilla (Plana de Sardenha), los nòstres fraires de la man d'ailà de la mar.

L'objectiu màger d'aqueles escambis en aprindir las nòstras relacions e las coneissenças de nòstras culturas diverssas mai germanas, èra l'estudi comparatiu de las doas lengas : lo Sard e l'Occitan, per fargar un lexic pichòt amb l'ajuda dels calandrons, dels correspondents e de lors parents.

L'ospitalitat legendària e l'acuèlh calorós del pòble sard foguèron apreciats pels escolans occitans tant dins las activitats didacticas : vesitas de musèus, excursions arqueologicas e dins los luòcs sacrats de la Civiltà Nuragica coma dins los rescontres festius, desportius e familials. Aital :

MELISSA e CLARA diguèron :
- Avèm escambiat quicòm de mai prigond que de cadèus, sèm devenguts d'amics vertadièrs .

LEANDRE e BÒRIS :
- Nos sèm desseparats en plorant, tornarem lèu visitar los amics sards !...

CLARA e SILVAN :
- Los Sardes son força amistoses e

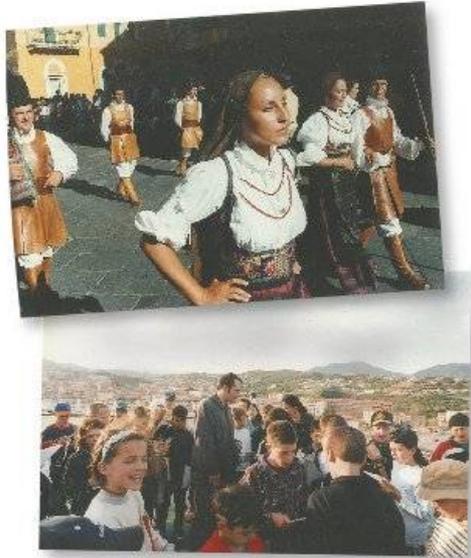
simpaticas, lor lenga es dificila mai quora parlam occitan nos comprenèm, sèm de la meteissa familha !

Òc, daissar Sardenha es tojorn triste, mas aital se desenvolopa A.R.G.O.S. : l'associacion de rescontres e germanament OCCITAN - SARD dempuèi lo primièr viatge de 1996, aquel pont escampat sus la mar granda s'afortis.

L'obsidiana del « Monte Arci », aquel diamant negre de l'antiquitat que lusís tojorn dins los uèlhs de las « femias » Sardas, serà nòstra moneda d'aquela que se desvalòran pas, la de l'amistat.

Daniel LAFONT
regent a Calandreta La Garriga, Ginhaç
amb LOS CALANDRONS
en Sardenha, lo 16 de mai 2000





que ven a l'esperit. Ai pas de paraula pro fòrta e precisa per contar la qualitat d'aquel acuelh, la riquesa d'aqueles escambis. E quitament, o vau pas faire. Vau gardar

tot aquò per ieu, egoïstament.

Mas, soi pas solet ! Enfants e grands, companhs de viatge, avèm cadun tornat un quicòm d'aval. Un quicòm que se pòt pas contar. Un secret insulari, un mistèri ancian, un amor daïssat, un « tralalleru » atissant, una goteta de potz, una pesada de gigant, un pas de « ballo sardo », un escais nom, un ramelet de brancas d'un bòsc sacrat ...

Lo ramelet de brancas, lo caliá pas tornar. Èrem prevenguts : « cal pas res prendre dins lo bòsc sacrat, pòrta malastre ! ». E, la mar compliça faguèt son ofici. Neptuna foguèt pas mai clement qu'a l'anar.

Uc BERNET

regent a la Calandreta dau Clapàs, Montpelhièr



ardenha
O istòria de Massimiliano

Demest las diversas valors de las nòstras escòlas, n'i a una que me ten al còr mai prigondament, es la de la « mièg-terraneïtat ». De fach, la cultura occitana, per ieu, es pròcha d'Itàlia o d'Espanha e tant luènh de París. Es dins aquesta amira que, qualques annadas fa, amb lo Patrici, decidiguèrem d'embarcar tota nòstra marmalha bolegadissa per Sardenha. E, per bolegar, boleguèt coma cal !

Lo primièr escuelh d'aquela odissèa, passí suls papafars e diverses autorizacions legalas, foguèt lo rescontre amb la mar. E quin rescontre ! Sabiái pas, amai s'òm me l'aviá dich, que la « mar nòstra » podiá èstre, ela tanben, tan bolegadissa.

L'aprenguèri, e plan coma cal, acrancat a la moqueta del batèu, a luchar contra lo racavòmi tot en ensajant de far bona cara alrèp dels calandrons qu'èran pas pus rassegurats que ieu.

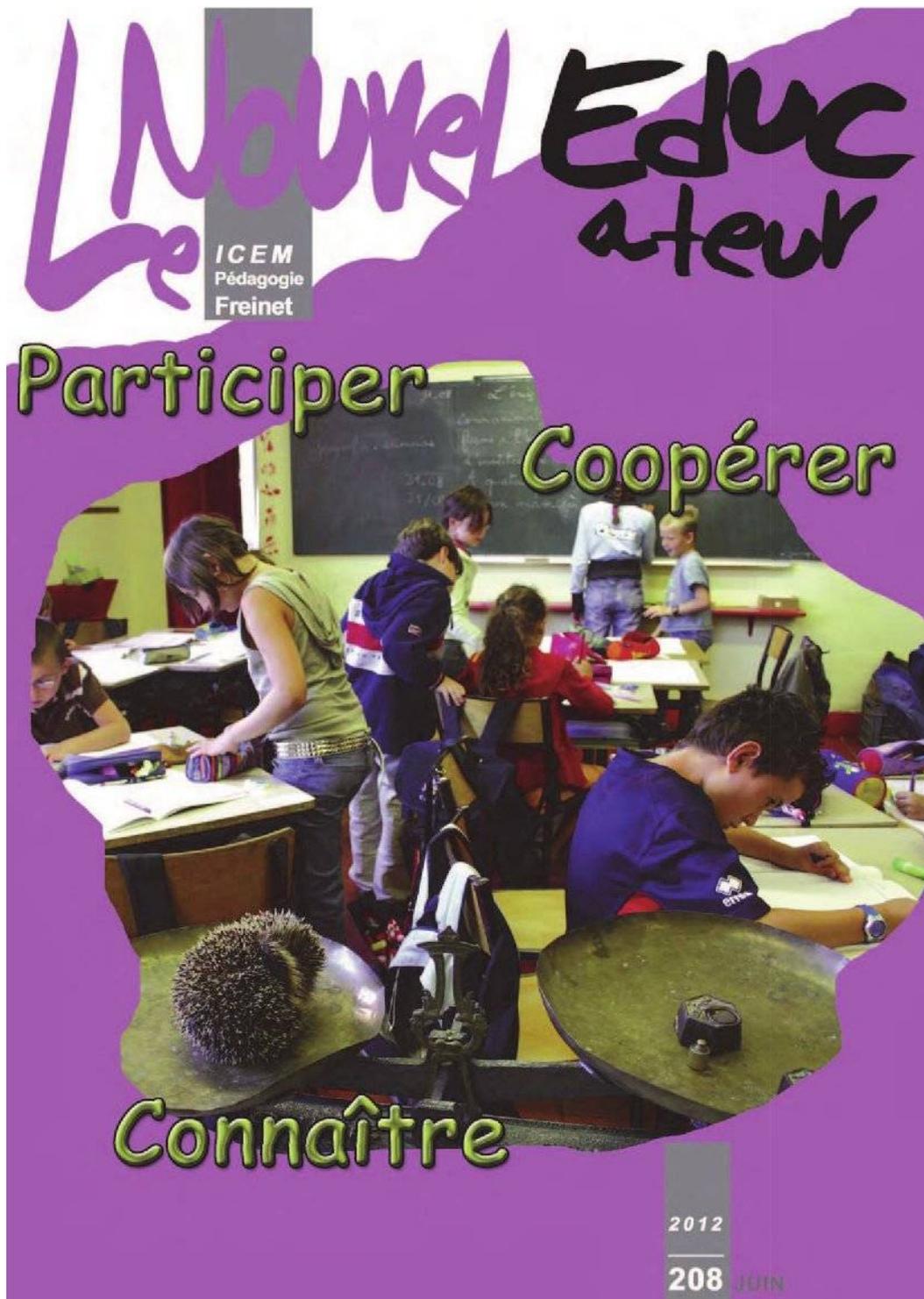
D'astre, l'arribada sus l'isla foguèt tota altra. Cossi desmembrar lo tan bèl acuelh qu'aguèrem ! Lo comitat a l'italiana que nos reçaupèt me reviscolèt un pauc. Lo sejojn que seguiguèt acabèt de me convèncer que ma plaça èra plan aval (e que benlèu, poiriái estalviar lo tornar !).

La tèrra de Sardenha, que foguèt tant cobejada al long dels sègles, se merita e sap èstre reconoisenta als que i van amistosament. Amistat, es plan lo mot

Annèxa 12 : Article Le Nouvel Educateur (juin 2012)

Causiguèron una fotografia de ma classa per la coberta del numero especial cooperacion. Me sembla illustrar plan la classa cooperativa.

L'article fa la descripcion de la formacion APRENE, e cita lo referencial « bailes, paissèls, paissèls ajudaïres ».



Parole à

Formation en coopération

La coopération dans le cadre de la formation de formateurs, des lieux et des outils pour une formation d'enseignants coopérative.

Le mouvement pédagogique « Calandreta », dès sa naissance il y a plus de trente ans, bâtit sa pratique par tâtonnement expérimental en coopération entre parents et enseignants.

L'objet premier du mouvement était la transmission de la langue occitane qui ne se faisait plus au sein des familles. Il n'était pas question de mettre en place un monolingue autocentré mais plutôt d'offrir aux enfants de vivre l'altérité grâce à un bilinguisme précoce préparant au plurilinguisme au collège puis au lycée.

C'était un projet global d'éducation populaire qui ne pouvait pas se bâtir n'importe comment... les initiateurs désiraient utiliser une pédagogie active, issue des techniques Freinet et de la pédagogie institutionnelle, centrée sur les besoins de l'enfant.

● UN CENTRE DE FORMATION COOPÉRATIVE

Mais si les premiers enseignants, des militants convaincus, s'auto- et se coformèrent rapidement, les besoins

de formation du mouvement en plein développement se firent sentir. En 1995, « Calandreta » créa son centre de formation des maîtres, APRENE¹, qui devint une composante essentielle du mouvement.

Ce centre renforça un double mouvement de coopération avec :

- des compétences externes dans la recherche en sociolinguistique avec les professeurs Jean Petit, Robert Lafont, Tilbert Didac Stegman, Georg Kremnitz et Évelyne Charmeux ; en neurosciences avec Boris Burle ; en pédagogie avec René Laffitte et Brigitte Vicario ; en didactique des mathématiques avec Jany Gibert ;

- des compétences internes avec la mise en place d'une équipe d'enseignants expérimentés qui participaient à la formation initiale et continue des maîtres.

Pour la formation, comme dans tout le mouvement, les orientations sont prises en coopération entre parents et enseignants dans des lieux institués (*còla correja*², conseil d'administration d'APRENE et du CFPO³).

La première année (A1 ou Aprene 1), la formation est centrée sur la praxis.

Les stagiaires suivent trois modules de cinq et dix semaines de stage coopératif à APRENE pour analyser le vécu et acquérir des éléments théoriques. À chaque module, ils découvrent une classe de cycle 1, 2 et 3.

Un enseignant *baile* ou *paissèl* (cf. encadré) accueille et montre sa façon de travailler puis donne progressivement des moments de responsabilité au stagiaire qui prépare de plus en plus en autonomie ses interventions. Il évalue avec une grille coélaborée progressivement entre praticiens, en présence du stagiaire.

Au cours de l'année, les stagiaires sont mis en responsabilité de classe pendant quelques semaines, *des paissèl-ajudaires* viennent les visiter afin de leur donner des conseils et d'évaluer leurs capacités à mener une classe.

Le passage en A2 (Aprene 2) se valide en conseil d'administration d'APRENE sous proposition du conseil de la *còla correja* où se trouvent les *paissèl-ajudaires*, le directeur du centre et des associatifs des différentes fédérations régionales des « Calandretas ».

Cette proposition s'élabore sur la base des propositions du conseil de *paissèl* et des visites réalisées pour ce qui concerne la pratique de classe et des résultats aux épreuves théoriques.

Le contenu de la formation initiale et les outils d'intervention se bâtissent dans une équipe d'enseignants qui, passés par les fonctions de *baile* et *paissèl*, continuent de questionner leurs pratiques et désirent les



Le contenu de la formation initiale et les outils d'intervention se bâtissent dans une équipe d'enseignants qui continuent de questionner leurs pratiques et désirent les partager et les échanger.

Référentiel Baïle, Paissèl, Paissèl Ajudaire**Un professeur des écoles « baïle » :**

Sa façon de porter la langue fait référence.

Accueille un *calandrin* (stagiaire) dans sa classe, le présente aux enfants et l'accompagne durant les quatre semaines de son module.

Prend le temps de l'écouter et de répondre à ses questions.

Lui demande des préparations écrites, et les commente. Donne des conseils.

Donne son avis au *calandrin* afin qu'il améliore sa pratique de la classe. Lui dit ce qui va bien, ce qu'il faut améliorer, et surtout ce qu'il faut changer dans sa pratique de classe.

Le *baïle* et le *calandrin* sont toujours ensemble en classe, sauf pour un conseil de *paissèls* ou une formation *baïles*, le cas échéant.

Le *baïle* doit vérifier si le *calandrin* remplit régulièrement son *quasèm caminaire* (cahier journal).

Le *calandrin* doit respecter le *baïle*, la classe, les enfants. Réciproquement, le *baïle* respecte le *calandrin*.

Le *calandrin* ne parle pas de la classe en dehors. Cependant, il s'appuiera sur son vécu en module pour nourrir des analyses qui se pratiquent en équipe à APRENE.

De plus, en stage à Béziers, le *calandrin* échangera dans des lieux sécurisés au sujet de la vie de classe, des pratiques, du projet Calandreta en général.

Très important : le *baïle* remplit la grille de fin de module et la montre au *calandrin* en la commentant. Ce document est très important, car il est collé dans le livret du *calandrin* et y restera.

Cette grille accompagne la formation et les améliorations du *calandrin* et a une vraie fonction d'évaluation. Attention, la grande difficulté est d'écrire ce qui ne va pas de l'avis du *baïle*.

Cependant, c'est indispensable.

En cas de difficulté, le *baïle* peut se rapprocher du *paissèl*, du *calandrin* ou d'un *paissèl ajudaire*.

En plus de ce que fait le baïle, le professeur des écoles « paissèl » :

Est une référence pour la langue occitane et pour sa façon de la transmettre aux enfants.

Participe aux conseils de *paissèls*.

Participe au congrès et aux réunions du mouvement Calandreta.

Suit le *calandrin* tout au long de l'année.

Est disponible pour lui parler, même au téléphone.

Sait lui dire les choses difficiles.

Connaît et respecte minutieusement les lieux de parole.

Contacte le *baïle* à propos du *calandrin* et de la grille de fin de module.

En plus de ce que fait le paissèl, le professeur des écoles « paissèl-ajudaire » :

Connaît, emploie bien la langue occitane, en est le porteur, la veut qualitative et cherche à l'améliorer continuellement. Connaît bien le projet Calandreta.

Respecte la Charte des Calandretas, participe aux congrès, aux réunions et au fonctionnement du mouvement à son niveau.

Respecte les lieux.

Connaît plus d'une Calandreta, échange à propos de sa pratique de classe.

A l'expérience de la classe : est titulaire et enseigne depuis quelques années.

Participe aux formations de *paissèls ajudaires*, réussit à partager ses pratiques de classe.

Réussit à rédiger les comptes rendus de visites de classes, avec respect mais en sachant formuler ce qui va et ce qui ne va pas.

S'engage à prendre des responsabilités pédagogiques dans le cadre de la formation initiale ou continue.

A une expérience de *paissèl*. Sait recevoir un *calandrin* dans sa classe. Sait aider un *calandrin*. Sait en parler en conseil de *paissèls* ou de *paissèls ajudaires*, professionnellement mais tout en respectant la personne.

Respecte les lieux de parole et ses règles, en applique les décisions.

partager et les échanger. Cette équipe travaille régulièrement ensemble et se forme en travaillant, pour définir le vocabulaire utilisé, organiser les visites et leur contenu, bâtir les interventions et leurs évaluations. Ainsi se mettent en place des situations tant de co-formation que d'éco-formation.

L'équipe met en place un conseil, comme dans les classes, pour réguler

la vie du groupe. En fin de journée, elle utilise le « ça va-t-y ? ».

Comme nous pensons que les enseignants ne doivent pas rester seuls dans leur classe, nous pratiquons un « et moi dans ma classe », un groupe de parole qui permet à chacun de partager son vécu de la classe. Le groupe fait écho, la sécurité de chacun est garantie par les responsables.

● UN MASTER RECONNU

Pour s'adapter à la réforme de la formation des maîtres, nous avons intégré dans la formation une préparation au master 2 MEF EBI⁴, en partenariat avec l'UPVD⁵ de Perpignan.

Ce qui au début était considéré comme un problème devint une chance pour tous, grâce à la rencontre avec des universitaires experts qui avaient

Parole à

un parcours personnel baigné par les techniques Freinet et la pédagogie institutionnelle : Olivier Francomme et Pierre-Johan Laffitte.

Ils nous ouvrirent la possibilité d'évaluer notre travail – au sens étymologique de *ad valorem*, donner de la valeur à – par l'intermédiaire d'un portfolio de compétences, bâti et développé grâce à un ENT spécifique⁶. Ils ouvrirent dans l'espace du travail universitaire le travail d'équipe que nous pratiquons et nous amenèrent à le développer et à le valoriser entre autres par l'élaboration et la préparation de publications.

D'autres universitaires participent dans leur domaine à ce master : Florian Vernet, Myriam Bras et Maurice Roumieu pour travailler une réflexion à propos de la pratique de l'occitan et les exigences liées à la mise en place efficace de l'immersion, Pierre Barral pour les TICE et la structuration du portfolio dans ce champ-là.

C'est une équipe d'enseignants expérimentés qui participent à la formation initiale et continue des maîtres.



Le master est cogéré par l'ISLRF⁷, qui propose des cours spécifiques à propos de l'immersion. Philippe Hammel, Pierre Johan Laffitte, Gerald Schlemminger et Lukian Kergoat ont conçu conférences et cours qui balisent le terrain de l'immersion.

L'équipe des « paissèls ajudaires » de l'établissement APRENE

1 www.aprene.org

2 Enseignants et responsables associatifs.

3 Centre de Formation Professionnel Occitan.

4 Master Enseignement et Formation, parcours Enseignement bilingue et immersif.

5 Université de Perpignan Via Domitia

6 Université numérique de travail « Agora-project ».

7 Institut supérieur de langues de la République française

Annèxa 13 : La Neuville

Fotografias : abril 1993



Totas las tascas de la vida de cada jorn : far la cosina, lo recapte, las òbras, son partejadas entre totes.



Las cenchas de comportament son viscudas, dins totes los lòcs e a cada moment dins l'escòla.



Michel Amram, dins la sala de la reunion : mèstres-mots, responsabilitats, rituals (coma lo del sablièr) asseguran escota e paraula.



La comedia musicala (coma totes las institucions dins la vida de La Neuville) es tractada amb seriòs, s'escriu e se prepara longtemps a l'avança.

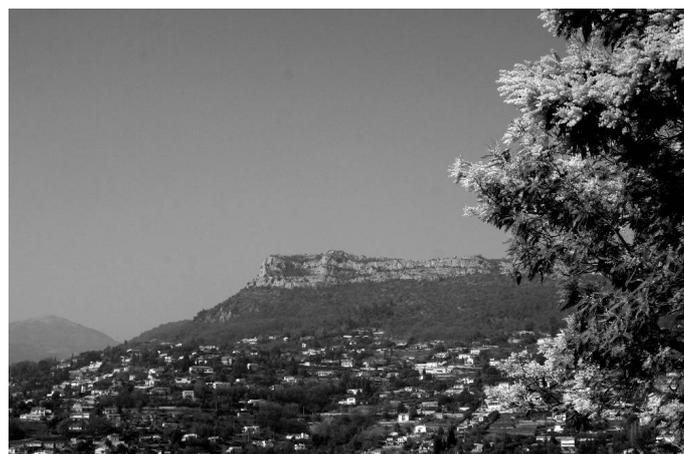
Annèxa 14 : Ecole Freinet, le Pioulier, Vence



Lo garric gigant, al centre de l'escòla, foguèt plantat per Freinet. Totes l'escaladan e i jògan dedins.



L'estampariá es presenta dins la classa.



Lo paisatge, majestuós, me sembla un factor important : la bèutat apasima e enaura.



Creacion infantina, bèutat, natura son presentas pertot.