



Valeria TEOULET

**Cossí, dins una environa immersiva sens immersion  
aboriva, un enfant pòt capitar de cabussar dins la lenga e  
cossí lo Dessenh Contat ne pòt èstre un indicator?**

***Memòri de Master 2***

Mencion : Mestièrs de l'Education e de la Formacion

Especialitat : Professor de las escòlas bilingüe

***jos la direccion de Nicolas SORBA e Pierre-Jean LAFFITTE***

***Annada universitària 2019-2020***





**Cossí, dins una environa immersiva sens immersion  
aboriva, un enfant pòt capitar de cabussar dins la lenga e  
cossí lo Dessenh Contat ne pòt èstre un indicator?**

Valeria TEOULET

**Cossí, dins una environa immersiva sens immersion  
aboriva, un enfant pòt capitar de cabussar dins la lenga e  
cossí lo Dessenh Contat ne pòt èstre un indicator?**

***Memòri de Master 2***

Mencion : Mestièrs de l'Education e de la Formacion

Especialitat : Professor de las escòlas bilingüe

***jós la direccion de Nicolas SORBA e Pierre-Jean LAFFITTE***

***Annada universitària 2019-2020***

## **Dedicacion, Epigrafe**

Als rescontres que fan d'una vida mila vidas...

A mos reiraujòls de las valadas alpinas, dels Gèrs e del Lot e Garona que me brecèron d'occitan tre la naissença sens o voler me l'aprene e que fa que soi auèi regenta en escòla immersiva.

« Les langues sont un trésor et véhiculent autre chose que des mots. Leur fonction ne se limite pas au contact et à la communication. Elles constituent d'une part des marqueurs fondamentaux de l'identité, elles sont structurantes, d'autre part, de nos perspectives. »

**Michel Serres, Philosophe**, « Atlas », Flammarion, Paris, 1996

## **Mercejaments**

A mos regents e professors al long de mon escolaritat e en particular a Marie-Josée STRUCVIEL, ma professora d'Educacion civica e d'istòria geografia en seisena e cinquena, que m'aisinèt per melhor comprene, soscar e pensar lo monde; e a Bernadeta BRU, ma vesina puèi ma professora de francés al licèu, que me dobriguèt lo seu ostal e la seuna bibliotèca e fin finala son monde e lo monde, que creguèt a cada segonda en ieu e mas potencialitats, que me repoteguèt quand caliá mas que totjorn m'encoratgèt, que me vegèt quand me cercavi...

A ela e al seu espós, Charles sens quals seriái pas la que soi.

Als rescontres de la vida que nos noirisson totjorn e nos modifican...

A la Federacion Calandreta Miègjorn- Pirenèu per la seuna fisança en me recrutar.

A la còla de la Calandreta del País Muretin, Patrick BIANCHINI, Sabrina MOSTEFAOUI, Séverine REIGNOUX et Marie-Paule GOUZY e en particular, a Bernadette THIOUBOU, que me poparelèt a la tota debuta del meu percors de regenta en m'aculhir dins son establiment e la seuna classa e que m'ofriguèt atal l'ocasion de confirmar mon desir de prene part a l'aventura Calandreta.

A Patrici BACCOU e l'equipa del Centre de formacion APRENE, que sián regents, formators o « administratius » e en particular a los que m'aculhiguèron dins lors classas : Delphine GAY, Florence GRANIER, Claudine MATTHIEU e Severine REIGNOUX.

A Irène PRADAL e Patrick BIANCHINI per lor lectura atentiva e lors conselhs de cap a la lenga.

A Pierre-Jean LAFFITTE e Nicolas SORBA, que capitèron d'acanalhar mas pensadas e bailegèron aquel trabalh d'escritura en tot me permetre de liurar una soscadissa que me sembla.

Als meus, familha e amics, que creson sovent mai en ieu que non pas ieu meteissa.

A Julien e Aubin, per lor paciència, lor sosten e lor amor.

## Ensenhador

DEDICACION, EPIGRAFE.....	4
MERCEJAMENTS.....	5
INTRODUCCION.....	8
<b>PARTIDA 1 - DE LA CARTA DE LAS CALANDRETAS AL MITAN IMMERSIU BASTIT DINS MA CLASSA. .</b>	<b>10</b>
<b>1 - L'ENCASTRE DE L'IMMERSION.....</b>	<b>11</b>
1.1 – La carta de las Calandretas.....	11
1.2 – <i>L'entrant</i> en occitan o input.....	11
1.3 – L'ipotèsi del periòde critic.....	11
1.4 – La plaça de l'occitan coma institucion.....	12
<b>2 - L'AMAINATJAMENT DE MA CLASSA : UN UNIVÈRS.....</b>	<b>14</b>
2.1 – Organizacion estructurala.....	15
2.1.1 – Una ajuda mairala que ten la lenga.....	15
2.1.2 – Una classa a 3 nivèls.....	15
2.2 – Las institucions d'organizacion.....	16
2.2.1 – Lo « Conselh ».....	16
2.2.2 – Lo « Cossí Vas? » « Cossí Te Sentisses? ».....	17
2.2.3 – Lo « Bilanç Meteo ».....	18
2.2.4 – Lo « Passejaire ».....	18
2.2.5 – Lo « Que de nòu? ».....	19
2.2.6 – La « Taula de descubèrta ».....	20
2.2.7 – Las cintas.....	21
2.2.7.1 – Las cintas de compòrtament.....	21
2.2.7.2 – Lo libreton dels progrèsses.....	21
2.3 – Organizacion didactica.....	22
2.3.1 – Lo talhièr filosofia.....	22
2.3.2 – Los mestièrs.....	23
2.3.3 – L'escaleta o paisselatge.....	24
2.3.4 – Les Talhièrs Pedagogics Complementaris e los paissèls de lenga.....	25
2.3.5 – Lo projècte de l'annada.....	25
2.3.6 – La correspondéncia.....	26
<b>PARTIDA 2 - LO DESSENH CONTAT COMA INDICATOR DE LA CABUSSADA DINS L'IMMERSION.....</b>	<b>27</b>
<b>1 – LO DESSENH CONTAT COMA LAS PREMÍCIAS DEL TÈXTE LIURE.....</b>	<b>28</b>
1.1 – Definicion e objectiu.....	28
1.2 – Debanament del dessenh contat e de la causida de tèxtes.....	29
1.2.1 – Realizar una composicion personala.....	29

1.2.2 – Exprimir son punt de vista.....	29
1.3 – Mesa al punt e intrada dins l'escrit pel Metòde Natural de Lectura e Escritura.....	30
1.3.1 – Netejatge e espleitacion del tèxte.....	30
1.3.2 – Perqué causiguèri lo Metòde Natural de Lectura e Escritura?.....	31
1.3.3 – Lo Metòde Natural de Lectura e Escritura dins la meuna classa... ..	32
1.3.3.1 – Cèrca de l'estructura del tèxte.....	32
1.3.3.2 – Cèrca dels grafèmas, fonèmas e de las unitats de sens.....	32
1.4 – Trabalh sus mot e frasa clau.....	33
<b>2 – ANALISI DELS DESSENHS CONTATS E MESURA DELS PROGRÈSSES.....</b>	<b>35</b>
2.1 – Metòde d'analisi e interpretacion de las resultas.....	35
2.2 – L'occitan en chifras dins los dessenhhs contats.....	36
2.3 – Analisi dels elements interlingüistics.....	38
2.3.1 – interferéncias sillabicas e fonologicas o manlèus al francés.....	38
2.3.2 – interferéncias sintaxicas al nivèl del genre.....	39
2.3.3 – interferéncias al nivèl del vèrb.....	40
2.3.3.1 – Conjugason.....	40
2.3.3.2 – participi passat.....	40
2.3.4 – interferéncias al nivèl de las formulas particularas a l'occitan.....	40
<b>PARTIDA 3 – ANALISI DEL MITAN CULTURAL DE LA CLASSA.....</b>	<b>43</b>
<b>1- ANALISI PRAGMATIC.....</b>	<b>44</b>
1.1 – D'elements teorics.....	44
1.2 – « Luòcs comuns» de l'univèrs de la classa.....	45
<b>2 - ANALISI DEL MITAN CULTURAL DE LA CLASSA.....</b>	<b>47</b>
2.1 – Analisi semiotica.....	47
2.2 – Analisi de la fisança dins la classa.....	49
<b>3 - LO MITAN CULTURAL DE LA CLASSA: UNA ESCOMESA.....</b>	<b>50</b>
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>54</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>55</b>
<b>SIGLAS.....</b>	<b>104</b>
<b>GLOSSARI.....</b>	<b>105</b>
<b>RESUMIT.....</b>	<b>106</b>

## Introduccion

Dempuèi la debuta del sègle darrièr, las recèrcas e los escrits sul bilingüisme se multiplican. Los domenis de competéncias tals que la psicologia, la lingüística, las neurosciéncias s'associan per fin d'estudiar e analizar sas vertuts e sos defaults sul desvolopament de l'enfant tan coma l'adulte.

3 teorias semblan de tirar la palheta :

- lo bilingüisme a pas brica d'efèit sul desvolopament de l'enfant, es a dire qu'individús mono e bilingües se desvolopan del meteis biais e al meteis ritme;
- lo bilingüisme influéncia negativament sul desvolopament notadament de cap a l'aquisicion del vocabulari dins cada lenga;
- lo bilingüisme es un avantatge sul desvolopament cognitiu e lingüistic de l'enfant puèi de l'adulte<sup>1</sup>.

Soi regenta dins un establiment escolar Calandreta qu'aculhís d'enfants en immersion aboriva tre 2 ans e ara duncas lo bachelierat. Fau la causida professionala del bilingüisme segon la definicion del bilingüisme de François Grosjean : lo bilingüisme es « l'utilizacion regulara de doas o mantuna lengas (o dialèctes) dins la vida vidanta »<sup>2</sup>. Practicam l'occitan de contunha amb los escolans. Es non pas la lenga de l'escòla mas la lenga de vida, la lenga nòstra.

En 2018-2019, èri en pòste dins una classa de mairala tota. Aculhiguèri d'enfants de la Pichòta Seccion (PS), Mejana Seccion (MS) e de la Granda Seccion (GS). 2 enfants dintrèron en GS sens èsser escolarizats en lenga nòstra tre la PS. Se pausa alara la question de cossí far cabussar aqueles mainatges dins la lenga sens los beneficis de l'immersion aboriva per fin de los menar a aprene a legir e escriure en occitan en Cors Preparatòri (CP) que lo francés dintrarà pas qu'al Cors Elementar 1èra annada (CE1) un còp mestrejats los legir e escriure en occitan? Cossí vau aisir lor intrada dins la lenga? Quines utisses me van servir?

Las primièras responsas que me venon son lo mitan de la classa e las institucions, plan solide, qu'enrasigan la lenga dins la classa en menar l'enfant a la far seuna e atal a prene sa plaça de subjècte en tornar far son intrada dins lo lengatge. Mas tanben los pars, qu'eles, son estats al contacte de l'occitan dempuèi 2 ans ara. Enfin, una aisina en particular qu'es lo dessenh contat (DC) e lo metòde natural de lectura e d'escritura (MNLE).

<sup>1</sup>BOUZID BAA, S, 2016, La relation entre le bilinguisme précoce et les capacités cognitives des enfants de 5 à 6 ans, European Scientific Journal, Vol. 12, N° 26, p.150

<sup>2</sup>GROSJEAN, F, 2015, Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues. Paris, Albin Michel « l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie quotidienne.»

La problematica que s'impausa a ieu es donc **Cossí, dins una environa immersiva sens immersiu aboriva, un enfant pòt capitar de cabussar dins la lenga e cossí lo Dessenh Contat ne pòt èstre un indicator?**

Los objectius son de mesurar la progression de la cabussada dins la lenga e de verificar se capitàn de recobrar lo temps non immersiu.

Per respondre a aquela question, m'apèvi suls 10 dessens contats de l'annada en saupre que Gaston e Lucia dintrèron en GS e Alòi en Tota Pichona Seccion (TPS), 3 ans mai d'ora. Los vai descriure e comparar per fin d'avalorar los progrèsses e las adquisicions de cadun.

Ma soscadissa debutarà per un capitol sus l'environa bilingüa e l'amainatjament qu'o metèri en plaça dins ma classa, *l'atomium* o l'univèrs creat. A la seguida d'aquò, farem un punt sus çò qu'es lo dessenh contat e lo metòde natural de lectura e d'escritura. Lo mitan e l'utís, un còp descrits, analisarem las resultas e los ligams possibles per mesurar la cabussada dins la lenga dels 2 enfants e veirem cossí lo mitan cultural de la classa es de prene en compta per se sarrar d'un analisi mai sancèr.

**Partida 1 - De la carta de las Calandretas al  
mitan immersiu bastit dins ma classa**

# 1 - L'encastre de l'immersion

Aquela partida se pièja sus l'encastre del projècte Calandreta e çò metut en plaça dins la meuna classa. L'encastre de l'immersiu es ja estat fòrça desvolopat pels regents, practicians pedagògs, que faguèron publicacions dempuèi 40 ans que Calandreta existís.

Vau donc a la lèsta rementar l'encastre immersiu del projècte puèi descriure çò fait dins ma classa.

## 1.1 – La carta de las Calandretas

La carta pausa que « 3.1. *Dins cada establiment Calandreta, l'occitan es lenga ensenhaira e ensenhada, tant a l'oral qu'a l'escrit. Calandreta emplega lo metòde natural de l'immersion precòça en escòla mairala.* »<sup>3</sup> en referéncia a l'òbra del professor Joan Petit e a las recèrcas de Lambert e Taylor.

## 1.2 – L'entrant<sup>4</sup> en occitan o input

*L'entrant* perceptut per l'enfant se pòt definir per una dobla apròcha : la quantitat e la riquesa de la lenga a las quinas es expausat. L'immersion aboriva o precòça foguèt causida per o metre en plaça.

Atal, aculhissèm a l'escòla los enfants tre 2 ans o 2 ans e mièg en TPS (quand podèm es a dire que las condicions materialas e umanas son a posita per o far al melhor per totes, enfants e adultes) e en tot cas tre 3 ans en PS. La lenga s'i parla de contunha tre la mairala, l'occitan es la lenga ensenhada e ensenhaira es a dire la dels aprendissatges, de vida de classa, del subjècte en tot respectar los programas oficials de l'Educacion Nacionala. Fau meu çò qu'escriguèt Veronica Pompeu « *Conceptualizar ua competéncia n'ei pas ua question de lenga. La lenga non serveish pas qu'a l'exprimir.* »<sup>5</sup>

## 1.3 – L'ipotèsi del periòde critic

Mantuna teorias son estadas consideradas.

<sup>3</sup>« Dans chaque établissement Calandreta, l'occitan est langue enseignante et langue enseignée, tant à l'oral qu'à l'écrit. Calandreta emploie la méthode de l'immersion précoce à l'école maternelle.» Traduction française de la version languedocienne, votée à l'AG de Limoux – 21/05/2005. Modifiée par l'AG de Carcassonne – 21/05/2017

<sup>4</sup>BOY R, 2018, Expausat « L'input », jos la direccion de JF ALBERT, A1, APRENE

<sup>5</sup>POMPEU P, 2013, « Lo bilingüisme immersiu en mairala », p 42

N'i a que tenon la linha qu'existís pas d'ipotèsi de Periòde Critic (IPC) e que mai vièlh sèm quand començam d'aprene una segonda lenga (L2) melhor es. L'individú aurà léser atal d'estabilizar l'aquisicion de sa lenga mairala (L1).

D'ipotèsis mai matisadas veson lo jorn :

- ***lo mai d'ora = lo melhor***. Punt de vista sostengut per professor Joan Petit : « *un bilingüisme vertadièr pot pas èsser que precòç...* », la capacitat d'aquisicion lingüistica de l'enfant s'apauquís a partir de 5 ans, e « l'aquisicion tardièra d'una lenga segonda mena pas jamai a un escac total, mena pas qu'exceptionalament a una competéncia de comunicacion vertadièra. »<sup>6</sup>

- ***lo mai d'ora = lo melhor dins d'unes domenis***. Notadament, concernissent l'aquisicion de la mestresa del sistèma fonetic de la lenga e globalament de son intonacion, veire tanben la morfologia e la sintaxi. Pensadas que se piejan sus l'apròcha biologica de Penfield e Roberts (1959), puèi de Lenneberg (1967) segon quina lo cervèl de l'enfant que creis viu de cambiaments tals qu'empachan l'aquisicion intuitiva de las lengas tal coma dins las primièras annadas.

- ***lo mai d'ora es lo melhor sus un temps long e dins de condicions particulars***. Es la vision de Singleton. Segon el, cal pas trencar que los enfants e los adultes pòscan aprene las lengas d'un biais totalament diferent. I poiriá aver mantun periòdes critics. E, a la condicion d'un apòrt adaptat mas tanben d'interaccions e d'un sosten emocional, los enfants joves pòdon aquesir una lenga suplementària pel biais dels processus que, son per partida intuitius ; e es pas evident qu'aquela competéncia intuitiva s'aflaquisca amb l'atge. Se poiriá en mai que los aprenents posquèsson cridar encara aquela capacitat.<sup>7</sup>

Me sarri puslèu qu'aquel posicionament de Singleton e es çò que vau ensajar de provar amb l'exemple dels 2 enfants de ma classa que son dintrats a 5 ans amb lo francés coma lenga mairala e pas d'exposicion a d'autres lengas. Me piejarai tanben sus l'estudi de referéncia de Johnstone<sup>8</sup>.

## 1.4 – La plaça de l'occitan coma institucion

En 2012, Mirelha Dedieu e Irena Pradal faguèron lo resson dins lor memòri conjunt : « *Un apròchi didactic e pedagogic a l'entorn de la creacion d'albums del tèxte liure dins de classas de Calandreta al Cicle II. La correspondéncia escolar d'una practica*

<sup>6</sup>PETIT, J, 2001, L'immersion une révolution, p 42

<sup>7</sup>SINGLETON, D, 2001, Age and second language acquisition. Annual Review of Applied linguistics, 21, 77-89.

<sup>8</sup>JOHNSTONE, R, 2002, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Université de Stirling, Ecosse.

*de classa a una institucion* », del trabalh menat en formacion per l'equipa dels paissèls ajudaires amb l'ajuda de Pierre-Jean Laffitte e que permetèt de prene de recul cap a las practicas de transmission de l'occitan e de concebre la lenga coma una institucion de la classa.

Liuri aquí l'escrit d'aquelas pedagògas practicianas : « *Botar l'occitan a una plaça simbolica dins la classa : aquò deu èsser pres al sens precis que balha a aquel tèrme l'autra "lenga" dins quina las Calandretas "parlan" la classa e l'ensenhament : la pedagogia institucionala. Institucionalizar quicòm, es lo fach de botar a una plaça simbolica aqueste "quicòm", per lo dubrir a la possibilitat d'èsser parlat, per fin de ne negociar la valor [...] Institucionalizar l'occitan, es "parlar l'occitan", non pas coma "se parla occitan", en creire qu'aquò va de se ( en far coma se, pr'amor qu'es la règla), mas per far advenir l'usatge de la lenga coma objècte de paraula, per ne situar lo sens*<sup>9</sup>. » La classa institucionalizada permet als diferents actors, adultes e enfants de « parlar l'occitan » per dire quicòm de se, en « encarnar » la lenga, en la far seuna, non pas en far que tornar dire çò entendut o en respondre bravament al contracte didactic. Per poder parlar l'occitan, se cal pausar la question del sens qu'aquò pren per cadun e èsser dins una cèrca, un desir de « *tornar balhar de sens a l'aprendissatge de la lenga e, per aquò far, plaçar l'enjòc non solament a la nautor de la didactica, mas a la nautor de la classa estructurada coma un lengatge, ont los enfants jògan o tornan jogar la partida fundamentala de venir subjèctes de lengatge, es a dire, res de mens que d'umans* »<sup>10</sup>. Aquel questionament partís e se noirís de la practica de la classa, dins la necessitat d'organizar lo trabalh de grop, de far foncionar e viure la classa cooperativa. « *Cal admetre que, tant importanta siá per nosautres, a la partença la lenga occitana es pas qu'una institucion demest las autras, pas un estendard intangible : se dintra dins l'« atomium » de la classa, alara poirà pas mai demorar un aquò-va-de-se, e serà assignada al meteís regime de precaritat que totas las realitats que trabalha l'ensenhament de la pedagogia institucionala.* »<sup>11</sup> L'occitan es la lenga viva de la classa : basta que la classa siá viventa per poder parlar la lenga. Es la lenga qu'aculhís, qu'escota e « *se impausam pas l'occitan al novèl vengut, per contra, d'un biais neutre mas incontornable l'occitan*

<sup>9</sup>LAFFITTE PJ, « L'occitan comme institution de la classe coopérative / une non évidence », 2010. Tèxte elaborat a partir del trabalh collectiu de la formacion paissèls. « Mettre l'occitan à une place symbolique dans la classe : cela doit être pris au sens précis que donne à ce terme l'autre "langue" dans laquelle les Calandretas "parlent" la classe et l'enseignement : la pédagogie institutionnelle. Institutionnaliser quelque chose, c'est le fait de mettre à une place symbolique ce "quelque chose", pour l'ouvrir à la possibilité d'«être parlé», afin d'en négocier la valeur[...] Institutionnaliser l'occitan, c'est "parler l'occitan" non pas comme on "parle occitan", en croyant que ça va de soi (en faisant comme si, parce que c'est la règle), mais pour faire advenir l'usage de la langue comme objet de parole, pour en situer le sens. »

<sup>10</sup>Id « Redonner du sens à l'apprentissage de la langue et, pour cela, placer l'enjeu non seulement à hauteur de la didactique, mais à hauteur de la classe structurée comme un langage, où les enfants jouent ou rejouent, la partie fondamentale de devenir des sujets de langage, c'est à dire rien de moins que des sujets humains. »

<sup>11</sup> Id « Il faut admettre que, aussi importante qu'elle soit à nos yeux, la langue occitane n'est au départ qu'une institution parmi d'autres, pas un intouchable étendard : si elle entre dans l'"atomium" de la classe, alors elle ne pourra plus être un ça -va- de- soi, et sera assignée au même régime de précarité que toute les réalités que travaille l'enseignant de pédagogie institutionnelle. »

*s'impausa [...] D'un autre costat, l'occitan s'impausa de fach, dins la mesura qu'es la lenga que parla la lei, la que declina las decisions del Conselh e que cal mestrear per mestrear aquesta lei, per ne "manipular" las aisinats en luòc d'èsser sonque manipulats per ela. L'occitan pòt adonc aparéisser coma la lenga del vertadièr poder, de la responsabilitat e de la libertat qu'autoriza la classa cooperativa »<sup>12</sup>. L'occitan es la lenga de la cultura de la classa e es tanben un objècte a l'entorn del qual se parla.*

La transmission de la lenga considerada jos aquel angle ne fa *una praxis lingüística*. Podèm definir lo tèrme praxis atal : « *Una praxis es una practica singulara, ont lo subjècte es pas sonque un practican, mas un practician que cèrca a mestrear la logica del procediment de produccion. En matèra lingüística, la produccion es la d'una lenga, a través una paraula e un discors. Parlar d'una praxis lingüística e pas sonque d'una practica de la lenga, es designar una situacion ont la lenga fa sens, ajuda aqueste subjècte e estructura lo rapòrt a son environament : tal es lo camin causit per las classas cooperativas occitanas.* »<sup>13</sup> Aquela *praxis lingüística* permet de parlar la lenga en dire, escriure e legir.

Fòrta de la formacion iniciala « Aprene 1 », de las lecturas e de las recèrcas adralhadas pendent aquela annada, dels escambis amb lo grop departemental Icem 31, me sentiguèri pro afortida per m'aventurar a l'ensag de bastir un espaci fecond que permetriá als escolans de la classa tota e subre tot « als non aborius » de cabussar dins l'occitan e de ne far lor lenga de comunicacion parlada e escrita.

## **2 - L'amainatjament de ma classa : un univèrs**

Botèri en plaça dins la classa de PS-MS-GS qu'aguèri l'annada 2018-2019, d'elements diferents eissuts de d'unes corrents pedagogics tal que la Pedagogia Institucionala (PI), las tecnicas Freinet (TF), eca.

Atal, me sembla que prepausèri un espaci fecond, ric d'interaccions e d'un sosten emocional per tornar prene los mots de Singleton e d'una exposicion maximala a la lenga oral, escrita e del subjècte; e tanben que faguèri viure la proposicion de Françoise Dolto

<sup>12</sup>Id « Si on n'impose pas l'occitan au nouveau venu, par contre, de façon neutre mais incontournable l'occitan s'impose [...] Par ailleurs, l'occitan s'impose de fait, dans la mesure où il est la langue qui parle la loi, celle dans laquelle se déclinent les décisions du Conseil et qu'il faut maîtriser pour maîtriser cette loi, pour en « manipuler » les outils au lieu de n'être que manipulé par elle. L'occitan peut donc apparaître comme la langue du vrai pouvoir, de la responsabilité et de la liberté qu'autorise la classe coopérative. »

<sup>13</sup>Id « Une praxis est une pratique singulière, où le sujet n'est pas seulement un pratiquant, mais un praticien qui vise à maîtriser la logique du processus de production. En matière linguistique, la production est celle d'une langue, à travers une parole et un discours. Parler d'une praxis linguistique, et non seulement d'une pratique de la langue, c'est désigner une situation où la langue fait du sens, aide ce sujet et structure le rapport à son environnement : telle est la voie choisie par les classes coopératives occitanes. »

« tot es lengatge » afortida de la de Pierre-Jean Laffitte « la paraula a una dimension creatritz » en tot respectar lo projècte educatiu Calandreta.

## **2.1 – Organizacion estructurala**

### **2.1.1 – Una ajuda mairala que ten la lenga**

Dins l'establiment escolar Calandreta de Senta Gabèla, l'ajuda mairala ten la lenga. Abans d'èsser estada recrutada en emplec ajudat per 2 ans, parlava l'occitan mercès a una formacion que la menèt a un nivèl B2. Sas missions èran d'ajudar la regenta del temps de classa e de s'ocupar del temps de cantina entre miègjorn e dos. A la fin de son contracte, lo burèu associatiu e l'equipa pedagogica sosquèron amassa e causiguèron de metre en plaça los mejans de transformar l'emplec ajudat per l'estat en emplec a durada indeterminada.

D'un punt de vista de ma practica de classa, èstre pas sola en tant que regenta de tènèr la lenga e de la far viure es un astre, « *Car, de mourre-bourdoum qu'un poble toumbe esclau, Se tèn sa lengo, tèn la clau Que di cadeno lou deliéuro.* »<sup>14</sup>. Permet d'èsser tras que possible dins l'encastre de l'immersion e d'afortir l'exposicion a la lenga. Rassegura los escolans pichons en lor ofrir aquel espaci estable e fisant que n'an tanben besonh per gausar èstre, créisser e dintrar dins l'umanitat dels òmes... almens aquela umanitat primièra del grop-classa.

### **2.1.2 – Una classa a 3 nivèls**

La classa es una classa de mairala tota compausada de 3 nivèls : Pichona Seccion (PS), Mejana Seccion (MS) e Granda Seccion (GS). Son 5 PS, 6 MS e 10 GS siá 21 escolans. A despart de 2 GS, son totes dintrats en PS fòra de 2 de GS en TPS.

L'annada precedenta, aguèri ja la mairala amb TPS-PS-MS e en descantonat los de la GS. M'avisai de la diferéncia bèla que fa d'aver los GS de contunh amb los mai pichons. Son a un atge ont s'apodèran vertadièrament la lenga e començan de la portar de mai en mai. atal, ajudan los mai pichons de cabussar dedins en los paisselar e çò meteis pels non aborius que dintran en GS.

<sup>14</sup> MISTRAL, F, « Car, face contre terre, qu'un peuple tombe esclave, S'il tient sa langue, il tient la clé Qui des chaînes le délivre. »

## 2.2 – Las institucions d'organizacion

### 2.2.1 – Lo « Conselh »

Se ten cada divendres al canton. Es un espaci d'organizacion, de decisions, de solucions... una mena de motor per la vida de classa. Fernand Oury e Aïda Vasquez escrivon a prepaus del Conselh qu'es « [...] *la clau de vòuta del sistèma vist qu'aqueu acamp a lo poder de crear d'institucions novèlas, d'institucionalizar lo mitan de vida comuna.* »<sup>15</sup> Qualques annadas aprèp, René Laffitte e la còla « Vers la pédagogie Institutionnelle » (VPI) esquematizan atal sas foncions<sup>16</sup> :

- **cervèl del grop** : instrument d'analisi e de critica de çò que se passa, d'elaboracion collectiva de la lei e de las règlas de vida, instrument de decision, es tanben la memòria collectiva e lo quasèrn de « Conselh » garda traças de las decisions.

- **uèlh del grop** : totes dins la classa, pòdon veire e saber. Aquestas informacions, mesas en comun, permeton sovent de veire... çò que se passa.

- **còr del grop** : luòc de recors ont parlam al nom de la lei, e que permetrà la cicatrizacion de las nafraduras o frustracions subidas al cors de la setmana. Luòc de reconeissença dels progrèsses, dels esfòrces, de las capitadas. Re-dinamizacion, novèla aviada, remesa en circuit...

- **ren del grop** : un acamp d'epuracion de çò qu'encombra, obstruís o anulla la vida collectiva e la produccion. Lo Conselh drena las energias blocadas dins las tensions, los conflictes e las inibicions, las recupèra, las reorienta.

En mairala, soi ieu que fau de presidenta e de secretària del conselh. Ne vaquí lo debanament. Un còp per setmana, lo divendres, pendent 30 minutas, nos acampam al canton. Presidissi. Brembi las leis que son las meteissas que las del « Qué de nòu? ». « Dobrissi lo « Conselh » del divendres ... » e lo quasèrn de « Conselh » e anóncii las diferentas rubricas : « Qual a d'informacions? ... de questions? ... de proposicions? ... de questions cap a un compòrtament? ... de desencusas? ... de mercejaments? ... felicitacions ? ... ». Per s'inscriure, cal levar la man al moment ont disi la rubrica e escriví lo pichon nom de l'escolan. L'escriví tanben al tablèu. Doni la paraula a los que se son marcats e cadun pòt intervenir se far mestier. Raii lo pichon nom al tablèu un còp l'enfant passat. Nòti çò ditz e las decisions presas. Las tòrni legir a la fin del «Conselh». « Clavi lo

<sup>15</sup>VASQUEZ A, OURY F, 1991, « la clé de voûte du système puisque cette réunion a le pouvoir de créer de nouvelles institutions, d'institutionnaliser le milieu de vie commun.» Vers une pédagogie institutionnelle ?, Vigneux : Matrice, p. 83

<sup>16</sup>LAFFITTE R, et le groupe Vers la Pédagogie Institutionnelle, 1999, Mémento de Pédagogie Institutionnelle, Faire de la classe un milieu éducatif, Vigneux : Matrice, p. 115

« Conselh » del divendres .... ». Seràn tornadas legidas a la debuta del « Conselh » seguent.

La particularitat de la mairala es que pren temps per que cadun prenga la mesura de cada espaci de paraula e de que n'es l'objècte. Es aquí notadament que los de la GS son tras qu'ajudaires. En se sietar a costat d'un mai pichon al canton per fin de los ajudar de gausar parlar que los pichons pòdon dire a l'aurelha o tot bas del bèl e que lo bèl se fa lo naut parlaire del pichon... Los ajudi de « destriar lor paraula » en lor dire a quina rubrica correspond. Pichon a pichon, se repèron mai aisidament dins los diferents camps.

Fau tanben la causida de desviar las remarcas e criticas en « questions cap al compòrtament de qualqu'un mai » en los ajudant en aprene de se dire atal : « A tal moment... , se passèt ... / me faguères ... / me diguèt ... , ai pas compres e me faguèt pensament / me laguèt / aquò me fa / tira pena... ».

A mon vejaire es un bon biais de se dire per que l'autre mesure e se pòsca dire en retorn e s'engatja doncas de prene en compte l'autre amb qual parteja l'espaci e sa vida.

Es tanben l'ocasion per totes de rampelar las règlas de vida de la classa amassa e de ne crear d'autres que fan besonh vist qu'es en « Conselh » que totas las leis e règlas de vida de classa son prepausadas, pensadas e decididas. Coma responsabla de classa, ai un dreit de vèto sus las decisions que pòdon estadas presas.

### **2.2.2 – Lo « Cossí Vas? » « Cossí Te Sentisses? »**

Cada jorn lo matin, aprèp lo temps d'acuèlh, nos acampam al canton e aprèp s'èstre saludats d'un « adiu/adissiatz », dobrissèm la jornada pel « Cossí Vas? ». L'enfant respond siá « vau plan, atau atau, vau pas plan » e pòt dire o pas perque. A mesura de l'annada, passa, los escolans prendràn lo relais e menaràn a lor torn aquel moment de paraula quotidian.

A la debuta, demandavi a cadun « Cossí Vas? » mas me soi rapidament avisada que fasiá pas sens per d'unes alara apondèri « Cossí Te Sentisses aqueste matin? ». Semblèt de dubrir la paraula a d'unes e de sortir d'un biais mecanic de far.

Demòra un momenton e se vòl pas un « Que de nòu? » mas permet a l'enfant de dintrar, çò me sembla, mai aisidament dins la classa e d'i prene sa plaça. En partejar amb los autres son sentit, son estat d'esperit, un lagui, una maissanta nuèit... l'enfant pòt èstre aculhit e prene sa plaça dins son alteritat e sa singularitat. Es pres en compte e aquò's compta.

### 2.2.3 – Lo « Bilanç Meteo »

Cada jorn, en fin de jornada abans d'anar vespralhar, fasèm lo punt sus la jornada escorrida. La clavam amb lo « Bilanç Meteo ».

Ofrís l'escomesa d'exprimir son sentit en utilizar una combinason de mots e signes :

- se tot se passèt de plan, disi « solelh » e fau un solelh, man dubèrta,
- se i a quicòm que me tafura e que nivolegi alara dison « nívol » e fau una nívol, punt sarrat,
- se tot se n'anèt de guingòï alara disi « auratge » e fau la pluèja que tomba pauma cap al bas e dets que « tomban ».

Permet de far un punt de regulacion de la vida de classa en esperar lo « Conselh » del divendres, de partir pas a casa amb de laguis, d'èsser ausit e de remandar al « conselh ». En mairala, es necite d'o far en fin de matinada per los que dintran a l'ostal e de tota mena al quotidian que la bastison de la nocion de temps es una nocion que pren temps e es a se far.

### 2.2.4 – Lo « Passejaire »

Es un quasèrn que se passeja, que camina entre l'escòla e l'ostal e recipròcament. Es un ligam entre l'ostal e l'escòla. Es una mena de memòria tan de la vida de classa que la de l'ostal de l'enfant.

I trobam çò que faguèrem dins la setmana (comptinas, cançons, eveniments de la vida de la classa, sortidas...)<sup>17</sup>. A la familha d'apondre un moment de la dimenjada (un dessenh, una fòto, un comentari de mamà o de papà, una flor trapada en passejada...). atal aquel quasèrn serà lo punt de partença d'escambis e de charradissas al « Qué de nòu? » del diluns de matin.

Demandi als parents e als enfants lor ajuda per far viure aquela aisina en lo recuperar cada divendres de ser, lo completar amb l'enfant e lo tornar lo diluns de matin dins la brústia a posita a l'intrada de la classa.

<sup>17</sup>cf. Annèx 5 : Exemples de « Passejaire »

## 2.2.5 – Lo « Que de nòu? »

Se debana al canton, cada diluns de matin e de temps en quora lo dijòus de matin al tornar de la pausa del dimècres qu'avèm classa pas que sus 4 jorns. Se fa amb l'ajuda del quasèrn « Passejaire » descrit al-dessús. Aquel moment es l'ocasion de gausar contar un moment personal, un eveniment dins sa vida personala, d'aprene a dialogar amb los autres. De plan gardar en cap que pels enfants de mairala es sovent un raconte ligat a la dimenjada mas es pas la tòca d'aquela institucion que de contar la dimenjada, es d'o contar s'aquò fa sens se que non es liure de contar quicòm mai.

Pòrti aquel moment de paraula, lor disi que « Dobrissi lo « Qué de nòu? » del... », los questionni per rampelar las leis que los securizan « Çò que se ditz aici demòra aici. Escoti lo que parla. Lèvi lo det per parlar. Me trufi pas. »

Cada diluns matin, lo temps material dedicat al « Qué de nòu? » dins l'emplec del temps me permet pas de far passar los 21 escolans ( a despart pel tornar de las vacanças ont manegi diferentament la setmana). Del còp, fau la causida de prepausar a cada enfant de se marcar, es a dire que nòti dins mon quasèrn los voluntaris siá un desenat d'enfants cada diluns e lo diluns seguent prepausi en prioritat a los que son pas passats de se marcar. Permet a los que gausan pas de levar lo det per se marcar d'en aver la possibilitat. Aprèp, pas cap d'obligacion de parlar. Per ieu, es totun tras qu'important de lor « rampelar » cada còp qu'an una plaça e que los doblidam pas, qu'es a posita al moment ont seràn prèstes de se dire, de partejar quicòm d'eles amb lors pars.

Lo debanament es ritualizat, son tojorn las meteissas frasas que viran : « Qual se vòl inscriure per parlar al « Qué de nòu? »... La paraula es a ... As acabat? I a de questions o de remarques? Podèm passar?... ». Acabi en dire lo « Qué de nòu? » del... » es clavat duncas al diluns que ven. » Tal coma pel « Cossí Vas? Cossí Te Sentisses? » es un temps d'acuèlh de l'enfant coma subjècte qu'a besonh d'escota, de presa en compte, d'interès... Fau meuna, tal coma Fernand Oury en son temps, aquela afirmacion de Didier Anzieu segon quina « *un grop uman pichon es tanben un rescontre de personas, un luòc d'afrontaments e de ligams entre aquelas personas fòra tota referéncia sociala. Las afinitats e las oposicions de caractèr i florisson. Los desirs individuals, tojorn presents en sordina, espèran passivament o reclaman amb violéncia d'i èstre emplits : crida ajuda e a la proteccion, volontat de poténcia, exhibicionisme, esperit de denigrement o de contradiccion, curiositat, admiracion, idolatria. Lo narcissisme de cadun i espròva victòrias doças e nafaduras amaras.* »<sup>18</sup>

<sup>18</sup>ANZIEU D, 1984, « un petit groupe humain est aussi une rencontre de personnes, un lieu d'affrontements et de liens entre ces personnes hors de toute référence sociale. Les affinités et les oppositions de caractère y fleurissent. Les désirs individuels, toujours présents en sourdine, attendent passivement ou réclament avec violence d'y être comblés : appel à l'aide et à la protection, volonté de puissance, exhibitionnisme, esprit de dénigrement ou de contradiction, curiosité,

## 2.2.6 – La « Taula de descubèrta »

Cada dijòus, los enfants presentan quicòm. Pòt èstre un objècte, un libre, un animal, un insècte viu o mòrt... Es un mejan de far dintrar l'endefòra dins la vida de classa o de sortir de la classa en i demorant. Ponteja l'ostal e l'escòla.

Dempuèi que soi regenta a Calandreta, visquèri situacions totalament diferentas amb aquela institucion; aguèri un molonàs d'objèctes e lo contrari pas brica. Causiguèri doncas de far passar sonque 3 escolans per setmana per permetre a totes de passar e de saupre qu'una plaça existís per cadun. Un calendèr es estat penjat sus la pòrta de la classa amb la data e lo nom de l'enfant. L'inscripcion se fa al conselh.

Benlèu qu'aquela causida va a l'encontre de l'acuèlh que devèm far a l'enfant segon l'encastre pedagogic del projècte. En efèit, menar quicòm cada setmana es per d'unes lor faïçon de prene la lor plaça alara que pel moment fa pas encara sens per d'autres que de pontejar escòla e ostal amb una descubèrta. Respond a mon lagui de daissar pas degun de costat e de m'assegurar que cadun aja una plaça e la possibilitat de se l'apoderar o pas.

Aicí tanben fau de presidenta, rampèli las leis en las demandar als enfants, balhi la paraula e tòrni centrar los escambis. « Dobrissi la « Taula de descubèrta » del dijòus.... ». L'enfant lo mai jove comença. Sa descubèrta es dins un saqueton que se pòt pas veire dedins. Passa per far palpejar a despart s'es tròp fragil, sentir se lo cas se presenta, escotar tanben... tòrna a costat d'ieu e disèm « De qu'es aquò? De qu'es aquò? ». En levar la man, cadun pòt prepausar « Es un objècte?... Es un animal?... Se manja?... Musiqueja?... » e lo presentator respond de òc o de non en apondent detalhes de temps en quora per fin de poder dobrir lo saqueton. L'enfant dobrís lo saqueton e presenta sa descubèrta en passant long dels bancs. Tòrna e nos ditz ont l'a trobada, çò qu'es, e perqué l'a menada. Demandam se i a questions o quicòm d'apondre. L'enfant pausa sa descubèrta sus la taula a posita per aquò far. Escrivi al tablèu lo nom de la descubèrta en escritura baston.

Atal se debana pel segond e tresen enfant. « Clavi la taula de descubèrtas del dijòus ... ». Las descubèrtas demòran a posita duncas al divendres de ser, expausat sus una taula dins lo canton perque los escolans poscan las anar gaitar mas i a pas lo dreit d'i tocar. A la seguida de la clavadura de la taula de las descubèrtas, los enfants an de causir la qu'estiman lo mai per la dessenh e n'escriure lo nom dins lo fichièr de descubèrtas. Son ajudats en foncion de lor nivèl.

admiration, idolâtrie. Le narcissisme de chacun y éprouve de douces victoires et d'amères blessures.» Le groupe et l'inconscient, l'imaginaire groupal, Collection Psychismes, Editions Dunod, p66

## **2.2.7 – Las cintas**

### **2.2.7.1 – Las cintas de compòrtament**

Son feitas sul principi de las cintas en arts marciaus.

Las metèri en plaça sul darrièr tèrç de l'annada. Me sentissiái pas a d'aise per o metre en rota abans. Fin finala, revertèt çò fait long de l'annada e apondèt una mena de tranquillitat. En efèit, balha de marcas a cadun, los enfants e ieu, e a la vida de classa. Cadun sap ont n'es, çò qu'a de far, d'aguesir per cambiar de colors. Cadun sap tanben ont ne son los autres, non pas per se comparar mas per s'acompanhar, èsser companh e melhor viure amassa.

Cadun obten dreits e devers en foncion d'ont n'es de son camin de vida. Çaquelà, cal que las cintas demòren una ajuda a venir grand e pas un empacha. Los critèris que son valables una annada pòdon l'èstre mens l'annada que ven... o de critèris pòdon encadenar un enfant a una color en prene pas en compte çò qu'es capable de far o de donar a l'equipa-classa... Es una aisina que demanda de finesa de soscadissa per servir a ajudar la classa de virar e a cadun de progressar.

### **2.2.7.2 – Lo libreton dels progrèsses**

En mairala, dempuèi qualques annadas utilizam pas pus las cintas d'aprendissatges mas d'unas aisinas son possiblas per fin avalorar los progrèsses e las capitadas de cadun. Atal se metèt en plaça lo quasèrn de capitadas. De mon costat, utilizi lo libreton dels progrèsses fargat per la còla dels regents de cicle 1 de Miègjorn Pirenèu en acamp de cicle 1. Se pièja suls programas de l'Educacion Nacionala.

Es una mena de quasèrn de capitadas amb un escalier de tres marchas per que los enfants se posquesson veire caminar dins lors aprendissatges. Es un pauc lo meteis principi que las cintas qu'ajuda de se veire créisser e caminar al seu ritme e tanben a mercar sas capitadas dins sos aprendissatges.

Fasèm un punt regularament, al mens un còp per periòde amb los enfants individualament per notar lors capitadas e lors progrèsses en pegar una pegòta sus la marcha que correspond a çò qu'an après o encapat, çò que sabon far, dempuèi lo còp passat.

## 2.3 – Organizacion didactica

### 2.3.1 – Lo talhièr filosofia

Una setmana sus doas, lo dimars, en plaça del dessenh contat, fasèm de filosofia.

Es pas una institucion de la PI o una TF. Es una enveja e un besonh qu'aviái de crear un espaci que siá pas lo conselh o un temps de regulacion mas que se pòsca èstre un temps d'escota e d'escambis en tot se piejar suls besonhs eissuts dels escolans e de la vida de classa. Aprene de filosofar ven servir a mon punt de vista lo venir escolan e la bastison del ciutadan, desvolopa l'estima de se e dels autres en aver l'espaci d'escambiar sas representacions, d'identificar e d'exprimir sas emocions. Ajuda a la reconeissença de se e de l'autre e a prene sa plaça que siá dins lo grop-classa coma dins la societat o l'umanitat. Aisís l'esperit d'equipa e la dobertura al monde.

Aquel moment dura un quinzenat de minutas; un sablièr fa mèstre del temps. Es securizat per las leis seguentas : « Lèvi lo det per parlar e espèri la paraula. Escoti lo que parla. Me trufi pas. » Abans que diga « Dobrissi lo talhièr filosofia del dimars... » lor demandi de breubar la mira d'aquel moment, de saupre : soscar totes amassa a l'entorn d'una idèia, de questionar aquel prepaus.

Mon ròtle es d'intervenir lo mens possible e puslèu per questionar per fin de far rebombir la discutida, de temps en quora de parar als jutjaments que pòdon sortir, de regular e de sintetizar çò que sortiguèt d'aquela reflexion collectiva sens ne far per autant una desmarcha de transmission de saber.

Atal, sosquèrem lo primièr còp a « Qué vòl dire èsser amics? ». Venguèt las questions del tipe « Qué fasèm quand sèm amics? Es diferent d'èsser companh e amics? Podèm èsser uroses sens amics? A qué servís un amic? Cossí reconeissèm un amic? Èsser amics vòl dire que devèm tot far parièr e amassa?... »

D'autres subjèctes venguèron tal coma « Los gojats e las filhas pòdon tot far parièr? A qué servisson las règlas? Qué vòl dire èsser amoroses quand sèm pichons e quand sèm bèls? S'enganar, es interessant o pas?... »

Mon idèia, fin finala, en metre en plaça aquel temps, es de far caminar cadun de cap a l'idèia que la Vertat sus un subjècte es l'ensemble de totes los punts de vist possibles sus aquel subjècte. Aicí resumissi una istòria, que trapèri me soveni pas ont. Un regent per fin d'o far comprene a sos escolans que se carpinhavan de longa bastiguèt una torre bèla traucada de fenestrons. A l'entorn d'aquela, i aviá un escalier per menar al

cap e un plancat per i poder veire de dejós. Lo matin seguent, acampèt tot lo monde e lor demandèt d'anar veire cadun per un fenestron e de tornar contar çò qu'aviá vist. Rapidament, los enfants tornèron en dire çò qu'avián vist mas comencèron de se disputir en se dire que l'un o l'autre mentissiá, qu'èra pas aquò o aquò qu'i aviá dedins la torre. Lo regent lor demandèt alara ont cadun se trobava : sul costat d'esquèrra o de dreita? en naut? al mitan? en bas? dejós? E es atal solament que los enfants s'avisèron que degun mentissiá pas e que cadun aviá vist quicòm segon l'endreit ont èra plaçat; es a dire qu'avián vist pas qu'un trocet de çò qu'èra amagat a l'interior de la torre e que caliá l'ajuda de totes los punts de vista de cadun per s'apoderar çò amagat. Alara, lo regent los faguèt dintrar dins la torre e los enfants se posquèron avisar qu'i aviá una estructura en forma d'arbre amb al cap de cada branca un objècte conegut pels enfants tal com una pepeta, una veitura, un mocador, un balon, un camion, un cavalon, eca. e que cadun disiá verai e que degun aviá pas mentit fin finala. Lo regent confirmèt qu'avián mesclat verai e Vertat, que servissiá a pas res de se metre en competicion per saupre qual aviá rason o èra lo mai fòrt vist que la Vertat sus un subjècte es l'ensemble de totes los punts de vista possibles sus aquel subjècte.

Quand pensi al taltièr filosofic es a aquela istòria, que pensi qu'es non pas de sabers mas aquel esperit qu'ensagi de transmetre.

### **2.3.2 – Los mestièrs**

Al quotidian, cadun assumís una o mantuna responsabilitats en foncion de sas capacitats e dels besonhs de la classa. La lista evoluís donc segon çò que fa mestièr a la vida de classa e son foncionar. Es discutit en conselh e ongan causiguèri que cambiarem un còp per periòde.

Los mestièrs permeton a l'escolan de s'apoderar tan concretament que simbolicament sa plaça dins lo grop en permetre que tot aquel polit monde vire. Son aficats sus un panèl sus la pòrta de la classa. Son listats e i a un imatge per l'illustrar. Trobam dins la meuna classa, los mestièrs següents : distributor, magasinier, factor, bordilhaire, cap de reng, sonaire, ajuda-cosinièr, electrician, bibliotecari, jardinièr, aubergaire, gardian del silenci, agent d'entretèn, transportaire, etiquetaire, portier, remplaçant. Son sovent dos escolans per far un mestièr.

Los escolans de la GS e los de la MS son estats en demanda d'aquò e posquèron partejar lor experiéncia e ajudar los novèls arribats que sián los de la PS o los 2 novèls de la GS. Parlam pas sonque del compòrtament mas de la nautor tanben coma pel mestièr de « portier-a » que cal èstre pro naut per o far e poder tocar la ponhada de la pòrta en

l'ocurrència. Sens los mestièrs, los escolans s'avisan rapidament que la classa pòt pas foncionar.

Fernand Oury escriu « *Los mestièrs son pas un novèl gadgèt pedagogic : s'agís simplement d'una distribucion de las tascas, d'un partatge del poder dins un grop d'enfants egals en dreit [...] Se pausa tras que lèu la question de la competéncia. Qual que siá pòt pas far qué que siá. Responsabilitat, poder, libertat e competéncia son ligats e coma tota institucion, los mestièrs son de responsas a de besonhs que se manifestan aquí e ara. Seria estonant que l'ensem dels mestièrs foguèsse transposable d'una classa a una altra perque, per definicion, aquestas classas son evolutivas. Los mestièrs, dins la classa cooperativa, alimentan lo Conselh en problèmas precises d'organizacion que temperan lo flòt de las recriminacions e de las criticas. Las colors de compòrtament, mesas a l'espròva, prenon lor sens. L'important poirà sorire de l'atencion que portam als detalhs. Aquò's sovent la presa en compte d'aquestes detalhs de la vida quotidiana que fan que la classa cooperativa fonciona o pas. L'enfant coma l'adulte s'intègra al grop sonque quand i se sentís necessari, quand existís pels autres. Val mièlhs parlar pas de cooperativa abans que totes ajan una responsabilitat e un poder, abans que totes siàn intrats dins lo grop-classa. Avèm pas de besonh d'inventar de mestièrs : las necessitats del trabalh e de la vida comuna se'n cargan<sup>19</sup>. »*

### 2.3.3 – L'escaleta o paisselatge

L'escaleta pren sa plaça dins la mesa en òbra dels mestièrs en permetent « als mai pichons » de far mestièrs de « mai bèls ».

L'escaleta se pieja mai que mai sul fait que dins la classa tot lo monde a pas las meteissas competéncias e es pas experimentat de la meteissa faïçon. Un de la GS es paissèl es a dire ajuda d'un mai pichon o d'un autre escolan a qual pòt aisir de capitar quicòm o d'adobar un compòrtament.

Atal, per sortir de la classa, e anar al pargue o a la bibliotèca devèm traucar la vila e l'escaleta permet de caminar en securitat, dos per dos. Quand aprenèm una dança

<sup>19</sup>OURY F, « Les métiers Une médiation bien commode », in LAFFITTE, Mémento de Pédagogie Institutionnelle, p. 230 « Les métiers ne sont pas un nouveau gadget pédagogique : il s'agit simplement d'une distribution des tâches, d'un partage du pouvoir dans un groupe d'enfants égaux en droit [...] Se pose très vite la question de la compétence. N'importe qui ne peut pas et ne sait pas faire n'importe quoi. Responsabilité, pouvoir, liberté et compétence sont liés et comme toute l'institution, les métiers sont des réponses à des besoins qui se manifestent ici et maintenant. Il serait étonnant que l'ensemble des métiers soit transposable d'une classe à une autre puisque, par définition, ces classes sont évolutives. Les métiers, dans la classe coopérative, alimentent le Conseil en problèmes précis d'organisation qui tempèrent le flot des récriminations et de critiques. Les couleurs de comportement, mises à l'épreuve, prennent leur sens. L'important pourra sourire de l'attention que nous portons aux détails. C'est souvent la prise en compte de ces détails de la vie quotidienne qui font que la classe coopérative fonctionne ou non. L'enfant comme l'adulte ne s'intègre au groupe que lorsqu'il s'y sent nécessaire, quand il existe pour les autres. Mieux vaut ne pas parler de coopérative avant que tous n'aient une responsabilité et un pouvoir, avant que tous ne soient entrés dans le groupe-classe. Nous n'avons pas besoin d'inventer des métiers : les nécessités du travail et de la vie commune s'en chargent. »

novèla o una activitat esportiva, la fasèm viure tanben. Despasa la nòstra classa e l'avèm metuda en plaça amb mon collèga amb la classa dels CP als CM2. Tre que fasèm de talhièrs en descantonat amb la classa des bèls, fasèm viure l'escaleta que cada enfant de mairala a un bèl de la classa de CP-CM2 coma referent. Ajuda tanben los bèls de se veire venir grand e de mesurar lo camin escorrit.<sup>20</sup>

### **2.3.4 – Les Talhièrs Pedagogics Complementaris<sup>21</sup> e los paissèls de lenga**

Dos còps per setmana, metèri a profit lo temps d'activitat pedagogica complementària per ne far un temps dedicat a la lenga en tornar suls albums legits en classa, sul lexic de la vida vidanta de l'escòla. Concernissiá los 2 de la GS dintrats ongan per lor aisir aquela cabussada necita dins la lenga. Mas rapidament los autres escolans de la GS faguèron la demanda de participar. Foguèt l'ocasion de metre en plaça un paisselatge e de los metre « ajudaires lenga » a torn de ròtle.

Me pensi qu'aquel temps que cadun s'apoderèt juguèt un ròtle prigond dins la cabussada non pas sonque de Lucia e Gaston dins la lenga mas tanben de la còla de la GS e per consequéncia del grop-classa.

### **2.3.5 – Lo projècte de l'annada**

Aquela annada, causiguèri de trabalhar suls contes. L'annada tota, los escolans descobriguèron lo patrimòni cultural dels contes tradicionals. D'unes contes foguèron espleitats a l'escrit e d'autres ofèrts e trabalhats a l'oral sonque. Lo projècte èra d'escriure un o mantun contes, de los contar, mimar, jogar... per l'espectacle de fin d'annada mas aguèrem pas léser d'o far.

Un partenariat amb la bibliotèca foguèt metut en plaça per familiarizar los escolans amb d'endroits ressorgas e lo plaser de la lectura que siá en escota o per se meteis. Las dònas benevòlas a la retirada, bastiguèron un rai occitan e crompèron libres en nos demandar conselh a mon collèga e ieu per fin de fidelizar las familhas tanben.

Los objectius prioritari d'aquel projècte relevèron del lengatge oral e escrit, de la dobertura culturala per la sensibilizacion dels enfants joves a l'interès patrimonial, social e artistica dels contes, de s'encaminar de cap a de produccions orales e escrites de mai en

<sup>20</sup>cf. Annèx 6 : Exemples de projèctes menats en escaleta e talhièrs descantonats

<sup>21</sup>Ateliers pédagogiques complémentaires ou APC

mai ricas, d'afortir sa capacitat d'argumentar en dire, exprimir son sentit, de bastir un « lexic o diccionari mental » qu'aisiriá l'intrada dins la lectura e l'escritura en CP.

### 2.3.6 – La correspondéncia

La correspondéncia escolara es una Tecnica Freinet venguda una institucion coma l'an tras que plan conceptualizat Irène Pradal e Mireille Dedieu<sup>22</sup>.

En 2018-2019, correspondèrem amb la Calandreta de Sant Gironç en Arièja. Es una escòla que la zòna dialectala es diferenta. En efèit, son gascons e parlan lo coseranés qu'es un gascon particular a lor parçan e nautres parlam en lengadocian ras d'Arièja.

Faguèrem de letras collectivas, un còp per periòde. Los escolans investiguèron fòrça aquel moment. S'avisèron que se parlava occitan en defòra de l'escòla, dins d'autres escòlas, e qu'i aviá d'unes occitans, e que malgrat las diferéncias capitàvem de se comprene puslèu aisidament.

Lo projècte de classa e las autras activitats prenguèron encara mai de sens amb un desir fòrt dels escolans d'o partejar amb los correspondents, de los legir, d'esperar la letra, de soscar a son contengut, de prene suènh de son biais d'escriure, d'ornar..<sup>23</sup>

En resumit, balha de sens a totes los aprendissatges. Es un biais de sortir de la classa en i demorar, de prene en compte l'endefòra, los autres, de s'avisar que l'occitan es pas sonque la lenga de la regenta, de la classa e de l'escòla mas es la lenga d'endacòm mai. La correspondéncia es un pè cap a l'autre, cap a la dubertura als autres e al monde.<sup>24</sup>

<sup>22</sup>DEDIEU, M, e PRADAL, I, 2012, « Un apròchi didactic e pedagogic a l'entorn de la creacion d'albums del tèxte liure dins de classas de Calandreta al Cicle II. La correspondéncia escolara d'una practica de classa a una institucion »

<sup>23</sup>cf. Rendut-compte correspondéncia Senta-Gabèla-Sant-Gironç 2018-2019

<sup>24</sup>cf. Annèx 7 : Descubèrta de la letra dels correspondents

**Partida 2 - Lo dessenh contat coma  
indicator de la cabussada dins l'immersion**

# 1 – Lo dessenh contat coma las premícias del tèxte liure

S'anam clinar aici sul Dessenh Contat. Fa el tanben partit de l'univèrs de la classa mas li voliái balhar una plaça particulara que lo vau esepissar per m'en servir coma un indicador de la cabussada dins la lenga.

## 1.1 – Definicion e objectiu

Fernand Oury escriu a prepaus del dessenh contat « Avèm vist cossí los mainatges que sabon pas o pòdon pas escriure, pòdon çaquela èsser elegits e estampats. Es educatiu de los menar a escriure lors tèxtes. <sup>25</sup> ». En mairala, l'objectiu n'es de contar oralament l'istòria dessenhada al regent per fin que l'escriga e caminar de cap a la mestreja del lengatge oral e de se preparar a dintrar dins lo lengatge escrit.

Es una activitat de classa que fa partida de l'univèrs de la classa tal que descrit dins la partida precedenta. Es institucionalizat coma lo conceptualiza Mirelha Dedieu<sup>26</sup>. Es un moment ont l'enfant se ditz, parla d'el, parteja quicòm que compta. Es un moment ont l'enfant s'apodera la lenga e lo mitan bastit, l'univèrs de la classa per los far seus. Es una escomesa que fasèm e avèm pas brica de certituds de çò que se jogarà e se l'enfant se l'apoderarà.

A la debuta d'an, planegèri per que se faga 1 còp per setmana mas m'avisèri qu'èra tròp cortet d'una setmana a l'autre per espleitar corrèctament e al ritme de l'enfant. Donc metèrem en plaça un còp cada 15 jorns.

Lo moment de dessenh contat se perseguís per la causida de tèxtes. Puèi, ven lo netejatge o mesa al punt del tèxt causit e enfin son espleitacion per dintrar dins lo lengatge escrit a partir del Metòde Natural de Lectura e d'Escritura (MNLE).

Vos vau presentar ara lo debanament d'aquel utís qu'es lo dessenh contat e la causida de tèxtes.

<sup>25</sup>VASQUEZ A, OURY J, Vers une pédagogie institutionnelle, « Nous avons vu comment les enfants qui ne savent pas ou ne peuvent pas écrire, peuvent cependant être élus et imprimés .Il est éducatif de les inciter à écrire leurs textes. p 49

<sup>26</sup>DEDIEU, M, e PRADAL, I, 2012,« Un apròchi didactic e pedagogic a l'entorn de la creacion d'albums del tèxte liure dins de classas de Calandreta al Cicle II. La correspondéncia escolara d'una practica de classa a una institucion »

## **1.2 – Debanament del dessenh contat e de la causida de tèxtes**

### **1.2.1 – Realizar una composicion personala**

Se recampam totes al canton e dobrissi lo moment de dessenh contat. Disi : « Es ora de contar son istòria e de la dessenhar. Cadun se concentra : pès pel sòl, boca tampada, coides suls genolhs e mans suls uèlhs. Tre que sabèm çò qu’anem contar, nos ataulejam suavament sens bruch. Nos installam davant un fuèlh, en silenci e dessenham. »

Los distributors an installat lo material : fuèlhs blancs e, a posita sus cada taula, gredons de color o futres. Cadun pren lo temps qu’a besonh per dessenhar a son agrat. Segon l’enfant, aquò dura de 3 a 15 minutas. L’ajuda mairala e la regenta passan per ajudar de far un trait o un modèl, se far mestièr, a d’unes e los daissar pas « cunhats » davant lo fuèlh e lor permetre de figurar çò qu’an en cap.<sup>27</sup>

Un còp lo dessenh acabat, l’enfant me ven trobar al canton. Fa a la coa del lop e pren un libre en esperar de me dictar son istòria. Lor demandi totjorn de parlar lo mai que possible en occitan. Dison e nòti tal coma dit per l’enfant, en francés, en occitan, sens res cambiar de son biais de dire. Li tòrni dire en occitan a mesura per qu’encape l’occitan. Lor permet de s’apoderar sul còp un mot que va tornar dins lor istòria. Lo questioni e l’encoratgi de desvolopar. A mesura de las setmanas, los racontes venon de mai en mai longs e bastits tan lexicalament que sintaxicament e pòdon atèner lo desenat de linhas. Un còp que la dictada a l’adulte es acabada, la tòrni legir a l’enfant.

En perlongament, los de la PS van tornar passar suls puntilhats de lor pichon nom, los de la MS van tornar copiar jol tèxte 1 o 2 mots en escritura baston e lor pichon nom e enfin los de la GS, 2 o 3 mots en escritura baston e lor pichon nom en ligat. Aquí’s la dralha generala mas adapti segon l’avançada de cadun. Chic a chic, pels de la GS vendrà lo temps de copiar una frasòta.

### **1.2.2 – Exprimir son punt de vista**

Se recampam totes al canton, aprèp la recreacion. Cadun presenta son istòria a son torn, mòstra son dessenh e torna contar son istòria. Los ajudi, se fa mestièr, que

<sup>27</sup>cf. Annèx 4 Moments de classa, Il·lustracion 1 : « Temps de dessenh de la GS »

sovent l'istòria se transformèt en quicòm mai del temps de la pausa o que vòlon mostrar mas pas contar... Per cadun, demandi se i a de questions o de remarques. Puèi passam al dessenh seguent. Un còp totes los dessens presentats, passam a la causida e al vòte. Pòdon votar per dos tèxtes diferents dont lo lor, un sol còp. La regenta e l'ajuda vòtan tanben.

Coma n'i a que son fòrça a d'aise dins la representacion simbolica de lors racontes, decidiguèri en « Conselh » que lo dessenh contat del còp passat podiá pas èstre elegit lo còp venent per fin de daissar l'astre als autres d'èsser causits. Vòl dire que podèm votar per aquel mas que quitament se son DC, s'a lo mai de vòtes, serà lo que ven aprèp que serà aficat e trabalhat.

Lo tèxte qu'a lo mai de vòtes es elegit e servirà per trabalhar l'escrit en fin de setmana. Ara, plaça al netejatge e l'espleitacion del tèxte causit.

## **1.3 – Mesa al punt e intrada dins l'escrit pel Metòde Natural de Lectura e Escritura**

### **1.3.1 – Netejatge e espleitacion del tèxte**

S'acampam al canton. Dobrissi lo moment de mesa al punt del tèxte causit. Primièr, lo legissi e l'escrivi al tablèu sens res tirar de çò dit per l'autor. Lo legissi un segond còp en mostrar los mots. Lo trabalh de netejatge amb los de la GS e los voluntaris de la PS e de la MS pòt començar. Lor demandi çò que pensan d'aquel tèxte e me dison que conten de francés alara que parlam occitan e qu'an plan encapat qu'es la lenga de l'escòla e de la classa. Questioni per saupre se qualqu'un pòt revirar en occitan los mots que son en francés.

Passam a la compreson de l'istòria es a dire s'an remarques o questions e nos viram cap a l'autor per que nos pòsca dire autrament benlèu. Escrivi las modificacions que son totjorn validadas per l'autor qu'a la darrièr mot en cas de d'unas possibilitats. Çaquela, me permeti de biaissar la mesa al punt del tèxte se me fa mestier dins la progression dels aprendissatges qu'ai bastida.<sup>28</sup>L'annada tota, degun balhèt pas de títol al seu tèxte. A la longa, venguèt una espèra pels autors que de soscar amassa al títol de donar al raconte. Ajustàvem la data, lo nom de l'autor e la còla ajudaira.

<sup>28</sup>cf. Annèx 4 Il·lustracion 2-3-4-5 : « Tèxte netejat »

Causissíai un « mot clau » a l'interior d'una « frasa clau » que servirí al treball escrit. Legissíai lo tèxte atal reviscolat. Demorava de picar lo tèxte mes al punt a l'ordinador per fin de l'aficar a la paret de la classa.<sup>29</sup>

Lo tèxte demorava al tablèu duscas la fin de la setmana per fin de l'espleitar.

### **1.3.2 – Perqué causiguèri lo Metòde Natural de Lectura e Escritura?**

Es una voluntat d'enrasigar los aprendissatges dels escolans dins lo real de la lor vida quotidiana per fin de lor balhar de sens. En partir de las produccions dels escolans, los metèm en posicion de « saberuts », çò que son a la mesura de lor atge, lor istòria, lor experiéncia... e nautres, regents, nos bota, de fait, en posicion de mediator.

Concrètamènt, cossí se debana?

Lo tèxte brut de l'enfant es escrit tal qu'es estat dit per l'autor al tablèu. L'enfant preleva tot çò que sap, obsèrva, compara, fa de remarcas, religa las entresenhas de son collectatge... per fin de comprene lo tèxte.

L'enfant se constituís pauc a cha pauc un diccionari o lexic mental e se tròba en situacion de produsir de l'escrit e s'emparar del « es coma... »

L'enfant s'encamina a l'encòp dins : - la recèrca del mot per son sens e - la caça a l'interior dels mots de partidas conegudas, coma per exemple : « lo » « lop » « louys », « ma » « mamà » « mathurin ».

L'enfant es a dintrar dins la descubèrta del foncionament de la lenga escrita : pel fonèmas/grafèmas (b-a = ba), la bastison de seria (formiga, farina, filha... ), lo similitud dels mots (jorn, torn, forn...)

L'objectiu es sonque de bastir d'estrategias mentales per aisir l'intrada dins la lectura en CP, pas de lor aprene de legir en mairala encara que se son ailà de lor camin d'aprendissatge, i cal anar.

En partir de çò produsit per l'enfant e sos camaradas, la màger part i trapan un sens fòrt que relèva de se, de l'intima.

<sup>29</sup> cf. Annèx 4, Il·lustracion11 : Aficha : Escritura de la frasa clau e del mot clau

### **1.3.3 – Lo Metòde Natural de Lectura e Escritura dins la meuna classa**

Vos vau descriure lo meu biais de far pendent aquela annada amb la còla de la GS e qualques enfants volontaris de la PS e de la MS.

#### **1.3.3.1 – Cèrca de l'estructura del tèxte**

Primièr, cercam la debuta, la fin, l'autor, lo títol per fin d'èsser capable de mercar los elements d'un tèxte. Nos piejam sul trabalh fait sus las cobèrtas e l'estructura de las istòrias legidas en classa e lor demandavi d'estructurar lor responsa en pausar : « Ont es la debuta de l'istòria? Perqué o sabèm?... ». Sovent los racontes començavan per « Un còp i aviá... » « Es l'istòria de... » « Lo dessenh raconta... » « Ai dessenh... » e ressondissián al trabalh menat al moment de las lecturas d'albums e a d'autres elements picats a dreita o a gaucha del temps de classa.

La seguida se far en foncion de lors coneissenças un pauc sul principi de las cintas d'aprendissatges. S'agís de mostrar una letra, un mot, una frasa, de dire cossí sabèm qu'es una frasa en mostrar la letra bèla a la debuta e lo punt a la fin. E enfin, comptam lo nombre de frases dins lo tèxte, puèi lo nombre de mots dins la primièra frasa eca.

#### **1.3.3.2 – Cèrca dels grafèmas, fonèmas e de las unitats de sens**

Venon en seguida las letras que reconeisson.

Demandi qual me pòt mostrar una letra en se servir de las inicialas de lor pichon nom e las dels amics a la debuta, puèi las letras vistas dins lo mot clau eca. Los de la PS ensajan, primièrs, de trobar la letra de lor iniciala. Los de la MS, puèi los de la GS. Los de la PS e de la MS pòdon demorar, s'an enveja, o anar als talhièrs dobèrts .

Puèi, venon en seguida los mots que reconeisson. L'idèa es de far d'anar tornar entre lo mai pichon e lo mai bèl element de l'escrit e invèrsament per s'acostumar a cercar de mantun biaisses. Demandi se veson causas parièras o causas que veson mantun còps. atal, son a mercar çò que se sona l'unitat de sens<sup>30</sup>.

<sup>30</sup>DVD « la clau del tèxte liure », ICEM-Freinet

A proporcion de l'annada, s'avisan que i a de mots qu'avèm ja rescontrats dins los tèxtes causits precedents e que se podèm ajudar de l'aficha a la paret « Sabi legir »<sup>31</sup>. En far d'anar tornar entre lor memòria, los pichons noms e de l'aficha, se meton de legir d'unes « mots-aisinas » o mots pichonets tals coma « lo-la-ma-de... ». Aquò los ajuda per ne mercar d'autres e los descodar.

Cada còp que mercan quicòm, o van tornar passar a la greda colorada sul tablèu.<sup>32</sup>

## 1.4 – Trabalh sus mot e frasa clau

Un còp aquel trabalh de mesa al punt acabat amb la còla, piqui lo tèxte a l'ordinator e bastissi un fichièr de trabalh o de reinvestment puslèu de totas las manipulacions qu'avèm feitas. Son vertadièrament d'exercicis de reproduccion de las manipulacions per aver una traça mas tanben per lor permetre de se veire caminar de cap a l'escrit e los metre en capitada e fisança e de mesurar, per ieu, ont ne son per piejar lor caminament.

En tornar far al canton lo debanament de la mesa al punt mas aqueste còp amb lo tèxte netejat e definitiu, quicham sus la memòria de trabalh, lo contraròtla inibitor e la flexibilitat cognitiva.

Dins la classa, tot fa ajuda. Lo tèxte es escrit al tablèu en entièr e en escritura baston. Lo legissi al tablèu en mostrar los mots un per un. I a una aficha amb lo mot clau e la frasa clau, la del « Sabi legir » ont escrivi los mots que sabon mercar a l'ora d'ara « lo-es-la-un ... »

Abans d'entamenar lo reinvestment, passam al canton :

### **- amb los de la PS :**

- « Ont es mon iniciala? - La vesi (o pas?) - Reconeissi una letra çaquela? »

A mesura de l'avançada de l'annada, auràn de tornar escriure l'iniciala del « mot clau ». Es de bastir en foncion del caminament dels uns e dels autres.

### **- amb los de la MS :**

- Fasèm coma pels de la PS, puèi encadenam amb « Quinas letras coneissèm? N'avèm ja rescontradas? De pichons mots benlèu? »

<sup>31</sup>cf. Annèx 4, Ilustracion 12 : Aficha: «Sabi legir»

<sup>32</sup>cf. Annèx, Ilustracion 6 : « Reperatge dels mots pichons »

- « Lo mot clau es encadrat. Lo vesètz? Ont? Me mostratz? L'ai legit totara. Qual se soven? Quant de còps i es ? Es un mot pichon o bèl? Quantas letras i a dedins? Es coma dins... Sembla a un mot qu'avèm ja ausit o rescontrat? De qu'ausissèm coma son? Es coma dins.... »

- « Anatz escriure al tablèu lo mot clau en tornar passar dessus. »

Fargui a cada còp, d'etiquetas amb las letras del mot e lor demandi de tornar bastir lo mot clau. I a una brústia amb las etiquetas dels mots clau precedents e se'n servisson per se tornar entraïnar de los bastir. Auràn de far la meteissa causa sul fichièr. Pas res de novèl e de risca de tombar dins una « trapèla ». Se los interèssa, los de la PS e de la MS pòdon seguir lo trabalh sus la frasa clau amb los de la GS.

### **- amb los de la GS :**

Es lo meteis trabalh qu'amb los de la PS e de la /MS a la debuta. Es necite per d'unes que pòdon aver encara de mal d'identificar las letras de lor pichon nom. Puèi, passam a la frasa clau qu'es soslinhada. La legissi en mostrar cada mot puèi demandi :

- « Ont es lo primièr mot de la frasa? E lo darrièr? Cossí sabèm? Me mostratz? » Espèri la letra bèla e lo punt.

- « Quant de mots i a? Qual sap escriure aquel nombre? » L'escrivi al tablèu en lor dire qu'i aurà lo trabalh de tornar passar dessus e de l'escriure a costat per s'entraïnar.

- « I a de mots qu'avèm ja rescontrat, quin(es)? Me mostratz? » S'ajudan de l'aficha « Sabi legir ». Quand fa mantun còps que rescontran tal o tal mot... lor prepausi de lo poder escriure sus l'aficha ara que lo coneissèm plan.

Coma pels de la MS e lo mot clau, fargui d'etiquetas amb los mots de la frasa clau de tornar bastir. Los mots son escrits en escritura baston, en minusculas d'estampariá e en ligat a flor e a mesura de l'an. Auràn de far la meteissa causa sul fichièr. <sup>33</sup>

Lor brembi que çò esperat es qu'anguen al mai luènh que pòdon anar sul fichièr e subretot d'ensajar totjorn; es pas tan la capitada que compta que l'ensag e lo camin per capitar. Fargui d'exercicis que son pas totes capables de far... quelques uns van a la fin d'autres mens luènh... mas totjorn mai luènh... L'idèia o la tòca es de lor permetre d'èsser totjorn en capitada, de se veire caminar, de veire que son en capacitat de s'entrajudar e de cooperar per aprener e capitar.

Tot lo trabalh de manipulacion e de reinvestiment se far sus 15 jorns. Tot es fait per capitar, prene lo temps que cal a cadun e dintrar amb plaser dins l'escrit. Environa l'enfant d'occitan oral e escrit tanben per aisir tras que possible lor intrada dins la lenga e

<sup>33</sup>cf. Annèx 4 : Illustracions 7-8-910-11-12

lor aprendissatge a venir del legir e escriure en CP en conformitat amb lo projècte Calandreta.

Ara anam passar a l'estudi dels 10 dessens contats dels 2 escolans de la GS que dintrèron en GS sens immersion aboriva per fin de mesurar lor cabussada dins la lenga al cap de 10 meses.

## **2 – Analisi dels dessens contats e mesura dels progrèsses**

### **2.1 – Metòde d'analisi e interpretacion de las resultas**

Lo còrpus estudiat es compausat de las 30 produccions de dessens contats de 3 enfants de GS.<sup>34</sup>Un enfant es dintrat a 2,5 ans e beneficièt de l'immersion aboriva mentre que los dos autres dintrèron estrictament monolingües francés a l'atge de 5 ans.

La tòca d'aquela analisi es de mesurar la cabussada dins la lenga dels 2 escolans dintrats tardièr en escòla immersiva. Me semblèt interessant de poder analizar lors produccions en comparason amb las d'un autre enfant « banhat » dins l'occitan tras que d'ora. S'agís de 10 produccions per cadun al ritme de una per mes a pauc près.

Me soi sentida cunhada pel limit de la transcripcion de çò contat pels enfants vist que teni la lenga escrita e qu'eles pas encara... Per tot dire, en redigir aquel escrit, me soi demandada se soi estada pro atentiva al moment de las dictadas, s'aguèri la finesa d'escota necita e tras que prigonda per poder ara analizar plan coma cal aquelas produccions e qu'ajan una valor vertadièra.

Es estat malaisit tanben del còp de bastir una grilha de critèris, de categorizar e demòra pas que la meuna proposicion de regenta sul terrenh. Per aquò far, me soi ajudada de lecturas sus la lingüística comparativa. Reteni notadament la teoria de Francis Debyser que sosten que l'interferéncia lingüística pòt èstre definida de 3 manieras :

**- d'un punt de vista psicologic :** relèva de la psicologia aplicada e es necite de se sarrar de la psicologia del compòrtament e a de las teorias dels aprendissatges.

<sup>34</sup>Anèxes 1, 2 e 3

**- d'un punt de vista lingüistic :** es un fenomèn, o accident, lingüistic nascut del contacte de las lengas. Segon Mackey « l'interferéncia es l'utilizacion d'elements appartenent a una lenga mentre que parlam o qu'escrivèm una altra.<sup>35</sup> »

**- d'un punt de vista de la pedagogia de las lengas vivas :** es un tipe particular d'errors ligadas a l'influéncia de la lenga mairala. Parlam de « *lisaments* », « *desviacions* », « *transfèrts* », « *parasites* », eca.

Atal, l'interferéncia se produsís pas d'un biais arbitrari. Las caracteristicas tan psicologicas que lingüisticas son de prene en compte quitament abans los problèmas pedagogics que se pòdon presentar.<sup>36</sup>

Me soi tanben noirida de l'examen de Richard Johnstone dels diferents estudis e conclusions scientificas a l'entorn de la question de l'ipotèsi del periòde critic (IPC) e de la « gramatica universalas » (GU). Ven pertocar mon experiéncia pichòta de regenta, e de formatritz per adultes e joves abans aquel temps de regenta, e me buta a me sarrar de la teoria sostenguda en 2000 per Scovel que pausa la question seguenta : « Existís una ipotèsi del periòde critic (IPC) per la competéncia morfosintaxica? Los que dison de òc supausan que la capacitat lengatgièra dels pichonets intègra sa gramatica pròpria innada e fòrça abstracta qu'es en feita universalas e jos-tend totas las lengas umanas. Quand l'enfant jove interagís amb sos parents e d'autras personas e se tròba expausat al lengatge, aquela gramatica innada, de còps apelada « gramatica universalas » (GU), se bota al diapason de la gramatica de la lenga particulara a quina es expausat. Aquel procediment d'adaptacion es nimai conscient nimai volgut, mas permet a l'enfant d'aqueir la gramatica de sa-s primièra-s lenga-s d'un biais intuitiu per de mejans naturals.<sup>37</sup> »

Es endacòm entre tot aquò que bastiguèri la dralha que me permet de mesurar la cabussada dins l'occitan dels 2 escolans de la GS qu'aguèron pas d'immersion aboriva e que foguèron expausats pas qu'al francés duscas a l'atge de 5 ans e lor intrada en GS en establiment escolar Calandreta.

## **2.2 – L'occitan en chifras dins los dessens contats**

Vaquí lo tablèu que recampa lo nombre de mots per tèxte e los mots dictats en occitan. Faguèri pas de diferéncias entre l'occitan « corrècte » e los mots « francitans »

<sup>35</sup>MACKEY, W F, 1976, Bilinguisme et contact des langues, Edition Klincksieck, Paris

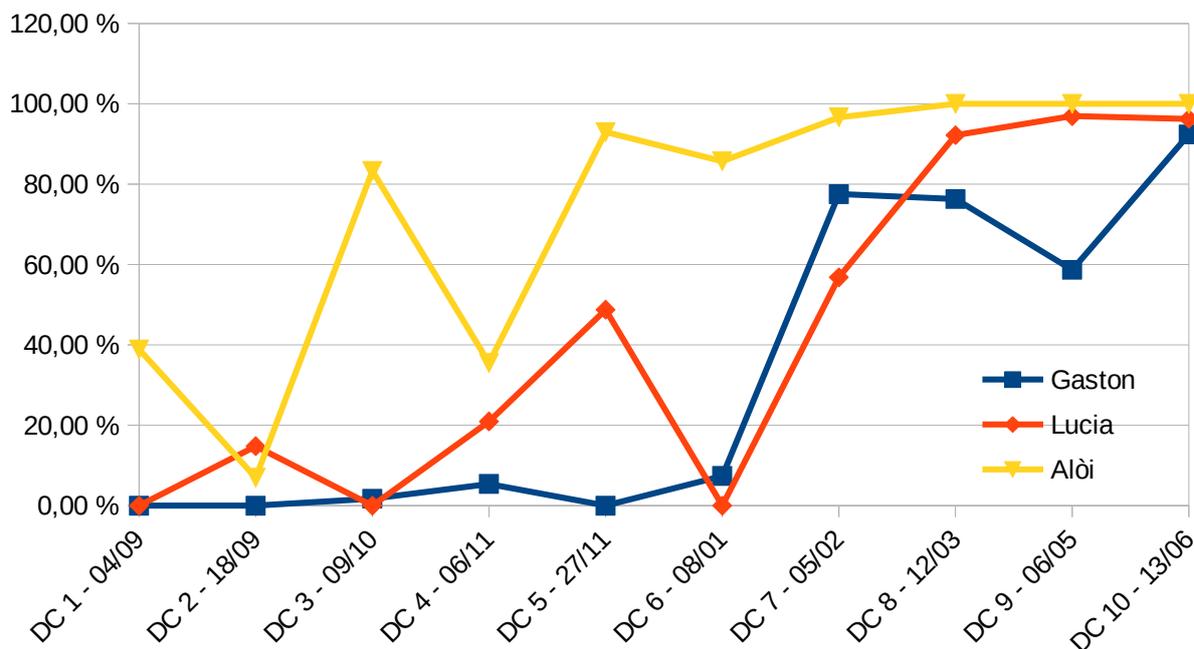
<sup>36</sup>DEBYSER F., 1970, La linguistique contrastive et les interférences, article

<sup>37</sup>JOHNSTONE, R, 2002, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Université de Stirling, Ecosse.

es a dire amb una fonologia en respècte de la fonologia occitana mas que son un transfèrt del francés.<sup>38</sup>

	Gaston			Lucia			Alòi		
	Nb mots per tèxte	Nb mots en occitan	%	Nb mots per tèxte	Nb mots en occitan	%	Nb mots per tèxte	Nb mots en occitan	%
DC 1 - 04/09	38	0	0	28	0	0	54	21	38,9
DC 2 - 18/09	45	0	0	27	4	14,8	43	3	6,9
DC 3 - 09/10	58	1	1,7	58	0	0	36	30	83,3
DC 4 - 06/11	37	2	5,4	62	13	20,9	76	27	35,5
DC 5 - 27/11	37	0	0	41	20	48,8	57	53	93
DC 6 - 08/01	54	4	7,4	46	0	0	91	78	85,7
DC 7 - 05/02	49	38	77,5	44	25	56,8	60	58	96,7
DC 8 - 12/03	38	29	76,3	77	71	91	44	44	100
DC 9 - 06/05	46	27	58,7	66	64	96,9	71	71	100
DC 10 - 13/06	66	61	89,7	80	77	96,3	45	45	100

Çai-jos, lo grafic a partir de las chifras del tablèu precedent.



Balha una vision sus l'annada de la progression de l'utilizacion de l'occitan dins los dessenh contats. S'avisam d'una aumentacion significativa a partir del mes de genièr pels 2 escolans intrats en setembre. Lo qu'èra en immersion aboriva dempuèi la TPS sembla d'estabilizar son utilizacion a partir d'aquela data tanben.

<sup>38</sup>cf. Annèx 1, 2 e 3

Ara, anam gaitar de mai pròche las interferéncias lingüísticas contengudas dins aquelas produccions.

## 2.3 – Analisi dels elements interlingüistics

### 2.3.1 – interferéncias sillabicas e fonologicas o manlèus al francés

Tòca las unitats de sons e las estructuras de sillabacion. La sillaba subís de cambiaments al nivèl dels sons que la pòdon constituir. Se pièja tanben sus la lenga mairala qu'es lo francés.

#### « *escureuil* » :

Dins son DC5, Lucia fa una mescladissa entre « *écureuil* » en francés e « *esquiròl* » en occitan.

#### « *sos* » :

Dins son DC10, Gaston nos ditz « *sos* » puslèu que « *jos* ». Fa totun una palanca en dire la « *s* » finala que s'ausís pas en francés mas ressondís al biais de dire en occitan.

#### « *dechetaria* » :

Dins son DC8, Gaston occitaniza lo mot francés « *déchetterie* » que se ditz puslèu « *rebutariá* ». Los luòcs se bastisson efectivament en occitan sul mot + *riá* coma *garda-riá*, *pastissa-riá*...

#### « *conha* » :

Al DC8 de Lucia, en plaça de « *tusta* », utiliza « *conha* ». Mas çò interessant es l'usatge de la « *o* » dita « *ou* » coma en occitan dins l'usatge del vèrb « *cogner* » francés alara qu'es pas dins aquela etapa de l'aprendissatge de l'escrit. Fa ja una palanca.

#### « *trampoline* » :

Es ja dins una categoria precedenta. Al DC8, Lucia ditz « *trampoline* » en francés. Li disi « *tranpolin* » en occitan. Del còp, se l'apodèra mas fa lisa un « *e* » que se ditz « *é* » a la fin coma per figurar la « *e* » francesa e lo nombre de sillabas.

#### « *cassar-cassat-cassava* » :

DC8 e 10 de Gaston. « Cassar » existís en occitan mas s'emplega pas dins lo sens volgut per l'istòria. Seria puslèu « copar ». Trobam un usatge corrècte de l'infinitiu e dels temps amb « ar » atòn, « at » del participi passat e « ava » de la 3ena persona de l'imperfait.

**« filet » :**

DC8 de Lucia. Me dicta lo mot amb la fonologia occitana en dire la « t » finala que s'ausís pas en francés. A ja entendut lo mot en occitan qu'es « fialat » dins un jòc esportiu « lo fialat dels pescaires » que faguèrem e que menèt pendent las recreacions.

**« ecrasat » :**

DC9 de Gaston. Seria puslèu « espotit ». Çò interessant aici es l'utilizacion del participi passat per un vèrb del 1èr grop amb la finala « at ».

**« ecrabouilava » :**

DC10 de Gaston. Poiria èsser puslèu quicòm coma « esclafava ». Çò interessant aici es la finala « ava » de la 3ena persona de l'imperfait.

**« partiva » :**

Apareis al DC10 de Lucia. Seria puslèu quicòm coma « partiguèt ». Çò interessant aici es la finala « iva » de la 3ena persona de l'imperfait per un vèrb del 1èr grop.

**« vòla » :**

DC10 de Lucia. Es un francisme. Es « pana » o « rauba » que caldria puslèu utilizar.

**« pòsa » :**

DC10 de Lucia. Es un francisme. Es « pausa » que caldria puslèu dire.

### **2.3.2 – interferéncias sintaxicas al nivèl del genre**

**« la ralha » en plaça de « lo ralh » :**

DC10 de Gaston . Se pòt explicar pel fait qu'en occitan avèm mots que son feminins quand en francés son masculins e recipròcament coma « un ostal / une maison », « una nívol / un nuage », « una aisina / un outil » e subretot que son mots emplegats de longa. Vesi pas de règla d'aplicar aici.

## 2.3.3 – interferéncias al nivèl del vèrb

### 2.3.3.1 – Conjugason

#### « *ave/avi* » :

Se tròba al DC7 de Gaston. Utiliza lo vèrb « aver » amb la fonologia occitana mas sens lo conjugar, puèi en i apondre la « i » finala de la 1èra persona del singular. Faguèt parièr a l'oral pendent un brave moment dins los escambis en classa e d'un còp « se descunhèt » e lo faguèt mens sul 3en trimèstre de l'annada.

#### « *fas* » :

Al DC10, Gaston me dicta « fas » en plaça de « fa ». Usatge de la segonda persona en plaça de la 3ena.

#### « *Venan* » :

Al DC10 de Lucia, es « ven » çò esperat. Pòt èstre que trantalhèt entre dictar al present de l'indicatiu o a l'imperfait qu'auriá donat « veniá ».

#### « *partiva-ecrabouilava-cassava* » :

L'ai ja descrit precedentament dins los manlèus al francés e aviái notat que çò interessant aici es la finala « ava » de la 3ena persona de l'imperfait.

### 2.3.3.2 – participi passat

#### « *tomba* » :

DC7 de Gaston. Aicí es « tombat » çò esperat e lo ditz pas, la « t » s'ausís pas a la dictada.

#### « *cassat/ ecrasat* » :

Çò interessant aici es l'utilizacion del participi passat per un vèrb del 1èr grop amb la finala « at ».

## 2.3.4 – interferéncias al nivèl de las formulas particularas a l'occitan

#### « *es de l'èrba* » :

DC9 de Gaston. En occitan, tiram lo determinant « l' » per dire puslèu « es d'èrba ». Gaston pega aici al francés.

**« i en a un » :**

DC10 de Gaston. Sembla un pegatge al francés. En occitan, seriá « n'i a un ».

En conclusion d'aquela partida, vesèm doncas que l'escolan es pres dins un « banh » de lenga ont primièr es passiu mas dins una dimension dialogica de la lenga dins sa dimension pragmatica es a dire mai simplement son utilizacion concreta. L'enfant es pres dins un flus sonòr e donc per consequéncia sulpic : lexical, sintaxic e pragmatic. Aquel flus es en fait un luòc ont se rescontran la doas lengas. Important aici es de distinguir tres nivèls d'analisi :

Lo primièr nivèl, es lo de cada lenga. Es lo del rescontre progressiu entre los diferents còdis, es a dire totas las règlas d'interferéncia e d'influéncia recipròcas que lo bilingüisme immersiù pren coma objècte d'estudi. Es lo que venèm d'espepissar.

Lo segond nivèl consistirà de s'avisar qu'aquelas doas lengas, dins lo cas de las Calandretas, son de lengas romanas, e donc permeton de palancas tras que privilegiadas. Dins aqueste encastre, sèm dins una experiéncia « romanistica ». Evidentament, aquel tèrme vendrà plenament pertinent sonqu'al cicle 2 del moment de l'aquisicion de la lectura e de l'escritura en occitan<sup>39</sup>; autrament dit amb l'estudi de las doas lengas, pel biais de lors inter-relacions. Çaquela, en esperar aquel temps, çò que compta es qu'aquela experiéncia de passatge siá viscuda pels escolans. Ven ressondir aici la question de la cabussada de la lenga per d'enfants que dintran en darrièra annada de mairala, coma los d'ongan dins la miá classa. Seràn estats espausats a l'occitan de contunha, aquò rai, mas pas qu'una annada en plaça de tres. Lor experiéncia de passatge s'en vei escornat. Urosament, aquel passatge que se pòt dire « interlenga », es pas sonque l'objècte d'una « practica del passatge inter-codal ».

Es lo tresen nivèl que pren plaça ara : la dimension immediatament interlingüistica que promovèm a Calandreta, coma estant çò qu'es primièr. Son pas « una » e « una » lengas, pensadas l'una en defòra de l'autra, es a dire doas lengas abans lor mesa en comun. (Aquò demòra una concepcion qu'es palficada del bilingüisme que fa pas que de reproduir las identitats monolingüas : necitas a moments, solide, per encapar tala o tala adquisicion que siá en occitan o en francés.) Çò prigond es lo passatge permanent, lo « banh » interlingüistic el-meteis, es a dire, vertadièrament, la mesa en plaça veire l'instauracion d'un « habitus » multilingüe, al sens de Pierre Bourdieu.

<sup>39</sup>cf. Carta de las Calandretas

Lo desvelh a la pluralitat de las lengas, es abans tot, la costuma donada a l'enfant de passar de l'una a l'autra, de las unas a las autras, d'un « banh » a l'autre en èstre pro afortit per aver pas paur de « sautar dins l'aiga » quitament sens mestresa. Es per aquò que desiri desvolopar çai-jos dins una tresena partida cossí lo mitan de la classa se bastís, la cultura, lo « reire país » coma o disiá Yves Bonnefoy puèi Jean Oury, participa tras que fòrça a aquela cabussada dins la lenga.

### **Partida 3 – Anàlisi del mitjà cultural de la classe**

# 1- Analisi pragmatic

## 1.1 – D'elements teorics

Pren plaça un analisi en tèrmes de « luòcs comuns » al sens de *topoi* lingüistics es a dire d'estructuras de la lenga : fonologicas, lexicalas, sintaxicas, semanticas, que « parlan lo subjècte », lo locutor. Autrament dit, d'utisses de lengatge que cadun dins la siá classa se pòt apoderar e utilizar en fisança tota. Al sens estricte, lo « luòc comun » es un concèpt retoric que nos ven d'Aristòtel e dels « *Topiques* ». Mas, precisament, per de pensaires coma Aristòtel es una « constellacion lengatgièra » complèta, es una concepcion « pragmatica » del lengatge : la gramatica, la lingüistica, los diferents genres dels discors, las diferentas « partidas del discors retoric »

Nos podèm piejar sus la recèrca de Françoise Théron sul « Qué de nòu? » en mairala<sup>40</sup> e la conferéncia de Pierre-Jean Laffitte sus aquela publicacion : « *L'occitan es la lenga qu'aculhís, qu'escota : la que fa dintrar l'enfant dins los « luòcs comuns » del grop, a través los « mots » dels autres qu'escotan e interpretan. Una tala lenga s'impausa pas al subjècte, mas se prepausa mas se prepausa de l'escotar : al « Qué de nòu? », l'enfant parla coma pòt, coma desira; per contra, la lenga qu'escota sa paraula, l'interprèta e es atentiva a çò que liura d'intime a la classa, es l'occitan. Es l'occitan qu'escota çò que l'enfant a de dire, prigondament; es aquesta lenga, tan estranha, estrangiera que siá, que l'apièja dins son esfòrc de paraula. L'occitan « parla l'enfant » abans que l'enfant parle occitan. [...] Dit autrament encara, se impausam pas l'occitan al novèl vengut, per contra, l'occitan s'impausa, d'un biais neutre mas incontornable. Se prenèm per exemple lo meteis enfant quand es pas mai lo qu'es aculhit mas un de los qu'aculhisca la paraula d'un autre enfant, e quand es en posicion de lo questionar al « Qué de nòu? », trabalha son escota e sa paraula en tan que subjècte de la lenga de las institucions. Quand serà prèst per pausar de questions, primièr « costumieras », puèi de mai en mai precisas, aprendrà d'o far totjorn mai en occitan. Tòrni enviar encara un còp, sus aquel subjècte, a la monografia de Françoise Théron. D'un autre costat, l'occitan s'impausa de fait dins la mesura qu'es la lenga que pòrta la lei e transmet sa vertut d'acuèlh e de confirmacion (« *Se trufam pas.* », eca.). Es tanben dins aquela que se prenon las decisions del « Conselh », e que cal mestrear per mestrear la lei e poder utilizar sos utisses al luòc d'èsser manipulats per ela. L'occitan pòt donc aparéisser coma la lenga del vertadièr poder, lo que*

<sup>40</sup>Théron F., 2010, ILo « Qué de nòu? » amb de Pichonas seccions

*dona la responsabilitat e la libertat qu'autoriza la classa cooperativa. Aquela trilogia poder/libertat/responsabilitat, Fernand Oury disiá ja qu'èra fundamentala per definir tota existéncia sociala, de l'escolan mas pas sonque. Son estenduda, los enfants la percebon – mai o mens rapidament, es vertat. Òm obliga pas los enfants a parlar occitan : per contra, la via (e la votz) del poder dins la classa passa per l'occitan, e lor cal acceptar la lei se vòlon en èsser los subjèctes : es aquí « la trapèla simbolica que nos fa créisser », que disiá sovent lo fondator de la pedagogia institucionala. »<sup>41</sup>*

L'important es que l'enfant encapa los *patterns* del còdi, pragmatics, que fan l'estructura sosjacent de la lenga e de sa pertinéncia, es a dire de son usatge adequat. Son totjorn per las foncions las mai largament « *contentas* » que « *s'introjecta* » la lenga e que chic a chic, se rafineja e se precisa la competéncia fina del locutor. Mas aquestes « luòcs comuns » son de categorias formals e tanben semanticas : pas sonque de « formas », mas de « formas-sens », de formas portairas de « substància » es a dire de sens. Es aquí que la lenga ven discors que fa sens. Un « luòc comun » es una categoria non solament lingüistic mas tanben del discors, gaireben una categoria « antropologica » qu'ajuda a interpretar lo monde e pas sonque a s'exprimir de plan.

## 1.2 – « Luòcs comuns » de l'univèrs de la classa

Son acampats aquí los usatges faits pels escolans de mots o expressions tras qu'utilizats en classa, que podèm identificar coma de « luòcs comuns ». Lors istòrias a totes dos prenon en compte d'unes elements de l'environa de la classa. Semblan s'apoderar l'univèrs de la classa e lo far lors e en meteis temps, s'apodèran tanben los moments institucionals per i metre d'eles e fin finala s'apodèran l'occitan.

<sup>41</sup>LAFFITTE PJ, 2013, Conférence sur la lecture de la monographie de Françoise Théron, Quoi de Neuf ? avec les petites sections, « L'occitan est la langue qui accueille, qui écoute : celle qui fait entrer l'enfant dans « les lieux communs » du groupe, à travers les « mots » des autres qui écoutent et interprètent. Pareille langue ne s'impose pas au sujet, mais se propose à l'écouter : au Quoi de neuf ?, l'enfant parle comme il peut, comme il désire ; en revanche, la langue qui écoute sa parole, l'interprète et prête attention à ce qu'il livre d'intime à la classe, c'est l'occitan. C'est l'occitan qui écoute ce que l'enfant a à dire, primordialement ; c'est cette langue-là, aussi étrange, étrangère soit-elle, qui l'étaye dans son effort de parole. L'occitan « parle l'enfant » avant que l'enfant ne parle l'occitan. Je sais que ce point fait débat parmi vous ; vous devinez, à ces quelques lignes, quelle est ma position sur la question... Dit autrement encore, si l'on n'impose pas l'occitan au nouveau venu, en revanche l'occitan s'impose, de façon neutre mais incontournable. Prenons par exemple le même enfant quand il est non plus celui qui est accueilli, mais l'un de ceux qui accueille la parole d'un autre enfant, et lorsqu'il est en posture de lui poser des questions au Quoi de neuf ?, il travaille son écoute et sa parole en tant que sujet de la langue des institutions. Lorsqu'il sera disposé à poser des questions, d'abord « habituelles », puis de plus en plus précises, il apprendra à le faire toujours plus en occitan. Je renvoie encore une fois, sur ce sujet, à la monographie de Françoise Théron. Par ailleurs, l'occitan s'impose de fait dans la mesure où il est la langue qui traduit la loi et transmet sa vertu d'accueil et de réassurance (« on ne se moque pas », etc.). C'est aussi celle dans laquelle se déclinent les décisions du Conseil, et qu'il faut maîtriser pour maîtriser la loi et avoir recours à ses outils au lieu de n'être que manipulé par elle. L'occitan peut donc apparaître comme la langue du vrai pouvoir, celui qui donne la responsabilité et la liberté qu'autorise la classe coopérative. Cette trilogie pouvoir/liberté/responsabilité, Fernand Oury disait déjà qu'elle était fondamentale pour définir toute existence sociale, de l'écolier mais pas seulement. Son étendue, les enfants la perçoivent — plus ou moins vite, il est vrai. On n'oblige pas les enfants à parler occitan : par contre, la voie (et la voix) du pouvoir dans la classe passe par l'occitan, et il leur faut accepter la loi s'ils veulent en être les sujets : c'est la « le piège symbolique dont on ressort grandi », dont parlait souvent le fondateur de la pédagogie institutionnelle. »

**« I a » :**

En francés qu'es la lenga mairala dels escolans, utilizan « il y a » que lisa sovent en « y a ». En occitan, utilizan tanben « I a ». Lucia dins son DC2 l'utiliza e lo tòrna emplegar al DC4. Caldrà esperar lo DC7 per que Gaston o faga. Alòi l'utiliza al DC7 mas es ja capable de porgir un tèxte en occitan amb un lexic mai ric e variat.

**« lo chòt » :**

Es lo primièr mot que Lucia dicta en occitan al DC2. Per far la data lo matin, avèm un trin de la setmana e es un chòt que se desplaça per marcar lo jorn de la setmana que sèm. Amai, s'agís de l'animal preferit de la drolleta.

**« camion » :**

Es un mot que trobam als DC3 e DC6 de Gaston en occitan. Es afogat de veïcules e vòl sovent jogar pas qu'a aquel talhièr dins los moments de jòcs liures.

**« lo castèl » (« le château ») :**

En francés per Lucia al DC3 e al DC4 per Gaston. Lo panèl de preséncia es un « castèl escòla » ont dintran los escolans en i metre lor etiqueta cada matin.

**« lo dracon » (« le petit dragon ») :**

Nos servís per far la meteo cada matin e saupre cossí se vestir. Apareis en francés al DC4 de Gaston. Es tanben l'eròi de la primièra istòria legida e espleitada en classa, « lo dracon que voliá anar a l'escòla »

**« la ratapenada » (« la chauve-souris ») :**

En francés al DC4 per Gaston e en occitan per Lucia al DC5.

Menèri d'animals mòrts e secats per la taula de descubèrta en tota debuta d'an. I aviá una ratapenada aplatida e en fòrça bon estat. Los susprenguèt de ne poder veire la cara e las pichòtas dents... sembla de los aver marcats.

**« Lo bonòme » :**

Apareis al DC4 per Lucia en occitan.

Es un mot que vira tanben que ne dessenhem un cada mes. Amai fasèm fòrças manipulacions a l'entorn del bonòme per encapar lo vocabulari del còs uman.

**« En fait » :**

Es fòrça utilizat d'en pertot pels enfants. Me ne soi avisada dins las 3 escòlas ont ensenhèri e nos faguèrem la remarca amb mos collègas ongan que l'usatge se perseguís en çò dels mai bèls.

**« un ostal » :**

Es un mot emplegat sovent e cada ser abans d'anar vespralhar, tornam las etiquetas del « castèl-escòla » als ostals per significar la fin de la jornada e lo tornar a casa.

**« nuèit » :**

Cada matin, al canton, disèm « Quantas nuèits avèm dormit dempuèi... ? » per aprene de se situar dins lo temps. Es donc un mot fòrça entendut al quotidian pels enfants.

## **2 - Analisi del mitan cultural de la classa**

Podèm pas considerar, çò me sembla, l'analisa precedenta coma completa que ten pas compte de las dimensions afectivas e dels palpejaments experimentals que son al còr de çò que considèri coma un vertadièr aprendissatge en metòde natural. Es per aquò que me vou clinar sus una analisi del material de la lenga, del « signifiant » d'òrdre semiotic.

### **2.1 - Analisi semiotica**

L'analisa purament lingüistica necessita un analisi de la classa coma mitan de lengatge. Atal, se contentar de far encapar los « luòcs comuns » de la lenga als enfants, nos daissa pas qu'a la susfàcia dels aprendissatges. L'abòrd pels metòdes naturals d'aprendissatges conjuntament a la pedagogia institucionala visa de jaças sosjacentas, mai prigondas mas que son tot autant presentas dins l'existéncia concrèta de la lenga qu'apren l'enfant. Dins los « signifiants » de la lenga, avèm un « fuelhetatge » de diferentas dimensions : los estereotipes, las interaccions concrètas, fisicas, quotidianas de l'enfant e mai prigondament encara, i a tot l'ambient, lo tonalitat afectiva, que l'enfant bota dins la lenga.

Çò que descriu aquí, lo tòrni escriure a la seguida d'un entreten amb Pierre-Jean Laffitte<sup>42</sup> ont avèm evocat los rapòrts entre semiotica e pedagogia lingüistica immersiva.

<sup>42</sup>*Le Langage en-deçà des mots. Rencontre à l'aube du langage entre la psychothérapie institutionnelle et la sémiotique peircienne*, Éditions d'Une (à paraître)

Fàcia als « signifiants » de la lenga o çò que Charles Sander Peirce apèla « representamen », lo locutor es passiu lo temps « d'introjectar » la « musica » de la lenga. Es lo registre de la pura sensacion que se tròba dins la « *primeitat* », en deçà de la mesa en mots o de la quita consciéncia. L'acte lingüistic es agit e comprés quitament se « ditz pas res ».

Pichon a pichon, la manipulacion dels « signifiants » pel locutor se fa activa : primièr per palpejament o « traça » (« token » en çò de Peirce qu'es la forma del « representamen » dins la « segondeitat »). Es lo registre de las representacions concrètas, realas. De mai en mai, ven la mestresa dels grands « tipas » qu'es la tresena categoria fundamentala de Peirce, es la forma del « representamen » dins çò que pòrta de necessitat , autrament dit de significacion e de valor dins lo còdi de la lenga.

Atal, l'enfant es primièr « pertocat » pel ton de la lenga qu'es emplegada al quotidian. Aparten a aquel monde concret ont lo lengatge es present, agit, manipulats e dins quin se pòt endralhar. L'enfant progressa al seu anar dins la lenga del grop e simetricament intègra aquela lenga a sa vida psiquica e lengatgièra per « introjèccion ». Es solament quand l'enfant a encapat aquestes « signifiants » o « representamen » que pòt « agantar » çò que podèm apelat lor « significacion », es a dire lor « concèpt » : çò que vòlon dire dins lo còdi de la lenga. L'enfant accedís alara al « tipe » e ven mèstre de la lenga, es locutor sancèr. Mas per aquò far, calguèt l'acuelh pacient que primièr daissa l'enfant se daissat penetrar dins la jaça prigonda, la mai fragila e precària, se daissat tocar pel « ton » de la lenga occitana. Sabèm pas jamai quand de temps va durar.

Aquela question del temps me tafurèt pel cas de Gaston que metèt gaireben 6 meses per començar de daissat traças de son intrada dins la lenga. Lo vesèm, solide, amb sos dessenhhs contat mas en classa, a l'oral foguèt parier. A la debuta d'an, me demandava regularament de li parlar en francés... alara ensajavi totjornde li tornar dire las causas d'un biais diferent. Çaquela, seguissià lo movement, èra capable de far quicòm demandat sens tre las primièras setmanas sens se virar cap a un camarada, se marcava al « Qué de nòu? » e respondiá en francés a las questions pausadas en occitan pels autres, menava causas per la descubèrta...

Aquel ton es impalpable, es l'ambient de la classa e se fa totjorn d'una faïçon indirècta : es lo trabalh del mitan qu'es important e es l'objècte de la pedagogia al sens estricte.

## 2.2 – Analisi de la fisança dins la classa

L'avèm vist, lo temps es de prene en compte, que lo meu en tan que regenta es pas lo de l'escolan. Una altra dimension que toca l'inconscient dont avèm ja parlat precedentament, es la de las paur.

En efèit, es sus « aver pas peur » que ven jogar lo trabalh del mitan : quand avèm pas peur de cabussar, es aquí que lo « banh » es pro protegit, caud, eterogenèu. Es aquò, lo pròpri de la pedagogia : trabalhar a la diversitat del grop-classa, de las aisinas e dels luòcs, mas tanben e abans tot de las relacions intersubjectivas, e primièr, las relacions del lengatge e de la paraula. Es aquò, una de las rasons per quina insistissi tament sul « mitan de la classa ». La primièra partida del memòri es pas de legir coma una lista d'informacions sul fons davant quin vau prene sonque çò que concernís lo dessenh contat, mas coma quicòm sens que lo dessenh auriá pas tota son eficacitat.

Una institucion a de foncion pedagogica, terapeutica, lengatgièra sonque se es presa dins un ret d'autres institucions que « prenon lo relais » e fan circular e valorizan çò que s'inscriu a tal moment o a tala ocasion. Es per que l'enfant serà convidat per la vida ordinària de la classa (e non pas per la regenta e sas injoncions a reproduir artificialament d'exercicis d'aquisicion) a tornar prene tal o tal sintagma gausat en dessenh contat que lo dessenh contat prendrà son plen sens pedagogic e pas solament didactic.

Es atal qu'al « Cossí Vas? », Gaston e Lucia esperèron pas que quelques jorns per prene lor plaça en mirar, primièr, lor sentit amb l'ajuda dels signes a posita. S'apoderèron aquel moment, benlèu mens «cargat de lenga occitana» doncas mai aisit que se resumís pas qu'a quelques mots; mas «cargat de lenga de se» e d'acuèlh de lor singularitat. A mon sens, aquel acuèlh participa d'alimentar lo sentit d'apartenancia que cada uman a besonh per viure quand fa la causida de viure pas sol. Pòt de l'endefòra sembla un quiconet mas l'es pas tan qu'aquò. Capitèron de passar de novèls venguts dins un grop que se coneissià e que se «practicava» dempuèi 2 ans ara e o foguèron rapidament de mens en mens «novèls». Autrament dit, foguèron de mens en mens estrangiers als autres e la lenga lor foguèt de mens en mens estrangiera.

Es aquí tanben que l'estructura de la classa amb sas institucions e sos moments ritualizats foguèron, me pensi rasseurant a d'unes titols. En efèit, lo fait que sián las meteissas frasas que viran, que i aja un acuèlh vertadièr de la singularitat de cadun e la possibilitat de se dire, de la partejar. Atal, al « Qué de nòu? », se marquèron cada setmana. Es un moment privilegiat per partejar amb los autres quicòm de se, al delà del

moment didactic de lengatge oral. Lo « Conselh » lor ofriguèt, primièr d'espaci per mercejar los autres d'aver jogar en recreacion o als cantons de jòcs simbolic e cabussar pauc a cha pauc, a lor anar dins la lenga.

### **3 - Lo mitan cultural de la classa: una escomesa**

La classa cooperativa immersiva es una escomesa, un desfís, lo dels metòdes naturals d'aprendissatge. En efèit, pausa coma postulat que la singularitat de l'enfant se va exprimir dins los luòcs de paraula liura tal coma descrit dins la primièra partida del memòri; que la paraula es liura o determinada per las condicions concrètas de la vida de classa; que l'occitan es pas sonque un objècte d'aprendissatge mas una de las dimensions de la vida de classa.

La classa cooperativa immersiva es un ensemble d'utisses a posita a l'enfant. Mas es pas un amolonament sens ligam los uns amb los autres çaque là. Es una environa rica e fertila ont nautres regents semenam per fin que grelhen las granas e vengan los brosts. L'enfant es liure de s'apoderar çò a posita o pas. Escometèm.

Lo trabalh d'aquela cultura, d'aquel environa es de « banhar » lo subjècte, l'escolan, de tot un molonàs de mèrcas, de téisser una tela de « tipos » que cadun se va poder apoderar o non a tal o tal moment per exprimir çò qu'a de dire. Encara un còp, escometèm.

Atal, « lo chòt » emplegat per Lucia es un tipe que s'apodera. Es un mot del ritual de la data, un mot del quotidian qu'aculhís l'enfant cada matin. Lo chòt se desplaça sul trin de la setmana. Es tanben lo dessenh sul meu sac de regenta. E enfin e benlèu lo mai prigond es qu'es son animal preferit. Mesuram benlèu aici las multiplas dimensions que pòt prene l'usatge d'un mot.

La classa es ritualizada. Los rituals an un luòc d'experimentacion, de mesa en plaça. Aqueles moments an una foncion d'inscripcion concrèta de l'enfant dins la classa : dins los diferents quasèrns de las institucions que siá de « Conselh » o de « Qué de nòu? », los afichatges dels tèxtes causits, las letras als correspondents e encara dins los escambis lengatgièrs. Son de moments que los enfants demandan quand per cas l'emplec del temps bolega per rason de sortida o de la venguda d'intervenents exteriors. Son doncas de moments determinats amb un encastre clar mas la paraula personala liura i es aculhida.

Per Gaston e Lucia, a la debuta d'an e pendent meses, lor paraula personala foguèt aculhida en francés, plan solide quitament quand lor respondiam e los

questionàvem en occitan. Se vei dins los dessenh contats de la debuta d'an. En efèit, aculhir la paraula personala necessita de daissar liure l'enfant de parlar per fin qu'utilize los utisses lengatgièrs mes a sa disposicion. Çò mai prigond per ieu es la singularitat de l'enfant que non pas l'encastre general a través sos representants particulars que son las frases tipes. Per « frasa tipe », rampèli qu'ausissèm en semiotica en çò de Charles Sanders Peirce, de significants qu'apèla « representamen » que son d'encastres generals de la lenga autrament dit del vocabulari, de tipes de frases que viran de longa, al quotidian, e mai d'unes còps per jorn. En deçà dels mots, s'inscriu dins una susfàcia psiquica, preconscienta.

En classa, soi e sèm pas dins una situacion de reproduccion immediata mas dins una dinamica indirècta qu'es lo pròpri dels metòdes naturals d'aprendissatges. Cercam pas a aplicar tala o tala règla a l'enfant, exigissèm pas de l'enfant d'èsser un transcriptor aplicat. Es a dire que demandam pas de tornar dire sulpic en occitan coma de papagais o de repapiaires. D'aquel temps, los enfants van èstre al contacte d'aqueles « èstres culturals », es a dire dels tipes de frases e mai seràn al contacte d'aqueles mai se van apoderar la cultura de la classa.

De temps en quora, s'avisam que se los apodèran coma al moment de la dictada del dessenh contat. Atal, al DC4, Lucia dicta « bonhomme » en francés a la segonda frasa. Lor tòrni dire en occitan a flor e a mesura e s'apodèra lo mot per l'utilizar a l'abans darrièra frasa de son istòria mentre que Gaston fa parièr amb lo mot « lo diamant » al DC7. Al DC8, Lucia ditz « trampoline » en francés. Li disi « trampolin » en occitan. Del còp, se l'apodèra mas fa lisa un « e » que se ditz « é » a la fin coma per figurar la « e » francesa.

La cultura de la classa se bastís amb totes los referéncias lengatgièras e los individús adultes e enfants qu'i vivon e ne fan lo grop. Repreni los mots de Pierre Jean Laffitte, « mas la cultura de la classa, es abans tota altra causa, sovent ignorat : nais del grop meteis, de sa logica intèrna d'existéncia, coma per tot grop uman vertadièr (e non l'amolonament arbitrari d'una massa d'agents socials). « Cultura » pren alara son sens plen antropologic. Son camp intègra a l'encòp de formas simbolicas (produccions d'òbras, discorses, sabers, eca.) e lo camp invisible, imaginari e fantasmatic, de l'investment dels subjèctes dins aquela vida simbolica. »<sup>43</sup>

<sup>43</sup>Communication au colloque de Bordeaux, actes publiés in P.J. Laffitte, éd., *Coopération, éducation, formation. La Pédagogie Freinet face aux défis du XXI<sup>e</sup> siècle*, op. cit., p.293-306. « Mais la culture de la classe, c'est avant tout autre chose, souvent ignoré : elle naît du groupe lui-même, de sa logique interne d'existence, comme pour tout groupe humain véritable (et non le rassemblement arbitraire d'une masse d'agents sociaux). « Culture » prend alors son plein sens anthropologique. Son champ intègre à la fois des formes symboliques (productions d'oeuvres, discours, savoirs, etc.) et le champ invisible, imaginaire et fantasmatic, de l'investissement des sujets dans cette vie symbolique. »

La classa entorneja l'enfant d'aqueles utisses possibles mas per aprèp liure a l'enfant se li far mestièr de los « agantar », los far seus es a dire quand fa de sens de se los apoderar. Es aquí, lo punt fonamental de la pedagogia cooperativa : fa que l'enfant e l'adulte tròban de sens a far çò que fan. Prepausam e los subjèctes dispausan mas çò prigond es que l'enfant tròba de sens a se'n sasir.

Pel còp, basta de pensar que lo bilingüisme e la pedagogia cooperativa son infalhibles, escometèm e i a doncas pas ges de certituds. Es possible en metre en plaça un ensemble d'utisses e es per aquò que lo dessenh contat es pas qu'un utís demest d'autres e que lo podèm pas isolar dels autres. Es aquel reire-fons que va decidir de l'eficacitat o pas d'aquel utís. Es aquel « reire-país » que va decidir de l'eficacitat o pas d'aquel utís en nos balhar punts concrets de verificacion. Ensagèri de seguir una dralha e de porgir aqueles elements de verificacions concrètas, mas per çò qu'es de comprene las interaccions complèxas entre lo mitan e las trajectòrias singularas de cada enfant, aquela metodologia es pas mai la de las sciéncias experimentalas, es la de l'elaboracion monografica<sup>44</sup> e de la compreson de las interaccions entre mitan cultural de la classa e singularitat de l'escolan.

La foncion d'inscripcion dins los espacis, los tempses, preconscienta, simbolica que venèm d'evocar s'articula amb una foncion « contenenta »(contenante).

I a primièr çò que nos entorneja, es l'environa, en referéncia al prodediment de madurason psiquic de l'enfant. En efèit, l'enfant es « parlat » pels que l'environan e per un cèrt lengatge e chic a chic, va « introjectar » ( introjecter ) aquela lenga. A la debuta, l'enfant es passiu, contengut puèi va far seu aquela foncion de contenéncia e venir autonòm. L'enfant a besonh de son contèxte per aprene. Aquela intrada dins lo lengatge se produsís a l'entorn d'objèctes d'atencion conjunta per tornar prene la formula del lingüista Jérôme Bruner.

Aquela intrada dins la foncion simbolica e dins lo lengatge se jòga a la mairala. L'enfant palpeja entre los diferents objèctes. La classa cooperativa es feita de moments d'aprendissatges guidats e tanben de moments de libertat. La particularitat de la pedagogia immersiva e cooperativa es de tornar jogar complètament l'intrada dins la foncion simbolica.

Las foncions « contenentas » son en plaça, l'enfant es aculhit per l'occitan, es parlat per l'occitan, es questionat per l'occitan, es interpretat per l'occitan. A la debuta, l'occitan es protocolarizat e ritualizat, l'occitan es de pertot e environa l'enfant que se bota a parlar.

<sup>44</sup>C. Lhéritier, 2012, La monographie d'écolier : un langage *pour* la pédagogie institutionnelle ?

Mas se bota a parlar per que fa sens dins aquel grop e aquela classa. Voldrà aquiesir aquela lenga per comunicar. A Calandreta obligam pas a intrar dins la lenga, aculhissèm.

La pedagogia es pas un protocòl, es pas reductibla a d'elements objectius d'apreciacion. La pedagogia consistís a integrar e respectar la dimension de la singularitat de l'enfant dins un ensemble d'aisinas.

En un sens, çò qu'ensajam de metre en plaça es una lenga, un còdi, un sistèma d'escambis, qu'es utilizable per totes los subjèctes adultes e enfants que se reconeisson dins aquesta lenga. Es nòstre occitan es a dire lo utilizat dins la nòstra classa e çò que se jòga es l'intrada de l'enfant dins lo lengatge. Tornan jogar son intrada dins lo lengatge en tornar partir de pas res. Es una lenga estranha e pas sonque estrangiera. Es una lenga segonda en çò qu'es pas mairala per qu'es la que fa intrar dins lo mitan de la classa e es aquel mitan qu'es pas parièr que lo de la societat. Dins la societat, utilizam la lenga coma una norma sociala e dins la classa dita tradicionala, la lenga es un objècte d'aprendissatge. Demandam pas d'i trobar de sens, es un « va de se ». Per contra, dins una classa cooperativa, precisament, s'agís de forçar pas lo subjècte a aprener mas a trobar de sens per rapòrt a son existéncia, a son creis, al fait « d'introjectar » aquela aisina qu'es la lenga a través sos diferents tipus.

L'occitan es lo paradòxa, es a l'encòp una lenga e una cultura, mas es abans tot una institucion donc ne fa un utís e a bon dreit anar, se questiona coma un utís.

## Conclusion

La question a quina ensagèri de respondre es « **Cossí, dins una environa immersiva sens immersion aboriva, un enfant pòt capitar de cabussar dins la lenga e cossí lo Dessenh Contat ne pòt èstre un indicator?** ». S'avisèrem a través las doas partidas desvolopadas qu'efectivament lo dessenh contat es un indicator dels bons per mesurar l'intrada dins la lenga dels dos enfants qu'aguèron pas d'immersiva aboriva tre la pichona seccion e subre tot que cabussèron e posquèron intrar en classa de CP amb un nivèl de lenga que lor permet de s'exprimir, comprene, escriure e legir en respècte de la Carta de la Calandretas.

Lo dessenh contat associat al Metòde Natural de Lectura e d'Escritura estimulan lo desir de produir, de dictar sos mots a l'adulte puèi d'escriure siá meteis. L'enfant tròba de sens a parlar e a partejar sa paraula, a la socializar. Es una apròcha a l'encòp intüitiva e tecnica de la lenga. Son aqueles anar tornar que permeton de dintrar doçamenton dins la matritz de l'escrit e de l'amistosar abans de se l'apoderar.

Mas lo dessenh contat es pas qu'un utís demest los autres que fan l'univèrs de la classa, la cultura de la classa. Es aquel ensemble, aquela cultura tescuda a mesura dels jorns, amassa, enfants e adultes, que permet a la vida de classa de nàisser. Escometèm de bastir un espaci coerent, securizant, en recèrca d'equilibri totjorn, socializant, un espaci qu'acocona l'enfant per fin de li ofrir l'ocasion de desirar èstre se e de s'expandir.

Per acabar, me sembla prigond d'apondre que toquèri mos limits de compreson e de capacitat d'analisi al cap de solament 3 ans d'ensenhament en classa cooperativa immersiva. Me teni fièra del camin que faguèri ja e vesi que n'i a encara de far per vertadièrament m'endralhar dins una escritura monografica e m'avisar de la riquesa de çò ofèrt pels escolans al long de l'annada. Es un astre, l'aventura fa pas que començar.

## Bibliografia

ANZIEU Dider, Le groupe et l'inconscient, l'imaginaire groupal, Collection Psychismes, Editions Dunod, p 66, 1984

BOUZID BAA Saliha, La relation entre le bilinguisme précoce et les capacités cognitives des enfants de 5 à 6 ans, European Scientific Journal, Vol. 12, N° 26, p.150, 2016

BOY Remesi, Expausat « L'input », jos la direccion de JF ALBERT, A1, APRENE, 2018

CALANDRETA, 30 ans de creacions pedagogicas, Edicions La Poesia, Montpelhier, 2010

CANDELIER Michel & CASTELLOTTI Véronique, Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s), 2013

CAVALLI Marisa & CORTIER Claude & Centre européen pour les langues vivantes, Langues régionales/minoritaires dans l'éducation bi-/plurilingue langues d'ici, langues d'ailleurs, 2013

CLANCHÉ Pierre, L'enfant écrivain. Génétique et symbolique du texte libre, 1988

CORON Laetitia, L'apprendissage de la lectura a l'escòla. Université de Perpignan, 2010

DEBYSER Francis, La linguistique contrastive et les interférences , article, 1970

DEDIEU Mireille & PRADAL Irène, « Un apròchi didactic e pedagogic a l'entorn de la creacion d'albums del tèxte liure dins de classas de Calandreta al Cicle II. La correspondéncia escolarà d'una practica de classa a una institucion », 2012

DALGALIAN Gilbert, Enfances plurilingues, témoignage pour une éducation bilingue précoce, Paris : L'Harmattan, 2000

DUVERGER Jean, Lire, écrire, apprendre en deux langues, 2004

FIJALKOW Eliane, L'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire, Entre tradition et innovation, Paris : L'Harmattan, 2008

FIJALKOW Jacques, « Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ? », Toulouse, 2003

FREINET Célestin, Les invariants pédagogiques, Bibliothèque de l'École Moderne, n°25, Cannes : Éditions de l'École Moderne Française, 1964

GROSJEAN François, Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues. Paris, Albin Michel, 2015

IMBERT Francis, L'inconscient dans la classe, Paris : ESF éditeur, 1997

IMBERT Francis, Pour une praxis pédagogique, Vigneux, Matrice, 1986 ;

JOHNSTONE Richard, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Université de Stirling, Ecosse, 2002

Keyzer Danielle de, Méthode Naturelle Lecture Écriture (MNLE) avec des adultes. 1999

LAFFITTE Pierre Johan, « L'occitan comme institution de la classe coopérative / une non évidence ». Texte elaborat a partir del trabalh collectiu de la formacion paissèls. 2010

LAFFITTE Pierre Johan, Communication au colloque de Bordeaux, actes publiés in P.J. Laffitte, éd., Coopération, éducation, formation. La Pédagogie Freinet face aux défis du XXI<sup>e</sup> siècle, op. cit., p.293-306.

LAFFITTE Pierre Johan, L'occitan, une institution dans la classe. In Calandreta, 30 ans de creacions pedagogicas, Edicions La Poesia, Montpelhier., 2010

LAFFITTE René, et le groupe Vers la Pédagogie Institutionnelle, Mémento de Pédagogie Institutionnelle, Faire de la classe un milieu éducatif, Vigneux : Matrice, p. 115, 1999

LAFFITTE René et AVPI, Essais de pédagogie institutionnelle. Editions champ social, 2006

LHÉRITIER, Corinne, La monographie d'écolier : un langage pour la pédagogie institutionnelle ?, 2012

MACKEY William Francis, Bilinguisme et contact des langues, Edition Klincksieck, Paris, 1976

MAURER Bruno, Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage, 2016

OURY Fernand, « Les métiers Une médiation bien commode », in Laffitte, Mémento de Pédagogie Institutionnelle, p. 230

PETIT Jean, L'immersion une révolution, p 42, 2001

POMPEU Véronique, « Lo bilingüisme immersiu en mairala », 2013

PUJOL Francine, L'enfant entre corps et parole : un citoyen en devenir. En quoi l'enfant fait-il ses premiers pas de citoyen à travers le conseil de coopérative et les jeux traditionnels et sportifs ?, 2013

ROBIN Isabelle, L'entrée dans la loi dans une classe maternelle : comment poser des limites qui structurent à l'âge de l'opposition?, 2013

ROBIN Isabelle & Association Vers la pédagogie institutionnelle Fernand Oury, La Pédagogie institutionnelle en maternelle : un peu, beaucoup, très beaucoup ... S.I. : Éd. Champ social, 2012

SINGLETON David, Age and second language acquisition. Annual Review of Applied linguistics, 21, p 77-89, 2001

THERON Françoise et Le groupe ChamPignon de Béziers, « Le « Quoi de neuf ? Avec des Petites Sections », Août 2010

VASQUEZ Aïda, OURY Fernand, De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle. Matrice. 2000

VASQUEZ Aïda, OURY Fernand, Vers une pédagogie institutionnelle ?, Vigneux : Matrice, p 83, 2001

VERLAGUET Malika, Dessenh contat e tèxt liure, agach sus una practica en Calandreta, Université de Perpignan, Memòri M2, 2010

## Taula dels annexes

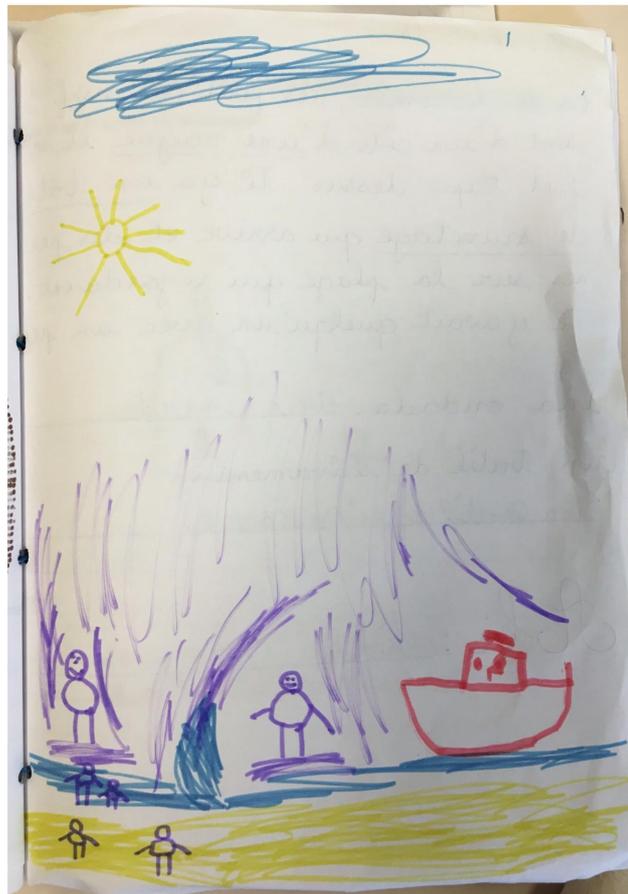
<a href="#"><u>ANNÈX 1 LOS DESSENHS CONTATS D'ALÒI DE 1 A 10.....</u></a>	<a href="#"><u>59</u></a>
<a href="#"><u>ANNÈX 2 LOS DESSENHS CONTATS DE LUCIA DE 1 A 10.....</u></a>	<a href="#"><u>69</u></a>
<a href="#"><u>ANNÈX 3 LOS DESSENHS CONTATS DE GASTON DE 1 A 10.....</u></a>	<a href="#"><u>79</u></a>
<a href="#"><u>ANNÈX 4 MOMENTS DE CLASSE.....</u></a>	<a href="#"><u>89</u></a>
<a href="#"><u>ANNÈX 5 EXEMPLES DE QUASÈRN « PASSEJAIRE ».....</u></a>	<a href="#"><u>97</u></a>
<a href="#"><u>ANNÈX 6 EXEMPLES DE PROJÈCTES MENATS EN ESCALETA E TALHIÈRS DESCANTONATS.....</u></a>	<a href="#"><u>99</u></a>
<a href="#"><u>ANNÈX 7 LA CORRESPONDÈNCIA MENADA EN 2018-2019.....</u></a>	<a href="#"><u>101</u></a>
<a href="#"><u>ANNÈX 8 LA CARTA DE LAS CALANDRETAS.....</u></a>	<a href="#"><u>102</u></a>

Annèx 1 Los dessensh contats d'Alòi de 1 a 10



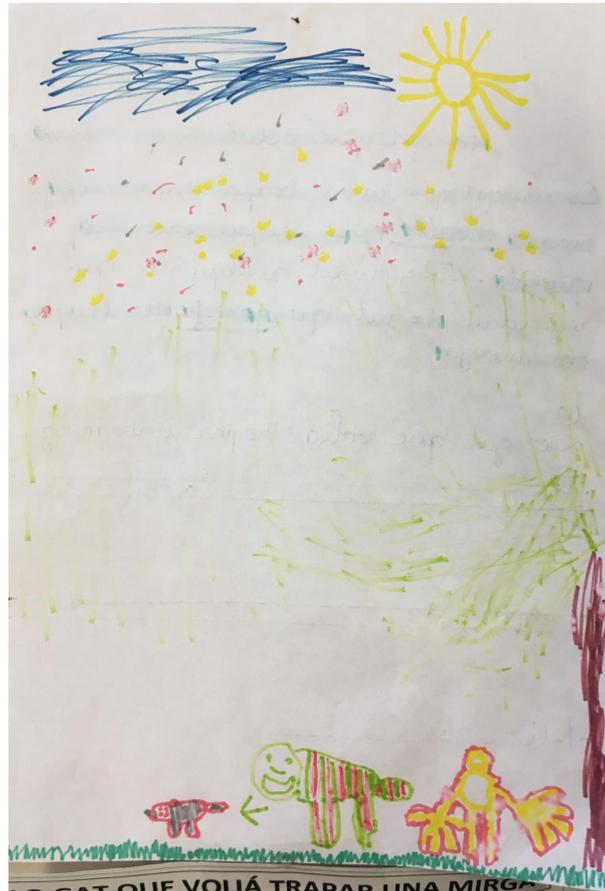
Son de bonòmes qui sont dans un camion. Vòi anar dins lor ostal, dins la vila mas l'entrée de la ville est barrée. Il y a des murs. Il y avait un endroit du mur qui était cassé e aprèp i aviá un lac dins la vila et ils se sont baignés au lac.

Alòi  
DC1-04/09/2018



Es de bonòmes, ils font du surf. Ils sont d'un côté d'une vague et se font taper dessus. Il y a un bateau de sauvetage qui arrive et des personnes sur la plage qui regardaient. Il y avait quelqu'un avec un petit.

Alòi  
DC2-18/09/2018



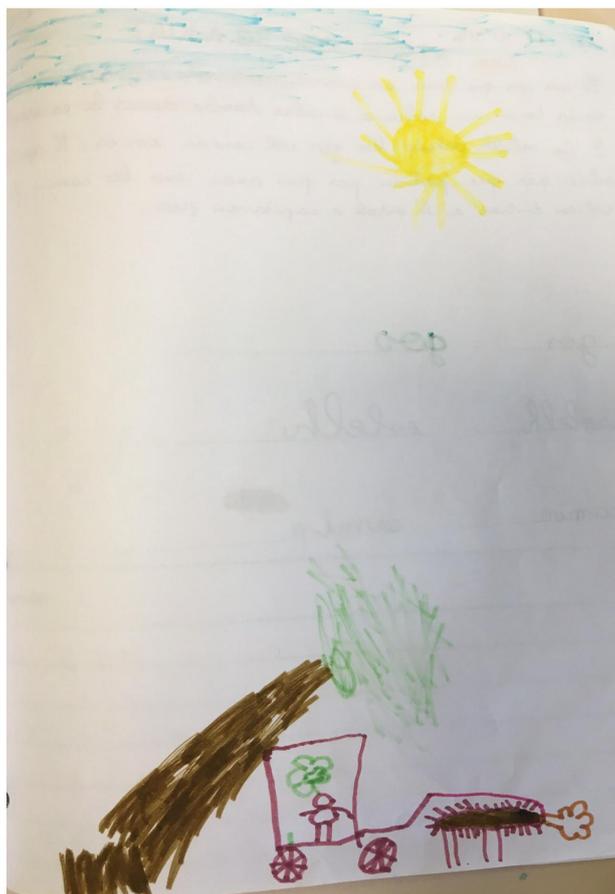
Lo gat que voliá trapar la mirga. Es un gat que voliá trapar una mirga mas i arribiá pas perque èra tròp pichòta. Il y avait quelqu'un qui regardait lo gat qu'ensaja de trapar la mirga.

Alòi  
DC3-09/10/2018



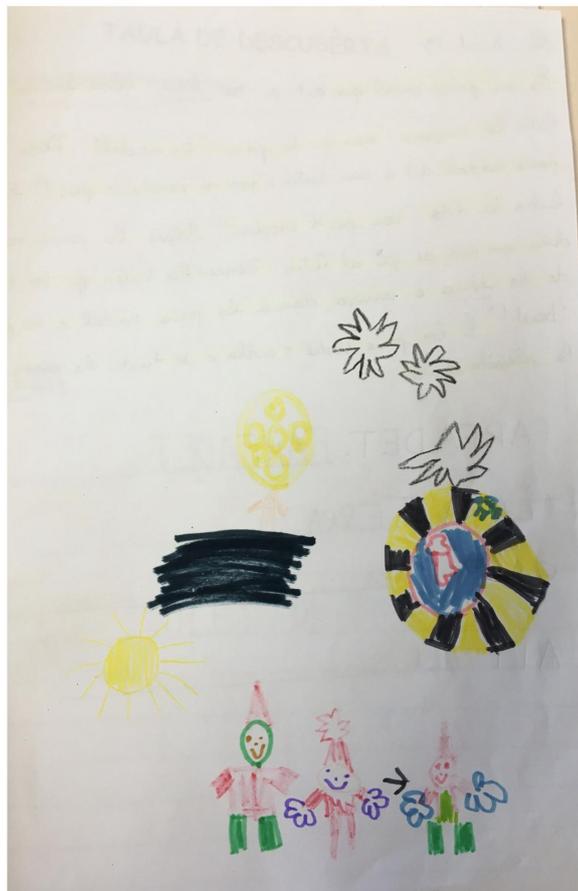
Es un bonòme que va dins la brústia de letras. Sortís pel costat et comme il y avait des lettres, il les emmène de sa maison. E aprèp, il a vu des revenants. Èran pas maissants e i a pas pus d'arbres dins la natura et il avait mis des arbres dans un phare. Les animaux voulaient pas que.... il y avait des arbres dans la vie et lui il voulait leur demander de les aider.

Alòi  
DC4-06/11/2018



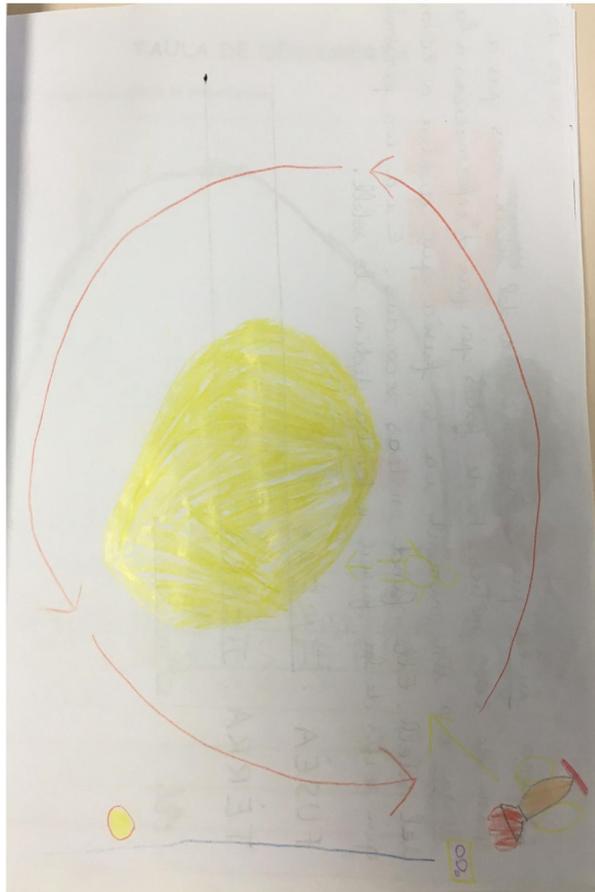
Es un gos que tira un carosse mas que vòl totjorn des òs. E aprèp tocan un arbre e l'arbre tomba dessus le carosse. E fa solelh del còp lo gos vòl cercar un òs. E aprèp sabia pas que podian pas pus anar sus lo camin. E volián dintrar a l'ostal e capitavan pas.

Alòi  
DC5-27/11/2018



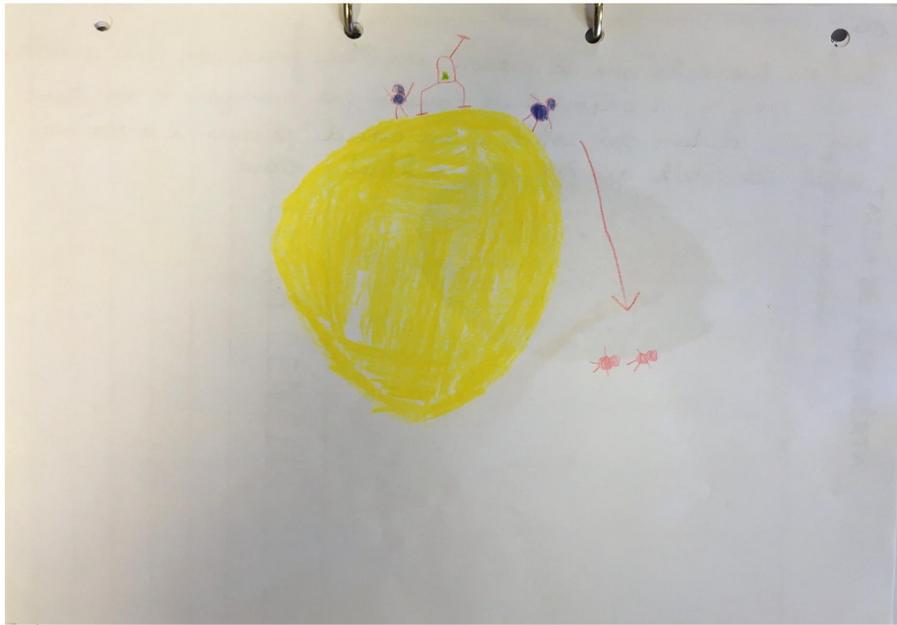
Es un Paire Nadal que dit a son lutin «bona annada» et le lutin lu respond : mas que te passa? Es Nadal! Donc lo Paire Nadal dit à son lutin : «Vas m'escotas o pas? E son lutin li ditz: «vau pas t'escotar». Alara lo Paire Nadal dona un còp de pè al lutin. Doncas lo lutin fa lo torn de la tèrra e arriba darrièr lo paire Nadal e lo fa « bouh!» E lo Paire Nadal s'envòla e se tusta la cara a la planeta Mars.

Alòi  
DC6-08/01/2019



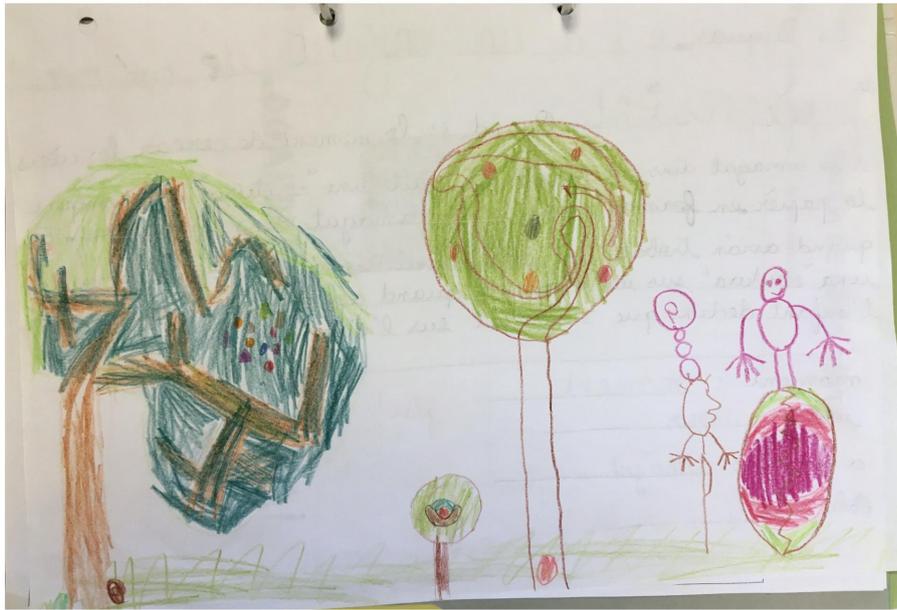
Es una fusèa que tòrna a l'entorn del solelh mas pas a mens de 2000 mètres. Fa de fòtos per far d'informacions a la tèrra e a un moment i a la fusèa que dintra a 20 m del solelh. Elle fond en doas segondas. E i a un personatge que sortís de la fusèa a tomba dedins lo solelh.

Alòi  
DC7-09/02/2019



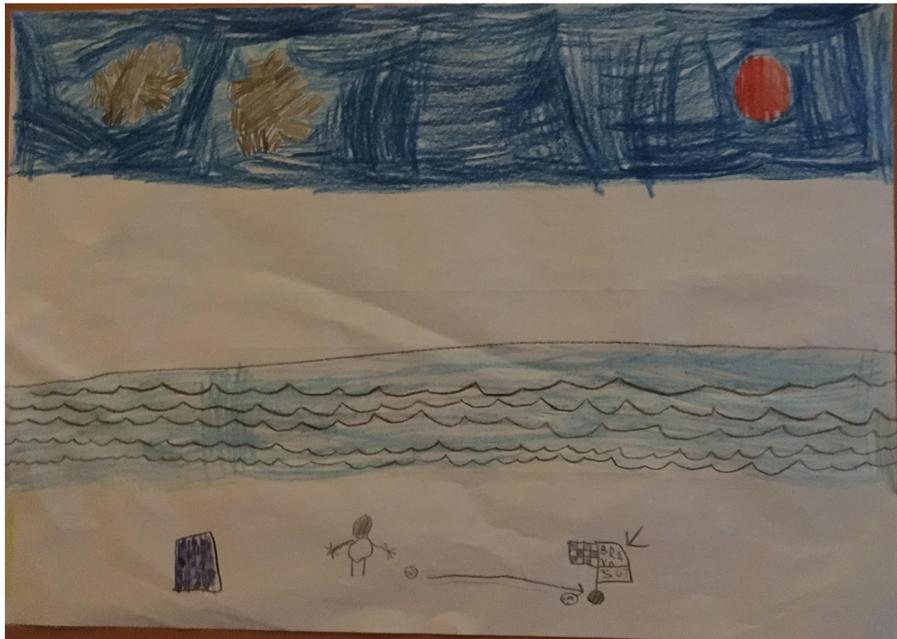
Son d'astronautes que se creson sus Mars mas son sul solelh. E an freg en an emportat de causas per manjar e an tant freg que sautan del solelh e an caud perque i aviá un costat del solelh qu'èra freg e l'autre caud.

Alòi  
DC8-12/03/2019



Es Pascas e i a una enfant qu'aviá menat de papièr present. Quand es lo moment de cercar los uòus, s'es amagat dins lo papièr e a fait una cotura per tampar lo papièr en forma d'uòu e s'es amagat dins un arbre. E quand avián trobat los uòus, los autres èron estonats de veire una cotura sus un uòu. E quand an dubrit l'uòu dedins que s'es metut sus l'uòu.

Alòi  
DC9-06/05/2019



Es a Rio de Janeiro en 2015. I aviá un bonòme que fasiá de golf e i aviá una servieta abandonada e tanben i aviá dos drapèls: un i aviá escrit «Zut» e l'autre « Bravò» Fasiá solelh mas èra pas jaune mas roge.

Alòi  
DC10-13/06/2019

**Annèx 2      Los dessens contats de Lucia de 1 a 10**



**La princesse va se promener dans la forêt. Elle rencontre un loup. Il y a une petite fille qui fait de la balançoire. Le roi voit un aigle.**

**Lucia  
DC1-04/09/2018**



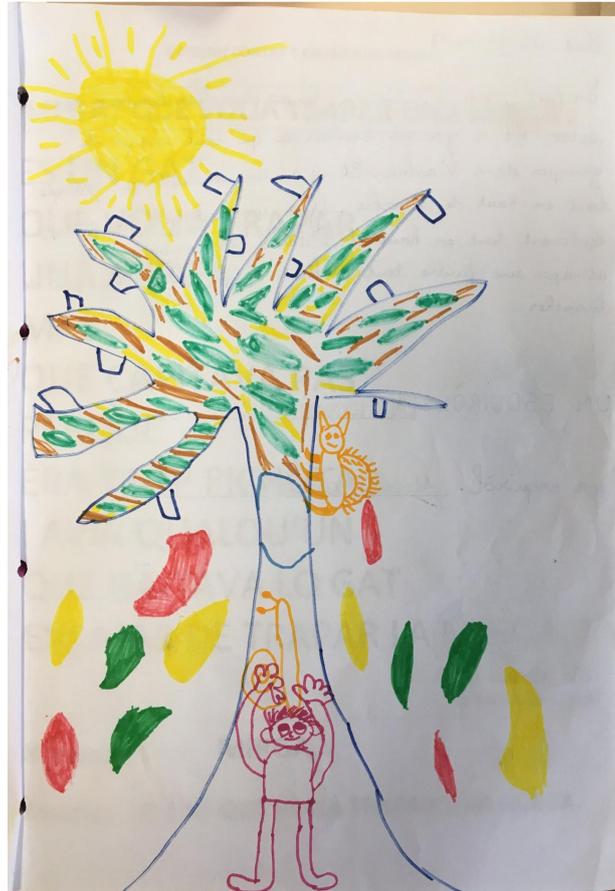
C'est la nuit. **I** a un **chòt** qui joue avec un loup à cache-cache.  
Et là, c'est une petite fille et **lo chòt** qui font la fête.

Lucia  
DC2-18/09/2018



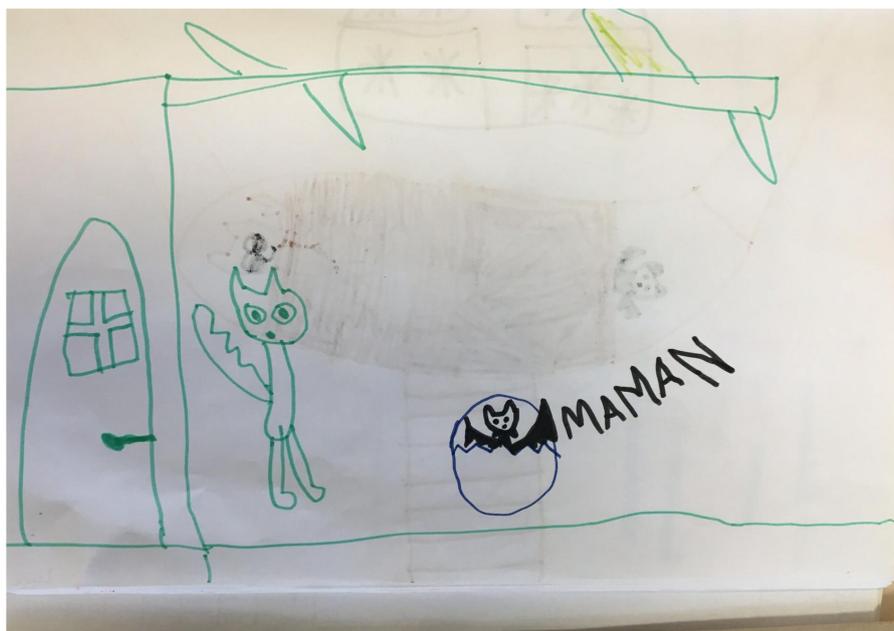
**C'est moi, papa et Amaury qui vivaient dans un château fort. Il y avait beaucoup de gens. Amaury avait un peu peur parce qu'on était en haut. Papa avait une carte pour dire où on allait parce que c'était des labyrinthes. Et on voyait des objets du Moyen-Âge dans les vitrines. Et ensuite on est rentré chez nous.**

**Lucia  
DC3-09/10/2018**



**En fait**, c'est l'automne, les feuilles tombent par terre. Et il y a un bonhomme qui veut essayer de grimper dans l'arbre. **E i** a un écureuil qui grimpe tout en haut de l'arbre. **I a un** escargot qui grimpe lentement tout en haut de l'arbre. **Lo bonòme** veut attraper une feuille tout en haut de l'arbre. **E i** a des branches.

Lucia  
DC4-06/11/2018



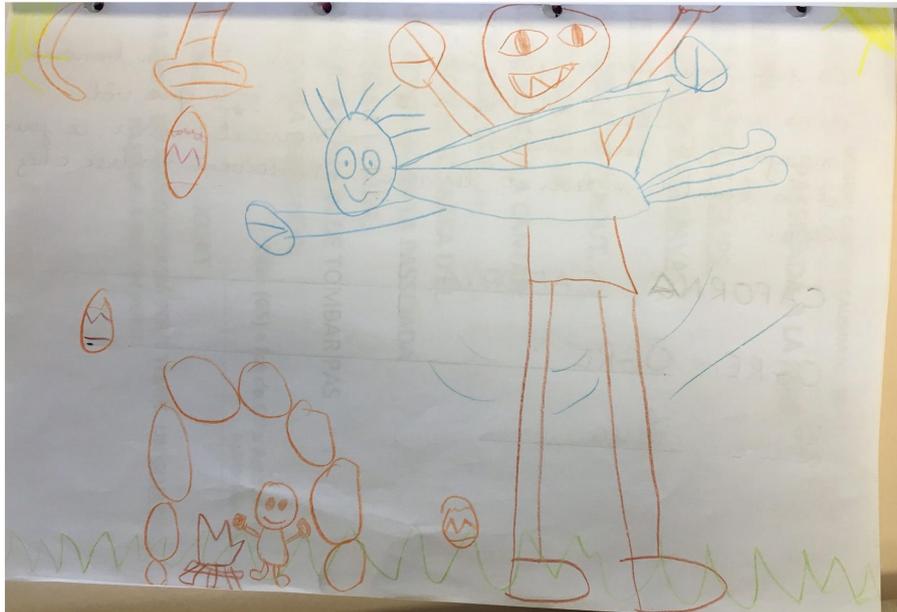
C'est un **escureuil** qui a un **ostal** dans un arbre. **E un jorn**, il voit **una ratapenada** qui dit "Maman". Et là, il l'accompagne et c'est **la nuèit** dans son lit **e la ratapenada dormís dins son lièit**. E vaquí.

Lucia  
DC5-27/11/2018



**C'est deux bonhommes qui se promènent et ils rencontrent un ours qui veut les manger. Et il y a un dragon dans le ciel. Et après, l'ours il fait des "prout" et les bonhommes s'enfuient à leur maison. Ils ont pas envie de se faire dévorer.**

**Lucia  
DC6-08/01/2019**



**Es un super-héros que vòla dins lo cèl. I a un bonòme dins una grotte. C'est Pâques. I a un ògre que vòl manjar lo super-héros. L'ògre a mancat tombar. Le jour, il va bientôt se lever et les méchants doivent rentrer chez eux.**

**Lucia  
DC7-05/02/2019**



Es un bonòme que fa du trampoline pendent que l'autre fa de bicicleta dins lo jardin. I a de belles flors dins lo jardin. D'un còp, i a una ratapenada qu'arriba e que vòl manjar lo bonòme del trampoline. La ratapenada se conha sus lo filet del trampoline e tomba pel sòl. I a una altra ratapenada qu'a manjat un bonòme dins son ventre. Lo jorn comença de se levar e las duas ratapenadas perdent leurs pouvoirs.

Lucia  
DC8-12/03/2019



Es un bonòme qu'ensaja de dobrir un còfre al tresaur. I a un autre bonòme que mòstra una chòta. Un autre bonòme monta a l'arbre per trapar la clau. E aprèp, un còp en naut, jeta la clau a l'autre. Lo d'en bas la trapa e va dobrir lo còfre. Son devenguts rics. E aprèp, son anats veire un espectacle de fauconnier.

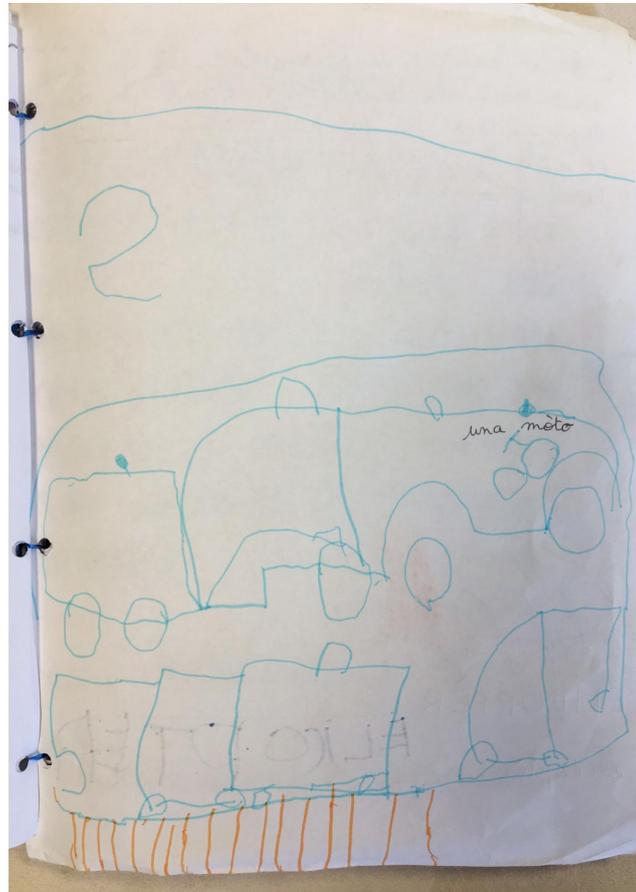
Lucia  
DC9-06/05/2019



Es un bonòme, es la nuèit e lo bonòme pren una còrda e jeta la còrda de l'autre costat. E aprèp i a un maissant que venan prep del sapin de Nadal e vòla un present de Nadal. E aprèp dubrís los presents e tròba des ailes de ratapenada. E partiva vers lo cèl e i a un bonòme que lo vei e que lo pòsa e aprèp arriba dins lo cèl sens lo present perque es tombat lo present.

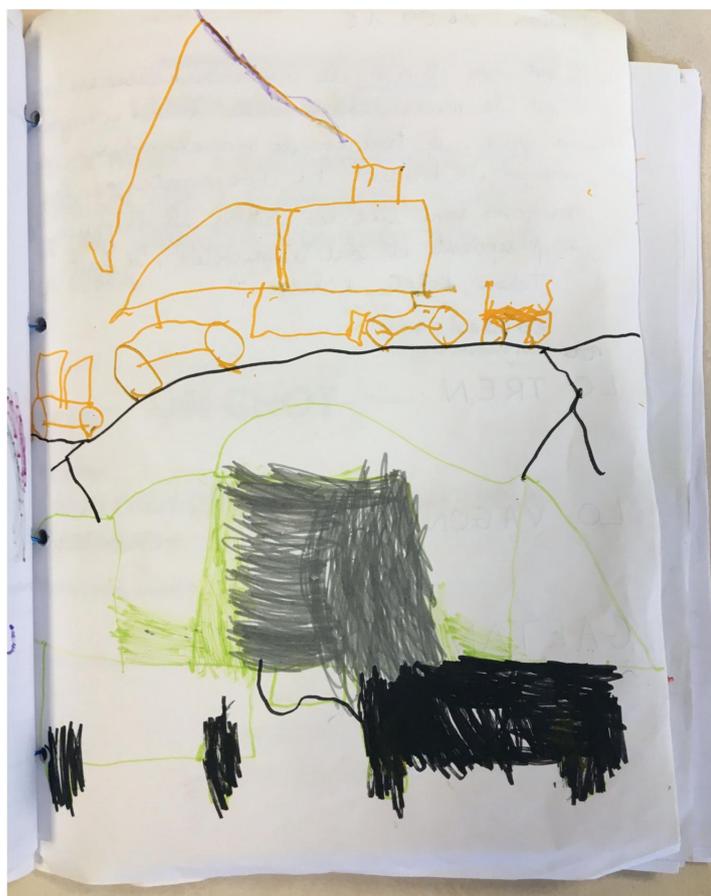
Lucia  
DC10-13/06/2019

**Annèx 3      Los dessensh contats de Gaston de 1 a 10**



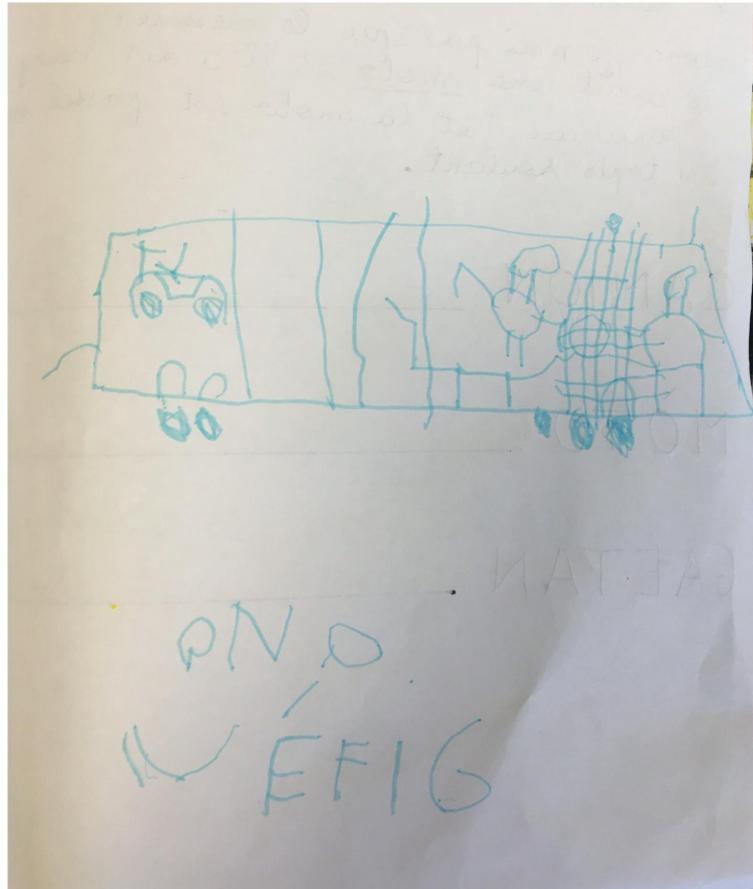
C'est un camion de prisonnier. Il y a une moto qui monte dedans.  
Et il y a deux dépanneuses de la police et un hélicoptère. Et c'est  
la caserne de police et il y a un long girophare.

Gaston  
DC1-04/09/2018



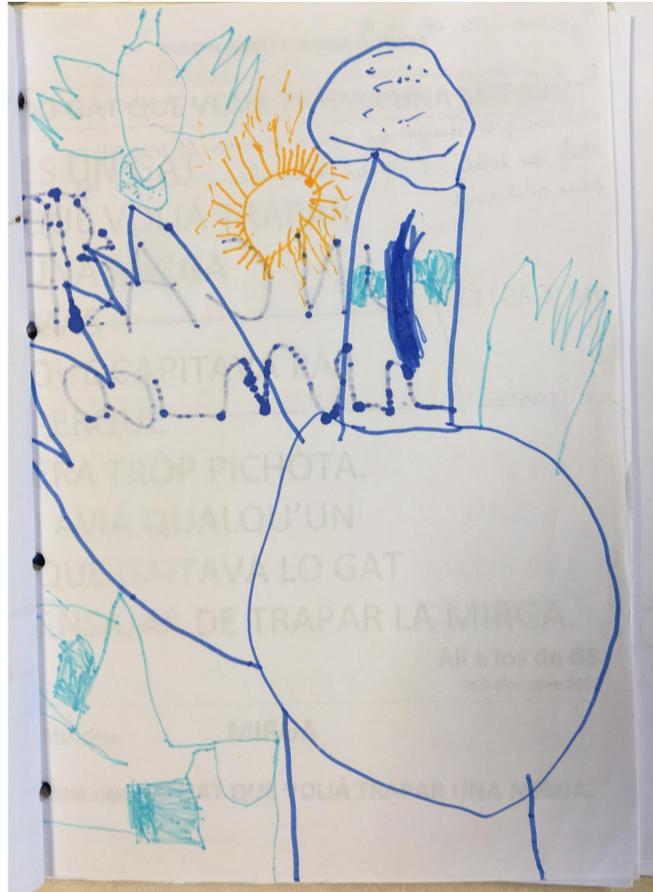
C'est un train de marchandises en Légo. C'est le mien dessiné avec trois wagons, la grue, le wagon de marchandises, le wagon de bois et la locomotive. Les wagons sont sur les câbles électriques. Ils se plaquent et sont aimantés. Il fait "Tchou, tchou, tchou..."

Gaston  
DC2-18/09/2018



En fait c'est une histoire toute en Légo. C'est un **camion** de prison. Il a une chaîne. Il se retourne. Il perd ses pneus. Il était en train d'arrêter un méchant invisible donc je n'ai pas pu le dessiner. Il avait une moto et il a dit "vas-y nouveau!" et la moto est passée sur un tapis roulant.

Gaston  
DC3-09/10/2018



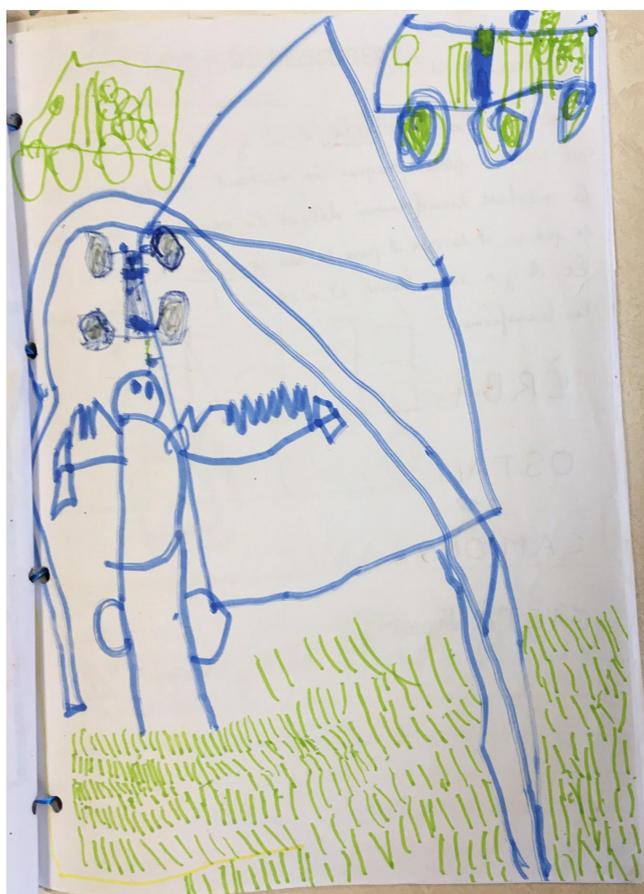
**En fait** c'est un château. Et ça c'est une tante qui vient voir son petit dragon qui vole à l'envers. Et ça c'est un soleil qui éclate. C'est des petites chauve-souris qui ont peur parce qu'il rugit.

Gaston  
DC4-06/11/2018



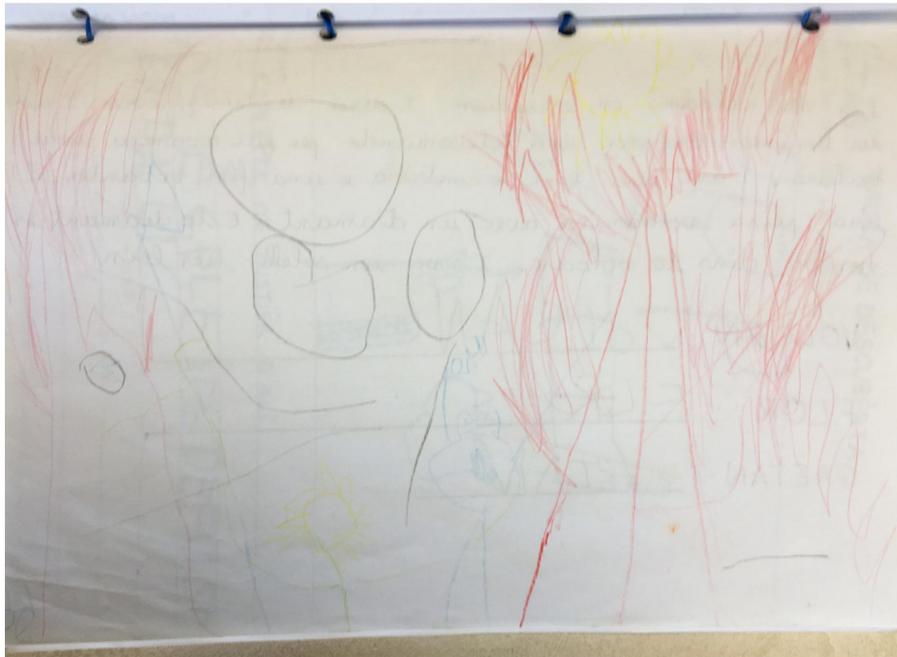
Il y a un monstre et un policier qui sont invisibles. Il ya une petite voiture et un hélicoptère qui viennent voir s'ils doivent le casser. C'est la voiture qui le casse. Le monstre a six mains.

Gaston  
DC5-27/11/2018



En fait, c'est de l'herbe et il y a deux camions de police qui arrivent pour attaquer un méchant "transformers". Et le méchant "transformers" détruit la maison du petit quad de police et de ses deux parents, les camions de prison. Et il y a une barre c'est un "L" qui électrocute le "transformers".

Gaston  
DC6-08/01/2019



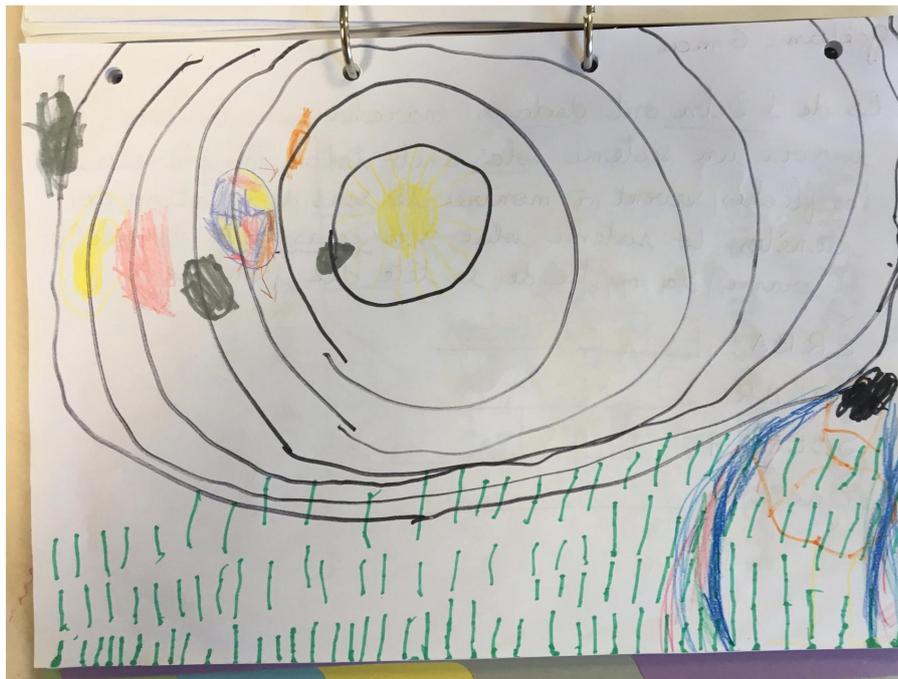
I a dos volcans en erupcion. I ave des trous noirs. I ave dos bonòmes. E i ave una tour de contrôle per far avançar una veitura. E una pèira volcanica avec un diamant. E lo diamant es tomba dins lo volcan. E i ave un solelh très loin.

Gaston  
DC7-09/02/2019



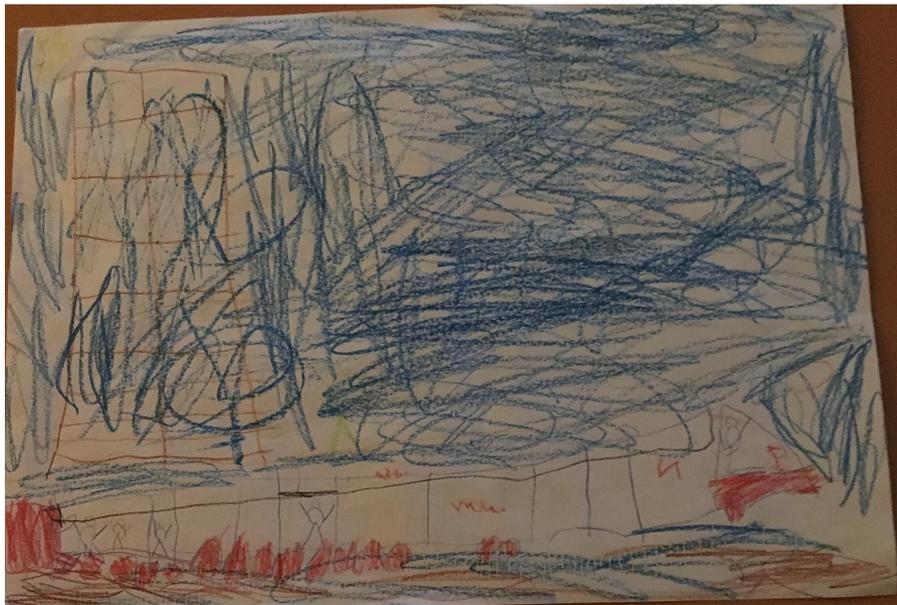
En fait, i aviá un solelh e i aviá una decheteria. E i aviá de "transformers" en tas de ferraille. I a de pines per cassar dos "transformers" e aprèp i aviá un " transformers" mas pas cassat.

Gaston  
DC8-12/03/2019



Es de l'èrba ont dedans marcha un bonòme. E i aviá un sistemí solar amb totas las planetas. Les flêches servent à monsther le sens de rotation des planetes. Lo sistemí solar s'es ecrasat e lo solelh a cramé la moitié de la tête del bonòme.

Gaston  
DC9-06/05/2019



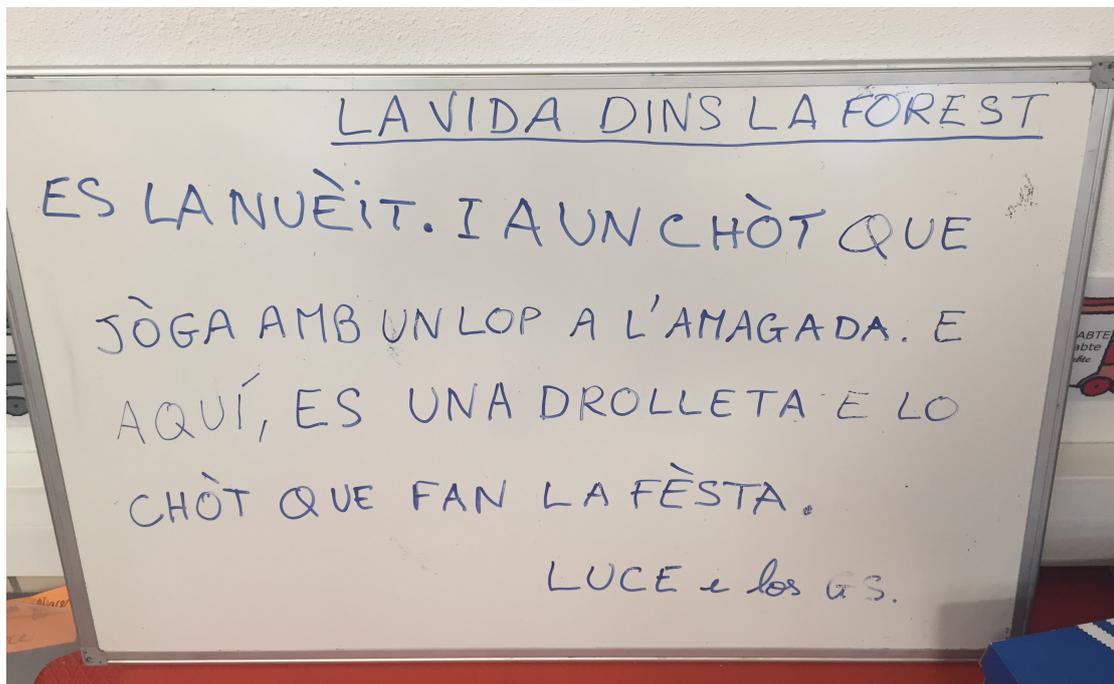
Es un metrò que se cassava e que i a una inundacion que cassat la railla sos tèrra. Es que lo metrò anava sos tèrra e i aviá un immeuble que fas una inundacion e lo solelh brutlava l'aiga a i avi dos pichòts personatges e avi pauc e du coup i en a un qui sauta e l'immeuble ecrabouillava la cabina del tramway.

Gaston  
DC10-13/06/2019

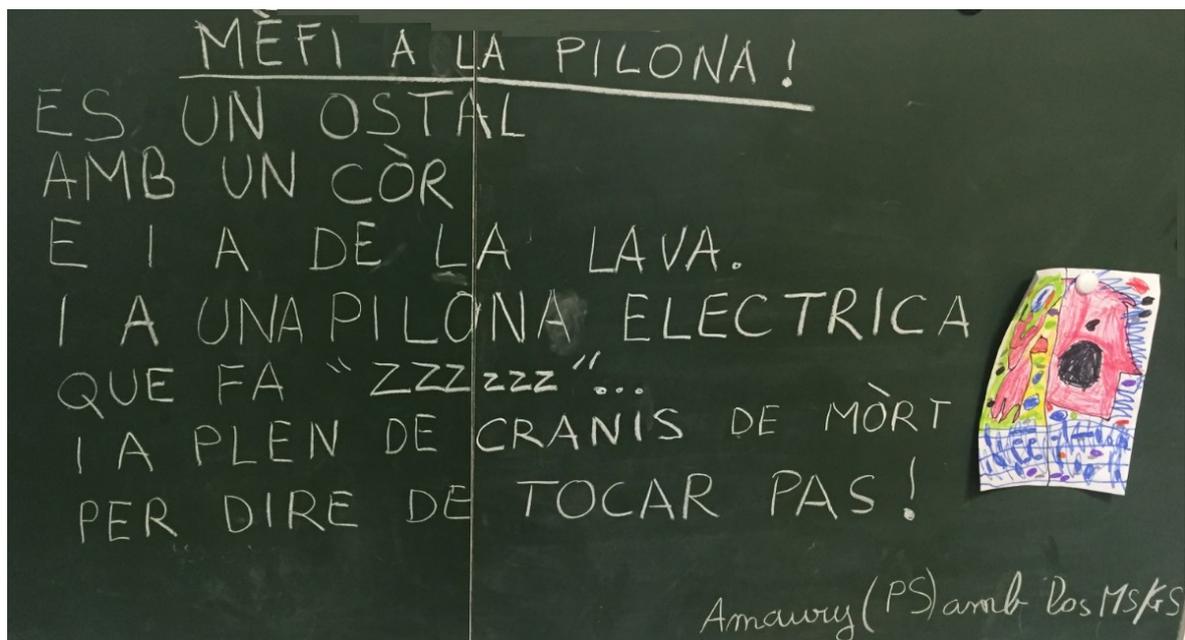
**Annèx 4 Moments de classa**



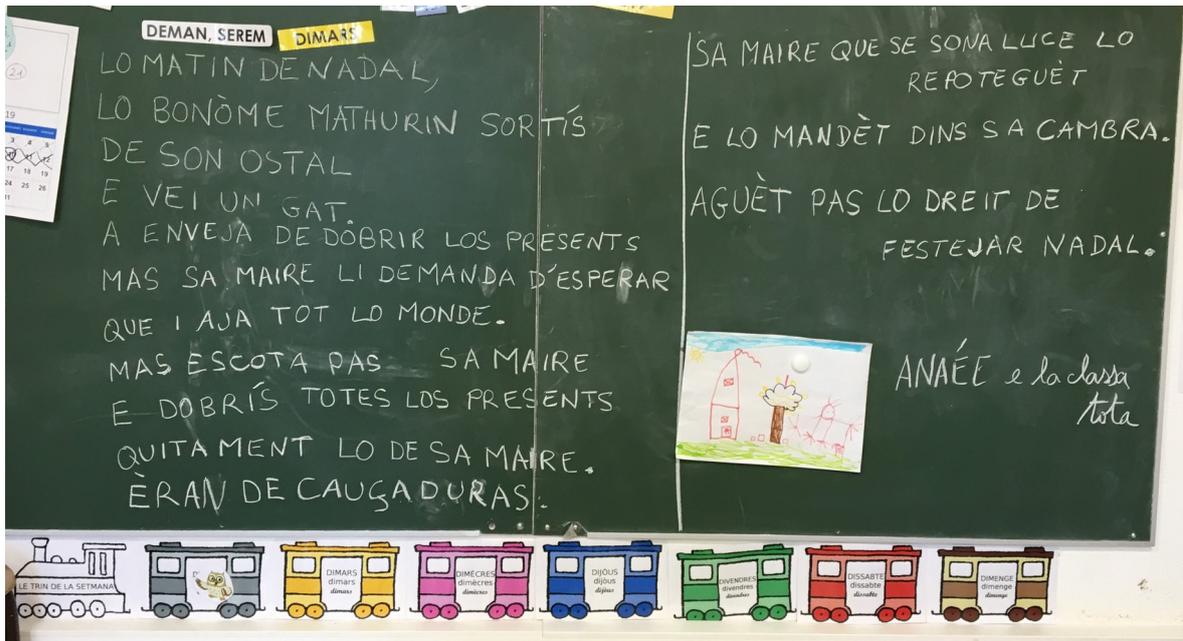
**Il·lustracion 1 : Temps de dessenh de la GS**



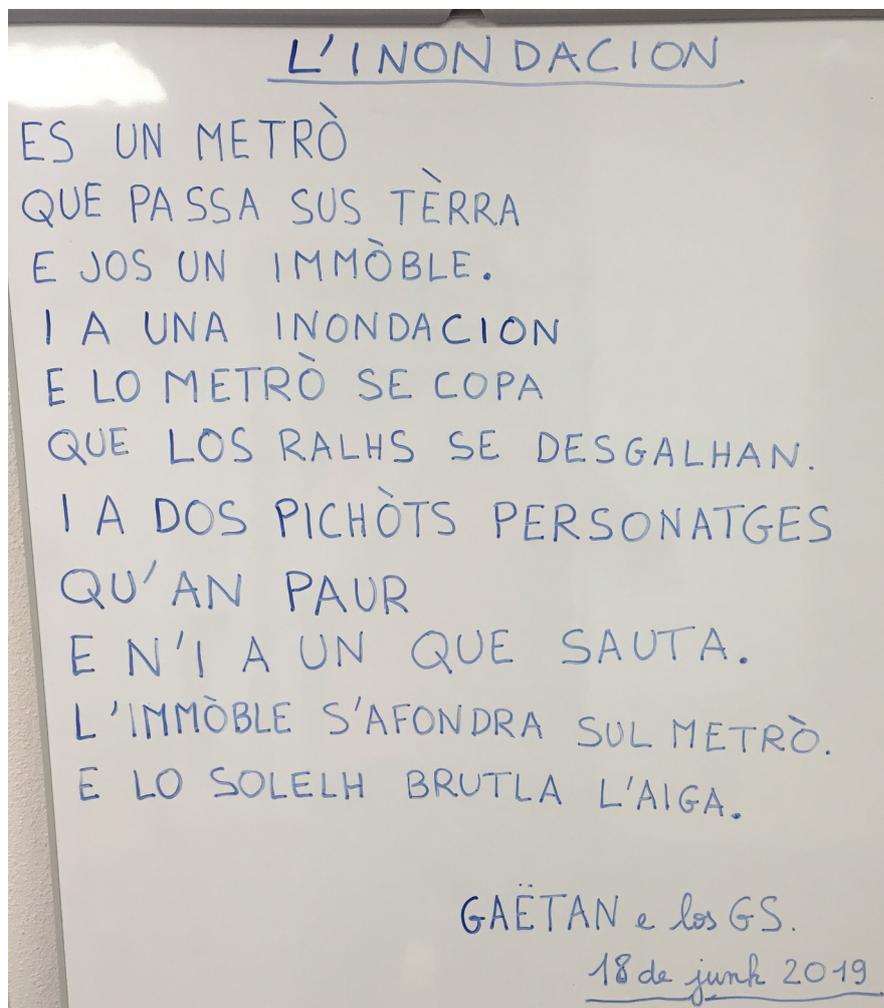
**Il·lustracion 2 : Tèxte netejat - Setembre**



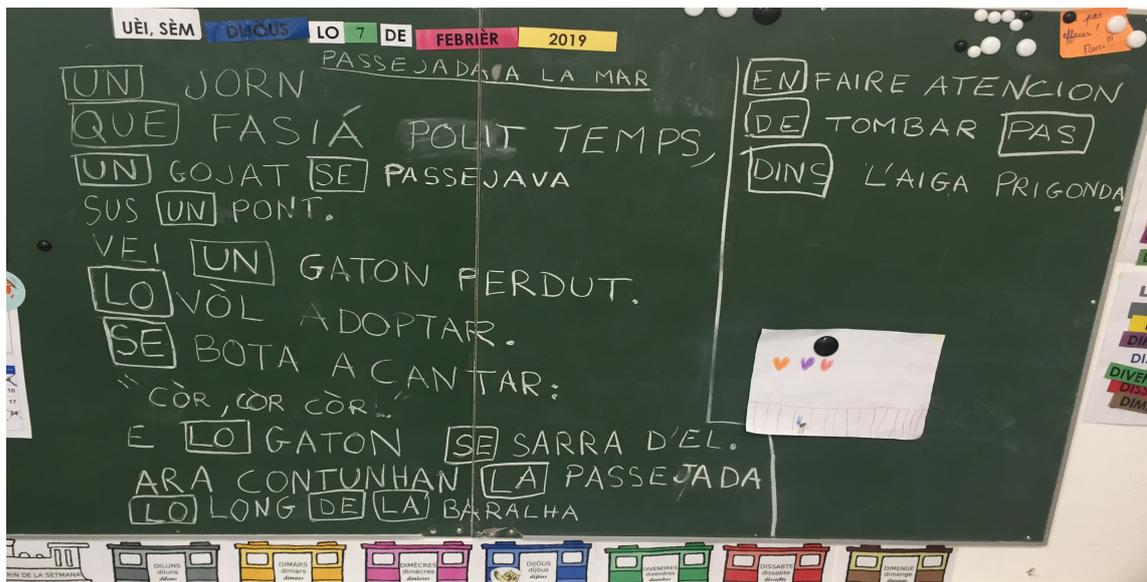
**Il·lustracion 3 : Tèxte netejat - Novembre**



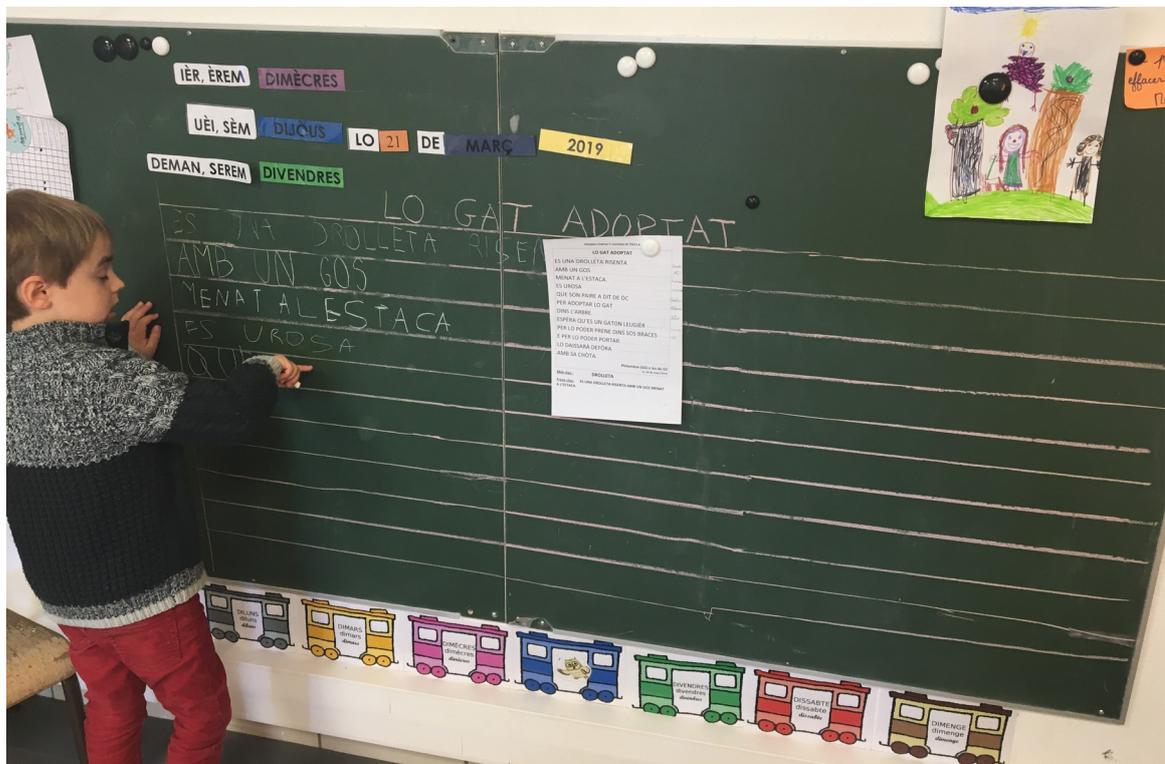
**Il·lustracion 4 : Tèxte netejat - Mai**



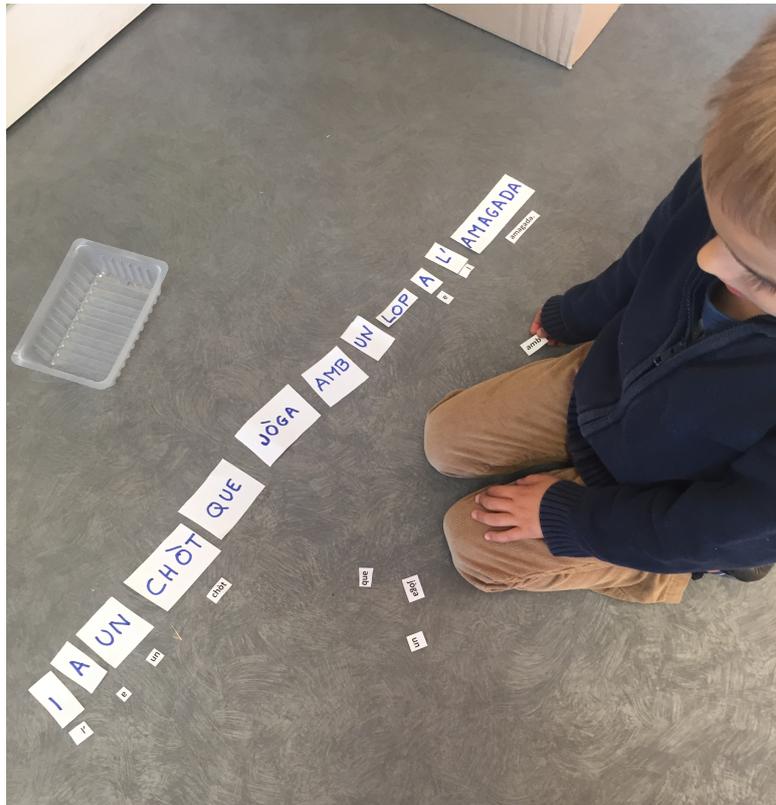
**Il·lustracion 5 : Tèxte netejat - Junh**



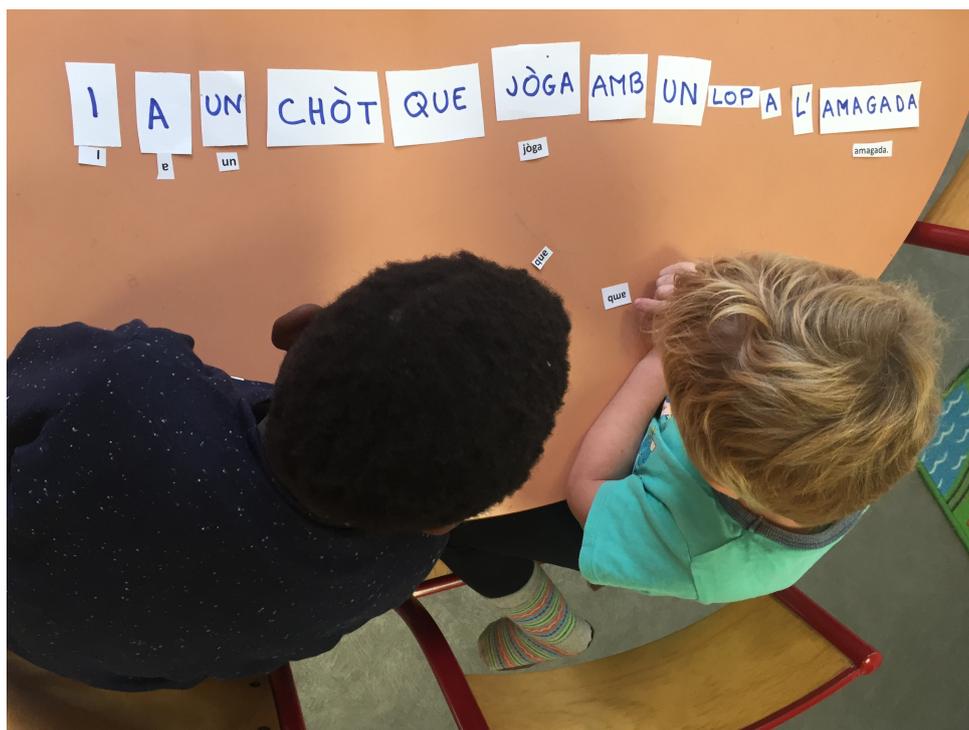
**Il·lustracion 6 : Reperatge dels mots pichons**



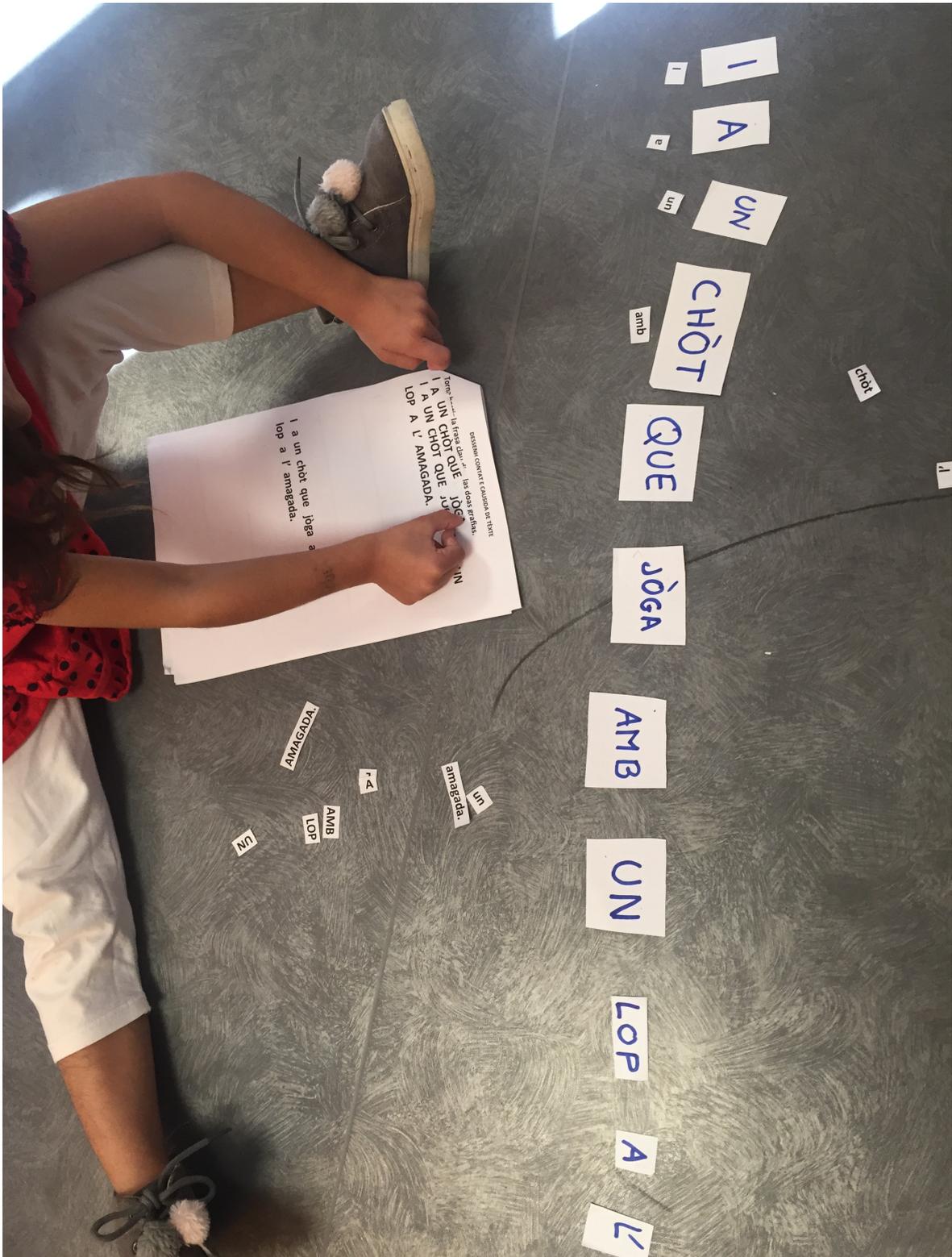
**Il·lustracion 7 : Escritura cooperativa del tèxte causit netejat**



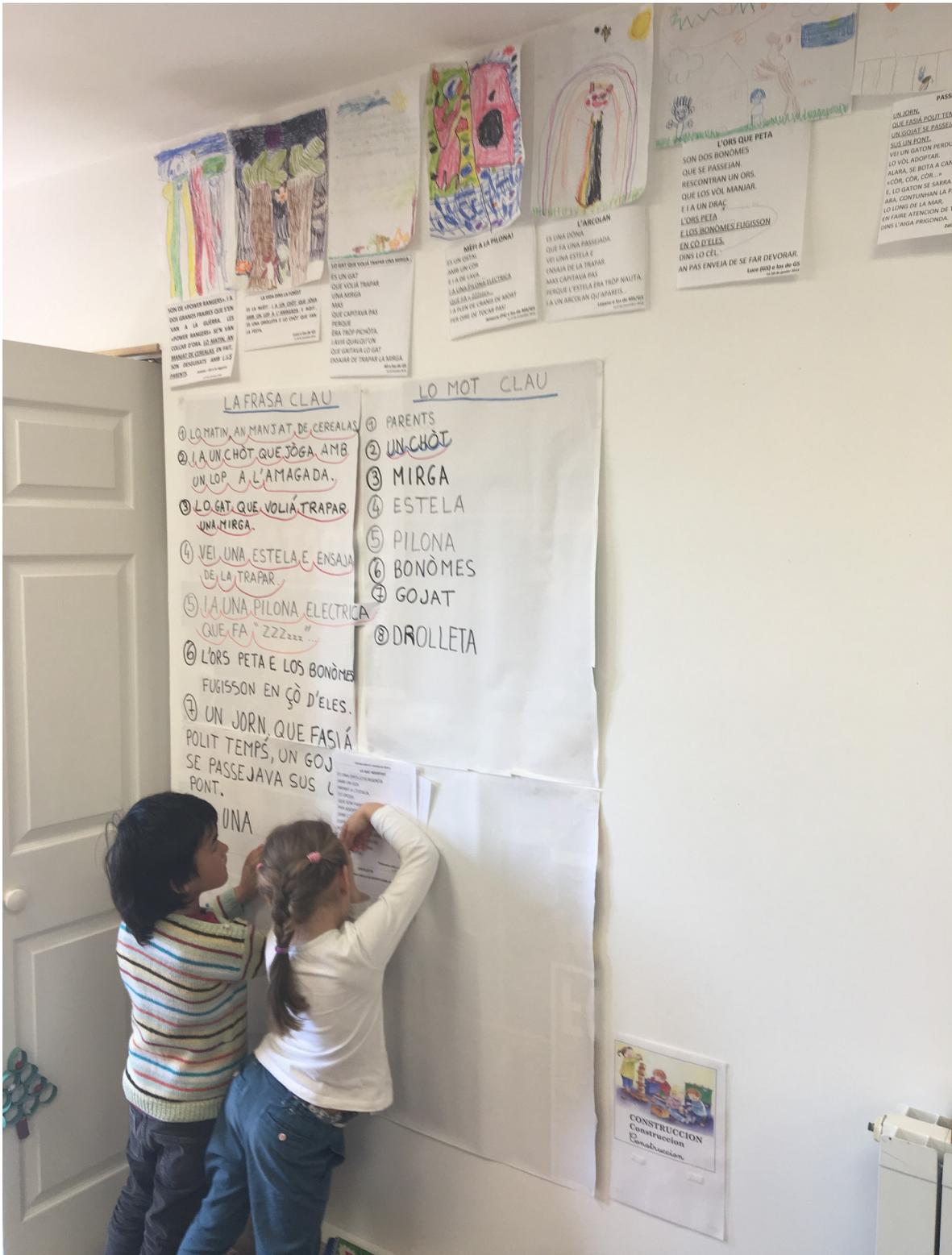
**Il·lustracion 8 : Treball individual de tornar bastir la frase clau en minúscules**



**Il·lustracion 9 : Treball cooperatiu de tornar bastir la frase clau en minúscules**



**Il·lustración 10 : Reinvestiment del treball de manipulacion sul fichièr**



Il·lustración 11 : Aficha : Escritura de la frase e del mot clau

# SABI LEGIR

LO - lo

ES - es

LA - la - la

UN - un

DE - de

UNA - una - una

I - i

A - a - a

PER - per

SE - se

SA - sa - sa

EN - en

PAS - pas - pas

AMB - amb

LI - li

SON - son

E - e

QUE - que

MAS - mas - mas

LOS - los

LAS - las - las

DINS - dins

SAS - sas - sas

SOS - sos

NOS - nos

Il·lustracion 12 : Aficha : « Sabi legir »

## Annèx 5 Exemples de quasèrn « Passejaira »

### SETMANA DEL 5 AL 9 DE NOVEMBRE

Una fred que pela nos aculhiguèt per la dintrada...

Fins al 14 de decembre, sèm acompanhats per Marion que nos ajuda sus la classa.

Anguèrem a la bibliotèca pel primièr còp. Legiguèrem lo conte de «Jaume e la mongeta magica» e «Pèl d'ase». Manlevèrem cadun un libre que demorarà en classa. I anarem 2 còps per periòde fins a la fin de l'annada.

Un froid de canard nous a accueilli pour la rentrée...

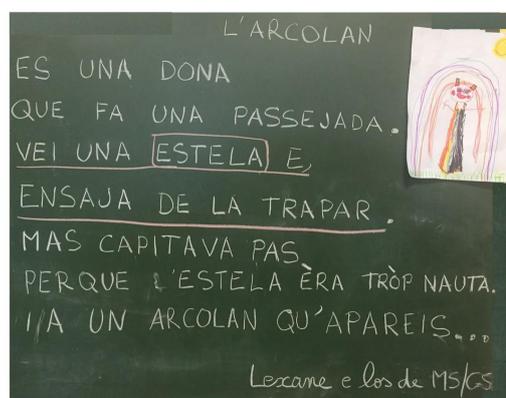
Jusqu'au 14 décembre, nous sommes accompagnés par Marion qui nous aide sur la classe.

Nous sommes allés à la bibliothèque pour la première fois. Nous avons lu le conte « Jacques et le haricot magique » et « Peau d'âne ». Nous avons emprunté chacun un livre qui restera en classe. Nous irons 2 fois par période.



Reçaupèrem la responsa dels correspondents de Sant Guironç. Es de legir sus la paret de la classa.

Nous avons reçu la réponse des correspondants de Saint Girons. Elle est à lire sur le mur de la classe.



Una novèla istòria, la de Lexane, foguèt elegida: «L'arcolan». La còla tota de MS e GS la melhorèt. Òsca a eles!

Une nouvelle histoire, celle de Lexane, a été élue : « L'arc-en-ciel ». L'équipe entière des MS et GS l'ont améliorée. Bravo a eux !

**Pausatz-vos plan e a diluns.**

Reposez-vous bien et à lundi.

## SETMANA DEL 15 AL 19 D'OCTOBRE

Lo primèr conselh d'escòla foguèt!

Le premier conseil d'école a eu lieu.



Festegèrem los anniversaris de Clyde e Zélie.

Nous avons fêté les anniversaires de Clyde et Zélie.



A la taula de descubèrta, aguèrem un brachiosaure, un prègadiu e un lausèrt,  
de pèiras: de sabon, d'argent, de talc e de quars ròse.

A la table de découverte, nous avons eu un brachiosaure, une menthe religieuse et un lézard, des pierres : de savon, d'argent, de talc e de quartz rose.



Bonas vacanças de la Martror.

Bonnes vacances de la Toussaint.

## Annèx 6 Exemples de projectes menats en escaleta e talhièrs descantonats

### SETMANA DEL 12 AL 16 DE NOVEMBRE

Lo mercat de Nadal se sarra e los calandrons totes participèron, en escaleta, als cinc talhièrs descantonats que la còla educativa lor prepausèt. An fargats d'avets, de pompons e de coronas, decorats de cartetas e de pinhas...

Le marché de Noël se rapproche et tous les calandrons ont participé, «à la courte échelle», aux 5 ateliers décloisonnés que l'équipe éducative leur a proposé. Ils ont fabriqué de sapin, des pompons et de couronnes, décorés des petites cartes et des pommes de pin...



Mercés als parents pel material !

Bravo als bèls tan coma als pichons per aquela tantossada de las bonas!

Nos sèm arregalats!

Merci aux parents pour le matériel donné ! Bravo aux grands et aux petits pour cette très bonne après-midi! Nous nous sommes régalés!

Bona dimenjada.

Bonne fin de semaine.

## SETMANA DEL 25 DE MARÇ AL 29 DE MARÇ

Una setmana jol signe de «la bugada bèla» amb de talhièrs descantonats dijòus!  
Une semaine sous le signe de « la grande lessive » avec des ateliers décloisonés jeudi !



**Mercés  
de  
la  
vòstra  
participacion  
e  
ajuda!**



**Bona dimenjada.  
Bonne fin de semaine.**

## Annex 7 La correspondència menada en 2018-2019



Descubèrta de la letra dels correspondents

## Charte Calandreta

### **Emenhament laïc immerciu occitan**

#### **Traduction française de la version languedocienne,**

**veté à l'AC de Limoux – 21/05/2005 Modifié par l'AC de Carcassonne – 21/05/2017**

#### **Introduction**

La Déclaration universelle des droits de l'homme; La Convention internationale des droits des enfants; La Charte européenne des langues régionales et minoritaires; La Convention-cadre pour la protection des minorités nationales; affirment le droit à la différence, le droit de chacun à s'engager dans sa langue d'origine, d'où est issu le droit à un enseignement dans cette langue. C'est en référence à ces textes fondamentaux que Calandreta conduit son action d'enseignement en occitan, en développant un esprit de tolérance et de respect de la différence.

#### **1. L'objectif**

1.1. L'objectif de Calandreta est de transmettre la langue et la culture occitanes aux enfants en assurant leur scolarisation en occitan dès l'école maternelle. L'occitan enseigné dans une Calandreta est celui de sa zone dialectale. Chaque établissement Calandreta tient compte de la réalité de la pratique de la langue dans son environnement proche et participe aux actions en faveur de son épanouissement et de sa reconnaissance.

1.2. À Calandreta, des parents, des enseignants et des amis de la langue s'associent « pour faire école » en tirant des établissements scolaires primaires et secondaires. Chaque établissement Calandreta est conduit par une association. La langue occitane a sa place dans la vie associative du mouvement Calandreta.

1.3. Calandreta construit, par l'immersion totale, les conditions d'un bilinguisme véritable dès l'école maternelle, pour donner à chaque enfant l'opportunité de bâtir de bonnes constructions cognitives. En parallèle les calandretans apprennent à lire d'abord en occitan.

1.4. Ils cheminent vers les langues et les cultures romanes, et aussi toutes les autres, en s'appuyant sur l'occitan comme langue véritable.

1.5. Une mission des établissements secondaires Calandreta est de valoriser le bilinguisme des enfants qui viennent du primaire. Ce bilinguisme doit permettre de réussir le brevet spécial en occitan et d'arriver à un plurilinguisme en fin de 3ème qui sera poursuivi au lycée.

1.6. Calandreta prolonge l'immersion après le baccalaurat à l'établissement d'enseignement supérieur APEINE.

#### **2. S'associer pour faire école**

2.1. Chaque établissement Calandreta est conduit par une association, déclarée dans le cadre de la loi de 1901. L'association Calandreta doit obtenir l'agrément de la Confédération Calandreta-Département laïc immercié occitan (qui sera désignée par la suite comme confédération Calandreta ou confédération). L'association et l'équipe pédagogique sont garantes de la mise en œuvre de la Charte Calandreta.

2.2. Calandreta offre un service public d'enseignement en occitan dans des établissements laïques où l'enseignement est gratuit. Ce mouvement associatif est indépendant des organisations politiques, syndicales et religieuses. Pour mettre en œuvre son projet et pour le développer, Calandreta construit une collaboration effective entre les collectivités territoriales, les enseignants et les parents.

2.3. L'association agit en liaison avec la confédération Calandreta et les fédérations départementales et régionales désignées par la confédération.

2.4. Calandreta associe les volontés, les énergies et les compétences pour développer l'emploi de l'occitan comme langue d'usage pour toute la vie de l'école. Calandreta souhaite que les parents de calandretans fassent, dans la vie familiale, une ambiance propice à l'emploi quotidien de l'occitan. Pour cette raison, Calandreta s'engage à faciliter l'accès de quiconque dans la langue et la culture occitanes.

2.5. L'association a une responsabilité par rapport au personnel qui travaille dans l'établissement, qu'elle en soit directement l'employeur ou non. Les enseignants payés par l'État le sont grâce à un contrat d'association signé entre l'État, l'établissement et la confédération Calandreta.

2.6. Au niveau administratif, l'association et le chef d'établissement décident ensemble et en concertation, même si ce dernier est l'interlocuteur de l'Éducation Nationale.

2.7. Dans chaque établissement Calandreta, les « rencontres » (rencontres – échanges) sont un lien privilégié où partager le projet entre parents et enseignants. Le lien d'élaboration de projet Calandreta est le couple, sous les auspices du mouvement et sans finies.

#### **3. Immersion et Pédagogie**

3.1. Dans chaque établissement Calandreta, l'occitan est langue enseignante et langue apprise, tant à l'oral qu'à l'écrit. Calandreta emploie la méthode de l'immersion ou présente à l'école maternelle. En particulier, Calandreta considère qu'une langue véritable l'aute, et qu'il faut accorder aux enfants le temps nécessaire pour qu'ils construisent eux-mêmes leurs apprentissages.

**3.3.** A Calandreta, les apprentissages se font d'abord en occitan. Les enseignants font vivre les « galansas » (comparaisons conscientes de la langue). Le français entre progressivement en classe, après l'acquisition de la lecture en occitan, de façon individualisée. Il est enseigné au cycle 2, quand la lecture est bien engagée, et bien avec l'occitan et les autres langues romanes. Les cours de français sont intégrés aux cours de langue. Les heures de français en primaire sont planifiées ainsi chaque semaine : CE1 = 3 heures ; CE2 = 4 heures ; CM1 = 5 heures ; CM2 = 6 heures.

Calandreta choisit la graphie classique et les normes proposées par le Congrès permanent de la langue occitane (Conseil de la langue occitane).

**3.3.** La langue occitane est langue de culture : le projet pédagogique inclut la découverte de la culture occitane sous toutes ses formes et expressions. Les calandretas se familiarisent en classe, petit à petit, avec tout le domaine linguistique occitan, dans toutes ses variantes principales (dans ses grands dialectes).

**3.4.** Les programmes « Familles de langues » et « Musique des langues » permettent de passer du bilinguisme au plurilinguisme. L'apprentissage d'une autre langue (autre que l'occitan et le français) peut commencer à partir de CE1, et Calandreta privilégie le suivi de ces programmes (Outils de Langues et Musique des Langues) pour ce faire<sup>1</sup>. La comparaison des langues et l'exercice aux langues sont essentiels pour comprendre le monde.

**3.5.** Les enseignants travaillent en équipe pédagogique d'établissement, qui se réunit au moins une fois chaque semaine en « conseil ». Cette équipe prépare le projet d'école dans le cadre de la Charte Calandreta, et garantit ainsi la place de la langue dans l'établissement que l'orientation pédagogique dans les classes. Calandreta, avec les enseignants organisés en équipes pédagogiques et en partenariat avec l'établissement d'enseignement supérieur APRENE, développe une méthode de pédagogie singulière qui allie l'imersion linguistique, inspirée des travaux des psychologues sur l'éducation bilingue en immersion précoce<sup>2</sup>, et une pédagogie active dans la continuité de l'exercice et des apports de la Pédagogie Institutionnelle<sup>3</sup>.

**3.6.** Dans les classes, Calandreta encourage la mise en place d'institutions<sup>4</sup> qui donnent la parole aux enfants, qui les rendent autonomes, qui régulent la vie des groupes et qui couvrent la classe vers l'extérieur.

**3.7.** L'objectif est d'assurer une continuité de la maternelle jusqu'au lycée, et de donner du sens aux apprentissages. Les établissements Calandreta développent une pédagogie du sujet acteur dans un groupe, adaptée tout au premier qu'au second degré.

**3.8.** Le lien d'élaboration du projet Calandreta est le congrès. Les enseignants y participent ainsi qu'une dizaine fédérales. Il est des représentants élus dans chaque institution Calandreta. Les enseignants sont acteurs de leur formation initiale à APRENE et de leur formation continue avec le Centre de Formation Professionnelle Occitan (CFPO) de Beziers. Les enseignants respectent les instructions officielles de l'Éducation Nationale et le niveau scolaire des enfants doit être en conformité avec ces instructions. Dans les établissements Calandreta, le « Ressourci » est le lien privilégié et partagé le projet.

#### **4. Action culturelle**

**4.1.** Chaque établissement Calandreta mène une action culturelle occitane et se lie à la vie culturelle de son environnement. Calandreta estime qu'il faut redonner à certains fêtes du calendrier annuel un contenu et une signification calandretas avec la culture occitane.

**4.2.** Ceci donne du sens à la langue pour les calandretas, encourage la Calandreta, renforce la convivialité et la cohésion, et permet de faire connaître et reconnaître Calandreta par la population et par les institutions. Pour conduire cette action, les associations Calandreta publient le calendrier annuel de leurs manifestations culturelles occitanes.

**4.3.** À chaque réunion de l'association, l'activité culturelle occitane a sa place parmi les questions de jour.

#### **Conclusions**

Cette Charte fixe les principes communs entre les établissements Calandreta affiliés à la Confédération Calandreta.

Pour pouvoir user du nom "Calandreta", une association doit obtenir et maintenir son affiliation à la Confédération, adhérer à la Charte, et en respecter autant les termes que l'esprit.

Les quatre aspects, associatif, le linguistique, le pédagogique et l'action culturelle occitane, ne peuvent pas se séparer : c'est la rencontre des quatre qui s'identifie sous le vocable « Calandreta ».

#### **Références**

<sup>1</sup> L'Établissement d'enseignement supérieur associatif fondé par la Confédération Calandreta en 1998 pour assurer la formation initiale des enseignants dans le cadre assuré par le protocole d'accord signé avec l'État et selon les prescriptions de Calandreta.

<sup>2</sup> Par exemple, elle favorise le sens de « immersion » à l'école (études bilingues) où les adultes peuvent se baigner dans la langue occitane de chat aux).

<sup>3</sup> En référence à l'œuvre du professeur Jean Piaget et aux recherches de Lambert et Taylor.

<sup>4</sup> Calandreta choisit la norme classique pour enseigner les structures grammaticales et travailler aux réflexes, et donne aussi de travail quotidiens. Pour autres, Calandreta favorise l'accès des enfants aux œuvres littéraires et aux autres productions artistiques dans la norme graphique dite « traditionnelle, dans un souci d'ouverture culturelle et de connaissance d'autres langues de notre territoire.

<sup>5</sup> Au cas où un intervenant extérieur en est chargé, il doit venir en cohérence avec les pratiques pédagogiques des enseignants.

<sup>6</sup> Notamment Jean Piaget et Gilbert Delgallien.

<sup>7</sup> Notamment de Colette Foubert, Fernand Cluyt et René Lefèvre.

<sup>8</sup> Les "médias", le "Courant", le "Quel de nous", "Jeune-Occitanie", les "célébrations de culture", le "Journal occitan", la "correspondance occitane", le "jeune livre" avec le "club de lecture", le "marché" avec "le mensuel", sont des exemples de dispositifs utilisés en classe à Calandreta (sans liste et les pas prescriptifs).

## **Siglas**

L1 : Lenga 1

L2 : Lenga 2

TPS : Tota Pichona Seccion

PS : Pichona Seccion

MS : Mejana Seccion

GS : Granda Seccion

CP : Cors preparatòri

CE1 : Cors Elementari 1èra annada

CM2 : Cors Mejan 2da annada

PI : Pedagogia Institucionala

DC: Dessenh Contat

IPC : Ipotèsi del Periòde Critic

MNLE : Metòde Natural de Lectura e d'Escritura

GU : Grammatica Universala

TF : Tecnica Freinet

APC : Ateliers Pedagogiques Complémentaires

VPI : Vers la pédagogie Institutionnelle

ICEM : Institut Cooperatif de l'Ecole Moderne

## **Glossari**

Canton : Endreit de la classa ont se recampar

Descantonat : Moment de classa ont los diferents nivèls de classa se mesclan per far de projèctes.

Paissèl-a : Tutor-tutritz

Escaleta : Ajuda, cooperacion entre enfants pichons e bèls

**MOTS CLAUS** : immersion, metòde natural d'aprendissatge, occitan, dessenh contat, lenga, mitan cultural

## RESUMIT

l a 40 ans, Calandreta faguèt la causida de l'immersion aboriva tre la mairala, çaquelà, de temps en quora, se presenta l'escasença d'escolarizar d'enfants en cors de cicle.

Es lo prepaus d'aquel memòri que de presentar lo percors de dos enfants dintrats en classa de Granda Seccion de mairala sens exposicion a la lenga abans l'atge de 5 ans e lor cabussada dins l'occitan.

Dins un primièr temps, es desvolopat l'amainatjament de l'univèrs de la classa ont los escolans foguèron aculhits; puèi, son presentadas las aisinas que son lo dessenh contat e lo Metòde Natural de Lectura e d'Escritura e lor analisi en tèrme de resultas; enfin, lo tresen punt s'ensaja a mostrar que las dimensions lingüistica e pedagogica se pòdon pas desseparar e pensar l'una en defòra de l'autra per explicar l'intrada dins la lenga d'aqueles dos escolans, autrament dit que lo mitan cultural bastit dins la classa es de prene en compte dins sa pluralitat.

**MOTS CLÉS**: immersion, methode naturelle d'apprentissage, occitan, dessin conté, langue, milieu culturel

## RÉSUMÉ

Il y a 40 ans, Calandreta a fait le choix de l'immersion précoce dès la maternelle, cependant, de temps en temps, se présente l'occasion de scolariser des enfants en cours de cycle.

C'est le propos de ce mémoire que de présenter le parcours de deux enfants entrés en classe de Grande Section de maternelle sans exposition à la langue avant l'âge de 5 ans et leur plongée dans l'occitan.

Dans un premier temps, l'aménagement de l'univers de la classe où les écoliers ont été accueillis est exposé ; puis, vient la présentation des outils que sont le « dessin conté » et la Méthode Naturelle de Lecture et d'Écriture et leur analyse en terme de résultats ; enfin, le troisième point s'efforce de montrer que les dimensions linguistique et pédagogique ne peuvent pas être séparées et penser l'une en dehors de l'autre pour expliquer l'entrée dans la langue de ces deux écoliers ; autrement dit que le milieu culturel bâti dans la classe est à prendre en compte dans sa pluralité.