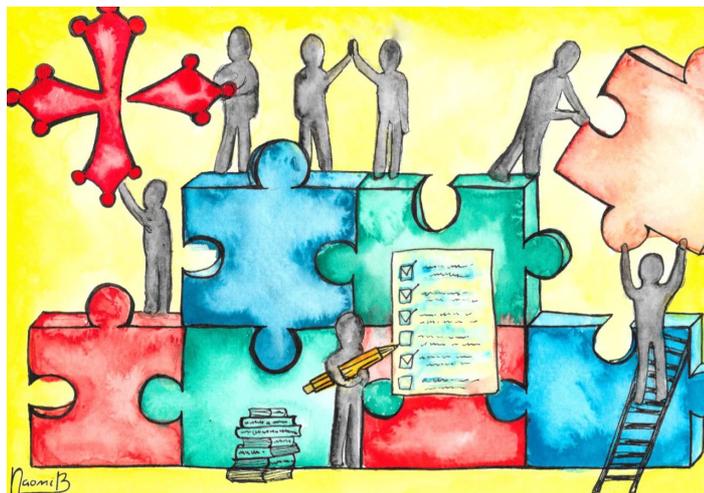


CORMIER Amaia
N°estudianta : 20181536

LAS CENCHAS DE COMPORAMENT AL LICÈU CALANDRETA



Memòri de Master 2

*Mencion : Mestièrs de l'Education e de la formacion
Especialitat : Professor de las escòlas bilingüe*

Jos la direccion de :

Alain DIMEGLIO
Pierre-Johan LAFFITTE

Annada universitària 2019-2020

LAS CENCHAS DE COMPORTAMENT AL LICÈU CALANDRETA

Las cenchas de comportament pòdon èsser co-bastidas entre los diferents practicians; adultes e adolescents, e quines ne son los efièches sul percors dels liceans ?

MERCEJAMENTS

Quora l'aventura del licèu comencèt aviái pas que lo bachilierat e de diplòmas equivalents. Per èsser en acòrdi amb ièu meteissa e coerenta amb lo discors que voliái transmetre als dos liceans qu'aguèron l'audàcia e lo coratge de se marcar a 3ans del bac, dins una aventura qu'èra emplenada d'incertituda, ai decidit de passar una licéncia de sciéncias de l'educacion a distància.

Jà a aquesta periòde foguèri acompanhada pel Pèire-Joan Laffitte e Patrici Baccou.

Tot en m'encoratjar e en escambiar sus d'aisinas pedagogicas del licèu, me balhèron l'enveja e lo gost per comprene, curar e experimentar de praticas novèlas.

Pòdi pas que mercejar Peire-Joan per totes aqueles moments d'escambis, de discussions tot al long d'aquelas quatres annadas mas pas sonque, mercés de m'aver acompanhada dins aquela escritura, d'aver prè lo temps de respondre a mas incertitudas e questionaments e d'aver suportat mon ritme que ne faguèt pas totjorn regular.

Voliái tanben mercejar la còla pedagogica del licèu d'aver suportat mon estrès e de m'aver motivada quora lo caliá e de s'èsser escampat dins aquela aventura pedagogica. Mai particularament, merceji Patric Albert amb qual ai lo plasèr d'escambiar e de trabalhar dins aqueles «jornadas d'escòla».

Mas subretot mercés a Gaetan e Artus e lor familha, que me permetèron de me formar, de m'enganar, aqueles qualques paginas tòrnan transcriure pas qu'una partida de lor trabalh immens de reflexion qu'aguèron. Mercés a Naomi d'aver acceptat que marque son nom e per sa polida illustracion.

Mercés tanben a mos regents, Patric Bec, Isabèu Vergne, Chantal Tuheil e Eric Lhéritier de m'aver balhat aquela «passion pedagogica» e de m'aver far viure tan d'aventuras.

Voliái tanben mercejar la persona que me balhèt la vida e que saupèt me transmetre

aquela «nhaca», que saupèt me rassegar quora voliái baissàr los braçes, e que legiguèt totas las linhas de mos brolhons d'un biais benvolent.

I a tanben mon conjunt, Eric Livolsi, que suportèt mon estrès e mon umor lo temps d'aquelas annadas de represas d'estudis... e subretot ma filha Luna qu'amb son «mamà trabalhas ?» m'ajudèt a me motivar per caminar.

Enfin mercés a Noisette Bec-Drelon per sos conselhs e pichòts mots de motivacion e mas amigas, Laure, Sandra, Christelle e Marion per lors frasas d'encoratjament.

ENSENHADOR

Introduccion.....	p6
I) La cenchas de comportament.....	p9
II) De la creacion a la debuta d'estructuracion.....	p11
a) Las primièras cenchas de comportament de la classa de licèu : los liceans al centre de las proposicions.....	p13
b) Poder, libertat e responsabilitat : èsser liceans permèt de privilègis ?.....	p16
c) «La cultura de las cenchas» pòt foncionar naturalament ?.....	p20
d) La creacion de las cenchas : una experimentacion de mantunas annadas.....	p21
e) PARCOURSUP, Bachelierat : las cenchas e las nòtas.....	p25
III) Quina organizacion del grop emergís de la mesa en plaça de las cenchas de comportament ?.....	p30
a) Lo materialisme escolar e las cenchas de comportament.....	p31
b) L'organizacion cooperativa : los liceans al còr de la cooperacion.....	p34
c) Un besonh... Una institucion.....	p36
IV) Quin impacte la mesa en plaça de las cenchas e lor creacion a suls liceans ?.....	p41
a) Lo desvolopament psicosocial de l'adolescent.....	p41
b) Las cenchas de comportament : Èsser licean mas pas solament.....	p43
Conclusion.....	p47
Taula de las annèxas.....	p49

Introduccion

Lo licèu foguèt creat a la dintrada de setembre de 2016. Era un pas logic dins los objectius del moviment Calandreta, qu'òbra dempuèi 1978, a la creacion d'establiments escolars immersiu en lenga occitana e qu'utiliza de Tecnicas «Freinet» e la Pedagogia Institucionala.

Pr'aquò en 2016, i aviá pas encara de licèu que prepausava aquelas particularitats pedagogicas. Es alara decidit que dins la continuitat del collègi Calandreta de Montpelhièr, Collègi Leon Còrdas, una classa de licèu seriá creada.

A la dintrada 2016 / 2017 dos escolans se marquèron en segonda.

Èra clar per la còla pedagogica e mai la còla associativa que caliá trapar un fial conductor que faga una unitat entre collègi, licèu e moviment Calandreta. Prepausi alara, coma coordinatritz pedagogica, de soscar amb los liceans a la mesa en plaça de cenchas de comportament al dintre de la classa de licèu.

Foguèri tanben en primari a Calandreta, puèi dins un collègi e licèu public. En aver qualques dificultats escolaras las aisinas de pedagogia utilizadas a Calandreta m'aprenguèron a trapar de sens dins mos aprendissatges. L'acompanhament dels regents tant coma lo bilingüisme occitan / francés me permetèron de compensar d'unas de mas dificultats. Perseguiguèri mos estudis dins un collègi e un licèu public. Foguèri sovent frustrada de poder pas participar grandament al foncionar de la classa. Après aver fach musiciana qualques annadas arribèri al collègi Calandreta coma animatritz, puèi a la Confederacion Calandreta coma coordinatritz d'animacion. Tòrnèri al collègi coma responsabla de l'animacion e es aquí que comença ma reflexion sus mantunas aisinas de pedagogia coma los contractes de comportament.

Quora lo projècte Calandreta se concretiza e que lo pòste de coordinatritz pedagogica m'es prepausat decidissi de passar una licéncia de sciéncia de l'educacion per correspondéncia. Mon analiza e ma reflexion sus mantunas aisinas pedagogicas fan son

camín, comenci un jornal d'experiéncias. La mesa en plaça de las cenchas de comportament es una experiéncia novèla per ieu mas tanben pels professors e pels liceans.

Es una asina passionanta.

Es un trabalh fastigós que comença de veire lo jorn. Òm pensava pas qu'aquò nos menariá tan luènh.

A que servisson las cenchas ? De que menan ? Cossí las far viure al dintre de la classa, de l'establiment ?

Un fum de questions se pausan, e aquò, tre la debuta – mas contunhan de se pausar al moment ont escrivi aquí. Tanben, me sembla necite de pausar, tre ara, ma problematica : «Las cenchas de comportament pòdon èsser co-bastidas entre los diferents practicians; adultes e adolescents, e quines ne son los efièches sul percors dels liceans ?

De fach, e suls conselhs de Pèire-Johan Laffitte, vau dins çò que seguís presentar non solament la logica intèrna a mon «objècte d'estudi», son debanar, mas subretot la logica que ne fa ben mai qu'un «objècte», puèi qu'es ma subjectivitat pròpria, coma practiciana e analista de ma practica pròpria, qu'es immediatament engatjada dins aquel objècte.

Primièr efièch d'aquel trabalh en comun alentorn d'un objècte mediator : sèm pas pus dins una posicion duala d' «ensenhair» (o educator) e d'«aprenent», mas devenèm totes practicians que cooperam amassa per qu'aquela aisina prenga una plaça essenciala al dintre del foncionament. Experimentam amassa una aisina.

Es evident que los escolans, a la vista del foncionament d'aquela classa, fan part de lor sentit d'un biais dirèct a través diferents luòcs de paraulas e d'escambis. Aqueles luòcs son lo conselh e lo «comitat de seguit» alentorn d'APRENE que son d'acamps amb las personas que nos acompanyan. Los escolans l'exprimisson indirectament tanben dins lo comportament e l'ambient general, a través diferents signes qu'avèm amassa analizats. S'agirà de descriure una tala situacion complexa de produccion e d'analis cooperativa.

Après dos ans d'experimentacion, amb de capitadas coma d'escacs, un trabalh al nivèl de las cenchas de competéncias (francés, matematicas, filosofia, occitan, sciéncias, espanhòl, anglés...) es començat amb la còla pedagogica.

Quinas son las dificultats qu'avèm rescontradas ? Cossí los liceans e los ensenhaires devenon amassa de practicians ? Quinas aisinas son necessàrias a la mesa en plaça de las cenchas ? Quina practica avèm de las cenchas ? Quin es lo ligam amb lo sistèma d'evaluacion que nos demanda l'educacion nacionala ? Vaquí las grandas linhas de ma reflexion que desiri menar aquí, pr'aquò e aquí un panèl de questions que me pausi cada jorn quora arribi al trabalh. Coma coordinatritz pedagogica al dintre del licèu Calandreta, me sembla essencial e evident de prene lo temps d'analizar la mesa en plaça d'aquela aisina. Dins un temps primièr èra per veire se la practica nòstra es coerenta, pr'aquò es pas tant aisit de prendre recuol tot en practicant una aisina novèla cada jorn.

Dins un segond temps, es en guisa de testimòni de reconeissença cap a l'ensem dels liceans de la classa (i aguèt mai de mond tre la segonda annada !) per lor investment, lor motivacion e lor abnegacion, lor coratge tanben d'aver gausat de se marcar dins un establiment experimental a tres ans de lor bachelierat...

Començarai doncas per explicar lo caminament de la mesa en plaça de la cenchas de comportament.

De que son la cenchas ? Quina plaça an dins una classa cooperativa ? Quina organizacion del grop e de son trabalh emergís de la mesa en plaça d'aquela aisina ? Cossí los liceans e la còla pedagogica s'apondèran aquela aisina ? Quinas son las dificultats a respectar aquel encastre ?

I – Las cenchas de comportamiento

« Les « ceintures » de comportement ne définissent pas des comportements mais des statuts. Elles constituent une réponse à la question rarement formulée mais légitime, que pose souvent l'enfant (et l'adolescent donc!) à travers certains comportements : « Pour qui me prenez-vous ? » Autrement dit : « Quel statuts m'accordez-vous et quel rôle suis-je censé jouer ? »¹

Las cenchas de comportamiento son pas cap una aisina que permèt de balhar un jutjament de valor a un escolan (Bon / Marrit)

Permeton de definir l'estatut de cadun dins la classa.

Coma o ditz Pèire-Joan Laffitte « [...] *la ceinture de comportement définit le degré de confiance que le groupe peut avoir en chacun de ses membres ; chaque ceinture définit les compétences, donc les devoirs et les droits, et permet de préciser le triangle pouvoir-responsabilité-libertés par lequel se définit le statut de chacun dans la classe.* »²

Coma cada aisina institucionala, las cenchas de comportement evoluïsson amb los besonh de la classa. La particularitat de mas cenchas de comportement de la classa del licèu Calandreta es que foguèron pas creadas solament per la còla pedagogica, mas per l'ensem de la classa ; liceans e còla pedagogica. Venon d'una reflexion prigonda dels liceans, amassa an soscat dels besonhs que podiá aver un adolescent / pre-adult per arribar suavament dins los estudis pòst-bac, e quinas responsabilitats podián menar aquelas cenchas.

Quora arriba al licèu, l'escolan es cencha «licean», a ja un estatut, una cencha. Tot long de l'an, de las annadas, demandarà de passar de cenchas. Son pas los adultes que li

¹Laffitte, René. *Essais de pédagogie institutionnelle: L'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents.* p239 - 240

² Laffitte, Pierre-Johan. *Pédagogie et Langage.* p50

prepausan, mas es el que ne fa la demanda en conselh. Deu explicar perqué, çò que faguèt, la classa comenta e la cenchas es votada. Aurà alara d'autres dreches, d'autres responsabilitats e un autre poder dins la classa.

Al primari l'elaboracion de las cenchas se fa pel regent, ça que la al licèu coma o ditz Pèire-Joan Laffitte dins *La lettre à Amaia Cormier et quelques autres*³,

« Les lycéens peuvent être partie prenante de l'élaboration de ces outils, et ce, à un degré qui ne saurait être celui des écoliers. En effet, des raisons de maturation psychologique et sociale, et de développement intellectuel signalent bel et bien, pour le coup, une différence entre les deux situations, scolaire et lycéenne. Il leur est donc possible de participer de façon plus approfondie, plus analytique à l'élaboration des ceintures, et plus généralement aux enjeux de la naissance d'une telle praxis pédagogique. »

3 Annèxa 5 : « Ceinture de comportement d'une praxis lycéenne. Lettre à Amaia Cormier et quelques autres. »

II – De la creacion a una debuta d' estructuracion

Devèm precisar que per la dintrada 2016 / 2017, es una classa de Segonda de 2 liceans que se dubrís. Dos dròlles qu'avián enveja de participar, de bastir un projècte e que se son escampats dins l'aventura amb lors familhas.

Quinas questions las primièras setmanas. E mai d'un còp foguèt malaisit d'i respondre. Las diferentas interrogacions dels escolans sul sistèma d'evaluacion, l'organizacion dels corses e l'utilisacion d'unes aisinas coma lo plan de trabalh o lo portfolio, menèt la còla pedagogica (professors e ieu meteissa, coordinatritz pedagogica) a trabalhar sul foncionament que voliam metre en plaça. Èrem una còla novèla, cadun timide dins las proposicions seunas. Èsser classa experimentalala al dintre d'un collègi qu'a ja un foncionament en pedagogia institucionala, foguèt pas tant simple. Cossí los liceans pòdon èsser considerats coma tals dins l'establiment (collègi e licèu), sens que lor foncionament (utilisacion del telefonèt, autorizacion de sortida de l'establiment entre miègjorn e dos) siá considerat coma de «passa-dreches» ? De que fa qu'un jove passa de l'estatut de collegian a lo de licean ? Es solament del fach que passa en segonda ? Los liceans devon aver mai de responsabilitats ? De qu'es èsser responsable ? Vòl dire qu'ai «mai de libertat» ? De qu'es la libertat ? Vaquí un bon nombre de questions que se sèm pausadas totes ensems, còla pedagogica e liceans.

Fin finala, se trapam cap al triptic que Fernand Oury e Aïda Vasquez, dins *Vers une pédagogie institutionnelle* et *De la classa coopérative à la pédagogie institutionnelle*, designava ja coma lo clòsc definicional de la cencha de comportament : aquela designa l'estatut social de cada subjècte dins lo grop, a través tres critèris de poder, de libertat, de responsabilitat ? L'estatut d'un sòci del grop es subretot pas un jutjament moral (foguèsse segon lo còdi ideologicament «evident» de la cooperacion) : es solament la reconeissença del gra de poder, de libertat e de responsabilitat que lo grop classa es en dever e en drech d'esperar de cadun de sos subjèctes – e reciprocament.

Tòrni transcriure aquí, suls conselhs de Pèire-Joan Laffitte, una discussion qu'aguèrem amb qualques sòcis d'Aprens e de nòstra còla.

De fach, podèm resumir la situacion que veni de descriure aital : se pausàvem de

questions; ça que la semblava que las cenchas de comportament èran, coma tal, l'aisina, veire lo lengatge, qu'i deviá i respondre. Mas vaquí : aqeste lengatge, dins lo domeni de l'ensenhament amb d'adolescents, existís pas, e se sèm lèu avisats que d'aplicar simplament las cenchas de comportament del primari foncionava pas. Perqué, e subretot que faire ? Doas ipotèsis nos son alara presentadas, a mesura de las dificultats quotidianas.

La primièra es que caliá trapar un sistèma a l'encòp mai polivalent e mai sople que las progressions concebudas per las cenchas del primari, e aquò, de per la complexitat de l'ensenhament del segondari, a l'encòp mai clausonat e menat a un gra d'exigéncia mai eterogenèu (de per l'introduccion de las especialitats en cors de cursus), e subretot qu'evoluisson dins un environament mai complèx (la vida d'un licean es plan mai dubèrta e mesclada que la d'un escolan de primari, e aquò en rason de las costumas e de las licéncias qu'an los adolescents en rapòrt als enfants).

La segonda ipotèsi que semblava anar al rebors de la primièra partís de l'observança qu'al moment de las annadas collègi i pas pus de cenchas de matèrias coma òm comptava nosautres las tornar metre sul modèl de las classas cooperativas primàrias. I a de cenchas de comportament, que son gaireben complicadas de «faire viure», perqué lo personal de la vida escolara e los professors son pas totjorn formats a aquelas aisinas. Aquò fa que se pòt pensar que los adolescents an «desaprés» la disciplina (al sens nòble del tèrme) qu'implicava aquela institucion. Tot l'aquesit a la resisténcia a la frustracion, que fòrma l'un dels efièches educatius fundamental a las cenchas de comportament, s'es en granda partida escafat encò dels adolescents, demai l'integracion creissenta dins la societat de consomacion e d'estereotipisacion sembla aver encara mai renforçat aquel esfaçament de la dimension activa, responsabla e engatjada del subjècte dins la vida comuna. Fin finala cossí tornar ligar amb la cultura de las cenchas, tant del costat nòstre, que nos trapam dins la còla educativa a dever tornar inventar una aisina que manca, coma del costat dels escolans, qu'an de se «tornar musclar» dins lo domeni ?

Lo vesèm, se pausar aquelas ipotèsis – que van evidentament aver lor importància dins mon memòri – es nos metre dins una posicion de risc, de fragilitat, veire d'angoissa : perqué se devèm tornar metre en question, es nòstra cultura pròpria de l'establiment, res de mens. Trabalham dins los meteisses locals que lo collègi e nòstra volontat d'experimentacion nos met jos los uèlhs los limits pedagogics, que nòstre mestièr al collègi semblava pas poder veire o poder esquivar. Podèm pas qu'èsser partejats.

D'un costat, i a un sentiment de fidelitat cap a l'experiéncia collegiana, que per nautres a tant de valor (nos a bastits, a nautres adolescents, e fonda, per nautres adultes, nòstra autoritat e nòstra «identitat» vis-a-vis de l'ensenhament « tradicional» - que nos o far pron sentir...)

E d'una autre costat, i a aquela necessitat, indenegable, de tornar pensar d'un biais critic, l'usatge d'aquela aisina pedagogica, que maugrat son nom, comun a las Calandretas del primari e del collègi, sembla cobrir de practicas plan diferentas : a quinas se devèm restacar ?

Aquí, e totjorn suls conselhs de Pèire-Joan Laffitte, me permeti de faire un comentari d'òrdre metodologic. Pausar d'ipotèsis talas, a res de veire amb la retorica que visa a organizar una presentacion a posteriori de nòstre quotidian. Es quotidianament, immediatament, dins l'espaci d'experimentacion qu'avem dubèrt del sol fach de «nos escampar», qu'avèm degut suportar aquela angoissa, aquela fragilitat e aquel risc.

*a) Las primièras cenchas de comportament de la classa de licèu :
los liceans al centre de las proposicions.*

Amb los liceans avèm escambiat dins un primièr temps sul ròtle de las cenchas de comportament. A que servisson ? De que menon ? Cossí las faire viure ? Los dos garçons me contèron alara lor sentit de çò qu'aguèron al collègi. An a còps l'impression qu'aquò servissiá a res, e se demandan cossí los nivèls de comportament èran votats al conselh d'adultes après la validacion de la classa. Cal precisar qu'al collègi, fins a març

2020, las cenchas son validadas dins un primièr temps en classa, puèi en conselh d'adultes e enfin en conselh d'establiment. Al licèu s'es facha la causida que la cencha seriá solament votada en conselh de classa.

Aguèrem totes tres una discutida plan longa, parlèrem dels limits de las cenchas, d'un besonh d'unitat al dintre de la còla que baileja, de l'impacte que pòdon aver las cenchas sul foncionar de l'establiment.

Aquela discussion marcariá l'entrada augurala dins una cooperacion vertadièra, es a dire un partatge real, seriós, del poder de pensar, de bastir e decidir amassa nòstra vida e nòstra trabalh ? La cooperacion es pas una tecnica de «management» d'una còla d'aprendissatge, que consistiriá per l'educator a delegar son poder de decision lo temps que la tasca contractuala siá plan menada (aprene, èsser evaluat) abans de tornar confiscar aquel poder ; es una decision politica de partejar lo poder d'organizar l'ensem de la situacion ont practicam cooperativament tot en obeïssent a las leis que decidissèm amassa. Aquela discussion es «*de seriós*», per tornar prene un terme al psiquiatre Jean Oury. Pr'aquò non solament es, de ma part, la dubèrtura a un luòc supausat reservat als adultes sols, mas subretot, es un biais de nos pausar la question fundamentala del sens : «De que fasèm aquí ?»

De fach, es a aqueste moment que vèsi un cambiament dins lo comportament dels dos liceans : s'investisson, an enveja de far madurar aquela aisina, començan de trabalhar sus las competéncias de cadun, ensajan de soscar tot en imaginar una còla mai granda. Amb una classa de 15, cossí aquò poiriá foncionar ? Devenon «actors experimentadors de l'aisina».

S'agirà, dins mon memòri, de descriure lo biais que se debana nòstre trabalh al fur e mesura del temps.

Dins un primièr temps lo trabalh de mas cenchas se fa a tres : los dos liceans e ieu.

Amassa definissèm un temps setmanièr destinat a aquela reflexion. A cada conselh un retorn es fach a l'ensem de la còla dels professors del licèu.

Los liceans començon per prepausar totas las idèas que lor passan pel cap. Es pas encara definit lo nombre de palièrs. A la mesa en comun de las reflexions, començam totes tres a veire se dessenhar mantunas categorias.

Decidissèm alara de recaptar las competéncias en mantun domenis : Vida en collectivitat, trabalh en collectivitat, organizacion, plan de trabalh, transmission. ⁴

Totes tres, parlam en seguida dels dreches qu'aquelas competéncias menan. Avèm pas tròp perseguit aquela reflexion dins un primièr temps. Los liceans prepausan de dreches que distribuïsson per cada competéncia, mas amb una cèrta inconsciéncia dels critèris de pertinéncia e de progression. A aqueste moment me rendi compte que serà malaisit de prendre de recuol cap a aqueles dos escuèlhs següents .

Lo primièr es que la nocion de competéncia es una nocion fin finala complèxa : la viure, l'aquesir, es pas la meteissa causa que de se ne servir dins un programa, un «curriculum» coma se ditz, vaquí, pel còp, una competéncia reflexiva e professionala que pòt pas èsser considerada coma evidentada – caldrà doncas qu'apreniam a l'aquesir en la practica (coma lo fach d'escriure que s'apren en escrivent : es la sapiéncia dels metòds naturals d'aprendissatge e del palpejament experimental) ; e caldrà, subretot, marcar las diferentas etapas d'aprendissatge d'aquela aptitud d'auto-avaloracion dins las cenchas elas-meteissas – lo gra lo mai naut serà, demest els, la mestreja d'una tala evaluacion del bon plaçament d'una competéncia, dins lo creissement psicosocial de l'adulte futur.

Lo segon escuèlh es mai greu sul plan etic, mas vis-a-vis d'el, los pedagògs del primari nos an ja après de nos mefisar : èrem tament implicat dins nòstre trabalh, qu'avèm pas fach mèfi que la magèr part dels dreches se podiá percebre coma una recompensa, « un passa-drech».

Es que mai tard amb l'intervencion del comitat de seguit pedagogic qu'aquesta nocion de recompensa es apareguda. D'aquí es nascuda una reflexion vertadièra amb los joves : L'uman a besonh d'un ultimatum, d'una recompensa de consumacion (presents...) per avançar a l'escòla ? De qu'es la responsabilitat ?

L'uman deven mai responsable quora grandís ? L'atge dubrís de dreches «privilegiats» ?

4 Cf Annèxa 1 : Les différentes étapes de la construction des ceintures de comportement.

b) Poder, libertat e responsabilitat : èsser liceans permèt de privilègis ?

Gerald Schelmminger mena nòstra discussion alentorn dels dreches «privilegiats» al moment de sa primièra visita al Licèu. Los joves contunhan lor reflexion, acompanyats de la magèr part dels professors del Licèu. Es interessan d'observar la reaccion d'una còla de trabalh adultes / adolescents. Liceans, professors, comitat de seguit pedagogic ensajan per la seguida de definir de dreches que relèvan mai de la responsabilitat.⁵

Sul plan metodologic fau aquí una parentèsi : lo grop d'analisa que se mèt en plaça participa al quotidian del licèu e de sos practicians, que, coma insistís Pèire-Joan Laffitte, son los adolescents tan coma los adultes. Aital, l'analisa participa a la vida cooperativa d'un biais constitutiu. Es un punt definicional de la pedagogia tant coma lo de la psicoterapia institucionala. Realisi plan que la postura de recerca èra ja presenta dins ma practica educativa : aquela comunicacion entre los dos espacis de pensada, la pensada dins la practica, e la pensada dins l'escritura, me pòrta a remarcar cossí, coma o ditz Francis Imbert amb son concèpt de «praxis pedagogica», la teoria pedagogica nais dins la practica (pas solament dins la practica de recerca), e i far totjorn retorn.

Ensam de tornar prene aquela experiéncia d'un punt de vista cronologic.

L'annada 2016 / 2017 es una annada de mesa en plaça d'un fum d'aisinas. En partissent d'un aquesit del collègi que trabalha en pedagogia cooperativa, entre Freinet e pedagogia institucionala, liceans, còla pedagogica e comitat de seguit del licèu an soscat, experimentat, bastit amassa. Las diferentas questions foguèron mesas sus taula e amassa avèm trabalhat en aver totes coma objectiu la creacion oficiala d'una classa de licèu Calandreta.

Es la fin de l'an 2016 / 2017. Lo trabalh alentorn de las cenchas de comportament contunha. Cadun es noirit de l'experiéncia e de son viscut d'una annada escolara. Aprés

⁵ Cf Annèxa 1 : *Les différentes étapes de la construction des ceintures de comportement*

discussion alentorn des mots emplegats per designar cada palièr de progression (al luòc d'utilizar lo còde color, coma en primari sul modèl de las cenchas de judo), la còla pedagogica acompanhada dels liceans e de G. Schlemminger causís los tèrmes següents : GAFET, ARTISAN, TECNICIAN, ENGENHAIRE.⁶

« Il est compréhensible que les élèves – qui sont à l’origine de la dénomination des quatre niveaux (nocions, saupre far, competências, aptitud) – veulent dépasser les niveaux de couleurs (progressivité issu du judo) et développer leur propre grille. Mais ces termes restent abstraits. Ils reprennent les concepts pédagogiques des instructions officielles qui se réfèrent davantage aux savoirs académiques qu’une évolution vers plus d’autonomie. La présente gradation ne montre pas clairement cette évolution. G. Schlemminger propose pour les quatre niveaux des termes proches des corporations de métier : Apprenti – Technicien – Praticien – Maître Praticien.

Après discussion, 4 niveaux sont définis : apprenti (gafet) – artisan – technicien (tecnician) – ingénieur (engenhaire). »⁷

Mas de que menon aqueles noms ? Comitatz de seguit e còla pedagogica fan un parallèl amb las cenchas de competências de trabalh que los professors e ièu trabalhan a costat.

ENGENHAIRE poiriá pas èsser una cenchas de produccion d'aisinas mutualizablas de transmission de saber o encara de documents publicables ? Per exemple : ai creat una ficha de trabalh individuala en matematicas per la classa de segonda ; ai proposat un projècte a la classa que meni de la debuta a la fin ; eca.

Al moment de la dintrada 2017 / 2018, l'esqueleta de las cenchas de comportament es plan definit pel grop classa de l'annada passada, es a dire los que son ara escolans de primièra, còla pedagogica e comitat de seguit pedagogic.

Los dos liceans de primièra e los professors son a aquesta debuta d'an dins una postura

⁶ CF Annèxa 1 : Les différentes étapes de la construction des ceintures de comportement.

⁷ CF Annèxa 3 : Gerald Schlemminger – Farid Boulouh - « Les ceintures de comportement du lycée Leon Còrdas » - L'échange à Leon Còrdas

de transmission del trabalh efectuat l'an passat, pels novèls arribat dins l'aventura. Los liceans de primièra pòdon tant coma los adultes explicar los dreches que dubrisson caduna de las cenchas de comportament.

Los dos garçons e la còla pedagogica tòrnan alara amb los sièis escolans de segonda sus la nocion tant problematica de «recompensa». M'apercebi qu'aquela nocion de recompensa es sovent comparada al drech de libertat.

Pensi alara que la còla pedagogica e l'ensem dels liceans, devon imperativament escambiar sus lo tèrme de «libertat» e çò que significa. De que vòl dire èsser liure al dintre del licèu Calandreta ? Es faire tot çò qu'avèm enveja sens faire mèfi a la micro-comunautat de l'establiment ? Vaquí de questions regularas menadas per d'unes liceans. I a subretot aquela enveja de se diferenciar dels collegians, mas las demandas son dins un primièr temps d'envejas de «passa-drech», que son alara demandas coma de dreches ligats a l'accès d'una cencha novèla.

Que que ne siá, après aquela segonda dintrada me sembla primordial de consacrar un temps de classa als fondaments dels rapòrts dins lo grop de liceans, es a dire sus las cenchas de comportament e los dreches que menan. Aquela reflexion poirá permetre una evolucion des las cenchas al long de las annadas. Permetrà de prendre en consideracion los cambiaments dels individús e de l'estructura. Permetriá tanben de restituir lo ròtle de las cenchas e de tornar explicar lor mòde de validacion. Al licèu lo passatge de las cenchas es validat en conselh de classa. Cada jove demanda sa cencha e explica çò que faguèt per pretendre de l'aver. En seguida lo grop classa vòta amb l'ensem dels professors presents al conselh.

Dins aquela debuta de segonda annada, e coma dins l'ensem de las annadas fins a uèi ont escrivi aquela experiéncia, pòdi far lo constat que la primièra causa que mena los liceans a passar lo primièr palièr de cencha es lo drech següent : « Pòdi demorar solet dins la classa als moments de las pausas.»

Dins un primièr temps pòt far pensar a un «privilègi», ça que la quora foguèt pensat èrem mai dins la nocion de fisança cap al grop. Quora pòdi dire que soi pron responsable per demorar solet en classa tot en respectant lo luòc, lo grop, las autras

personas que son tanben dins la classa al meteís moment.

La barrièra entre privilègis e responsabilitat pòt èsser de còps pichoneta dins un establiment collègi / licèu. Aquò menèt tanben del punt de vista del reglament interior a aver una coeréncia amb las aïsinas mesas en plaça.

Vos balhi aquí un exemple. Los liceans dins lor enveja de diferenciacion vis-a-vis dels collegians, volián manjar lor repais de miègjorn dins un autre luòc que la cantina collectiva. Avián alara propausat dins un primièr temps un drech que se sarrava de «Pòdi manjar mon repais dins la sala de cors e pòdi passar prioritari.»

Après discussion amb l'ensem de la classa sèm tombats d'acòrdi que l'aquisicion de mantuna competéncias aviá pas cap de ligam amb lo fach d'èsser prioritari e de poder manjar sol dins la classa. Quin ligam entre lo moment del repais e lo luòc d'aprendissatge... ? Perqué grandir poiriá èsser equivalent a un estatut que mòstra un poder superior que permetriá de passar dabans los mai joves ? Grandir balha mai d'avantatges de poder de superioritat, o alara mena a una sapiéncia de posicion equitabla ?

La question de prioritat es lèu compresa unanimament.

Aquesir de la responsabilitat e de l'atge vòl pas dire èsser servit en primièr.

Ça que la dins la construccion dels escolans del licèu, sentissèm plan aquel besonh de se diferenciar dels collegians. Amb l'associacion validam doncas que lo fach d'èsser escolan de la classa de licèu dubririá la possibilitat de manjar dins un luòc que lor es pròpri coma lo fach d'èsser professor dobrís l'accès a una sala pel temps del repais.

Arribam doncas a aquela nocion d'estatut que mena los liceans e collegians a de foncionaments diferents dins l'establiment tot en respectant las libertats e las responsabilitats de cadun.

c) «La cultura de las cenchas» pòt foncionar naturalament ?

Fau aquí una parentèsi pichòta qui permèt d'explicar «la non analisa d'un periòde pron grand»

Foguèri absenta cinc meses dins aquela annada de licèu, en comjat maternitat.

Ai fòrça escambiat amb mon remplaçaire sus l'importància de las cenchas de comportament. Ça que la deguèri plan far lo constat, a mon retorn (Mai 2018), qu'aquela aisina èra pas particularament seguida per l'ensem de la còla.

Vèsi alara l'importància d'una persona portaira d'aquela aisina, qualqu'un que ne deu comprene lo sens e la portar, per permetre a las cenchas de comportament de prene una plaça principala dins lo foncionament de la classa. Ai constatat qu'èra plan mai simple per l'ensem de la còla pedagogica de foncionar amb d'aisinas que coneguèron coma collegians o liceans qu'amb de novèlas aisinas, que prenon en consideracion lo foncionar collectiu de la còla sens metre de costat la singularitat de la persona al sens estricte, ni mai son evolucion.

Me pensavi que l'ensem dels «Calandròns» aurián pogut portar aquela aisina, ça que la me soi avisada que «la cultura de las cenchas» coma ieu meteissa soi convençuda que la cal tornar far dintrar al licèu, sul modèl del primari, s'es, d'un biais o d'un autre, mesa entre parentèsis dins la vida del collègi.

Aquò montra que las cenchas de comportament son pas pus una evidéncia als uèlhs dels ancians Calandròns del primari devengut liceans ? I a dins lor construccion una amalgama que s'es formada entre las cenchas de comportament coma aisina d'evaluacion individuala sul comportament e la cenchas coma plaça del subjècte al dintre del grop ?

Comprèni tre mon retorn que lo trabalh primièr serà alara de renosar amb la «cultura de las cenchas» tot en demorant fidèl a çò que foguèt pensat al despart, al sens pedagogic inicial amb çò que lo grop classa aviá enveja de trabalhar.

d) La creacion de las cenchas : una experimentacion de mantuna annadas.

« J'ai commencé à faire école, j'avais dix-neuf ans. Du coup, j'ai bien vu que les enfants n'étaient pas pareils. Alors mon travail, c'était de fabriquer de bons élèves et de mauvais élèves ? Pas d'accord. Seulement fallait trouver un truc... Pour qu'ils soient ensemble et qu'ils fassent des choses différentes. J'ai trouvé la chose beaucoup plus tard. Il m'a fallu une dizaine d'années . » Fernand Oury ⁸

Es evident que la creacion d'aquelas «tres annadas licèu» se farà pas en una nèit. Cada jorn es una experimentacion. De mai ai pogut constatar que la pression del passatge del bachelierat èra pas presenta solament pels liceans, es tant importanta per l'ensem dels adultes.

Aquò mena a una comparason amb l'esquèma educatiu de l'educacion nacionala : utilizacion de las nòtas per l'evaluacion, question perpetuala de «Quin es mon nivèl ?» o «Quin es lo nivèl de la classa meuna?» , eca.

Aquela reacion generalizada es pas estonanta, es pas tanpauc pròpria, ailàs, a las classas de bachelierat, mas l'apròcha d'aquel «mascòt» que sanciona l'escac o la capitada collectiva e individuala es de natura a exacerbar aquel viscut. Dins aquela tension toxica, la paur fàcia a l'experimentacion, a la «provocacion del desconegut», se pòt comprene.

Cap a aquò, doas actituds se perfilan. L'una, ò tant comprensibla, consistís a se replegar sus sas «zònas de seguretat», es a dire un retorn a las «bonas vielhas metòds», « pas idealas mas (doncas) realizabla» - es l'actitud que senhorejèt en gròs, al moment de mon abséncia e fins a çò qu'impausèsse una mèna de presa de consciéncia.

L'autre, evidentament portaira d'angoissas e d'incertituds, consistís a pensar qu'es mai que mai lo moment de nos dotar d'aisinas que nos ajudan a i veire clar e a èsser de subjèctes a l'encòp potents, responsables e liures, precisament per suportar aquelas pressions talas que nos fan regressar, escolans coma educators, a las paur e actituds

8 Berthou Marc, Natanson Dominique, *Des ceintures pour évaluer les compétences des élèves* – p15

immobilizadas dels (supausats) bons escolans, al consentiment a l'iperadaptacion que, en de tèrmes mai corrent, se sòna tot simplament «bachotage»...

A aquela etapa de ma reflexion, me rampèli una discussion amb Pèire-Joan Laffitte qu'evocava lo fach que, d'un punt de vist Freudian, aquela regression es tipica del foncionament del «subre-ieu», particularament fòrt dins de situacions socialas ont esperam de nautres que mostrariam nòstra adaptacion e nòstra somission a l'òrdre dominant – es aquò tanben que caracteriza la situacion de concors e d'examens en general...

Lo psiquiatre Jean Oury, en analisant la dimension toxica e patogèna de tot çò que «marcha al subre-ieu», la destinguís d'una altra nocion, introduïta pel psicanalista Jacques Lacan, la de «l'ideal de ieu», que permèt tot al contrari de se bastir solidament . L'ideal de ieu es, per Jean Oury, un «punt de repèri dins lo real». Aquesta nocion es restacada a l'importància que Fernand Oury e Aïda Vasquez, tre lor obratge *Vers une pédagogie institutionnelle*⁹ acordavan a la problematica de las identifications, e a l'importància de téner compte, dins lo fenomèn educatiu, de lor logica que, se arriba a èsser pas massiva (identificacion, projèccion, fenomèn de «fan» o d'excessiva alienacion a l'agach del «mèstre», de menaire o del contre-menaire, eca), ni mai ignorada (cas de la majoritat grandas de las situacions escolaras), alara pòdon èsser factora d'una dinamica afranquida e colectiva.

Es çò qu'Oury e Vasquez, après Freud, sònnan una identificacion simbolica, a de traches (de «traits unaires» ditz Lacan) que «fan repèri» e nos ajudan, tot al long de la vida, a poder introjectar de qualitats que, en los observant e en essent atirats per elas dins un comportament de personas al contact de quals maduram, desiram «faire nòstre».

Amb las discussions que pòdi aver dins la còla que se fòrma alentorn de nòstre clòsc, dempuèi ara tres ans, en traversant l'experiéncia lenta d'aqueles tres ans e dels fenomèns qu'engendran encò que cadun de nautres, en questionant ma posicion pròpria, realizi a quin punt teni a passar pas sus una aisina tala qu'empara la construccion d'una subjectiva de cadun, e la meuna abans tot, mas tanben la construccion d'un grop e d'un mitan que serà en estat de sosténer, plan mai que totas

9 OURY Fernand, VASQUEZ Aïda, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Editions François Maspero/Fondations, 1967, ISBN 2-7071-1345-X

las «bonas volontats» dels uns e dels autres, l'esfòrç de cadun d'entre nautres dins son pròpri madurament, e dins la luta seuna per regressar pas de tròp cap a las situacions de fòrt subre-ieu social.

Vaquí ara arriba la tresena annada de licèu. Lo nombre de liceans es de 8 : 1 segonda, 4 primièras e 3 terminalas. Ongan, se trobam amb dos liceans que faguèron pas brica lo «cursus Calandreta», e tanben un terminala que, après aver passat sa segonda e primièra dins un licèu public, tòrna dins l'estructura Calandreta.

Es una annada ont l'experimentacion contunha.

Tre junh 2018 los professors an trabalhat lors cenchas de matèria. Avèm escambiat amb lo comitat de seguit pedagogic mantun còps. L'estructura s'institucionaliza, un cadre mai precís comença de se trapar.

Tre la dintrada, cada liceans a son quasèrn de cenchas per tres annadas de licèu. Cadun coneis çò que deu far per arribar suavament al bachelierat.

Pasmens, a mos uèlhs e a los de qualques altres (Patrici Baccou e Pèire-Joan Laffitte), nòstra classa cooperativa manca de doas aisinas indispensablas per desvolopar los dreches de las cenchas de comportament : los mestièrs de classa e la moneda, que permeton de balhar de sens a la foncion de cenchas dins la classa.

La mesa en plaça dels mestièrs amb los liceans foguèt puslèu simple. Avèm en seguida desrepartit cada mestièr en foncion de las cenchas de comportament.

La mesa en plaça de la moneda, ça que la es pas tant simple. Pas fòrça liceans son motivats.

«Far coma quora èrem pichòts !» Vaquí las reflexions que tòrnan sortir al fur e mesura de las discussions. Dins la classa, a de que pòt servir d'altre qu'a un mercat ? Ensajam alara amb la còla pedagogica de trapar un sens, un interès a la moneda.

Mas aquí encara, sentissi de reticéncia del uns e dels autres. D'unes fan de comparason amb lo «punt bon». E aquí encara, après aver escotat, e legit, los regents que practican la pedagogia institucionala en primari, aquelas actituds, dels escolans coma de la còla educativa, son pas estonantas.

Experimentam çà que la aquela aisina, e contunham de ne parlar en classa o en còla.

Las cenchas permeton a l'escolan e a la classa, ausissi per aquò professors e liceans, de poder trabalhar en cooperacion sus diferents subjèctes, projèctes en saupre sus qual s'apuejar

Permeton individualament a cada escolan de prene consciéncia de son evolucion d'aquisicion tot lo long de sas annadas licèu, d'un punt de vista positiu.

Cadun trapa sa plaça dins lo grop e pòt trapar d'ajuda encò de sos camarades.

Son pas l'evolucion a un moment T, mas la presa en compte de diferentas òbras sus un periòde.

Pendent aquelas tres annadas, lo trabalh efectuat amb los liceans e la còla pedagogica mostrèt que l'aisina pren sens encò del «pre-adulte» quora es comprés e bastit per totes, e que cadun pren consciéncia de son importància dins la construccion personala e la del grop.

A la tresena annada de creacion, prenem consciéncia amb l'ensem de la còla pedagogica que lo quasèrn de cenchas fonciona pas, es tròp gròs, i a tròp d'elements per matèria. E mai contràriament al primari, los capítols an pas obligatòriament de ligam. Es un vertadièr problèma, subretot dins las matèrias scientificas.

Tre lo mes d'abrial començam a soscar a una aisina per la dintrada 2019 / 2020. Un sistèma que siá mai estructurat e accessible a totes, ont tot lo mond pòsca s'i tornar trapar e s'apropriar l'aisina.

Escambiam alara amb l'ensem dels liceans per ensajar de trapar una solucion. Los escolans nos explican lors dificultats, lor sentit, nos fan part de lor besonh de clartat, las cenchas son pas totjorn en adequacion amb lo trabalh demandat.

D'unas correccions son fachas directament sul quasèrn de cenchas en servici. En parallèl los professors començan a madurar lor reflexion, lors recèrcas : per la dintrada 2019 anam crear de «cenchas de responsabilitat cap al trabalh» que serián identicas dins cada matèria. Las cenchas permetrián a l'escolan e a la classa de veire l'evolucion del

trabalh autonòm, de recerca e de cooperacion. Las nocions seràn elas expausadas per cada ensenhaire e deuràn èsser validadas per una produccion o una avaloracion.¹⁰

e) PARCOURSUP, Bachelierat : las cenchas e las nòtas

Sem sus la tresena annada de licèu e ongan nòstres dos primièrs escolans passan lo bachelierat acompanhat d'un tresen terminala qu'es tornat a Calandreta.

Es una annada ont los laguis se fan sentir de mai en mai, que siá del costat dels liceans, de la còla pedagogica o tanben de ieu.

Me rampèli d'una discussion amb los tres liceans de terminala après un conselh de classa del primièr semèstre. Aviam pas encara mes de nòtas, l'ensem dels devers e de las produccions èran avalorats en foncion de las competéncias a aquerir sul capítol, e los escolans avançavan dins lor passatge de cenchas de matèria.

Un licean comença de me dire qu'èra «practicament» normal se trabalhava pas perqué de tot biais podí pas saupre se aviá una bona o marrida nòta, e del còp a l'ostal i aviá pas brica de repercussion. Li ai doncas demandat de qu'èra la tòca de l'avaloracion e de la nòta. Se se balhariá mai los mejans de capitar una avaloracion se «deviá rendre comptes» a sos parents, o se l'avaloracion notada o pas permèt de far lo bilanç de sas adquisicions ?

Cèrtas me respondèt que las cenchas de matèria li permeten de saupre ont en es, mas lo fach d'aver una nòta e de la dire a sos parents li metriá mai de pression, trabalhariá donc mai de paur d'aver de repròches de son environament familial.

Citi aquí Patrici Baccou, director d'Aprène, centre de formacion dels establiments Calandreta :

« Pourquoi est-il nocif de noter les élèves ? Noter, c'est handicaper les enfants. C'est exercer un pouvoir arbitraire et sans partage. La note correspond à tout sauf à un référentiel stable et objectif. C'est maintenir l'élève dans une insécurité permanente.

¹⁰ Cf Annèxa 2 : Ceintures de responsabilités face au travail.

Les seules pauvres alternatives proposées aux notes, mis à part l'épouvantail de l'autoévaluation des élèves, évoquent les notations par lettres (en vogue dans les années 80, et qui ne changent strictement rien à la problématique), et une « notation par couleurs » (Il s'agit en fait d'une façon assez simpliste, en donnant un feu rouge, orange ou vert, de constater l'acquisition ou non de compétences isolées). »¹¹

Vesèm plan que per aquela inseguretad permanenta de la notacion, la paur apareis encò de l'escolan, la paur del jutjament de sos pròches, dels professors. I aurà doncas lo plan e lo mal, lo bon e lo marrit rapòrt a una nòrma balhada per l'Educacion Nacionala.

Pèire-Joan Laffitte, escrivíá dins « Norme ou loi symbolique : de deux mondes éducatif » :

«[...] le regard d'une Autorité anonyme — « l'expertise » —, supposée incarner le bien commun, juge de ce que nous faisons, et donc, de ce que nous valons aux yeux des autres, et finalement à nos propres yeux. Pensons à l'étymologie du mot « vaurien »... Que nous le voulions ou non, nous sommes des individus normés, qui devenons évaluateurs les uns des autres, et donc de nous-mêmes. Eh bien, cette normalisation et ce mélange pervers d'emprise de pouvoir sous couvert d'amour du bien s'expérimentent à ciel ouvert dans l'Éducation nationale, et surtout, du haut en bas de l'échelle. »¹²

Ça que la arribats al mes de març, sèm confrontats a una demanda nacionala : PARCOURSUP.

Es una plataforma desconeguda dels escolans coma de la còla pedagogica. I anam a paupas, e se rendèm lèu compte que dintram pas dins las «casas» demandadas.

I cal dintrar los bulletins, las nòtas, la mai nauta mejana de la classa e la mai bassa.

Los escolans devenon de numeròs e pas que de numeròs, es pas pus una persona qu'apren per poder descobrir amb serenitat e enveja lo mond de l'educacion.

11 Laffitte Pierre-Johan, « Norme ou loi symbolique . De deux mondes éducatifs », Sérignan, 27 mars 2015. p 3

12 Laffitte Pierre-Johan, « Norme ou loi symbolique . De deux mondes éducatifs », Sérignan, 27 mars 2015. p 2

Es un peon que serà classat, mes en espèra, acceptat o refusat sens explica, sens poder aprene de sas mancas.

Cal tanben las nòtas de primièra, pr'aquò nòstres escolans an de bulletins de nòtas pas que pel segond semèstre de terminala.

Sèm dins un dilèma, e vèsi que maugrat totes los esfòrçes de la còla pedagogica, la nòta soleta permetrà d'accedir a las estudís superioras.

Après aver escambiat amb lo cap d'establiment, prepausi a la còla pedagogica e als liceans de la classa de terminala de metre en plaça un conselh excepcional per discutir e convenir amassa d'una nòta pels bulletins de primièra e pel primièr semèstre de terminala.

Es alara decidit de s'apiejar suls bulletins de cenchas e sul portfolio numeric de cada escolan per véser las produccions de cadun dins las matèrias totas.

Es pas simple, e deven evident qu'es impossible de cambiar una cenchas en nòta.

« *Ce qu'une évaluation par ceinture est :*

- *un outil de mesure de la progression des élèves dans l'acquisition d'une compétence*

[...]

Ce qu'elle n'est pas :

- *un outil sommatif qu'on utiliserait qu'une fois, pour une évaluation finale de l'acquisition d'une compétence. [...] »¹³*

Es un moment d'escambi tras qu'interessant, cadun se deu referir a sos sovenirs, a las nòtas (vòli dire per nòtas d'apreciacions de devers) que cada professor marquèt sus son quasèrn. Los escolans presentan a l'oral qualques devers. Es alara decidit d'una nòta, la del bulletin. Decidissèm de gardar las apreciacions del bulletin de cenchas.

¹³ NATANSON Dominique, BERTHOU Marc, *Des ceintures pour évaluer les compétences des élèves*, p21

Totes aqueles fenomèns an enriquesit nòstra reflexion sus las cenchas de «responsabilitat cap al trabalh»

Aqueles seràn mai espuradas, auràn de sens vis-a-vis de la demanda nacionala perque apiejaràn los comentaris dels ensenhaires, en parallèl d'unes trabalhs que se veiran atribuir una nòta, los liceans ne seràn informats.

Aqueles s'apiejaràn sus de coneissenças plan precisas. D'autres òbras seràn pas notadas, mas validaràn de nocions demandadas pels programas nacionals.

Las cenchas acompanyaràn los escolans dins la metodologia de trabalh, permetràn en parallèl a cada persona de s'apiejar sus tala o tala persona per demandar d'ajuda, auràn un ligam estrech amb las cenchas de comportament, amb la vida cooperativa de la classa.

Vesèm plan lo pes que pòt aver una nòta, cossí la nòta pòt aver un poder arbitrari, e cossí pòt èsser sorga de pression.

A costat d'aquò, lo meteis licean (qu'explicava lo ligam entre la nòta e lo trabalh), podíá explicar d'un biais fòrça clar l'importància de las cenchas de comportament, cossí permeten a una classa de progressar amassa e de se respectar. Podèm alara veire que las cenchas de comportament e las cenchas de matèrias an pas lo meteis impacte sus la construccion del pre-adulte.

Aquí es de fach important de plan mostrar en que impòrta de desoblidar pas las cenchas de nivèl, aquela «estructuracion simpla», es a dire que concernís qu'una dimension de competéncias, a la diferéncia de la complexitat intèrna a las cenchas de comportament. Aquela simplicitat es pas contradictòria amb la complexitat del mitant institucional, ont aquela simplicitat es integrada, utila e efiça.

Es çò que me menèt, en introduccion, a enonciar aital ma problematica :

«Las cenchas de comportament pòdon èsser co-bastidas entre los diferents practicians; adultes e adolescents, e quines ne son los efièches sul percors dels liceans ?». Per bastir una resposta articulada a aquesta question, me vau apièjar sus mon viscut dins aquesta classa experimental e la mesa en plaça de las cenchas. M'apiejarai sus de reflexions e questionaments que ne son sortits amb l'ensem dels practicians, dont

tenguèri la crònica dins un jornal regular. En fin compararai lo punt de vist de mantun liceans e de diferents adultes de la còla pedagogica. Aquò permetrà de comprene cossí cadun (escolans, educadors, ensenhaires, formadors, cercaires) s'es apropiada aquela aisina e çò que ne sortís dins sa practica (agrandiment existencial, experimentacion pedagogica, analisa institucionala) ; e aquò, amb la tòca de poder analisar en particular los efieches suls percorses escolar e extra-escolar dels liceans.

III) Quina organizacion del grop emergís de la mesa en plaça de la cenchas de comportament ?

Lo grop del licèu evoluïguèt en 4ans. Sèm partits d'un nombre de 2 escolans amb 3 professors e una coordinatritz pedagogica per arribar a la dintrada 2019 a 14 liceans, nòu professors e una coordinatritz pedagogica.

Uèi, pòdi vertadièrament constatar que l'organizacion del grop es completament diferenta rapòrt al jorn de la creacion del licèu.

Avèm après de nòstras experiéncias, avèm escambiat, la còla pedagogica s'es agrandida, lo nombre d'escolans tanben, los programas an cambiat e los besonhs de la classa tanben.

Remarqui que i a de mai en mai d'afichatges dins la classa, es un mestièr de classa.

Las cenchas de responsabilitats cap al trabalh son afichadas a costat de las cenchas de comportament, i a un tablèu dels mestièrs e tanben l'organizacion de la presa de nòtas dins los corses. Una partida de la paret es consagrada a l'afichatge.

Las cenchas de comportaments an emergidas de dos escolans, vesèm plan en aquesta fin de quatrena annada que serà tras qu'important de las tornar trabalhar a la vista dels cambiaments del licèu e subretot al nivèl del nombre d'escolans actual.

Podèm pas dire a l'ora d'ara que las cenchas de comportament sián compresas e utilizadas per totes, mas ça que la vesèm una cèrta presa de consciéncia per l'ensem dels professors e dels escolans.

Los liceans demandan a passar lors cenchas, i a una reconeissença de las cenchas de cada escolan dins la vida collectiva de l'establiment. Serà pas demandat la meteissa causa a un gafet qu'a un ingehaire. Mas amb l'arribada de professors novèls que son pas formats a aquestas aisinas, vesèm qu'es encara complicat de faire de las cenchas una aisina centrala de la classa, aisina que deuriam totes regularament far viure.

Tòrni sus l'an passat amb los escolans de terminala qu'an creat, soscat e mesa en plaça las cenchas de comportament. Podèm veire una organizacion totalament diferenta. Eram vertadièrament en situacion de construccion d'aisinas, de presa de decisions

collectivas...

Los escolans prepausavan regularament d'aisinas, o une proposicion d'evolucion d'una aisina ja mesa en plaça. Se passava pas una setmana sens que i aja pas una discutida alentorn de las institucions sul fons, la fòrma, las capitadas e las causas de melhorar.

Malurosament ongan (2019/2020) amb la refòrma novèla del bachelierat, e lo nombre d'ora de cors, i a pas que las 1èra e terminala que se tròban amb un temps de «soscadissa pedagogica» dins lor emplèc del temps.

Uèi pòdi veire qu'una manca se far sentir al nivèl de la reflexion, e de l'analisa de las aisinas amb los escolans de segonda.

a) Lo materialisme escolar e las cenchas de comportament

Per definir lo materialisme escolar partirem del trespès de la pedagogia institucionala : Tecnicas, grop, inconsciència.



Lo politic representa la basa del trespès que servís a gerir las decisions comunas a la classa : qual decidís que, cossí, per qual.

Aquesta representacion dels principis de la pedagogia institucionala mòstra plan per l'imatge del «trespès» que se manca una de las tres dimensions, la pedagogia bascula e existís pas pus dins la classa, dins lo grop de practicians.

« La construction d'une connaissance élaborant, à partir de la pratique, une théorie qui fait retour à cette pratique et dont la valeur est relative à sa capacité à permettre l'action dans la réalité » F. Oury¹⁴

Vesèm plan per aquela frasa que lo materialisme se pòt definir per d'aisinas que metèm en plaça dins una classa per que cada individú se pòsca trobar dins sos aprendissatges.

Aquelas aisinas fan lo debat tant de las adquisicions de cors coma de l'organizacion d'un projècte e de las decisions. Es lo dessenh de la classa cooperativa.

S'apiejam sus diferents otisses : tablèu, jornal de bòrd, portfolio, per valorizar e constatar lo trabalh efectuat en classa. Es un trabalh collectiu, mas es tanben una presa de consciéncia collectiva, que tendèm aital, dins nòstra organizacion même, a metre en valor.

Lo professor es pas pus lo sol garant dels aprendissatges, mas es l'estrech ligam entre l'escolan, los escolans e lo «transmessor». Mas d'un biais mai larg, dins la classa, es cadun que pòt aprener a d'autres : las cenchas servisson demest el a senhalar qual pòt transmetre un saber. Las cenchas coma material de classa permèt a cada escolan de definir son estatut al dintre del grop. Es la «fotografia» de son evolucion dins la classa.

A aqueste moment de ma reflexion, e en seguida de mos escambis amb Patrici Baccou e Pèire-Joan Laffitte, compti insistir sus una nocion, la de «praxis pedagogic». En vaquí un resumit a partir de tèxtes e de discussions, mas benlèu pas encara sufisentament «digerits». S'agís de metre en rapòrt l'ensem d'aquelas remarques amb lo fach que la mesa en plaça d'una tala cooperacion constituís un borroladís dins l'estatut respectiu dels escolans e dels ensenhaires, o de l'educatritz dins mon cas. Dins aquestes casses, los practicians, son tant los adolescents coma los adultes, los escolans coma los ensenhaires, los educators, los formators o los cercaires. Una identitat d'estatut, una paritat.

¹⁴ Jeanne Yves, « Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle », *Reliance*, 2008/2 (n° 28), p. 113-117.
DOI : 10.3917/reli.028.0113. URL : <https://www.cairn.info/revue-reliance-2008-2-page-113.htm>

Es aital que los sòcis del «comitat de seguit» an pas jamai adoptat una qualque posicion de tresplomb, mas subretot, qu'avèm causit de faire participar los liceans al processús d'elaboracion de la teoria e de l'analisa pedagogica. Aital, los liceans, pas mai que los ensenhaires, son pas de «practicares» mas de «practicians». Totes los practicians son plenament los subjèctes de lor practica : mestrejan los mejans de produccion, lo fruch de lor produccion, e subretot la decision de l'organizacion d'aquela produccion.

La potècia politica d'organizacion tota e la valor creada, son los mèstres. Aquò, es çò que , en seguissent la teoria marxiana, sonam la «praxis». Lo pedagòg, formator e psicanalista Francis Imbert, a aital parlat d'una «praxis pedagogica». Mas, en bon psicanalista, Imbert doblida pas d'apondre a aquela definicion de la praxis una dimension que l'apròcha marxiana (o sociologica) ignòra : la dimension del desir inconscient, del fantasma e del biais que s'investís aital la subjectivitat dins la vida e lo trabalh collectiu.

Es lo ligam que s'establís aquí entre la dimension cooperativa de las tecnicas Freinet, e l'acuèlh de la paraula de cada escolan, dins los luòcs de paraula (Que de nòu, conselh, eca), los luòcs de produccions liuras (tèxtes liures, eca). Cossí la dimension cooperativa d'una praxis permet a cada licean de desvolopar çò qu'a de singular dins son percors, dins son intelligéncia dels problèmas cognitius e socials qu'afrota dins aquelas annadas crucialas ont trabalha a devenir un adult ?

Ai pogut constatar tot al long d'aquelas tres annadas passadas e d'aquela annada en cors que l'afichatge en classa èra primordial per que los escolans e la còla pedagogica se pòscan trobar dins la classa cooperativa.

Seriá tras que complicat de saupre ont se situís lo subjècte dins la classa se nos deviam referir a cada còp a un quasèrn, o dorsièr informatica. L'afichatge espurat en tablèu fa ofici de bremba-te, en un còp d'uèlh vesèm qual pòt èsser per exemple «Cap de projècte», quals son los escolans que pòdon trabalhar amassa sus un subjècte precis...

Aquò me far resson amb una discussion de conselh d'aquela debuta d'an 2019-2020.

Los escolans de terminala prepausan en conselh de far una sortida de «lèser» sus un temps de classa e qu'aquela siá acompanhada d'una partida de la còla pedagogica. Escambiam dins un primièr temps sul perquè d'aquela sortida, quina es la tòca. Puèi un professor fa montar qu'aquela sortida tombariá sus son cors e que malurosament a aqueste jorn, los escolans fan pas lo trabalh demandat a l'ostal, que prenon pas l'iniciativa de postar lor trabalh sul portfolio, e que legisson pas la leiçon abans d'arribar en classa. Contunham d'escambiar (la discussion es plan animada), puèi un escolan (tecnician en comportament) prepausa de s'apiejar sus las cenchas de responsabilitat cap al trabalh. Benlèu que seriá interessant d'acceptar aquela mena de sortida pels escolans «artisan e mai» dins las matèrias concernidas per la sortida e tanben s'apiejar sus las cenchas de comportament.

Trapam aquela proposicion fòrça interessanta, e balham un uèlh suls tablèus. Vesèm que solament dos escolans serián concernits per la sortida de «lèser».

L'escolan que faguèt la proposicion, fa alara comprene als autres escolans que lo trabalh personal e autonòm es important, que se aqueste i es pas es alara complicat de poder demandar una sortida de «lèser», perquè podèm pas èsser segur que lo trabalh siá fach a un autre moment.

Vesèm aquí que lo collectiu es important, la classa de licèu es una experiéncia collectiva. Çò que revèrta subretot de la presa de consciéncia de las cenchas de comportament es que la proposicion ven pas de la còla pedagogica, qu'auriá pogut metre un «veto» sens una explica que siá vertadièrament pertinenta a la vista del foncionament nòstre, mas la proposicion ven d'una liceana, que s'apièja sul material, aquela aisina es lo rebat d'aquel grop e dels subjèctes que lo fòrman.

b) L'organizacion cooperativa : los liceans al còr de la cooperacion.

La cooperacion es *l'accion de cooperar, de participar a una òbra comuna.*¹⁵

L'organizacion cooperativa de la classa de licèu se pòt definir pel trabalh comun dels

practicians (liceans e còla pedagogica), que visa a experimentar ensems diferentas aisinias pedagogicas que permetrián a l'ensem de la classa de caminar amassa cap a un objectiu comun ? L'organizacion pedagogica es realizabla gràcias a mantunas institucions coma lo conselh que permet la regularizacion de las accions, projèctes, informacions... que circulan dins la classa.

Se prenèm la creacion del licèu, pensi que podèm ja parlar d'òbra comuna. Diríái que lo fach de se marcar dins un establiment novèl a tres ans del bachilierat buta ja los escolans dins una situacion de cooperacion e de trabalh alentorn d'un projècte comun. Son lo fruch d'aquela experiéncia, e permeton individualament per lor personalitat, lor vision de las causas, lors questionaments e lors escambis de faire caminar la classa en foncion dels besonhs de pre-adultes, que nautres adultes avèm desoblidats.

Lo licèu pòt existir pas que se i a de liceans, de mai lo projècte pedagogic de la classa de licèu plaça los liceans coma practicians al meteís títol que los professors.
Fasèm escòla amassa.

Cadun pòt a son ritme avançar dins sos aprendissatges tot en aver una organizacion cooperativa comuna que permet lo «viure amassa» dins aquela micro-societat qu'es la classa de licèu.

Es reconegut «lo drech a l'error, lo drech al dobte, lo drech al desmembrièr o al non-saupre e lo drech a l'escota de l'autre»

L'entrajudà e lo trabalh en còla son valorizats. Cadun ajuda a la capitada de l'autre.

L'organizacion dins la classa permet tanben la valorizacion de l'identitat de cada escolan. Las règlas de classa s'apièjan sus la cooperacion qu'es, quant a ela, valorizada pels mestièrs, las cenchas de comportaments e las cenchas de responsabilitat cap al trabalh.

Cada escolan arriba portaire d'un estatut, puèi evoluís a dintre de la còla per arribar a sos objectius, que sián escolars o socials.

Mas aquò se pòt pas qu'en acceptar, al dintre del foncionament del grop, los estatuts

pròpris a la lei comuna intèrna a aquel grop. Es aquí qu'espelís, al sens estrict, las «leis de classa».

En exemple, vaquí lo retorn de la dintrada 2019-2020.

Al moment de las jornadas de pre-dintrada, la còla pedagogica acompanhada de Pèire-Joan Laffitte, Patrici Baccou e Gerald Schlemminger sosca a diferentas aisinas que permetrián una coeréncia entre las diferentas matèrias.

Es decidit que cada cors comença per la causida d'un secretari de sesilha. Aquel deu prene las nòtas del cors e las penjar sul portfolio de la classa per que cada escolan absent o en dificultat pòsca s'i referir dins son trabalh personal. Los escolans en dificultat son acompanhats per d'autres escolans, que l'ajudaràn a prene de nòtas. A la fin del cors l'escolan secretari far un retorn a la classa, que deu validar las nòtas, o demandar d'i apondre qualques punts.

Es tanben proposat que la primièra setmana siá una setmana de mesa en plaça de las aisinas : leis e règlas de classa, mestièrs, moneda, compresons de las cenchas de comportament, e proposicion d'escriure un jornal de classa en tres jorns sus la dintrada.

Los escolans al moment d'aquela setmana, participaràn a diferents talhièrs de lor causida. Lo darrièr jorn da la setmana un conselh permetrà de faire un bilanç e de presentar e validar l'ensem de las aisinas trabalhadas. Cadun dels escolans devendrà alara practician de la classa de licèu e serà actor e co-fondator de las diferentas aisinas mesa en plaça dins la classa.

c) Un besonh... Una institucion

Cossí trabalhar en pedagogia institucionala se de luòcs de discussions, de presa de decisions, de regulacion son pas meses en plaça ? Lo trabalh de creacion de las cenchas

de comportament es un trabalh cooperatiu de l'ensem dels practicians del licèu Leon Còrdas.

Ausissi per aquò professors, liceans, professors, comitat de seguit pedagogic e coordinatritz pedagogica. D'institucions son estadas creadas per poder balhar lo mai de sens possible a aquestas aisinas.

Dins lo foncionar d'aquela classa cooperativa lo conselh sol es un luòc de decisions, es una institucion setmaniera, que recampa la còla pedagogica e los escolans e que permet d'escambiar sul quotidian de la classa mas tanben suls diferents otisses mesas en plaça.

Es a aqueste moment que los liceans demandan de passar lor cencha de comportament, es tanben lo luòc de demanda de mestièr o encara lo moment ont la moneda es distribuïda. Podèm dire qu'es lo «còr» de la classa licèu, ont se podèm avisar de l'estat de la classa, del grop.

En 2018-2019 un temps de reflexion entre los escolan e la coordinatritz pedagogica èra mes en plaça, lo divendres de matin.

Lo temps de conselh èra a còps tròp cortet, d'unas reflexions o discussions èran abreujadas. Aviam alara pres la decision d'institucionalizar aquel temps per permetre a cada escolan de s'exprimir, prepausar, soscar alentorn de las aisinas mesas en plaça dins la classa.

Un retorn èra alara fach en conselh pel vòte final. L'institucionalizacion del mitan qu'es aquí la classa, permet a cada escolan de i trapar sa plaça, un ròtle. Es actor de sas accions dins la classa, son de decisions collectivas, que foguèron votadas, decididas dins un luòc precís qu'a aquela foncion. Que i a las institucions de la classa, mas tanben las institucions de l'establiment collègi / licèu, que permeton una coeréncia suls projèctes d'establiment.

Sonam aquí lo «conselh d'establiment».

Alara que lo conselh de classa es setmanier, lo conselh d'establiment es el mensual. I son presentadas las diferentas evolucions de l'establiment e i son votadas quelques

règlas e projèctes. Es subretot un luòc d'informacion e d'escambis sus diferents projèctes.

Renat Laffitte disiá : « *Toute institution est une réponse à un besoin vécu. Quel que soit le domaine, une organisation rudimentaire adaptée aux besoins réels du maître, de la classe et du moment, est plus opératoire qu'un système complexe, plaqué arbitrairement, qui encombre et paralyse la classe qui démarre.* »¹⁶

Lo licèu vièlh de quatre annadas, es en constanta evolucion, pòdi practicament afirmar qu'aquò serà encara lo cas dins dètz ans : Lo grop classa evoluís, nòstra societat tanben, çò qu'influís sus nòstre foncionament e doncas nòstras institucions.

*« Institutionnelle car la classe coopérative est une ensemble vivant ; loin de se réduire à une machine à instruire, elle est un lieu « d'existence, de parole, de travail (un lieu) où s'inscrit le désir », un lieu propice aux identifications et aux projections de toutes sortes et pour qu'il vive, comme toute organisation sociale, il a besoin de règles et de lois. Dès lors, deux voies sont possibles, celle de la réglementation, celle de l'institutionnalisation »*¹⁷

L'institucion a per objectiu d'ajudar a una organizacion collectiva d'un grop. Aici lo grop classa (professors e escolan). Permet de respondre a un besonh. En utilisant l'institucion coma luòc o aisina de construccion del grop se tornam pas pus trapar dins una relacion duala : adolescent / adulte, escolan / professors, bon / marrit.

Sèm aquí en escambis constants entre mai d'un individú : escolan / escolan / professors, professors / escolans / professors.

L'institucion permet alara que lo grop siá considerat coma un ensem e non coma de personas individualas.

Cada mesa en plaça d'una novèla institucion passa de'n primièr pel conselh, qu'es el

16 René Faffitte et le groupe VPI, *Mémento de pédagogie institutionnelle – Faire de la classe un milieu éducatif*. p210

17 Jeanne Yves, « Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle », *Reliance*, 2008/2 (n° 28), p. 113-117. DOI : 10.3917/reli.028.0113. URL : <https://www.cairn.info/revue-reliance-2008-2-page-113.htm>

meteis una institucion.

Lo conselh es l'institucion centrala de la classa :

« Le conseil est l'instance de centralité de la classe institutionnalisée, de l'institution institutionnalisée, la centralité du système de vie de l'institution. C'est le point de croisement et de cristallisation de la vie quotidienne de et dans l'institution : Informer. Rendre compte. Proposer. Décider. C'est l'instance de pensée du « collectif », l'organisateur institutionnel, construit à partir et du système et des singularités individuelles, qui dans la théorie institutionnaliste, sont complémentaires. Les modalités de discussion, de partage, de décision, sont donc toujours à ajuster à la double contrainte groupe/sujet, qui fonde ce collectif. Le conseil est « maître » de l'institution, et même si les statuts des participants sont différenciés, surtout s'il s'agit de mineurs, nul n'a de passe-droit, la Loi seule commande. Le conseil n'est pas un groupe de parole, même s'il peut s'articuler sur une analyse institutionnelle qui suscite la subjectivité de la parole. Le Conseil sans les institutions se réduit à la dynamique de groupe. »¹⁸

Lo conselh es un ligam estrech amb las cenchas de comportament. D'en primièr pòt pas i aver una modificacion del referencial de cenchas sens passar pel conselh. Los liceans coma los professors pòdon discutir en amont d'una modificacion de cencha o de drech. Solament, e solament après validacion del conselh lo cambiament prendrà efiech o pas.

Las cenchas de comportament son tanben demandadas en conselh. Cada escolan presenta la cencha que vòl passar, e explica a la classa perquè se sentís capable d'aquelas responsabilitats, las autras personas de la classa (professors e escolans) pòdon intervenir en apièjant çò que ditz l'escolan o en explicant son desacòrd, i a en seguida un vòte que valida lo passatge de la cencha.

Illustrarai lo ligam conselh / cencha per una partida d'un conselh que s'es passat debuta de mars 2020.

La còla pedagogica, al moment de son conselh pedagogic, fa montar qu'es complicat

18 http://www.jacques-pain.fr/jacques-pain/les_MCC_Le_conseil.html - consulté avril 2020

d'arribar en classa après los temps de pausa perquè los escolans que son «Gafet» demòran en classa (drech aquesit amb l'obtencion de la cenchas), e que mantun son pas en classa per trabalhar mas per jogar. Òm discutís alara de la responsabilitat dels escolans «gafet» e nos semblariá mai coerent qu'aquel drech de demorar en classa suls temps de pausa siá per la cenchas «Tecnician».

La còla pedagogica mena aquò en conselh amb los liceans. Explicam lo problèma e la proposicion que fasèm per i remediar. Sul moment i a un malcontentament dels escolans. La còla pedagogica rampèla qu'a ja exprimit aquel sentit dins mantun conselh e que maugrat çò que foguèt discutit res cambièt pas.

Explicam alara que la responsabilitat de cadun es ligat amb las cenchas, qu'un drech es cèrta un drech mas que cal pas negligir las responsabilitats que l'acompanha. Benlèu qu'al moment de l'escritura de las cenchas (i aviá pas que dos escolans) aviam pas pron pres en compte l'efièch del grop...

La proposicion passa al vòte. Lo drech de demorar en classa suls moments de pausa per trabalhar suavament passa en cenchas «tecnician».

Mas aquò nos pòt questionar sus l'impacte de las institucions suls liceans.

Las cenchas permeton a cadun de trapar una plaça dins lo grop classa. Cada persona arriba amb son viscut, sas competéncias, sa personalitat, son estatut. Amb las cenchas de comportament cada escolan se veirà atribuït un ròtle dins la classa, es a dire, ajudar l'autre, regular un conflicte, promòure l'occitan...

Lo conselh permet el de regular la classa un còp per setmana, i a pas de bonas o marridas paraulas, mas un grop de personas qu'escàmbian sus de punts diferents, amb de vejaires diferents. D'aquí sortisson de decisions que permeton a la classa de foncionar tot en evoluissent en foncion dels besonhs.

IV) Quin impacte la mesa en plaça de las cenchas e lor creacion a suls liceans ?

a) Lo desvolopament psicosocial de l'adolescent

« Un adolescent, c'est quelqu'un qui n'est plus un enfant et qui n'est pas encore un adulte. C'est très précisément ainsi que le vivent les adolescents, qui, eux-mêmes, ne savent pas ce qu'il sont, si ce n'est qu'ils ont besoin de rejeter leur passé (ce ne sont plus des enfants) et que l'avenir ils n'ont pas de perception clairement définie. »¹⁹

Avèm pogut remarcar sus aquelas quatre annadas, que l'estatut de l'escolan cambiava al moment del passatge licèu / collègi tot coma cambièt quora los meteisses escolans passèron del primari al collègi.

Al moment de la creacion de las cenchas amb los dos primièrs escolans, es lo primièr questionament que se sèm pausats. De que cambia de la tresena al collègi ?

Quora son arribats al licèu, i aviá practicament pas cap d'aisinas institucionals manca lo conselh. La discussion alentorn de las cenchas es arribada dins las primièras setmanas de classa.

Ai pogut constatar que los liceans avian besonh de senhals de se referir a de competéncias precisas que siá al nivèl de las adquisicions escolaras mas tanben rapòrt a la construccion personala. Las cenchas son escrichas en gardant en cap una progression, avèm fixat mantuns objectius («èsser prèst per arribar al bachelierat e als estudis superiors d'un biais suau», «faire de l'occitan una lenga de comunicacion e non pas una lenga d'escòla»), que permeton als liceans de partir de çò que son per arribar en tres ans a una enveja, un desir.

¹⁹ Kestemberg Évelyne, « I. L'identité et l'identification chez les adolescents », dans : , *L'adolescence à vif*. sous la direction de Kestemberg Évelyne. Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, « Le fil rouge », 1999, p. 7-96. URL : <https://www.cairn.info/l-adolescence-a-vif--9782130498230-page-7.htm>

Seriá pas aquò l'objectiu de l'educacion, balhar l'enveja e lo desir d'aprene e de comprene ?

La mesa en plaça collaborativa de las cenchas permetèron als liceans de se marcar completament dins lo projècte del licèu. Foguèron tot coma los ensenhaires sollicitats per las reflexions alentorn de las aisinas pedagogicas.

En analizant lors reflexions, tant coma lor rigor d'explicacion d'aquela aisina que son las cenchas, pòdi pas que constatar que lor permetèt de se posicionar sus la seguida de lor escolaritat tre la segonda. Èran determinats cap a lor orientacion, a mai se lo desir de l'un d'entre eles foguèt pas sostengut per la còla pedagogica.

Le développement c'est l'ensemble des transformations qui affectent les organismes vivants ou les institutions sociales. Cela nous renvoi à l'ensemble des étapes qui conduisent un organisme vivant à une organisation sociale d'un état primitif à un état plus élaboré.

Cela nous renvoie aussi aux mécanismes qui permettent le passage d'une étape à une autre. L'enfant n'est pas un adulte en miniature mais un sujet qui acquiert des connaissances, des pensées.²⁰

Las cenchas permeton lo passatge d'unas etapas de construccion de se. Permeton d'avançar per palièrs, d'aver una identitat reconeguda per un grop mesclat d'adultes e de pre-adultes.

Dins sa pròpria construccion permeton d'analizar sos actes pròpris, sos engatjaments e d'escambiar de se amb los autres.

Un passatge de cenchas es pas anodin, l'escolan que siá al primari o al licèu se tròba confrontat a l'analisa d'un grop amb qual passa la màger part de son temps, perqué es lo grop de l'escòla.

Me rampèli d'un passatge de cenchas complicat per un escolan.

Voliá passar sa cenchas «Gafet», li mancava pas qu'una competéncia per la validar : «Se

²⁰ <https://www.infirmiers.com/etudiants-en-ifsu/cours/cours-le-developpement-psychosocial-de-lenfant.html> – mars 2019

me fasèm una remarca, lo prèni d'un biais constructiu per me melhorar.»

Una causa pas aisida per aquel escolan, que «s'embufava» a cada pichòta remarca de sos camarades e dels professors.

Nautres còla pedagogica, remarcàvem sos esfòrces per se contrarotlar, e aviam valorizat aquò abans lo vòte de la cencha. Ça que la lo sentit dels autres escolans de la classa èra pas lo meteis.

Foguèri endacòm urosa de veire que las cenchas èran pas qu'una question d'amigança, e foguèri estonada de veire que los liceans prenián pas solament en consideracion los tempses de classa.

Lo licean aguèt ça que la sa cencha a l'ensag pendent 15 jorns. Aquò li permetèt de prene fisança perqué sos esfòrces èran reconeguts, mas subretot aquò li permetiá de progressar encara mai a la vista dels comentaris de sos collègas.

b) Las cenchas de comportament : Essèr liceans mas pas solament

Un escolan qu'arriba al licèu Calandreta a la cencha «Licean»; aquò definís son estatut mas tanben son ròtle. En arribant a ja accés als mestièrs en ligam amb aquela cencha e pòt doncas tre lo primièr conselh participar activament a la vida de classa. Se pòt responsabilizar dins una accion qu'aurà de consequéncias sul grop.

A plan l'estatut de licean coma tota persona escolarizada dins un licèu de França, mas se vei tanben atribuir un ròtle, una plaça dins la classa cooperativa.

Far directament partit de la còla de practicians que fòrma la classa de licèu e son entoratge.

Tre la primièra setmana se vei actor e responsable de sos actes. En foncion de sa cencha aquesida tot lo long de son escolaritat al licèu, se veirà atribuir mai o mens de responsabilitats.

Mas les cenchas de comportament pòdon tanben prene en consideracion las accions ciutadanas, menadas a l'endefòra de las «quatre parets de l'escòla»?

Una escolana actualament en terminala a passadas sas cenchas tot lo long de sas tres

annadas de licèu.

Progrèssa, participa activament a l'ensem dels projèctes de la classa, a aquesit un trabalh autonòm, e amb sas reflexions e en exprimissent son sentit fa evoluir qualques aisinas de pedagogia. Actualament es «tecniciana» en cencha de comportament.

Quora i a una regulacion de conflicte o encara quora i a un malcontentament de la classa, se trapa sovent pòrta-paraula. Sap faire passar un messatge clar sens atacar una persona directament.

Mas de que n'es dins sa vida de pre-adulte ciutadana ? Al moment de la campanha electorala municipala me ven veire per me demandar cossí valorizar l'occitan a l'endefòra del licèu. Escambiam, li parli de doas institucions d'estudiants que fan la promocion de l'occitan. Es un temps de discussion fòrt interessant, parlam de la preséncia de la lenga a Montpelhièr e arribam sul subjècte de l'ecologia.

Sabiái qu'aquesta liceana èra investida dins lo moviment «la marche pour le climat». Avia ja balhada d'informacion en conselh sus diferentas accions, coma anar amassar de megòts dins Montpelhièr un dissabte de matin.

M'explica enfin qu'a una amiga marcada sus una lista candidata a las municipalas ont una partida de las reflexions son menadas per una còla de joves. S'i es tanben engatjada.

Coma o ditz simplament «l'ecologia es puslèu aisit de ne parlar perquè tot lo mond coneis, mas l'occitan...»

Contunham a escambiar sus diferentas accions culturalas que poirián èsser menadas per valorizar l'occitan e sa cultura.

Qualques temps pus tard, Naomi tòrna a mon burèu e m'explica qu'a capitat de parlar de l'occitan, que la persona en cap de lista va escriure una letra a la Confederacion Calandreta, e qu'a una entrevista prevista amb Radio Lengad'òc²¹ per parlar de son engatjament ciutadan, e de sas accions vis-a-vis de la cultura e de la lenga occitana.

La felicitam e legissèm l'article paregut sus un jornal setmanier de Montpelhièr.

Qualques jorns mai tard, Naomi vòl passar una partida de la cencha «ingenhaire», una de las competéncias a aquesir es «Soi portaira de la lenga dins la vida tota». Un escolan

21 Radio associativa occitana situada a Montpelhièr

de la classa demanda cossí aquela competéncia pòt èsser validada. Naomi explica alara son engatjament, çò que faguèt per la promocion de l'occitan, sostenèm sos dires. La competéncia passa al vòte e es validada per la classa.

Per aquela situacion vesèm plan que las cenchas de comportament prenon pas solament en compte çò que se passa al licèu. Cada escolan arriba amb son viscut, sas dificultats e sas capitadas. Las cenchas son en primièr aquí per constatar de lor evolucion, per lor balhar una plaça dins lo grop, per los ajudar a desvolopar lor engatjament que siá escolar, ciutadan, cultural o personal.

Conclusion

Las cenchas de comportament pòdon èsser co-bastidas entre los diferents practicians; adultes e adolescents, e quines ne son los efieches sul percors dels liceans ?

« Dans la classe coopérative, qui produit et échange, et où des lieux symboliques de gestion de la parole existent et sont questionnés et régulés par le responsable de la classe, ce système encourage l'émulation et désamorce la compétition. Il implique que le maître occupe une autre place que celle qui lui est assignée dans l'école classique. L'enseignant se considère et est considéré, non comme l'exécutant servile de consignes et de programmes qui viennent d'en haut, mais comme responsable de ce qu'il met en place dans sa classe et du contenu de ses enseignements, c'est-à-dire comme un praticien-chercheur. » Patrice Baccou²²

A la diferéncia d'una classa de primari, la classa de licèu es, ela, compausada de mantun professors e de pre-adultes. La causida pedagogica del licèu Calandreta èra de menar los liceans al bachelierat e los acompanhar als estudis post-bac.

Avèm doncas fach la causida de far participar los liceans a la reflexion e a la mesa en plaça de diferentas aisinas pedagogicas per que devenan practicians-cercaires e actors de lor classa de licèu.

La construccion de las cenchas de comportament s'es pas fach en un jorn, mas en tres ans. E coma tota institucion, es menada a evoluïr en foncion dels besonhs de la classa. Nos sembla evident que los escolans devon participar a la creacion d'aquela aisina , que son las cenchas de comportament, fin a uèi desconeguda de la classa de licèu. Tot al long d'aquelas quatres annadas, ai pogut constatar que la participacion e l'elaboracion dels otisses pedagogics èra pas una enveja dels escolans totes. Ça que la quora de projèctes alentorn de las aisinas pedagogicas son presentats en conselh, es pas rare que totes los escolans balhen lor vejaire e sentit.

²²Laffitte, Pierre-Johan, « Norme ou loi symbolique . De deux mondes éducatifs », Sérignan, 27 mars 2015. p5 <https://www.beziers-perinatalite.fr/texte2015/PierreJohanLaffitte>

Pensi que uèi podèm confirmar que las cenchas pòdon èsser co-bastidas entre adultes e adolescents. Podèm tanben afirmar qu'aquò permet a aquela aisina de prene un autre sens, es pas pus «l'aisina incontornabla» que trapam dins las classes de Calandreta, mas es una aisina bastida per totes, qu'i prenèm referéncia a cada conflicte o al moment d'una proposicion de projècte.

Es una aisina que ven dels liceans, per la classa e pel grop.

Mas quines son los efieches d'aquela co-bastison sul percors dels liceans ?

Dins çò que poguèri viure tot lo long d'aquelas tres annadas, pòdi afirmar que permeton als liceans de metre de mots e una analisa sus lor percors a Calandreta.

Las multiplas discussions que foguèron menadas, lor permetèt de pausar de questions sens empacha, lor an permés de parlar d'eles dins la classa. An degut metre de mots sus lor sentit, lors experiéncias viscudas per far caminar aquela aisina en foncion dels besonhs del grop.

Per aquela experimentacion, an degut tanben prendre en consideracion un grop e pas solament lor persona e lor enveja personala.

La presa en consideracion del grop dins la construccion de l'adulte jove mena alara a una dubèrtura sus çò que l'environa. Pensi que en prene consciéncia del «se» dins lo grop, l'escolan pòt alara prene fisança en çò que fa, çò qu'es util al grop e doncas a una escala mai granda serà per sos actes util a la societat.

Aquela co-bastison a tanben permés als liceans mas tanben a la còla pedagogica d'èsser actors de son escolaritat, mas tanben d'èsser responsable del luòc ont a enveja d'aprene.

Per clavar diriái qu'aquela experiéncia a permés a cadun d'entre nautres de grandir e d'aqueir de competéncias novas que siá tant dins la construccion de l'estatut d'adulte coma dins la formacion de contunh dels professors. I a pas pus formator que

l'experiència per aprendre de sas errors.

Cadun de nosautres, escolans coma còla pedagogica avèm trapat un espaci d'escambis, de proposicions e de construccion dins un encastre precis qu'es la classa de licèu Calandreta.

TAULA DE LAS ANNÈXAS

Annèxa 1 : Las diferentas etapas de construcció de las cenchas de comportament.....	p50
– Las cenchas de comportament en 2016.....	p50
– Las cenchas de comportament al 31 août 2017.....	p52
– Las cenchas de comportament al 4 septembre 2017.....	p54
– Las cenchas de comportament al 13 décembre 2018.....	p56
– Las cenchas de comportament en mars 2020.....	p58
Annèxa 2 : Las cenchas de responsabilitat cap al treball.....	p60
Annèxa 3 : Les ceintures de comportement du lycée Leon Còrdas – Gérald Schlemminger / Farid Boulouh.....	p61
Annèxa 4 : Les ceintures de comportement du lycée Leon Còrdas – Pierre-Johan Laffitte.....	p66
Annèxa 5 : Ceintures de comportement et naissance d'un praxis lycéenne – Lettre à Amaia Cormier et quelques autres – Pierre-Johan Laffitte.....	p74

Annèxa 1 :**Las diferentas etapas de construccion de las cenchas de comportament***Las cenchas de comportament en 2016*

	NOCIONS	SAUPRE FAR	COMPETENCIAS	APTITUD
Vida en collectivitat	Saupre respectar las règlas e las personas de l'establiment	Esser actiu e responsable cap a un projècte de classa	Parlar occitan en cors e amb los adultes de l'establiment	Esser responsable cap a un conflicte
DRECHES	<i>Ai lo drech de demorar en classa</i>	<i>Pòdi èsser president al conselh d'establiment</i>	<i>Pòdi menar de matèrial de l'ostal e lo recaptar dins la classa</i>	<i>Pòdi participar al CA</i>
Trabalh en collectivitat	Saupre respectar l'institucion conselh	Esser capable de trabalhar en cooperacion (expausats, partages dels corses sul porfolio, entrajudada...)	Esser capable de balhar d'ajuda dins qui projècte que sià	Esser capable d'ajudar e de menar una còla de la debuta a la fin d'un projècte.
DRECHES	<i>Pòdi èsser president al conselh</i>	<i>Pòdi causir la classa amb cal fau la presentacion</i>	<i>Pòdi proposar una sortida de lèser per periòd</i>	<i>Pòdi jogar en linha amb un amic sul temps de 13h30/14h</i>
Organisacion	Saupre recaptar la classa e daissar sa plaça neta	Faire viure lo porfolio	Esser capable d'ajudar una persona dins l'organizacion de son trabalh	Participar a la gestion de la bibliotèca de la classa.
DRECHES	<i>Pòdi prendre un libre de la classa a l'ostal</i>	<i>Ai lo drech d'aver lo « drech d'escritura » sul porfolio</i>	<i>Pòdi utilizar lo matèrial d'espòrt amb l'autorizacion de Sèb (lo responsable es garan del matèrial)</i>	<i>Pòdi proposar a l'establiment de crompar un libre que m'agrada</i>
Plan de Tralalh	Saupre se reparam dins son PDT	Supre fargar son PDT e far son auto-evaluacion	Esser capable de proposar a la classa un supòrt original (mòstra, conferència...) que pòt ajudar a aprigondir sas competencias	Esser capable de far sol lo seguit de mon PDT e d'arribar en conselh amb la sintèsa
DRECHES	<i>Pòdi èsser prioritari a la cantina</i>	<i>Ai lo drech d'escotar la musica en classa sus un trabalh individual</i>	<i>Ai lo drech de far un talhièr en sala de sciéncia amb un adulte e l'autorizacion de Silvia</i>	<i>Mon vòte val dos vòtes per las decisions collectivsas (sortidas...)</i>

Transmission	Aprestar una presentacion de 15 min per mes	Saupre aprestar una presentacion sus un subjècte balhat	Poder presentar un cors a la classa	Esser capable de plan adaptar son suppòrt en foncion de sa presentacion
DRECHES	<i>Ai lo drech de me desplaçar dins l'establiment sens autorizacion</i>	<i>Ai lo drech de proposar un talhièr en defòra de la classa de fisica quimia</i>	<i>Pòdi agachar un film amb tres amics en classa entre 12h30 e 13h50</i>	<i>Pòdi gardar la classa solet quora lo professor s'en va. (pòdi balhar d'avertiment).</i>
Responsabilitat cap al trabalh	Faire sos devers per lo jorn demandat	Saupre explicar e analizar lo trabalh fach a l'ostal	Esser capable d'aprigondir lo trabalh qu'ai de far	Esser capable de preparar lo cors seguent.
DRECHES	<i>Pòdi demorar en classa amb una còla per un trabalh</i>	<i>Ai lo drech d'anar dins la sala d'espòrt amb 3 amics jos ma responsabilitat</i>	<i>Pòdi jogar a l'ordi solet en classa</i>	<i>Aver un canton personalizat dins l'establiment.</i>

Las cenchas de comportament al 31 août 2017

	Gafet	Artisan	Tecnician	Engenhaire
Vida e trabalh en collectivitat	Respecti las règlas (règlement interior) e las personas de l'establiment (cortesia, escota)	trabalhi en cooperacion (expausats, partatge dels corses sul porfolio, entrajuda...)	Parli occitan en cors e amb los adultes de l'establiment Pòdi ajudar dins quin projècte que siá	Prepauasai e meni un projècte de classa meni una còla de la debuta a la fin del projècte.
conselh	respecti las leis eticas e règlas de foncionar del conselh	Participi e prepauasai d'idèas que fan avançar	Prepari e presidi lo conselh	Preni en responsabilitat de conselhs d'establiment, o dins de situacions novèlas o dificilas
conflictos	Me marquèri a la formacion de mediator	Après avoir vécu / observé un conflit, j'ai noté quelques stratégies qui auraient pu éviter ce conflit.	Apasimi una situacion de conflict	Fau viure la foncion de mediator dins l'establiment
Tratament de las informacions Reflexion	Pour savoir si une information que j'ai lue / entendue est fausse ou juste, j'ai croisé des sources.	Nòti de temps en temps mas idèas e reflexions a prepau de çò que fau al licèu e de çò que s'i passa	Legissi d'articles de premsa, ne parli a la classa	note regularament mes idèas et réflexions.
Organisacion	recapti la classa e daissi ma plaça neta	Noirissi mon porfolio	Coneissi los portfolios dels collègas, i pèsqui de causas.	Prepauasai de novèlas ainasas de cooperacion per la classa
Plan de Trabalh	Seguissi mon PDT	Sabi fargar mon PDT e fau son auto-avaloracion	Ai prepauusat a la classa un supòrt original (mòstra, conferéncia...) per ajudar a aprigondir sas competéncias	fau sol lo seguit de mon PDT e arribi en conselh amb la sintèsi
Transmission	Ai preparat e menat dins una altra classa doas presentacions liuras	Ai preparat e menat tres presentacions sus un subjècte balhat	Partagi amb de mond en defòra del licèu de documents que faguèri, en ténèr compte dels dreches.	Publiqui en occitan
Responsabilitat cap al trabalh	Fau los deverses dins los temps	Sabi explicar e analizar lo trabalh fach a l'ostal e lo contengut del porfolio	aprigondissi lo trabalh qu'ai de far	Fau lo cors seguent.
DRECHES	<i>Pòdi demorar en classa amb una còla per un trabalh</i> <i>Pòdi èsser president al conselh</i> <i>Pòdi prendre un libre de la classa a l'ostal</i> <i>Ai lo drech de me</i>	<i>Ai lo drech d'anar dins la sala d'espòrt amb 3 amics jos ma responsabilitat</i> <i>Pòdi èsser president al conselh d'establiment</i> <i>Ai lo drech d'escotar la musica en classa sus un trabalh individual</i>	<i>Pòdi menar de matèrial de l'ostal e lo recaptar dins la classa</i> <i>Pòdi utilizar lo matèrial d'espòrt amb l'autorizacion del responsable</i> <i>Ai lo drech de far un talhièr en sala de sciéncia amb un</i>	<i>Ai un canton personalizat dins l'establiment.</i> <i>Participi al CA</i> <i>Pòdi proposar a l'establiment de crompar un libre</i> <i>Pòdi gardar la classa solet quora lo professor s'en va.</i>

	<i>desplaçar dins l'establiment sens demandar d'autorizacion</i>	<i>Ai lo drech de proposar un talhièr en defòra de la classa de fisica quimia</i>	<i>adulte</i>	<i>(pòdi balhar d'avertiment).</i>
--	--	---	---------------	------------------------------------

Las cenchas de comportament al 4 septembre 2017

	Gafet	Artisan	Tecnician	Engenhaire
Vida e trabalh en collectivitat	Respecti las règlas (règlament interior) e las personas de l'establiment (cortesia, escota)	trabalhi en cooperacion / expausats, partatge dels corses sul porfolio, entrajuda...)	Parli occitan en cors e amb los adultes de l'establiment Pòdi ajudar dins quin projècte que siá	Prepausi e meni un projècte de classa meni una còla de la debuta a la fin del projècte.
conselh	Respecti las leis eticas e règlas de foncionar del conselh	Participi e prepausi d'idèas que fan avançar	Prepari e presidi lo conselh	Preni en responsabilitat de conselhs d'establiment, o dins de situacions novèlas o dificilas
conflictes	Me marquèri a la formacion de mediator	Après aver viscut / observat un conflicte, ai notat qualques estratègias que aurian poscut evitar aqueste conflicte.	Apasimi una situacion de conflicte	Fau viure la foncion de mediator dins l'establiment
Tratament de las informacions Reflexion	Per saupre se una informacion qu'ai legida / ausida es false o bona ai crosat des sorgas.	Nòti de temps en temps mas idèas e reflexions a prepaus de çò que fau al licèu e de çò que s'i passa .	Legissi d'articles de premsa, ne parli a la classa	Noti regularament mes idèas et reflexions.
Organisacion	Recapti la classa e daissi ma plaça neta	Noirissi mon porfolio	Coneissi los portfolios dels collègas, i pèsqui de causas.	Prepausi de novèlas aisinas de cooperacion per la classa
Plan de Tralalh	Seguissi mon PDT	Sabi fargar mon PDT e fau son auto-avaloracion	Ai prepausat a la classa un supòrt original (mòstra, conferència...) per ajudar a aprigondir sas competéncias	fau sol lo seguit de mon PDT e arribi en conselh amb la sintèsi
Transmission	Ai preparat e menat dins una altra classa doas presentacions liuras	Ai preparat e menat tres presentacions sus un subjècte balhat	Partegi amb de mond en defòra del licèu de documents que faguèri, en téner compte dels dreches.	Publiqui en occitan
Responsabilitat cap al trabalh	Fau los deverses dins los temps	Sabi explicar e analizar lo trabalh fach a l'ostal e lo contengut del porfolio	Aprigondissi lo trabalh qu'ai de far	Fau lo cors seguent.

<p>DRECHES</p>	<p><i>Pòdi èsser president al consèlh de classa</i></p> <p><i>Pòdi prene un libre de la classa a l'ostal</i></p> <p><i>Ai lo drech de me desplaçar dins l'establiment penden los corses se i a de besonh</i></p>	<p><i>Pòdi demorar en classa amb una còla de doas personas per un trabalh</i></p> <p><i>Pòdi èsser president al conselh d'establiment</i></p> <p><i>Ai lo drech de prepausar un talhièr en defòra de la classa de fisica quimia</i></p>	<p><i>Pòdi menar de matèrial de l'ostal e lo recaptar dins la classa</i></p> <p><i>Pòdi utilizar lo matèrial d'espòrt amb l'autorizacion del responsable</i></p> <p><i>Ai lo drech de far un talhièr en sala de sciènça amb un adulte</i></p>	<p><i>Pòdi participar al CA se i a de demandas de la classa</i></p> <p><i>Pòdi prepausar a l'establiment de crompar un libre</i></p> <p><i>Pòdi gardar la classa solet quora lo professor s'en va.</i></p>
-----------------------	--	---	---	--

Las cenchas de comportament al 13 décembre 2018

	Licean	Gafet	Artisan	Tecnician	Engenhaire
Vida e trabalh en collectivitat	Respecti las règlas (règlement interior) e las personas de l'establiment (cortesia, escota)	Pòdi ajudar dins quin projècte que siá	Trabalhi en cooperacion (expausats, partatge dels corses sul porfolio, entrajuda...)	Fau mon mestièr rigorosament o lo fau viure en èsser vigilan a son debanament	Ajudi una persona que n'a de besonh sens n'aver la demanda d'un adulte
conselh	Respecti las leis eticas e règlas de foncionar del conselh	Soi un element actiu dins lo conselh	Soi rigoros per l'aprestar del conselh (doblidi pas de me marcar dins lo quasèrn se ai quicòm de dire)	Quora soi secretari fau un CR plan redigit (dècas, mèsa en pagina...)	Preni en responsabilitat lo conselhs d'establiment, o dins de situacions novèlas o dificilas
conflictes	Provoqui pas de conflicte	Se me fasèm una remarca en conselh, lo prèni d'un biais constructiu per me melhorar.	Quora fau una remarca, es constructiva e pas destructiva	Quora soi en situacion de conflicte reconeissir mas error e me posicioni pas solament en victima	Analisi e soi actiu d'un biais constructiu cap a qual conflicte que siá.
Tratament de las informacions Reflexion	Crèi, e divulgui pas de falsas informacions. (rumors)	Gardi un agach critic sus las informacions que me fasèm part.	Partagi reflexions a prepaus de çò que fau al licèu e de çò que s'i passa .	Fau part de mon analisi d'una aisina pedagogica que visquèri.	<i>Noti regularament mas idèas e reflexions.</i>
Organisacion classa	Recapti la classa e daissi ma plaça neta.	Organizi lo recapte de ma taula en foncion de ma còla de trabalh	Tèni un mestièr cap l'organizacion de la classa	Soi voluntari dins l'organizacion, lo recapte e lo bon foncionar de la classa	Soi pertinent dins la bastison d'una còla de trabalh.
Organisacion Portfolio	M'empari de l'aisina del portfolio (demanda ajuda..)	Soi organizat al nivel de mos dorsiers /documents	Sabi associar lo contengut de mon portfolio amb una competencia particulara	Noirissi mon portfolio de produccions personalas e l'organizi	Sabi approfiechar dels portfolios de mos collegas per apregondir mas conneissanças

Transmission	Soi atentiu e participi a las presentacions	Ai preparat e menat dins una altra classa al mens 1 presentacion liura	Ai preparat e menat al mens una presentacions sus un subjècte balhat	Fargui de fichièr de trabalh individual.	Organizi una conferéncia per l'establiment (intervenent...)
Responsabilitat cap al trabalh	Fau los devers dins los temps	Apresti mon cors per la sesilha qu'arriba	Sabi explicar e analizar lo trabalh fach a l'ostal e lo contengut del portfolio	Aprigondissi lo trabalh qu'ai de far	Ai una atituda positiva cap a mon trabalh, dinamisi la còla pel fach de se metre al trabalh.
Portaire de la lenga d'òc	Refusi pas la lenga o ensagi de comprene e de m'i metre	Parli o ensagi de parlar occitan en cors e amb los adultes de l'establiment	Ajudi los que parlan pas	Emplègui la lenga coma cal dins totes los luòcs de l'establiment	Soi portaire de la lenga dins la vida tota.
DRECHES	<p>Pòdi èsser president al consèlh de classa</p> <p>Pòdi aver lo mestièr de responsable del tablèu</p> <p>Pòdi far lo mestièr de responsable del matèrial informatic</p>	<p>Pòdi utilizar lo matèrial d'espòrt amb l'autorizacion del responsable</p> <p>Pòdi demorar en classa solèt o amb una còla de doas personas max per un trabalh</p> <p>Pòdi far lo mestièr e l'aprestar del consèlh</p> <p>Pòdi èsser responsable del netitge</p> <p>Pòdi èsser responsable de l'afichatge</p>	<p>Pòdi èsser president al consèlh d'establiment</p> <p>Ai lo drech de me desplaçar dins l'establiment pendent los corses se i a de besonh</p> <p>Pòdi far lo mestièr de responsable del canton cafè</p> <p>Responsable cultura</p> <p>Responsable bibliotèca</p> <p>Pòdi far lo mestièr de far viure l'occitan</p>	<p>Pòdi participar al CA se i a de demandas de la classa</p> <p>Fau lo mestièr de la coordinacion de la sortida</p> <p>Pòdi far lo mestièr ligam collègi licèu</p> <p>Pòdi far lo mestièr de la tenguda del drive</p>	<p>Pòdi gardar la classa solet quora lo professor s'en va.</p> <p>Pòdi far lo mestièr de clavaire</p> <p>Pòdi far un autre trabalh pendent un cors.</p> <p>Pòdi èsser responsable de la boita moneda.</p>

Las cenchas de comportament en mars 2020

	Licean	Gafet	Artisan	Tecnician	Engenhaire
Vida e trabalh en collectivitat	Respecti las règlas (règlement interior) e las personas de l'establiment (cortesia, escota)	Pòdi ajudar dins quin projècte que siá	Trabalhi en cooperacion (expausats, partatge dels corses sul porfolio, entrajuda...)	Fau mon mestièr rigorosament o lo fau viure en èsser vigilan a son debanament	Ajudi una persona que n'a de besonh sens n'aver la demanda d'un adulte
conselh	Respecti las leis eticas e règlas de foncionar del conselh	Soi un element actiu dins lo conselh	Soi rigoros per l'aprestar del conselh (doblidi pas de me marcar dins lo quasèrn se ai quicòm de dire)	Quora soi secretari fau un CR plan redigit (dècas, mèsa en pagina...)	Preni en responsabilitat lo conselhs d'establiment, o dins de situacions novèlas o dificilas
conflictes	Provoqui pas de conflicte	Se me fasèm una remarca en conselh, lo prèni d'un biais constructiu per me melhorar.	Quora fau una remarca, es constructiva e pas destructiva	Quora soi en situacion de conflicte reconeissir mas error e me posicioni pas solament en victima	Analisi e soi actiu d'un biais constructiu cap a qual conflicte que siá.
Tratament de las informacions Reflexion	Crèi, e divulgui pas de falsas informacions. (rumors)	Gardi un agach critic sus las informacions que me fasèm part.	Partagi reflexions a prepaus de çò que fau al licèu e de çò que s'i passa .	Fau part de mon analisi d'una aisina pedagogica que visquèri.	<i>Noti regularament mas idèas e reflexions.</i>
Organisacion classa	Recapti la classa e daissi ma plaça neta.	Organizi lo recapte de ma taula en foncion de ma còla de trabalh	Tèni un mestièr cap l'organizacion de la classa	Soi voluntari dins l'organizacion, lo recapte e lo bon foncionar de la classa	Soi pertinent dins la bastison d'una còla de trabalh.
Organisacion Portfolio	M'empari de l'aisina del portfolio (demanda ajuda..)	Soi organizat al nivel de mos dorsièrs /documents	Sabi associar lo contengut de mon portfolio amb una competència particulara	Noirissi mon portfolio de produccions personnalas e l'organizi	Sabi approfiechar dels portfolios de mos collegas per apregondir mas conneissanças
Transmission	Soi atentiu e participi a las presentacions	Ai preparat e menat dins una altra classa al mens 1 presentacion liura	Ai preparat e menat al mens una presentacions sus un subjècte balhat	Fargui de fichièr de trabalh individual.	Organizi una conferéncia per l'establiment (intervenent...)

Responsabilitat cap al trabalh	Fau los devers dins los temps	Apresti mon cors per la sesilha qu'arriba	Sabi explicar e analizar lo trabalh fach a l'ostal e lo contengut del portfolio	Aprigondissi lo trabalh qu'ai de far	Ai una atituda positiva cap a mon trabalh, dinamisi la còla pel fach de se metre al trabalh.
Portaire de la lenga d'òc	Refusi pas la lenga o ensagi de comprene e de m'i metre	Parli o ensagi de parlar occitan en cors e amb los adultes de l'establiment	Ajudi los que parlan pas	Emplègui la lenga coma cal dins totes los luòcs de l'establiment	Soi portaire de la lenga dins la vida tota.
DRECHES	<p><i>Pòdi èsser president al consèlh de classa</i></p> <p><i>Pòdi aver lo mestièr de responsable del tablèu</i></p> <p><i>Pòdi far lo mestièr de responsable del matèrial informatic</i></p>	<p><i>Pòdi utilizar lo matèrial d'espòrt amb l'autorizacion del responsable</i></p> <p><i>Pòdi far lo mestièr e l'aprestar del conselh</i></p> <p><i>Pòdi èsser responsable del netitge</i></p> <p><i>Pòdi èsser responsable de l'afichatge</i></p>	<p><i>Pòdi èsser president al conselh d'establiment</i></p> <p><i>Ai lo drech de me desplaçar dins l'establiment pendent los corses se i a de besonh</i></p> <p><i>Pòdi far lo mestièr de responsable del canton cafè</i></p> <p><i>Responsable cultura</i></p> <p><i>Responsable bibliotèca</i></p> <p><i>Pòdi far lo mestièr de far viure l'occitan</i></p>	<p><i>Pòdi participar al CA se i a de demandas de la classa</i></p> <p><i>Fau lo mestièr de la coordinacion de la sortida</i></p> <p><i>Pòdi far lo mestièr ligam collègi licèu</i></p> <p><i>Pòdi far lo mestièr de la tenguda del drive</i></p> <p><i>Pòdi demorar en classa solèt o amb una còla de doas personas max per un trabalh</i></p>	<p><i>Pòdi gardar la classa solet quora lo professor s'en va.</i></p> <p><i>Pòdi far lo mestièr de clavaire</i></p> <p><i>Pòdi far un autre trabalh pendent un cors.</i></p> <p><i>Pòdi èsser responsable de la boita moneda.</i></p>

Annèxa 2 :
Las cenchas de comportament cap al trabalh.

LICEAN			GAFET			
Soi present en cors	Soi ponctual quora devi èsser en cors	Me meti al trabalh quora lo professor arriba	Ai mon material	Seguissi lo cors (pas de dessenh, pas de jòc...)	Tòrni mon fichièr de trabalh individual (o sus papièr o sul drive)	Fau los devers per cada cors

ARTISAN			TECNICIAN			
Participi en classa	Ai una atitud cooperativa en trabalh de còla	Seguissi mon plan de trabalh	Pausi de ficas de sintèsi o de mapas d'eime o de capsulas video sul drive per l'alimentar	Apresti e realisi un cors pels collegians	Soi paissel d'un collegian de 3ena (metòd, organisacion, saber...)	Pausi sistematicament de ficas de sintèsi o de mapas d'eime o de capsulas video sul drive per l'alimentar

INGENIEUR		
Proposar e realisar un expausat en ligam amb lo cors e lo valorizardins l'establiment	Organizi una sortida pedagogica en ligam amb un cors	Sabi crear mon Plan de Travailh

Annèxa 3 :

Gérald Schlemminger / Farid Boulouh

Les Ceintures de comportement du lycée Leon Còrdas

Ce texte donne un résumé suite aux différents échanges auxquels ont participé :

- Patric Albert, directeur de l'établissement Leon Còrdas,
- Patrici Baccou, directeur de l'établissement d'enseignement supérieur APRENE,
- Farid Boulouh, intervenant à la Pädagogische Hochschule Karlsruhe,
- Amaia Cormier, conseillère d'éducation au lycée Leon Còrdas,
- Pierre Johan Laffitte, Maître de conférences en sciences du langage à l'ESPE d'Amiens / Université d'Amiens,
- Gérald Schlemminger, professeur des universités, Pädagogische Hochschule Karlsruhe,
- Arthur, lycéen.
- Gaëtan, lycéen.
- Mélanie Parnot, associative du lycée
- Julie Sabatery, paissèla acompanyaira a APRENE.

Dans ce texte, je parlerai brièvement de l'état de la recherche en la matière. Puis, je montrerai quelques principes qui régissent l'institution des Ceintures. Je présenterai pour chaque principe, les points que nous avons débattus, à partir de la version actuelle de la grille des Ceintures de comportement du lycée Leon Còrdas (voir annexe 1).

L'état de la recherche sur les Ceintures de comportement au lycée

Il n'y a pratiquement pas de littérature sur la pratique des Ceintures de comportement au niveau du collège et du lycée. Au sein des mouvements pédagogiques, l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM) prônent, à travers les publications du Secteur Second degré (2015), davantage une pédagogie active que la mise en place de techniques de gestion des apprentissages (plan de travail, niveaux de compétences scolaires...) ou d'institutions (Conseil, métiers, Ceintures de comportement...).

Le Ceépi (Collectif européen d'équipe de pédagogie institutionnelle), très actif dans l'enseignement du second degré, n'a pas mené un travail propre sur les Ceintures de comportement au collège et lycée. Les travaux publiés (cf. Ceépi 2006) ne manquent pas d'intérêt mais portent sur le sujet en général et les expériences à l'école primaire.

Dans leur manuel de repères, outils et ressources pour conduire une classe en collège et en lycée, B. Jouin / R. Lépineux / S. Montagnat (2012 : 79) mentionnent

brèvement dans leur chapitre « Cadrer le travail de la classe » les Ceintures de comportement comme outil permettant de faire circuler la parole et de responsabiliser les élèves.

La seule réflexion poussée sur les Ceintures en collège et lycée a été menée par M.-L. Viaud (2005). Dans le cadre de sa thèse d'université, a effectué une enquête qualitative sur les établissements 'différents'. Elle y discute, entre autres et avec un regard critique, l'institution des Ceintures qu'elle a rencontrée et observée lors de ces visites (cf. M.-L. Viaud 2005 : 301, 435-437, 511).

Les raisons d'être des Ceintures de comportement

L'école a la fâcheuse tendance à juger les comportements, à vouloir les rendre conformes à une morale qu'elle voudrait générale pour tous et partout. En fonction des conduites, l'enseignant distribue alors les bons points, perles et autres petits cadeaux. C'est la récompense, la 'carotte' pour avoir répondu aux attentes de l'école. Par contre, l'école exclu rapidement (du groupe-classe, de l'école...) lorsque l'élève ne s'y conforme pas.

Dans ce cadre, l'élève n'est pas reconnu comme personne, dans sa situation particulière, là, où il se trouve à un moment donné, avec ses difficultés et mais aussi avec ses compétences. Il n'a pas d'autre statut que d'être apprenant d'un savoir et des savoir-faire. Il règne une idéologie de l'égalité où tous doivent être égaux et le non respect à la règle égalitaire et uniforme est considéré comme une injustice. Dans ce cadre, l'élève doit répondre alors à comportement généralisable, 'normal' et codifié d'un écolier modèle. En absence de reconnaissance, de reconnaissance de sa place particulière dans le groupe, dans la classe, celui-ci ne peut qu'entrer en conflit avec l'institution scolaire car il se retrouve dans le 'jungle' de la classe où tous sont dits 'égaux', mais où, finalement, les plus forts s'imposent, où règne l'arbitraire du maître et l'attribution condescendante des bons points. Ce contexte n'est en rien propice à une évolution vers plus d'autonomie, permettant d'assumer des responsabilités, de nouveaux rôles et statuts.

Rappelons comment définit R. Laffitte (1985, p.74) les objectifs concernant les Ceintures de comportement :

Jugés, classés, comparés depuis l'enfance, les adultes que nous sommes sensés être, ne comprennent pas d'emblée qu'il ne s'agit pas ici de définir un hypothétique développement de la personne. Pas question non plus de s'occuper de la « personnalité ». Il s'agit seulement de matérialiser la position provisoire de chacun par rapport aux exigences de la mini-société coopérative. De Christian, plutôt schizoïde, ou de Marco, extraverti, plutôt paranoïde, le groupe ne perçoit et ne s'occupe que de deux choses : ils ont tous les deux la fâcheuse habitude d'oublier systématiquement leur métier... et dès qu'ils sont seuls, ils sont capables de jouer avec le White-Spirit et les allumettes...

L'introduction des Ceintures de comportement permet de :

- reconnaître l'élève là où il est à un moment donné de son évolution (autonomie et responsabilité),

- soustraire l'élève à la condescendance et au bon vouloir du maître,
- le protéger et faire progresser pour devenir plus autonome,
- médiatiser la relation duelle d'avec le maître,
- mener un échange sur ses attitudes et comportements au sein de l'institution du Conseil,
- soustraire l'élève aux jugements de ses comportements de la part des autres,
- savoir ce qu'on fait là, dans le groupe-classe, à quelle place on se situe et d'où on parle.

Comme progression en autonomie ne dépend pas du bon vouloir de l'enseignant, le changement de Ceinture se fait par l'enfant sur proposition au conseil où celui-ci doit argumenter sa demande. Le Conseil (élèves et enseignant) votent et argumentent. L'enseignant a un droit de véto, qu'il doit argumenter.

L'échange à Leon Còrdas

Le vécu des élèves

Les deux lycéens ont suivi toute leur scolarité au sein des Calendreta, d'abord à l'école primaire, puis au collège Leon Còrdas. Au primaire, ils ont connu les classiques Ceintures de comportement avec les couleurs. Au collège, les couleurs ont été remplacées par de simples niveaux. Tandis qu'ils ont été jusqu'à présent acteurs au sein de cette institution, au lycée, ils ont également participé à leur institutionnalisation. Ainsi, ils ont proposé les quatre niveaux et leur dénomination en « notion » – « savoir faire » – « compétences » – « aptitudes ».

Les Ceintures : sécurité et point de repère

Les Ceintures en vigueur actuellement et élaboré avec la participation des lycéens sont des points de repère : « Au début de l'année, c'était un peu 'bordélique', on était plus libre. Maintenant, c'est plus carré. » disent les élèves. Les Ceintures rassurent. Pourquoi faut-il les changer encore ? Elles ont l'air de fonctionner. (Un débat sur la liberté et les limites à l'école s'engage.) Amaia rappelle que même les Ceintures au collège ont évolué, car les lieux ont changé ; il fallait et il faut donc les adapter à la nouvelle situation.

Au collège, les élèves ont eu des comportements très variés vis-à-vis des Ceintures. Certains élèves sont restés Ceinture verte pendant des années et n'ont pas demandé de passer à une Ceinture supérieure pour ne pas s'impliquer davantage dans la vie du collège, pour ne pas prendre plus responsabilité.

La mise en place des Ceintures de comportement

Certaines conditions sont indispensables pour mettre en place des Ceintures de comportement. la communauté

- éprouve une volonté de reconnaître les différences des individus (au sein des groupes-classes) et

- a un réel besoin de différenciation dans la vie du groupe ;
- manifeste une volonté de faire évoluer les personnes vers plus d'autonomie et plus de responsabilité ;
- a mené une réflexion sur la différence entre le *plaisir* (de vouloir attribuer de 'bons points') et la volonté de *punir*, d'un côté et de l'autre le *désir* (d'évoluer et de grandir) ;
- a mené une réflexion, d'un côté, sur les libertés et droits dont l'individu a besoin pour grandir et dont le groupe-classe a besoin dans sa vie coopérative et, de l'autre, sur l'autorité et les limites.

L'échange à Leon Còrdas

Un échange s'engage autour de la question à savoir si la possibilité de 'pouvoir jouer en ligne avec un ami' (« Pòdi jogar en linha amb un amic sul temps de 13h30/14h ») est simplement une 'carotte' pour motiver les élèves à accomplir certaines tâches et métiers ou si la personne a réellement grandi et peut alors avoir de nouveaux droits. Le progrès serait manifeste si la personne maîtrisait l'utilisation des jeux électroniques. Elle aurait alors le droit à plus de liberté dans un domaine donné. Ce barème des Ceintures mérite d'être modifié.

La discussion avec les élèves porte alors la différence entre la récompense / sanction ('carotte' ou 'punition') et responsabilité croissante. Amaia propose comme un nouveau droit, à partir d'une ceinture à définir, la participation des lycéens au Conseil de suivi (qui a lieu en vidéoconférence).

Comment construire les niveaux de comportement (méthodologie des Ceintures)

Le pouvoir et la liberté augmentent en relation avec la responsabilité et l'exigence. Cette progression demande à ce que les différents niveaux / couleurs des Ceintures donnent la possibilité des les acquérir progressivement. Au niveau de la conception, les Ceintures doivent répondre à certains critères comme :

- la progressivité : un niveau (une couleur) est composé de plusieurs paliers (items) ;
- l'indicateur (« la barrette ») est opérationnel, c.-à-d. il correspond à une tâche, une activité, un comportement avérés, il est 'mesurable' et vérifiable ;
- l'indicateur se porte sur une pratique, une activité, comportement dans le passé récent et non pas sur un futur potentiel ; il est différentes des catalogue des compétences en usage du type « je sais faire... » ;
- l'indicateur est formulé à la première personne du passé : « j'ai réalisé / fait... » ;
- l'indicateur est transdisciplinaire, mais ancré dans les différentes matières/cours.

L'échange à Leon Còrdas

Les paliers

Les ceintures actuelles ont quatre niveaux mais chaque niveau ne dispose que d'un

seul indicateur. Peut-on réellement apprécier le niveau d'autonomie et de responsabilité à partir d'un seul indicateur ? Dans leur formulation, il faut éviter d'insinuer des jugements moraux (« c'est bon » / « pas bon ») mais indiquer la qualité qu'apporte une responsabilité, un comportement plus autonome.

...et leur dénomination

Il est compréhensible que les élèves – qui sont à l'origine de la dénomination des quatre niveaux (notions, saupre far, compétences, aptitud) – veulent dépasser les niveaux de couleurs (progressivité issu du judo) et développer leur propre grille. Mais ces termes restent abstraits. Ils reprennent les concepts pédagogiques des instructions officielles qui se réfèrent davantage aux savoirs académiques qu'une évolution vers plus d'autonomie. La présente gradation ne montre pas clairement cette évolution. G. Schlemminger propose pour les quatre niveaux des termes proches des corporations de métier : Apprenti – Technicien – Praticien – Maître Praticien.

Après discussion, 4 niveaux sont définis : apprenti (gafet) – artisan – technicien (tecnician) – ingénieur (engenhair).

Les domaines de validité des Ceintures

La grille indique : la vie en collectivité, le travail en collectivité, l'organisation du travail, le plan de travail, la transmission des savoirs et savoir-faire et la responsabilité envers le travail. G. Schlemminger propose d'ajouter les deux domaines suivants : la manipulation de l'autre et la gestion de conflit (avec des items comme « avoir réglé un conflit par la parole / par une critique au conseil, etc.). Il pense que ses deux domaines sont importants dans la vie communautaire d'un lycée. Les deux élèves ne voient pas, à l'heure actuelle, trop leur utilité. – Après deux heures d'échange, la rencontre se termine.

Bibliographie

- Ceépi. 2006. *Ceintures de comportement*. En ligne sur le site du Ceépi : <https://ceepi.org/Ceintures-de-comportement-053255> (dernière consultation : 04/04/2017).
- Jouin, Béatrice / Lépineux, Reine / Montagnat, Serge. 2012. *Enseigner en collège et en lycées aujourd'hui : situations & pratiques en classe*, Paris : Hachette.
- Laffitte, René. 1985. *Une journée dans une classe coopérative*, Paris : Syros.
- Secteur Second degré [de l'ICEM]. 2015. *Des outils pour les enseignants : publications et échanges de pratiques au Second degré*. En ligne sur le site de l'ICEM : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/5368> (dernière consultation : 04/04/2017).
- Viaud, Marie-Laure. 2005. *Des collèges et des lycées 'différents'*, Paris : Presses universitaires de France. En ligne sur le site commercial de Calameo : <http://fr.calameo.com/read/0001620582a38b0a16070> (dernière consultation : 04/04/2017).

Annèxa 4

Pierre Johan Laffitte

Les Ceintures de comportement du lycée Leon Còrdas

Le point le plus complet, et surtout le plus affiné, sur la très délicate institution des ceintures de comportement, se trouve à notre connaissance dans la seconde partie des Essais de pédagogie institutionnelle, de René Laffitte et du groupe AVPI. Sans prétendre résumer ces pages, venues elles-mêmes après de nombreux écrits, rappelons que les ceintures de comportement sont l'une des institutions les plus importantes de la classe coopérative, et souvent l'une des plus facilement mésinterprétées, voire déviées ; l'une des plus profondément efficaces, et donc l'une des plus dangereuses si, ainsi déviées, elles viennent renforcer les jugements socio-affectifs dont l'écologiste est souvent l'objet.

Rappelons-le, les ceintures de comportement ne sont pas un « cas particulier » des ceintures de niveaux, lesquelles sont des outils permettant de situer les acquis techniques des écoliers : autant ces dernières peuvent faire l'objet de critères positivement quantifiables et mesurables lors d'un examen, autant les ceintures de comportement trouvent leur criterium dans une évaluation beaucoup plus fine et polymorphe d'un état atteint et relativement stabilisé, assuré, dans le mode d'être quotidien de l'enfant ; ainsi, dans leur « mesure » réside la part importante d'un engagement, à la fois du sujet, mais aussi du groupe, ce dont atteste le fait qu'une ceinture de comportement se donne toujours d'abord à l'essai, et qu'elle fait l'objet d'un vote lors du conseil.

Comme toute institution, elle est née – elle naît, pour chaque groupe – d'une nécessité d'organisation du travail du groupe : c'est la dimension du matérialisme scolaire cher à Freinet, qui a poussé la classe de Fernand Oury à répondre au besoin de savoir concrètement le degré de pouvoir, de responsabilité et de liberté que chacun pouvait se voir reconnu, et partant, quelles responsabilités pouvait être prise en charge par tel ou tel membre du groupe selon les moments ou les besoins. La ceinture de comportement désigne et assure concomitamment, en négatif, la part de liberté (de circulation, d'action) au sein de laquelle chacun peut évoluer sans que cela ne pré-occupe le groupe, c'est-à-dire ne mobilise une part de l'attention collective, ainsi libérée elle-même pour d'autres activités.

Mais comme toute institution, elle n'est pas réductible à son utilité organisationnelle : du même geste, elle produit un effet profond sur la configuration psychique du groupe et de chaque individu. Elles ont l'effet salutaire de neutraliser les « retombées radio-affectives » que provoquent l'image du « bon élève », version traditionnelle de l'intégration correcte de l'enfant dans la hiérarchie scolaire, mais tout aussi bien l'image du « (bon) coopérateur », version « pédagogie-nouvelle » qui réduit

l'existence de l'enfant dans la classe coopérative à la... coopération – toute image est potentiellement une aliénation ; à l'inverse, une ceinture de comportement établit pour la présence de chacun en classe un statut, un degré de pouvoir, liberté et responsabilité ; ce degré est croissant, jamais décroissant, parfois autorisé à régresser mais sans perdre alors le sens d'un lieu limité autorisant et accueillant cette régression (le « statut R »). Comme le dit René Laffitte, inspiré par l'expression « incorrecte », mais géniale, d'un enfant, il s'agit fondamentalement d'une « ceinture de portement », d'une fonction symbolique qui, au nom de la Loi du groupe, et forte de l'adhésion de chacun des sujets de cette communauté, étaye l'enfant qui se sent y appartenir, lui fait portance dans son effort de grandir dans un milieu où, sans jugement de ce qu'il est intimement, il voit croître (ou non, mais jamais décroître) son être et sa puissance sur les trois plans du pouvoir, de la responsabilité et de la liberté.

Son objet « manipulable » est liée à une utilité quotidienne ; sa fonction non manipulable, mais « prêtant à conséquences », joue dans la sous-jacence, dans les effets indirects que son statut, support identificatoire non-figé et susceptible d'appeler une progression croissante, mais à la condition d'être laissé dans la pénombre et la discrétion dont il est sage d'entourer les investissements imaginaires et fantasmatiques intimes de la part les enfants, sur les « totems » et les « noms communs » de la classe que sont les ceintures. Ces dernières catégorisent les personnes sans les aligner ni les hiérarchiser ; elles les font croître sur une échelle où grimper ne signifie jamais surplomber les autres. On peut renverser un ordre hiérarchique, on peut vouloir en prendre la première place ; à l'inverse, nul renversement dans l'échelle des ceintures : elles ne sont la propriété de personne (une propriété dont seraient privés les autres), mais désignent les propriétés de chacun. Ces propriétés sont accessibles à tous, partageables à la condition « d'être toujours un peu plus grand dans sa tête » ; ces propriétés seront toujours plus communes si elles deviennent la fierté intime et légitime de chacun d'arriver à se les approprier, à les atteindre, à s'en montrer maître. Autour de leur vitalité et de leur sens, se construit l'appartenance collective et intime à une même Loi : c'est avec de tels phénomènes identificatoires que se repère la naissance d'une culture propre du groupe.

Ainsi, au niveau non plus matérialiste de l'utilité concrète du travail, ni de la fonction anthropologique d'étayage du sujet qui grandit ou de la culture du groupe qui naît, mais au niveau logique de la machine-classe, de la praxis pédagogique, les ceintures de comportement constituent le régulateur fondamental par lequel la croissance de chacun de ses sujets en pouvoir, en responsabilité et en liberté ne fomentent pas un état de concurrence ; tout au contraire, les ceintures de comportement sont le point hors-technique, hors toute évaluation positiviste, qui évite aux ceintures de niveau de devenir l'objet d'une technocratie. Autant dire donc que cette institution constitue un fondement éthique, présent au fondement de l'organisation concrète des pouvoirs et des responsabilités de la coopérative, et au cœur de la vie politique du groupe ; dans les logiques collectives et la mobilisation des compétences techniques qui fondent le quotidien d'une classe coopérative, les ceintures de comportement assurent la radicale « position négative » du sujet : elles requièrent sa présence, mais inscrivent le respect de son irréductibilité par rapport à tout épinglage coloré, par rapport à toute moralisation. En cette institution, se joue la ligne distinctive de la

pédagogie par rapport aux dérives idéologisantes de l'inévitable tentation « utopiste » que suscite le champ des classes chez tant de bonnes consciences adultes.

Il n'est pas question de nous lancer dans une hasardeuse « psychologie comparée » entre enfants et adolescents, dans le cadre d'un milieu scolaire coopératif institutionnalisé. D'une part on l'a vu les études concernant les institutions dans le secondaire sont encore peu nombreuses, et d'autre part il serait quelque peu ridicule, et surtout dangereusement réifiant, de généraliser à partir d'une expérience qui concerne deux lycéens, et quelques adultes dont une seule personne régulièrement en situation de travail avec les adolescents.

Toutefois, il est possible de faire quelques remarques, au sortir de cette « année zéro », qui devrait enfin devenir officiellement la première, d'un « lycée Calandreta ».

Il est possible au moins de comparer le devenir des ceintures de comportement entre la situation du primaire, et la situation du lycée (je laisse de côté le fait qu'une rupture semble se faire par rapport à l'utilisation de cet outil au niveau du collège – il faudrait penser ce fait).

Dans le cadre de la classe primaire, on insiste sur le fait que s'il s'agit vraiment d'une praxis pédagogique, comme le dit Francis Imbert, alors la classe ne connaît que des praticiens, qu'ils soient enfants ou adulte, et qu'à ce titre, tous sont sujets de cette pratique, de ce lieu dont ils décident librement, et sont maîtres, des lois d'organisation, des moyens de production et de la valeur créée. C'est la définition de la praxis telle que la donne, grosso modo, le marxisme ; le propre de la pédagogie institutionnelle et de la psychothérapie institutionnelle consiste à y ajouter la dimension de l'inconscient : à la fois la production de la valeur, les échanges et les phénomènes qui s'y développent fonctionnent selon une économie inconsciente autant que matérialiste ; et le désir et le fantasme sont des éléments fondamentaux du sens que trouve le sujet à participer à ce processus de production, qui alors devient véritablement émancipateur. Même la fonction d'analyse est le fait de tout le groupe, des sujets eux-mêmes : le conseil de coopérative joue sa fonction de « cerveau », pour reprendre la métaphore organique d'Oury et Vasquez ; et le même conseil est le point de commencement et le point d'arrivée de tout processus institutionnalisant, de la naissance et de la vie de chaque loi, de chaque institution.

Toutefois, il est nécessaire généralement d'ajouter une dimension pour définir la praxis pédagogique, afin de rendre compte de toutes ses dimensions d'existence et de pertinence : les sujets doivent être maîtres également de ses moyens de reproduction et de transmission. Sur ce point, certes, on peut voir ce que les enfants apportent à ces phénomènes traversant les ans et les générations, et qui font de la classe un lieu où la culture se transmet de cohortes en cohortes d'élèves, soit par le tuilage des niveaux (des enfants partent tandis que d'autres arrivent), soit en laissant des traces d'une production de textes, de journaux, d'albums, de créations graphiques, sonores, etc. Mais une part importante demeure le lot des adultes, des enseignants : toute la dimension d'élaboration des outils institutionnels, des analyses qui donnent souvent naissance aux monographies, voilà une tâche qui définit une « seconde aire » de la praxis pédagogique : les groupes d'élaboration, par exemple aujourd'hui les

« chamPlgnons ». Il faut insister, fondamentalement, sur la continuité radicale qui existe entre le niveau d'intégration des classes, et le niveau « supérieur » des groupes d'enseignants : continuité éthique, qui reste aux yeux d'Aprène l'un des points importants à ne pas perdre, lorsque nous rappelons que l'important à nos yeux n'est, qui sait, pas tant de former à la pédagogie institutionnelle, que d'y former par cette pédagogie. Toutefois, dans cette aire, il y a bel et bien une grande différence entre ces deux praxis, celle de la classe, et celle des groupes d'enseignants.

Eh bien, avec le lycée, cette année, la situation a changé : les lycéens sont partie prenante de l'élaboration de ces outils, et ce, à un degré qui est vraiment différent que celui des écoliers. Il est possible de les intéresser de façon plus élaborée, plus approfondie, aux enjeux d'une telle naissance d'une praxis pédagogique. Pourquoi ? Pour des raisons de maturation psychologique, et de développement intellectuel, qui, pour le coup, signalent bel et bien une différence psychologique entre les deux situations, primaire et lycéenne. La conséquence sur les ceintures de comportement est que l'on a affaire à un abord de la personne plus intégré : les capacités intellectuelles d'élaboration sont plus intimement intriquées avec les catégories propres au comportement. La capacité à être soi-même l'auteur de la pensée qui donne naissance aux ceintures devient un critère de définition de ces ceintures ; il y a une « récursivité », comme dirait Edgar Morin, qui définit l'être du praticien de la classe qui cette fois franchit un palier dans sa complexité, celui d'une « réflexivité » par laquelle le sujet est toujours plus finement et puissamment constructeur de son « soi ». Cette complexité se traduit par une identité toujours plus intégrée de la personne, un renforcement de son autonomie et de sa capacité à introjecter cette dimension d'élaboration. C'est l'un des passages fondamentaux vers la ceinture noire, car, il ne faut pas l'oublier, le terminus ad quem du lycée est d'accompagner l'adolescent jusqu'à sa maturité sociale maximale, celle de l'âge adulte. Cette autonomie doit se faire sur le plan de la réflexivité, mais également sur le plan de la puissance concrète pour soutenir une telle réflexivité.

C'est pourquoi, certes, on peut estimer que les deux lycéens ont pu être cette année un peu « détachés » par rapport à ces enjeux que, nous, adultes, mettons en exergue à une telle expérience... expérimentale ; on peut entendre dans leur prise de conscience de fin d'année des traces d'une inquiétude où domine l'expression des attentes « doxiques » vis-à-vis du lycée. Mais c'est oublier d'une part leur réelle progression dans leur maturité, et surtout le fait que cette réflexivité ne pourra venir que lentement, d'autant plus qu'elle constitue l'un des plus complexes processus d'élaboration psychique. Un tel effort, ne l'oublions pas, peu d'adolescents se le voient proposer par une situation scolaire à la racine même de leur rapport au savoir – généralement, on ne leur demande que d'exercer cette réflexivité sur des objets déjà dessinés pour eux, et non sur les conditions même de possibilité de construction d'un savoir et d'une transmission. Il y a de quoi, tout de même, avoir le vertige quand on se rend compte du défi que représente une telle année...

C'est pourquoi je souhaite développer quelques remarques concernant mon « vécu », à distance, de cette expérience de lycée expérimental.

La première remarque concerne justement les difficultés et les fragilités de cette

année expérimentale. Il s'agissait de partir d'un point zéro, totalement inerte, afin de trouver une vitesse de croisière, c'est-à-dire une inertie positive, celle d'un mouvement qui pourrait étayer l'effort des sujets. En attendant un tel moment de « bascule » dans la dynamique de l'année, qui me paraît arriver ces temps-ci, cet effort a pu sembler par moments purement tâtonnant, sans qu'en apparaissent les résultats capitalisables. Dans la transformation de l'expérience du tâtonnement en une dynamique enfin porteuse, ce moment de prise de conscience, de mise en mots des premiers effets du travail sur le milieu, est décisif, il « fait basculer » définitivement le mouvement dans une autre ambiance. De l'inertie dans l'immobilité, on est passé à l'inertie du mouvement : un « effet turbo », qui étaye et fait portance aux sujets concernés, c'est-à-dire en premier lieu aux trois acteurs, et par ondes concentriques, à nous tous qui intervenons ou observons ce qui est en train de naître sous nos yeux, sous leurs mains, sous leurs pieds.

Mais pour qu'une telle fonction de portance et d'étayage soit véritablement efficace, il faut que les sujets soient véritablement engagés dans ce mouvement – sinon, ils n'en sentiront pas intimement, profondément, les effets é-mouvants. Cette prise de conscience, il faut le noter, ne vient qu'au bout d'un moment long ; d'autant plus long que, fatigués par des efforts parfois vécus comme brouillardieux et peu fondés, les adolescents et l'adulte ont du mal à « prendre du recul » et à voir paraître les premières formations d'un paysage, d'un relief, celui du monde qu'ils ont pourtant construit, mais qu'ils sont souvent les derniers à apercevoir. Alors, dans une telle dynamique, prennent toute leur importance ces moments d'analyse collective, avec les intervenants et regardants extérieurs que nous étions. Des moments de « contrôle » qui valaient pour autant de moments d'analyse institutionnelle, aux antipodes d'une réunion d'ingénieurs venant considérer des résultats et donner en retour des consignes et voies de progression : au contraire, ce furent des moments d'appropriation, au sens plein, de transmission réciproque. Subjectivement, je me suis senti empli de ces vécus qu'Amaia, et les deux adolescents, m'ont racontés et que nous avons décortiqués avec plus ou moins de détail ou de profondeur (Patrici et Gerald ont été, durant l'hiver, bien plus actifs que moi dans le dispositif), et qui ont travaillé en nous tout au long de l'année, et pas seulement lors de nos séances de discussion, mais aussi, voire surtout, entre ces séances. On reconnaît ici la logique de toute analyse véritable : c'est très souvent dans l'après-coup que se jouent les effets déclencheurs, de déchaînement, que quelques actes, ou quelques mots, peuvent déclencher. En tout cas, sur le moment on agit, et c'est toujours après-coup que l'on « pige », et que, dans le meilleur des cas, l'on « sait » : « On ne sait qu'après », disait René Laffitte au sujet de l'enseignant qui écrit sur sa classe ; en fait, il vaudrait mieux dire que ce n'est que la fois d'après, lorsque nous sommes les premiers surpris d'avoir le réflexe exactement approprié à la situation, que nous voyons, sous nos mains, ce savoir en actes. L'élaboration véritable autour de nos pratiques nécessite cette temporalité multiple, qui va du flottement actif du sujet à l'écoute, à l'affût, au flottement très désagréable du sujet qui boit la tasse, à ce temps vague du tâtonnement dans les actes ou dans les méninges (temps de maturation sous-jacente, en-deçà des mots et des idées claires), à cet instant d'agir où il faut risquer quelque fulgurance, parfois malheureuse, jusqu'au moment nodal, bouclant et ouvert, où l'on sent avoir bouclé un épisode de notre quotidien, moment

ouvrant alors la plage plus ou moins longue où l'on prend le temps de mettre des mots sur ce qui s'est passé, où l'on « pige ».

Ici, il me semble très important de souligner que les deux lycéens ont fait partie de cette dynamique : pas toujours présents, mais toujours représentés et tenus au courant, ils sont des sujets non seulement de la vie de la classe, mais de l'élaboration théorique et technique des conditions d'existence de cette classe. Ils ont été pleinement les sujets de cette année qui est passée d'une inertie négative à une inertie positive : ils sont donc en position d'en être pleinement les sujets de l'effet positif que j'ai souligné plus haut. Un tel « effet turbo » ne peut manquer d'être grandement positif dans le cheminement de ces êtres en pleine maturation psychique et sociale vers leur statut d'adultes. Il est probable que ces effets ne se déploieront et ne se donneront pleinement à lire que sur le moyen terme des deux années qu'il leur reste à vivre dans le cadre de ce lycée dont ils participent de l'équipe créatrice. On peut même penser que plus ces effets sont profonds, plus ils seront longs à être perçus, mais aussi à voir s'épuiser leurs ondes. Dans cette temporalité multiple, l'une des fonctions importantes de leur accompagnement pédagogique consiste à mon avis à mettre des mots sur de tels phénomènes, sans trop insister certes, mais en prenant soin à ce que leur complexité à être appréhendés n'étouffe pas le sens que trouvent les lycéens à ces efforts qui dépassent, et de loin, la demande habituelle qui leur est faite dans un cadre scolaire « établi ». Le mot est lâché : là où le lycée est un « établissement », nos deux lycéens et Amaia ont institutionnalisé leur travail scolaire. Il y a eu une vie lycéenne véritable plutôt que rien, ou plutôt qu'une seule reproduction sans désir d'une commande sociale.

Une autre remarque concernant la temporalité, particulière et amenée à ne pas durer, de cette « période de fondations » du lycée calandreta : comme nous l'avons évoqué lors de la réunion de mai, l'effort fait cette année par la première cohorte sera renforcé l'an prochain par de nouveaux inscrits, qui entreront en seconde tandis que les deux élèves actuels, eux, passeront en première. C'est la dynamique bien connue des Calandretas, des établissements naissant de rien, et croissant au fur et à mesure, se structurant d'autant plus finement et respirant d'autant plus normalement que leurs troupes croissent en nombre, de façon à former des groupes dignes de ce nom, susceptibles de fomentier des phénomènes porteurs de vie, de dynamisme, de conflictualité vertueuse, là où la paire initiale demeurait en-deçà d'une taille critique. Le passage de relai en septembre prochain signera de fait la fin de la « période des fondations », cette période durant laquelle le danger reste toujours présent (fût-ce de façon imaginaire, « fantasmée »), de revenir au néant du moment zéro, au « collage » d'avant la création de l'univers du monde partagé, d'avant la distinctivité de l'institutionnalisation du milieu. Durant la période des fondations, le milieu n'est pas assuré de survivre, sa naissance est un permanent effort d'institutionnalisation, les premières institutions sont fragiles ; ensuite, la problématique se renverse : le danger est alors qu'au contraire les institutions deviennent trop assurées, finissent par « aller de soi » et que, d'un milieu institutionnalisé, en proie au mouvement permanent de désinstitutionnalisation/réinstitutionnalisation, on régresse à un milieu « établi » – à la mort de la vie institutionnelle. Ce danger de mort de la vie véritable, tout groupe en vie le court en permanence.

Concomitamment, l'effort de défrichage se continuera en classe de Première. Toutefois, le paysage d'ensemble sera changé, l'effort sera redistribué sur les épaules d'un groupe totalement reconfiguré : non seulement en quantité de membres, mais de par les effets relationnels qui vont automatiquement découler de cette nouvelle configuration. C'est cette transformation et ses effets qui vont devenir l'un des objets importants d'analyse, de gestion lors des conseils, etc. D'un côté, les prochains Secondes profiteront des efforts faits cette année, et feront apparaître ces derniers d'un jour neuf, au travers de la façon dont les nouveaux lycéens vont s'emparer de ces outils initialement élaborés cette année. Autant, quantitativement, l'effort de cette année a été total, passant de zéro (ou presque) à l'accumulation primitive d'un capital pédagogique, autant les prochains Secondes vont affiner cet ensemble. La nature des deux tâches est tout à fait complémentaire. Quant aux Premières, certes le vécu de « première vague » va continuer, mais totalement rééquilibré par la présence d'un groupe plus fort, et avec l'éclairage forcément bouleversé, de ce que devient le champ qu'ils ont laissé à la nouvelle génération, et qui va devenir un patrimoine, faisant d'eux des « anciens » qui ont légué en héritage des choses à la fois utiles et pleines de valeur, et destinées à cabosser : de quoi provoquer narcissiquement des effets variés, de renforcement, de petites blessures, etc. Bref, la vie va se complexifier, c'est-à-dire reprendre peu à peu le terrain sur l'artificialité vécue cette année. Et ainsi de suite les années suivantes. Ce qui est sûr, c'est que les trois premières années, menant jusqu'à la Terminale, désignent une époque d'essai primitif, durant lequel les outils seront forcément amenés à évoluer, à se réajuster en permanence. Ils vont aller se renforçant et se structurant toujours plus : par exemple les fichiers, les documents produits, etc. Ils vont également devoir être amendés, et ainsi le tâtonnement ira en s'affinant, témoignant toujours plus de la progression du groupe du statut de groupe-sujet fragile et encore en-deçà du degré suffisant de confiance en soi vers le statut d'un groupe à plein régime d'affirmation de soi. Alors seulement il sera possible de considérer les effets de cette dynamique sur le trajet singulier des personnes, comme celui d'un lycée à part entière. En attendant, le lycée reste dans un processus de naissance. Autant dire qu'il s'agit d'une période qui, lorsqu'elle se clora, deviendra de fait un temps « légendaire », acquérant une ancestralité qu'il ne faudra « cultiver », mais respecter, et cela passe en analysant comment, point par point, elle se construit selon la logique du « chemin qui n'existe pas, mais qui se fait en marchant », chère à Antonio Machado – ce qu'en sémiotique peircienne on appelle une logique vague, et abductive.

Enfin, sur un plan plus technique, il est utile de remarquer une situation intéressante sur le plan des ceintures de niveau. En effet, le lycée constitue généralement, aux yeux de tous, l'achèvement de la logique de spécialisation entreprise lors du collège. Une question est ainsi venue lors de notre dernière entrevue : faire ces ceintures de niveau, certes, mais cela vaut pour la seconde ; ensuite, cela vaut-il la peine d'établir des référentiels communs pour des lycéens qui vont poursuivre des filières différentes ? Il me semble précisément que c'est là que les ceintures de niveau constituent un moyen de conserver l'unité du champ de travail, tout en précisant les compétences de chacun, et surtout leur puissance à organiser la coopération entre les élèves. En effet, établir

des ceintures en mathématique, par exemple, peut s'accompagner du repérage des niveaux attendus pour chacun des baccalauréats visés : s'il faut être ceinture noire pour passer un Bac S, la ceinture bleue est suffisante pour un Bac L, etc. Et de même pour les autres domaines de connaissances. Cela permet de continuer une pédagogie de l'entraide, surtout dans ces années où l'esprit de groupe « généralisé » à l'ensemble des différentes voies de spécialisation ne peut que renforcer la force d'étayage par le groupe entier, et par la richesse des compétences qu'il condense, de l'effort personnel face à une épreuve qui peut à juste titre inhiber beaucoup des préparateurs. Ainsi, là encore, les outils pédagogiques coopératifs peuvent, par la seule mise en place de leur logique, aider à changer notre regard sur des situations sur lesquelles nous pouvions, sans nous en rendre compte, porter un regard tout à fait doxique, faite de « ça-va-de-soi » qui, nous le vérifions cette année, doivent en permanence être au moins remis en question, et au mieux dissouts.

Annèxa 5

CEINTURES DE COMPORTEMENT ET NAISSANCE D'UNE PRAXIS LYCÉENNE

PÈIRE JOAN LAFFITTE

POUR LE GROUPE DES PAISSELS AJUDAIRES D'APRENE

Ceintures et naissance d'une praxis lycéenne.

Lettre à Amaia Cormier et quelques autres

Chère Amaia²³,

Autour, et à partir de ton travail — de votre travail —, je voudrais faire quelques remarques, au sortir de cette « année zéro²⁴ », qui devrait enfin devenir la première, d'un « lycée Calandreta ». Vous en ferez ce qui vous semblera bon.

Ces remarques ne reprennent pas le corps « technique » de nos échanges durant l'année ; ce sont des propos qui se projettent sur ce qui pourrait se déployer ensuite : autant dire donc que ce ne sont que des hypothèses, déployées peut-être plus qu'il ne faudrait, mais qui ne préfigurent en rien de ce qui se passera réellement, dans les aléas d'un chemin qui n'a vraiment rien de déjà tracé. Car il s'agit d'une aventure, la vôtre, dans laquelle nous jouons le rôle d'adjuvants.

1. De quoi une ceinture de comportement peut-elle être le signe ?

Il n'est pas question de me lancer dans une hasardeuse « psychologie comparée » entre enfants et adolescents, dans le cadre d'un milieu scolaire coopératif institutionnalisé. Gerald l'a dit, les études concernant les institutions dans le secondaire sont encore peu nombreuses, et d'autre part il serait léger ou dangereux de généraliser à partir d'une expérience qui concerne deux lycéens et quelques adultes, dont une seule personne régulièrement en situation de travail avec les adolescents. Il est

²³ Amaia est la principale destinataire de ces pages. Plus généralement, les autres lecteurs privilégiés sont tous les acteurs engagés dans cette aventure : Gerald, mais aussi les lycéens et enseignants de Leon Cordas, et les autres personnes accompagnant ce projet, dont le groupe des Paissels ajudaires, formateurs d'Aprens, centre supérieur de formation des Calandretas, en la personne de Patrici Baccou et de moi-même pour la première année, puis d'Ania Fraisse. Les Paissels, avec qui nous avons beaucoup débattu, sont une permanente présence en arrière-fond à ce texte.

²⁴ Depuis, une année a passé. Je ne me suis cependant permis que quelques retouches à cette lettre. Entre temps, l'expérience et son analyse continuent... Surtout, de nouveaux enseignants se trouvent plus intégrés à cette dynamique.

possible au moins de comparer le devenir des ceintures de comportement entre la situation du primaire, et la situation du lycée.

À notre connaissance, et pour compléter la présentation de Gerald, l'un des points les plus complets et récents occupe la seconde partie des *Essais de pédagogie institutionnelle*, de René Laffitte et du groupe AVPI, consacrée à cette très délicate institution des ceintures de comportement, à ce qu'elles sont, et surtout ce qu'elles ne sont pas, et à la complexité de leur utilisation et de leur valeur. J'y renvoie, ainsi qu'aux quelques considérations « secondes » que j'ai rassemblées en parallèle à cette lettre²⁵.

La pédagogie institutionnelle insiste sur le fait que dans la classe ne connaît que des praticiens, enfants et adulte, élèves et enseignant qui à ce titre, sont sujets de cette pratique et de ce lieu dont ils décident librement, dont ils sont maîtres des lois d'organisation, des moyens de production et de la valeur créée. En empruntant un concept marxien, la classe est une *praxis pédagogique*, comme le dit Francis Imbert, qui précise que le propre de la pédagogie et de la psychothérapie institutionnelles est d'ajouter à cette définition la dimension de l'inconscient : la production de la valeur, les échanges et les phénomènes qui se développent en classe se déploient selon une économie inconsciente autant que matérialiste ; désir et fantasme sont fondamentaux pour le sens que trouve le sujet à participer à ce milieu, qui alors peut devenir émancipateur. Même la fonction d'analyse est le fait de tout le groupe, des sujets eux-mêmes. Et au cœur de tout, le conseil de coopérative joue sa fonction d'œil et de cerveau du groupe (pour reprendre la métaphore organique d'Oury et Vasquez), point de départ et de retour de tout processus institutionnalisant, de la naissance et de la vie de chaque loi, de chaque institution.

Toutefois, un élément supplémentaire est nécessaire si l'on veut rendre compte de toutes ses dimensions d'existence et de pertinence de cette praxis : les sujets doivent être maîtres également de ses moyens de reproduction et de transmission. Sur ce point, les enfants sont toujours là, dans ces phénomènes traversant les ans et les générations, et qui font de la classe un lieu où la culture se transmet de cohortes en cohortes d'élèves, soit par le tuilage des niveaux (des enfants partent tandis que d'autres arrivent), soit en laissant des traces d'une production de textes, de journaux, d'albums, de créations graphiques, sonores, etc. Mais une part importante demeure le lot des adultes, des enseignants : l'élaboration des outils institutionnels, des analyses qui donnent naissance aux monographies, voilà une tâche qui définit une « seconde aire » de la praxis pédagogique : les groupes d'élaboration, par exemple les « chamPlignons »²⁶. Toutefois, dans cette aire, il y a bel et bien une grande différence entre ces deux praxis, celle de la classe, et celle des groupes d'enseignants.

Eh bien, avec le lycée, avec l'*essai* de cette année, la situation pourrait potentiellement avoir changé (nous ne le saurons que dans l'après-coup). Les lycéens sont partie prenante de l'élaboration de ces outils, et ce, à un degré qui ne saurait être celui des écoliers. Il est possible de les intéresser de façon plus élaborée, plus approfondie, aux

25 Pour des raisons de place, j'ai ôté ces pages du présent article. Peut-être feront-elles l'objet d'une publication ultérieure.

26 Il faut insister sur la continuité qui existe entre le niveau des classes, et le niveau « intégrant » des groupes d'enseignants : continuité éthique, qui reste aux yeux d'Aprène l'un des points importants à ne pas perdre, quand nous rappelons qu'à nos yeux, le plus important n'est, qui sait, pas tant de former à la pédagogie institutionnelle, que de former *par* cette pédagogie.

enjeux de la naissance d'une telle praxis pédagogique. Pourquoi ? Pour des raisons de maturation psychologique et sociale, et de développement intellectuel, qui, pour le coup, signalent bel et bien une différence entre les deux situations, élémentaire et lycéenne. La conséquence sur les ceintures de comportement est que l'on peut faire d'elles un abord de la personne plus intégré : les catégories propres au comportement, tel que repéré par les ceintures, peuvent venir « rattraper » et inclure les capacités intellectuelles de leur propre élaboration. La capacité à être soi-même l'auteur de la pensée qui donne naissance aux ceintures peut devenir un critère de définition de ces ceintures ; une « réflexivité » (« récursivité », dirait Edgar Morin) définit l'être du praticien de la classe, mais elle franchit ici un palier dans sa complexité psychosociale par laquelle le sujet est toujours plus finement et puissamment constructeur de son « soi ». Certes, cette réflexivité est présente bien avant, si on lit les monographies se situant dans l'école primaire, mais il s'agit d'un possible plus ou moins actualisé, tandis qu'à l'âge lycéen, cela peut devenir une modalité ordinaire et centrale de la vie institutionnelle. Cette complexité se traduit par une identité toujours plus intégrée de la personne, un renforcement de son autonomie et de sa capacité à introjecter cette dimension d'élaboration comme outil de liberté. C'est l'un des tournants majeurs vers la ceinture noire.

Car, il ne faut pas l'oublier, le terminus légal du lycée est d'accompagner l'adolescent jusqu'à sa maturité sociale complète, celle de l'âge adulte. Cette autonomie doit se faire sur le plan de la réflexivité, mais également dans toute la personne du lycéen, sa puissance concrète, physique, psychique et sociale, à soutenir une telle réflexivité. De fait, c'est là un moment où le grandissement psychoaffectif, que la pédagogie se donne la charge d'étayer et qui organise la dynamique interne de la classe, touche à un point du réel social extérieur : la sanction symbolique de l'institution de la classe rencontre la sanction symbolique de la société. Les deux ordres, distincts tant qu'il s'agissait d'instaurer la classe précisément comme un lieu de « refuge » et de mise en sourdine des stigmates sociaux suraliénants, en viennent à se toucher — légalement, imaginativement et fantasmatiquement. La loi de la classe s'achève en un point du réel social où l'adolescent cesse et où l'adulte poursuit son existence, par-delà le seuil de la majorité civile et de son diplôme. Ce point de touché est un rite de passage aux confins des deux mondes. Presque, il serait le symétrique du seul point où nature et culture se rencontrent, instant mythique dont parle Lévi-Strauss, de la toute première loi née de la nature, mais où s'établit instantanément la distinction entre nature et culture. Là, la culture de la classe re-touche à la « nature social » où chacun des praticiens de la classe retourne vivre sa vie, une fois morte l'ère de la classe coopérative.

Certes, les deux lycéens ont pu être cette année un peu « détachés », voire tout à fait étrangers, par rapport à ces enjeux que, nous, adultes, projetions sur cette expérience en-deçà même de cette simple « année de seconde ». Mais on peut entendre dans leur prise de conscience de fin d'année les traces d'une inquiétude, dans laquelle certes semble dominer l'expression des attentes « doxiques » vis-à-vis du lycée et de sa « préparation au bac ». Mais ne voir que cette expression, c'est oublier d'une part la réelle progression de leur maturité, et surtout le fait que cette réflexivité ne pourra venir que lentement, d'autant plus qu'elle constitue l'un des plus complexes processus d'élaboration psychique. Un tel effort, ne l'oublions pas, (très) peu d'adolescents se le

voient proposer par une situation scolaire à la racine même de leur rapport au savoir — généralement, on ne leur demande que d'exercer cette réflexivité sur des objets déjà dessinés pour eux, et non sur les conditions même de possibilité de construction d'un savoir et d'une transmission²⁷. Il y a de quoi, tout de même, avoir le vertige quand on se rend compte du défi que représente une telle année... Une telle expérience ne peut être sérieusement jaugée qu'à l'aune, au moins, des deux prochaines années, durant laquelle cette première génération achèvera sa scolarité, et au fur et à mesure desquelles deux nouvelles générations viendront étoffer le « peuple » lycéen²⁸, et donc la richesse des échanges au sein de son institutionnalisation.

C'est aussi après, une fois sortis du lycée, que ces « anciens » pourront faire retour sur cette expérience, en poursuivre l'élaboration, et travailler à affiner les outils du « peuple » auquel ils continueront d'appartenir, sur une certaine modalité existentielle, celle d'une fidélité « anachronique » — à condition de le désirer, que cela fasse du sens. Bref participer de cette « analyse institutionnelle » sans laquelle aucune praxis ne peut vivre.

2. Le temps précaire des naissances

Ce qui me fait écrire cela, bien au-delà des seules ceintures de comportement, c'est que j'y vois également le rapport au temps de votre « période des fondations ».

Sur ce point, ma première remarque concerne les difficultés et les fragilités de cette année expérimentale. Il s'agissait de partir d'un point zéro, totalement inerte, afin de trouver une vitesse de croisière, c'est-à-dire une inertie positive, celle d'un mouvement qui pourrait étayer l'effort des sujets. En attendant un tel moment de « bascule » dans la dynamique de l'année, — il semble arriver ces temps-ci —, cet effort a pu paraître par moments plus que tâtonnant, sans qu'en apparaissent les résultats capitalisables. Dans la transformation de l'expérience du tâtonnement en une dynamique enfin porteuse, ce moment de prise de conscience, de mise en mots des premiers effets du travail sur le milieu, est décisif, il « fait basculer » définitivement le mouvement dans une autre ambiance. De l'inertie initiale, immobile, on est passé à l'inertie d'un mouvement : un « effet turbo », qui fait portance aux sujets concernés, en premier lieu vous trois, et, par ondes concentriques, à nous tous qui intervenons ou observons ce qui est en train de naître dans vos mains, sous vos pieds, et sous nos yeux à tous.

Mais pour qu'une telle fonction d'étayage soit efficace, il faut que les sujets soient engagés dans ce mouvement — sinon, ils n'en sentiront pas intimement, profondément, les effets é-mouvants. Cette prise de conscience ne vient qu'au bout d'un moment long ; d'autant plus long que, fatigués par des efforts parfois vécus comme brouillardés et peu fondés, les adolescents et l'adulte ont du mal à « prendre du recul » et à voir paraître les premières formations d'un paysage, d'un relief, celui du monde que pourtant ils construisent, mais qu'ils sont souvent les derniers à apercevoir. Alors, dans une telle dynamique, prennent toute leur importance ces moments

27 Plus rarement, dans des situations hélas trop marginales, leur laisse-t-on le soin de s'autoorganiser, voire de s'autogérer — la question est alors de savoir si les outils symbologènes mis en œuvre par leur communauté praticienne (c'est-à-dire aussi par leurs enseignants) sont aussi articulés et élaborés.

28 Fernand Oury, dans « La mort du terrain vague », parle du « peuple libre des enfants ». La notion de peuple n'est pas une métaphore, c'est désigner très exactement l'enjeu du politique dans la pédagogie — sans cependant le confondre en rien avec l'idéologie de « la » politique.

d'analyse collective, avec les regardants extérieurs que nous sommes. Ces moments de « contrôle » ont valu pour autant de moments d'analyse institutionnelle, aux antipodes d'une réunion « d'experts » venant vérifier des résultats et donner en retour consignes et voies de progression : au contraire, ce furent des moments d'appropriation, au sens plein, de transmission réciproque. Patrici et Gerald, durant l'hiver, ont été bien plus actifs que moi dans le dispositif, et pourtant je me suis moi-même senti emplir de ces vécus que toi, Amaia, et les deux adolescents m'avez racontés et que nous avons décortiqués avec plus ou moins de détail ou de profondeur.

Tout cela a travaillé en nous tout au long de l'année, pas seulement lors de nos séances de discussion, mais aussi, voire surtout, entre ces séances. On reconnaît ici la logique de toute analyse véritable : c'est dans l'après-coup et l'entre-deux que se jouent les effets de déchaînements que quelques actes, ou mots, peuvent déclencher. En tout cas, sur le moment on agit, et ce n'est souvent que la fois d'après, lorsque nous sommes les premiers surpris d'avoir le réflexe exactement approprié à la situation, que nous reconnaissons, dans notre geste, ce savoir en actes. L'élaboration véritable autour de nos pratiques nécessite cette temporalité multiple, qui va du flottement actif du sujet à l'écoute et à l'affût, jusqu'au flottement très désagréable du sujet qui boit la tasse, puis à ce temps vague du tâtonnement dans les actes ou dans les méninges (temps de maturation sous-jacente, en-deçà des mots et des idées claires), puis à cet instant d'agir où il faut risquer quelque fulgurance, parfois malheureuse, jusqu'au moment nodal, bouclant et ouvert, où l'on sent avoir bouclé un épisode de notre quotidien : moment fondateur, ouvrant alors la plage plus ou moins longue où l'on prend le temps de mettre des mots sur ce qui s'est passé, et où enfin l'on « pige » — et transmet à d'autres.

Aussi, il semble important de souligner que les deux lycéens ont fait partie de cette dynamique : pas toujours présents, mais toujours représentés et tenus au courant, ils sont des sujets non seulement de la vie de la classe, mais de l'élaboration théorique et technique des conditions d'existence de cette classe. Ils ont été pleinement sujets de cette année, et c'est cette *dimension* qu'il ne faut jamais négliger. Un tel « effet turbo » ne peut manquer d'agir dans le cheminement d'êtres en pleine maturation psychique et sociale vers leur statut d'adulte. Il est probable que ces effets ne se donneront pleinement à lire que sur le moyen terme des deux années qu'il leur reste à vivre dans le cadre de ce lycée dont ils participent de l'équipe créatrice, voire après. On peut même penser que, dans cette temporalité multiple, plus ces effets sont profonds, plus ils seront longs à être perçus, mais aussi à voir s'épuiser leurs ondes.

Une autre remarque concernant la temporalité, particulière et amenée à ne pas durer, de cette « période de fondations » : comme nous l'avons évoqué lors de notre réunion de mai, l'effort fait cette année par la première cohorte sera renforcé l'an prochain par de nouveaux inscrits, qui entreront en seconde tandis que les deux élèves actuels, eux, passeront en première. C'est la dynamique bien connue des Calandretas, celle, progressive, des établissements naissant de rien, et croissant au fur et à mesure, se structurant d'autant plus finement et s'oxygénant d'autant plus normalement que leurs troupes croissent en nombre, de façon à former des groupes dignes de ce nom, susceptibles de fomenter des phénomènes porteurs de vie, de dynamisme, de conflictualité à travailler en langage. Pour l'instant, la paire d'élèves initiale demeure

en-deçà d'une taille critique. Le passage de relai en septembre prochain signera la fin de cette « période des fondations », durant laquelle le danger reste toujours présent (fût-ce de façon imaginaire, « fantasmée »), de revenir au néant du moment zéro, au « collage » d'avant la création de l'univers du monde partagé, d'avant la distinctivité de l'institutionnalisation du milieu. Durant la période des fondations, le milieu n'est pas assuré de survivre, les premières institutions sont très fragiles ; surtout par le risque d'être un milieu qui patauge, piétine, *arpatège*. Sa naissance est un permanent effort mais de recherche du sens des institutions. Ensuite, si l'enjeu du sens reste crucial, son expression souvent se renverse, car le danger est alors qu'au contraire les institutions deviennent trop assurées, finissent par « aller de soi » et le ronronnement, à la mort de la vie institutionnelle — on en est encore loin ! Mais tout groupe en vie court en permanence ce danger de mort de la vie véritable, quel que soit son âge et son degré de maturation.

Mettre des mots sur de tels phénomènes est important, mais sans trop insister, en prenant soin à ce que leur complexité d'appréhension n'étouffe pas le sens que trouvent les lycéens à ces efforts institutionnalisants qui dépassent, et de loin, la demande habituelle qui leur est faite dans un cadre scolaire « établi ». Le mot est lâché : là où le lycée pourrait n'être qu'un « établissement », vous trois avez institutionnalisé leur travail scolaire. Il y a eu une vie lycéenne véritable plutôt que rien, ou plutôt que la reproduction sans désir d'une commande sociale.

Concomitamment, l'effort de défrichage se continuera en classe de Première. Toutefois, le paysage d'ensemble sera changé. L'effort sera redistribué sur les épaules d'un groupe reconfiguré : non seulement dans la quantité des membres, mais de par les effets relationnels et générationnels qui vont automatiquement découler de cette nouvelle configuration. De la distinctivité et de l'hétérogénéité va venir à la rescousse, apporter son lot de bouleversement, de *bousculade*. Cette transformation et ses effets vont devenir l'un des objets importants d'analyse, de gestion lors des conseils, etc. D'un côté, les prochains Secondes profiteront des efforts faits cette année, et feront apparaître ces derniers sous un jour neuf, par la façon dont les nouveaux lycéens vont s'emparer des outils initialement élaborés durant la première année. Autant, quantitativement, l'effort de cette année a été total, passant de zéro (ou presque) à l'accumulation primitive d'un capital pédagogique, autant l'effort suivant visera à affiner cet ensemble. (Bien sûr, cette distinction est trop tranchée, et il y a des deux à tout moment, car leurs natures sont complémentaires.)

Quant aux Premières, certes le vécu de « première vague » va continuer, mais il devrait être rééquilibré par la présence d'un groupe plus fort, avec un éclairage forcément bouleversé par ce que devient le champ qu'ils ont laissé à la nouvelle génération, laquelle fera d'eux *ipso facto* des « grands » qui apportent en guise d'accueil des outils à la fois utiles et porteurs de valeur (parfois une valeur à beaucoup affiner !), bref un patrimoine destiné à être cabosser : de quoi provoquer narcissiquement des effets variés, de renforcement, de petites (ou pas) blessures, etc.

Bref, la vie va se complexifier et même se compliquer, c'est-à-dire reprendre peu à peu du terrain sur l'artificialité vécue durant l'année zéro. Et ainsi de suite les années suivantes.

Les trois premières années, menant jusqu'à la Terminale, constituent une époque d'essai primitif, durant lequel les outils seront forcément amenés à évoluer, à se réajuster en permanence. Ils vont aller en se renforçant et en se structurant toujours plus : par exemple les fichiers, les documents produits, etc. bref, toutes les ressources qui formeront le patrimoine intellectuel et didactique du groupe. Le tâtonnement ira en s'affinant, témoignant toujours plus de la progression du groupe, depuis le statut de groupe amorphe, à la structure fragile et encore en-deçà du degré suffisant de confiance en soi, vers le statut d'un groupe à plein régime d'affirmation, un « groupe-sujet » comme l'aurait appelé Guattari.

Alors seulement il sera possible de considérer les effets de cette dynamique et de cet univers institutionnel sur le trajet singulier des personnes, comme celui d'un lycée dans son déploiement structurel « normal ». Quant à ce plein déploiement de la structure institutionnalisante du lycée, je pense à une question venue lors de notre dernière entrevue, au sujet des ceintures de niveau. Généralement, le lycée constitue aux yeux de tous l'achèvement de la logique de spécialisation entreprise lors du collège. Aussi, si faire ces ceintures de niveau vaut pour la seconde, ensuite, cela ne vaut-il pas la peine d'établir des référentiels communs pour des lycéens qui vont poursuivre des filières différentes ? Précisément, là, les ceintures de niveau sont un moyen de conserver l'unité du champ de travail, tout en précisant les compétences de chacun, et surtout leur puissance à organiser la coopération. Établir des ceintures en mathématique, par exemple, peut s'accompagner du repérage des niveaux attendus pour chacun des baccalauréats visés : s'il faut être ceinture noire pour passer un Bac S, la ceinture bleue est suffisante pour un Bac L, etc. Ainsi, en plus de l'exigence pour les lycéens d'aller transmettre leur savoir aux collégiens, on peut même prévoir, quand le croisement des programmes le permet, une entraide par groupes de travail, repéré par ceintures. Et de même pour les autres domaines de connaissances. Cela permet de continuer une pédagogie de l'entraide, surtout dans ces années où l'approche du Bac peut exacerber les inhibitions et régressions en tous genres. Un esprit coopératif transversal aux voies de spécialisation peut renforcer la force d'étayage de l'effort personnel par le groupe entier, par la richesse des compétences qu'il condense, face à une épreuve qui peut à juste titre inhiber beaucoup de préparateurs. Ainsi, là encore, les outils pédagogiques coopératifs peuvent, par la mise en place de leur logique, aider à changer notre regard sur des situations sur lesquelles nous pouvions, sans nous en rendre compte, finir par introjecter une image tout à fait doxique, faite de « ça-va-de-soi » qui, nous le vérifions cette année, doivent en permanence être au moins remis en question, et au mieux dissouts.

En attendant, votre lycée reste dans un processus de naissance. Autant dire qu'il s'agit d'une période qui, lorsqu'elle se clora, se transformera en un temps « légendaire », acquérant une ancestralité qu'il faudra respecter. Et cela passe d'ores et déjà en analysant comment, point par point, elle se construit selon la logique du « chemin qui n'existe pas, mais qui se fait en marchant », chère à Antonio Machado – ce qu'en sémiotique peircienne on appelle une logique vague, et abductive.

Je n'oublie pas que je propose là seulement un « scénario » d'interprétation, comme un « roman hypothétique », une trame de ce qui, on l'a vu souvent ailleurs, se déploie

dans un groupe en genèse. Comme dans tout roman, je n'oublie pas qu'il y a des péripéties, des événements, des points de bifurcations, qui peuvent changer, non seulement la fin, mais également toute l'ambiance et tout le paysage de cette vie que vous êtes en train de « vivre pour la raconter », comme dirait García Marquez. Ce sont ces hasards qui trans-forment en permanence ce chemin, ce sont eux qui donneront naissance à ce qui signera votre singularité : votre *style*.

René Laffitte (qui s'y connaissait, en matière de style) écrivait : « Un style ça ne se revendique pas, ça s'assume. Et ce n'est pas toujours agréable ». Je n'oublie donc pas, surtout, que ma « trame » narrative ne parle pas des écorchures, des trous, des ratés et des démaillages que vous connaissez et allez connaître. Nous en discutons, sans doute pas assez encore à votre goût et je le regrette, nous connaissons ces points de fragilité, voire de faiblesse. Les ratés, les frustrations, le chemin des deuils à faire, des rages, non pas à rentrer, mais à dialectiser, des conflits et des exigences, c'est aussi cela qui attend toute l'équipe, celles des adolescents comme celle des adultes. Je n'ai en rien voulu euphémiser cela, faire comme si ça n'existait pas : tout simplement, je jugeais qu'il y avait autre chose de votre existence, cette logique fragile de son aube, de plus urgent à analyser — fût-ce en la rêvant et en l'anticipant un peu, au risque de verser dans un certain imaginaire. Je sais que l'adage des pédagogues après Fernand est : « Ne rien dire que nous n'ayons fait. » Mais pour faire, parfois, rêver est nécessaire, pour ouvrir un certain champ de possibles. Et n'étant qu'un regard vous accompagnant, je me suis permis ce mélange de rêve avec une certaine « anticipation »... Me faire contredire par le futur ne serait pas bien dramatique pour moi, l'important est que vous, vous ne ratiez pas les rencontres futures avec votre propre cheminement.

Mais en attendant, le temps de la naissance est celui de la douleur, celui du danger vital d'échouer à survivre. Jamais je n'oublie cela. Nous sommes plus que jamais dans une précarité propre à toute expérience sans filet, hormis celui de son analyse permanente *par ses propres praticiens*. Une analyse institutionnelle serait artificielle et perversie (voire perverse) si elle était faite hors de cette commune propriété par toutes et tous — je m'inclus donc comme n'importe lequel des sujets concernés dans cette période de précarité, dans la responsabilité partagée de ses conséquences, et donc dans la possible impertinence de mon apport (tout relatif) à l'effort immense de votre équipe.

Ceintures de « portement » et statuts dans la classe : considérations secondes sur une institution majeure

Cette partie, trop longue pour être intégrée à la « lettre à Amaia », peut faire l'objet d'une publication et d'une lecture isolées.

Dans le cadre de notre travail avec l'équipe enseignante et lycéenne qui fait naître depuis deux ans maintenant le lycée Léon Cordas, à Montpellier, nous avons apporté quelques réflexions au travail entamé par nos collègues du lycée, et dont Amaia Cormier se fait la rédactrice et l'analyste permanente, dans un travail dont je tiens à saluer l'ampleur et l'engagement. Nous avons indiqué dans notre texte que nous renvoyons, comme point de départ de discussion sur les ceintures, aux pages

consacrées aux ceintures de comportement dans les *Essais de pédagogie institutionnelle* de René Laffitte et du groupe AVPI. En effet, il s'agit à notre connaissance du point le plus complet et récent, sur cet ensemble très délicat d'institutions. Ici, je souhaite proposer quelques réflexions. Elles sont « secondes » : elles ne prétendent en rien remplacer les écrits primordiaux, qui posent concrètement le fonctionnement et la régulation éthique de ces ceintures ; ce sont plutôt des variations, inspirées par des lectures, mais surtout par des discussions autour du travail dans les classes des collègues, et enfin par mon propre souvenir de praticien, lorsque je fus élève de classe coopérative.

Sans résumer les pages des *Essais*, venues elles-mêmes après de nombreux écrits, rappelons que les ceintures de comportement sont l'une des institutions les plus cruciales de la classe coopérative, mais souvent, aussi, l'une des plus facilement mésinterprétées, voire déviées (au point de renforcer alors les jugements socio-affectifs pesant sur l'élève, alors qu'au contraire elles devraient en neutraliser les « retombées radioaffectives ») ; l'une des plus profondément efficaces, et donc l'une des plus dangereuses.

Les ceintures de comportement ne sont pas un « cas particulier » des ceintures de niveaux, lesquelles sont des outils permettant de situer les acquis techniques des élèves. Autant ces dernières peuvent faire l'objet de critères positivement quantifiables et mesurables lors d'un examen, autant les ceintures de comportement trouvent leur criterium dans une évaluation beaucoup plus fine et polymorphe d'un « état » atteint et relativement stabilisé, assuré, dans le mode d'être quotidien de l'enfant ; ainsi, dans leur « mesure » réside la part importante d'un engagement, à la fois du sujet, mais aussi du groupe ; une ceinture de comportement se donne toujours d'abord à l'essai, et fait l'objet d'un vote lors du conseil. On peut même dire que, par rapport au système général des ceintures de niveau, la ceinture de comportement joue comme le « point de régulation » dans le grandissement : les ceintures de niveau peuvent à la rigueur être vues comme une mesure de l'évolution ; un grand en comportement, c'est par exemple quelqu'un qui saura aller bosser dur pour passer ses ceintures surtout là où il est jaune ou blanc, pas là où il est déjà bleu ou marron ; et on pourra aussi deviner un grand en comportement à la confiance que l'on peut avoir dans son plan de travail bi-hebdomadaire, qui sera ni trop démesuré dans son ambition, ni trop « plan-plan » pour rester peinarde. Un grand, c'est quelqu'un en qui on peut avoir confiance quand il s'agit de travailler, et plus généralement d'exister ensemble.

Mais cette dimension existentielle implique que la ceinture de comportement vaille, plus fondamentalement, comme un point « hors-champ », qui fait du système des ceintures une institution structurante, et non une normativité de plus dans la paranoïa ambiante. Le grandissement d'un être ne se limite pas à une accumulation de mesures et de compétences techniques (ou « cognitives » comme on aime dire aujourd'hui). Grandir, c'est une affaire tout à fait intime, qui n'est pas une conformation à des valeurs ou des types : le « bon élève », version traditionnelle de l'intégration correcte de l'enfant dans la hiérarchie scolaire, « le bon citoyen », pour le dire dans la religion laïque dominante, ou « le bon coopérateur » pour le dire dans ce qui souvent tend à devenir une religion version « pédagogie-nouvelle » qui réduit l'existence de l'enfant dans la classe coopérative à la... coopération. Toute image, surtout celle qui nous est la

plus précieuse, court le risque de n'être qu'une aliénation surmoïque de plus. Au contraire, la ceinture vise à « dégager » le sujet de ces collages : elle est plus de l'ordre de l'idéal du moi, au sens freudien, c'est-à-dire d'un « point de voyance dans le réel », comme le disait Jean Oury : ce repère m'aide à voir où j'en suis dans l'effort tendu sans halte qu'est mon chemin dans l'existence.

Mais partant, c'est aussi une affaire complexe que cette ceinture-là, et qui repose sur un paradoxe, car à la fois grandir doit demeurer le ressort sacré de toute existence (sinon, c'est la retombée dans le jugement), et en même temps la ceinture doit bel et bien traduire ce « là où j'en suis dans mon grandissement » dans le langage de la classe, nécessaire à l'organisation de la « discipline de navire » de la coopérative. D'où ce point sur lequel insistent Fernand Oury et Aïda Vasquez : la ceinture de comportement définit le statut de chacun dans la classe, c'est-à-dire son degré de pouvoir, de liberté et de responsabilité²⁹. Rien de plus, rien de moins : point de *neutralité* rarement atteint dans le travail d'asepsie, qu'il soit pédagogique ou psychothérapeutique. Et à tout prendre, cette trilogie est peut-être l'atome de toute subjectivité politique sérieuse : enlevons l'un des trois, et l'humain s'évanouit (dans l'impuissance sans pouvoir, la tyrannie sans responsabilité, l'aliénation au surmoi social hiérarchique sans liberté).

D'où naît une telle pertinence à la fois clinique et théorique ? Comme toute institution, elle naît d'une nécessité d'organisation du travail du groupe : c'est la dimension du matérialisme scolaire cher à Freinet, qui a poussé la classe de Fernand Oury à répondre au besoin de savoir concrètement quel est le degré de pouvoir, de responsabilité et de liberté que chacun pouvait se voir reconnu, et partant, quelles responsabilités pouvait être prise en charge par tel ou tel membre du groupe selon les moments ou les besoins. La ceinture de comportement désigne et assure concomitamment, en négatif, la part de liberté (de circulation, d'action) au sein de laquelle chacun peut évoluer sans que cela ne pré-occupe le groupe, c'est-à-dire ne mobilise une part de l'attention collective, ainsi libérée elle-même pour d'autres activités. Cette ceinture est un rouage essentiel de la machine-classe, un rouage qui en même temps la raffine de par sa dimension d'inscription (d'intégration profondément symbolique) de chacun dans la dynamique du groupe : tous peuvent voir sa « couleur » punaisée sur le tableau, mais aussi, et surtout, elle s'inscrit dans la conscience de chacun. Et si l'on peut oublier qui est vert en numération ou en orthographe, on n'oublie pas qui est ceinture verte en comportement — sinon, ce peut être un signal que quelque chose de profond perd du sens aux yeux du groupe...

Quant à ce statut institutionnel, il évolue normalement dans un degré croissant, jamais décroissant. Ce n'est cependant pas une école de la « perfection » (sinon, retour à la case Surmoi). La régression est possible, accueillie comme l'un des possibles hasards de l'existence, sans cependant être encouragée : elle a sa place, un lieu limité autorisant et accueillant cette régression (le « statut R » : crèche, ceinture dorée, ceinture rouge, etc.). Comme le dit René Laffitte, inspiré par l'expression « incorrecte », mais géniale, d'un enfant, il s'agit fondamentalement d'une « ceinture de portement », d'une fonction symbolique qui, forte de la Loi du groupe, et forte de l'adhésion de chacun des

29 (Après les exhortations des copains de psychothérapie institutionnelle à ne jamais confondre statuts, rôles et fonction, voilà sans doute le seul « statut » qui ait droit de séjour en pédagogie institutionnelle !)

sujets de cette communauté, étaye l'enfant qui se sent y appartenir. Elle lui fait portance dans son effort de grandir dans un milieu où, sans jugement de ce qu'il est intimement, il voit croître (ou non, mais jamais décroître) son être et sa puissance sur les trois plans du pouvoir, de la responsabilité et de la liberté. De quoi laisser travailler en profondeur et en silence toute la constellation imaginaire et fantasmatique du sujet, et venir épingle la moindre manifestation de son désir dans chaque « petit » signifiant du groupe...

À tout prendre, la ceinture est « l'outil matérialiste » qui emblématise le mieux la « fonction d'accueil » du milieu institutionnel, cette fonction « phorique » dont parle Pierre Delion, et qui va même, quand ce milieu humain relié accueille un sujet très abîmé, très abîmant, à « prendre sur nos épaules psychiques », sup-porté à travers le maillage institutionnel de nos lieux de travail et de mouvement, ce que ce sujet-là ne peut pas encore, de lui-même, assumer. Les ceintures l'inscrivent avant même que lui-même sache, parfois, ce que s'inscrire veut dire — les ceintures anticipent cette image de soi, elles tiennent lieu de ce « s' », et la ceinture de comportement la plus humble ne fait que repérer : « J'essaie de venir à l'école ». Elles ne sont pas loin de jouer le rôle de l'image première dans le miroir : avant même que l'enfant ait, sur le plan moteur, conscience de sa propre identité, il la voit ; voyant ce qu'il est sans pouvoir cependant encore le devenir, il y a cette jubilation/anticipation, ambivalente et donc bouleversante, décisive. Mais cela, encore une fois, dans le mi-dire d'une institution qui a la retenue de ne faire qu'une seule chose : parler le sujet dans la langue du groupe, automatiquement, simplement, avant même que le sujet lui-même sache parler cette langue, avant qu'il sache, même, ce que parler cette langue veut dire.

L'objet « manipulable » des critères définissant une ceinture de comportement est lié à une utilité quotidienne ; sa fonction humanisante efficace, celle qui « prête à conséquences », elle, reste non manipulable, et joue dans la sous-jacence, dans les effets indirects de son statut, qui font de cette institution un support identificatoire non-figé, intégrant à une dynamique, mais à la condition d'être laissé dans la pénombre et la discrétion, dont il est sage d'entourer les investissements imaginaires et fantasmatiques intimes de chacun sur les « totems » et les « noms communs » de la classe que sont les ceintures. Ces dernières catégorisent les personnes sans les aligner ni les hiérarchiser ; elles les font croître sur une échelle où grimper ne signifie jamais surplomber les autres. On peut renverser un ordre vécu comme hiérarchique, on peut vouloir « prendre la première place » imaginaire (voyez la crise que décrit Catherine Pochet dans *Qui c'est, l'conseil ?*, où l'on assiste, sidérés comme l'enseignante elle-même, à la prise du pouvoir par un petit Robespierre...) ; à l'inverse, nul renversement dans l'échelle des ceintures : elles ne sont la propriété de personne (une propriété dont seraient privés les autres), mais désignent les propriétés de chacun aux yeux de la loi. Ces propriétés sont accessibles à tous, partageables à la condition « d'être toujours un peu plus grand dans sa tête » ; ces propriétés seront toujours plus communes si elles deviennent la fierté intime et légitime de chacun d'arriver à se les approprier, à les atteindre, à s'en montrer maître. Autour de leur vitalité et de leur sens, se construit l'appartenance collective et intime à une même Loi : c'est avec de tels phénomènes identificatoires que se repère la naissance d'une culture propre du groupe. Et c'est aussi ce qui fait que le « pouvoir du ceinture noire » ne sera jamais transcendant, ce

sera un point de repère que je pourrai regarder comme accessible : progresser vers des ceintures toujours plus foncées, c'est accéder à un niveau où, chaque fois, une petite goutte de ceinture noire vient augmenter l'exigence de la Loi, sous son triple jour émancipateur de responsabilité, de pouvoir et de liberté.

Ainsi, au niveau non plus seulement matérialiste de l'utilité concrète du travail, ni de la fonction anthropologique d'étayage du sujet qui grandit ou de la culture du groupe qui naît, mais au niveau logique de la machine-classe, de la *praxis pédagogique* comme la nomme Francis Imbert, les ceintures de comportement constituent le régulateur fondamental par lequel la croissance de chacun de ses sujets en pouvoir, en responsabilité et en liberté ne fomente pas un état de concurrence ; tout au contraire, les ceintures de comportement sont le point hors-technique, hors toute évaluation positiviste, qui évite aux ceintures de niveau de devenir l'objet d'une technocratie. Autant dire donc que cette institution constitue un fondement éthique, présent au fondement de l'organisation concrète des pouvoirs et des responsabilités de la coopérative, et au cœur de la vie *politique* du groupe. Dans les logiques collectives et la mobilisation des compétences techniques qui fondent le quotidien d'une classe coopérative, les ceintures de comportement assurent la radicale « position négative » du sujet : elles requièrent sa présence, mais inscrivent le respect de son irréductibilité par rapport à tout épingleage coloré, par rapport à toute moralisation. En cette institution, se joue la ligne distinctive de la pédagogie par rapport aux dérives « idéologisantes » de l'inévitable tentation « utopiste » que suscite le champ des classes chez tant de bonnes consciences adultes.

BIBLIOGRAFIA - WEBOGRAFIA

Berthou, Marc, et Dominique Natanson. *Des ceintures pour évaluer les compétences des élèves*. Fabert, 2014 – ISBN : 978-2-84922-309-3

Bignon, Vincent, et Marc Flandreau. « Pédagogie du développement ». *L'Économie politique* 41, n° 1 (2009): 101-12. <https://doi.org/10.3917/leco.041.0101>.

Butera, Fabrizio. « Chapitre 4 : La menace des notes ». In *L'évaluation, une menace ?*, 45-53. Apprendre. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France, 2011.
<https://doi.org/10.3917/puf.darno.2011.01.0045>.

Butera, Fabrizio, Céline Buchs, et Céline Darnon. « Introduction ». In *L'évaluation, une menace ?*, 9-12. Apprendre. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France, 2011.
<https://doi.org/10.3917/puf.darno.2011.01.0009>.

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

Cormier, Amaia, « La mise en place des ceintures de comportement au sein de la classe expérimentale du Lycée Calandreta Leon Còrdas », *Écho-PI* n°72, mai 2019, p.3-6.

De Ketele, Jean-Marie. « Ne pas se tromper d'évaluation ». *Revue française de linguistique appliquée* XV, n° 1 (2010): 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>.

De Ketele, Jean-Marie, Maurice Chastrette, Danièle Cros, Pierre Mettelin, et Jacques Thomas. « Section 2. L'évaluation ». In *Guide du formateur*, 3e éd.:113-24. Pédagogies en développement. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2007.
<https://www.cairn.info/guide-du-formateur--9782804155001-p-113.htm>.

Fernand VASQUEZ, Aïda. *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris: François Maspero, 1982 – ISBN : 2-7071-1345-X

Imbert F. - *Pour une praxis pédagogique* – France – Edition Matrice – 2001 – ISBN : 2-905642-01-7

Jeanne, Yves. « Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle ». *Reliance* 28, n° 2 (2008): 113-17. <https://doi.org/10.3917/reli.028.0113>.

Kestemberg, Évelyne. « I. L'identité et l'identification chez les adolescents ». In *L'adolescence à vif*, 7-96. Le fil rouge. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France, 1999. <https://www.cairn.info/l-adolescence-a-vif--9782130498230-p-7.htm>.

Laffitte, Pierre Johan. « Le concept de Collectif chez Jean Oury ». *Chimères* 87, n° 3 (2015): 193-202. <https://doi.org/10.3917/chime.087.0193>.

Laffitte, Pierre-Johan, « Norme ou loi symbolique . De deux mondes éducatifs », Sérignan, 27 mars 2015.

Laffitte, Pierre Johan, « Les ceintures de comportement du lycée Leon Còrdas » *Revue française de pédagogie* 200, n° 3 (2017)

Laffitte, Pierre Johan, « Ceinture de comportement et naissance d'une praxis lycéenne. Lettre à Amaia Cormier et quelques autres. »

Laffitte, Pierre Johan, *Pédagogie et Langage. La pédagogie onstitutionnelle à la rencontre des sciences de l'homme et du langage*, Paris, L'Harmattan, «Cognition et Formation», 2020, à paraître

Laffitte, René, *Essais de pédagogie institutionnelle: L'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents*. 1^{re} éd. Nîmes: Champ social éditions, 2005 – ISBN : 2-913376-57-6

Laffitte René et le groupe Vers la Pédagogie Institutionnelle, *Mémento de pédagogie institutionnelle*. 1^{re} éd. Champ social Editions, 1999 – ISBN : 2-905642-48-3

« Le Conseil dans la pédagogie institutionnelle ». Consulté le 1 avril 2020.

http://www.jacques-pain.fr/jacques-pain/les_MCC_Le_conseil.html.

Pombeni, Maria Luisa, Salvatore Zappal, et Dina Guglielmi. « Expérience scolaire et développement psychosocial : une recherche sur les adolescents ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 31/3 (1 septembre 2002).

<https://doi.org/10.4000/osp.3228>.

Raulin, Dominique. « Objets et pratiques de l'évaluation scolaire ». *Revue française de pédagogie* 200, n° 3 (2017): 69-79.

Schlemminger, Gerald, Boulouh, Farid, « Les ceintures de comportement du lycée Léon Còrdas », *Écho-PI* n°72, mai 2019, p.7-11.

Vial, Michel. « Caractériser l'évaluation en éducation ? » In *Se repérer dans les modèles de l'évaluation*, 7-17. Pédagogies en développement. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2012. <https://www.cairn.info/se-reperer-dans-les-modeles-de-l-evaluation--9782804168940-p-7.htm>.

Vasquez A. - Oury F. - *Vers une pédagogie institutionnelle* – Edition François Maspero – 1976 – ISBN : 978-2-70710-140-2

TAULA DE MATÈRIA

Mercejament.....	p3
Ensenhador.....	p5
Introduccion.....	p6
I) La cenchas de comportament.....	p9
II) De la creacion a la debuta d'estructuracion.....	p11
a) Las primièras cenchas de comportament de la classa de licèu : los liceans al centre de las proposicions.....	p13
b) Poder, libertat e responsabilitat : èsser liceans permèt de privilègis ?.....	p16
c) «La cultura de las cenchas» pòt foncionar naturalament ?.....	p20
d) La creacion de las cenchas : una experimentacion de mantunas annadas.....	p21
e) PARCOURSUP, Bachelierat : las cenchas e las nòtas.....	p25
III) Quina organizacion del grop emergís de la mesa en plaça de las cenchas de comportament ?.....	p30
a) Lo materialisme escolar e las cenchas de comportament.....	p31
b) L'organizacion cooperativa : los liceans al còr de la cooperacion.....	p34
c) Un besonh... Una institucion.....	p36
IV) Quin impacte la mesa en plaça de las cenchas e lor creacion a suls liceans ?.....	p41
a) Lo desenvolopament psicosocial de l'adolescent.....	p41
b) Las cenchas de comportament : Èsser licean mas pas solament.....	p43
Conclusion.....	p46
Taula de las annèxas.....	p49
Taula de las annèxas.....	p50
Bibliografia / Webografia	p86
Taula de las matèrias.....	p89
Resumé.....	p90

RESUMÉ

Les ceintures de comportement peuvent-elles être coconstruite entre les différents praticiens, adultes et adolescents, et quels en sont les effets sur le parcours des lycéens ?

Le lycée Calandreta fut créé à la rentrée de septembre 2016. C'était un pas logique par rapport aux objectifs du mouvement Calandreta qui depuis les années 1978 œuvre à la création d'établissements scolaires immersifs en langue occitane et utilisant les Techniques Freinet et la pédagogie institutionnelle.

Ors en 2016 il n'existait pas encore de lycée pouvant proposer ces particularités pédagogiques. Il est alors décidé que dans la continuité du collège Calandreta de Montpellier, Collègi Leon Còrdas, une classe de lycée serait créée.

A la rentrée 2016 / 2017 deux élèves sont inscrits en seconde.

Il était évident pour l'équipe pédagogique ainsi que pour l'équipe associative qu'il fallait trouver un fil conducteur qui permette une unité entre collège, lycée et le mouvement Calandreta. Je propose alors, en tant que coordinatrice pédagogique, de réfléchir avec les lycéens sur la mise en place de ceintures de comportement au sein de la classe de lycée.

Il s'agira, dans mon mémoire, de décrire la façon dont s'est déroulé notre travail au fur et à mesure du temps.

Pour construire une réponse articulée à cette question, je m'appuierai sur mon vécu dans cette classe expérimentale et sur la mise en place des ceintures de comportement. Je m'appuierai sur les réflexions et questionnements qui en sont ressortis avec l'ensemble des praticiens, dont j'ai tenu la chronique dans un journal régulier. Enfin, je comparerai le point de vue de plusieurs lycéens et de différents adultes de l'équipe pédagogique. Ceci permettra de comprendre comment chacun (élève, éducateur, enseignant, formateur, chercheur) s'est approprié cet outil et ce qui en découle dans sa pratique (grandissement existentiel, expérimentation pédagogique,

analyse institutionnelle) ; et ce, afin de pouvoir analyser en particulier les effets sur le parcours scolaire et extra-scolaire des lycéens.

Ce mémoire est donc le reflet de ces quatre années d'expérimentation.

Mais qu'est-ce que les ceintures de comportement ?

« Les « ceintures » de comportement ne définissent pas des comportements mais des statuts. Elles constituent une réponse à la question rarement formulée mais légitime, que pose souvent l'enfant (et l'adolescent donc!) à travers certains comportements : « Pour qui me prenez-vous ? » Autrement dit : « Quel statuts m'accordez-vous et quel rôle suis-je censé jouer ? »³⁰

Comme tout outil institutionnel, les ceintures de comportement évoluent avec les besoins de la classe. La particularité des ceintures du lycée Calandreta est qu'elles n'ont pas été créées par l'équipe pédagogique seulement, mais par l'ensemble de la classe : lycéens et équipe pédagogique. Elles viennent d'une réflexion profonde des lycéens, qui ensemble ont réfléchi aux besoins que pouvait avoir une classe coopérative de lycée ; quels besoins pouvait avoir un adolescent / pré-adulte pour arriver sereinement aux études supérieures, quelles responsabilités pouvaient amener ces ceintures ?

À la différence d'une classe primaire, la classe de lycée est, elle, composée de plusieurs professeurs et de pré-adultes. Le choix pédagogique du lycée Calandreta était d'amener les lycéens au baccalauréat tout en les préparant à appréhender avec sérénité les études post-bac.

Nous avons donc fait participer les lycéens à la réflexion et la mise en place de différents outils pédagogiques afin que chacun devienne praticien-chercheur et acteur de la classe de lycée.

Nous voyons après ces quatre années, que la classe de lycée s'est progressivement structurée. Les praticiens ont transformé les manques en réflexions, en recherches, afin

³⁰Laffitte, René. *Essais de pédagogie institutionnelle: L'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents*. p239 - 240

de répondre à un besoin. Les lycéens se sont inscrits dans cette réflexion, ils ont grâce à différentes institutions participé à la création d'outils pédagogique.

« Dans la classe coopérative, qui produit et échange, et où des lieux symboliques de gestion de la parole existent et sont questionnés et régulés par le responsable de la classe, ce système encourage l'émulation et désamorce la compétition. Il implique que le maître occupe une autre place que celle qui lui est assignée dans l'école classique. L'enseignant se considère et est considéré, non comme l'exécutant servile de consignes et de programmes qui viennent d'en haut, mais comme responsable de ce qu'il met en place dans sa classe et du contenu de ses enseignements, c'est-à-dire comme un praticien-chercheur. » Patrice Baccou³¹

Les ceintures de comportement ont bien été coconstruite entre adultes et adolescents, mais quelles effets cette coconstruction a t-elle sur le parcours des lycéen ?

Dans ce que j'ai pu vivre tout au long des ces quatre années, je peux affirmer qu'elles permettent aux lycéens de mettre des mots sur l'analyse de leur parcours à Calandreta. Les multiples discussions qui ont été menées, leur a permis de poser des questions sans gêne, elles leur ont permis de parler d'eux dans la classe. Ils ont du mettre des mots sur leur ressenti, sur leurs expériences vécues afin de faire évoluer cet outil en fonction des besoins du groupe.

Par cette expérimentation, ils ont du également prendre en considération un groupe et non pas seulement leur propre personne et leur propre envie.

La prise en considération du groupe dans la construction du jeune adulte amène alors sur une ouverture de ce qui l'entoure. Je pense qu'en prenant conscience du « soi » dans le groupe, l'élève prend alors confiance dans ce qu'il fait, il est utile au groupe donc à plus grande échelle il sera par ses actes utile dans la société.

³¹Laffitte, Pierre-Johan, « Norme ou loi symbolique . De deux mondes éducatifs », Sérignan, 27 mars 2015. p5 <https://www.beziers-perinatalite.fr/texte2015/PierreJohanLaffitte>