



UPVD

Universitat de Perpignan **Via Domitia**

UNIVERSITAT DE PERPINYÀ VIA DOMÍCIA - IFCT
INSTITUT FRANCO-CATALÀ TRANSFRONTERER

ICRECS – Institut Català de Recerques en Ciències Socials

**Master « Mestièrs de l'Educacion e de la Formacion »
Especialitat « Ensenhament Bilingüe Immersiu »**



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

Memòri presentat per l'obtencion del grade de Master 2
Defendut per Patrici Baccou
lo 19 de setembre de 2012

Composicion de la jurada :

- Direccion : Martina Camiade – Olivier Francomme
- Tutors : Pierre Johan Laffitte – Florian Vernet



à René

Mercé a :

Martina Camiade e Joan Becat, que nos dobriguèron la possibilitat d'un trabalh comun.

Pèire Joan Laffitte e Olivier Francomme, per nos aver balhat la talent d'escriure çò que sèm, e nos aver pres per la man cap a l' exigéncia scientifica.

Los paissèls ajudaires, companhons embarcats dins l'aventura de Calandreta e d'APRENE, Irena Pradal, Mirelha Dedieu, Ania Fraïsse, Joan Francés Albert, Eric Sudrat, emai Patric Albert, Felip Joulié, Xavi Ferré, per la setmana de co-fraternitat jol telh qu'amodèt lo trabalh d'escritura, e Corina Lhéritier, que tornèt legir menimosament e conselhèt preciosament.

Los del grop ChampPI de Besièrs, Raphaele Depaule, Pascale Danilon, Francine Pujol, Richard Lopez, Brigitte Vicario, e Mireille Laffitte, companhons de pedagogia.

Robert e Suzou, mon paire e ma maire, e Laurent e Magali, mon fraire e ma sòrre, que me porriguèron « rasigas que vòlan », una cultura païsana e doberta, e lo gost de la cooperacion.

Francesa Théron, per tot.

Naïs, Julieta, Lisa, Matilda, mas esteletas polidas, ma fiertat la mai granda.

Ives Roqueta, mon mèstre.

Florian Vernet, per son ajuda, sos escriches, e sa rigor doberta.

Roland Pecout, fraire de poesia e de barrutla.

Jany Gibert, amic fidèl que nos fa turbinar del neuròni,

Patrick Divaret, artiste bolegaire.

Felip Hammel, amb amistat e respècte.

Jaumeta Arribaud, pedagoga e ortalièra.

Joan Loís Blenet, grand visionari.

E a totes los de Calandreta, e del Pòl de formacion occitan de Besièrs que fan viure cada jorn amb coratge la polida aventura de las Calandretas.

Ensenhador

1.Sortir, un paradigma.....	7
2.Las « sortidas escolaras » de Freinet.....	10
2.1.Celestin Freinet, filh de païsan provençal vengut educador proletarian	10
2.2.La classa cooperativa.....	12
2.3.Istoric de la nocion de classa-passejada.....	14
2.3.1.Definicion.....	14
2.3.2.Encastre.....	15
2.3.3.Una ipotèsi.....	17
2.3.4.Una question de nom	18
2.3.5.Una comparason.....	20
2.3.6.La question de la lenga.....	21
2.4.« Genèsi de la cooperativa », o la pedagogia institucionala coma apregondiment de çò que porgiguèt Freinet.....	23
2.4.1.Fernand Oury.....	23
2.4.2.Renat Laffitte	24
2.4.3.Praxis.....	25
2.4.4.Sonhar lo mitan.....	26
2.4.5.Mediacion.....	27
2.4.6.Tres dimensions	27
2.4.7.Desir.....	28
2.5.Un plural singular.....	29
2.6.« Res dire qu'ajam pas fach ».....	30
3.Mesa en perspectiva istorica del « sortir de la classa », a travers qualques figuras essencials.....	34
3.1.Los « aujòls ».....	34
3.1.1.Montaigne.....	34
3.1.2.Rousseau.....	37
3.1.3.Pestalozzi.....	41
3.2.Los contemporanèus.....	42
3.2.1.Lo corrent libertari.....	42
3.2.2.Una « pedagogia socialista » ?.....	43
3.2.3.L'educacion novèla.....	44
4.Mon « sortir de la classa ».....	48
4.1.Presentacion, representacion.....	49
4.2.Una epopèia.....	51
4.2.1.Una « epica ».....	52
4.2.2.Existència.....	53

5.APRENE, una formacion cooperativa :	55
5.1.Felip Hammel.....	55
5.2.Una formacion al mestier : de lòcs e d'estatuts.....	56
5.3.Anar veire, « empeutar de dobèrt ».....	58
5.3.1.Dins la formacion continua	58
5.3.2.Dins l'annada APRENE 1.....	59
5.3.3.Del temps dels PE 2.....	60
5.3.4.Un continuum.....	61
5.4.Se riscar.....	61
6.« Sortir » a través los tèxtes oficials:	65
6.1.Las sortidas escolaras.....	65
6.2.Un istoric.....	66
6.3.Una avaloracion seriá necessària.....	68
7.Causir e sorgir.....	71
7.1.Freinet e PI, natura o cultura ?.....	71
7.1.1.Natura.....	71
7.1.2.Desclavar los imatges.....	72
7.1.3.D'exemples.....	74
7.1.4.Doas Escòlas.....	75
7.2.Sortir, un paradòxe per las escòlas immersivas ?.....	77
7.3.Se mostrar, se revelar :.....	78
7.4.Una manca ?	80
7.5.Una etica de l'improvisacion e de l'imprevist ?.....	83
7.6.Novèl o nòu ?.....	85
8.Sortir : del projècte pedagogic a una etica de la dobertura.....	87
Abreviacions:.....	90
Bibliografia :.....	91
Sitografia :	97

Ensenhador de las annèxas (a despart)

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

1. Sortir, un paradigme

Sortir de la classe o de l'escòla es una actitud pedagogica mesa en abans per tot un corrent pedagogic, dempuèi de sègles. Es un paradigme important dins ma practica pedagogica, e mon experiéncia de trenta ans de responsabilitats de classas primarias, e de quatre ans de direccion d'un establiment d'ensenhament superior. Es doncas naturalament que causiguèri de trabalhar aqueste subjècte dins mon memòri. Mon camp de recèrcas es lo de la practica de sortidas, de classas-passejadas, de classas verdas e de viatges, e son ligam amb la pedagogia Freinet e la pedagogia institucionala, aplicat a las escòlas immersivas Calandreta.

Tre la debuta de l'escritura, se pausèt la problematica paradoxala de conciliar un engatjament, una implicacion dins aqueste subjècte, e una distanciacion indispensabla a l'exigéncia universitària. Es un paradòxe ja estudiat, particularament pels cercaires en etnologia, o en sociologia¹. Demanda generalament de la part del practician-cercaire una consciéncia de sa postura e d'aisinas adaptadas². Se complicava encara mai dins mon cas que fasiái partida dels « pionniers » dins l'istòria de las Calandretas. Qualqu'un qu'a viscudas las causas aurà de segur una coneissença dirècta e espontanèia, e mai *intima* dels faches e del mitan. Aquò pòt doncas ajudar fòrça a la coneissença scientifica, mas pòt tanben empachar una compreneson globala, e de segur, un agach distanciat³.

La genèsi e l'encastre de mon trabalh, amb la participacion a un grop de trabalh de dètz paissèls ajudaires (cf infra) en « cercaire collectiu » que durèt tota l'annada precedenta l'escritura, bailejat per Olivier Francomme e Pèire Joan Laffitte, me sembla poder constituir una primièra garantida de presa en compte de la necessitat de trabalhar la recèrca, las analisis e lo discors en foncion d'aquesta postura d'actor, e aquí, de practician-cercaire⁴.

1 « Si l'expérience subjective est une source de biais, elle est aussi une source d'intuition et de compréhension, à la fois de ceux que l'on étudie et de soi-même » CÉFAÏ D. *L'Enquête de terrain*. Paris, La Découverte, 2003, 624 p.

2 « Si, pour reprendre les termes de R. Kohn, le praticien-chercheur « ne renie pas sa 'subjectivité', au contraire il en tire parti » (Kohn, 1986, p. 819), il lui faut disposer d'outils adéquats lui permettant de se construire dans cette posture délicate et impliquante. Et l'appui et l'explicitation objective de ces outils ne peuvent que renforcer la validité de ses propres résultats de recherche. » AUSTRY D. BERGER E. *Le chercheur du Sensible - Sa posture entre implication et distanciation*, Actes du 2ème colloque international francophone sur les méthodes qualitatives, 25 et 26 juin 2009 à Lille, <http://www.trigone.univ-lille1.fr/cifmq2009/>

3 « Si le fait d'être praticien issu du milieu, ayant une connaissance immédiate et spontanée de ce milieu, peut constituer un atout et permettre un accès plus aisé à la connaissance scientifique de ce milieu, il y a un revers à la médaille : on objecte souvent que la connaissance quotidienne peut faire obstacle à la compréhension de la réalité.» VERSPIEREN M.R. *Quand implication se conjugue avec distanciation : le cas de la recherche- action de type stratégique*, Études de communication [En ligne], n°25, 2002 .

4 « Travail collectif, au fur et à mesure que le processus s'accomplit, il modifie inévitablement le groupe et chacun

Lo qu'incarnèt lo mai dins lo païsatge pedagogic francés lo paradigma de « l'anar veire » es Celestin Freinet. Començarai per presentar aqueste pedagògue, sa classa cooperativa, e un istoric de la nocion de classa passejada, dessenhari qualques ipotèsis sul perqué del « sortir de la classa », presentarai puèi dos mèstres màgers de la pedagogia institucionala, la teorizacion de la classa cooperativa que menèron, e qualques concèptes -clau. Farai, en segonda partida, un istoric de las rasigas pedagogicas d'aquesta actitud. Lo relat de mon experiéncia de « sortir de la classa », a la tota començança de las escòlas Calandretas, l'ai balhat en annèxa⁵. Mon passatge de la responsabilitat d'una classa a la responsabilitat de la formacion dels mèstres, o considèri coma un continuum, emai dins la mesa en practica del « sortir ». Vòli, amb mon escrich, questionar aquesta intuicion practica qu'a plan de sens per ieu, çò que fa qu'ai aqueste sentiment, e sa pertinéncia.

Davant l'actitud pedagogica de *sortir*, l'administracion de l'Educacion Nacionala se comportèt istoricament d'un biais contrastat : dins las annadas 80, los regents n'organisèron de totas las colors: classas verdas, blavas o blancas èra un biais pedagogic expandit. Semblariá que uèi, la crença de sortir d'entre las parets de la classa siá mai fòrta, benlèu ajudada per la virtualizacions dels escambis e de las sorgas de coneissénça, e una reglementacion de mai en mai securitària. Ne balharai un esclaratge en seguida.

Enfin, dobrirai qualques dralhas a prepaus de qualques questions que mancan pas de sorgir per lo que se clina sul subjècte.

Sortissèm de la classa per « anar veire », o per mostrar qu'existissèm ?

Sortissèm tanplan per demorar pas embarrat ? Onte sortir, e perqué ?

De que son los enjòcs d'aquesta volontat de sortir, o al contrari d'aquela paur de sortir ?

Las passarai al sedaç dels tres fials conductors que travèrsan mon escrich : lo fial de Freinet e de la pedagogia institucionala, lo de l'occitan e de l'immersion, e lo de la formacion de regents e de la transmission.

de ses membres, par les effets de connaissance et de sens qu'il produit [...], mais aussi par les répercussions concrètes qu'il a, dans le réel des relations et des lieux de rencontres, des modalités d'organisation et des rapports de force, des paroles échangées... Tout comme le chercheur, l'acteur (individu ou groupe) est ainsi confronté en lui même à ses contradictions internes, à la division qu'implique sa double activité d'action et de pensée » LEVY A. La recherche-action : une autre voie pour les sciences humaines, Du discours à l'action. *Les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes*, s/dir J-P. Boutinet, L'Harmattan, 1985. pp. 62-63.

5 Cf **annèxa 1**

Nota bene : precisions a prepaus de las reviradas.

Pensi qu'es un taulièr interessant que se dobrís de fach per nautres, responsables de formacion, amb aquela mena d'escrich : revirar un corpus de tèxtes pedagogics del francés a l'occitan nos menèt e nos menarà a pensar las nòstras doas practicas : linguistica e pedagogica. Al nivèl formal, m'arribarà tot còp de revirar lo còr o las partidas essencialas d'una citacion, per ajudar a la lisibilitat de mon prepaus, e de balhar en nòtas l'integralitat de la citacion originala, per porgir al legèire la pensada completa.

2. Las « sortidas escolaras » de Freinet

2.1. Celestin Freinet, filh de païsan provençal vengut *educator proletarian*

Jacques Pain comença l'article dedicat a Celestin Freinet dins l'enciclopedia Universalis, per : « Celestin Freinet, regent, es segurament lo pedagògue francés mai important del sègle XX... »⁶. L'importància e lo resson de la pedagogia e de las tecnicas que pòrtan son nom me semblan dificilament quantificables. Per comprene son òbra, es tras qu'important de conéisser son istòria. Nasquèt, Celestin Freinet, en 1896 a Gars, un vilatjon pichonet perdut dins lo rèire país de Grassa, al cap d'una rota estrecha.

Es un país sauvatge, paure ; Celestin es lo darrièr d'una familha de 4 enfants, son paire e sa maire tenon una pichona espiciariá. Aquela enfància de païsan, dura e luminosa, marcarà sa vida tota, sas causidas de pedagòg e son biais de veire lo mond. Michel Barré escriguèt dos obratges precioses plan detalhats e plan sensibles a prepaus de la vida de Freinet. Nos conta dins *Compagnon de Freinet* :

« Descobriguèri primièr cossí l'enfància paisana de Freinet ressondissiá sus son biais d'èsser educator. Viviá de longa en referéncia amb son mitan de Gars. Çò que m'espantava, èra l'importància que balhava al borbolh, en saupre que, coma dins la natura, i auriá de pèrda, segur que la feconditat seriá mai fòrta que l'esterilitat... »⁷

6 « Célestin Freinet, instituteur, est certainement le plus grand pédagogue français du 20ème siècle. Son nom , qui est aussi celui de son mouvement, le « Mouvement Freinet », est connu dans des dizaines de pays, ... On retrouve un certain nombre de « compagnons » de Freinet, ou de membres du mouvement, à l'origine ou parmi les fondateurs de structures coopératives nationales. Freinet ayant été lui-même créateur de coopératives agricoles et enseignantes... Ce qui est particulièrement marquant, c'est que le mouvement Freinet -et Freinet lui-même- furent de notoriété internationale dès les années trente, et incontestablement mondiale dans les années cinquante. Mais, disons le d'entrée, Célestin Freinet n'est ni séparable de sa femme, Elise Lagier Freinet, tout autant institutrice et artiste, décisive sur l'expression libre, primée nationalement pour le dessin et la gravure, ni des cinq cents compagnons du début des années trente, des milliers des années cinquante, et des dizaines de milliers qui en furent, et « en sont », jusqu'à présent. Il y a parmi ces enseignants de véritables experts des « pédagogies actives », et nous insisterons d'emblée sur le fait qu'elles ont de surcroît gagné, depuis l'école, progressivement, le terrain de l'animation, de l'éducation, du travail social, en réseaux et noyaux d'influence qui demeurent vivants et exemplaires. Nous avons là une pédagogie à visages multiples. » PAIN J. *Célestin Freinet*, Encyclopaedia Universalis, 2007

7 « J'ai d'abord découvert à quel point l'enfance paysanne de Freinet retentissait sur son attitude d'éducateur. Il vivait en référence constante avec son milieu de Gars. Ce qui me surprenait, c'était l'importance qu'il accordait au foisonnement, en sachant que, comme dans la nature, il y aura de la déperdition, avec l'assurance calme que la fécondité l'emporte toujours sur la stérilité. Son respect de la vie n'avait rien de mystique (sinon, en tant que gamin de ville, je serais demeuré sceptique), il s'appuyait sur la dynamique particulière au monde vivant, suivant un cours ininterrompu, sans retour en arrière, mais par simples réajustements d'équilibre ou de trajectoire. De là venait sa façon de ne s'appuyer que sur le positif, non pas en niant absurdement les facteurs négatifs, mais en centrant

A tretze ans, Freinet se ganha lo Certificat d'estudis, e a setze dintra a l'Escòla Normala de Grassa. Mobilizat a 19 ans, partís a la guèrra, a la tèsta d'un peloton de 40 soldats. Dos ans apuèi, es nafrat al palmon.

« Maleroses companhons, vesiatz encara de matin una aureòla de glòria. Non, sèm pas gloriozes, sèm pietadoses. Tornarà pas mai ma joinessa perduda »⁸

Li calguèt 4 ans per recuperar mai o mens, mas ne demorèt demesit. Refusèt puèi un emplèg protegit, e foguèt nomenat coma regent a Bar-sul-Lop, vilatjon entre Grassa e Vença. Las seguidas de sa nafradura l'empachan de parlar longtemps, e a besonh d'aire. Se ditz qu'es per aquò que balha als enfants un ròtle mai actiu, e que pren la costuma de sortir de la classa. Veirem mai luènh⁹ qu'aqueste vejaire es pas partejat per totes. Es amb una correspondéncia escolara famosa que Freinet e René Daniel, de Tregunc, en Bretanha, dobriguèron lo talh de las correspondéncias, escambis, viatges, tre 1924, que seràn lo sagèl de la pedagogia activa. Freinet legís, encontra, escambia, participa al congrés de l'Educacion Novèla en 1923¹⁰, adapta una premsa per estampar un jornal amb sa classa, inventa lo tèxte liure amb sa femna, Elisa. En 1927 organisa a Tors lo primièr congrés de « l'estampariá a l'escòla .» En 1929, amb Roger Lallemand, trapan l'idèa del fichièr escolar cooperatiu, puèi de la Bibliotèca de Trabalh, ainasas indispensables per trabalhar en pichòtas còlas.

« Perque per aprene, cal quicòm mai que lo mèstre, cal "en mai" l'enciclopèdia de la vida. »¹¹

Las demandas per seguir son exemple son nombrosas, e per respondre al besonh de material, farga en 1928 la Cooperativa de l'Ensenhament Laïc. Aquesta annada d'aquí, son nomenats, el e sa femna, a Sant Pau de Vença. Tre la debuta, se passa mal amb la

l'attention uniquement sur les faits positifs que l'on peut consolider et développer. Je me rendais compte que c'était efficace, même avec certains cas désespérés d'enfants qu'on lui avait confiés après avoir tout essayé, y compris des pensions répressives. J'avais peine à comprendre comment cet archétype du paysan, si solidement enraciné dans son milieu et son passé, pouvait être aussi peu conservateur et toujours projeté dans l'avenir, à tel point que nous étions parfois déstabilisés. Je m'aperçus à la longue que son enracinement lui assurait une telle stabilité qu'aucune audace ne l'effrayait a priori. Il était prêt à accueillir toute innovation. Simplement son réalisme et son bon sens l'empêchaient de s'emballer aveuglément. Attentif à tout, il envisageait quel profit en tirer et n'hésitait pas à nuancer, voire à critiquer ou à condamner, ce qu'il aurait jugé stupide de rejeter par avance, sans expérimentation. » BARRÉ M. *Compagnon de Freinet.*, La Botellerie, 1997. 107 p.

8 « Malheureux compagnons, vous voyiez encore ce matin une auréole de gloire. Non, nous ne sommes pas "glorieux", nous sommes "pitoyables". Elle ne reviendra plus ma jeunesse perdue .» FREINET C. *touché !*, L'Éducateur n° 5, nov. 1966.

9 Cf infra, una manca ? p. 80.

10 Cf infra, Educacion novèla, p. 44.

11 « Car pour apprendre, il faut autre chose que le maître, il faut "en plus" l'encyclopédie de la vie. » PAIN J. op. cit.

comuna, per de guirguilhs ligats als locals que son plan vièlhs e mal entretegnuts, mas tanben per de rasons politics (Freinet e sa femna venon de prene la carta del Partit Comunista). Dins son jornal escolar Freinet publica un tèxt d'enfant, que conta un sòmi onte se parla de revòlta contra lo conse, e que s'acaba amb la mòrt del conse. Aquò abranda lo conflicte, e l'afar monta fins al ministèri. Maurras e la dreita « dura » de las annadas 30 ne fan un simbòl e demandan sa revocacion. Plan de mond se mobilizan, de pertot, es pas revocat, mas refusa la mutacion que li es prepausada, abandona l'Educacion Nacionala, e farga son escòla a el, en 1935, al Piolier, pròche de Vença.

Aviá crompat un ostalon de pèira sus un grand terrenh travessut e embartassat dos ans abans, es aquí que sa pedagogia prendrà vertadièrament son qualificatiu de « naturala .» En 1939, puèi en 1940 tornarmai, Freinet es arrestat e internat coma presonier politic. Escriu en preson dos libres : *L'educacion del trabalh* e *Essai de psychologie sensible* .» Liberat per rason de santat, dintra dins la resisténcia. A la liberacion, tòrna a l'escòla de Vença e organisa estajis d'estiu e congresses. En 1947 naís l'ICEM, Institut Cooperatiu de l'Escòla Moderna. Serà lo cruscòl de trabalh e d'espandida de sa pedagogia :

« Amb Freinet, se tracha d'una vertadièra "refondacion" de l'escòla, acarada prigondament amb la vida e la realitat. Lo saber es pas nascut a l'escòla, sorgís de la vida de cada jorn e de l'intelligéncia sociala »¹²

2.2. La classa cooperativa

Tot çò que metèt en òbra Freinet, li tombèt pas del cèl. Ai ja dich cossí son enfància de pichon païsan determinèt sa vida, mas totes s'acòrdan per dire qu'èra curiós, e que legissíà fòrça, particularament los pedagògues e l'Educacion Novèla (cf infra). Lo que metèt en òbra primièr la classa cooperativa foguèt Barthélémy Profit, regent puèi inspector primari¹³. El tanben èra pas partit de res, e lo podriam rastacar a las experiéncias dins los sègles passats de çò que sònàn « enshament mutuel », amb Comenius, primièr, al sègle XVII, e sustot Pestalozzi al sègle XVIII¹⁴. Las cooperativas

12 « Nous avons à faire avec Freinet et son mouvement à une véritable refondation de l'école, remise fondamentalement en contact avec la vie et la réalité. Le savoir n'est pas né à l'école. Il vient de la vie quotidienne et de l'intelligence sociale. » PAIN J. op. cit.

13 « C'est Barthélémy Profit, Inspecteur primaire né le 11 février 1867 en Corrèze, qui le premier a mis en évidence l'intérêt pédagogique des coopératives scolaires (il en revendiquera d'ailleurs la paternité) en les faisant définitivement sortir des objectifs des mutuelles scolaires. » VINCENT J.F. *Barthélémy Profit. Coopération à l'école et coopératives scolaires*. Cf **annèxa 3**

14 « L'enseignement mutuel : première ébauche de la coopération dans les apprentissages : Ce principe de coopération au service des apprentissages, bien que pouvant apparaître comme récent émerge dans l'univers

escolaras son ara oficialas dins l'Educacion nacionala¹⁵. Mas Profit demòra desconegut del grand public, e, coma ditz Andreea Capitanescu :

« Barthélémy Profit es ara doblidat. Quand se parla de pedagogia cooperativa, Celestin Freinet es presentat coma figura de proa »¹⁶

Nos podèm demandar perqué. Sens dintrar dins una analisi detalhada, qu'i tornarai un pauc mai tard, cresi qu'es perque Freinet trapèt una coeréncia a sa pedagogia, e metèt en òbra un enseim coèrent, l'estamparia, las sortidas, la classa cooperativa, lo tèxte liure e lo jornal, lo que de nòu e lo conselh, e cada tecnica regisclèt sus las autras. Es çò que los de la Pedagogia Institucionala illustrèron, a la seguida de Fernand Oury, amb l'imatge de l'atomium, onte cada institucion de la classa es ligada a las autras¹⁷.

Pasmens, es plan el, mai que sos predecessors, qu'estructurèt, e que « balhèt de carn » a la nocion de « classa cooperativa », aquò s'explica aisidament pel fach qu'èra pastat d'aquesta practica a mai d'un nivèl, dins sa vida de militant : èra per el una causida politica, viscuda en actes.¹⁸

Jacques Pain o formula plan :

« La classa cooperativa : una matriça democratica d'aprendissatge de *naut*

scolaire plus rapidement qu'on ne le suppose généralement puisque les prémisses d'une structure pédagogique à composante coopérative peuvent déjà être observées chez Comenius (1592-1670). Celui-ci pose les premiers jalons de l'enseignement mutuel, qui visait en premier lieu à alléger la tâche de l'enseignant par une délégation de l'autorité pédagogique aux élèves plus âgés ou plus avancés. Il s'agissait là d'une méthode d'enseignement minutieusement progressive dont le trait dominant consistait à recourir à des moniteurs chargés d'apprendre la leçon du maître juste avant l'heure pour la répéter à leurs camarades. Mais Comenius voyait également dans ce « monitorat » un réel intérêt éducatif pour les élèves : « Trois choses donnent à l'élève la possibilité de dépasser le maître : poser beaucoup de questions, retenir les réponses, enseigner.2 » Grâce à des pédagogues tels que Girard (1765-1850) et Pestalozzi (1746-1827), guidés par les thèses de Rousseau sur l'enfance, l'Europe du 19ème siècle, vit l'essor de l'enseignement mutuel. » VINCENT J.F. *La pédagogie coopérative ou la coopération au cœur des apprentissages*, 2006, www.ac-toulouse.fr/...files/.../r11846_61_pedagogie_cooperative.pdf

15 Coopérative scolaire- CIRCULAIRE N° 2008-095 du 23-7-2008, B.O.

16 « Barthélémy Profit est tombé dans l'oubli. Lorsqu'on parle de pédagogie coopérative, c'est Célestin Freinet qu'on présente comme figure de proue » CAPITANESCU Andreea, « LIFE 1.4 - Pédagogies institutionnelles et coopératives, le pouvoir des élèves. » http://www.unige.ch/fapse/life/chantiers/life_chantier_14.html

17 Cf **annèxa 4**

18 « Dans NPP - Naissance d'une pédagogie populaire - , est évoqué à plusieurs reprises le rôle déterminant de Freinet dans la création de coopératives ouvrières ou rurales. Faute d'avoir accès à des archives de ces coopératives, il est difficile de donner des précisions pour cette période. En plus de son action dans son village natal, on peut affirmer qu'il est impliqué dans la vie de l'épicerie coopérative *L'Abeille baroise* qui occupe, sur la place principale de Barsur-Loup, un ancien petit bastion attribué maintenant à l'office du tourisme. Il arrive qu'on le trouve parfois aidant au comptoir, le soir, emplissant un litre de vin de pays ou une mesure d'huile d'olive. Il ne partage pas l'illusion réformiste, selon laquelle la société pourrait passer, progressivement et en douceur, de l'économie capitaliste à une économie coopérative et mutualiste, alors qu'il juge nécessaire une révolution sociale profonde. Mais il refuse de reporter après le "grand soir" les changements immédiatement possibles. Même si l'on ne peut encore tout transformer, pourquoi ne pas changer dès maintenant ce qui peut l'être ? C'est la démarche qu'il appliquera aussi dans l'école. » BARRÉ M. *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps*, Publications de l'École Moderne Française (PEMF), 1995.

nivèl . La cooperativa s'inserta pas mai o mens plan dins la vida de la classa, es la classa meteissa, escriu Fernand Oury, discipol dirèct de Freinet e fondator de la Pedagogia Institucionala. La classa es alara aqueste laboratòri de sabers onte d'escolans de carn e d'òsses cèrcan a comprene lo mond. S'i escriu fòrça, de jornals, de tèxtes liures, a son grat, s'i correspond, amb una o mantuna classa, mai o mens luèntas, sol o en grop, se sortís per d'enquèstas, de vesitas, de trabalhs guidats, dins d'institucions, de fabricas, o per de viatges, al rencontre de correspondents. Es la classa « fòra las paret »!¹⁹

Vau ara questionar aquela « classa defòra .»

2.3. Istoric de la nocion de classa-passejada

2.3.1. Definicion

Aquesta actitud, sortir d'entre las paret de la classa per anar veire e per aprene lo mond, sembla, aital, plan « naturala » mas veirem que foguèt pas, e qu'es pas encara tan simpla qu'aquò. La vou situar istoricament e dessenhàr qualques punts de referéncia. Dins un article del *Novèl Educator*, Edmond Lémery explica clarament los enjòcs d'aquesta « classa-passejada » :

« sens tornar a las concepcions de Montaigne e mai que mai de Rousseau, que nasejan, tre la debuta de l'Educacion Novèla, aprene dins la realitat de cada jorn, sul terren, enrasigar sa pròpria cultura dins son environa, es devengut un principi educatiu fondamental.²⁰ »

Freinet desvelopèt, dins lo borbolh de l'Educacion Novèla, aquesta trencadura amb « l'escolastica » : la classa-passejada, que d'unes començavan de practicar. Cercava un biais de sortir d'aquesta cultura escolara tancada sul libre e capitèt de religar los dos mitans de vida dels enfants : lo de l'escòla e lo de la vida fòra l'escòla.

19 « La classe coopérative : une matrice démocratique d'apprentissage de « haut niveau »... La coopérative ne s'insère pas plus ou moins harmonieusement dans la vie de la classe, elle est la classe même, écrit Fernand Oury, disciple direct de Freinet et fondateur de la Pédagogie Institutionnelle. La classe est alors ce laboratoire de savoirs où des élèves en chair et en os cherchent à comprendre le monde. On y écrit beaucoup, des journaux, des textes libres, à son gré, on y correspond, avec une ou plusieurs classes plus ou moins lointaines, seul ou en groupe, on en sort pour des enquêtes, des visites, des travaux guidés, dans des institutions, des usines, ou pour des voyages, à la rencontre des correspondants. C'est la « classe hors les murs » ! » PAIN J. op. cit.

20 « Sans remonter aux conceptions de Montaigne et surtout de J.J. Rousseau, pourtant sous-jacentes, dès l'origine de l'Education Nouvelle, apprendre dans la réalité quotidienne, sur le terrain, enraciner sa propre culture dans son environnement, est devenu un principe éducatif fondamental. » LÉMERY E. *A l'origine, la « classe-promenade »*, Le nouvel éducateur n° 183, novembre 2006. Cf **annèxa 5**.

O contèt dins sas *Òbras pedagogicas* :

« La classa-passejada foguèt per ieu lo sauvament. Luòga de penequejar davant un tablèu de lectura, a la dintrada de la classa de l'après-dinnada, nos en anàvem pels camps a la broa del vilatge. Nos arrestàvem de l'autre costat de la carrièra per admirar lo faure, lo fustièr o lo teissièr e sos gèstes metodic e segurs que nos balhavan enveja de los retipar. Observàvem la campanha long de las sasons, l'ivèrn quand las tèlas expandidas jols olius asperavan las olivas, o a la prima quand las flors d'irangièrs dobertas semblan s'ofrir a la culhida. Espèpissàvem pas mai d'un biais escolari la flor, l'insècte, la pèira o lo riu alentorn de nautres. Los sentissiam de tot lo nòstre èsser, non pas objèctivament, mas amb tot la nòstra sensibilitat. E tornàvem nòstras riquesas : de fossils, de chatons d'avelanièr, de tèrra glesa o un aucèl mòrt... Èra normal que, dins aqueste ambient novèl, dins aqueste clima non escolar, accediguèssèm naturalament a de fòrmas de rappòrts qu'èran pas mai las, tròp convencionals, de l'escòla. Nos parlàvem, comunicàvem, sus un ton familièr, los elements de cultura que nos èran naturals e ne tiràvem totes, mèstre comma escolans, un profièch evident. Quand tornàvem en classa, escriviam al tablèu lo compte rendut de la *passejada* »²¹.

Tot aquò es plan mostrat dins lo film, plen d'emocion, virat en 1948 per Jean Paul Le Chanois, qu'aguèt un succès important, e que demòra istoric: « L'escòla bartassiera », amb lo jove Bernard Blier dins lo ròtle de Freinet²².

21 « La classe promenade fut pour moi la planche de salut. Au lieu de somnoler devant un tableau de lecture, à la rentrée des classes de l'après-midi, nous partions dans les champs qui bordaient le village. Nous nous arrêtions en traversant les rues pour admirer le forgeron, le menuisier ou le tisserand, dont les gestes méthodiques et sûrs nous donnaient envie de les imiter. Nous observions la campagne aux diverses saisons, l'hiver quand les draps étaient étalés sous les oliviers pour recevoir les olives gaulées, ou au printemps quand les fleurs d'oranger épanouies semblent s'offrir à la cueillette. Nous n'examinions plus scolairement autour de nous la fleur ou l'insecte, la pierre ou le ruisseau. Nous les sentions avec tout notre être, non pas seulement objectivement, mais avec tout notre sensibilité. Et nous ramenions nos richesses : des fossiles, des chatons de noisetier, de l'argile ou un oiseau mort... Il était normal que, dans cette atmosphère nouvelle, dans ce climat non scolaire, nous accédions spontanément à des formes de rapports qui n'étaient plus celles, trop conventionnelles, de l'école. Nous nous parlions, nous communiquions, sur un ton familier, les éléments de culture qui nous étaient naturels et dont nous tirions tous, maître et élèves, un profit évident. Quand nous retournions en classe, nous écrivions au tableau le compte rendu de la "promenade" » FREINET C. *Œuvres pédagogiques*, t. 1, Le Seuil, 1994, p. 20.

22 CHANOIS J.P. L. *L'école buissonnière*. Doriane Films, 2007. Veire tanben l'estudi plan detalhat de l'òbra sus: <http://www.amisdefreinet.org/cinema/ecolebuissonniere/index.htm>

2.3.2. Encastre

Freinet inventèt pas la classa-passejada, lo mot « passada » es quitament dins las instruccions oficialas de 1923. Val lo còp de s'i clinar sus aquelas instruccions, que me semblon, en 2012, estranhament modernas. I podèm trapar :

«[...] aquesta simplificacion balharà al mèstre una libertat mai granda. Guidam pas cadun de sos passes. Li fasèm fisança[...] »

Mai luènh :

« [...]En tot enshament, lo mèstre, per començar, se servís d'objèctes sensibles, fa veire e tocar las causas, bota los enfants en preséncia de realitats concretas, puèi, pauc a cha pauc, los entraïna a ne traire l'idèa abstracta[...] »

Sembla evident que lo jove Freinet, a la lectura d'aquelas instruccions, podíá mai i tirar un encoratjament que non pas una empacha per far çò que lo trigava.

Mai abans, dins lo capitol « Metòde general de l'ensenhament primari » :

« Metòde intuitiu e inductiu, que partís dels faches sensibles per anar cap a las idèas ; metòde actiu, que tira de longa l'escolan cap a l'esfòrç, en l'associar al mèstre dins la recèrca de la vertat. Metòde inspirat per la granda tradicion dels pensaires franceses que se trachèron de l'educacion, dempuèi Montaigne fins a Rousseau »²³

Qu'un responsable del movement Freinet faga referéncia a Montaigne e Rousseau (cf nòta n°16), aquò me sembla normal, que son los dos « grands ancians » de referéncia per Freinet, (cf infra). Mas que las quitas instruccions oficialas citen, emai exclusivament aqueles dos fondators de l'idèa de pedagogia, aquò sembla espantant. Emai lo vocabulari emplegat reverta lo qu'emplegarà Freinet (es dificile de sarrar pas *faches sensibles* del libre de Freinet *ensag de psicologia sensibla*).

Baptista Jacomino, dins son obratge *Alain e Freinet: Una escòla contra l'autra ?* afortís aquesta influéncia del movement de l'escòla novèla sus las instruccions de 1923²⁴.

23 « ...De cette simplification résultera pour le maître une plus grande liberté. Nous ne guidons point chacun de ses pas. Nous lui faisons confiance... »

« ...En tout enseignement, le maître, pour commencer, se sert d'objets sensibles, fait voir et toucher les choses, met les enfants en présence de réalités concrètes, puis peu à peu les exerce à en dégager l'idée abstraite ... »

« ...Méthode intuitive et inductive, partant des faits sensibles pour aller aux idées ; méthode active, faisant un appel constant à l'effort de l'élève et l'associant au maître dans la recherche de la vérité. Méthode inspirée par la grande tradition des penseurs français qui se sont occupés de l'éducation, depuis Montaigne jusqu'à Rousseau. ... »

Paris le 20 juin 1923. Le ministre de l'instruction publique et des beaux arts, Léon Bérard

24 « Même si Freinet, comme les partisans de l'Education Nouvelle dont il s'inspire, refuse radicalement ce qu'il

Ensagèri de furgar. L'obratge d'Henri Peyronnie expausa plan l'idèa que lo ministre de l'Instruccion publica, Leon Berard, qu'èra puslèu famós per son classissisme signèt d'instruccions oficialas plan novatrisas, mas capitèri pas de ne saupre mai, per exemple qual foguèt redactor d'aquelas instruccions, o qual, en particular, de totes los pedagògues de l'Escòla Novèla, influencèt los redactors. Demòra, a mon sens, una dralha de recèrca.

2.3.3. Una ipotèsi

Al long de mas lecturas e recèrcas, m'avisèri que las classas passejadas son sovent desbrembadas dins las tièras de las tecnicas Freinet, dins las publicacions coma suls sites internet de referéncia. Un autre fach me susprenguèt, ligat a aqueste : la manca de documents a prepaus de las classas-passejadas : trapèri qualques documents descriptius, qu'indiqui dins ma bibliografia, mas quasi res qu'ensagèsse una analisi. Una ipotèsi possibla èra que podían èsser « datadas » de la debuta del trabalh de Freinet (a Bar-sul-Lop e a Sant Pau), dins un contèxt escolari « classic ». Aquesta ipotèsi es afortida pel testimoniatge del quite Freinet, que conta dins una entrevista²⁵ que comencèt de cambiar sa pedagogia en practicant de « passejadas escolaras », es a dire en anar estudiar sus plaça la natura e lo trabalh dels òmes, apond emai :

« aquò trucava al retorn en classa. Apuèi las sortidas, escriviam un pichon compte rendut collectiu, mas deviam plan lèu tornar als exercicis tradicionals dels manuals, qu'avián pas res a veire amb aqueste viscut. Auriá calgut d'un band balhar a cada enfant un exemplari lisible d'aqueles tèxtes, memòria viva de la classa, d'autre band prepausar de documents e d'exercicis ligats al subjèct que veniá d'alucar l'estrambòrd. Serà l'objèct de las recèrcas seguentas²⁶. »

Se podriá apondre a l'ipotèsi de partença lo fach que bastir una escòla al mièg de la natura, al Piolièr, auriá poscut aflaquir aquela tissa « d'anar veire », vist qu'avián tant de

appelle la « pédagogie traditionnelle », et même s'il se veut révolutionnaire, on retrouve dans ses propositions l'héritage de certaines conceptions pédagogiques républicaines officielles. Remarquons, avec Henri Peyronnie (1999, pp.28-30), que les instructions officielles dûes au ministre de l'Instruction publique Léon Bétrard, au début des années 1920, sont elles-mêmes influencées par les thèses de l'Education Nouvelle. Les promenades scolaires y sont autorisées. Sur ce point, Freinet peut s'appuyer sur les instructions officielles tout en s'inspirant de l'Education Nouvelle. » JACOMINO B. *Alain et Freinet: Une école contre l'autre ?*: Editions L'Harmattan, 2011. 308 p., p55

25 BARRE M. GUERIN P. *Célestin Freinet par lui-même*, Album sonore (livre cassette), PEMF, 1988

26 « Un hiatus se produisait au retour dans la classe, ajoute Freinet. Après les sorties, on écrivait un petit compte rendu collectif, mais on devait revenir bien vite aux exercices traditionnels des manuels, sans aucun rapport avec ce vécu. Il aurait fallu d'une part donner à chaque enfant un exemplaire lisible de ces textes, mémoire vivante de la classe (la polycopie donnait des résultats trop pâles), d'autre part proposer des documents et des exercices liés au sujet qui venait de susciter l'enthousiasme. Ce sera l'objet des recherches suivantes. » citat per BARRÉ Michel, « Vers la transformation des pratiques », *C. Freinet, un éducateur pour notre temps*, op. cit.

causas sus plaça (l'òrt, lo riu, la garriga, los arbres...). Aquò podíá explicar lo posicionament d'aquela tecnica, coma quicòm de fundador, mas gaire practicat a la seguida. Ai ja citat Michel Barré, costegèt plan de temps Freinet, que ne foguèt lo « secretari », escriguèt *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps*²⁷ que fa referéncia, clafit de detalhs cap a Freinet e als actors del movement. Lo questionèri a prepaus de mon ipotèsi. Sa responsa foguèt clara, emai menèt un esclaratge a prepaus del biais de designar l'activitat en question :

« Lo mot de « Classa-passejada » per dire las sortidas educativas per observar lo mitan, foguèt utilizat dins las recommandacions de las novèlas directives del govern del Front Popolari. Mainatge, coneguèri la primièra en 1937. Mas, tre las annadas 20, Freinet practicava de sortidas amb sos escolans, coma se vei dins los tèxtes estampats pels enfants sul teissier, lo pastre, lo faure, la sèlva (etc). Mas Freinet auríá pas utilizat lo tèrme « passejada », de paur qu'òm li faguèsse repròchi d'amuser los enfants luòga de los ensenhar. Aquelas sortidas an totjorn existit dins la seguida amb sos escolans. Trabalhèri a l'escòla Freinet dempuèi 1950, me soveni de sortidas-enquestas pro frequentas, en mai de las passejadas dels jorns sens classa pels joves intèrns de l'epòca²⁸. »

2.3.4. Una question de nom

Trapèri una traça dins mas recèrcas d'aquesta remarca a prepaus de la denominacion de las sortidas, de la boca de Freinet, dins una entrevista enregistrada, al moment d'un estagi a *Choisy le Roi*, en 1963, ditz que dins la federacion de l'Ensenhament, son a desvolopar las passejadas escolaras. Fa alara remarcar que la denominacion èra « mal causida » que los parents d'escolans pensavan que lors enants se passejavan pro fòra del temps de classa, e avián pas de besonh de lo far a l'escòla. Joslinha pasmens que « la denominacion èra plan michanta, mas l'idèa èra bona²⁹. » Me sembla plan importanta

27 Cf la bibliografia per sos obratges

28 « Le terme de *classe-promenade*, désignant les sorties éducatives pour observer le milieu, fut utilisé dans les recommandations des nouvelles directives pédagogiques du gouvernement de Front Populaire. Enfant, j'ai connu la première en 1937. Mais, dès les années 20, Freinet pratiquait des sorties avec ses élèves, comme en témoignent des textes imprimés par les enfants sur le tisserand, le berger, le forgeron, la forêt (etc.). Mais Freinet n'aurait pas utilisé le mot promenade, de peur qu'on lui reproche d'amuser les enfants au lieu de les instruire. Ces sorties ont toujours existé par la suite avec ses élèves. Ayant travaillé à l'école Freinet à partir de 1950, je me souviens de sorties enquêtes assez fréquentes, en plus des promenades des jours non scolaires pour les jeunes internes de l'époque. » BARRÉ M. message électronique personnel, 17-7-2012 cf **annèxa 7**

29 « La dénomination était très mauvaise, mais n'empêche que l'idée était bonne » FREINET C. documents distribués lors du stage régional de l'École Freinet qui s'est tenu à Choisy-Le Roi du 2 au 8 juillet 1963. <http://www.cndp.fr/mnemo/web/vueNot.php?index=3753821>

aquela remarca. Lo fach que Freinet trape de reticència a parlar de passejada se pòt interpretar, a mon sens, de dos biais : èra qualqu'un de seriós, e « l'òbra », lo trabalh, èra essencial per el. Un dels darrièrs escriches que publiquèt foguèt «Los invariants», en 1964. Son trenta afirmacions comentadas per explicitar la pedagogia Freinet — a aqueste moment, refusava pas mai aquela denominacion, alara que tenguèt plan de temps fèrme a dire *tecnicas Freinet*, coma quicòm de dobèrt e d'evolutiu, e pas un sistèma tancat. Henri Peyronie citèt sus la quatrena de cobèrta de son libre³⁰ la formula de Freinet longtemps en exerga de la revista *L'éducateur* : « quand nos demandan : de qu'es la linha de nòstre movement ?, deuriam sens dobte respondre : sèm lo movement que desplaça las linhas » – que son interessantas de comentar. L'invariant n° 10 ter ditz : « Es pas lo jòc qu'es natural a l'enfant, mas lo trabalh »³¹. Pòt semblar, aital un pauc «règde», lo desvolopament que seguís l'enonciacion de l'invariant³² mòstra tota l'importància (exagerada, diràn d'unes ara, respècte a la plaça del jòc dins la societat actuala) que balhava a la nocion de trabalh. Una altra rason de la remarca de Michel Barré, es que Freinet foguèt fòrça atacat e acusat de laxisme e de non-directivitat, de còp assimilat a Neill e a son experiéncia de Summerhill³³. Tot çò qu'escriguèt Freinet demòstra lo contrari³⁴, mas deguèt agusar una mesfisança, e una atencion particulara als mots qu'emplegava.

Freinet, l'avèm vist, practica sas classas passejadas (o puslèu doncas sas sortidas), dins un contèxt institucional puslèu favorable (almens dins los tèxtes). Pasmens, caldriá pas exagerar, e far creire que totes los regents ne fasián, de passejadas. D'autant mai que per tornar a las instruccions de 1923, que tòrnan prene sul fons las anterioras (1887), la

30 « Lorsqu'on nous demande : Quelle est la ligne de notre Mouvement ?, nous devrions sans doute répondre : nous sommes le mouvement qui déplace les lignes ». Formule de Freinet en exergue de la revue *L'Éducateur*, PEYRONIE H. Célestin Freinet: Pédagogie et émancipation: Hachette, 1999. 125 p.

31 « Ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant, mais le travail » FREINET C. *Les invariants pédagogiques*, Bibliothèque de l'École moderne, n° 25, 1964.

32 « Nous allons à contre-courant de la psychologie et de la pédagogie contemporaine en affirmant cet invariant de la primauté du travail. L'erreur commence à l'école maternelle, qui a, de ce point de vue, contaminé les familles : il n'y a qu'à jeter un coup d'œil sur les catalogues des grandes maisons d'édition pour se convaincre que le jeu y est roi, qu'on n'y présente aucun outil de travail mais une infinité de jeux. On a pris l'habitude également dans les familles de ne plus faire travailler les enfants. Ils sont les rois fainéants auxquels on offre exclusivement des jeux. Aux autres degrés, par la force des choses, la pédagogie a moins généralement recours aux jeux, mais on n'en a pas pour autant accepté le principe du travail. L'école primaire et le Second degré aussi sont le domaine des devoirs et exercices imposés, qui présentent tout au plus un intérêt superficiel mais qui ne répondent nullement à notre définition du travail naturel, motivé et exhaustif dont on ne dira jamais assez les vertus. Notre pédagogie est justement une pédagogie du travail. Notre originalité c'est d'avoir créé, expérimenté, diffusé des outils et des techniques de travail dont la pratique transforme profondément nos classes. » *ibid*

33 NEILL A.-S. *Libres enfants de Summerhill*. 2e éd. : La Découverte, 2004. 463 p.

34 « L'enfant aime en effet choisir son travail, au risque de regretter plus tard d'avoir ainsi connu une scolarité heureuse, semble admettre Freinet. Mais Freinet n'est pas A.S. Neill et tout amalgame avec Summerhill serait ici abusif. Si d'aucuns ont pu être tentés par une apparente similitude de vues, les écrits de Freinet, dans leur ensemble, ne peuvent autoriser l'amalgame ». MONOT M. *Cet irremplaçable Invariant n° 7...*, Le Nouvel Éducateur n° 117, mars 2000.

lectura completa d'aquelas mòstra que butan a sortir sustot per poder tornar de causas en classa e poder illustrar aital las « leçons de causas³⁵.»

2.3.5. Una comparason

Trobèri una illustracion esclaranta de las *classas passejadas* dins la tèsi de Jean Luc Zaremba : « Lucien Gachon, pedagògue de la ruralitat en Livradés³⁶. » Nos conta lo percors d'aqueste regent, que devenguèt puèi geografe e romancièr.

« La classa passejada es lo biais pel regent, al còr de sa *pichòta patria*, de metre sos escolans en situacion de comprene lor mitan de vida. Lucien Gachon partís en classa passejada amb, per sola aprestança vertadièra, un itinerari. Recampa sos escolans e manca pas de respondre a las questions, tot al long de la caminada. Calíá, per aqueste mèstre, que lo grop siá acarat a la vida...

La lectura de paisatges permet al regent d'anar lo mai luènh dins çò que vòl far. Es l'eveniment que balha pretèxte a la leiçon. Las sasons, los relèus, lo renhe animal, quitament una talpinièra, e vaquí Lucien Gachon partit dins un discors estrambordat. Gràcia a son saupre de païsan, e sas competéncias e geograf, acara l'agach nòu de sos escolans al ponch de vista de la natura que ne fa el resson. »

L'autor apond puèi : « Aital, son marchament es original, en rompedura amb lo cors magistral³⁷. » Soi pas completament en acòrdi amb aquò, emai se pensi que las

35 « Ces instructions de 1923 rappèlent certains traits essentiels des instructions de 1887, à savoir « aller du simple au concret », « participation des élèves », « démarche inductive, intuitive et pratique .» Elles vont plus loin dans l'idée de formation à la Science en dépassant l'observation pour insister sur l'expérimentation, en favorisant les sorties. Les leçons de choses doivent ainsi rompre avec les routines habituelles. Il s'agit de faire rentrer dans la mémoire non pas seulement des mots, mais des choses, d'exercer l'intelligence, d'éveiller la réflexion, d'expliquer la raison des choses et de la faire comprendre, d'exercer les élèves au moyen de demandes et de réponses. Ces mises en activité des élèves ne dépassent que rarement le stade d'observations simples et minutieuses. Et si les classes-promenades sont l'occasion de rapporter des êtres vivants en classe, il n'est pas encore question d'étudier le milieu : les monographies, les classifications demeurent l'objectif essentiel de toute étude naturaliste. » BERTHOU Guillemette, *Quand et comment a été pensé l'enseignement des sciences expérimentales*, IUFM de Montpellier, Laboratoire de la relation pédagogique, Université de Montpellier II, p. 91.

36 ZAREMBA J. L. [thèse] *L. Gachon (1894- 1984), instituteur, précurseur de la classe promenade, défenseur de l'école rurale*, 2002, Université Lyon 2. Disponible sur : <http://theses.univ-lyon2.fr>. Cf tanben **annèxa 6**

37 « La classe promenade, élucidation du milieu concret, fusion de l'école et de la vie, est l'instrument qu'il attend, de manière à ce qu'au sein de sa *petite patrie* l'instituteur puisse mettre ses élèves en situation de comprendre leur milieu de vie. Lucien Gachon part en classe promenade avec, pour seule préparation véritable, un itinéraire. Il réunit ses élèves et ne manque pas de répondre à leurs questions, tout au long de la marche. Il importait à ce maître que le groupe soit confronté à la vie. C'est un appel, la découverte d'une foule d'indices, de clichés à saisir pour qui apprend à exercer son regard. Le quotidien, le banal s'habille de l'étonnement, et c'est principalement dans les lectures de paysage que l'instituteur parvient à ses fins. C'est *l'évènement* qui fournit le prétexte de la leçon. Les saisons, les reliefs, le règne animal, une simple taupinière, et voilà Lucien Gachon parti dans une envolée lyrique. Fort de ses savoirs paysans, de ses compétences de géographe, il confronte au regard naïf de ses élèves le point de vue de la nature dont il se fait l'écho. En cela, sa démarche est originale, en rupture avec le cours magistral. » *ibid*

passejadas de Gachon devián èsser apassionantas, me sembla que demoram aquí dins una fòrma de cors : es lo regent que mena lo saber, e que « fa dobrir los uèlhs als enfants », en exagerant un pauc, podriam dire qu'es coma se fasiá un cors magistral, non preparat, mas noirit de sa granda sciéncia e de son saupre far, mas defòra. Amb Freinet, çò qu'es vertadièrament revolucionari, es que lo rapòrt entre lo regent e lo grop classa cambia radicalament.

Vaquí cossí parla Gachon de sa classa-passejada :

« La classa passejada : espepissam, nos arrestam, prenèm nòtas, dessenham, arpentam, cubam, caminam, nos arrestam, nos assetam, e tornamai explicam, prenèm nòtas de bocins de frasas, preparam la composicion francesa, inscrivèm las donnadas d'un problèma, enfin, recaptam de materials que seràn puèi elaborats coma cal, menimosament, a l'escòla. Qu'apuèi la classa de plen aire, cal la classa dins la classa, onte sortissèm la lenga, dins la tension de l'esfòrç apuèi aver plan respirat, plan rigolat e cantat, defòra, dins la libertat de la natura sauvatja, o sus las rotas civilisadas³⁸. »

Se comparam amb çò que ne disiá Freinet (cf pagina 9), podèm èsser suspreses de la semblança dels dos biaisses de contar l'experiéncia. Mas se pòt notar tanben la diferéncia, plan explicada dins lo cas de Freinet, del cambiament de rapòrt entre mèstre e escolan, menat per la practica d'aquelas sortidas. En çò de Gachon sembla que i aja una mena d'oposicion entre lo defòra e lo dedins, e pas una continuitat.

Zaremba desvolopa, dins la seguida de sa tèsi, una comparason plan interessanta entre Gachon e Freinet :

« Freinet se balha, amb l'estampariá, d'aisinas per far tocar los mots concretament a sos escolans... Lucien Gachon utiliza los mots dels parlars locals per enriquesir los tèxtes, e agantar la realitat d'una pichòta patria, al lum de sos mots a el. Se vòl servir mai d'aquesta memòria dels mots per ne tirar la rasiga, lo sens prigond³⁹. »

38 « La classe promenade: on observe, on s'arrête, on prend note, on dessine, on arpente, on cube, on marche, on s'arrête, on s'assied et à nouveau on explique, on prend note de mots de phrases, on prépare sa composition française, on inscrit des données d'un problème, bref, on fait provision de matériaux qui seront ensuite élaborés proprement, minutieusement à l'école même. Car après la classe de plein-air, il faut la classe dans la classe, celle où l'on sort la langue dans la tension de l'effort après avoir bien respiré, bien ri et bien chanté, dehors dans la liberté de la nature sauvage, ou sur les routes civilisées. » GACHON L. *La pédagogie de l'enseignement primaire, La classe promenade*. (BMIU), <http://www.bibliotheque.clermont-universite.fr/>

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

2.3.6. La question de la lenga

Es una question que me tafurava, rapòrt a Freinet : èri estonat del fach qu'el, enfant de Gars, pichon païsan provençal, agèsse pas mai qu'aquò integrat a sa pedagogia la lenga occitana dins sa version provençala, qu'èra pasmens, me sembla, sa lenga mairala.

I vesiaí doas dralhas d'explicas, mas aviaí pas trapat dins cap d'obratge, mencion d'aquesta problematica : benlèu simbolisava tròp una mena d'escurantisme, o de conservatisme ? Benlèu representava una empacha, a sos uèlhs, a l'internacionalisme ?

La pausèri doncas aquela question, a Michel Barré, que m'esclairèt encara un còp lo calelh. Ditz qu'a Freinet, lo rebutava pas l'occitan, mas que las divisions ideologicas e lo besonh de se comprene li faguèt causir francament lo francés coma lenga d'escambi⁴⁰.

Jòrgi Gros, dins un obratge dedicat a la *color occitana*, o del sud, o encara miègterrànèca de l'òbra e de la pensada de Freinet⁴¹ desvolopa de tematicas interessantas (lo gost de la parabòla, lo refús del centralisme, la coneissença prigonda de la campanha...) mas manca amb una allusion a la cultura del sud, dins una critica dels manuals, balha pas d'esclairatge a prepaus dels rapòrts de Freinet al provençal :

« Es ansin qu'en 1958, C. Freinet ne vendrà a precisar : « L'escolan dau nòrd aurà lei *manuels* pariers d'aquèu dau miègjorn... E l'òm s'estonarà puèi que nòstreis escolans siàgan lents pèr comprene aquèu lengatge qu'a pas lo resson necessari de sa vida familhièra... Es pas per lo catechisme que se prepara una cultura. »

Nòrd ? Miègjorn ? Compreneson de lengatge ? Nocivitat dei « manuels » uniformisats pèr Paris... tant de problemas que quitarem pas d'encontrar e que leis avem viscuts, nautreï, tan coma escolans que coma ensenaires, e de temps, sens se n'avisar⁴². »

Consacrèri un article dins lo libre dels trenta ans de las calandretas a prepaus de las

mots pour en extraire la racine, le sens profond. » ZAREMBA J. L. op. cit.

40 « Côté langue régionale, Freinet ne manquait pas de rappeler le nom que l'on donnait à telle ou telle chose dans son enfance. Mais, s'il encourageait ses élèves à recueillir des contes populaires (je cite le cas de Péquénain recueilli par un garçon de Bar-sur-Loup, seule version connue à l'époque), il préférerait que le français serve de langue d'échange, d'autant plus qu'il existait divers patois provençaux, du fait de l'isolement des villages, et j'ai connu des diatribes entre partisans du Niçard, du Provençal et de l'Occitan. L'accueil des réfugiés espagnols (dont certains étaient catalans ou basques) n'incitait pas à se disperser. En gros, respect de toutes les traditions, mais en évitant tout blocage. » BARRÉ M. messatge electronic personal, 17-7-2012, Cf **annèxa 7**

41 GROS J. *Celestin Freinet, pedagòg d'Occitania*, Viure a l'escòla, 1979

42 Ibid p 4

Calandretas e de Freinet, e lo ponch de partença n'es lo tèxt de Jòrgi Gròs⁴³, mas aquela question de Freinet e la lenga occitana demòra per ieu a cavar.

Tornarai ara a la classa cooperativa, per un agach istoric a prepaus de la genèsi de la Pedagogia Institucionala.

2.4. « Genèsi de la cooperativa », o la pedagogia institucionala coma apregondiment de çò que porgiguèt Freinet

2.4.1. Fernand Oury

Cap a la fin de las annadas cinquanta, lo grop parisenc de l'ICEM, que foguèt creat en 1946, es en granda esandida. Es l'Institut Pedagogic Nacional qu'assegura la publicacion de son jornal, e lo congrés de l'ICEM se ten a Paris en 1958 amb grand succès. Organizan tanben d'estagis de formacion que fan venir de mond. Las rasons del conflicte entre aqueste grop e Freinet son complicadas a detalhar. Henri Peyronie, dins son libre *Célestin Freinet, Pédagogie et émancipation*, obratge clar e pertinent, ne balha qualques unas, e particularament :

« clivatge dels referents teorics amb l'influéncia de corrents de psicologia clinica sul grop parisenc (psicoterapia institucionala amb F. Tosquelles e J. Oury...) »⁴⁴

Es la que me sembla mai importanta. Caldriá pas minimizar pasmens una question culturala, e cultura se pòt entendre de dos biais : Freinet es provincial, de Provença, « en bas, al fons, a dreita », los de París son a París, centre de tot en França, e sustot pròche del poder : aquí, mai que mai universitari. Mas los mitans culturals son tanben radicalament opausats : Freinet, païsan-poeta-virgilian ensenha sul sèrre del Piolièr, al solelh, entre riu e aucèls, e Oury, titi parisenc, ensenha 35 enfants dins d'escòlas-casèrnas. Enfin, benlèu que lo jove Oury començava de menaçar de far un pauc tròp d'ombra a Freinet...

43 BACCOU P. « Calandreta e Freinet », *Calandreta, trenta ans de recèrcas pedagogicas*, La Poesia, 2010.
cf **annèxa 8**

44 « clivage des référents théoriques avec l'influence de courants de psychologie clinique sur le groupe parisien (psychothérapie institutionnelle avec F. Tosquelles et J. Oury...) » PEYRONIE H. *Célestin Freinet: Pédagogie et émancipation*. Hachette, 1999. 125 p, p 63.

Cossí que siá, la trencadura foguèt actada en 1961 e Fernand Oury e Raymond Fontvieille eissits de l'ICEM.

Fernand Oury pastèt sa practica en escambiar amb son fraire Joan, que bailejava la clinica de La Bòrda, en bastissent la psicoterapia institucionala, sus las pesadas de Francèsc Tosquelles. Entre 1950 e 1953 foguèt director de colonias de vacanças, experimentèt aital dirèctament d'institucions, adaptèt lo conselh, inventèt lo permés de circular. Puèi, rencontrèt plan de mond per agusar sas idèas, dins un esperit de dobertura : medecins, psicològs, arquitècts, urbanistas, parents, jornalistas... Publica⁴⁵, a partir de 1967, d'obrages fondators, onte dessenha, alentorn « d'istòrias d'enfants » que devendràn lèu lo lengatge pròpri de la pedagogia institucionala, *la monografia*, las basas d'aquela *praxis*⁴⁶ pedagogica. Afortís que las tecnicas son essencialas, que sens elas, cap d'institucionalizacion es pas possibla, e que la nocion de mediacion, fundamentala dins l'eficacitat educativa e terapeutica es «assetada» sus la practica cooperativa e lo materialisme escolar.

En 1979, es convidat per un grop d'ancians responsables de l'ICEM, « genèsi de la cooperativa ». S'endevenon, i dintra, lo grop escriurà, publicarà monografias e libres, e organisarà cada an dos estagis de formacion l'estiu, fins a 1992.⁴⁷

2.4.2. Renat Laffitte

Emai se farai pas aquí una longa explicacion de çò qu'es la Pedagogia Institucionala, ne vau definir qualques concèptes, a partir de ma practica, mas tanben gràcia als escriches de Renat Laffitte⁴⁸, e particularament « L'apòrt de la Pedagogia Institucionala »⁴⁹, onte definiguèt clarament çò que sonava de « linhas de crèsta .»

Parlarai pas aquí d'autres practicians-cercaires de la PI, per doas rasons. La primièra es qu'es Renat Laffitte que menèt la PI a las Calandretas, e qu'acompanhèt la naissénça e l'espelida de l'Establiment APRENE (cf infra capitol 5), la segonda es qu'a capitat de rendre la PI accessible e comprensibla a totes : lo qu'a pas de classa (parent, estudiant) lo que comença, lo qu'a pas d'annadas de practica darrièr el... Aquò demandèt de sa part un

45 Cf bibliografia

46 Cf infra

47 Genèse de la coopérative . Groupe pédagogique, qui sera très productif (stages, monographies, publications) de 1975 à 1992.

48 CHAMP-PI, René Laffitte. *Quelques repères sur son chemin*, 2009. http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/laffitte_reperes.pdf. Cf **annèxa 9**.

49 LAFFITTE R. *L'apport de la Pédagogie Institutionnelle*, publicacion postuma, a parèisser sul sit www.aprene.org

mestritge grand, una voluntat prigonda e una clartat sens fin. Capitèt lo mièlhs, a mon vejaire, dins sos escriches, a balhar las claus per comprene çò qu'es la PI⁵⁰.

Renat Laffitte, institutor el tanben, coma Freinet e Oury, foguèt membre de « Genèsi de la Cooperativa », apuèi un percors de militant als CEMEA, e de responsable nacional a l'ICEM. Publiquèt tres libres, *Una jornada dins una classa cooperativa, lo desir retrobat*, en 1985, *Memento de pedagogia institucionala, faire de la classa un mitan educatiu*, en 2000, e *Ensag de pedagogia institucionala : l'escòla, un lòc de recors possible per l'enfant e sos parents*, en 2005⁵¹. Se definissiá coma un « artisan pedagogic »⁵², trabalhèt dins de grops que baptisèt de « camPalròls » – disiá que se formavan quand las condicions i èran, e qu'un pauc de micelium pedagogic rendiá possible aqueles grops de paraulas que *marchavan al desir* ; cal creire que lo saupèt transmetre lo desir, vist que lo camPalròl de Besièrs camina dempuèi quasi trenta ans – e dins AVPI⁵³, fondat a la dissolucion de « Genèsi de la Cooperativa .»

La PI pòrta atencion als mots, los « mèstres mots » de la classa – mots-aisinas que servisson dins las institucions – plan segur, mas tanben los mots per definir los concèptes que maneja⁵⁴.

2.4.3. Praxis

Practicar la PI, es pas aplicar una teoria, es metre en òbra una teorizacion permanenta, es çò que se sona una praxis. Pèire Joan Laffitte ne balha una definicion que me sembla plan pertinenta:

« Aquelas practicas permeton als practicians d'èsser a bèl èime los subjèctes de lors produccions, de n'èsser mèstres, e non pas los productors espleitats, e de veire lor pròpria existéncia transformada pel metèis gèste que transforma a l'encòp lo mond e lor condicion de trabalh. Dempuèi Marx, aquò se sona *praxis*⁵⁵... »

50 Per de rasons de comoditat, emplegarai d'ara endavant PI per « Pedagogia Institucionala »

51 Cf bibliografia.

52 Es el que balhèt lo nom a la revista eponima, locala primièr, puèi nacionala.

53 Association Vers la Pédagogie Institutionnelle.

54 Cf IMBERT F. *Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle*, Matrice éditions, 2010. 236 p.

55 « De telles pratiques permettent aux praticiens d'être les sujets à part entière de leur production, d'en être les maîtres et non les producteurs exploités, et de voir leur propre existence transformée par le même geste qui transforme et le monde, et leurs conditions de travail. Depuis Marx, on appelle cela une *praxis*. Aristote désignait par *praxis* toute activité de production non libre, par opposition à la *poiesis*, production libre d'une valeur qui est donc supérieure à celle de la *praxis*. Une hiérarchie entre les deux était reconnue, calquée sur celle qui existait entre les hommes chaque fois concernés : les esclaves d'un côté, les libres citoyens, de l'autre. Somme toute, Marx n'a rien trouvé à redire à la définition de la *praxis*, et s'est contenté de supprimer le concept de *poiesis*, vidé de toute substance dans la conception marxienne de l'être humain » LAFFITTE P.J. *trois études sur les praxis*, in

Francis Imbert desvolopa aquela nocion, dins son libre dedicat al subjècte : « per una praxis pedagogica⁵⁶ ».

Aquela praxis, son lengatge particular es *la monografia*. Lacan escriguèt a Fernand Oury : « la monografia d'escolan, probablament lo sol lengatge possible en pedagogia », aquela acorcha fulguranta pausa plan a l'encòp l'enjòc e la complexitat de la practica de la PI. Demandariá de desvolopar e d'explicar perque la monografia es un lengatge, e cossí especificament lo de la PI. Remandi lo legeire interessat al trabalh de Corina Lheritier centrat aquí dessús⁵⁷.

2.4.4. Sonhar lo mitan

L'adult, quin que siá sos metòdes d'aprentissatge e sa personalitat, capitarà pas a educar se lo mitan es patogèn. Sonhar lo mitan es a l'encòp un prealable e una necessitat per tota accion educativa. La santat d'un mitan depend pas de la simpla « bona volontat » del professor o del regent que li prepausan d'integrar un mainatge. Depend d'en primièr de la riquesa e mai que mai de la reciprocitat dels escambis materials, afectius, o verbals que rend possible aqueste mitan⁵⁸.

Aquela nocion de mitan, ligada a las de lòc, d'estatut e de ròtle, son trabalhadas de longa dins la classa PI .Sebastian Pesce ne fa l'ais de çò que menèt Fernand Oury :

«La PI foguèt descricha coma una edat novèla de l'Educacion Novèla, lo de sa teorizacion, o coma « l'aprigondiment sistematic e de contunh de las tecnicas Freinet ». Es amb la proposicion de modalitats pedagogicas especificas e d'un montatge teorik que Fernand Oury perlonga, dins aqueste esperit, un interèst pel mitan que trapam de longa, al mens dempuèi Rousseau, dins l'Educacion Novèla : l'articulacion entre doas dimensions especificas de l'espaci (lo lòc e lo mitan) essenciala a la pedagogia de Fernand Oury, fa aital resson, en l'esperlongar, a una

Arabesques sur le courage, ouvrage en cours.

56 « Il nous paraît indispensable de se donner ce concept de praxis pris dans son sens supérieur, celui d'une visée de l'autonomie qui en appelle à une transformation de la réalité et non à la pure contemplation ou aux effusions du cœur, et de le faire jouer avec celui de pratique compris comme production - au sens industriel du terme - afin de pouvoir éclairer, par ce jeu de différences, ce qu'il en est du faire dans le champ scolaire. Distinguer praxis et pratique permet un repérage des caractéristiques de l'entreprise pédagogique. » IMBERT F. *Pour une praxis pédagogique*, Nantes, Matrice, 1985. p. 5.

57 LHERITIER C. *La monographie d'écolier : un langage pour la pédagogie institutionnelle ?*, mémoire Master 2 MEF EBI, UPVD-ISLRF, 2012

58 D'apuèi LAFFITTE R. *L'apport de la Pédagogie Institutionnelle*, op.cit.

soscadissa jà vesedoira dins mantunes projectes d'Educacion Novèla .»⁵⁹

2.4.5. Mediacion

La vertadièra revolucion, finalament, endralhada per Celestin Freinet, amb la constitucion e la gestion de classas cooperativas, es la de la plaça de l'adulte (cf supra, p 16). Lo descentratge operat per aqueste limpament es gigant : es lo de la produccion : adultes e enfants se trapan ensemble alentorn de l'objècte de produsir. Escriguèri dins un article per l'obratge « Calandreta, trenta ans de recèrcas pedagogicas » :

« La cooperacion, es la clau que descentra l'esquèma : de mainatges (puslèu aquí d'escolans) fàcia a un regent per metre totes, regent e mainatges a l'entorn d'un objècte, una produccion, que va permetre la mesa en òbra de sabers e de saupre-fars, e la necessitat de s'ajudar per capitar .»⁶⁰

Apondrai uèi que la PI permetèt de teorizar aquela nocion d'« objècte mediator » e de l'expandir a la « d'estructura ternària de la relacion » e a las institucions de la classa. *Institucional*, alara, es pas a prendre dins lo sens d'establit, mas dins una amira dinamica. Segon Joan Oury, es

« l'institucion de sistèmas de mediacion onte las personas son pas mai cap a cap, mas parlan de quicòm qu'existís e son a obrar per quicòm qu'existís fòra d'eles e que ne son responsables⁶¹ »

59 « La Pédagogie Institutionnelle a été décrite comme un nouvel âge de l'Education Nouvelle, celui de sa théorisation, ou comme "l'approfondissement systématique et continu des techniques Freinet". C'est par la proposition de modalités pédagogiques spécifiques et d'un échafaudage théorique que Fernand Oury prolonge, dans cet esprit, un intérêt pour le milieu omniprésent au moins depuis Rousseau dans l'Education Nouvelle : l'articulation entre deux dimensions spécifiques de l'espace (le lieu et le milieu), essentielle à la pédagogie de Fernand Oury, fait ainsi écho, en la prolongeant, à une réflexion visible déjà dans divers projets d'Education Nouvelle. » PESCE S. 2009, *Lieu et Milieu dans la Pédagogie de Fernand Oury : Le complexe éducatif*, in L. Martin, Ph. Meirieu & J. Pain (dirs.), *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury*, Vigneux, Matrice, pp. 213-227.

60 BACCOU P. op. cit., cf **annèxa 8**

61 « "Institutionnel" n'est pas à prendre ici dans le sens "d'établi" mais dans une perspective dynamique. Autrement dit d'après Jean OURY encore, il s'agit de "l'institution de systèmes de médiation dans lesquels les personnes ne sont plus simplement face à face, mais parlant de quelque chose qui existe et œuvrant sur quelque chose qui existe en dehors d'eux et dont ils sont responsables" .» SCHLEMMINGER G. GEFFARD P. P.I.G. *Monnaies d'échanges. Pratiques de la classe coopérative institutionnelle*, Bordeaux, COPIFAC, 1992. pp. 50 - 54.

2.4.6. Tres dimensions

Mençonarai aquí tres dimensions indispensablas a la PI. Lo lector interessat podrà trapar desvolopament e referéncias dins l'òbra de Renat Laffitte⁶².

La primièra es la del *materialisme* e de la *produccion*, ven dirèctament de Marx, Makarenko e de Freinet. Lo material, las tecnicas, la mena d'organizacion, las institucions, determinan las activitats, las situacions, los tipus de relacion. Es un cambiament d'amira important : luòga de convidar l'adult a se clinar sus son pròpri comportament e a cercar en se meteis las ressorgas per trapar la bona actitud, li balhan d'otisses e de tecnicas necessàrias per botar en plaça de situacions que cambiaràn las actituds e los comportaments.

La segonda dimension es la del *grop*, dels *grops*. La classa, coma l'escòla, es pas una soma d'individualitats : es a l'encòp un grop, e un ensemble de grops. Pasmens, tota situacion de grop produsís automaticament d'afèctes mai o mens partejats pels membres del grop que lo foncionar adaptat se trapa entravat o estimulat per d'emocions o de reaccions collectivas implicitas e diversas. Cap de classa, quina que siá sa pedagogia, cap de grop escapa pas a aqueles fenomèns. Lo grop pensa, reagís e parla. Coma per las personas, s'aquela fantasmatica pòt pas sorgir, èsser en partida dicha, aculhida, reconeguda, serà lo simptòma que parlarà.

La tresena dimension es l'*inconscient*. Un escolan es bèl primièr un enfant amb una istòria, de pulsions, de desirs d'aprene, de grandir, de comunicar, mai o mens inibits. Totas causas que pòt pas daissar al pòrta mantèl quand dintra dins la classa. L'inconscient es dins la classa, e parla, es illusòri e dangieirós de lo negar o de lo far calar. Francesa Dolto disiá: « quand la paraula s'arrèsta, lo simptòma parla ». S'agís evidentament pas de psicanalisa a l'escòla. S'agís de se balhar los mejans de ne téner compte, amb la participacion pel regent a de grops de paraula, o a d'estagis entre pars⁶³.

2.4.7. Desir

Francèsc Tosquelles, dins la pòst-facia del libre de Renat Laffitte, *Una jornada dins una classa cooperativa, lo desir retrobat*, escrivíá :

« Sens dobte Freinet, vòstre aujòl, mai o mens idealizat, menèt pas sonque quelques " tecnicas pedagogicas ", dins un ensemble que voliá mobilizat dins la

62 op.cit.

63 D'apuèi LAFFITTE René, op. cit.

linha caracterisada per l'activacion e la participacion dels enfants. Es bèl primièr quicòm de bèstiament indispensable, que rapelava jos la fòrma d'una metafòra qu'evòqui a vista de nas : " balhar d'aiga a l'ase servís pas a res se l'ase a pas set⁶⁴". Es pausar, primièr, la question del desir, e del desir de conéisser qu'ensagèri, aquí de situar las rasigas dins lo contèxte social complèxe dels primièrs entorns de l'enfant – es a dire, quasi totjorn, la familha. Mas cap de docte qu'aquesta question se pòt reprene endacòm mai, dins d'autres mitans, basta de la desconéisser pas. Voldriái pas desvariar los regents, nimai benlèu quelques analistas, mas aquela possibilitat de represa, de resorgéncia del desir, se sòna, dempuèi Freud, lo transfert. Urosament, cal pas creire que siá indispensable d'èsser grand especialista dins que que siá per poder agir sens entravar lo desir. S'agís, d'en primièr d'escampar pas fòra del mestièr las qualitats radicalament umanas de tot un cadun, que lo mènnon a aculhir l'autre .»⁶⁵

Al delà del biais qu'aviá Tosquelles de dire plan simplement de causas plan complicadas, aqueste extrach me sembla pausar la question essenciala del sens de çò que fasèm en classa. Podriam clavar aqueste ensag parcelari qu'aviá pas d'autra ambicion que de pausar de punts de referéncia e definir l'encastre de trabalh e d'analisi, amb la replica de Joan Oury, que respondiá a qualqu'un que li demandava de qu'èra la PI: « çò mendre », formula, aquí tanben fulguranta, que far tindar lo paradòxe de la PI, sa granda evidéncia e sa granda complexitat.

64 Ndr : de fait, Freinet parlava d'un cheval, auriá pas gausat, pensi, comparar un escolan a un ase. FREINET C. « *l'histoire du cheval qui n'a pas soif* », *Les Dits de Mathieu* (1ère partie), Brochures d'Education Nouvelle Populaire, n° 47, juillet 1949.

65 « Sans doute Freinet, votre propre ancêtre, plus ou moins idéalisé, n'a pas apporté seulement quelques " techniques pédagogiques ", dans un ensemble qu'il souhaitait mobilisé dans la ligne caractérisée par l'activation et la participation des enfants. C'est d'abord quelque chose tout bêtement indispensable, qu'il rappelait sou la forme d'une métaphore que j'évoque d'une façon approximative : " donner de l'eau à l'âne ne sert à rien si d'abord l'âne n'a pas soif. " C'est poser , en premier lieu, la question du désir, et du désir de connaître dont j'ai essayé, ici, de situer les racines dans le contexte social complexe des premiers entourages de l'enfant – c'est à dire, presque toujours, la famille. Mais il n'y a pas de doute que cette question peut être reprise ailleurs, dans d'autres milieux, si on ne la méconnaît pas. Je ne voudrais pas affoler les instituteurs, ni peut-être un certain nombre d'analystes, mais cette possibilité de reprise, de résurgence, on l'appelle, depuis Freud, le transfert. Heureusement, il ne faut pas croire qu'il soit indispensable d'être un grand spécialiste dans quoi que ce soit pour pouvoir agir sans entraver le transfert. Il s'agit, à la base, de ne pas rejeter hors du métier les qualités radicalement humaines de tout un chacun, qui l'amènent à accueillir l'autre. » TOSQUELLES F. [post-face] LAFFITTE R. Une journée dans une classe coopérative. Matrice, 2000.

2.5. Un plural singular

Qualques autors emplegan *Pedagogia Institucionala* al plural : *las pedagogias Institucionals*, ensagèri de cèrcar lo perqué d'aqueste estranh fenomèn : en efiech, vendriá pas a l'idèa de digus de dire *las pedagogias Freinet*. Aqueste plural particularament...« singular » me tafurava. Istoriquement, doas « branca » eissidas del grop de Paris, una a la seguida de Fernand Oury, e l'autra a l'entorn de Raymond Fontvieille e Georges Lapassade existissián plan, mas perqué se carpinhar alentorn de la paternitat de la pedagogia institucionala, e perqué la « desdoblar » ? Lo corrent Lapassade, Fontvieille, Loureau, Lobrot, trabalha puslèu l'autogestion al dintre de l'universitat, en sociologia e psicologia, e lo de Oury la pedagogia, dins las classas, mas lo nom foguèt plan inventat e presentat oficialament al congrès de l'ICEM de 1958 per Jean Oury. Sabèm plan que dins tot movement trapam de sensibilitats diferentas e de biaisses diferent d'aplicar los principis comuns, alara, perqué aqueste plural, perdequé pas parlar de PI en classa e d'analisa institucionala a l'universitat ?

Un article de Jacques Pain nos pòt esclarir a prepaus d'aqueste subjècte. Ditz que crei pas que i aja, dins lo fons, mantunas pedagogias institucionals, que los practicians e los cercaires, cadun a son biais, li balhan una cara, un estil, una dimension. Afortís qu'un còp despassadas las bisbilhas politics (e aquí pensi que balha un brave bocin de responsa a ma question) los dos corrents an pas qu'una sola rason d'èsser⁶⁶.

Aqueste plural me fa pensar a un eveniment que visquèri. Foguèri amb ma classa en Bretanha, en 1989, per representar los occitans per un rencontre europèu de las escòlas dins de lengas mens espendidas : Ewrosgol (cf annèxa 1). Una mena de salon èra organizat per presentar las lengas, e foguèri susprés, e mai m'anèri plànher als organizaires, que lo canton ont deviam presentar las nòstras produccions se sòne « las lengas d'òc ». Me respondèron qu'avián causit aquesta denominacion per menatjar la susceptibilitat de totes las compausantas, e dels especialistas presents qu'èran pas totes d'acòrdi cap a l'unicitat de la lenga d'òc. Ne demorèri moquet. Lo plural, dins aqueste cas, coma dins lo de la PI, me sembla portar en se una devalorizacion de la causa, ne fa

66 « Peut-on dire pour autant qu'il y a plusieurs pédagogies institutionnelles ? Je ne le crois pas. Il y a des praticiens, chercheurs, qui chacun à leur façon lui prêtent un visage, un style, une dimension, plusieurs dimensions. Mais il me semble évident que la pédagogie autogestionnaire ou psychanalytique n'ont qu'une seule et même raison d'être, qu'un seul et même visage, une fois dépassé les clanismes politiques. » PAIN J. *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury*. Disponible sur: http://www.jacques-pain.fr/jacques-pain/Art_la_PI_de_FO.

quicòm que pèrd son *caractèr unenc*. Per tornar a la PI, es plan possible tanben que s'amaguen dins aqueste afar de plural de questions de classa, o de casta. Es aqueste subjècte espinós qu'abordarai ara.

2.6. « Res dire qu'ajam pas fach »⁶⁷

Agèri l'astre de far quelques estagis de Pedagogia Institucionala amb Fernand Oury. Aquela formula, aquel *comandament*, o disiá a cada còp, emai l'afichava a la paret. Avia un biais particular de ponchar a las parets, al fial de l'estagi, d'afichas pichonas o grandas, amb de menas de «maximas». Ne retendrai doas:

« Al cal dels teoricians, preferissèm lo *cossí fau* dels practicians »⁶⁸

e aquela, de l'antropològue Marcèl Jousse :

« N'i a tres que fan quicòm.

N'i a dètz que fan de conferéncias sus çò que fan los tres.

N'i a cent que fan de conferéncias sus çò que dison los dètz.

Arriba tot còp qu'un dels cent venga explicar cossí cal far a un dels tres.

Alara, un dels tres s'enràbia d'en dedins e d'endefòra sorís.

Mas se cala, qu'a pas la costuma de la paraula.

Tanplan, a quicòm de far »⁶⁹

Fernand Oury, e totes los que lo seguisson, afortiguèt que lo trabalh en classa, sol, autoriza, e legitimiza la presa de paraula *pedagogica*, e mai los escambis entre practicians, embarcats dins lo meteis batèu⁷⁰. Denonciava amb d'autres formulas assessinas los « psico-pompaires ». Aquela posicionament clar e net, que foguèt e que demòra una de las marcas fòrtas de la PI, li ven en linha drecha de Freinet, qu'el tanben se mesfisava dels « parlufièrs ».

67 « Ne rien dire que nous n'ayons fait », formule emblématique de Fernand Oury.

68 « Au *il faut* des théoriciens, nous préférons le *comment je fais* des praticiens », Fernand Oury

69 « Il y en a trois qui font quelque chose. Il y en a dix qui font des conférences sur ce que font les trois. Il y en a cent qui font des conférences sur ce que disent les dix. Il arrive parfois que l'un des cent vienne expliquer la manière de faire à l'un des trois. Alors l'un des trois intérieurement s'exaspère et extérieurement sourit. Mais il se tait car il n'a pas l'habitude de la parole. D'ailleurs il a quelque chose à faire. » JOUSSE Marcèl, rapporté par Fernand Oury

70 CEÉPI (Collect.), in La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury. Disponible sur : http://www.jacques-pain.fr/jacques-pain/Art_la_PI_de_FO.html.

Tornarai a Michel Barré :

« a sarrar al mai pròche l'enfança de Freinet, se compren que sas referéncias frequentas a la natura, a la vida rustica son pas un efèct d'estil (" a la Giono "), mas l'ancoratge dins lo mitan que li aprenguèt l'essencial. Segurament, mai que mai, la mesfisança cap als polits parlaires, la prioritat balhada de longa a çò fach luòga de çò dich. N'i a que l'acusaràn d'anti-intellectualisme, seriá mai juste de dire antiverbalisme⁷¹.»

Aqueste mot estranh, *antiverbalisme*, Marie-Anne HUGON l'emplega dins sa sintèsi d'HDR⁷², a prepaus d'una publicacion de Piaget, que prepausa una argumentacion per defendre lo trabalh cooperatiu, contra lo *verbalisme* de l'ensenhament classic⁷³. Olivier Francomme, dins una nòta de lectura d'aqueles tèxtes de nòu conferéncias de Piaget, resumís la conclusion de Piaget : lo trabalh per còla desvolopa l'independéncia intellectuála dels membres de la còla : esperit experimental, objectivitat, rasonament.⁷⁴

Dins l'òbra de Vygotsky, legissèm tanben de condemnacions de l'escolastica, amb un imatge interessant, la de « la man grossièra de qualqu'un que, en voler ajudar una flor a espelir, se metriá a ne desplegar los petals e los frelhariá totes »⁷⁵.

Aquel biais de parlar far immancablament pensar a Rousseau, e a son Emili (cf infra). Aqueles tres illustres pensaires de la pedagogia e de la psicologia de l'enfant venon aital validar la pensada d'un « simple regent », Freinet, que quitèt pas l'escòla, e mai butat fòra del sistèma oficial, caput dins sa mission d'educator, plan aluènhat dels laboratòris de las « sciéncias de l'educacion »⁷⁶.

71 « A cerner de plus près l'enfance de Freinet, on comprend que ses références fréquentes à la nature, à la vie rustique ne sont pas un effet de style ("à la Giono") mais l'ancrage dans un milieu qui lui a appris l'essentiel. Sans doute, par-dessus tout, la méfiance à l'égard des belles paroles, la priorité toujours donnée à ce qu'on fait par rapport à ce qu'on dit. Certains le taxeront d'anti-intellectualisme, il serait plus juste de dire antiverbalisme. » BARRÉ M. *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps*, op. cit.

72 HDR : Habilitation à Diriger des Recherches.

73 « Dans « Remarques psychologiques sur le travail par équipes » publié en 1935, après avoir critiqué le verbalisme de l'enseignement classique, Piaget propose une argumentation pour défendre le travail coopératif, dont la pertinence ne se dément pas... » p 103, HUGON M.A. *Vers une approche coopérative des apprentissages à l'école, en formation et dans la recherche pédagogique*, HDR, Université Paris-Ouest Nanterre La Défense, 2003.

74 FRANCOMME O. [notes de lecture] : *L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, Jean Piaget, éd. Anthropos, Paris, 1997, 186 p.

75 « Les deux psychologues s'insurgent contre le verbalisme. On l'a montré à propos de Piaget. Dans l'œuvre de Vygotsky, on lit aussi des condamnations de la scolastique. Il est inutile, dit-il, d'essayer d'enseigner tels quels des concepts nouveaux ou des mots nouveaux. «Ce serait aussi impossible et vain que d'apprendre à un enfant à marcher selon les lois de l'équilibre. » affirme-t-il, en reprenant Tolstoï. On obtiendrait l'inverse du résultat recherché : « Toute tentative de ce genre...éloigne l'élève du but fixé comme la main grossière de quelqu'un qui, désireux d'aider une fleur à s'épanouir, se mettrait à en déplier les pétales et les froisserait toutes » p 107, HUGON Marie-Anne, op. cit.

76 « Célestin Freinet n'a pas quitté l'école, même s'il a dû se résoudre à travailler en marge du système officiel. Contre vents et marées, il a pleinement assumé la mission d'éducateur qu'il s'était donnée auprès des enfants de

Es finalament aquesta actitud, tota pastada de modestia e de noblesa, que vendrà definida coma sola garanta d'una praxis possible, illustrada particularament dins lo lengatge pròpri de la PI, la monografia (cf supra)⁷⁷.

Es encara Renat Laffitte que capitarà melhor a explicar aquesta actitud, dins totas sas dimensions, e a ne definir la problematica de *classe* (dins lo sens de *classe sociala*), amb un tèxte remirable: « los sarcasmes de Fernand Oury, un eiretatge d'institutor », particularament quand ditz:

« Amb Freinet, son pas solament las tecnicas modernas qu'apareisson...Vaquí doncas que lo regent, a qual avèm pas res demandat, se contenta pas mai de la mesa en aplicacion de la pedagogia, mas pretend participar a sa quita elaboracion. Refusa lo ròtle de *practisant*, e reivindica lo de *practician*, e pretend trabalhar sus un pe d'egalitat amb lo teorician e lo cercaire [...] Formar un gafet (*mas se pòdriá tanben dire calandrin, nom que balham als regents en formacion iniciala*⁷⁸), es èsser capable de l'ajudar a crear sa classe. Sens aquela formacion, se pòt sonque somiar la pedagogia⁷⁹.»

L'exigéncia etica descricha aquí, condicion *sine qua non* per nautres a la transmission del mestier de regent, es a la basa del pretzfach de l'establiment APRENE, serà lo subjèct del capitol 5.

paysans, si loin des grands laboratoires expérimentaux. Son oeuvre demeure insolemment moderne, malgré l'évolution du métier, du sens de l'engagement, ou au regard des modifications du comportement des enfants et de leurs familles. Freinet fournit l'exemple de la viabilité d'une éducation populaire. » ZAREMBA J.L. op. cit., VI.3. La classe promenade.

77 « Il est en effet stupéfiant de constater à ce point les similitudes : loin d'être de simples affirmations intellectuelles, on mesure là encore la portée de cet engagement éthique qui porte et le praticien de la pédagogie institutionnelle et l'écrivain de monographie. On comprend au passage pourquoi cela ne peut-être que la même personne et pourquoi on ne peut pas imaginer, dans ce champ-là, l'écriture d'une monographie par un observateur extérieur. » LHERITIER Corinne, *La monographie d'écolier : un langage pour la pédagogie institutionnelle ?*, op. cit.

78 Ndr.

79 « Avec Freinet, ce ne sont pas seulement des techniques modernes qui apparaissent, mais une transformation qui ne sera que peu parlée et qui mettra beaucoup plus de temps que les Techniques Freinet elles-mêmes, pour être reconnue. Voilà donc que l'instituteur, à qui on n'a rien demandé, ne se contente plus de la mise en application de la pédagogie mais prétend participer à son élaboration même. Refusant le rôle de *pratiquant*, il revendique celui de *praticien* et prétend travailler sur un pied d'égalité avec le *théoricien* et le *formateur*. Ces notions, restées floues dans le discours, réapparaîtront, après la mort de Freinet, dans des revendications de nouveaux statuts pratiquement admis aujourd'hui : le *praticien - théoricien*, le *praticien - chercheur*, le *praticien - formateur*. Sur ce trajet, et parmi d'autres démarches, avec Fernand Oury et la P.I., une bifurcation s'inscrit et un nouveau pas est franchi : la prise en compte de la complexité. Les frontières et les compartimentages habituels apparaissent pour ce qu'ils sont : des enjeux de pouvoir sous des naïvetés. Le matérialisme, l'inconscient et les effets de groupe tissent le champ pédagogique, l'éducatif et le thérapeutique sont intimement imbriqués. La didactique est à la pédagogie ce que la technique chirurgicale est à l'asepsie. Le théoricien, Le praticien, Le formateur, ne sont que des personnages imaginaires. La formation, la pratique quotidienne et l'élaboration théorique sont des éléments indissociables d'une même dynamique. Former un apprenti à faire la classe, c'est être capable de l'aider à créer sa classe. Sans une telle formation, on ne peut que rêver la pédagogie.» LAFITTE R. *Essai de pédagogie institutionnelle : L'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents*, Champ Social Editions, 2005. 429 p., p. 422.

Apuèi aqueles esclaratges a prepaus de la PI, e per tornar a la question principala de mas recèrcas, nos podèm demandar se la mesa en plaça d'institucions en classa ajuda al paradigma de « sortir de la classa », e cossí. La responsa, a mon sens, es evidentament positiva. Los « tres L : Lòc, Limita, Lei » son indispensables per garantir una preparacion, un debanament e una explotacion de la sortida. O Illustri amb d'exemples posats dins mon experiéncia dins l'annèxa 1, seà tanben desvolopat dins la seguida.

Apuèi aquel ensag de definicion, o al mens de balisatge del païsatge pedagogic, vòli ara ensajar de cavar la question de las originas : d'ont ven aquela actitud de sortir de la classa ?

3. Mesa en perspectiva istorica del « sortir de la classa », a través qualques figuras essencials

Una citacion de Jacques Pain permetrà d'entamenar lo sicut :

« Freinet bastís son movement dins un contèxe istoric ontè la pedagogia pren una plaça importanta. D'en primièr dempuèi la Revolucion Francesa, Voltaire e Rousseau, l'idèa e l'enfància es devenguda un enjòc politic important, un gatge de societat. Puèi se sap d'ara enlà çò que pòt far l'educacion, e la fin del sègle XIX, la debuta del sègle XX veirà sorgir mantunas « escòlas novèlas », e d'instituts d'estudi de l'enfància, dins Euròpa tota e als Estats Units, coma en Union Sovietica [...] Freinet coneguèt lo Camin de las Dònas. Ne tòrna nafrat, andicapat, e pacifista militant [...] Sos primièrs companhs e el son aganits de coneissenças e de metòdes. Los anirà quèrre dins las pedagogias novatriças, pertot ontè seràn⁸⁰. »

Causiguèri de destriar tres ancians que me semblan particularament aver doberta la via a las idèas pedagogicas de Freinet e de los que l'an seguit.

3.1. Los « aujòls »

3.1.1. Montaigne

L'autor dels *Essays* es reconegut per totes los istorians de l'educacion coma un paire incontestat de la pedagogia. Ne tractèt particularament dins un capitol : « de l'initucion dels enfants », mas trapam sas pensadas cap a l'educacion escampilhadas dins tota son òbra. O faguèt de son biais, luminós e fin, *per sauts e cambadejadas*,

80 « Freinet constitue son mouvement dans un contexte historique où la pédagogie prend une grande importance. Tout d'abord depuis la révolution française, Voltaire et Rousseau, l'idée de l'enfance est devenue un enjeu politique important, un enjeu de société. Ensuite, on sait désormais ce que peut faire l'éducation, et la fin du 19ème siècle, le début du 20ème verront surgir de multiples « écoles nouvelles », et des instituts d'études de l'enfance, dans toute l'Europe et aux Etats-Unis comme en Union Soviétique. Les Sciences humaines sont là. Citons Pestalozzi, Montessori, Dewey, Makarenko. L'hypothèse est que des enfants « instruits » et éduqués différemment feront une société différente. Enfin, la mutation mondiale - on parle déjà de « globalisation » - est en cours, et l'Europe est colonialiste, guerrière, et la France en particulier sort de la « grande guerre ». Freinet a connu le Chemin des Dames, il en revient blessé, handicapé, et pacifiste militant. Il sera très vite soutenu par Barbusse. En 1922 il est à Altona, près de Hambourg, chez les « maîtres libertaires », en 1925 en URSS, où il rencontre la femme de Lénine. Ses premiers compagnons et lui sont avides de connaissances et de méthodes. Ils iront les chercher dans les pédagogies novatrices, partout où elles sont. » PAIN J. op. cit.

coma disíá⁸¹. Causirai quatre estraches que me semblan marcar una proximitat amb nòstre subjèct.

« Ayant plustost envie d'en reussir habil'homme, qu'homme sçavant, je voudrois aussi qu'on fust soigneux de luy choisir un conducteur, qui eust plustost la teste bien faicte, que bien pleine : et qu'on y requist tous les deux, mais plus les moeurs et l'entendement que la science. »⁸²

La causida del mot « menaire », per designar lo regent (o lo preceptor, del temps de Montaigne), emai siá dictada per l'epòca (sègle XVI), es estonablement en fasi amb l'actitud del mèstre que sortís, e que « mena » los enfants per aprene defòra. L'escritura de Montaigne es clafida d'aqueles imatges, que son devenguts amb lo temps quasi d'eslogans que fan partida de la cultura comuna, e qu'an agantat quasiment una vida pròpria. Es evident aquí amb l'expression *puslèu la tèsta plan facha que plan plena*. L'importància d'aquò es malaisida de pesar, mas me sembla giganta. Sèm totes, sens o saupre, pastats d'aquela pensada, e pòt pas que regisclar sus nòstras practicas de regents o de formators.

« On ne cesse de criailler à nos oreilles, comme qui verseroit dans un antonnoir ; et nostre charge ce n'est que redire ce qu'on nous a dit. Je voudrois qu'il corrigeast cette partie ; et que de belle arrivee, selon la portee de l'ame, qu'il a en main, il commençast à la mettre sur la montre, luy faisant gouster les choses, les choisir, et discerner d'elle mesme. Quelquefois luy ouvrent le chemin, quelquefois le luy laissent ouvrir. Je ne veux pas qu'il invente, et parle seul : je veux qu'il escoute son disciple parler à son tour. »⁸³

L'imatge de l'embut nos trai inevitablament cap a la de Rabelais, que nos ensenha : « l'enfant es pas un vase d'emplenar, es un fuòc d'alucar ». Montaigne va mai luènh, en definissent clarament la posicion de l'educator, amb aqueste anar e venir, a còps dobrir lo camin, a còp li daissar dobrir, a còps parlar, a còps escotar l'enfant. Aquesta analisi, la podèm sarrar de la del capitol d'abans, entre l'actitud de Gachon, e la de Freinet. O afortissi encara un còp, ma tòca es pas de desvalorizar lo formidable trabalh pedagogic que menèt Gachon per far comprene amb intelligéncia lo mitan a sos escolans, mas puslèu d'analizar las diferéncias d'actitud entre los dos, cap al saber, e cap a la

81 D'apuèi COMPAYRE Gabriel, *Montaigne et l'éducation du jugement* . Disponible sus: <http://www.scribd.com> .

82 MONTAIGNE M. E. de., *Les Essais. Livre 1*, chap. 25 : de l'institution des enfans. Nouv. éd., Presses Universitaires de France - PUF, 2004. 1504 p.

83 ibid

consideracion de l'enfant en tant que subjècte – emai aqueste vocable apartenga mai a lo de la Pedagogia Institucionala que non pas a Freinet – que devèm, coma educator, de còps, seguir. Freinet escrivíá, en 1937, « daissatz la brida sul còl »⁸⁴, dins lo n° 3 de sas BENP famosas, que serviràn a expandir sa vision de l'educacion e sas tecnicas. Aquela ten un titol plan adaptat a çò que conselhava Montaigne : *pas mai de leiçons*.

« Les abeilles pillotent deçà delà les fleurs, mais elles en font apres le miel, qui est tout leur ; ce n'est plus thin, ny marjolaine : Ainsi les pieces empruntees d'autrui, il les transformera et confondra, pour en faire un ouvrage tout sien. »⁸⁵

Sèm pas encara, plan segur, a la cooperacion, mas a la consideracion, revolucionària per l'epòca, de l'enfant coma – i tòrni – un subjècte qu'es « en accion.» E la metafòra de l'abelha, qu'es dintrada ela tanben dins l'inconscient collectiu de cadun, es tras qu'adaptada a aquesta idèa d'accion e de trabalh. Mas podèm anar mai luènh dins l'analisi : l'abelha pòt causir la flor onte vòl anar (frigola o marjorana), plan segur dins lo cas de l'abelha o farà en foncion de la quantitat de nectar o de mèl qu'i pensa trobar, mas per l'enfant, aquela idèa de causida, de possibilitat de far segon, quasi, son « bon voler », es encara mai revolucionària (encara a l'ora d'ara).

« Qu'on luy mette en fantasie une honneste curiosité de s'enquerir de toutes choses : tout ce qu'il y aura de singulier autour de luy, il le verra : un bastiment, une fontaine, un homme, le lieu d'une bataille ancienne, le passage de Cæsar ou de Charlemagne. »

Amb aquesta darrièra citacion, arribam al còr del subjècte, amb la nocion de « curiositat onèsta », aqueste adjèctiu, onèste, lo vòli sarrar de çò que se dirà pus tard un « onèste òme .» Gabriel Compayré, teorician de la pedagogia del sègle XIX, nascut a Albi, escrivíá :

« gent'òme, ditz Montaigne, lo sègle XVII dirà onèst'òme ; Rousseau, mai simplament, l'òme. Mas, finalament, es la metèissa causa que reclaman aqueles grands esperits, es l'educacion generala de l'esperit uman. »⁸⁶

Planta la necessitat d'una consideracion de l'òme, coma un tot, dins sa globalitat.

A prepaus de curiositat, al delà de la frasa qu'emplegui sovent : *la curiositat es una polida*

84 « Lancez la bride sur le cou » in FREINET C., *Plus de leçons*, Brochures d'Education Nouvelle Populaire, n° 3. Novembre 1937, L'imprimerie à l'école, Vence


85 MONTAIGNE - Essais [Livre 1 chap.25] *De l'institution des enfans*, op.cit.

86 « Gentilhomme, dit Montaigne ; le dix-septième siècle dira l'honnête homme ; Rousseau, plus simplement, l'homme. Mais, au fond, c'est la même chose que réclament ces grands esprits, c'est l'éducation générale de l'âme humaine. » COMPAYRE Gabriel, *Montaigne et l'éducation du jugement*, op. cit.

qualitat, e pas un michant defaut, per butar los enfants a seguir sos questionaments, es tanben un principi de basa de Freinet, que trapèri plan illustrat per un numèro de la revista BTR (Bibliotèca de trabalh e de recèrcas), amb una descripcion de la mesa en òbra d'aquesta curiositat dins la classa, coma ponch de partença per una recèrca scientifica⁸⁷.

Aquela injonccion d'anar *s'entrevar de tota causa, tot çò qu'i aurà de singular alentorn*, gausarai avançar que fa de Montaigne, quasiment quatre cents ans abans la definicion de las classas passejadas, lo paire espiritual de l'acte pedagogic de sortir de la classa.

3.1.2. Rousseau



L'òbra de Rousseau es tament granda e proteifòrma qu'ensajar de la comentar, se partissèm amb un pretzfach d'exhaustivitat, es quasiment impossible. Rousseau, de fach, es a l'encòp un pensaire politic, lo qu'influencèt lo mai la Revolucion Francesa, un filosòfe de l'educacion que sas idèas noiriguèron los grands movements pedagogics contemporanèus (particularament lo de l'Escòla Novèla), mas tanben lo paire de la psicologia de l'enfant e de l'educacion.

Vòli aquí comentar quelques ponches eissits de son libre *Emili o de l'educacion*, publicat en 1762, e que conten una teoria de l'aprentissatge extraordinàriament modèrna, vist qu'inaugura, amb dos sègles d'avança, las recèrcas menadas al sègle XX⁸⁸.

Doas impressions me venguèron a la lectura de *l'Emili*, d'en primièr la granda proximitat amb Montaigne, practicament coma una seguida desvolopada de sa pensada, dins lo ton e la vivacitat, coma dins l'esperit, mas tanben una suspresa cap al costat iconoclasta, provocator, de sos preceptes.

87 « De Christine qui sait tout juste parler et qui trouvant un morceau de ficelle demande : "C'est pour faire ? ", en passant par Marie-Ange (au C.P.) qui entre en classe en disant, visiblement impressionnée : "Madame, l'herbe, ça pousse ! " et Christian (10 ans) qui déclare avec force : "M'sieur quand je passe dans une flaque d'eau moi je dis que ça mouille toute la roue et Pierre dit que non ! " la même curiosité, le même besoin de comprendre s'expriment... Que cette curiosité agace bien des adultes est un fait certain : "Ils posent toujours des questions ! " Mais pour nous, pédagogues Freinet, cette même curiosité constitue un point de départ remarquable : si nous la laissons se développer, si nous construisons autour d'elle les travaux qui la prolongent et tentent d'y répondre, elle nous mène, entre autres choses, à une véritable recherche scientifique. » PELLISSIER Michel, *Pour l'enseignement des sciences : une pédagogie de la curiosité*, Bibliothèque de travail et de recherches, Supplément périodique au n° 4 de L'Éducateur, 10 Novembre 76.

88 D'apuèi MVOGO Dominique, *Théorie de l'apprentissage chez Jean-Jacques Rousseau*, Revue des sciences de l'éducation, vol. 16, n° 3, 1990, p. 451-460. Disponible sus : <http://id.erudit.org/iderudit/900679ar>.

Una question, tanben, o puslèu una contradiccion : cossí se fa, istoricament, dins un moment de l'istòria onte comença de pujar un interès per una « educacion publica », que Rousseau decidiga d'escriure son libre principal a prepaus de l'educacion dins un mitan « domestic », e non pas al dintre d'una institucion, d'un collectiu ? Es Francis Imbert qu'avança una responsa: explica qu'aqueste paradòxe n'es pas un : es justament perdequé Rousseau ditz que la societat es fondada sus l'inegalitat, e que las leis i son illegitimas, que se pòt de cap de biais parlar « d'educacion publica », sens un « remedi radical » (lo « sègle de revolucions » s'anóncia, es plan dins aquesta radicalitat que se marca la linha de separacion entre los enciclopedistas e Rousseau), coma s'una educacion publica se podiá de cap de biais pensar dins una societat corrompuda pels privilegis⁸⁹. Imbert causís dins l'Emili de passatges e capita a nos provar cossí Rousseau pensèt l'intricacion de la lei e del desir necessaris a tota educacion. Lo mèstre es lo garant d'una inscripcion dins la lei, lei « qu'inter-dich » (que se ditz entre), e aital, ven « desligar », dins la perspectiva d'un « aligar »⁹⁰. Pren l'exemple de « l'enfant dyscole », e descriu l'istòria d'aqueste enfant que copa tot, e lo biais qu'aurà lo mèstre per lo menar a prepausar un « accòrdi », viscut de cap de biais coma una dominacion del mèstre, mas coma mesa en practica de la lei⁹¹. Aqueste passatge me sembla luminós se l'aplicam a una institucion tras qu'importanta en classa: lo *conselh* (Fernand Ouy disiá qu'èra a l'encòp l'uèlh, lo cervèl, lo ren e lo còr del grop). Aquesta definicion d'un « acòrdi », ven encara mai sensibla quand l'opausa al « contracte » (coma regent, ne faguèri, per ensajar de regular o de far trabalhar, d'aqueles «contractes» duals e mortifers, e embarrants pel mèstre coma per l'escolan). Insistís Imbert sus la « sensacion » de jòia que descriu Rousseau⁹², jòia del mèstre apuèi un acòrdi que sap fragil e incèrt, que serà de reprene,

89 « Dans ces temps de refoulement de la praxis politique, l'Emile se propose d'élaborer les conditions d'une praxis éducative-pédagogique : d'une éducation et d'une pédagogie fondées sur le refus de tout rapport de « domination » ; une éducation et une pédagogie de résistance. L'éducation « domestique » d'Emile résulte ainsi, paradoxalement, de la prise au sérieux de l'articulation du pédagogique et du politique. Plus tard, une éducation publique pourrait s'établir... » IMBERT F. *L'Emile Ou l'Inter-Dit de la Jouissance*: Matrice, 2005. p. 17

90 « Car l'homme, dès l'instant de sa naissance n'est ni un « animal », ni un être « mauvais » à redresser, mais bel et bien un être humain qui ne peut vivre et développer son humanité qu'avec l'aide d'un environnement humain qui ne vise ni à le « régler », ni à le « gouverner », mais à l'allier » ibid, p 45

91 « L'idée de l'accord n'exprime d'aucune manière la domination du maître... L'accord est mise en pratique de la loi. Par sa mise en jeu dans ce dispositif d'une parole à donner / à recevoir, la pulsion n'est plus contrainte-liée de l'extérieur, mais marquée de l'ordre de l'inter-dit » ibid p 94

92 « Un champ de parole s'est ouvert qui a permis de dénouer le face-à-face... La « joie » évoquée dans le texte ne s'alimente pas au sentiment d'une Maîtrise enfin restaurée ; elle ne correspond en aucune façon au triomphe que le Maître aurait fini par remporter ; aussi bien, ce Maître renonce-t-il aux bénéfices de la Maîtrise, il s'apprête à poursuivre son travail éducatif, un travail qui ne lui permet guère de compter sur la disparition des crises et des conflits... L'« accord » signe un moment de création ; une création toujours à reprendre. L'Emile nous invite ici à déjouer, dans le champ éducatif...les ruses et la violence inhérentes à ces « contrats » qui verrouillent une situation pour, en définitive, asseoir la domination des chefs. » ibid, p 97

de continuar, de cambiar, dins una acceptacion que quicòm se cree, escape a un fantasma de mèstresa e al dangièr de petrificacion o de tancatge, e mantenga dobèrta la plaça d'un *terç*. Podèm pas aquí far pas lo ligam amb la necessitat de questionament, de dobertura e d'invencion que Fernand Oury resumissiá en una formula : *institucionalizacion-desinstitucionalizacion*.

Imbert fa puèi, tot naturalament, lo ligam amb Freinet, amb una remesa en causa de la plaça de l'educator dins la classa, e de l'importància de las tecnicas e de las mediacions⁹³. Enfin, prepausa de rempaçar la tòca d'ensenhament per la d'aprendissatge, çò que dintra particularament en resson amb lo trabalh de formacion qu'entreprenèm⁹⁴ (cf infra).

Voldriái ara tornar a la sorga, al tèxte de l'Emili. Aviái pas encara agut l'escasença de lo legir, e finalament, regreti pas d'aver tant trigat per lo descobrir. Per un practician de las tecnicas Freinet, legir l'Emili es coma se retrobar dins un paisatge familiar, coma percórrer causas esrichas dins una lenga intima. Plan d'extraches me tindavan quasiment a las aures amb l'accent provençal de Freinet. Ne causarai un:

«Primièr, pensatz plan qu'es rarament a vos de li prepausar çò que dèu entreprene; es a el d'o desirar, de lo cèrcar, de lo trapar, a vos de lo metre a sa portada, de far naisser de biais aqueste desir, e de li balhar los mejans de l'acontentar.»⁹⁵

Plan segur, Rousseau crentís pas los paradòxes, e li arriba de dire a l'encòp quicòm e quasi son contrari. O reconeis tranquilament, amb una mena de piroeta⁹⁶. Cal dire tanben que se daissa prene de còps a la provocacion, quicha lo trach, e que qualques unes de sas idèas pòdon far sorire a l'ora d'ara. Ne relevarai una, sensibla per nosautres, especialistas de l'aprendissatge de las lengas, quand ditz que servís a res d'aprene mai d'una lenga a un enfant, que ne pòt de tot biais comprene pas qu'una⁹⁷, causa

93 « Il n'y aura pas d'existence du désir si l'éducateur fait tout, se pose comme le Tout ; ni non plus si l'éducateur ne fait rien, demeure absent ou inconsistant. Ainsi, le désir de lire, celui d'écrire, etc. ne peuvent d'aucune façon naître d'une autorité pédagogique, mais bien de l'interpellation de situations – pensons, aujourd'hui, aux « techniques », Freinet, à l'Imprimerie, au Texte Libre, au Journal scolaire, à la Correspondance, etc.– qui interviendront en tiers et, ce faisant, ouvriront des brèches, des voies, des issues, là où tout demeurerait fermé. » *ibid* p 167

94 « Ainsi, toute l'énergie de l'enseignant risque-t-elle de s'épuiser dans une stratégie d'« enseignement » dont l'effet sera nul. A l'objectif d'enseignement, il apparaît donc nécessaire de substituer celui – relevant d'une pédagogie « négative » – de la prise en compte et de l'élaboration des conditions d'un « apprentissage » ; c'est à dire de la conquête et de la maîtrise, par l'enfant de son milieu, *dans des conditions vraies qui l'obligent à réagir complètement et à s'investir sur tous les plans* » *ibid*, p 172, citation : FOUCAMBERT Jean, *la manière d'être lecteur*, Paris, Sermap, 1976, p.28

95 « Premièrement songez bien que c'est rarement à vous de lui proposer ce qu'il doit entreprendre ; c'est à lui de le désirer, de le chercher, de le trouver, à vous de le metre à sa portée, de faire naître adroitement ce désir, et de lui fournir les moyens de le satisfaire » ROUSSEAU J.-J. *Émile, ou, De l'éducation*. Flammarion, 1999. LIII, p 231.

96 « Lecteurs vulgaires, pardonnez-moi mes paradoxes : il en faut faire quand on réfléchit ; et, quoi que vous puissiez dire, j'aime mieux être homme à paradoxes qu'homme à préjugés » *ibid*, LII, p 112.

97 « De ces formes diverses l'usage en donne une à l'enfant [de langue], et c'est la seule qu'il garde jusqu'à l'âge de

evidentament falsa, o demòstran los resultats de las escòlas immersivas. Mas cal aver a l'esperit que dos cents cinquanta ans son passats dempuèi la parucion de l'Emili, que conserva pasmens una fòrça e una pertinéncia raras : plan de pensadas, coma d'eslogans que nos parlan dirèctament, an gardat tota sa fulgurança : « Òdi los libres; aprenon pas qu'a parlar de çò que sabèm pas⁹⁸... » ; « Gausarai expausar aquí la mai granda, mai importanta, mai utila règla de l'educacion tota ? Es pas de ganhar de temps, es de ne pèdre.»⁹⁹; «Sovenetz vos qu'abans de gausar entreprendre de formar un òme, se cal èsser fach òme se meteis.»¹⁰⁰; « Òmes, siatz umans, es vòstre primièr devers »¹⁰¹

Enfin, a prepaus de «verbalisme» (cf supra), «balhatz a vòstre escolan cap d'espècia de leiçon verbala; ne deu reçaupre sonque de l'experiéncia»¹⁰². Que siá a prepaus de l'ensenhament de la geografia, o de l'istòria, o amb l'espepissatge e espelucatge de la faula del *corbàs e del rainard*, per mostrar cossí tot çò qu'ensenham d'un biais magistral pòt èsser alunhat de las preocupacions o dels interèsses de l'enfant, fa pròva d'una virtuositat espantanta d'eficacitat. Podèm me sembla considerar que Freinet es l'eiritièr dirèct (e mai gràcia al benefici de qualques autres «filtres», o veirem mai abans) de Rousseau. Acabarai amb una darrièra citacion, dirèctament ligada a nòstre subjècte, per afortir aquesta filiacion:

« Rendetz vòstre escolan atentiu als fenomèns de la natura, lèu lo rendretz curios ; mas, per noirir sa curiositat, vos quichatz jamai per l'acontentar. Botatz las questions a sa portada, e daissatz-lo las resòlvre. Que sàpia res perque li avètz ensenhat, mas perque l'a comprés de per el; qu'aprenha pas la sciéncia, que l'invente. Se jamai escambiatz dins son esperit la rason per l'autoritat, rasonarà pas mai ; serà pas mai que lo joguet de l'opinion dels autres. »

raison. Pour en avoir deux, il faudrait qu'il sût comparer des idées ; et comment les comparerait-il, quand il est à peine en état de les concevoir ? Chaque chose peut avoir pour lui mille signes différents ; mais chaque idée ne peut avoir qu'une forme : il ne peut donc apprendre à parler qu'une langue. » ibid, LII, p 135

98 « Je hais les livres ; ils n'apprennent qu'à parler de ce qu'on ne sait pas... » ibid, LIII, p.238.

99 « Oserais-je exposer ici la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation ? ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre. » ibid, LII, p.112.

100« Souvenez-vous qu'avant d'oser entreprendre de former un homme, il faut s'être fait homme soi-même » ibid, LII, p.114.

101« Hommes, soyez humains, c'est votre premier devoir » ibid, LII, p.92.

102« Ne donnez à votre élève aucune espèce de leçon verbale ; il n'en doit recevoir que de l'expérience » ibid, LII, p 110.

3.1.3. Pestalozzi

Lo personatge e l'òbra de Johann Heinrich Pestalozzi son plan mens coneguts, al mens en çò nòstre, que los dos « paires de la pedagogia » que veni de citar. Me sembla doncas important de ne far una presentacion aviada. Nasquèt a Zurich en 1746, dins una familha borgesa. La lectura dels escraches de Rousseau, *lo contracte social*, e mai que mai *l'Emili*, cambièt sa vida, luchèt tota sa vida per una idèa: la d'una escòla universala, dobèrta a totes.

Foguèt mèstre d'escòla e director d'establiments. Dins sos instituts, aculhiguèt pichons barrutlaires e orfanèls de guèrra. I desvelopèt son « Metòde », un biais natural d'aprene en balhant lo gost de la recèrca e de la descobèrta. Es reconegut coma pionièr dins mantun domenis educatius: classas a mai d'un nivèl, cicles d'ensenhament, *entre-ajuda* dels enfants dins la classa, avaloracion formativa, e tanben ensenhament bilingüe. Sos principis, vertadièras mesas en practica de los de Rousseau, son simples: prene lo temps, faire veire, entendre, sentir, tocar, descobrir abans d'aprene, respectar la natura, la libertat e los ritmes de vida de l'enfant. E sustot tot aquò dins un ambient de jòia e de vam. Foguèt lo primièr « practician » de las idèas de Rousseau. E li costèt : faguèt quincanèla, sos escraches metèron de temps per èsser coneguts, deguèt tornar començar sas experiéncias dins mai d'un endrech, mas contunhèt e s'i ataulèt amb una fe inbrandabla. Sembla evident que Freinet, qu'aviá legit sas òbras, foguèt marcat per son capudatge e son estrambòrd. Pestalozzi trabalhèt fòrça, en matematica e sciéncias, l'observacion, lo dessenh, e la manipulacion. Freinet s'inspirarà segurament directament d'aquò per elaborar son procediment scientific de « paupejament experimental ».

Henri Peyronie cita, dins son retrach de Freinet, un regent vengut professor d'universitat, Jean Vial, que disiá:

« En fach, manca Pestalozzi, que n'es fòrça pròche, totes los grands mèstres de la pedagogia – quand agèron acabat lor trabalh – èran tragicament sols. Lo quite Pestalozzi èra quasiment sol. Freinet es lo sol en França a aver marcat, perdeque n'agèt l'intuicion e la tenacitat, la possibilitat e la volontat de crear un movement. Aquesta cooperacion, l'a pas sonque mesa en òbra dins sa classa, l'instaurèt al delà d'el¹⁰³.»

103« En fait, sauf Pestalozzi, dont il est si proche, tous les grands maîtres de la pédagogie – quand ils ont eu terminé leur tâche – étaient tragiquement seuls. Et Pestalozzi, lui-même, était pratiquement seul. Freinet est le seul en

Es interessant pasmens de notar que d'establiments que se referisson a Pestalozzi existisson a l'ora d'ara¹⁰⁴. Nathalie Duval, dins un article de 2002, balha una plaça clau a Pestalozzi, entre Rousseau e los corrents pedagogics del sègle XX, amb la metafòra interessanta de las tres dimensions (cap, còr, e man), que se podriá aplicar tanben, de fach, a Freinet¹⁰⁵

3.2. Los contemporanèus

Henri Peyronnie destria tres sorgas d'inspiracion contemporanèas per Freinet: lo corrent libertari, la jove revolucion russa, e lo movement de l'educacion novèla.¹⁰⁶

3.2.1. Lo corrent libertari

En França, duas realizacions educativas comptaràn per Freinet : parla dins un article en 1927 de Paul Robin, fondator de l'orfanelat de Cempuis (1880-1893), e joslinha l'interet de çò que s'òna Robin « l'ensenhament integral », de la vida en plen aire, e de la co-educacion dròlles-dròllas¹⁰⁷. Sebastien Faure s'inspirarà de la pensada e de l'experiéncia de Paul Robin, amb l'escòla de « la ruche » (1904-1917), onte desvolopa en mai la cooperacion e la produccion : vendon los produches de la bòria, lo mèl, las realizacions dels talhièrs (fusta, fèrre...), mas tanben las brocaduras qu'estampan, qu'an una estamparia a l'escòla.¹⁰⁸

Mas las experiéncias educativas anarquistas de la debuta del sègle son pas sonque francesas, son europèas. Freinet rendrà omenatge, d'un cèrt biais, a la figura màger d'aqueste corrent, Francesc Ferrer i Guàrdia, lo grand pedagogògue libertari catalan, que foguèt fusilhat en 1909, e a son Escòla Modèrna. Quand lo movement Freinet decidirà de

France à avoir marqué, parce qu'il a eu l'intuition et la ténacité, la possibilité et la volonté de créer un mouvement. Cette coopération, il ne l'a pas seulement installée dans sa classe, il l'a instaurée au-delà de lui. » VIAL J. « Pédagogie Freinet : pédagogie du travail... » , *Freinet, 70 ans après*, Caen, PUC, 1998. cité par PEYRONNIE H. Célestin Freinet: Pédagogie et émancipation, op. cit.

104Cf <http://ecolepestalozzi.ch/>

105« L' Emile influencia également le pédagogue suisse Pestalozzi, considéré comme le réalisateur le plus conséquent des idées de Rousseau et comme l'éducateur qui a ouvert, directement ou indirectement, toutes les voies de la recherche pédagogique. Dans l'école qu'il ouvre à Yverdon en 1805, il cultive sa méthode dans sa triple dimension de la tête (éducation de l'intelligence), du cœur (éducation morale) et de la main (éducation physique et industrielle) » DUVAL N. *L'éducation nouvelle dans les sociétés européennes à la fin du XIXe siècle*. In: Histoire, économie et société. 2002, 21e année, n°1. pp. 71-86.

106 Per tota la partida 3.2, PEYRONNIE H. op. cit.

107 HUSSON J. *Paul ROBIN Educateur*, Brochures d'Education Nouvelle Populaire, n°44, mars 1949 <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/11167>

108 LEWIN R. *Sébastien Faure et « La Ruche » ou l'éducation libertaire*, Vauchrézien (Maine-et-Loire), Éd. Ivan Davy, 1989

se balhar un nom, en 1947, causirà lo de l'Institut Cooperatiu de l'Escòla Modèrna, per se demarcar dels autres corrents (escòla novèla, escòla activa...), mas segurament tanben en referéncia a Francèsc Ferrer¹⁰⁹.

Freinet coneis tanben de reputacion l'escòla populara d'Altona, pròche Hamburg, en Alemanha, es ligat amb son director, Heinrich Siemss, al dintre de *l'internacionala de l'ensenhament*. L'estiu 1922, partís vesitar aquela escòla. Ne tòrna encantat, e escriu dos articles dins *L'école émancipée*, en octòbre e novembre 1922. Son disponibles a la lectura, gràcia a la volontat cooperativa de mesa a disposicion de las sorgas, comunas al site de l'ICEM, coma a lo dels « amis de Freinet », bailejat per Hervé Moulé – Me sembla una causida etica interessanta de salutar. Freinet es impressionat per l'autodisciplina (los escolans dintran sols en classa), es espantat de veire, que, contrariament a l'imatge qu'avèm en França dels « prussians », an una granda libertat de movement¹¹⁰. Capitèri pas de trapar la sorga d'un articlon plan expandit sus internet, jamai signat, e que ditz que *cada debuta de tantossada, los escolans prenon lo gredon e la lausa, e s'en van explorar lo mitan dins de classas passejadas*. Per contra, Freinet escriu : « es aital que pòdon anar en passejada escolara quand vòlon, basta d'avisar lo director¹¹¹... »

3.2.2. Una « pedagogia socialista » ?

Freinet participa a un viatge d'estudi en URSS organizat en 1925, amb d'autres regents, vesita d'escòlas, rescontra de regents, e la companha de Lenina, Kroupskaïa, que se trachava de questions d'educacion. L'URSS d'aqueste temps es encara dins un borbolh de creacion educativa, artistica e politica. Ne tornarà estrambordat¹¹², n'escriurà una seria d'articles dins *l'école émancipée*, onte defendrà l'idèa d'una « escòla del trabalh », la

109« Il faut se rappeler qu'en mai 39, Freinet avait tenu à prendre distance avec l'adjectif "nouvelle" en affirmant que l'éducation devait être "moderne", c'est-à-dire adaptée à son époque. On peut penser bien sûr à l'influence de l'Ecole Moderne espagnole de l'anarchiste Francisco Ferrer. Freinet n'ignorait probablement pas ce précédent, compte tenu de ses contacts avec les Espagnols. Néanmoins, le fait qu'il ajoute: "Française", alors qu'il n'a pas la fibre nationaliste, prouve sa volonté de se démarquer de tout autre modèle » BARRÉ M. *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps*, op. cit. chap. 7 : les livres de Freinet

110« A mon grand étonnement, je dois dire que je n'ai pas vu un alignement, ni une marche au pas dans les longs couloirs cirés. Rien de mathématique ; du mouvement, de la vie. » FREINET C. *Dans une école prussienne Un matin de rentrée*, École Émancipée n°5, 29 octobre 1922. disponible sur <http://www.amisdefreinet.org/archives/ecoleemancipee/ecoleemancipee.html>

111« C'est ainsi, d'ailleurs, qu'ils peuvent aller en promenade scolaire aussi souvent qu'il leur plaît, en avertissant seulement le directeur. Indépendamment de cela, ils sont tenus de faire, une fois par mois, une promenade libre où les enfants, dans les bois, jouent, chantent et dansent toute la journée. » ibid

112« Mais j'ai eu nettement l'impression, sauf à de très rares exceptions, que l'école russe est libérée. Elle n'est plus – comme elle l'a été depuis toujours – un moule dans lequel l'adulte, pour sa commodité, veut couler l'âme de l'enfant. L'école russe m'a paru extraordinairement libérée des adultes ; elle est , à un degré insoupçonné, l'école de l'enfant pour l'enfant. » FREINET C., *Mes impressions de pédagogie en Russie soviétique*, L'École Émancipée n°13, 20 décembre 1925, op. cit.

meteissa annada, encontrarà Elise Lagier-Bruno, que se ditz revolucionària. Se maridaràn l'an d'apuèi, e prendràn la carta del Partit Comunista. Los rapòrts de Celestin e Elise Freinet amb lo partit seguiràn una istòria complicada¹¹³, lo quitaràn en 1948, mas de bisbilhas contunharàn encara longtemps. Mas aquela istòria enleva pas res a l'admiracion qu'aguèt Freinet per las realisations pedagogicas de la russia sovietica, e a las idèas que li balhèt dins la bastison de sa pedagogia.

3.2.3. L'educacion novèla

Es segurament lo corrent que porgirà lo mai de lecturas, de rencontres e de reflexions a Freinet. Nasquèt de pedagògues e de medecins, dins la dreita linha de Rousseau e Pestalozzi, alentorn de la figura d'Adolphe Ferrière, que creèt en 1899 a Geneva, lo *Burèu Internacional de las escòlas novèlas*. En 1912, Edouard Claparède fonda, a Geneva tanben, l'institut Jean Jacques Rousseau. Adolphe Ferrière e Jean Piaget i participaràn. En 1921, se ten un congrés important pel paísatge pedagogic francés (cf supra, l'influéncia de las idèas de l'educacion novèla sus las instruccions oficialas de 1923), a Calais, e la *liga internacionala per l'educacion novèla* es creada. Ferrière n'escriu la carta, a partir de sos « 30 ponches que fan una escòla novèla »¹¹⁴. Seria complicat de trapar una

113 Ne trapam una cronica partisana mas plan documentada sus un site anarquista : CIRA - Freinet et le P.C., <http://cira.marseille.free.fr/includes/textes/>

114« Une école nouvelle est: « 1- un laboratoire de pédagogie pratique qui cherche à jouer le rôle d'éclaireur ou de pionnier des écoles d'État ; 2- un internat 3- situé à la campagne ; 4- groupe ses élèves par maisons séparées, chaque groupe de dix ou quinze élèves vivant sous la direction matérielle et morale d'un éducateur secondé par sa femme ou par une collaboratrice. 5- Groupes mixtes. 6-7-8- Des travaux manuels pour tous les élèves : menuiserie, culture du sol et élevage des petits animaux, travaux libres. 9- Culture du corps et gymnastique naturelle: jeux et sports. 10- Des voyages à pied et à bicyclette, avec campement, servent d'adjuvants à l'enseignement. 11- Ouvrir l'esprit par une culture générale du jugement plutôt que par une accumulation de connaissances mécanisées. Application de la méthode scientifique: observation, hypothèse, vérification, loi. Un noyau de branches obligatoires réalise l'éducation intégrale. 12- Une spécialisation d'abord spontanée: culture des goûts prépondérants de chaque enfant, puis systématisée et développant les intérêts et les facultés de l'adolescent dans un sens professionnel. 13- L'enseignement est basé sur les faits et sur la pratique (...) La théorie suit en tout cas la pratique. 14- L'enseignement est donc basé aussi sur l'activité personnelle de l'enfant (en associant dessin et travaux manuels à l'activité intellectuelle) 15- et sur les intérêts spontanés de l'enfant. 16-17- Travail individuel de l'élève et travail collectif. 18- L'enseignement proprement dit est limité à la matinée. 19-20- On étudie seulement une ou deux branches par jour et peu de branches par mois ou par trimestre. 21- L'éducation morale, comme l'éducation intellectuelle, doit s'exercer non pas du dehors au dedans, par l'autorité imposée, mais du dedans au dehors par l'expérience et la pratique graduelle du sens critique et de la liberté. Le système de la république scolaire, quand il est réalisable, suppose une influence prépondérante du directeur sur les «meneurs» naturels de la petite république. 22- À défaut du système démocratique intégral, (...) monarchie constitutionnelle: les élèves procèdent à l'élection de chefs, ou préfets, ayant une responsabilité définie. 23- Des charges d'entraide effective sont confiées à tous les petits citoyens à tour de rôle. 24- Les récompenses ou sanctions positives consistent en occasions données aux esprits créateurs d'accroître leur puissance de création. 25- Les punitions ou sanctions négatives (...) visent à mettre l'enfant en mesure d'atteindre mieux à l'avenir le but jugé bon qu'il a mal atteint ou qu'il n'a pas atteint. 26- L'émulation a lieu surtout par la comparaison faite par l'enfant entre son travail présent et son propre travail passé, et non pas exclusivement par la comparaison de son travail avec celui de ses camarades. 27-28- L'École nouvelle doit être un milieu de beauté, notamment musical. 29- La «lecture du .soir» vise l'éducation de la conscience morale. 30- L'éducation de la raison pratique consiste en réflexions et en études portant sur les lois naturelles du

definicion comuna a todas las grandas figuras de l'educacion novèla, mas ne podèm balhar qualques ponches comuns : s'apièja sus una pedagogia dicha « activa », e sus la fisança dins las ressorgas de cadun, recomanda un aprendissatge que naís de la causida vertadièra e liura de las activitats, estima que se pòt pas desseparar l'ensenhament de las matèrias academicas dels autres camps de l'educacion, e balha la meteissa importància a totes los domenis: intellectuals, artisticas, mas tanben fisics, manuals e socials. Es una educacion « globala », onte l'aprendissatge de la vida sociala es central, e lo mitan de vida elaborat per l'escòla, essencial.

Dos personatges me semblan important dins aqueste movement :

John Dewey, filosòf american especializat en psicologia aplicada, dobriguèt en 1896 a Chicago una escòla-laboratòri¹¹⁵, luènh de l'autoritat costumièra onte lo mèstre guida l'enfant, per el, l'enfant apren en faguent (es son famós "learning by doing"). Dewey voliá reconciliar esperit e accion, trabalh e lèsers, interèst e esfòrç. Pensava que l'enfant dèu agir puslèu que d'escotar. Lo paupejament experimental de Freinet expleitarà d'a fons aquesta dralha.

Maria Montessori creèt en 1907 la primièra « casa dei bambini », dins los barris paures de Roma, per recampar los enfants e los empachar de barrutlar e de traficar. Ofrissiá als enfants un « pichòt ostal » dins un « grand ostal » per i passar la jornada. Los parents i podían venir, la regenta demorava dins l'immòble per educar los enfants en comun amb los parents. Foguèt sa basa de recèrca, un laboratòri d'experimentacion onte Maria Montessori bastiguèt e ensagèt son metòde. Pensava que cal ofrir a l'enfant la possibilitat d'escaravilhar totes sas sensibilitats dins un quadre adaptat a sos besonhs psicologics, en respectar son ritme e sas particularitats.

Alentorn d'aquelas figuras, plan d'autres fan naisser un grand borbolh per las idèas pedagogicas novèlas. Es dins aqueste contèxt qu'en 1923, Freinet participa al congrés de Montreux, en Soïssa, qu'amassa 300 participants. Es plan segur un estrambòrd per el, i encontra Ferrière (ne demorarà pròche tota sa vida) mas tanben Edouard Claparède, Ovide Decroly, que l'influençarà fòrça tanben, e Roger Cousinet¹¹⁶. Mas quand tòrna dins

progrès spirituel, individuel et social. » DUVAL N. *L'éducation nouvelle ...* op. cit.

115 « En janvier 1896, l'École expérimentale de l'Université de Chicago ouvre ses portes. Elle commence avec 16 enfants et deux maîtres, mais en 1903 elle compte déjà 140 élèves et emploie 23 instituteurs, plus 10 assistants diplômés de l'université. » WESTBROOK R.B. *John Dewey*, in Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 277.

116 Escriurà, Freinet, dins un article a prepaus del metòde global : « Genève fut, entre les deux guerres, non seulement le siège de la Société des Nations, mais aussi comme le centre et le berceau de ce qu'on appelait alors la PÉDAGOGIE NOUVELLE. Par je ne sais quel unique concours de circonstances, s'est trouvé là un noyau fécond

sa classa, se sentís plan sol : las teorías legidas e ausidas se pòdon pas aplicar dins son escòla de vilatge, e las condicions de trabalh de las qualques escòlas novèlas d'Alemanha o de Soïssa plan alunhadas de las sieunas :

« Dòna Montessori e lo doctor Decroly èran metges, los psicològs soïsses èran mai que mai de pensaires, Dewey èra filisòf. Avían sentit, sovent amb engeni, l'urgéncia de las opcions novèlas que lo mond anava nos impausar ; semenavan al vent lo bon gran d'una educacion liberada. Mas son pas eles que gratavan la tèrra ont grelhariá la semença [...] Daissavan obligatòriament aquò als tecnicos de la basa, que, per manca d'organizacion, d'aisinas e de tecnicas, capitavan pas a revirar lors sòmís en realitat¹¹⁷. »

Enfin, cal senhalar que doas organizacions plan importantas en França, que contunhan d'èsser de companhons de rota pels practicians de la pedagogia Freinet e la pedagogia institucionala son nascudas de l'educacion novèla : lo GFEN¹¹⁸ e los CEMEA¹¹⁹.

Podèm clavar aquesta partida istorica amb un agach semiotic a prepaus de nòstre subjècte :

Sortir per Freinet, èra una respiracion, una vertadièra sorga d'alimentacion, de noïridura. Es doncas un mejan de satisfaire un besonh fundamental de l'èsser uman.

Sortir representava tanben una immersion dins lo monde vertadièr, la vida reala, luènh de l'escolastica o l'artificialitat de l'ensenhament. Es una postura etica e epistemologica dins lo rapòrt al saber.

Sortir, èra tanben anar al rencontre de l'autre, de l'alteritat, es un dels paradigmas màgers de la pedagogia Freinet.

Sortir, es tanben un posicionament scientific, sortir de las dralhas per inventar (al sens de descobrir). René Barbier, dins son article « lo novacion educativa, innovacion, novacion e

de philosophes, de psychologues, d'éducateurs, de chercheurs dont l'influence a parfois été décisive dans l'évolution de la pédagogie contemporaine. Je ne dirai jamais trop, pour ce qui me concerne, ce que je dois à Pierre BOVET, CLAPAREDE, FERRIERE, Mlles AUDEMARS et LAFENDEL, Robert DOTTRENS... Attentifs à tout ce que le monde produisait de valable et d'utile dans le secteur éducation, ils ont naturellement étudié l'œuvre géniale du Dr DECROLY qui, le premier, avait parlé de syncrétisme et de globalisme. » FREINET C. *La méthode globale, cette galeuse !*, in l'Éducateur n° 19 du 30 juin 1959, pp. 25-31.

117 « Mme Montessori et le docteur Decroly étaient médecins, les psychologues suisses étaient avant tout des penseurs, Dewey était philosophe. Ils avaient senti, souvent avec génie, l'urgence des options nouvelles que le monde allait nous imposer ; ils semaient au vent le bon grain d'une éducation libérée. Mais ce n'était pas eux qui grattaient la terre où allait germer la semence, ni qui avaient mission de buter et d'arroser les jeunes plants, en les accompagnant avec sollicitude jusqu'à fructification. Ils laissaient obligatoirement ce soin aux techniciens de la base qui, faute d'organisation, d'outils et de techniques, ne parvenaient pas à traduire leurs rêves en réalité » cité par FREINET M. *Elise et Célestin Freinet*, Stock, 1997, p. 83 in PEYRONNIE H., op. cit., p 27.

118 Groupe Français d'Education Nouvelle, www.gfen.asso.fr/fr/accueil

119 Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active, www.cemea.asso.fr/

cambiament de paradigma en educacion »¹²⁰, presenta Thomas Kuhn, e sa nocion de *paradigma*. Per el la sciencia seguís pas un progrès lineari, mas avança per bassacadas, per revolucions ciclicas seguidas de periòdes d'estabilitat¹²¹. Mai luènh, definís la novacion educativa aital:

« Es de cap de biais una *boïta a otisses* que s'i pòt posar dedins per trapar lo bon dispositiu en educacion. Es pas balhada d'avança mas se realisa en foncion del moment, de l'espaci e de las personas qu'arriban dins la situacion educativa[...] Pren lo risque de l'error possibla. N'assumís las consequéncias. Accepta totalament l'incertesa, la non-mestresa e lo non-saber de çò que cal far vertadièrament dins una problematica educativa¹²²...»

Me sembla que sèm aquí al còr de nòstra problematica del *sortir*, e vau desenvolver, en definir mai ma posicion dins aqueste subjècte

120 BARBIER René, *La novation éducative: Innovation, novation et changement de paradigme en éducation*. <http://www.barbier-rd.nom.fr/INNOVATION.novation-CIRPP.htm>

121 L'image de la science proposée par Kuhn n'est pas celle d'une connaissance suivant un progrès linéaire, mais procédant au contraire par à-coups, par révolutions cycliques suivies de périodes de stabilité. Dès lors, elle n'apparaît plus tournée vers une représentation fidèle du réel, mais seulement vers davantage d'efficacité pragmatique dans la résolution des « énigmes » que forgent les scientifiques lorsqu'ils rendent compte de ce qu'ils se représentent comme étant le « réel » ibid

122« L'invention de formes nouvelles en pédagogie relève de cette alchimie. Elle n'est en rien une « boîte à outils » dans laquelle on pourrait puiser pour trouver le bon dispositif en éducation. Elle n'est pas donnée d'avance mais se réalise en fonction du moment, de l'espace et des personnes qui adviennent dans la situation éducative. C'est dire qu'elle ne s'enseigne pas dans l'affirmatif mais plutôt elle se laisse saisir dans le négatif, le « ce n'est pas ceci et ce n'est pas cela » en situation. Elle prend le risque de l'erreur possible. Elle en assume les conséquences. Elle accepte totalement l'incertitude, la non-maîtrise et le non-savoir de ce qu'il faut faire vraiment dans une problématique éducative. Elle met en jeu une pensée plutôt paradoxale qu'aristotélécienne ; Elle assume pleinement les contradictions, le tiers inclus et conteste le principe d'identité. Elle cherche toujours à comprendre l'ordre dans le désordre et le désordre dans l'ordre sans méconnaître la nécessité de l'ordre toujours éphémère pour bâtir le *vivre-ensemble* » ibid

4. Mon « sortir de la classa »

Apuèi aver dessenhât l'encastre de « l'anar veire » en pedagogia, vòli far dintrar dins lo discors ma practica dins aqueste camp.

Sortir, a la debuta de *l'aventura de las Calandretas*, apareguèt coma una condicion quasiment indispensabla, de l'òrdre del paupèjament experimental pedagogic. N'aviái amolonat de traças : de fotografias. Era ni previst, nimai pensat d'avança. Çò que prepausi en annèxa 1 es mon pròpri tèxte liure.

Aquelas traças son a caval entre l'eveniment que se presenta a ieu en tant qu'actor (que podèm sonar *presentacion*) e la *representacion*, apuèi. Es la valor pròpria de la fotografia : entre presentacion e representacion, totjorn a caval, dins un ten tu ten ieu permanent entre çò que revèla de la presentacion de l'eveniment e lo sistèma mai larg de las representacions qu'avèm.

Jean-Leo Leonard, dins un article tras qu'interessant pel camp d'accion de las Calandretas, *Valor e foncion de l'imatge dins la documentacion de las « lengas en dangièr »* : *enjòcs epistemologics*, desvolopa una analisi que rejonh la nòstra :

« Vesèm que la valor e la foncion de la fotografia [...] despassa de luènh lo gèste documentari trivial, e mai l'intencion estetica del fotografe amator o mièg-professional. La fotografia aparéis alara coma un adjutòri a l'encòp reflexiu, per l'analisi critica de las interaccions [...] e coma un supòrt d'escritura ¹²³. »

Es aquesta actitud d'aquí que serà objècte de l'analisi que seguís.

123« On voit donc que la valeur et la fonction de la photographie dans ce paradigme empirique qu'est la DLD dépasse de loin le geste documentaire trivial, ainsi que l'intention esthétique du photographe amateur ou semi-professionnel. La photographie apparaît alors comme un auxiliaire à la fois réflexif, pour l'analyse critique des interactions dans le cadre de l'enquête classique, et comme un support d'écriture et de graphisme dans le cadre des activités de revitalisation par l'implication dans l'éducation bilingue et interculturelle - on renoue en ce cas avec le paradigme de la reproduction d'œuvres et de créations, qui fut si important lors de la naissance de ce medium (Freund 1974). C'est là une des clés de la magie ordinaire de la photographie : cette capacité à sans cesse élargir ses champs d'application et les champs du possible, cette extension permanente de la vision, tout en revisitant des sentiers mille fois parcourus auparavant. »DLD = Documentation des Langues en Danger , LEONARD J.L. *Valeur et fonction de l'image dans la documentation des « langues en danger » : enjeux épistémologiques* , Colloque Les études photographiques au carrefour des sciences humaines et sociales, 5-6 octobre 2010 – Rennes , http://lpp.univ-paris3.fr/equipe/jean-leo_leonard.htm

4.1. Presentacion, representacion

Causiguèri de jónher, coma annèxa 1, un tèxte illustrat de fotografias. L'imatge pòt menar quicòm mai que la narracion de çò que se passèt, pòt « balhar a veire », o a sentir, çò que seriá plan complicat, e mai impossible de descriure amb de mots. Cresi que tèxte e imatges se pòdon menar fòrça l'un a l'autre, particularament dins çò que se vòl coma un *ensag de construccion d'un discors* a prepaus d'un periòde de vida de las Calandretas, lo de la debuta¹²⁴.

I èri coma subjècte, e assumissiá una mission educativa e etica, en tant que responsable pedagogic. S'agissiá tanben per ieu d'èsser un cronicaire, al sens de la literatura medievals : lo que rapòrta de faches, non pas un interpreta, mas qualqu'un que balha de nòvas, d'informacions – de fach, la nocion de « novèlas », que balhèt puèi lo genre ficcional, conten tanben la nocion d'informacion (dins lo sens de *colporteur*). Vesi doas rasons a aqueste « ròtle » de cronicaire : la primièra es biografica, tòca a ieu, en tant que subjècte. Dins mon trajècte intellectual, la fotografia participa prigondament de ma formacion. Es per ieu, fondamentalement, un lengatge, e pas sonque un medium. Dedins, i a de desir, e la volontat d'inscriure l'Autre¹²⁵ dins aqueste lengatge. S'inscriu, per ieu, dins la tradicion umanista de la fotografia francesa (Atget, Brassai, Doisneau, Dieuzaide...). Mas l'Autre se trapa tanben en çò de lo a qual m'adreïçi : lo que veirà la fotografia. Aqueste rapòrt entre desir e lengatge, es benlèu mon biais d'èsser ensenhaire. Cada regent pòt desvolopar de ligams privilegiats amb un lengatge (musica, pintrura...), per ieu, de cotria a las lengas, es la fotografia.

La segonda rason es a cercar del costat del prètzfach d'inscriure traças sus un processus qu'a pas encara d'antecedents. L'importància de la memòria, aquí, es dins la necessitat de daissar de traças. Coma una escamesa sus l'avenidor. Sens aquò, es coma s'existissiá pas. A plan lòc, plan segur, mas aparten a cap de quadre definit. Cresi que uèi, i auriá

124 « cette action ne joue pas à sens unique : dans l'imbrication des mots et des images il y a une interaction, donc une influence du texte sur l'image, mais aussi de l'image sur le texte... » BARDIN Laurence. *Le texte et l'image*, in: Communication et langages. N°26, 1975, p. 111.

125 Dins un obratge que me sembla particularament pertinent, tre l'abans-dire, Philippe Meirieu definís plan aquel concept de l'Autre, e l'emplèg de la majuscula : « ... quand nous parlons de l' « autre » (avec une minuscule), nous désignons simplement un être humain, un être que nous pouvons traiter en objet, dresser ou séduire...En revanche, quand nous parlons de l' « autre » (avec une majuscule), nous évoquons une liberté qui se met en jeu, une personne qui ose, parfois un simple instant, parler enfin pour elle, sans se caler sur ce que lui dictent la pression sociale, la peur du plus fort ou du plus influent, l'inquiétude d'être ou de ne pas être conforme. L'Autre, en ce sens, est un être qui assume son altérité. » MEIRIEU P. *Le Choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*. EME Editions Sociales Françaises (ESF), 1999. 198 p. note p.11.

benlèu pas tant besonh de far aquelas fotografias (e mai contunhèssi, de longa de ne far, an pas lo meteis « pes »). A prepaus de las Calandretas, o del fach d'inscriure dins sa pedagogia, prigondament, « l'anar veire », avèm ara de « ben-fondats ». Es possible ara, sus de tangible, de soscar, de teorizar (vòl dire etimologicament : « getar un agach sus »). Sèm plan, me sembla, al còr de la logica del « res dire qu'ajam pas fach ». Mas entre lo faire e lo dire, se pausa la problematica de la traça. Roland Barthes, referéncia indispensabla quand se comença una soscadissa a prepaus de la fotografia, disiá:

« La Fotografia ditz çò que foguèt [...] L'esséncia de la Fotografia es de ratificar çò que representa »¹²⁶

Es plan la rason primièra : afortir que « foguèt ». La fasa qu'expausi dins aqueste document¹²⁷, es una fasa de paupejament experimental, sens modèl general. Pèire Joan Laffitte, dins son ensag « Arabesques sur le courage : trois études sur les praxis », fa la distinccion entre particular e singular :

« Aqueste objècte de saber es pas particular, pòt pas relevar d'una lèi generala, e pasmens, tot mòstra plan que fonciona segon una lei: sa logica es pas la del general, es la logica del singular¹²⁸. »

se referís per aquesta analisi a Peirce¹²⁹. La mena de *cronica de la debuta de Calandreta*

126« La Photographie ne dit pas (forcément) ce qui n'est plus, mais seulement et à coup sûr, ce qui a été. Cette subtilité est décisive... l'essence de la Photographie est de ratifier ce qu'elle représente. » BARTHES R. *La chambre claire, Note sur la photographie*, Cahiers du cinéma/Gallimard, Paris, 1980, p. 133

127 **Annèxa 1** : Mon « sortir de la classa ».

128 « Parce que le sujet de la praxis n'est pas défini par son statut social, mais par la nature de son savoir. Ce savoir est irréductible à l'application particulière d'une loi générale : il s'agit, dans la praxis, de tenir compte de ce qui émerge là, devant nous, et dont nous ignorons la loi. Plus, même : il s'agit d'un savoir qui naît d'un objet qui impose sa loi et neutralise le recours rassurant au savoir acquis. Cet objet de savoir n'est pas particulier, il ne peut donc relever d'une loi générale, et pourtant, tout indique qu'il fonctionne selon une loi : sa logique n'est pas la logique du général, c'est la logique du singulier. C'est elle qui est au cœur de la praxis, et qui la rend irréductible à toute rationalisation. » LAFFITTE P. J. *trois études sur les praxis*, op. cit. p.173.

129 « Je me contenterai donc de donner deux brèves définitions ; trop brèves certes, mais après tout, ce sont celles de Peirce lui-même, qu'il rédigea pour le Dictionnaire de J. M. Baldwin, au tout début du XXe siècle (et que je cite dans la traduction française Les textes logiques de C.S. Peirce du Dictionnaire de J.M. Baldwin, traduction de Michel Balat, Gérard Deledalle, Janice Deledalle-Rhodes, Nîmes, Champ social Éditions, Essais, 2007). « Particulier. Appliqué, comme terme non-technique, à des cas singuliers placés sous des rubriques générales, et qui se présentent, ou sont censés se présenter, dans l'expérience (...). Les particuliers sont les circonstances connues expérimentiellement de nature générale, mais comme elles apparaissent dans un cas individuel. Une proposition particulière est une proposition qui donne une description générale d'un objet et asserte qu'un objet auquel s'applique cette description se présente dans l'univers du discours, sans asserter qu'elle s'applique à l'univers entier ou à tout ce qu'il y a dans un univers d'une description générale spécifiée. » (Les textes logiques de C.S. Peirce du Dictionnaire de J.M. Baldwin, op. cit., p.118-119.) « Singulier (individuel). 1. Applicable, comme signe, à un individu singulier. 2. En mathématiques : un point singulier sur un continuum est un point dont les propriétés diffèrent de celles de tous les autres points de la proximité, de manière à constituer une discontinuité sous un aspect. » (Les textes logiques de C.S. Peirce du Dictionnaire de J.M. Baldwin, op. cit., p.152.) » *ibid*, PEIRCE C.-S. Les textes logiques de C.S. Peirce du Dictionnaire de J.M. Baldwin, Champ Social Editions, 2007. 209 p. per la citacion.

qu'escriguèri me sembla plan aparténer a aquel camp, lo del singular, lo de quicòm qu'es pas reductible a una lei generala : d'escòlas associativas, de pedagogia Freinet, e immersivas en occitan, n'i aviá pas en 1980. Dins l'abséncia de modèl general, onte nòstra accion seriá un cas d'aplicacion, es pas, ça que la, un objècte sens lei. L'anam veire.

Podèm doncas considerar aquela debuta coma quicòm de singular. Calguèt far l'escomesa qu'aqueste « quicòm » portariá sa lei, mas per aquò, li caliá balhar de temps e d'espaci d'existéncia. Lo calguèt daissar nàisser, grandir, per arribar a maturitat. Sabiam pas onte anàvem, mas faguèrem l'escomesa que çò qu'èra a se metre en plaça aviá sa lei intèrna de desvolopament, organica. Es plan çò que fa que lo paupejament experimental de Freinet es pas una errància sens tòca. L'importància es de res tancar *a priori* de totas las vias de desplegment, res eliminar dels possibles. Jean Oury balha un nom a aquesta actitud: *empeutar de dobert*¹³⁰. Es çò que se sòna un rasonament abductiu, dins una logica « teleotica »¹³¹. Aquesta logica pragmatica (de l'accion) mòstra cossí de novèls eveniments naisson e cossí capitam de descobrir novèls sabers e novèlas coneissénças.

Es sonque un còp acabada la fasa de paupejament que se pòt passar a un rasonament deductiu, a una representacion *a posteriori* (lo saber que se pòt tirar d'una experiéncia, apuèi).

4.2. Una epopèia

Renat Laffitte acaba « Los sarcasmes de Fernand Oury, un eiretatge d'institutor », e sos *ensages de Pedagogia institucionala*, amb un capitol sonat « òm sap pas qu'apuèi »¹³². Lo saber que ven pas *qu'a priori*, la deduccion sonque possibla un còp traversada l'espròva de la realitat inedicha, l'espròva del rencontre sens quadre pre-definit amb una situacion que correspond pas a cap de *prototipe* ja pro existent per demandar pas que l'aplicacion d'un metòde, tot aquò o ditz clarament, a prepaus de « l'impression d'aventura »¹³³, o de la « dimension epica¹³⁴ ».

130 « greffer de l'ouvert » in POCHET C., OURY F., OURY J. « *L'année dernière, j'étais mort* », signé Miloud. Matrice, 2001. 202 p., postface.

131 cf Jean Oury tanben.

132« L'ordre de la maîtrise : On ne sait qu'après » LAFITTE R. *Essai de pédagogie institutionnelle : L'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents*, op. cit.p. 427.

133« Il serait sans doute instructif d'étudier de près cette angoisse, cette « impression d'aventure » lors du démarrage, dont témoignent tous ceux qui ont mis en route une classe T.F.P.I. Bâti sa classe sur l'imprévisible de l'apport et de la parole de l'autre, affronter sans les esquiver les relations et les effets de groupe, faire de son projet de classe une question, c'est faire de sa classe une création. La conduite de la machine qui est censée garantir son efficacité et foment du désir, ne s'improvise pas et fomente forcément de l'angoisse. », *ibid*, p. 428.

134 « Pour peu qu'on y mette aussi le nez, on retrouverait cette dimension épique dans la quotidienneté de la classe. Sanctionner par une ceinture de comportement le simple fait qu'un élève a été plus fort que sa peur ou que sa

Se l'experiéncia de la naissença de las Calandretas a quicòm d'aquesta « epica », es, a mon vejaire, ligat a la nocion de « ben-fondat » que desvelopavi. Èrem, a l'epòca, deçà del « ben-fondat », que caliá atenhér e crear.

Aquesta analisi nos mena a doas consideracions, respectivament a prepaus d'*epica* e d'*existéncia*.

4.2.1. Una « epica »

Çò qu'aviam de far nos despassava. Mai precisament, o viviam coma quicòm que nos despassava, metiá en question nòstra capacitat presenta a capitar nòstre pretzfach. L'*epica*, es çò que pòt pas èsser agantat d'un sol agach uman ; necessita : o alara un agach futur (e res l'assegura pas sul moment: tornam a la nocion d'escomesa, e doncas al besonh de gardar traças : es la valor etica de la cronica), o alara mai d'un agach, que ligui a la nocion de frairetat (cf annèxa 1, « frairetat de la PI »), e al sentiment de far part d'una collectivitat que se definís dins sa possibilitat simplòta d'èsser estada pro fòrta per far existir quicòm onte i aviá pas res (o pas res mai). Podriam quasiment, dins lo cas de las Calandretas, parlar de dobla collectivitat : occitana (o occitanista), e pedagogica.

Aqueste « quicòm » novèl deven una novèla lei generala, la de nòstre saber. Aqueste saber basta pas, o cal puèi transmetre, ne far un discors per « far passar ». Dins lo camp del lengatge de la PI, la monografia (cf supra), mas tanben dins un lòc précis: lo lòc de la formacion, APRENE (cf infra). Aquesta mena de «circulacion», es plan çò que definís la nocion de *praxis*. Pensi que lo discors imatge-tèxte met en valor la dimension epica de la *praxis*. Lo dangièr, plan segur, es de crear, coma los cronicaires de l'edat mejana, una legenda daurada¹³⁵, e que, en plaça de la *novèla*, credibla, demòre pas que la *convencion* e la *ficcion*. Vesèm aquí qu'una *praxis*, es plan un vai e veni permanent entre çò que fasèm, e çò que disèm : tornam al « res dire qu'ajam pas fach ». Quand sèm actor de la situacion que ne fasèm un objècte de saber (èsser actor de son pròpri objècte de coneissença es constitutiú de la *praxis*), es un risque que pòt pas èsser anullat, jamai. Pòt pas èsser que regulat, analisat, de longa. Es exactament aquò que visa Tosquelles amb son analisi institucionala, en téner compte, evidentament, de la dimension fantasmatica e inconscienta.

tentation d'abandonner, partager collectivement l'émotion devant tel enfant qui vient lire un texte après des mois de mutisme, c'est découvrir qu'ici, la valeur de chacun d'entre nous ne se mesure pas à ce qu'il donne à voir mais plutôt à ce qu'il fait et surtout à ce qu'il affronte : le sentiment d'exister pour l'autre et par l'autre, d'être beaucoup plus que ce qu'il croyait être. » *ibid*, p. 428.

135 « légende dorée » titre d'un ouvrage hagiographique rassemblant des vies de saints.

Los gèstes vertadièrs, nòus, se fan pas que « per mai tard o per jamai »¹³⁶, es a dire en prene lo risque que lo present que vivèm e que se pòt pas partejar amb d'autres que los que son en presa amb la situacion (bòrd que de còps, sèm sols), aja cap de seguida. Es un risque que pòt, aital, paréisser desesperant, e tuaire de la volontat de far. Per l'afrontar, una frasa de André Comte-Sponville, a prepaus de l'òbra de Lévi-Strauss : « Lo contrari del desesper, es pas l'esper, es lo coratge »¹³⁷; e per sosténer lo coratge, avèm la tecnica, e çò que legam, transmetèm als autres dins un discors per far passar, tanplan coma d'idèas, de desir (retrobam lo «faire passer» de la monografia, de Renat Laffitte¹³⁸).

Dins sa segonda arabesca, Pèire Joan Laffitte perseguís la nocion de coratge, e la liga a l'etica de la PI dins la classa, e al « faire amb »¹³⁹.

4.2.2. Existéncia

Lo « ben-fondat », per las sciéncias de çò fisic e de çò viu, se trapa totjorn dins una teoria generala: una teoria solida, es justament çò que s'aplica dins de casses particulars. Mas, quand se tracha d'existéncia, sèm pas mai dins la vida biologica soleta. Existir, es ek-sistere, « sortir de ». L'existéncia, a de veire amb lo giscle, lo projècte, çò qu'es impossible de preveire, de programar (al sens de l'ADN). Es precisament per aquò que l'azard, lo contingent, son fundamentals per cada existéncia vertadièra: èsser « dobert al azard », es acceptar de descobrir quicòm d'imprevist (e doncas qu'es, en poténcia, susceptible de nos despassar). Serà tanplan un dels enjòcs del « sortir de la classa » (cf infra). La tòca de l'institucion, se s'inscriu dins lo projècte de sosténer lo subjècte de l'enfant dins una existéncia digna d'aqueste nom, reven doncas a « programar l'azard » (un autre concèpte, encara de Jean Oury), per que, emai dins las existéncias mai ablasigadas, se pòsca *empeutar de dobert*¹⁴⁰.

136 « travailler avec mystère en vue de plus tard ou de jamais » MALLARMÉ S. *Autobiographie : lettre à Verlaine / Stéphane Mallarmé*, l'Echoppe (Caen), 1991.

137« Le contraire du désespoir, ce n'est pas l'espoir, c'est le courage » COMTE-SPONVILLE A. *Lévi-Strauss ou le courage du désespoir*, Figaro littéraire, 1989

138« On y retrouverait sûrement, dans une pensée « en atomium » traversée par les effets de l'inconscient et de l'Institution, le souci permanent du *faire passer*, du sens en contrebande, du *savoir ce qui se passe* autant que du savoir-faire et du faire savoir. » LAFITTE R. *Essai de pédagogie institutionnelle : L'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents*, op. cit.p. 426.

139 « Humour et courage : le point commun à ces deux valeurs est de témoigner d'un affrontement d'ordre éthique. Qu'est-il en jeu, chaque fois, sinon d'affronter une épreuve qui nous semble, et qui donc, pour nous, est plus forte que nous ne pensons l'être nous-mêmes ? Savoir « faire avec » notre peur est un comportement de « grand », quel que soit notre âge, ou notre ceinture de comportement. Un peu de ceinture noire s'acquiert à chaque nouvelle étape franchie. Dans chaque nouvelle couleur, il se rajoutera un peu de noir pour mener encore vers plus de maîtrise. Même le noir s'approfondit, jusqu'à devenir lumineux comme une œuvre de Pierre Soulages. Chaque affrontement, aussi modeste soit-il en apparence, témoigne du fait que le sujet a su affronter ce qui le dépasse. Je ne saurai trop insister sur l'enracinement ici, c'est-à-dire dans le précaire soutenu, de l'épique qui saisit toute vraie praxis. » LAFFITTE P. J. *trois études sur les praxis*,op. cit.

140 « greffer de l'ouvert » in POCHET C. OURY F. OURY J. op. cit.

Lo fundament de nòstra existéncia, doncas, es totjorn a venir, es totjorn dins *l'apuèi* que se pausa. Es una evidéncia logica, mas es tanben una lei psiquica al còr de la metapsicologia freudiana. Henri Maldiney, que cita e comenta Heidegger, analisa aqueste movement entre l'èsser e l'existéncia, e la dinamica projectada del devenir : « Deven çò que siás, Lo siás pas qu'a lo devenir »¹⁴¹

Aquela consideracion se podriá tanplan declinar a prepaus del « sortir de la classa », coma de la transmission pedagogica, dins l'encastre de la formacion pedagogica, que tratarai en seguida.

Lo trabalh d'amolonament de traças, de fidelitat a una logica teleotica, tant pels enfants coma pels ensenhaires es lo fundament de l'etapa seguenta de mon percors : pensar la nocion de transmission. Sèm totes subjèctes de nòstra praxis, adultes coma enfants. Se pòt parlar de co-construccion. Es exactament sus aqueste principi que vesi la question de la transmission e de la formacion.

141 « Le soi qui pour être un soi ne saurait être ni l'effet ni le fait d'un autre, a à poser le fondement de lui-même. Or il n'est pas le maître de celui-ci. Il a pourtant à assumer, en existant, l'être-fondement : être son propre fondement jeté c'est là le pouvoir-être dont il y va dans le souci ». Ce que le Dasein est, ce à quoi il est jeté dans sa facticité, il a à le devenir en propre en en faisant sa propre possibilité. L'être et le pouvoir-être du là sont unis dans un véritable cercle de la forme : « Deviens ce que tu es. Tu ne l'es qu'à le devenir. » (...) Dans le projet, « le projetant est arraché à soi et emporté au loin », au loin de soi qui en est aussi le plus près, si bien que cet emportement au loin est un retour. » (...) Le projet ouvre l'effectif à la possibilité et par là à la dimension du sens. Ainsi soustrait à la contingence de ce qui peut tout aussi bien être et ne pas être, l'effectif devient réel. » (...) Qu'y a-t-il à l'origine ? L'existentialité de l'être-là. » MALDINEY H. *De la transpassibilité*, in *Penser l'homme et sa folie*, Grenoble, Millon, « Krisis », 1991, p.284-285

5. APRENE, una formacion cooperativa :

Vòli metre aquí en perspectiva çò que faguèrem al dintre de l'establiment de formacion APRENE, mas manca encara una enquèsta sul dispositiu general de formacion a APRENE e sus totas las especificitats menadas per las diferentas personalitats qu'i an participat.

La debuta de la formacion pedagogica a Calandreta, la vou pas detalhar aquí. Es contada amb plan de detalh e de gaubi per Felip hammel, dins lo libre dels trenta ans.¹⁴² Comencèt en 1994, amb lo CFPC, puèi amb APRENE, establiment d'ensenhament superior. Es Felip Hammel e Jaumeta Arribaud, ajudats pels paissèls ajudaires (cf infra), que farguèron aquesta aisina de formacion. Apuèi de negociacions amb l'IUFM de Montpelhièr, que prepausava pas que 30 oras d'occitan per an, decidiguèron que se podiá pas pensar una formacion a l'immersion amb una quantitat tant ridicula. Coma cap de possibilitat existissiá pas tanpauc per una orientacion de la formacion a una pedagogia «activa», decidiguèron que caliá bastir una aisina pròpria, e de s'escampar dins l'aventura.

5.1. Felip Hammel

Ai ja presentat Jaumeta Arribaud¹⁴³, coma fondatritz de la calandreta de Besièrs. Es tot naturalament ela que balhèt lo vam e las basas de la formacion dels regents, abans de prene la retirada. Felip Hammel n'assegurèt la bastison administrativa e tecnica, d'en primièr, puèi estructurèt cooperativament l'arquitectura associativa e faguèt prene a APRENE sa dimension d'establiment de formacion superiora¹⁴⁴. Anèt quèrre e faguèt intervenir dins las formacions, tre la debuta, lo professor Joan Petit, militant e teorician de l'immersion, e Renat Laffitte, practician e teorician de la PI, de regents e d'associatius, estrechament associats a las decisions, e mai plan de professors e d'intervenents. Trabalhèt a definir e vulgarizar l'immersion, e a aviar la soscadissa a prepaus dels aprendissatges non conscients.

Publiquèt un article que resumís las recèrcas que faguèt dins un obratge a paréisser a prepaus d'immersion e aprendissatges non-conscients. Ne vaquí un estrach:

« La classa es una microsocietat umana. Somiada per un regent que l'aprèsta,

142 HAMMEL F., La naissença de la formacion iniciala dels regents de las Calandretas, *Calandreta, trenta ans de recèrcas pedagogicas*, op. cit., p 73.

143 Nòta 113 e **annèxa 10**

144 Remplacèri Felip Hammel a sa direccion en 2007.

l'anticipa e la prevei, es tanben reala e sens complasença. La practica de classa es aquel compromés entre lo desir de l'adult (e de la societat que l'encarga de sa tòca) e los desirs de cada mainatge, la vida reala, videnta, viscuda. Res de revolucionari, aquí dedins. Freinet, Freud e Lacan, sintetizats per Oury e Laffitte se n'entrevèron. Per contra tractèron pas de l'immersion. Ni de la contrastivitat entre la classa e l'endefòra dins una vision gestaltiana dels aprendissatges. L'immersion en occitan es un apondon en mai, amb dos brancs : - Amòda una situacion problèma giganta : parlar una lenga dominada e ne far la lenga ensenhanta... - Dobrís oficialament la pòrta de l'escòla als aprendissatges non conscients¹⁴⁵ ! »

Mas per comprene l'ample de son apòrt a la formacion de regents, son pas sas capacitats de cercaire que cal convocar, mas sa determinacion, sa granda capacitat de trabalh, e son engèni a escotar los autres e los far trabalhar ensemble, cooperativament.

Anam ara detalhar qualques caracteristicas d'aquesta formacion.

5.2. Una formacion al mestier : de lòcs e d'estatuts

Per la formacion, tal coma a tot nivèl del movement, las orientacions son presas en cooperacion entre parents associatius e regents dins de lòcs de decisions. Los regents qu'intervenon activament dins la formacion i son associats, segon tres estatuts definits: *baile*, *paissèl*, e *paissèl ajudaire*¹⁴⁶.

La primièra annada, nomenada Aprene 1, la formacion es centrada en direccion de la praxis. Los estagiaris seguisson tres moduls de 4 o 5 setmanas dins los tres cicles de l'escòla primària, dins tres escòlas Calandretas. Un regent, nomenat *baile*, aculhís e mòstra son biais de trabalhar puèi balha pauc a pauc de moments de responsabilitat a l'estagiari qu'aprèsta de mai en mai en autonomia sas intervencions. Avalora l'estagiari amb una grasilha qu'emplena en preséncia de l'estagiari. Un regent, *paissèl*, seguís l'estagiari long de l'annada, recep sas grasilhas e amb aquela basa s'acampa 3 còps l'an

145 « La classe est une micro-société humaine. Rêvée et pensée par un regent qui la prépare, l'anticipe et la prévoit, elle est aussi réelle et sans complaisance. La pratique de classe est ce compromis entre le désir de l'adulte (et de la société qui lui confie cette charge) et les désirs de chaque enfant, la vie réelle, vivante, vécue. Rien de révolutionnaire dans tout cela. Freinet, Freud et Lacan, synthétisés par Oury et Laffitte, s'y intéressèrent. Par contre, ils ne traitèrent pas de l'immersion. Ni du contraste entre la classe et l'extérieur dans une vision gestaltienne des apprentissages. L'immersion en occitan est un ajout en plus, à deux branches : Elle met en place une très grande situation- problème : parler une langue dominée qui est en même temps la langue enseignante... Elle ouvre officiellement la porte de l'école aux apprentissages non-conscients ! » HAMMEL F. *l'immersion, où en est la révolution ?*, ibid, p. 190

146 Cf annèxa 12

per donar un veaire cap a la practica de classa de la persona, al dintre del *conselh de paissèls*, que decidís de la validacion de cada modul. De responsabilitats de classa permeton als *paissèls ajudaires* de los venir visitar per lor balhar de conselhs cap a lor menada de classa. Enfin, se recampan los *calandrins* (es aital que nomenam los estagiaris) per 10 estagis d'una setmana, a Besièrs, estagis d'analisi de las practicas, mas tanben de produccions cooperativas. La validacion de l'annada e lo passatge en APRENE 2 se passa en conselh d'administracion d'APRENE jos proposicion del conselh de la còla correja ont se trapan totes los paissèl-ajudaires, lo director, e d'associatius de las diferentas federacions regionalas de las Calandreta. Aquesta proposicion se fa en partir dels resultats dels conselhs de paissèls, de lo de las espròvas teoricas e de las vesitas realizadas.

Lo contengut de la formacion iniciala tal coma las aisinas d'intervencion se co-bastisson dins una còla de regents que passèron per las foncions de baile e paissèl, que contunhan de questionar lor practicas e que desiran de las partejar e escambiar: *los paissèls ajudaires*. Aquela còla trabalha regularament amassa, e se fòrma en trabalhar, per definir lo vocabulari qu'utiliza, organizar las vesitas e lor contengut, bastir las intervencions e lor avaloracion, trabalhar lo contengut dels estagis. Per sa regulacion, la còla de formators, coma dins las classas, instituí de lòcs: *conselh*, *cossí vas*, e un *e ieu dins ma classa* que permet a cadun de partejar e de trabalhar son viscut de la classa. Integrèrem ongan la co-formacion dins una preparacion al master 2 MEF EBI de l'UPVD. Foguèt un astre gràcia al rencontre d'universitaris expèrts de las tecnicas Freinet e la Pedagogia Institucionala. Nos balhèron la possibilitat d'avalorar lo nòstre trabalh – al sens etimologica «ad-valorem», balhar de valor a – pel mejan d'un pòrtfolio de competéncias. Dubriguèron dins l'espaci del trabalh universitari lo trabalh de còla que practicam e nos menèron a lo desvolopar e a lo valorizar.¹⁴⁷

La convencion amb l'UPVD foguèt tanben l'escasença de ramossar de professors especialistas de l'occitan per balhar de corses dins lo camp de l'ensenhament en immersion: Miriam Bras, Florian Vernet, e Maurici Romieu, e per far avançar la recèrca dins aqueste domeni.

A cada nivèl de formacion, menatjam de grops de paraula, de tant que pensam que lo mestièr de regent a de besonh d'un lòc d'escàmbis entre pars per confrontar sa practica, en securitat, amb de collègas. Es per aquò qu'a cada estagi APRENE1, una matinada al

147 Cf **annèxa 12** article LNE

mens es dedicada al grop de paraula. Las responsablas son completament destacadas de tota avaloracion. Renat Laffitte, que menèt longtemps amb Brigitte Vicario lo *e ieu dins la classa* aviá experimentat amb aquela primièra annada de formacion, una formacion a la PI, exigenta en temps e en energia, que s'apiejava sul *e ieu dins la classa*, e que s'articulava alentorn d'escritura de textes a prepaus del viscut de cadun, e de classament collectiu de las estructuras. Calíá tota la pertinéncia e tota l'etica d'aquel « vertadièr aimable d'una exigéncia ferotja, que parlava e se comportava amb los enfants de sa classa, exactament coma amb de practicians adultes »¹⁴⁸. Aqueste dispositiu, nos demòra, apuèi la disparicion de Renat Laffitte, de se l'apropriar, e de lo far viure.

5.3. Anar veire, « empeutar de dobèrt »

Sortir de la classa, per un regent, es benlèu un paradigma un pauc complicat a amodar. Ai evocat qualques una de las dificultats, e veirem mai en detalh l'evolucion de las constrenchas administrativas (cf infra), mas demòra quicòm de possible, e mai o mens « balisat ». Un marchament deductiu es possible. Per contra, al dintre d'un establiment de formacion, sèm encara dins una logica abductiva : cap d'experiéncia, de modèl, a nòstra coneissença, existís pas. Farai pas de mon experiéncia de director de la formacion a Calandreta una « cronica », que los contors de la nocion « empeutar de dobèrt » son encara plan fosques dins lo camp de la formacion pedagogica, mas vòli far resson de qualques practicas, menadas al Pòl de formacion occitan de Besièrs (que recampa APRENE e CFPO).

5.3.1. Dins la formacion continua

La formacion continua dels regents de las Calandretas es bailejada cooperativament pel CFPO. Los regents pòdon prepausar de formacions, venir *referents* de l'accion de formacion, o *responsables pedagogics* (son doas foncions diferentas). Lo calendèr de las accions de formacion es validat per las instàncias associativas d'APRENE e del CFPO, publicat¹⁴⁹ e mandat dins las escòlas. Demèst aquelas formacions, dempuèi la debuta, n'organizam que pòdon èsser consideradas dins nòstre camp de recèrca, vist qu'una part al mens me sembla correspondre a la nocion de « programacion del azard ».

Prendrai un primièr exemple: desvolopam dempuèi mai de 20 ans un programa

148 Françoise Thébaudin, a prepaus de Renat Laffitte, cf **annèxa 9**

149 <http://www.cfpoccitan.org/-La-formation-continue-.html>

pedagogic que se ditz « Familhas de lengas ». Es un biais de trabalhar en classa d'activitats de plurilingüisme, met en òbra a l'encòp l'esvèlh a las lengas, l'intercompreneson entre las lengas romanicas, e l'apròchi inter-culturala¹⁵⁰. Cada an, d'estagis de formacion son organizats, alentorn de tres principis : una co-formacion, per escambis d'experiéncias, la venguda de convidats (experts, especialistas d'una lenga o d'una familha de lengas, didacticians de las lengas), e un « anar veire » : los estagis duran entre tres jorns e una setmana, e se fan dins un luòc causit per son interest supausat pel programa familhas de lengas : valadas occitanas d'Italia, Val d'Aran, piemont Pirenenc...).

Balharai un segond exemple : organizèri ongan un estagi d'una setmana, « Mistral e Freinet ». Se tractava de descobrir los luòcs onte visquèron dos personatges màgers per las escòlas Calandretas : Frederic Mistral e Celestin Freinet, e d'abordar lor òbra d'un biais « sensible », in situ. S'agissiá tanben de rescontrar d'actors actuals de la cultura provençala e de la pedagogia Freinet.

Çò que los bilances d'estagis revelan, a cada còp, es lo vam qu'aquesta mena d'estagi mena als participaires, e l'enveja qu'an de trapar cadun sos biaisses d'aplicar dins la classa, non pas de «recetas» porgidas per de «formators», mas d'activitats nascudas de çò qu'auràn sentit, e descobert.

5.3.2. Dins l'annada APRENE 1

La part de trabalh cooperatiu, e mai los rendètz-vos incontornables dels estagis d'APRENE 1 (grop de paraula, corses, institucions...) permeton pas de partir mai d'una jornada. Pasmens, aquela volontat d'« empeutar de dobert » tencha tanben la primièra annada especifica de la formacion APRENE. Cada an, en tota debuta, consacram una jornada per descobrir la vila de Besièrs, a pe, ajudats o pas per de mond que la coneisson e que nos fan partejar lor vision istorica, geografica, poetica o sociologica de la vila.

Fa dos ans, anèrem vesita lo talhièr d'un creator, Alan Fornells¹⁵¹. Es un fustièr poèta, fabricaire de « mòbles modestas », que contan d'istòrias. Me semblava qualqu'un que podiá menar fòrça a de futuras regentas, mas n'aviái pas una idèa precisa. Apuèi la vesita, la màger part de las calandrinas èran estrambordadas, se disián impressionadas, tocadas, sens saupre exactament cossí se concretisariá en classa puèi, quicòm s'èra passat de

150 <http://aprene.org/node/52>

151 <http://www.youtube.com/watch?v=zV5njFtMcok> e <http://www.herault.fr/vu-par/alain-fornells-l-imaginaire-au-coin-du-meuble>

l'òrdre del rencontre. Doas calandrinas, elas, diguèron que vesían pas de qu'aviá a veire amb la classa, e se demandavan quasiment perdequé èrem venguts. Me faguèt soscar: anar al rencontre, sortir, es prendre un risque, lo risque que lo desir siá pas al rendètz-vos, e que marche pas per totes (cf infra).

Del meteis biais, d'autres sortidas e rencontres son organizats, e fan part, tre la primièra annada, del dispositiu de formacion.

5.3.3. Del temps dels PE 2

En septembre 2010, l'annada pòst-concors, sonada PE2, desapareissiá per devenir l'annada PES¹⁵², amb un grand cambiament: son ara en responsabilitat de classa, e remplaçats efectivament sonque quatre setmanas dins l'annada escolara tota. Balha pas gaire de possibilitat d'« empeutar de dobèrt »...

Experimentèrem amb los PE2 de biaisses de far originals. En 2008, consacrèrem tot lo long de l'an de sesilhas a l'estudi dels dogons. Ajudats per Roland Pécout¹⁵³, revirèrem en occitan de tèxtes d'antropològues, gaitèrem de films, legiguèrem a prepaus de la cosmogonia extraordinària d'aqueste pòble d'Africa negra, rescontrèrem Bass Dramé, griòt dogon que viu pròche Besièrs. Aqueste biais singular de far foguèt l'escasença de questionar l'alteritat, sens visada particulara, que siá pedagogica o encara mens didactica. Pasmens, menèt fòrça al grop, quicòm mai qu'un objècte d'estudi.

En 2009, totjorn amb Roland Pecot, causiguèrem de tematicas, e quasiment a cada estagi (n'i aguèt detz), partiguèrem en vesita d'un o dos jorns, en ligam amb la tematica: vesita d'una bauma ; passejada dins la garriga, amb Josiana Ubaud, etnobotanista ; vesita de Narbona e de l'abadiá de Fontfreja, amb Jaume Michaud e Magali Rougeot ; estagi istòria a Carcassona, amb Joan Guilaine e Felip Martel ; vesita de Seta, amb Felip Carcassés e Alan Camelio ; sortida land-art e musèu de Serinhan, amb Patric Divaret ; viatge a Marselha, amb Roland Pecot. Lo bilanç d'aquelas sortidas e de totes aqueles rencontres « in vivo », e « in situ », foguèt mai que positiu. Qualques reaccions, al bilanç del darrièr estagi : « montar sus un batèu d'ajustas a Sèta, es çò mai eficaç per sentir e comprene çò que son las ajustas », « avèm viscuda la diferéncia entre explicar e comprene », « sortir, es trabalhar la coèision del grop », « soi segura d'una causa: farai venir de mond dins ma classa e sortirem ».

152 PE2 : Professors de las Escòlas 2, PES : professors de la Escòlas Estagiaris.

153 Poèta, escrivan, cf lo site UOH <http://www.univ-montp3.fr/uoh/pecout/>, e **annèxa 1**,

Una altra annada, passèrem dos jorns amb Ives Roqueta¹⁵⁴ en passejada dins lo sud de Roèrgue, foguèt l'escasença de prene lo temps de rencontrer aqueste òme e poèta excepcional.

5.3.4. Un continuum

A la lectura d'aquel relat d'experiéncias, e de lo de las de la classa¹⁵⁵, se revela plan un continuum, una omogeneïtat de principi, de la classa a la formacion de mètres.

Demorariá de s'i clinar, de far d'enquèstas, d'estudis, per analizar, ponderar, e dessenhlar de linhas de perspectives. Pasmens, avèm pas encara per çò que tòca aqueste paradigma dins lo camp de la formacion pedagogica, de segur, de « ben-fondat », sèm dins lo « far », dins çò que Jean Oury sòna una logica teleotica. Mai poeticament, se podriá parlar del *camín que se fa al caminar* de Machado: « caminante, no hay camino, se hace camino al andar. »¹⁵⁶.

Nos empacha pas, ja, d'endralhar qualques questionaments.

Cossí pensar globalament una formacion que permèta d'arribar coma sèm, amb sas deformacions, sas mancas, e las trabalhar seriosament, es a dire concretament, materialament, e, a l'encòp, en parallèla, menar de longa una reflexion, una elaboracion, noirida cooperativament ?

Cossí menatjar dins la formacion una programacion de l'azard, un terren ont cadun posquèsse rencontrer çò que fa sens per el ?

En tant que formator, cossí rendre possiblas aquelas « bifurcacions », aquelas potencialitats de descobèrtas de se-metèis demultiplicadas ?

Enfin, cossí, institucionalament (aqueste terme, aquí, pres dins lo sens d'una institucion de formacion qu'a de comptes de rendre a la societat) acceptar lo risque ligat a aquel metòde ? Vau balhar qualques elements de responsa per aquesta question.

154 Poèta, escrivan, actor màger del movement occitanista, cf <http://patrimoni.macarel.net/node/54> e **annèxa 1**

155 cf **annèxa 1**

156 MACHADO A. *Proverbios y cantares*, Canto XXIX, Campos de Castilla, 1917.

5.4. Se riscar

L'aventura es dins la classa foguèt l'eslogan causit fa qualques annadas per una campanha d'informacion a prepaus de l'establiment APRENE. Mòstra plan qu'aquela nocion de risque (inevitablament ligada a la d'« aventura »), es, podèm benlèu pas dire assumida, mas al mens afichada publicament !

Empeutar de dobèrt, es riscat : quand sortissèm, sabèm pas çò que nos pòt « tombar dessus ». Anam ensajar qualques consideracions a prepaus de çò que podriam definir coma una *pedagogia de la presa de risca*. Me sembla important, d'en primièr, de notar que, dins la logica pedagogica expausada fins ara, es segurament *demorar en classa* que constituís lo risque educatiu mai grand : preni mai de risque educatiu en demorant dedins (lo risque de la leiçon magistrala, del fasti, d'ensenhar de nocions estrangieras a l'enfant, que capitarà pas de *comprene...*), qu'en sortissent.

De risque objectius a sortir, n'i a, pasmens, es evident. Mas se pòdon mesurar, sens tombar dins una paranòia securitària, o dins una consumacion de *sortidas pre-digeridas*, de viatges de fin d'annada causits sus catalòg, o de classas verdas « claus en man », onte los enfants son preses en carga la màger part del temps per d'animators, e que garantisson lo repaus e la serenitat del regent.

Cresi que d'ont mai se podrà auto-organizar de causas, d'ont mai l'adesion prigonda dels enfants al projècte e lo benefici pedagogic serà important. La classa institucionala, coma, pensi, una formacion « institucionalisada », emai pòsca pas balhar de garantidas, assegura al mens un sòcle de responsabilizacion e de lòcs per « formular una fisança ».

Dins lo relat de mon experiéncia¹⁵⁷, citi tres institucions de la classa que permeton de sortir, en mestrejant mai los riscos: lo conselh, las cenchas de comportament, e las còlas:

« Lo conselh es un vertadièr luòc de decision e d'elaboracion. Lo mèstre, regularament, a cada « rendetz-vos » marcat sul planejament (un o dos còps per setmana) rend compte, aculhís, seguís las decisions (emai garde un dreit de veto). Coma per las autras institucions, es « per de vrai ». Es la condicion per que lo desir de cadun se pòsca « trenar » a lo dels autres, e que l'idèa de partir en viatge prenga pro còs dins lo cap de cadun per li balhar la fòrça d'afrontar sas angoissas, e d'acceptar de partir (luènh de l'ostal, de la familha, de la maire...). Las pauras intimas de cadun, s'agís pas de las explicar, nimai «apasimar», mas de las trabalhar. Pòdon paréisser a d'autres estranhas (passar la mar,

157 annèxa 1

prene lo tren, montar dins un batèu, partir mai d'una setmana...), son pas automaticament conscientas e se devon pastar, e partejar, en securitat e dins lo respècte. Es un dels ròtles màgers del conselh. Plan segur, lo conselh servís tanben materialament per preveire lo programa, e las responsabilitats indispensablas abans de partir. Mas lo conselh es sustot un recurs, un luòc de securitat, onte lo mond s'escotan, se parlan e se respèctan. Es tanben important de ne far del temps del viatge, per informar, questionar, respondre, e decidir.

Sortir, es s'expausar, es tanben aculhir l'imprevist, e mesurar los risques. Las cenchas de comportament materializan la posicion de cadun per rapòrt a las exigéncias de la vida en grop. A cada color correspondon competéncias, dreites e devèrses, en foncion del desir e de las possibilitats de cadun.¹⁵⁸ En classa o dins l'escòla, l'enjòc es sovent limitat. Defòra, ven d'un còp cargat d'una « veracitat » indenegabla. Los qu'an de «cenchas nautas», devèm poder comptar sus eles, de longa : son de vertadièrs *adjutòris*, sens eles, podèm pas sortir, seriá impossible d'aver tot lo temps l'uèlh sus tot lo mond.

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

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

Lo dangièr, que siá defòra de la classa, o dedins, es pas sonque un accident fisic, amb de consequéncias juridicas, es tanben, bèl primièr, una presa de risque psicologic, e sa gestion relèva de l'etica. Se trabalha dins las institucions, pacientament.

Jany Gibert¹⁵⁹ nos ditz sovent, quand parlam per exemple de vesitas de classa a prepaus de la menada de la classa : « l'essencial, es d'aver pas paur ». A rason, emai siá plan complicat de transmetre a de futurs regents aquesta actitud de serenitat. Se podriá comentar filosoficament aquela injonccion, « ajatz pas paur », qu'a pas res a veire amb la del Papa que demanda a aver la fe, e a far fisança, avuglament. Aniriam puslèu del costat

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

159 Regent en pedagogia Freinet, professor a APRENE e a l'IUFM, didactician de las matematicas.

dels estoïcians e dels epicurians, e de la quista de la saviesa. que nos aprenon que sofrissèm pas de las causas, mas de la representacion que nos en fasèm. Podriam tanben nos aventurar del costat del bodisme, pas tant alunhat qu'aquò d'aquel trabalh cap a la saviesa. Mas per tornar al camp pedagogic, e particularament a la formacion d'adultes, al mestièr de regent, quicòm impossible de transmetre, e que pasmens ajuda fòrça per *pas aver paur*, es l'experiéncia. L'experiéncia ajuda a mesurar los risques e a far, podriam dire, que lo paupejament experimental venga de mai en mai experimentat.

Quand preparam una sortida amb de calandriers, en conselh, fau partejar aquesta posicion de precaritat argumentada als futurs ensenhaires. Los meti dins una posicion de subjèctes. Lo sens o l'aprendissatge que ne sortirà, l'ai pas previst a l'avança, son eles, la situacion, e la dinamica del grop, que vendràn bolegar las representacions e tornar posicionar los elements del saber. E la presa de risques (mesurats), es co-substenciala al paradigma de sortir de la classa.

Enfin, de risques, pedagogicament, n'i a un que cal prene, de longa, e qu'es una de las sorgas mai importantas d'aprendissatge, es lo de s'enganar. L'estatut de l'error, fondamental quand abordam lo problèma de la didactica, es essencial a la pedagogia Freinet. Jany Gibert publiquèt un dorsièr dins « lo novèl educator »¹⁶⁰, plan detalhat e plan clar onte analisa aqueste estatut, dins son domeni, las matematicas. Nos balha sa definicion de doas nocions, dins lo quadre dels aprendissatges : l'error e lo fracàs. (L'error es un) « rasonament, procedura, responsa o partida d'una construccion intèrna de l'esperit, illogica o inadapta, que lo que l'a facha sentís pas aqueste caractèr d'illogisme, d'inadaptacion o d'ineficacitat »¹⁶¹. Lo fracàs, el, se vei¹⁶². Nos explica puèi, cossí, « amb una organisacion, de practicas pedagogicas, e de precaucions », l'enfant pòt « tornar bastir »¹⁶³, amb una interaccion dins un pichon grop, onte, amb l'adulte, podrà *parlar* son error ¹⁶⁴. Apondrai : podrà se *riscar* a dire, e a se dire.

160 GIBERT J. *Pour une réhabilitation de l'échec, ou l'échec pour combattre l'erreur*, Le Nouvel Educateur n° 41, septembre 92 .

161 « Raisonement, procédure, réponse ou partie d'une construction interne de l'esprit, illogique ou inadaptée, dont le caractère d'illogisme, d'inadaptation ou d'inefficacité n'est pas perçu par celui qui l'a produit. » *ibid*.

162 « contrairement à l'erreur, l'échec est marqué du signe du visible, du tangible, du perçu. » *ibid*.

163 « Je propose le mot de "reconstruction" parce qu'il s'agit de faire abandonner, de détruire une représentation erronée pour en construire une nouvelle. » *ibid*.

164 « Le groupe et l'adulte, par les questions et les hypothèses qu'ils proposent, entraînent l'enfant à formuler, expliquer, décrire, expliciter, argumenter, justifier comment "il s'y est pris". C'est à travers cet échange que l'enfant prend conscience de son erreur, s'aperçoit des insuffisances ou de "l'inefficacité" de son raisonnement. Très souvent, il en repère les causes et rectifie spontanément. C'est ce que Bachelard nomme pour le savant "la rectification discursive"; c'est la nécessité de "convaincre" les autres qui contribue à une exigence, à une acuité intellectuelle accrues. Bachelard éclaire son raisonnement par ces mots : "Un enseignement reçu est psychologiquement un empirisme ; un enseignement donné est psychologiquement un rationalisme. Je vous

6. « Sortir » a través los tèxtes oficials:

Dins aquela partida, vòli questionar l'actitud de l'institucion, l'Educacion Nacionala, cap al subjècte. Es plan complicat de trapar d'estudis generals, d'enquèstas e d'estatisticas a prepaus del « sortir de la classa », e se compren: las fòrmas son tament diversas que rendon las recèrcas complicadas. Pasmens, trapèri de matèria a prepaus de l'activitat mai enquadrada: las sortidas escolaras.

6.1. Las sortidas escolaras

Dos extraches per començar me semblan plan identificar la problematica:

lo Butletin Oficial de l'educacion nacionala de setembre 1999, titolat : *Organisation des sorties scolaires dans les écoles maternelles et élémentaires publiques* , comença aital:

« L'escòla es lo lòc d'acquisicion dels sabers. Es dobèrta sul mond que l'environa. Es pr'aquò que los ensenhaires organizan d'activitats fòra l'escòla»¹⁶⁵.

Sembla clar e net, e plan incitatiu a sortir.

Pasmens, dètz ans apuèi, una nòta oficiala al ministre, escricha per dos Inspectors Generals de l'educacion nacionala, ditz:

« Per ara, es indispensable de luchar contra las costumats de rosigatge del temps installats amb las sortidas escolaras e las intervencions d'en defòra, que deconcentran los escolans e fan perdre fòrça temps suls aprendissatges... »¹⁶⁶

L'oposicion dels dos discorses es extraordinària, e pròva, a mon sens, que *l'objècte pedagogic* « sortir de la classa », es un luòc d'afrontament politic. Vau balhar qualques esclariments de vocabulari, e las amiras istoricas que me semblan importantas.

écoute, je suis tout ouïe - je vous parle, je suis tout esprit. " » ibid.

165 « L'école est le lieu d'acquisition des savoirs. Elle est ouverte sur le monde qui l'entoure. C'est pourquoi les enseignant(e)s organisent des activités à l'extérieur de l'école. » *Organisation des sorties scolaires dans les écoles maternelles et élémentaires publiques*, Ségolène Royal, ministre déléguée, chargée de l'enseignement scolaire. Circulaire n°99-136 du 21/9/1999. B.O. H.S. n°7 du 23/9/1999.

166 « Dans l'immédiat, il est indispensable de lutter contre les habitudes de grignotage du temps installées avec les sorties scolaires et les interventions extérieures, qui déconcentrent les élèves et qui font perdre beaucoup de temps sur les apprentissages, en prenant des mesures de restriction des empiètements tolérés, et parfois encouragés, sur le temps scolaire, en revoyant et limitant les agréments et autorisations. » CLAUS Philippe, ROZE Odile, *Troisième note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire* , juillet 2009 .

6.2. Un istoric

1953 es una annada importanta, que marca lo vertadièr amodatge de las classas *defòra*, es la data retenguda oficialament pel ministèri de l'Educacion nacionala, mas d'experiéncias pedagogicas existissían dempuèi longtemps. Las classas *defòra*, fins a 1971 seràn caracterizadas per l'activitat o lo luòc : de nèu, blancas, de sèlva, verdas, natura, mar, blava... La reglamentacion es puslèu plegadissa, e l'iniciativa daissada als regents.

Los textes oficials de 1971 menan una logica a prepaus de l'organizacion, la preparacion e lo debanament. Se sòn an alara *classas transplantadas*. Duran sovent tres setmanas, la jornada es partida en dos, amb una mièja-jornada dedicada a l'ensenhament, coma dins la sala de classa. En seguida, d'evolucions seràn notablas : las tematicas se multiplicaràn, e la durada del sejour demesirà. Los tèxtes de 1982 validan una novèla apelacion: *classas de descobèrta*, la durada passa a 10 jorns minimum (mens de cinc jorns, se sòn an *viatge escolari*, entre los dos, cap de quadre reglamentari !). Son coèrents, incitatius, inauguran una passa « benesida » per l'activitat. En 1993, se parlarà de *classas d'environment*. Dos accidents dramatics¹⁶⁷ marcaràn los esperit. Lo primièr, ligat a l'evolucion de la societat, e a çò que sonarem puèi « judiciarizacion » dels rapòrts, menarà dirèctament a las instruccions de 1997. aqueles tèxtes seràn particularament restrictius, faràn pas mai referéncia a l'interès d'aqueles sejours. L'administracion impausarà de mesuras que seràn interpretadas coma d'empachas grandas a partir. La natura d'aqueles tèxtes daissarà pas mai de plaça a las iniciativas, emai pedagogicas : cal tot preveire, balhar programas detalhats, qualificacion dels intervenaires. Qualques obligacions son ubescas e impossiblas a metre en òbra : verificar que lo menaire del bus es pas bandat, contrarotlar l'estat de las gomias del bus ! Lo nom, quitament, revertarà plan lo voide pedagogic del viatge : se diràn d'ara endavant *sortidas escolaras amb nuèchadas*. Las reaccions dels actors de l'educacion seràn fòrtas, pasmens la demesida de las activitats serà giganta. En 1999, sortiràn los tèxtes qu'insistiràn sus l'interès de las sortidas escolaras, e qu'assopriràn l'encastre administratiu. Mas la baixa de las sortidas contunharà, tament qu'en 2004, lo primièr ministre de l'epòca comandarà un rapòrt a una deputada, Beatrice Pavy, que menarà a una circulària, en 2005¹⁶⁸. Rapelarà l'importància dels sejours educatius que son las classas de descobèrtas; tornarà dire,

167 Lo 4 de decembre de 1995, dins una sortida pedagogica,, 6 enfants e una acompanyaira morisson, en seguida d'un largatge d'aiga dins lo Drac (departament 38). Lo 23 de genièr de 1998, 11 collegians e dos adultes morisson dins una avalanca (departament 05).

168 Circulaire n°2005-001 du 5/1/2005. B.O. n°2 du 13/1/2005.

coma en 1982, que cal que cada enfant, dins son escolaritat primària, s'en ane al mens un còp en classa de descobèrtas; reabilitarà l'apelacion classas de descobèrtas pel sejour de mai de cinc jorns. *Descobèrtas* aurà pres, per l'escasença, una « s »: l'evolucion es interessanta a espeissar : d'una definicion de la *natura* de la classa defòra (classa de descobèrta), passam a l'objèctisacion de çò que s'i va passar (classa de descobèrtas). Mas sembla que la situacion se siá pas gaire melhorada. En 2008, l'Amassada Nacionala comandarà un rapòrt a un especialista de las classas descobèrtas, Jacques Chauvin : *Les classes de découvertes, un enjeu économique pour le tourisme, un élément de cohésion sociale*¹⁶⁹.

Lo de 2005, e lo de 2008, nos balhan d'analisi preciosas, e marcan plan una volontat de desenvolopar las sortidas. Beatrice Pavy, dins son introduccion, ditz:

« Se las classas descobèrtas regressan, inquietan, e s'anequelisson, benlèu, es pas a causa de los que las coneisson. Al contrari, ne son defensors plens de vam ; resistisson, encara e totjorn, a las circulàrias, als vejaires malcorants e als caractèris laguïoses e desfaitistas. Mas son pas pus pro nombroses, e capitan pas mai a far partejar los passion. Las classas de descobèrtas son malconegudas, las partenças dramatisadas, alara qu'una immensa riquesa espèra los que prendràn l'iniciativa de menar lors escolans endacòm mai. »¹⁷⁰

Explica puèi qu'es la motivacion personala dels actors qu'es importanta. Se rejoís de l'abnegacion dels « militants de l'enfància » que prenon la responsabilitat de menar lors escolans fòra las parets, mas apond que se s'arrèstan, degun es pas preparat a los seguir. Afortís que las classas de descobèrtas son pas una emanacion de l'ostal *Educacion Nacionala*. Son d'en primièr la frucha « d'un estrambòrd irreductible a cap d'institucion, la manifestacion d'una creativitat pedagogica qu'una circulària seriá plan en pena de far naisser. Respondon a la volontat dels ensenhaires d'acompanhar lors escolans dins un lòc essencialament portaire de sens »¹⁷¹. Plan polida formula, que podriam alandar a tot lo movement pedagogic a la seguida de Freinet...

169 CHAUVIN J. Les classes de découvertes, un enjeu économique pour le tourisme , un élément de cohésion sociale, ministère du tourisme, Février 2008. <http://www.tourisme.gouv.fr/>

170 « Si donc les classes de découverte régressent, inquiètent et déperissent peut-être, ce n'est pas le fait de ceux qui les connaissent. Au contraire, ceux-là en sont les défenseurs enthousiastes ; ils résistent, encore et toujours, aux circulaires, aux avis décourageants et aux caractères anxieux ou défaitistes. Mais ils ne sont plus assez nombreux, et n'arrivent plus à faire partager leur passion. Les classes de découverte sont méconnues, les départs dramatisés, alors qu'une richesse immense attend ceux qui prendront l'initiative d'emmener leurs élèves ailleurs. » PAVY B. rapport au premier ministre, 2004, p. 3. <http://www.grainepc.org/Les-classes-de-decouverte-au>.

171 « Les classes de découverte ne sont pas une émanation de la maison 'Education Nationale' ; elles sont d'abord le fruit d'un enthousiasme irréductible à aucune institution, la manifestation d'une créativité pédagogique qu'une circulaire serait bien en peine de susciter. Elles répondent à la volonté des enseignants d'accompagner leurs élèves dans un lieu essentiellement porteur de sens. » ibid, p. 4.

Lo constat que fa puèi de la situacion, lo qualifica de « desastre ». Lo mot es fòrt, mas argumentat. Los escolans parton mens, e mens longtemps : las sortidas de cinc nuèches e mai an demesit de 50 % en tre 1995 e 2002¹⁷² ! Aquela demesida, los dos rapòrts ne dessenhon las rasons, mai que mai sociologicas e economicas. Seria necite de far un estudi mai apregondit e de commentar aquelas rasons, al lum de l'evolucion mai generala de la societat, e del rapòrt parents-enfants-escòla. Me limitarai aquí a commentar una preconizacion eissida de las conclusions dels dos rapòrts.

Jacques Chauvin prepausa de formar e informar los enshaires a prepaus de l'interès de las classas de descobèrtas¹⁷³. Beatrice Pavy balha de proposicions precisas : prepausa de far participar los estudiants dels IUFM a de classas de descobèrtas¹⁷⁴.

Podèm remarcar que son de practicas plan encoratjadas a l'establiment APRENE, per exemple son CA decidiguèt en 2005 de desfraissar las calandrinhas qu'acompanhan lo paissèl o lo baile en classa de descobèrta, un modul particular « imaginari e viatges » es desvolopat amb los PEE.

Podèm tanben pensar que las orientacions de las tres darrièras annadas de la formacion dels Professors de las Escòlas ajudan pas a una generalizacion d'aquelas preconizacions. Es plan daumatge: permetre al futur regent de viure una classa de descobèrtas, es ancorar son desir dins una experiéncia sensibla.

6.3. Una avaloracion seria necessària

Expausèri la resultas de mas recèrcas a prepaus de las sortidas escolaras en tèrme de quantitat, manca ara quicòm d'indispensable a mon vejaire, un estudi qualitatiu.

Totes los actors pedagogics s'acòrdan per dire que las sortidas escolaras ajudan a la formacion dels escolans, mas mancam crudèlament d'estudis scientifics per l'estudiar: ne trapèri cap de traça dins mas investigacions. Vesi doas rasons a aquesta manca : la

172 « Car les faits sont là. Après des années d'essor, les classes de découverte décroissent considérablement ; si le nombre de départs masque l'étendue du désastre, une étude plus fine de la durée des séjours rend des conclusions sans appel : les élèves partent moins, et ils partent moins longtemps... les sorties scolaires de cinq nuitées et plus ont diminué de 50%, au bénéfice des sorties courtes, entre deux et quatre nuits. » *ibid*, p. 5

173 « La formation des futurs professeurs des écoles, dans les IUFM, prend très peu en compte, voire pas du tout les aspects éducatifs et sociaux des classes de découvertes. Or, un enseignant qui n'a pas connu ce type de séjour à titre personnel ne peut donc pas en mesurer les enjeux et les intérêts. Pour preuve, les enseignants qui ont connu l'intérêt de ces séjours les plébiscitent, y compris en début d'année scolaire pour faciliter la cohésion du groupe classe. » CHAUVIN J. *op. cit.*

174 « La première mesure à prendre pour redynamiser ce type de séjours, serait de rétablir des crédits tant horaires que financiers dans les IUFM, pour préparer les maîtres au départ. Cet enseignement serait en outre validé par un stage pratique, où l'étudiant participerait, avec un autre enseignant, à l'encadrement d'une classe de découverte. » PAVY B. *op. cit.*, p. 14

primièra es que la mesa en òbra d'un protocòl e de critèris es segurament plan complicada, la segonda, malurosament, es qu'aqueste subjècte que tòca a çò que sonam « la fòrma escolara » es plan pauc estudiat.

Olivier Francomme, dins un article publicat en 2010¹⁷⁵, ditz :

« Dins las sciéncias de l'educacion, ven ara de mòda de marginalizar la dimension pedagogica al profièch d'autres apròchis : cognitivistes, didactics, ...Pasmens, es incontestable qu'a d'efièch – *la fòrma escolara* – a l'encòp suls aprendissatges escolàris, mas tanben dins l'acquisicion de competéncias mens valorizadas pel sistèma educatiu francés¹⁷⁶.»

Per estudiar de que mena als escolans la fòrma escolara, cal de condicions especialas: cal definir lo quadre de l'enquèsta (se ditz lo labellizar), cal, en mai, observar pron de temps per ligar las diferéncias a de parametres que bolegan pas, enfin cal escapolonar los gropes d'escolans, per respectar las condicions d'un estudi comparatiu. Aquelas dificultats explican lo pauc d'enquèstas.

Ne trapèt pasmens tres, d'enquèstas longitudinalas (es a dire que seguiguèron las escolans al mens cinc ans), e las estudièt. Portavan pas sul *sortir*, mas sus la fòrma escolara, e comparavan dins d'escòlas de cursus tradicionals, amb d'autres de tipe Freinet¹⁷⁷.

Las conclusions generalas mòstran que la fòrma escolara marcan las performàncias escolaras : los escolarizats en pedagogia Freinet capitan tanplan, emai mièlhs que los escolarizats en pedagogias tradicionala¹⁷⁸.

Olivier Francomme apond, apuèi lo comentari menimós de cada enquèsta:

« Mas las performàncias escolaras son mens importantas per los de l'Escòla Modèrna que la creativitat, la cooperacion, l'implicacion, la solidaritat, la ciutadanetat [...] Aquel estudi s'opausa a la tendéncia actuala anti-pedagogica, que la caracteristica primièra es de

175 FRANCOMME O. *La forme scolaire, et la pédagogie Freinet, à l'épreuve de l'éducation comparée. Sur le livre d'Yves Reuter et autres études longitudinales*, <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/3651>

176 « Dans les sciences de l'éducation, il est actuellement de bon ton de marginaliser la dimension pédagogique au profit d'autres approches : cognitiviste, didactique, ... Pourtant il est indéniable qu'elle a un effet à la fois sur les apprentissages scolaires, mais encore dans l'acquisition de compétences moins valorisées par le système éducatif français. » *ibid.*

177 Guy Avanzini, 1969-1977. Jean Foucambert, 1990-1998. Yves Reuter, 2001-2006. Cf. bibliografia.

178 « Les principales conclusions de ces 3 enquêtes longitudinales montrent qu'il y a bien un effet de la forme scolaire sur les performances scolaires des élèves : Les cursus des élèves scolarisés en pédagogie Freinet montrent qu'ils réussissent aussi bien sinon mieux que leurs pairs scolarisés en pédagogie traditionnelle. » *ibid.*

remandar l'escolan a l'estatut d'objècte, alara que l'Escòla Modèrna lo plaça en subjècte central de la construccion de sa pròpria identitat, de sos pròpris aprendissatges, li balhant un vertadièr estatut de subjècte. La discutida actuala a prepaus de la formacion dels mèstres deuriá poder recentrar sa soscadissa sus una preocupacion absenta dels cursus ensenhaires : l'estudi de la fòrma escolara¹⁷⁹.»

Clavarai en esperant que las annadas venentas veiràn de cercaires s'interessar e venir estudiar çò que, dins nòstras classas, càmbia de l'ensenhament tradicional, e particularament ensajar de determinar dins quins domenis e dins quina mesura lo fach de sortir de la classa pòt ensenhar e far grandir los enfants.

179 « Mais les performances scolaires ne constituent elles pas les épiphénomènes d'autres dimensions bien plus importantes aux yeux des enseignants de l'Ecole Moderne : la créativité, la coopération, l'implication, la solidarité, la citoyenneté [...] Cette étude va donc à l'encontre d'une tendance actuelle anti-pédagogique dont la principale caractéristique est de renvoyer l'élève au statut d'objet, alors que l'Ecole Moderne le place en sujet central de la construction de sa propre identité, de ses propres apprentissages, lui conférant un réel statut de sujet. L'actuel débat sur la formation des maîtres devrait pouvoir recentrer sa réflexion sur une préoccupation absente des cursus enseignants : l'étude de la forme scolaire. » FRANCOMME O. *La forme scolaire...* op. cit.

7. Causir e sorgir

Ai cèrcat l'etimologia del mot *sortir* : de fach, n'i a doas de possiblas : la del latin *sortiri* : *tirar al sòrt* (devendrà puèi *causir*), o la del latin *surrectus* : *sordre, sorgir, gisclar*¹⁸⁰.

Dins las doas originas possiblas del mot *sortir*, vesi una polida metafòra multireferenciala de la pedagogia Freinet: *causir e sorgir*.

Prepausi sièis dralhas, per ensajar d'i veire mai clar a prepaus del paradigma de *l'anar veire* .

7.1. Freinet e PI, natura o cultura ?

7.1.1. Natura

La *classe passejada* coma descobèrta del mond e de se-meteis es al centre de la concepcion *naturala* del metòde pedagogic Freinet, ne podriam quitament far l'icòna del metòde natural de Freinet.

En doas o tres generacions, materialament, la vida dels enfants a radicalament cambiat. Los enfants que Freinet aviá en classa dins las annadas 20 o 30 del sègle passat serián completament inadapats al monde de uèi. Los de uèi o serián encara mai se devián viure coma se viviá alara. Mas lo cambiament es pas sonque material. Los pichons de campèstre de la classa de Freinet a Sant Pau de Vença s'adaptarián lèu a las aisinas digitalas e numericas de ara. Los nòstres aurián segurament mai de mal a se far a l'austeritat (pas totjorn luxosa al sens de Maria Rouanet¹⁸¹) o a la sobrietat (pas totjorn urosa al sens de Pierre Rabhi¹⁸²). Lo rapòrt dels enfants als autres, a la consomacion, al saber, al trabalh e a la natura a cambiat. La trencadura amb la natura, emai per de joves rurals, ven ara alarmanta. Edgard Morin teoriset e desvelopèt a prepaus de la complexitat, mas de la necessitat de los cambiar, mai que mai dins lo tòme 1 de son « Metòde » : *la natura de la natura*¹⁸³. Dins un article escrich a la fin de 2009, o enóncia clarament : « a la

180 « Du latin *sōrtīri* (« tirer au sort, fixer par le sort, obtenir par le sort » puis « choisir ») dérivé de *sors* (→ voir *sort* et *sorte*) ; le développement du sens de « passer du dedans au dehors », est propre au français et est difficile à expliquer. À partir du XVIe siècle, il évince *issir*. Il faut peut-être voir dans ce verbe un dérivé de *surctus*, du latin classique *surrectus*, participe passé de *surgere* (« jaillir, surgir ») ; mais si cette hypothèse explique l'espagnol *surtir* (« jaillir »), elle fait difficulté pour le /o/ de *sortir*. » <http://www.larousse.fr>

181 ROUANET M. *Luxueuse austérité*. Editions Albin Michel, 2006, 175 p.

182 RABHI P. *Vers la sobriété heureuse*, Actes Sud, 2010, 141 p.

183 MORIN E. *La méthode*, tome 1 : *La Nature de la nature*, Seuil, 1977.

vision d'un univers d'objèctes que l'òme es destinat a manipular e a adomergir s'es pas encara vertadièrament substituïda la vision d'una natura viva que ne cal respectar las regulacions e las diversitats¹⁸⁴ ... »

Sens tombar dins lo mite de la natura verge e originala, cresi que l'escòla pòt jogar un ròtle per aquò far, e la sortida de la classa pòt èsser una experiéncia sensibla de contacte privilegiat amb la natura. Freinet disiá, en 1935 : « nautres, restablissèm los circuits¹⁸⁵ ».

7.1.2. Desclavar los imatges

Per una classa qu'a la costuma de sortir, la sortida passejada fa partida de la vida e de la cultura de la classa : la classa es un lòc de cultura, e mai lo lòc cultural per excelléncia. Seríá doncas lo lòc « anti-natural » per excelléncia ? Cal definir melhor lo concepte de natura, aplicat a la classa. Que siá la natura del monde o la de l'enfant, passa totjorn per l'imatge qu'òm se ne fa. Un dels paradigmas de la PI, es justament de « desclavar »¹⁸⁶ los imatges. Per los far bolegar, los cal reconéisser, cal « metre en jòc » los imatges (en francés, lo jòc de mots es possible entre *mettre en jòc*, e *mettre en ieu*. En occitan, seríá possible, parcialament, pas qu'en gascon: *mettre en jòc / metre en jo*). La tòca es de far passar l'enfant a travers de posturas, e d'imatges d'el diferents. Los mestièrs, las responsabilitats, las cenchas de colors, las presidéncias de sesilhas, tot çò que « met en jòc », e en mots, dins la classa, los ròtles e los estatuts, participan d'aqueste *desclavar*.

Apondrai que dins lo cas d'una classa en immersion, las lengas en contact son tanben de mejans per *desclavar* los imatges, tanplan per permetre a causas e rapòrts d'èsser *tornar jogats*. Far sortir un enfant de son rapòrt speculari als imatges, lo far sortir d'aquesta mena de *blocatge*, contribuís a li mostrar qu'a pas una *natura*, qu'existís pas un òrdre natural, onte seríá, el, condemnat a ocupar pas qu'una plaça, inamovibla. Al contrari, amai aguèssem de besonh, localament, a diferents moments de nòstra vida, de s'identificar a un cèrt imatge de se, que trapariam lo mai *natural*, es important de comprene qu'aqueste imatge es la negociacion *per l'ora* que nos servís a cercar a cada còp a mièlhs nos definir,

184 « A la vision d'un univers d'objets que l'homme est destiné à manipuler et à asservir ne s'est pas encore vraiment substituée la vision d'une nature vivante dont il faut respecter les régulations et les diversités. A la vision d'un homme "sur-naturel" ne s'est pas encore substituée la vision de notre interdépendance complexe avec le monde vivant, dont la mort signifierait notre mort. » MORIN E., *Changer le rapport de l'homme à la nature n'est qu'un début*, Le Monde, 12 juin 2009, <http://www.lemonde.fr/idees/article/2009/06/12/>.

185 « nous, nous rétablissons les circuits » BARRE M., GUERIN P.: *Célestin Freinet par lui-même*, Album sonore (livre cassette), PEMF, 1988

186 « défiger ».

es a dire a nos *desclavar*, a tornar metre en question çò que pensàvem èsser. Exactament coma dins la formula « deven qual siás » de Nietzsche. Es lo testimòni que nòstra existéncia es pas jamai fixada d'avança, e segurament pas en tèrme de *natura*. Se pòt, a prepaus del quotidian, e dins lo quadre de las sciéncias de l'educacion, rapelar cossí *l'existéncia ven abans l'esséncia*, qu'es la definicion de l'existencialisme¹⁸⁷. La vida, es naturala, biologica. L'existéncia, ela, es culturala. Es tras qu'important, emai crucial, qu'aqueste biais de pensar sa plaça dins la classa (e doncas la vida en grop, la vida en societat) *banhe* l'imatge, l'idèa que se fa l'enfant del fach de grandir. Grandir, venir escolan, per los de la pedagogia Freinet e institucionala, es pas obligatòriament anar cap a de ròtles que la societat auriá designada, dintrar dins de casas ja previstas¹⁸⁸, es al contrari desvolopar las potencialitats e totes los possibles, dins un *optimisme determinat* (la formula es de Philippe Meirieu).

L'environa de l'enfant es naturala per el. La natura, es çò que viu. Desclavar aqueste *aquò va de se* (al sens de Jean Oury), es l'acte fundador de tota pedagogia emancipatriz. Expausat aital, pòt paréisser èsser un discors ideologic. Mas del moment qu'es la vida de cada jorn de la classa qu'es *desclavada*, e per consequéncia lo desir del mèstre se trapa tanben questionat, deven alara de pedagogia. Cal saupre assumir aquel desclavatge, las frustracions que mena, e lo trabalh e los laguis ligats a l'organizacion d'una classa tant exigenta. Mas es benlèu aital que lo *regent* pòt venir un *Mèstre*. E quitar de *regentar* d'escolans en los far marchar drech, per mestrejar sa *maquina classa*. Venir un *Mèstre*, s'entend aquí sul plan real e simbolic a l'encòp de sa praxis, e pas sul plan imaginari, de mai en mai escagassat per la realitat sociala.

Pauc a cha pauc, doncas, l'enfant apren que son imatge es cambiadís, que lo pòt mestrejar, e mai que lo cal de longa desclavar. L'existéncia, la definissiái coma culturala. La classa, mitan de cultura, balha la possibilitat a l'enfant de se referenciar a mantun imatge, e de s'identificar pas a un sol. Sortir, correspondre, viatjar, passejar, tot aquò fa partida del *desclavatge* permanent dels imatges que nos fasèm de la realitat. Es una confrontacion amb la realitat. Mas o vesi a l'opausat del mite de la natura de Rousseau (coma la que nos ditz la vertat, sa vertat, dins son lengatge). Seria puslèu en acòrdi amb Jean Perrin, que ditz que dins l'escàmbi entre teoria e experiéncia, es totjorn la primièra

187 « l'existence précède l'essence » SARTRE J.-P. *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Gallimard, 1996, p.26.

188 « venir escolan », aquí, es pas dins lo sens definit dins las instruccions oficialas de 2008. Es mai en accòrdi amb las de 2002, e son « enfant al centre dels aprendissatges ».

que dobrís lo dialòg¹⁸⁹. Autrament dich : la natura parla pas, ditz pas res d'ela meteissa, pòt sonque respondre a las questions que li pausam. La tòca es de trabalhar l'aptitud dels enfants a pausar de questions (tornam al principi de curiositat¹⁹⁰). Reven a los botar dins una situacion de *va pas de se*¹⁹¹.

7.1.3. D'exemples

O vou ara illustrar amb d'exemples tirats de mon experiéncia, o de la d'autres practicians. Lo lòc central, a prepaus del *sortir de la classa*, es a dire finalament de la gestion de çò *que se va passar*, de la projeccion de la classa dins un *far a venir*, es lo conselh. La sortida, quasi totjorn, es parlada, *pre-vista*, en conselh. Permet de dobrir lo camp dels possibles, e de se projèctar, cadun, e lo grop. Segond çò qu'anam veire, o qual anam rencontrer, preparam de questions, e decidissèm de foncions e de ròtles. Pel bon anar de la sortida, primièr: qual passarà davant, qual passarà darrièr (de « grands » en cencha de comportament) ? Qual se tracharà dels pichons ? (dins las classas unencas, o a multinivèls, la preséncia de pichons, mens autonòmes, rend encara mai interessantas las sortidas.) Mas de ròtles especifics, inventats per l'occasion, pòdon èsser prepausats, discutits e distribuïts: « pescaires » de nombres, o de fòrmas, o d'idèas matematicas, que notaràn çò que traparàn per una sesilha a venir de *recèrcas matematicas*, « pescaires » de mots, o de noms de carrièras, dessenhaires.

Cal tanben preveire materialament la sortida : gredons, quaserns, aiga, gostar... Aquela preparacion, qu'es sovent plan rapida, a mai d'una foncion : mobiliza tot lo grop classa alentorn de l'*objècte-sortida*, rassegura los mai pauroses (e lo mèstre, tanben !), pòt de còps menar d'aiga al molin d'una « justificacion de trabalh escolari » (que pòt èsser mai o mens fantasmada pel mèstre, mas que pesa, e qu'es legitima). Plan segur, un còp defòra, las causas se passan jamai (urosament) coma l'aviam previst, mas la preparacion serà lo crusòl de la sortida, las questions prepausadas endralharàn l'entrevista, d'autres, espontanèas, e sovent mai adaptadas, vendràn enriquesir lo rencontre, ròtles e foncions seràn parlats e bilançats *a caud* al tornar, o, melhor, al conselh seguent. Aqueste bais de far *noirirà* las responsabilisacions e la qualitat d'organizacion de las sortidas a venir.

189 « dans l'échange entre la théorie et l'expérience, c'est toujours la première qui engage le dialogue. C'est elle qui détermine la forme de la question, donc les limites de la réponse » JACOB F. *La Logique du vivant*. Gallimard, 1976. 354 p., p 24

190 Cf p 37.

191 « ça ne va pas de soi » , concept de jean Oury

Margueritte Bialas¹⁹², dins un article paregut en setembre de 1987, descriu cossí organiza sistematicament una sortida en tota debuta d'annada escolara, e tota la riquesa que mena a la classa¹⁹³. Aqueste biais de, se podriá dire, *sortir per sortir* me sembla tras qu'interessant¹⁹⁴.

7.1.4. Doas Escòlas

Qualques consideracions a prepaus de doas escòlas famosas qu'agèri l'astre de vesitar e, al lum de las nocions de *natura* e *cultura*, clavaràn aqueste capitol. Me cal d'en primièr clarificar ma posicion. Visitèri las doas escòlas coma qualqu'un del mestièr e me reçaupèron coma tal, amb una granda fisança. Espèri la meritjar, e que las remarques o questionaments que m'an inspiradas aquelas doas vesitas seràn presas de cap de biaisses coma quicòm que podriá semblar a un jutjament.

En abril 1993, anèri passar una setmana dins l'escòla de La Neuville, fondada i aurà lèu 40 ans, e que *fan l'escòla*¹⁹⁵ en PI. Fabienne d'Ortoli e Michel Amram nos aculhiguèron¹⁹⁶ dins aqueste internat onte los enfants e los adultes vivon l'escòla, la setmana tota. Escriviam, en 1993 : «...podèm dire que descobriguèrem una vertadièra cultura de l'escòla de La Neuville. Una cultura viva, renouvelada, entretegnuda : s'ausís parlar de *l'an 4 de la Neuville*, o del projècte de musèu de l'escòla, los ancians tònan, se parla de lei comuna, viscuda e comentada del temps e la « réunion », visquèrem las minutas de silenci, moments e replegament sus se e de preparacion a l'escota dels autres... Mas subretot, aquesta cultura es transcendida, estructurada, noirida per las marcas mesas en plaça, e que fan una partida importanta de la mitologia de l'escòla. Coma una cultura evolutiva, composita, enriquesida e completada a cada còp.

D'en primièr, Corsega, e lo viatge de tres setmanas cada an, preparat, desirat, somiat. Existís de tot en tot coma una bofiga d'aventura, de vida comuna estrambordanta dins l'imaginari de cadun, e servís quitament de mesura d'ancianetat e d'implicacion dins l'escòla : « diga, n'as quant, de Corsega, tu ? »

192 Membre de l'ICEM, de genèsi de la coopé, e de AVPI-Fernand Oury

193 « Placée au début de l'année scolaire, cette sortie nous permet d'avoir très vite un vécu collectif générateur de travail dans la classe... » BIALAS M. *Démarrer l'année scolaire avec un travail réussi*, L'Éducateur n°1, septembre 1987.

194 « La consigne est *J'observe, je regarde, je respire, j'écoute...* Nous ramassons et cueillons éventuellement... », *ibid.*

195 « Faire l'école est une expression neuvilleoise... Enfants et adultes, à travers les réunions et, plus généralement, les institutions neuvilleoises, construisent au jour le jour leur école. » <http://www.ecole-de-la-neuville.asso.fr/>

196 I anèri amb Jaumeta Arribaud, n'escriguèrem un article, *Calandreta a la Neuville*, que foguèt pas publicat.

Puèi, la comedia musicala : concebuda, preparada, bastida pauc a pauc al long de l'annada, per èsser presentada al public al mes de junh. Es una produccion importanta, en seriós de preparacion e en investment, de rigor e de qualitat. Aqueste biais de viure l'escòla podí pas que far resson en çò nòstre, implicats que sèm dins una accion culturala, e astacats a las marcas dins lo temps, l'espaci e l'estructuracion del grop que son, per exemple, lo carnaval o lo vin a l'escòla¹⁹⁷. »

A la Neuville, mai qu'endacòm mai, l'escòla e las institucions son viscudas, emplegui tornamai lo tèrme, *per de vrai*. Los mots son pesats, discutits, ajustats. La « réunion » del divendres clava la setmana, presidéncia e secretariat son assegurats per de *verds*¹⁹⁸ en comportament. Dura tres oras, d'intensitat, de paraula vertadièra, e d'emocions tanben. Se parlan. Per de vrai¹⁹⁹.

En març de 2012, agèri l'astre de vesitar l'escòla bastida per Celestin Freinet, al Piolier, a Vença, amb un grop de regentas e de formators²⁰⁰. La directritz Melanie Grimonpont prenguèt una jornada sus sas vacances per nos far vesitar l'escòla, que vegèrem doncas vuèja, sens enfants. La vesita foguèt per ieu cargada d'emocion : la bèutat del luòc, l'espandi del sèrre, los arbres e las flors, las òbras d'Art fachas pels enfants omnipresents e tras que polidas, èra quicòm. Avíá quicòm d'una escòla somiada.

Montèrem sul garric gigant al mièg de l'escòla, qu'es lo terren de jòc preferit dels enfants : i a pas de cort de recreacion, la cort, es la garriga, montan, davalan, bastisson de cabanas, s'amagan, van quand vòlon al teatre de verdura per jogar, liurament. Fan pas jamai de « motricitat » en classa. Semblava vertadièrament l'arquetipe de l'escòla naturala. Nos demandèrem seriosament de que seriá estat d'aquesta idèa de natura, foguèsse estada l'escòla Freinet en plana... Comprenguèri tanben aquela expression de *reserva d'enfants* emplegada per Freinet per definir son escòla, amai contunhèsse de me questionar, en tant que luòc a l'encòp dobèrt (a veire cossí la directritz nos aculhiguèt) e tancat.

197 BACCOU P. ARRIBAUD J. *Calandreta a la Neuville*, 1993, 9 p., inedit.

198 Cencha verda : correspond a un estatut pron naut en responsabilitat.

199 « Comprendre ce qu'est la Neuville, c'est découvrir ce qui fait l'activité de l'école au jour le jour : la classe, les ateliers, le ciné-club, le foot, le cross, les postes, les journaux, l'épicerie, les activités culturelles, ou les voyages. C'est aussi connaître les institutions de l'école : les ceintures de comportement, le carnet, les amendes, le paiement de poste et l'épicerie, les réunions de classe, les réunions de verts et bleus, les responsabilités, les réunions de chambre, la réunion du vendredi. » <http://www.ecole-de-la-neuville.asso.fr/> cf **annèxa 13**.

200 Cf p. 60 e **annèxa 14**.

Natura e cultura son, coma l'avèm vist, estrechament ligadas, que siá generalament en pedagogia Freinet, coma per sa compausanta sonada PI, mas cressi que se pòt dire que lo concept de natura siá mai constitutiu e marcaire de l'escòla Freinet de Vença e lo de cultura mai salhent a La Neuville.

Una question demòra, apuèi aquelas vesitas, la de la transmission e de l'espandiment. Son d'escòlas a efectius limitats : cossí transmetre, desenvolver e expandir los saupresfar e las solucions pedagogicas qu'an trabalhadas ?

7.2. Sortir, un paradòxe per las escòlas immersivas ?

Lo metòde d'ensenhament per immersion demòra pauc estudiat pels cercaires en sciéncias de l'educacion e los de las neurosciéncias, malgrat sas resultas ara plan atestadas. Joan Petit ne foguèt lo defensor mai persuasiu²⁰¹. Es mai que mai emplegat dins las escòlas associativas en lengas dichas « regionalas », acampadas al dintre de l'ISLRF²⁰². Mas la reconeissença d'aquelas lengas al dintre de l'Estat francés dins los darrièrs decènnis, es una seguida de luchas, d'avançadas rufas e d'entrepachas. Dins lo domeni-clau de l'ensenhament, sustot, l'obtencion d'estatuts e de mejans, que demòran plan magres, demandèt plan una fòrça de conviccion rara de la part dels actors. Joan Becat, mòstra plan, dins un document preciós²⁰³, cossí, al dintre d'un seminari organizat pel ministre de l'Educacion Nacionala, Alain Savary, en 1981, los universitaris defensors de l'occitan e del catalan, alentorn del Robert Lafont, deguèron far pròva d'intelligéncia, emai d'un activisme resolgut, per capitar de convèncer lo ministre que publicariá l'an seguent la *circulària Savary*, tèxt reglamentari que definiriá un dispositiu complet, de l'escòla mairala a l'universitat. Mas poncha la lentor de l'aplicacion d'aquelles tèxtes e la manca de reconeissença vertadièra de las lengas :

« Se sap que la lei Deixonne 2 es lo primièr e totjorn lo sol tèxt legislatiu qu'autoriza l'ensenhament de las lengas regionalas. Totes los tèxtes que seguisson, circularis e arrestats, fan referéncia fins ara a aqueste encastre legal [...] Cinquanta quatre ans apuèi la lei, ne sèm encara a un ensenhament opcional e volontariste de

201 PETIT J. *L'immersion, une révolution*, Jerome Do Bentzinger, 2005, 256 p.

202 Institut Supérieur des Langues de la République Française, établissement d'enseignement supérieur.

203 BECAT J. *Langues et cultures régionales : le séminaire de Montauban (19-20 octobre 1981), circonstances, déroulement, documents*, site de la Revue électronique de l'Institut Catalan de Recherche en Sciences Sociales (ICRESS - EA 3681), Numéro 1, 2008. Disponible sur : <http://crec.univ-perp.fr/french/nums-mainmenu-35/num-1-mainmenu-40>

las lengas regionalas, sens sisa establa, nimai responsa a la demanda, nimai garantida de contunha²⁰⁴. »

Per l'immersion, la lei del 4 d'agost 1994, represa per l'article L.121-3 del còdi de l'educacion, empacha tot esbandiment del metòde : « la lenga de l'ensenhament es lo francés²⁰⁵».

Practicament, sul terren, la lenga dicha lenga 2 es marcada coma lenga de comunicacion dins l'escòla. Dins lo cas de l'occitan, la lenga es absentada, o plan esconduda en defòra de l'escòla. Sortir de l'escòla, es doncas anar dins un lòc de negacion de la lenga de l'escòla. Seria un dangièr per l'immersion ?

Al contrari, cresi que, mai que dins una escòla monolingüe, es quasiment indispensable de sortir, per aparar los enfants d'un embarrament dins una lenga idealisada, artificiala. Una escòla immersiva, es pas una resèrva d'indians. Sortir, dins aqueste cas, es afrontar la realitat de l'escafament de la lenga dins la societat, mas tanben la possibilitat de legir sas emprentas : la lenga existís, en filigrana. Es demorar a l'escòla que seria dangieirós, coma dins una torre d'ivòri. La presa en compte pel regent d'aquesta diglossia es importanta, e de causas que pòdon semblar de detalhs, prenon una granda importància simbolica (cantar en occitan dins lo bus en anar a la piscina, organizar la recèrca de mots, far de toponimia...). Adema, l'occitan pòt dire tot, e pòt dire las causas ont es pas, ont es en negacion. E parlam en occitan de çò vist o ausit en francés...

Per los d'una escòla immersiva, psicologicament e linguisticament, sortir es se *fretar a l'alteritat*.

7.3. Se mostrar, se revelar :

Sortir, es mostrar qu'òm existís.

Sortir, es se mostrar als autres.

Quand sortissèm, l'autre nos agacha. Lo grop se mòstra, e aquò cambia los rapòrts dins lo grop. Sèm pas mai *entre nautres*, sèm *dins* lo mond. Es una experiéncia sociala reala : farai un parallèl amb la produccion, amb l'exemple del jornal. En classa, çò que podèm

204 « Il est connu que la loi Deixonne² est le premier et toujours le seul texte législatif autorisant l'enseignement des langues régionales. Tous les textes postérieurs, circulaires et arrêtés, font référence jusqu'à aujourd'hui à ce cadre légal [...] Cinquante quatre ans après la loi, nous en sommes toujours à un enseignement optionnel et volontariste des langues régionales, sans assise stable ni réponse à la demande ni garantie de continuité. » *ibid.*

205« la langue de l'enseignement est le français » (loi du 4 août 1994, reprise par l'article L. 121-3 du code de l'éducation) <http://www.conseil-etat.fr/fr/communiqués-de-presse/enseignement-bilingue-langues-regionales.html>

dire e partejar es ample, del moment que respectam la lei de se trufar pas. Aital, al moment de la causida de tèxtes, cadun pòt presentar lo tèxt que vòl, a prepaus de quin subjècte que siá. Mas al moment de la mesa al ponch de tèxt, integram l'exigéncia de la publicacion, lo fach que lo jornal va *sortir*. Lo regent, responsable de publicacion del jornal, es responsable de çò qu'es escrich dedins. L'afar de Sant Pau, que menèt Freinet a abandonar l'escòla publica, s'aluquèt apuèi la publicacion d'un tèxt d'enfant²⁰⁶. Sens arribar a d'excesses coma aqueste, lo regent dèu exerçar sa vigilància, que sa responsabilitat es engatjada. Quand la classa sortís, cresi que sèm dins un rapòrt que se sembla. Lo regent es responsable del grop, e pòt partejar son lagui. M'arribava de còps de dire a la classa tota : « anam sortir, atencion de nos far pas *vergonha* ».

En classa, sèm *contenguts* per la classa. Defòra, i a pas mai de parets. Devèm portar las nòstras diferéncias, mas tanben la nòstra identitat. Lo pichon que fa lo piòt dedins, es pas plan grèu, lo grop o pòt gerir, amb sas règlas e sas institucions, coma un tissós, pas mai. Tre defòra, ven mai complicat. Lo fach d'anar defòra fa dintrar d'aire fresc en classa, mas es tanben un moment de mesa a l'espròva de la validitat de las institucions e de la leis, de la vida intèrna de la classa: se vei plan *s'aquó ten*, o se, al contrari, es encara fragilòt. Vesèm se los enfants an plan *integrats* las leis, es a dire se, dins lor imaginari, son *integrats* a la lei de la classa abans tot, vòl dire quin que siá lo terren, fisic, onte son. Çò que sorgís d'aquesta confrontacion a la realitat del defòra, es lo gra de *realitat intèrna* de nòstre pròpri grop. Es un bias de veire se lo grop-classa existís vertadièrament. Se la sortida afortís la qualitat d'integracion del grop, alara, es un *cèrcle vertuos*, que se noirà puèi de tot lo *dobèrt* (informacions, causas novèlas e inconegudas, rencontres, mas tanben descobèrta d'aspèctes mal coneguts de membres del grop, que se revèlan en situacion, alara qu'en classa, èran mens visibles, mens meses en valor, mai atudats). Mas s'aquó partís de galís, s'espargalha, pòt venir un *cèrcle viciós*, e alara cal *pas jogar* amb la lei : es important, subretot los primièrs còps, de saupre dire : « dintram ». Me sembla una nocion essenciala, la de renonciar quand es pas possible. Es segurament la causa mai malaisida per un regent, e pasmens la mai saniosa e formatritz: saupre dire de non. En debuta d'an, subretot, mas apuèi tanben, anullar una sortida quand se vei que marcha pas e que lo grop « i es pas » es çò que podrà balhar de sens a las sortidas a venir. Se pòt sarrar, aqueste biais de far, de lo de tancar la classa cooperativa, que se fa, coma quicòm de normal, quand lo regent estima que de « clignotants » mòstran qu'*i sèm pas*. Rejonh

206 Cf p.12.

tanben lo « de que fotèm aquí », coma formulacion triviala mas talament justa de l'interpelacion prigonda del sens de las institucions, e d'un biais mai larg, del sens de nòstra preséncia en classa dins l'*escriure-legir-comptar*. Remanda encara a la nocion d'*institucionalizacion- desinstitucionalizacion*²⁰⁷

7.4. Una manca ?

Parlam sovent dins los tèxtes de la PI d'una « pedagogia del desir. » Se tracha plan segur de reactivar lo desir d'aprene de l'enfant, mas çò que m'interessa mai dins aqueste estudi, es d'un biais introspectiu, de questionar lo meu de desir, de far classa, e de la far d'un biais diferent de çò que visquèri coma escolan.

Los sovenirs que gardi de mon escolaritat primària, dins una escòla de dròlles, populara, amb plan de familhas d'immigrats magrebins, entre 1968 e 1973 son pastats d'un sentit de paur, del mèstre en blòda grisa qu'escampava gredas e bròssas de tablèu suls mainatges, o d'un autre que tustava amb sa règla suls dets jonches de lo que sabí pas sa leiçon. Paur dels autres dins aquesta jungla qu'èra per ieu la cort de recre, paur d'avoar que capitavi pas de legir çò d'escrit al tablèu (capitèri d'amagar ma miopia plan longtemps). Gaire de sovenirs, e lo testimoniatge de ma maire : plorèri e rabalèri longtemps, cada matin, per anar a l'escòla. Capitar de comprene perqué la vida me butèt a i tornar, entre las parets de l'escòla, per i passar ma carrièra professionala relevariá de la psicanalisi, e es pas lo l'objècte d'aqueste memòri. Me pòdi pasmens demandar se cal *mancar* de quicòm, o *mancar* quicòm, per devenir practician de la PI. Renat Laffitte, escriví, dins *istòria d'una inadaptacion capitada*,

« conscient de mon ignorància, escotavi admiratiu lo companh que contava sa vesita a la bauma de Clamosa, que sabíai quitament pas ont èra. Ieu, contavi jamai res, èri «pauc actiu a l'oral». Cal dire que manca dos longs vitatges (mon paire èra rotier), mas sortidas èran lo mai sovent limitadas a la Caissa d'allocacions familiara, amb ma maire²⁰⁸.»

207 Fernand Oury, cf p 40.

208 « Conscient de mon ignorance, j'écoutais admiratif, le copain qui racontait sa visite à la grotte de Clamouse, que je ne savais même pas situer. Moi, je ne racontais jamais rien, j'étais « peu actif à l'oral ». Il faut dire qu'a part deux longs voyages (mon père était routier), mes sorties étaient le plus souvent limitées à la caisse d'allocation familiales, avec ma mère. » LAFFITTE R. « Histoire d'une inadaptation réussie » *Une journée dans une classe coopérative*, op. cit., p. 185

Fernand Oury, el tanben, se presenta, dins un tèxte del titol plan significatiu, *Memòrias d'un ase*, coma qualqu'un de *manquant* :

« Quand la guèrra m'apareguèt mai pròcha que ma capitada en matematicas, devenguèri regent supleant²⁰⁹... »

Enfin, Renat Laffitte :

« Coma Francis Imbert o nòta, un de nòstres aujòls, Freinet, es un èsser fragilizat, diminuit, nafrat, manquant. L'eròi de la granda guèrra, un palmon en mens, mancava de buf per far la classa. D'aquesta imperfeccion assumida nasquèron las tecnicas qu'anavan far s'enaubar un autre buf, onte s'origina en partida la PI, e far passar dins la realitat los sòmis dels pedagògues d'apuèi guèrra²¹⁰. »

Lo quite Freinet ne parla dins mantuna entrevista, foguèt transcrich dins un numerò de BT2 :

« quand tornèri de la guèrra 14-18, èri estat pro seriosament nafrat e, especialament, podiái pas parlar longtemps, subretot pas dins una sala de classa... Quand aviái parlat detz minutas, un quart d'ora de temps, coma aquò, ne podiái pas mai. Alara ai cercat de solucions²¹¹... »

Mas me sembla interessant de pesar plan çò que ne ditz Michel Barré : « Segon aquesta tradicion, l'andicap respiratòri de sa nafradura de guèrra lo mena a la recèrca d'un autre biais de far la classa. Pauc a pauc, al contacte del mitan social, bastís sol los principis de son accion, a l'escòla e dins lo vilatge, sos contactes exteriors venguent puèi sonque renforçar son experiéncia personala. Quitament Freinet aja, cap a la fin de sa vida, repres aquesta version del determinisme fisiologic, s'espepissam los faches, una altra realitat apareis. Qu'aja degut alara se menatjar lo buf, o cresèm aisidament, vist l'ample de la

209 « Quand la guerre m'est apparue plus proche que ma réussite en mathématiques [...] je suis devenu instituteur suppléant. » VASQUEZ A. OURY F. De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle, 1974, Maspéro, 512 p., p. 50

210 « Nul doute qu'on en trouverait les liens avec une autre épopée, intime celle-là, partagée par tout être humain dans l'épreuve indispensable du deuil de sa toute puissance imaginaire, qui lui donne accès au langage, à l'autre et à la culture. Comme Francis Imbert le note, un de nos ancêtres, Freinet, est un être fragilisé, diminué, blessé, manquant. Le héros de la grande guerre, un poumon en moins, manquait de souffle pour faire la classe. De cette imperfection assumée sont nées les techniques qui allaient faire s'élever un autre souffle, où s'origine en partie la P.I., et faire passer dans la réalité les rêves des pédagogues d'après guerre. » LAFFITTE R. Une journée dans une classe coopérative, Matrice, 2000.

211 « Quand je suis revenu de la guerre 14-18, j'avais été assez sérieusement blessé et, notamment, je ne pouvais pas parler longtemps, surtout pas dans une salle de classe... Lorsque j'avais parlé pendant dix minutes, un quart d'heure, comme cela, je n'en pouvais plus. Et alors, j'ai cherché des solutions : ou bien je quittais l'enseignement à ce moment-là, ou bien je trouvais d'autres techniques de travail qui m'auraient permis de faire ma classe de façon intelligente, efficiente aussi, de m'intéresser à ma classe mais que je puisse tenir le coup. Alors j'ai cherché. » Interview de FREINET C. en 1961, partiellement transcrite. *Célestin Freinet et l'Ecole moderne*, B.T.2, janvier 1987, n°193, p.4.

nafradura. Mas aquò bastava pas per li impausar un cambiament de pedagogia : amb una bona ferula e de libres d'exercicis, cèrts regents an totjorn sauput s'espeitrinar pas dins lor classa. Tot prova que, tre la debuta, Freinet cèrca mens a estalviar sas fòrças qu'a rompre amb la pedagogia que deguèt sofrir. Sap ont vòl anar, o puslèu cap a onte refusa de se daissar entraïnar. Sa pedagogia li es pas dictada pel pès d'un andicap, mas per de causidas qu'esclarirà pauc a pauc²¹². »

Cresi que ranquelejam totes d'un biais o d'un autre, mas de còps, la manca pòt agir coma un apèl d'aire. Lo desir de cadun de far o de cambiar es trabalhat amb son istòria. La manca es doncas pas antinamica : lo andicap mena pas una situacion novèla, mas rend possibla la reaccion umana.

Philippe Meirieu pensa qu'es imposible d'opausar, coma s'èran de realitats completament estrangèiras l'una a l'autra, las nòstras fatalitats de las nòstras libertats A una polida formula, ditz que nòstras libertats (qu'ensajam de metre en òbra dins nòstres engatjaments afectius, professionals o politics) pòdon pas *pastar* que nòstras fatalitats (fisicas, familialas, socialas) Forçadament, « fasèm amb ». Mas l'expression, malgrat sa mina, es pas modèsta. Per de que « far amb », es far, pasmens. Emai, dins nòstra situacion incarnada, es lo sol biais de far quicòm²¹³! Mai luènh, nos rapèla que los educators son de carn e de sang, qu'an un passat, una istòria, onte « s'enrasiga lor projècte professional²¹⁴ ». En nòta, cita lo cas del pedagògue allemand Friedrich Fröbel, e l'analisa de l'òbra que ne balhèt Michel Soetard, que ditz que « l'òbra d'educacion demorarà per el un biais permanent de sonhar, sinon de garir, la nafradura originala de son existència²¹⁵.»

212 « Selon cette tradition, le handicap respiratoire de sa blessure de guerre l'amène à la recherche d'une autre façon de faire classe. Peu à peu, au contact du milieu social, il élabore seul les principes de son action, à l'école et dans le village, ses contacts extérieurs ne venant qu'ensuite renforcer son expérience personnelle. Même si Freinet a, vers la fin de sa vie, repris cette version du déterminisme physiologique, l'examen attentif des faits montre une autre réalité. Qu'il ait dû alors ménager son souffle, on le croit volontiers, compte tenu de l'ampleur de sa blessure. Mais cela ne suffisait pas à lui imposer un changement de pédagogie : de tout temps, avec une bonne fêrule et des livres d'exercices, certains instituteurs ont su ne pas s'époumoner dans leur classe. Tout prouve que, dès le début, Freinet cherche moins à économiser ses forces qu'à rompre avec la pédagogie qu'il a lui-même subie. Il sait où il veut aller, disons plutôt vers quoi il refuse de se laisser entraîner. Sa pédagogie ne lui est pas dictée par le poids d'un handicap, mais par des choix qu'il élucidera progressivement. » BARRÉ M. *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps*, op. cit.

213 « Car nos libertés[...] Jne pétrissent que nos fatalités[...] Irrémédiablement, nous faisons avec. Mais l'expression, en dépit de son allure, n'est pas modeste. Car « faire avec, c'est quand même faire. C'est même, en notre situation incarnée, la seule manière de faire quoi que ce soit. » MEIRIEU P. *Le Choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*. EME Editions Sociales Françaises (ESF), 1999. 198 p. p. 18

214 Ibid. p. 24

215 « L'oeuvre d'éducation restera pour lui une façon permanente de soigner, sinon de guérir, la blessure originelle de son existence » SOËTARD M. *Friedrich Fröbel: Pédagogie et vie*, Armand Colin, 1990, 176 p, p. 23.

Conclutz, Meirieu, disent: « Aital, sens dobte, tota empresa educativa es ligada a una "istòria escura", istòria que cal, a l'encòp, assumir, e despassar²¹⁶.»

Clavarai en dire, qu'amai siá pas tant escura qu'aquò, l'istòria, sèm pastat dins nòstre acte d'ensenhament de çò que sèm. Lo nòstre *Joanon*, Jaurés, disiá : « Ensenham pas çò que sabèm. Ensenham pas çò que volètz. Ensenham çò que sèm²¹⁷. »

7.5. Una etica de l'improvisacion e de l'imprevist ?

Ai plan desvolopat²¹⁸ tota la riquesa de l'acte de sortir de la classa. Sortir, es immancablament *anar a la pesca*, es tanben s'adaptar a çò que pòt arribar, e *programar lo azard*. Aquelas nocions an de veire, me sembla, amb çò que descriu Claude Levy Strauss de la *pensada sauvaja*, e mai que mai del concèpte de *bricolatge*. Dins la pensada sauvatja²¹⁹, per entamenar son prepaus l'autor comença per balhar plan d'exemples tirat dels estudis d'etnològues per illustrar los biaisses diferents qu'an los òmes de nomenar e sustot de classificar lo mond. Demòstra que la taxinomia dels pòbles diches primitius es un biais de veire lo mond tant respectable coma lo biais scientific occidental.

« La question vertadièra es pas de saupre se lo contact d'un bec de pic garrís lo mal de dent, mas s'es possible, d'un cèrt ponch de vista, de far "anar ensemble" lo bec de pic e la dent de l'òme²²⁰...»

Ditz qu'aquela exigéncia d'òrdre es a la basa de tota pensada : es en partissent de las propietats comunas de las causas que podèm arribar a d'autras fòrmas de pensada. Torna puèi al neolitic, e ditz que totas las conquistas d'aquesta epòca son fruchas, de segur, d'un vertadièr esperit scientific, que calguèt plan de qualitats, de curiositat e de nhaca, vist que fòrças causas menèron pas a res de practic o d'espleitable²²¹. Se demanda puèi perdequé lo movement, de còps, se seriá « arrestat ». Explica doncas qu'existisson dos biaisses diferents de pensada, foncion un coma l'autre de dos nivèls

216 « Ainsi, sans doute, toute entreprise éducative est-elle liée à une "sombre histoire", histoire qu'il faut, tout à la fois, assumer et dépasser » MEIRIEU P. *Le Choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*, op. cit. p.24

217 Joan Jaurés 1859 - 1914

218 Cap. 5.4 e **annèxa 1**

219 LÉVI-STRAUSS C. *La pensée sauvage*. Revised, Pocket, 1990. 347 p

220 « La vraie question n'est pas de savoir si le contact d'un bec de pic guérit les maux de dents, mais s'il est possible, d'un certain point de vue, de faire « aller ensemble » le bec de pic et la dent de l'homme... et par le moyen de ces groupements de choses et d'êtres, d'introduire un début d'ordre dans l'univers... » ibid. p 21

221 « il a fallu, n'en doutons pas, une attitude d'esprit véritablement scientifique, une curiosité assidue et toujours en éveil, un appétit de connaître pour le plaisir de connaître, car une petite fraction seulement des observations et des expériences...pouvaient donner des résultats pratiques et directement utilisables... » ibid. p 28

estrategics per conèisser la natura : un pròche de l'intuicion sensibla, e l'autre mai alunhat. Amb la pensada sauvatja e la pensada scientifica, lo mond fisic es abordat per dos caps opausats, un completament concret, l'autre radicalament abstract, e l'un tan positiu coma l'autre. La pensada sauvatja es pas un balbucejadís de la pensada, es pas inferiora, es sonque *autra*. Trapa puèi un exemple plan luminós :

« Tanplan, una fòrma d'activitat demòra demest nautres que, sul plan tecnic, ajuda pro plan a comprene çò que, sul plan de la speculation, posquèt èsser una sciéncia qu'aimam mai sonar *primièira* que non pas primitiva : es la que se ditz *bricolatge*²²²...»

Lo propri de la reflexion mitica, que l'autor definís coma una fòrma intellectuála de bricolatge, es de fargar d'ensembles estructurats, non pas amb d'autres ensembles estructurats, mas amb de tròces e de bocins (en anglés « odds and ends »). Me sembla interessant de far la comparason amb lo paupejament experimental de Freinet, o las classas passejadas, onte sabèm pas totjorn çò qu'anam trapar, e que sèm doberts a çò que pòt arribar, en oposicion a l'escolastica, que pretend tot preveire de çò que deu aprene l'enfant. Ditz, Levi Strauss que lo bricoleire, contrariament a l'ingenior, fa amb çò qu'a. Lo parallèla amb la reflexion de Meirieu (cf supra) es evident, e mai luènh dins son obratge, lo quite Meirieu parla de bricolatge : « dins aqueste sens, l'activitat pedagogica s'apparenta prigondament a la del bricoleire²²³ ». Lo pedagògue, el tanben, pòt inventar quicòm de novèl, sonque a la condicion de prene en compte las constrenchas institucionals, materialas e umanas que s'i deu acarar. Mas la diferéncia, es que, demest totas aquestas constrenchas, n'es una, de categoria, que pòt pas èsser tractada coma d'*objèctes*, embarrats o determinats per lor passat, e son precisament los escolans. Perqué lor reaccion es imprevisibla (e que cal de tot còst que lo demòre), se pòt pas pensar un arrencament pedagogic in abstracto e lo realizar puèi coma se fabricariá quicòm... La plaça de l'uman es tala que l'arrencament pòt pas èsser que dobèrt e que lo pedagògue pòt pas esperar lo mestrear autrament qu'en imaginacion²²⁴.

222 « D'ailleurs, une forme d'activité subsiste parmi nous qui, sur le plan technique, permet assez bien de concevoir ce que, sur le plan de la spéculation, put être une science que nous préférons appeler « première », plutôt que primitive : c'est celle communément désignée par le terme de bricolage... » *ibid.* p 30

223 « En ce sens, l'activité pédagogique s'apparente profondément à celle du bricoleur » MEIRIEU P. *Le Choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*, op.cit. p. 96.

224 *Ibid.* nòta de la p. 96 fa referéncia tanben a D. Hameline, e a son elògi de l'educacion coma un bricolatge, dins : BOUTINET J. P. et col. *Du discours à l'action*, L'Harmattan, Paris, 1985, pp. 80-103

Renat Laffitte, el tanben, parla « d'aquel bricolatge, aquela teorizacion d'Emmaüs, aquela incontornabla precaritat » per definir la praxis e la necessitat *d'englandar los otisses*²²⁵, sens ne gaitar ni l'atge ni la finicion. E aquela idèa que los otisses pertinents an pas d'atge me fa la transicion per passar a la sièisena dralha.

7.6. Novèl o nòu ?

Prendrai tres exemples, tres parangons de la pedagogia Freinet, per questionar lor pertinéncia dins lo temps. Començarai amb lo de mon subjèct. Perdequé sortir, en 2012, e afrontar los risques que descriguèri, alara que las tecnicas virtualas permeton ara de causas extraordinàrias, que se pòt vesitar e projectar gràcia al video projector, o al tablèu interactiu, a la classa tota, lo musèu del Lovre, o lo del Prado, lo *Moma* a Nòva Iòrc, o lo *Guggenheim* a Bilbao ? Lo mond, ara, lo podèm far venir en classa. Perqué sortir ?

A prepaus de la tecnica mai emblematica de Freinet, es parièr : a l'ora de la democratizacion dels ordenadors, de la costuma dels clavièrs qu'an de mai en mai lo enfants, perdequé estampar al biais dels ancians ?

Enfin, perdequé continuar de far de correspondéncia amb letras collectivadas e letras individualas, preparadas, corregidas, recopiadas, alara qu'amb internet, fotografias, vidèos, tèxtes, mails, viatjan en un clic ?

Podrián aquelas questions èsser resolgudas sul modèl de la garrolha entre ancians e modèrnas, en dire que segurament que lo quite Freinet aimava çò modèrne, çò novèl, e qu'auriá abandonat l'estampariá, que taca los dets e qu'es bravament complicat, qu'auriá lèu daissat la correspondéncia papièr, tament lenta e penibla, e fach dintrar a fons dins la classa TBI e novèla tecnologies. E auriam rason d'o dire, es generalament çò que se passa dins las classas. Mas me sembla mai complicat qu'aquò. E se caldriá demandar perqué de practicians pedagogics, particularament en PI, contunhan d'estampar amb las vièlhas cassas e las vièlhas premsas, de far de correspondéncias *a l'anciana*, e sortisson

225 « Pour assumer le quotidien, on ne regarde pas forcément l'âge ou la finition des outils techniques ou conceptuels. On fait flèche de tout bois. Cela demande de la vigilance. Mais, praxis oblige, l'expérience a suffisamment montré que même les outils théoriques les plus peaufinés, empruntés à des champs praxiques voisins, doivent être cabossés pour s'adapter et s'intégrer à la complexité de la classe T.F.P.I., et un souci légitime de rigueur et de précision théoriques ne doit pas nous faire oublier de brancher toute élaboration intellectuelle sur cette complexité. En effet, un tel oubli amène souvent à consommer du concept tout en négligeant certains outils sans même s'en rendre compte, voire à les rejeter alors qu'ils sont toujours opératoires. D'autant plus que dans ce bricolage, cette théorisation d'Emmaüs, cette incontournable précarité, de simples images qui ne sont que des modélisations grossières, cachent souvent une difficulté insoupçonnée quant à leur traduction professionnelle dans la classe. On aurait tort de les considérer comme des allant de soi. » LAFITTE R. « Les sarcasmes de Fernand Oury », *Essai de pédagogie institutionnelle : L'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents*, op. cit. p. 424

(sens refusar pasmens ordinators, ecrans, e novèlas tecnologias). Pensi pas que sián d'afroses conservators, o de masoquistes. Pensi qu'i trapan d'interèsses pedagogics prigonds, e que se mesfisan del tot virtual, e de la tirania de la noveltat. E, sustot, fan cooperativament. Las aisinas qu'emplegan demandan d'èsser pas solet e de cooperar, de trabalhar en còla, de téner conselh. Las tecnologias novèlas son indispensablas, mas menan la mager part del temps a un trabalh solitari, fàcia a la maquina. Per cooperar, son, amb los enfants, totes alentorn d'un objècte.

Fan, modestament, causas totas nòvas amb d'otisses que son pas novèls²²⁶.

226 La distincion entre lo concèpt de nòu e lo de novèl ven de discutidas privadas amb Renat Laffitte.

8. Sortir : del projecte pedagogic a una etica de la dobertura

Ai mostrat l'ample de çò que devèm a Freinet a prepaus del paradigma de sortir de la classa. Detalhèri cossí, el, èra pastat de totes los qu'avián, dins l'istòria, fach òbra de pedagògues, al sens definit per Meirieu :

« Sonarem aici pedagògue un educator que se balha per fin l'emancipacion de las personas que li son fisadas, la formacion progressiva de lor capacitat a decidir, elas, de lor pròpria istòria, e que pretend i arribar per la mediacion d'aprendissatges determinats²²⁷. »

Mas en 2012, los practicians de la pedagogia institucionala son pas dins una repeticion sens eime de çò fach per un *Mestre Venerat*, mas dins una construccion logica del saber, gràcia al ligam estrech entre las tecnicas Freinet e los aprendissatges. Dins nòstras classas las institucions son constitutivas de la classa, pas coma un catalògue de biaisses de far o de produccions que foncionarián *a vuèg* o *a costat* d'un ensenhament tradicional. Es aquesta coeréncia de la classa PI qu'amodam dins la formacion.

Considerar los futurs regents coma de subjèctes, e los integrar a la praxis de la formacion, es l'escomesa tenguda per APRENE, dins una logica teleotica.

Ai definit, dins l'analisi de mon « tèxte liure²²⁸ » cossí una paraula, la meuna, amb de lengatges diferents, ven *revirar* una experiéncia collectiva, a través la singularitat de son desir e de sos objèctes d'investiments pròpris. Delà de l'analisi d'un tal discors, comenci l'analisi del mitan que lo rendèt possible. Aquesta postura d'analisi de mon discors, e de mon investiment, me sembla èsser « çò mendre²²⁹ » de la part d'un practician de la pedagogia institucionala. Mas me sembla venir d'autant mai indispensable per lo que vòl transmetre son saber e sa practica a d'ensenhaires a venir : non pas solament per capitar a *l'objectivar* – l'objectivacion, epistemologicament coma eticament, es mai que discutibla en sciéncias umanas e particularament en pedagogia, o ai senhalat dins mon introduccion. Lo mestier de regent s'enasiga dins un complèxe, tant inconscient, coma practic, emai politic. Aqueste *nosèl* de dimensions ligadas en un complèxe, es una idèa

227 « Nous appellerons donc ici « pédagogue » un éducateur qui se donne pour fin l'émancipation des personnes qui lui sont confiées, la formation progressive de leur capacité à décider elles-mêmes de leur propre histoire, et qui prétend y parvenir par la médiation d'apprentissages déterminés. » MEIRIEU P. *Le Choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*. op. cit. p. 13.

228 **Annèxa 1**

229 J. Oury, cf. p. 29

desvolopada per Félix Guattari²³⁰. *Complexe*, o cal pas entendre, plan segur, dins lo sens de « complexe d'inferioritat », per exemple. Guattari desvolopa la nocion a partir de la praxis de la psicoterapia institucionala, e parla, a prepaus de Jean Oury, del « complexe de 1936 » per designar son rèire-país, e l'importància fundamentala qu'a sus son estile d'intervencion psiquiatrica (e pas sonque son estile escrich o de paraula). Pensi que se pòt parlar d'un complexe d'aquel òrdre dins mon trabalh, compartit amb los companhons de l'aventura de las Calandretas.

Me sembla important de tornar dire que la formacion iniciala APRENE es exigenta : dura al mens tres annadas de temps, e amòda una ligason pedagogica e linguistica que nos es pròpria. Ne tratèri pas qu'una perspectiva, la de *sortir*, justament perdeque es emblematica d'una postura pedagogica, e mièlhs, d'un etòs.

Sortir, s'agís pas sonque d'una nocion practica e oficiala : se podriá alara l'aplicar, e i veire pas qu'una categoria generala. Ai situat istoricament la plaça de las pedagogias novèlas al respècte de la *doxa*, e del discors dominant al dintre del camp escolar.

Sortir, s'agís pas tanpauc d'un concèpte, que siá nautament teorik (per exemple en çò dels filosòfes de l'educacion que tractèri, coma Montaigne e Rousseau), o que sorgisca de çò qu'Althusser sonava una *teoria descriptiva*²³¹ (représ per Fernand Oury e Aïda Vasquez per situir lor esfòrç de teorizacion pedagogica dins *Vers une pédagogie institutionnelle*²³²). Ne poiriái, dins aqueste cas, ne presentar una istòria, la coeréncia intèrna e son eficacitat a rendre compte d'un grand camp de practicas. O ai fach, en mostrar cossí aqueste tèrme aviá una longa istòria ligada a la pensada occidentala critica d'ela-meteissa, e cossí foguèt *annèxat* per Freinet, mas lèu re-integrat dins una perspectiva pròpria, es enfin un tèrme que val tant per la classa coma per la formacion.

Non, pensi que i a quicòm en mai : *sortir*, mai qu'un concèpte, es un emblèma, un biais poetic de recampar tota la dimension teorica, istorica e practica d'una aisina pedagogica, mas de la tornar plaçar dins una filosofia de l'existéncia que marca una cèrta militança pedagogica. Aital, lo mot fa plan partida d'una « descendéncia freineciana », vist l'usatge poetic (e benlèu de còps exagerat) qu'aviá Freinet d'aquelas nocions. Çò que me fa quitar aqueste camp, es la presa en compte de la part desiranta e inconscienta, de la *logica del*

230 DELEUZE G. Préface du livre de Félix Guattari, *Psychanalyse et transversalité, Essais d'analyse institutionnelle*, Maspero, Paris, 1974.

231 ALTHUSSER L. « La Pensée », *Positions* (1964-1975), Paris : Les Éditions sociales, 1976, 172 p. pp. 67-125.

232 OURY F. VASQUEZ A. *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Matrice, 1998.

sens (Deleuze²³³) que se bastís, sorgent a tota aquesta practica. Es doncas dins una analisi de la pedagogia institucionala qu'ai integrada l'analisi que liuri dins aqueste memòri.

Coma un ensag d'interpretacion d'un discors praxic.

Per clavar, dirai que cada parent vòl que son pichon espelisca, e a l'encòp que capite a l'escòla. Es generalament viscut coma una *injonccion paradoxala*, e sabèm que segon las teorias de l'escòla de Palo Alto²³⁴, las injonccions paradoxalas rendon fòls !

Me riscarai a pensar que lo paradigma de sortir, aplicat a la pedagogia, podriá constituïr una resposta per garir d'aquesta folia : sortir, es espelir, mas es tanben, dins una classa Freinet institucionalizada, capitar.

233 DELEUZE G. *Logique du sens*, Editions de Minuit, 1969, 391 p.

234 École de Palo Alto, fondé par Gregory Bateson chercheur en science de la communication, cybernétique et psychologie.

Abreviacions:

AVPI : Association Vers la Pédagogie Institutionnelle – Fernand Oury

BO: Bulletin Officiel de l'Education nationale.

BT : Biblioteca de Trabalh

BT2 : Biblioteca de Trabalh segon gra

CEL : Cooperativa de l'ensenhament Laïc

CEMEA : Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active,

CFPO : Centre de Formacion Professional Occitan

GFEN : Groupe Français d'Education Nouvelle

ICEM : Institiut Cooperatiu de l'Escòla Modèrna

ISLRF : Institut Superior de las Lengas de la Republica Francesa

PE2 : Professors de las Escòlas 2

PES : Professors de las Escòlas Estagiaris

PI : Pedagogia Institucionala

TBI : Tablèu Blanc Interactiu

TFPI : association Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle

UPVD : Universitat de Perpinhan Via Domitia

Bibliografia :

ALTHUSSER L. « La Pensée », *Positions (1964-1975)* , Paris : Les Éditions sociales, 1976, 172 p.

AUSTRY D. BERGER E. *Le chercheur du Sensible - Sa posture entre implication et distanciation*, Actes du 2ème colloque international francophone sur les méthodes qualitatives, 25 et 26 juin 2009 à Lille, [En ligne] <http://www.trigone.univ-lille1.fr/cifmq2009/>

AVANZINI G. *A propos d'un projet d'école expérimentale : quelques remarques sur les conditions de validation des techniques Freinet*, Bulletin de psychologie du groupe d'études de psychologie de l'université de Paris, 1969-1970, n° 279-280, XXIII, n°163.

AVANZINI G. FERRERO M. *Contribution à une comparaison entre les techniques Freinet et les méthodes traditionnelles d'enseignement*, Bulletin de psychologie du groupe d'études de psychologie de l'université de Paris, 1976-1977, n°328, XXX, n°10-13.

BACCOU P. *Calandreta, trenta ans de recèrcas pedagogicas*, La Poesia, 2010. 366 p. « Calandreta e Freinet » , pp. 346 – 352.

BARBIER R. *La novation éducative: Innovation, novation et changement de paradigme en éducation*. <http://www.barbier-rd.nom.fr/INNOVATION.novation-CIRPP.htm>

BARDIN L. « Le texte et l'image », *Communication et langages*. N°26, 1975.

BARRÉ M. *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps: 1896-1936, les années fondatrices*, PEMF, 1995. 158 p.

BARRÉ M. *Célestin Freinet: un éducateur pour notre temps. 1936-1966, vers une alternative pédagogique de masse*, PEMF, 1996. 192 p.

BARRÉ M. *Compagnon de Freinet*. La Botellerie, 1997, 107 p.

BARRE M. GUERIN P. *Célestin Freinet par lui-même* , Album sonore [livre cassette], PEMF, 1988.

BARTHES R. *La chambre claire, Note sur la photographie*, Cahiers du cinéma/Gallimard, Paris, 1980, 192 p.

BECAT J. *Langues et cultures régionales : le séminaire de Montauban (19-20 octobre 1981), circonstances, déroulement, documents*, site de la Revue électronique de l'Institut Catalan de Recherche en Sciences Sociales (ICRESS - EA 3681), Numéro 1, 2008. [En ligne] <http://crec.univ-perp.fr/french/nums-mainmenu-35/num-1-mainmenu-40>

B.O. CIRCULAIRE n° 2008-095 du 23-7-2008, *coopérative scolaire*.

B.O. CIRCULAIRE n°99-136 du 21/9/1999. B.O. H.S. n°7 du 23/9/1999, *organisation des sorties scolaires dans les écoles maternelles et élémentaires publiques*.

B.O. CIRCULAIRE n°2005-001 du 5/1/2005. B.O. n°2 du 13/1/2005.

BERTHOU G. *Quand et comment a été pensé l'enseignement des sciences expérimentales*, IUFM de Montpellier, Laboratoire de la relation pédagogique, Université de Montpellier II.

BIALAS M. « Démarrer l'année scolaire avec un travail réussi », *L'Éducateur* n°1, septembre 1987.

- BION W.R. *Recherches sur les petits groupes*, Paris, PUF, 1965.
- BOUTINET J. P. et col. *Du discours à l'action*, L'Harmattan, Paris, 1985, pp. 80-103
- CAPITANESCU Andreea. « LIFE 1.4 - Pédagogies institutionnelles et coopératives, le pouvoir des élèves .» [En ligne] http://www.unige.ch/fapse/life/chantiers/life_chantier_14.html
- CEEPI, *La PI de Fernand Oury: ne rien dire que nous n'ayons fait*, [En ligne] <http://www.ceepi.org/la-pi-de-fernand-oury-ne-rien-dire-que-nous-n-ayons-fait-0538>
- CÉFAÏ D. *L'Enquête de terrain*. Paris, La Découverte, 2003, 624 p.
- CHAMP-PI, René Laffitte. *Quelques repères sur son chemin*, 2009. [En ligne] http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/laffitte_reperes.pdf
- CHANOIS J.-P. L. *L'école buissonnière*, Doriane Films, 2007.
- CHAUVIN J. *Les classes de découverte ou l'école hors les murs de l'école*, Editions L'Harmattan, 2003. 175 p.
- CHAUVIN J. *Les classes de découvertes, un enjeu économique pour le tourisme , un élément de cohésion sociale, ministère du tourisme*, Février 2008.[En ligne] <http://www.tourisme.gouv.fr/>
- CIRA, *Freinet et le P.C*, disponible sur : <http://cira.marseille.free.fr/includes/textes/>
- CLAUS P. ROZE O. *Troisième note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire*, juillet 2009 .
- COMPAYRÉ G. *Montaigne et l'Éducation du Jugement*, P. Delaplane, 1904, 122 p.[En ligne] <http://www.scribd.com>
- COMTE-SPONVILLE A. *Lévi-Strauss ou le courage du désespoir*, Figaro littéraire, 1989
- DELEUZE G. Préface du livre de Félix Guattari, *Psychanalyse et transversalité, Essais d'analyse institutionnelle*, Maspero, Paris, 1974.
- DUVAL N. « L'éducation nouvelle dans les sociétés européennes à la fin du XIXe siècle. » *Histoire, économie et société*. 2002, 21e année, n°1. pp. 71-86.
- FOUCAMBERT J. *la manière d'être lecteur*, Paris, Sermap, 1976
- FOUCAMBERT J. CHENOUF Y. *Principe alphabétique et lecture*, Revue du CERSE : Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle, vol. 34, n°2, 2001, p 53 - 83.
- FRANCOMME O. [notes de lecture] *L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, Jean Piaget, éd. Anthropos, Paris, 1997, 186 p.
- FRANCOMME O. *La forme scolaire, et la pédagogie Freinet, à l'épreuve de l'éducation comparée. Sur le livre d'Yves Reuter et autres études longitudinales*, <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/3651>
- FREINET C. *Les invariants pédagogiques*, Bibliothèque de l'Ecole moderne, n° 25, 1964.
- FREINET C. *La méthode globale, cette galeuse !*, L'Éducateur n° 19 du 30 juin 1959.
- FREINET C. *Les dits de Mathieu*, Paris, Dechaux et Niestlé, 1978, 5ème édition 170 p.
- FREINET C. *Oeuvres pédagogiques*, Seuil, 1994. 754 p.
- FREINET C. *touché !*, L'Éducateur n° 5, nov. 1966.
- FREINET C. « Dans une école prussienne. Un matin de rentrée », *L'École Émancipée* n°5, 29 octobre 1922.

- FREINET C. « L'histoire du cheval qui n'a pas soif », *Les Dits de Mathieu* (1ère partie), Brochures d'Education Nouvelle Populaire, n° 47, juillet 1949.
- FREINET C. « Mes impressions de pédagogue en Russie soviétique », *L'École Émancipée* n°13, 20 décembre 1925.
- FREINET C. *Plus de leçons*, Brochures d'Education Nouvelle Populaire, n° 3, L'imprimerie à l'école, Vence, Novembre 1937.
- FREINET C. documents distribués lors du stage régional de l'École Freinet qui s'est tenu à Choisy-Le Roi, 2 au 8 juillet 1963. [En ligne] <http://www.cndp.fr/mnemo/web/vueNot.php?index=3753821>
- FREINET É. *Naissance d'une pédagogie populaire*, Cannes, École Moderne Française, 1949, 410 p.
- FREINET M. *Elise et Célestin Freinet*, Stock, 1997. 736 p.
- GACHON L. « La classe promenade », *L'École primaire, première et dernière école pour la masse des jeunes français*, n°29.288 de l'Effort, Août 1943. (BMIU), [En ligne] <http://www.bibliotheque.clermont-universite.fr/>
- GIBERT J. *Erreur, échec. Objets de savoir. Objets du désir*, 2008. [En ligne] http://probo.free.fr/textes_amis
- GIBERT J. *Pour une réhabilitation de l'échec, ou l'échec pour combattre l'erreur*, Le Nouvel Educateur n° 41, septembre 92.
- GROS J. *Celestin Freinet, pédagogue d'Occitania*, Viure a l'escòla, 1979.
- GUEY E. SAVOYE A. « La coopération scolaire selon Barthélémy Profit, une composante de l'Education nouvelle ? », *Recherches & éducations*, 14 mars 2011, n°4. [En ligne] <http://rechercheseducations.revues.org/index779.html>
- HAMMEL F. *Calandreta, trenta ans de recèrcas pedagogicas*, La Poesia, 2010. 366 p. « La naissença de la formacion iniciala dels regents de las Calandretas »,
- HAMMEL F. *Calandreta, trenta ans de recèrcas pedagogicas*, La Poesia, 2010. 366 p. «l'immersion, où en est la révolution ?»
- HOUSSAYE J. *Aux marges de la pédagogie institutionnelle : les colonies de vacances - Cairn.info*, [En ligne] <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2004-1-page-130.htm>
- HUGON M.-A. *Vers une approche coopérative des apprentissages à l'école, en formation et dans la recherche pédagogique*, HDR, Université Paris-Ouest Nanterre La Défense, 2003.
- HUSSON J. *Paul ROBIN Educateur*, Brochures d'Education Nouvelle Populaire, n°44, mars 1949 [En ligne] <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/11167>
- IMBERT F. *L'Emile, ou, L'interdit de la jouissance : l'éducateur, le désir et la loi*. A. Colin, 1989. 214 p.
- IMBERT F. *Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle*, Matrice éditions, 2010. 236 p.
- IMBERT F. *Pour une praxis pédagogique*, Nantes, Matrice, 1985.
- JACOB F. *La Logique du vivant*, Gallimard, 1976. 354 p
- JACOMINO B. *Alain et Freinet : Une école contre l'autre ?*, Editions L'Harmattan, 2011, 308 p.

- LAFFITTE P. J. *Arabesques sur le courage, trois études sur les praxis*, 2010, manuscrit en cours de soumission, 171 p.
- LAFFITTE R. *Mémento de pédagogie institutionnelle : faire de la classe un milieu éducatif*, Matrice, 2000. 365 p.
- LAFFITTE R. *Une journée dans une classe coopérative*, Matrice, 2000, 200 p.
- LAFFITTE R. *L'apport de la Pédagogie Institutionnelle*, à paraitre sur le site www.aprene.org
- LAFFITTE R. *Essai de pédagogie institutionnelle : L'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents*, Champ Social Editions, 2005. 429 p.
- LÉMERY E. « A l'origine, "la classe-promenade" », *Le Nouvel Éducateur* n° 183, novembre 2006.
- LEONARD J.-L. *Valeur et fonction de l'image dans la documentation des « langues en danger » : enjeux épistémologiques*, Colloque Les études photographiques au carrefour des sciences humaines et sociales, 5-6 octobre 2010, Rennes. [En ligne] http://lpp.univ-paris3.fr/equipe/jean-leo_leonard.htm
- LÉVI-STRAUSS C. *La pensée sauvage*. Revised, Pocket, 1990. 347 p.
- LEVY A. *La recherche-action : une autre voie pour les sciences humaines*, Du discours à l'action. Les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes, s/dir J-P. Boutinet, L'Harmattan, 1985.
- LEWIN R. *Sébastien Faure et « La Ruche » ou l'éducation libertaire*, Vauchrézien (Maine-et-Loire), Éd. Ivan Davy, 1989. 246 p.
- LHERITIER Corinne. *La monographie d'écolier : un langage pour la pédagogie institutionnelle ?*, mémoire Master2 MEF EBI, UPVD-ISLRF, 2012
- MACHADO A. *Proverbios y cantarès*, Canto XXIX, Campos de Castilla, 1917.
- MALDINEY H. *De la transpassibilité*, in *Penser l'homme et sa folie*, Grenoble, Millon, « Krisis », 1991.
- MALLARMÉ S. *Autobiographie : lettre à Verlaine / Stéphane Mallarmé ; [ill. de Edouard Manet et Paul Gauguin]*, l'Echoppe (Caen), 1991.
- MARTIN L. MEIRIEU P. PAIN J. *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury*. Matrice, 2009.
- MEIRIEU P. *Apprendre... oui, mais comment*. 17e éd, EME Editions Sociales Françaises (ESF), 1999. 192
- MEIRIEU P. *Le Choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*. EME Editions Sociales Françaises (ESF), 1999. 198 p.
- MICHELOT A. LÉMERY E. *Apprendre, c'est naturel... Un processus universel d'apprentissage, d'action et de pensée : Le Tâtonnement Expérimental*, [En ligne] <http://verdamilio.info/org> [En ligne], 2010.
- MONOT M. « Cet irremplaçable Invariant n° 7... », *Le Nouvel Éducateur* n° 117, mars 2000 .
- MONTAIGNE M. E. de. *Les Essais. Livre 1, chap. 25 : de l'institution des enfans*. Nouv. éd, Presses Universitaires de France - PUF, 2004. 1504 p.
- MORIN E. « La nature de la société ». *Communications*. 1974. Vol. 22, n°1, pp. 3-32. [En ligne] <http://dx.doi.org/10.3406/comm.1974.1335>

- MORIN E. *Changer le rapport de l'homme à la nature n'est qu'un début*, [En ligne] <http://www.lemonde.fr/idees/article/2009/06/12/>
- MORIN E. *Introduction à la pensée complexe*. [Nouv. éd.], Seuil, 2005. 158 p.
- MORIN E. *La méthode, tome 1 : La Nature de la nature*, Seuil, 1977.
- MVOGO Dominique. *Théorie de l'apprentissage chez Jean-Jacques Rousseau*, Revue des sciences de l'éducation, vol. 16, n° 3, 1990, p. 451-460 . [En ligne] <http://id.erudit.org/iderudit/900679ar>
- NEILL A.-S. *Libres enfants de Summerhill*, 2e éd, La Découverte, 2004. 463 p.
- OURY F. VASQUEZ A. *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro. 1978
- OURY F. VASQUEZ A. *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Matrice, 1998.
- OURY J. « Le corps et ses entours : la fonction scribe ». *Hors collection*. 1 juin 2007. p. 21-27.
- PAIN J. *Célestin Freinet*, Encyclopaedia Universalis, 2007
- PAVY B. *rapport au premier ministre*, 2004 [En ligne] <http://www.grainepc.org/Les-classes-de-decouverte-au>.
- PEIRCE C.-S. *Les textes logiques de C.S. Peirce du Dictionnaire de J.M. Baldwin*, Champ Social Editions, 2007. 209 p.
- PELLISSIER M. *Pour l'enseignement des sciences : une pédagogie de la curiosité*, Bibliothèque de travail et de recherches, Supplément périodique au n° 4 de L'Éducateur, 10 Novembre 76.
- PESCE S. « Lieu et Milieu dans la Pédagogie de Fernand Oury : Le complexe éducatif »,
- PETIT J. *L'immersion, une révolution*, Jerome Do Bentzinger, 2005, 256 p.
- PEYRONIE H. *Célestin Freinet : Pédagogie et émancipation*, Hachette, 1999. 125 p.
- POCHET C. OURY F. *Qui c'est le conseil ?*, Paris, Maspéro, 1979.
- POCHET C. OURY F. OURY J. « *L'année dernière, j'étais mort* », signé Miloud. Matrice, 2001. 202 p.
- PORTIER H. *Le Mouvement Freinet, 1ère partie : « Des origines à 1935 »*, [documentaire], co-production ICEM / PEMF.
- RABHI P. *Vers la sobriété heureuse*, Actes Sud, 2010, 141 p.
- RAYMOND A. « La coéducation dans l'Éducation nouvelle ». *CLIO. Histoire, femmes et sociétés*, 1 novembre 2003. n°18, p. 65-76. [En ligne] <http://dx.doi.org/10.4000/clio.611>
- REUTER Y. *Une école Freinet : fonctionnements et effet d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, éditions L'Harmattan, Paris, 2007, 255p.
- ROUANET M. *Luxueuse austérité*, Editions Albin Michel, 2006, 175 p.
- ROUSSEAU J.-J. *Émile, ou, De l'éducation*, Flammarion, 1999. 628 p.
- SARTRE J.-P. *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Gallimard, 1996.
- SCHLEMMINGER G. GEFFARD P. P.I.G. « Monnaies d'échanges », *Pratiques de la classe coopérative institutionnelle*, Bordeaux, COPIFAC, 1992, pp. 50 – 54.

- SOËTARD M. *Pestalozzi*, Pédagogues et pédagogies, PUF, 1995, 128 p.
- SOËTARD M. *Friedrich Fröbel: Pédagogie et vie*, Armand Colin, 1990, 176 p.
- TOSQUELLES F. [post-face] LAFFITTE R. *Une journée dans une classe coopérative*. Matrice, 2000.
- VERSPIEREN M.R. Quand implication se conjugue avec distanciation : le cas de la recherche- action de type stratégique , Études de communication [En ligne], n°25, 2002 .
- VIAL J. « Pédagogie Freinet : pédagogie du travail... » , *Freinet, 70 ans après*, PUC, Caen, 1998.
- VINCENT J.F. « La pédagogie coopérative ou la coopération au cœur des apprentissages », *Éléments historiques et questions en débats*, Office Central de la Coopération à l'École , Septembre 2006.
- WESTBROOK R. B. *John Dewey*, in Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIII, n° 1-2, 1993.
- ZAREMBA J.-L. [thèse] *L. Gachon (1894- 1984), instituteur, précurseur de la classe promenade, défenseur de l'école rurale*, 2002, Université Lyon 2. [En ligne] <http://theses.univ-lyon2.fr>.

Sitografia :

Alain Fornells

<http://www.herault.fr/vu-par/alain-fornells-l-imaginaire-au-coin-du-meuble>

<http://www.youtube.com/watch?v=zV5njFtMcok>

Aprene

<http://aprene.org/>

AVPI

<http://avpi-fernand-oury.fr/>

CEMEA

www.cemea.asso.fr/

CFPO

<http://www.cfpoccitan.org>

École de la Neuville

<http://www.ecole-de-la-neuville.asso.fr/>

École Freinet

<http://institut-freinet-ecole-de-vence.over-blog.com/categorie-11392210.html>

GFEN

www.gfen.asso.fr/fr/accueil

Ives Roqueta :

<http://patrimoni.macarel.net/node/54>

Les archives de l' École Émancipée :

<http://www.amisdefreinet.org/archives/ecoleemancipee/ecoleemancipee.html>

OCCE

<http://www.occe.coop/federation/>

Roland Pécout

<http://www.univ-montp3.fr/uoh/pecout/>

TFPI

www.tfpiprovence.online.fr/glossaire.htm

Lo qu'incarnèt lo mai dins lo paísatge pedagogic nòstre lo paradigma de *l'anar veire*, es Celestin Freinet. Posèt dins l'òbra e l'exemple de plan de pedagògues l'actitud pedagogica de sortir de la classa e de l'escòla. A partir de mon experiéncia de sortidas, correspondéncias, escàmbis e viatges, dempuèi la debuta de l'aventura de las escòlas Calandretas, bastiguèri una analisi d'aqueste paradigma, a través diferents lengatges. Coma en resson d'una experiéncia collectiva. De la classa en pedagogia institucionala a la formacion de regentas e regents, una coeréncia e un continuum, s'estructura alentorn de tres fials conductors : lo de Freinet e de la pedagogia institucionala, lo de l'occitan e de l'immersion, e lo de la formacion de regents e de la transmission. *Sortir*, es una nocion practica, amb de rebombidas administrativas e oficialas, es tanben un concept, amb una istòria e una granda eficacitat pedagogica.

Mas *sortir*, es mai que mai aquí un emblèma, un biais pedagogic e poetic. Son analisi es integrada dins la de la pedagogia institucionala, coma un ensag d'interpretacion d'un discors praxic.

Mots-claus : sortir, Freinet, pedagogia institucionala, formacion.

Celui qui incarne le plus, dans notre paysage pédagogique le paradigme d'*aller voir*, c'est Célestin Freinet. L'oeuvre et l'exemple de grands pédagogues constituèrent la matrice de son attitude pédagogique de prédilection : sortir de la classe et de l'école. A partir de mon expérience de sorties, correspondances, échanges et voyages, depuis le début de l'aventure des écoles Calandretas, j'ai construit une analyse de ce paradigme, à travers différents langages. Comme en écho d'une expérience collective. De la classe en pédagogie institutionnelle à la formation d'enseignantes et d'enseignants, une cohérence et un continuum se structurent autour de trois fils conducteurs : celui de Freinet et de la pédagogie institutionnelle, celui de l'occitan et de l'immersion, et celui de la formation des enseignants et de la transmission.

Sortir, c'est une notion pratique, aux répercussions administratives et officielles, c'est aussi un concept, qui a une histoire et une grande efficacité pédagogique.

Mais *sortir*, c'est surtout, ici, un emblème, un mode pédagogique et poétique. Son analyse est intégrée dans celle de la pédagogie institutionnelle, comme un essai d'interprétation d'un discours praxique.

Mots-clés : sortir, Freinet, pédagogie institutionnelle, formation.