



HAL
open science

La pédagogie Freinet à l'université

Olivier Francomme, Pierre Johan Laffitte

► **To cite this version:**

Olivier Francomme, Pierre Johan Laffitte. La pédagogie Freinet à l'université. Institut coopératif de l'école moderne ICEM. La pédagogie Freinet de la maternelle à l'université. Témoignages de pratiques., L'Harmattan, 2022, 978-2-14-025260-0. hal-03891620

HAL Id: hal-03891620

<https://hal-univ-paris8.archives-ouvertes.fr/hal-03891620>

Submitted on 9 Dec 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LA PÉDAGOGIE FREINET À L'UNIVERSITÉ

Olivier FRANCOMME

Ph. D. en Sciences de l'éducation, UPJV – INSPE Beauvais

Pierre-Johan LAFFITTE

Ph. D. en Sciences du langage, EXPERICE, Université de Paris 8

1. Un petit peu d'histoire

La pédagogie Freinet à l'Université c'est une histoire ancienne, avec beaucoup d'expériences menées dans des moments et des lieux singuliers. Même si Freinet a toujours entretenu des liens avec les milieux universitaires et les intellectuels, il gardait une certaine distance liée à une méfiance de l'académisme des universitaires, et d'un double risque : celui de la récupération, et celui de la déformation.

Une première grande aventure de la forme pédagogique coopérative des militants de l'École Moderne a été menée dans les années 70 par diverses personnalités du mouvement Freinet, dont le responsable était M. Launay. Il s'agissait du Centre de Recherches et d'Échanges Universitaires Techniques Freinet (appelé le CREU).

Le CREU s'inscrit dans le prolongement de la revue *Technique de vie*, lancée en 1959 par C. Freinet, qui voulait être un pont entre deux mondes : celui des instituteurs et celui de la recherche.

Bien qu'il ne soit pas mentionné explicitement dans les revues, il y avait un comité de rédaction du CREU dont M. Launay était le responsable ; y participaient les auteurs, et des membres permanents, dont le comité directeur de l'ICEM – CEL qui coordonnait la publication. Le CREU avait une structure fédérative de groupes de recherche locaux.

Dans cette revue ont été publiées un certain nombre d'expériences internationales, de pratiques coopératives à l'université. Les pratiques décrites dans cette revue relèvent du prolongement des pratiques coopératives de l'école, du secondaire, vers l'université.

Une autre aventure notoire, plus académique, a été celle du Groupe de Formation et de Recherches (GFR) de J. Le Gal, (Le Gal, 2007) ; il s'agissait alors d'inventer une « formation à la recherche » pour les praticiens.

Entretien avec J. Le Gal :

En 1979, après la soutenance de ma thèse de 3^e cycle à Caen, Jean Vial m'encourage à poursuivre vers une thèse de doctorat d'État, bien que je continue à demeurer instit (…). En 1979, je crée le GAFRA¹, en liaison avec l'Université de Tours où Georges Lerbet a été nommé. Le GAFRA réunit des instits Freinet de Nantes et Paris et des soignants de la psychanalyse institutionnelle. En 1981, avec le GAFRA, nous organisons une session de l'UCI à Nantes. « De l'Éducation coopérative aux coopératives d'éducation ». C'est une rencontre entre des praticiens de la coopération à l'école et des formateurs et étudiants du champ de l'économie coopérative. Puis en 1983, je participe à l'organisation avec Desroche et Lerbet et l'UCI, à un colloque international sur la recherche action à Dijon. Le GAFRA après trois années de fonctionnement, stoppe ses activités, les participants ayant soutenu leur mémoire ou abandonné car mener recherche et pratique sur le terrain demande beaucoup d'engagement en temps.

Peu à peu, quelques enseignants Freinet s'inscrivent en thèse de doctorat, et commencent à constituer un vivier de Chercheurs, issus de la pédagogie Freinet, et en plus grand nombre, de la pédagogie institutionnelle. Mais ce qui va accélérer le processus, c'est la réforme de la formation des enseignants, et sa mastérisation. Peu à peu, la formation va évoluer, avec plusieurs effets :

¹GAFRA : Groupe auto-géré de formation et de recherche-action

- Le **premier effet** est celui d'un meilleur niveau universitaire des futurs enseignants (parcours qualifiant en Bac + 5, grade de Master). Les futurs enseignants accèdent au grade d'ingénieur, avec toutes les prérogatives liées à cet exercice : expertise, outillage, communication (vulgarisation).
- Le **second effet** est l'éloignement, voire la césure, entre la formation et le terrain : il y a une véritable confrontation entre le discours officiel, et la recherche scientifique. Toutefois, la classe demeure un terrain de recherche et d'innovation pour les sciences de l'éducation et pour la formation des maîtres.
- Le **troisième effet** est la prise en compte de nouvelles compétences pour les futurs enseignants, dont la recherche, inscrite dans les enseignements, qui devient de fait un élément clé, et je dirais « structurant », de la professionnalisation enseignante. En effet, la recherche articule le laboratoire (donc la classe, lieu de recherche), et la réflexion autour de la formation et de l'enseignement (par exemple autour des processus d'apprentissage).

2. Quelques expériences actuelles d'enseignements en pédagogie Freinet

Les pratiques coopératives, institutionnelles, vont peu à peu pouvoir se déployer sous différentes formes : à l'intérieur de certains enseignements, dans les séminaires de recherche et d'une manière plus accomplie et structurelle, par la création d'un Master, organisé autour de la pédagogie institutionnelle (Master MEEF – EBI² à l'Université de Perpignan – centre de Béziers).

2.1 Former à la pédagogie coopérative par la recherche

Olivier FRANCOMME

Dans cette partie, nous parlerons du séminaire de recherche du Master MEEF (national et international) à l'Université de Picardie Jules Verne à Beauvais. La particularité du séminaire de recherche dans la formation des enseignants, c'est qu'il se déroule sur deux ans. Toutefois, un certain nombre d'étudiants arrive uniquement en seconde année pour diverses raisons : changement d'université, suppression de certains séminaires (départs de collègues), ou même changement de problématique de la part des étudiants. Sinon, en tout, nous nous verrons six fois par an, ce qui laisse du temps pour que s'opère la réflexion, la maturation d'un projet professionnel fondé sur des pratiques de recherche.

Le séminaire de recherche ouvre une perspective importante dans la vie d'un enseignant, celle de devenir auteur (Francombe, Laffite, 2018). Le mémoire du Master est aussi la seule **trace** qui restera de leur parcours académique. Ils pourront toujours revendiquer leur écrit, et qui plus est, il leur permettra éventuellement de leur ouvrir une autre perspective universitaire, celle de s'inscrire en doctorat.

Ce séminaire de recherche fonctionne en grande partie avec l'outillage de la pédagogie institutionnelle, et, durant de nombreuses années, il a fonctionné par la conjonction de deux séminaires différents (avec celui de P. J. Laffite en « sémiotique du langage »), permettant des passages d'un séminaire à l'autre, des temps de travail communs... et le vécu de confrontation d'épistémologies différentes (notamment celle des sciences de l'éducation avec celle des sciences du langage). Là encore, il s'agit de participer à des cercles de réflexion différents, puis de les faire se confronter, à la manière d'un chercheur collectif coopératif. (Francombe, 2019).

Ce séminaire va fonctionner avec des outils collaboratifs et coopératifs, tel le portfolio (Francombe, 2013), dans un espace numérique de travail dont nous négocierons régulièrement les règles de fonctionnement au cours de « conseils ». La forme de ce séminaire a aussi son importance, par l'utilisation de techniques de la pédagogie institutionnelle dans la structure des séances : un « Quoi de neuf ? » en début de séance, le travail en groupe (principalement des binômes) et la coopération (entraide), les bilans de séance. Il est nécessaire de montrer et de vivre la cohérence d'un dispositif :

²MEEF-EBI : Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation – Enseignement bilingue immersif

les règles **explicités** de la coopération s'appliquent aussi à la forme de l'enseignement, la place de la parole (celle qui institue le sujet³) devient essentielle. Dans cet enseignement, vont aussi intervenir d'autres personnes, dont des collègues des classes coopératives en poste, pratiquant la correspondance, les échanges... De plus, je proposerai plusieurs sortes de visites : visites d'établissements innovants (pédagogie coopérative, institutionnelle, à Mons-en-Barœul notamment), au minimum en binôme, sinon en groupe. La rencontre est un moment important et privilégié dans la formation des jeunes enseignants. Elle est souvent à l'origine de contacts durables.

Ces séminaires font partie des séminaires transversaux (à l'opposé des séminaires disciplinaires, plus centrés sur une matière : les mathématiques, les sciences, le français...). Les thématiques abordées ont souvent une résonance autobiographique, et tentent de concilier un passé parfois compliqué et une volonté d'apporter sa pierre à l'édifice éducatif en France. Très souvent, il s'agira pour eux de répondre à une problématique actuelle par les techniques, les approches de l'Éducation Nouvelle.

Ce séminaire aura aussi pour vocation de mettre en œuvre une méthodologie en relation avec une pratique « innovante », autorisant à rompre avec la reproduction du système éducatif. Souvent, les étudiants/stagiaires tentent de se rapprocher du groupe départemental de l'École Moderne, mais les temporalités de travail ne sont pas toujours compatibles, et à d'autres moments, ils se rapprochent soit de groupes de travail, soit de collègues/compagnons. Ce qui va être important, c'est qu'ils participent à des réseaux de travail différents : des réseaux pédagogiques, des réseaux professionnels (autour du handicap, de l'inclusion, des arts, de la littérature...), des réseaux scientifiques (correspondance avec un auteur, participation à des groupes de travail...), des échanges personnels... Bien sûr, cela inclura leurs réseaux personnels (autour d'une pratique sportive, culturelle, sociale...).

Les séminaires de recherche vont vite fonctionner comme une classe/ruche où chacun va produire, au contact de l'autre, à travers des discussions de groupe ou d'échanges plus restreint. L'organisation du travail va être scandée par des rendus, des productions, de manière régulière : proposer une bibliographie, une note de lecture, une problématique sous forme de carte heuristique, un plan de mémoire... Des présentations régulières, à la manière des mises au point collectives de textes, vont leur permettre de construire de manière critique leur mémoire.

[Nous recevons parfois des témoignages d'anciens étudiants nous encourageant dans notre démarche.](#)

2.2 Un Master en pédagogie coopérative, institutionnelle

Olivier FRANCOMME
Pierre Johan LAFFITTE

Le champ que nous allons à présent décrire ne prétend nullement à la perfection ; nous allons tenter d'en présenter, de façon forcément trop brève, les ambitions, aussi loin seulement qu'elles ont pu se réaliser : précaires, mais lisibles. Il s'agit de la formation à la pédagogie coopérative (institutionnelle et Freinet) et bilingue immersive, des enseignants des Calandretas occitanes. Nous en avons été, et restons, des compagnons ; mais les principaux acteurs et actrices sont nos camarades occitans, envers qui la présentation qui suit se veut une reconnaissante invite à publiciser, par eux-mêmes, leurs quarante années de pédagogie.

Calandretas, les écoles bilingues immersives occitanes

Les Calandretas, réseau associatif des écoles bilingues immersives occitanes, s'étend de Gap à Bordeaux, des Pyrénées au Puy-en-Velay : des fédérations régionales réunies en confédération, rassemblent équipes enseignantes, éducatives et administratives, mais également et avant tout des familles, et d'autres acteurs. Les premières classes naissent à la fin des années 1970, à Pau, puis à

³La classe de pédagogie coopérative, institutionnelle, est un lieu de parole, d'existence et de travail. Jeanne, Yves, (2008)

Béziers, et vite ailleurs. Aujourd'hui Calandreta accueille 3900 élèves, 250 enseignants et 300 employés dans 65 écoles gratuites, 4 collèges et 1 lycée, tous laïques, à travers 17 départements ; et des milliers d'associatifs, réunis autour d'une Charte adoptée en 1998. Sous contrat avec l'Éducation nationale, ce sont les plus laïques, républicaines et multiculturelles des écoles privées.

En 1995, Calandreta crée à Béziers son propre centre supérieur de formation, Aprene.

Aprene, l'essai d'une formation complète *par* la pédagogie coopérative

Revenons sur cette formation Aprene, telle que mise en place avant le Master. Sa spécificité principale est qu'elle s'opère en trois années, au lieu de deux.

Aprene s'impose un objectif impossible, comme l'est le vrai métier d'éduquer : faire passer les futurs enseignants par l'expérience de la pédagogie institutionnelle, et ces trois ans durant, dont deux années avec une classe en responsabilité à temps plein ; et ensuite, parier en faveur du sujet qui, seul, décidera de persévérer ou non dans sa classe. Une fois passé à travers cette aire et cette ère, chacun retrouve dans sa classe son désir, et celui des enfants. L'organisation de la formation continue est pleinement homogène à une telle entrée dans le métier. L'ensemble forme une expérience de l'institutionnalisation pédagogique qui, pour le coup, est une condition *sine qua non* à l'entrée enseignante en Calandreta. Elle constitue l'une des seules expériences, en France, d'une formation complète non seulement à la pédagogie institutionnelle, mais *par* la pédagogie institutionnelle – quels qu'en soient par ailleurs ses manques, que ne manquent pas d'analyser des compagnons pédagogiques hors Calandretas, critiques, mais engagés dans la formation⁴.

Cette formation Aprene a ceci de particulier que les stagiaires sont présents quasiment en permanence dans les classes. L'année *Aprene 1* est une année d'essai, et « jette dans le bain » de différentes classes une cohorte d'impétrants qui, parallèlement, fonctionne intégralement en pédagogie coopérative. L'année *Aprene 2* est une année en responsabilité à temps plein dans une classe, à la fin de laquelle une commission valide, ou non, la possibilité pour le stagiaire de se voir définitivement accepté dans Calandreta en tant que *regent(a) adralhat(da)*. Cette validation ouvre la possibilité de passer le concours de professeur des écoles. Après admission, une troisième année de formation, en tant que « professeur des écoles stagiaire », est organisée. Trois années de formation, voilà quelque chose d'unique dans le paysage de la formation française, d'autant plus qu'une place y est enfin laissée à une expérimentation pédagogique véritable, au passage du désir par l'épreuve d'une dure réalité, accompagnée par des moments d'élaboration personnelle et collective réguliers.

Dans ce cadre, René Laffitte lança l'essai d'une mise en œuvre d'une dynamique d'analyse institutionnelle et d'élaboration pédagogique, d'une pratique d'écriture qui soit homogène à l'éthique de l'élaboration monographique des « chamPIgnons » de pédagogie institutionnelle.

Des textes libres à l'université : l'essai d'un Master

Le passage à la mastérisation a fait entrer les formations ISLRF dans le Mastère Éducation et formation-Enseignement bilingue immersif (MEEF – EBI) de l'Université de Perpignan-via Domitia⁵.

Ce Master, qui s'est poursuivi durant quatre années, a représenté la forme la plus aboutie que nous ayons pu proposer, en termes de formation à la pédagogie coopérative et institutionnelle dans un cadre universitaire « traditionnel ». Il a été mis en œuvre au moment de la réforme de la formation des enseignants, quand le Master est devenu le diplôme professionnel requis. Cela a eu plusieurs effets que nous avons décrits au début de ce chapitre. Dans ce contexte, une telle méthode n'était absolument pas attendue, ni accueillie pour ses spécificités – notre chance fut de rencontrer des collègues catalans qui

⁴R. Lopez, au travers de mémoires de recherches et d'une thèse en cours d'écriture, analyse la dynamique pédagogique d'Aprene dans la transmission, et ses limites (Lopez, 2017)

⁵Ce mastère a été codirigé entre l'Institut franco-catalan transfrontalier et l'ISLRF. On remercie ici Joan Becat et Martina Camiade d'avoir fait confiance à cette aventure, où nous avons tous appris

eurent l'intelligence et l'audace de nous laisser, une fois que nous nous sommes « éprouvés » réciproquement, une aire suffisante de confiance et de marge pour procéder à nos « tâtonnements expérimentaux ». On ne peut qu'être reconnaissants de telles conditions de travail, tout à fait rares.

Cette nouvelle configuration a obligé donc d'une part à restructurer l'architecture de la formation (tronc commun différencié : n'importe quelle licence ; puis, formation universitaire d'enseignant en deux ans) et d'autre part à arrimer la formation au terrain, qui pourrait, en l'état actuel des choses, se voir écartée de la formation des futurs enseignants !

Dans le Mastère MEEF – EBI, la forme à laquelle nous avons eu recours pour le fonctionnement général du travail au sein des unités d'enseignement dont nous avons la charge, s'est inspirée du fonctionnement des groupes de pédagogie institutionnelle :

– des moments spécifiques : quoi de neuf ?, conseils, présentations... ;

– des modalités particulières : coopération, entraide, présentations, mise au point collective, individualisation...

Nous y avons adjoint des outils adaptés, dont un environnement numérique de travail collaboratif Agora, dont des portfolios personnels constitués de dossiers (CV, Diplômes, Notes de lecture, Bibliographie, Outils et travaux de classe, Mémoire, Travail international, Articles, Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE)...). S'y déposent des documents produits par un·e étudiant·e, à son rythme, attestant un certain nombre de compétences, savoir-faire, qualifications... En particulier, les travaux menés sur le terrain professionnel ont servi de levier à la formation universitaire, pour laquelle ils constituèrent les objets à formaliser, à analyser, à « distancier ».

Nous avons élaboré ensemble une charte d'utilisation de cet environnement numérique de travail : tous les dossiers sont accessibles aux participants au Master, en respectant la règle de confidentialité vers l'extérieur.

Ce sont les productions des étudiants/praticiens/chercheurs qui ont montré et montrent encore le bien-fondé de ces choix résolus. Pierre Johan Laffitte a décrit et analysé une partie de ces productions dans de longs articles consultables sur le site d'APRENE.

La première promotion de ce Master a écrit des Mémoires qui, les premiers parmi nous, ont bien dû expliquer de quoi retournait cette pédagogie à nos collègues universitaires, qui ne connaissaient que peu nos classes et nos pratiques. Chacune et chacun a écrit en suivant des problématiques propres, des sujets de réflexion et d'écriture différents. Parmi tout cela, de petites mais efficaces mises au point, qui aident le lecteur à trouver quelques repères dans la découverte de ces univers de classe qui semblent bien étrangers, voire étranges, à plus d'un... (Laffitte, 2014)

Ces mémoires constituent un fonds herméneutique en ce sens où ils témoignent de classes de pédagogie institutionnelle, que chaque auteur interroge avant tout sa classe, ou celle d'autres collègues, et tente de lire ce réel à l'aune de ses propres sensibilités profondes. Parfois, ces points de vue personnels se chevauchent, voire divergent ; mais avant tout, ils se complètent et concourent à mieux cerner la réalité des classes.

Il s'agit aussi d'un véritable travail d'élaboration collective au cours duquel chacun présente son cheminement, singulier et intime. Cela se passe dans un environnement où l'éthique de la coopération peut reprendre tout son sens, ce qui peut faire cruellement défaut dans la formation initiale. En effet, elle propose plus une ambiance de conformation que de transmission entre pairs, et fait souvent, de la première rencontre des enseignants/stagiaires avec leur métier, une souffrance.

On peut légitimement situer de tels mémoires « des textes libres à l'université » : tel est du moins leur « idéal », ce qui les aide à tenter, de façon prudente, d'être à la hauteur des structures mises en place par Aprene à l'époque de son fonctionnement non universitaire. Écrits à la croisée de l'écriture

théorico – pratique des praxis pédagogiques et de l'université, ces mémoires prennent pour repère, comme autre point majeur, le texte libre pédagogique, c'est-à-dire la « *monographie d'écologiste* ». (Lhéritier, 2012).

Nombre de mémoires de ce Master, moyennant quelques ajustements, pourraient faire l'objet de publications dans des revues scientifiques, et certains le sont déjà. La plupart des documents sur lesquels nous appuyons nos propos sont les textes singuliers produits durant cette aventure collective : oui, il y a « chercheur collectif coopératif » (Francomme, 2019), et le présent article n'eût jamais vu le jour sans cet écosystème. Souvent, à nos yeux, ces travaux pourraient constituer un véritable projet de thèse de doctorat, ce que leur confère l'évaluation du jury de soutenance dont nous ne représentons qu'une partie (l'autre partie étant des enseignants **qui ne sont** pas impliqués dans la formation de ce Master). La suite logique de cette structure de travail universitaire pousserait à aller plus loin, et voir émerger une école doctorale « en pédagogie coopérative ». C'est ce qui continue de s'opérer, de se « tâtonner », dans le cadre du laboratoire EXPERICE⁶ de Paris 8, auquel Aprene vient d'être adossé.

Qu'est-ce qui nous a poussés à tenter cette aventure d'une écriture qui, dans le cadre de la transmission de ce métier d'enseigner, d'éduquer, resterait proche des classes ? Et qui n'entrerait pas dans le cadre a priori des sciences expérimentales, non pour nier la pertinence de celles-ci, mais tout simplement parce que la pédagogie, et la théorie pédagogique, ne se limitent justement pas à ce qu'en peut penser, et dire, un discours « scientifique » en éducation ? C'est la constatation qu'une même éthique doit pouvoir tracer une transversale fidèle entre chacune des praxis pédagogiques qui se revendiquent d'une telle pédagogie : de la maternelle à l'université, le même sérieux, le même langage, la même indiscutable écoute de l'irréductible singularité du sujet demeure. Mais justement, comment entendre cette singularité dès lors qu'il s'agit d'enseignants qui, éprouvant ce que c'est que la vie de la classe, élaborent, analysent, transmettent ce savoir qui est critique permanente, analysent sans répit, mais non sans respect, ni parité, au sein des groupes de travail d'enseignants ? Cette question est celle de la transmission d'une pédagogie coopérative, d'une *praxis pédagogique* et non d'une recette générale (Imbert, 1985). Nous voudrions donc ici revenir sur les choix profonds qui ont conduit à l'ensemble de ce dispositif que nous venons de décrire.

Un double cheminement, linguistique et pédagogique

Avant tout, ce sur quoi nous voudrions insister ici, c'est sur ce qu'a de spécifique la « greffe » entre pédagogies coopératives et la pédagogie linguistique.

La visée de Calandreta est de transmettre la langue et la culture occitanes. Pour cela, elles pratiquent le bilinguisme immersif (plus fortement reconnu à l'étranger, au Canada par exemple) : l'occitan est la langue de communication dans l'école, pour une exposition à la langue aussi longue que possible⁷. Pourtant, et même si cela semblera surprenant de prime abord, le fondement conceptuel de Calandreta n'est pas tant l'abord sociolinguistique de son identité diglossique fortement minorée (et c'est un euphémisme), que l'abord psycholinguistique des enjeux du multilinguisme (Petit, 2001). L'occitan est une langue à la position très minoritaire, à l'existence précaire, mais en laquelle on peut pourtant repérer et amplifier la vie. Comment ? L'occitan ne bénéficiant en rien du capital symbolique d'une langue dominante, aux yeux ni de la société ni des familles (Fraisie-Pla, 2012), il est condamné à lier son bien-fondé à la libre adhésion de ses sujets, enfants ou adultes, à son usage. Il n'a d'autre voie que

⁶EXPERICE : Centre de recherche interuniversitaire expérience ressources culturelles éducation.

⁷De fait, la situation sociale est évidemment peu propice au contact des élèves avec cette langue : une telle « immersion » est donc une réduction relative de l'inégalité entre la massive domination du français et l'existence hyper-minorisée de l'occitan – et c'est ainsi que le français est autant étudié à Calandreta que l'occitan, mais que, pour rétablir un mélange suffisamment équilibré dans le vécu et la conscience langagiers des élèves, les maternelles offrent un permanent bain de langue occitane, tandis que les « palanques » structurant l'étude comparée entre français et occitan n'apparaissent qu'à partir du CP. Par-delà, sont mises à un même degré d'importance les structures *des* langues, support d'un travail multiculturel et de réflexion interlinguistique, au point que l'on peut parler d'une pédagogie d'ouverture au multilinguisme (Ferré, 2012).

de devenir la source, l'outil et l'échafaudage pour déployer la puissance de parler, créer, agir, grandir. L'effort des Calandretas ne pouvant s'appuyer sur la domination quantitative de l'usage de l'occitan pour en fonder l'apprentissage, celui-ci reposera donc sur la puissance poétique, émancipatrice de sa pratique. À cette condition seulement, l'occitan peut connaître, certes pas le sort glorieux d'une suprématie sociale, pas même dans le royaume étriqué d'une « école communautaire » protégée derrière ses « murs blancs » chers à Alain, mais le sort fragile de toute existence véritable, dont la valeur n'est pas exclusivement décidée de l'extérieur par une hiérarchie ou une doxa, mais par la libre aliénation à la loi du milieu et de son langage, de la part de sujets désirants qui ne se limitent pas à n'en être que les agents anonymes.

Le postulat ainsi revendiqué est que l'exposition, aussi précoce que possible, à une situation immersive, constitue un facteur intellectuel et psychoaffectif profitant à l'ensemble des apprentissages. C'est sur ce point, des apprentissages, que se branche l'autre grande orientation pédagogique de Calandreta : la pédagogie coopérative et les méthodes naturelles d'apprentissage. En effet, les Calandretas tiennent compte de la pédagogie institutionnelle et donc, *a fortiori*, des techniques et de la pédagogie Freinet. C'est à la rencontre avec René Laffitte, via Jaumeta Arribaud et le groupe ICEM-pédagogie Freinet de l'Hérault, que Calandreta doit d'avoir définitivement opté pour ce compagnonnage. La pédagogie coopérative était déjà présente de par les liens existants entre des enseignants de Calandretas et les groupes ICEM ; depuis, elle s'est renforcée avec la participation, et parfois l'initiative, des enseignants occitans dans les ChamPIgnons, groupes locaux de pédagogie institutionnelle.

Loin s'en faut que toutes les classes soient à un même niveau de développement de ces pédagogies. À Calandreta comme ailleurs, il est impossible de « généraliser » une pédagogie du désir, pour la simple raison que le désir ne s'impose pas. Il n'est pas question d'affirmer que toutes les classes Calandretas soient des classes coopératives au sens plein, et encore moins des classes institutionnelles. R. Laffitte a toujours insisté sur ce point : statutairement, les Calandretas « tiennent compte » de la pédagogie institutionnelle. En bref, le travail de la spécificité occitane, dans le cadre des enseignements bilingues immersifs, consiste dans le fait que le seul versant linguistique est intégré dans un milieu où la dimension plus généralement langagière (ou sémiotique), « par où une pédagogie tient compte du désir du sujet », s'articule sur une psycholinguistique de l'immersion.

De la classe à la formation, une même éthique

De ce double cheminement pédagogique, immersif et coopératif, ressort l'image d'une classe au sujet de laquelle Félix Guattari parlerait d'un groupe-sujet, par opposition à un groupe assujéti ; depuis Marx, cela s'appelle une *praxis* : situation microsociale à la logique singulière, qui n'a rien à voir avec ce que serait la même situation réduite à n'être qu'un cas particulier de lois macrosociales.

Dans le dispositif Calandreta, son système de transmission joue un rôle cardinal, et surtout Aprene, le centre supérieur occitan de formation enseignante initiale et continue. Les classes et la formation enseignante des Calandretas visent la mise en place d'une *praxis* pédagogique et linguistique, dans laquelle la formation se structure à partir des classes, qu'elle participe à refonder en permanence. Un même *ethos* les traverse, faisceau de traits qui singularise l'éthique d'un groupe, innerve les actes, échanges et productions de ses membres, mais surtout informe son organisation symbolique et constitue la substance de son langage. Sans faire ici la généalogie critique de cet *ethos*, évoquons-en quelques caractéristiques.

Branchée sur un environnement social, économique et politique (mais également sur le champ du désir et du fantasme : c'est l'apport majeur de la psychothérapie et de la pédagogie institutionnelles), la *praxis* est une situation où, selon une organisation coopérative, les sujets (enfants comme adultes) sont maîtres des moyens de la production intellectuelle et matérielle, mais aussi de l'analyse institutionnelle permanente de leur propre milieu. Il s'agit donc d'une réalité dont les lois sont en permanence « perlaborées », pour reprendre un terme freudien. Ainsi, la question immédiate du linguiste : « Quelle

variété d'occitan caractérise l'aire des Calandretas ? », devient pour le pédagogue : « Comment cet enjeu fondamental à plusieurs égards (normativité, établissement de standards d'une langue d'enseignement et de transmission) est-il, non pas établi du dehors, mais pris en charge par les praticiens eux-mêmes ? » Les conditions d'une telle prise en charge théorique et pratique, inséparable d'une auto-analyse permanente par les praticiens, définissent la praxis.

Cette praxis désigne non pas un milieu utopique coupé de la réalité ambiante, mais un *régime de fonctionnement* singulier de ce milieu. On y observe une pragmatique qui n'obéit pas seulement, ni prioritairement, aux lois de distribution macrosociale des langues. Cette langue, qui ne relève pas de l'épistémologie macrosociale, convenons donc qu'elle fonctionne à *régime praxique*, tant en pratique qu'en théorie : en elle, embraye quelque chose d'autre que la seule socio – logique. Les phénomènes langagiers sont travaillés par la logique de la classe, par la dynamique singulière du groupe, groupe dans lequel on tient compte de la réalité sociale, mais également psychologique, et pas seulement dans une optique neurocognitive ou socioconstructiviste, mais dans la dimension métapsychologique (c'est-à-dire de l'inconscient freudien). Ces dimensions sont dialectisées par une organisation coopérative du travail, embrayant sur des techniques essentiellement élaborées par la pédagogie Freinet : texte libre, journal, correspondance, travail individuel, etc. (Pradal, Dedieu, Albert, 2012, Joulié, 2013) : ce que Freinet et Oury appellent le « matérialisme scolaire ». La réflexion linguistique dans la praxis des Calandretas a grandement bénéficié de leur rencontre avec la pédagogie et la psychothérapie institutionnelles, qui depuis soixante ans déjà, opèrent et théorisent un tel changement de régime.

Sur le plan pratique, ce régime de fonctionnement de la langue dépasse la didactique visant l'acquisition de compétences linguistiques : la langue devient la présence utile d'une institution étayant le déploiement de notre rapport au monde, aux êtres et donc à nous-mêmes. Nous voici dans le lieu et l'espace propres à la praxis. Ici, on n'évolue plus seulement dans le champ de la langue, mais dans le champ anthropologique du langage, de la loi symbolique ; or faire de la classe coopérative et de la formation de ses maîtres un tel milieu de langage, c'est la visée de la pédagogie institutionnelle. Ce projet a pour condition et limite d'impliquer la coprésence de sujets désirants : son échelle est donc forcément restreinte, non généralisable.

La force qu'en retire cette pédagogie est de ne plus être fondée sur la crainte (refoulée ou rationalisée) du fait que pour ses praticiens, enfants comme adultes, le rapport à son objet n'aille pas de soi. Au contraire, « institutionnaliser l'occitan », c'est articuler cette angoisse fondamentale, et questionner le bien-fondé de s'aliéner à l'usage de l'occitan, seule voie possible pour le refonder sans cesse à travers la vie des classes, selon le critère de sa pertinence. Comme toute autre institution, on en interroge pratiquement le sens. Tout sujet a le droit de dire : *Je ne vois pas le sens de ce que je fais là à apprendre l'occitan*, et surtout, celui de ne pas se satisfaire des réponses attendues : *Parce que c'est bien, Parce que c'est important*, etc. : telle quelle, pure idéologie. Moyennant quoi, ces réponses attendues étant soudain frappées de silence, un vide apparaît, où les outils, questionnés dans leur utilité pour la vie du travail quotidien coopératif, peuvent faire sens par la confiance qu'ils inspirent. Et comme tout autre recours utile à l'organisation de la vie du groupe (compter, lire, écrire, diriger une équipe), cet occitan peut prendre un statut autre qu'un « objet d'apprentissage » ...

Il faut dire que l'occitan se prête à cela : entretenant de par son histoire un rapport vite minorisé avec les processus normatifs, la langue connaît aujourd'hui un équilibre particulièrement précaire, entre ouverture interne à une forte variété dialectale et ouverture externe à d'autres langues (au premier chef les langues romanes). Là où d'autres seraient tentés de refouler leur point de fragilité, les Calandretas mettent l'accent sur cette ouverture. Certes, la force intégratrice de tout système linguistique peut encourager un figement normatif, voire un repli identitaire, surtout dans le cas d'une position minoritaire, mais ce destin n'est pas une fatalité. Une langue vive défie en permanence le jeu d'intégration des différentes dimensions morphologiques, syntaxiques, sémantiques par le système réglé de ses usages. Didactiquement, cette qualité est travaillée au sein des relations inter-dialectales et

avec d'autres aires linguistiques, en particulier grâce au programme « Familhas de lengas », sans oublier les échanges entre classes, la correspondance... (Ferré, 2012, Thueil et Vergnes 2020).

Que venons-nous de décrire ? Un parangon, une expérience parfaite, un idéal-type à généraliser ? Tout au contraire : un chantier permanent, ouvert, précaire ô combien ; mais qui insiste depuis quarante ans. Une éthique et une pédagogie s'y dessinent, intempestivement. Il y a tout de même de quoi aller y regarder de près. C'est ce à quoi nous invitons les artisans pédagogiques, et les autres...

En guise de « coda », d'écho autant que de preuve que « une institution toute seule », ça ne tient pas, voici deux petits textes libres témoignant d'une pratique née dans une filiation directe à l'expérience d'Aprené : celle que Pierre Johan Laffitte a « transposée » dans son enseignement à l'Université de Paris 8 Vincennes-Saint-Denis. Transposé quoi ? La proposition d'un désir initial à tout groupe de collègues étudiants et chercheurs : travailler en classe coopérative. De cela témoignent les deux témoignages ci-dessous, qu'il s'agit de lire comme de simples « textes libres à l'université ».

Libre circulation de parole entre étudiants et universitaires : Au-delà des clichés

Clothilde Jouzeau Kraeutler

Il m'a été donné de participer à plusieurs coopératives d'écriture, animées par Pierre Johan Laffitte à Paris VIII. Le dispositif de ces séminaires ressemble à celui que l'on met en place en élémentaire.

Le cercle des participants est virtuel, néanmoins, les caméras nous permettent de nous voir, ainsi, nous sommes tous « au même niveau ». Le « Quoi de neuf ? » qui introduit chaque séminaire permet de se présenter à ceux qui assistent ou sont invités à intervenir. C'est aussi l'occasion de parler de soi, de ses tâtonnements, de ses travaux, de ce que l'on a mis en place, ou de ce à quoi on a pu penser. Chacun son tour, dans une parité d'estime qui outrepassé les titres, nous nous présentons. Pierre Johan, distribue la parole, invite à s'exprimer ceux qui ne lèvent pas la main, puis, il rappelle le thème de la rencontre. Les thématiques sont décidées collectivement, à la fin de chaque visioconférence, ou lors d'échanges de mails. Il s'agit d'apporter des éléments propices à nourrir une problématique qui a émergée. Pour cela, Pierre Johan convie, en fonction des thématiques choisies, des personnes qualifiées qui apportent leur éclairage et échangent avec les participants.

Le rôle de l'organisateur s'apparente à celui du maître qui reprend les différentes propositions, reformule en termes clairs, accessibles à tous, mais experts. Il complète les propos, donne références bibliographiques et liens, mais aussi encourage les prises de paroles individuelles. Il interpelle celui ou celle dont il suppose qu'il sera plus qualifié pour échanger, parce qu'il ou elle est dans sa zone proximale d'intérêt, parce que le sujet traité ou le point abordé recoupe le champ de ses recherches et de ses questionnements. Il encourage avec bienveillance, loin de la posture magistrale universitaire souvent observée.

Les séances enregistrées sont disponibles. Elles se terminent par un bilan météo, autoévaluation de la qualité et de la richesse des échanges, qui viennent d'avoir lieu.

Les présentations évoluent au fur et à mesure que les recherches nourrissent celui ou celle qui les fait, c'est aussi pour les participants l'occasion de mieux cerner les investigations des autres. C'est dans cet esprit d'ailleurs, que l'animateur invite les participants à échanger entre eux, en dehors des séminaires. Il favorise ainsi le travail en petits groupes par centre d'intérêt. Chacun apporte à l'autre sa richesse, sa spécificité, mais aussi ses faiblesses. La coopération passe par *la mise en commun de nos incomplétudes*, comme le rappelle Pierre Johan ; « le principe de compagnonnage » est une « force » créatrice de « richesses » individuelles et collectives.

Un bien hasardeux essai qui a trouvé réponse

Pierre Johan Laffitte

Clothilde m'a fait l'honneur de témoigner de son arrivée dans un groupe que, intuitivement, nous avons appelé « une coopérative d'écriture ». Sous ce terme générique, un « idéal », né des classes coopératives ; surtout, un point de repère, plus ou moins imaginaire, mais porteur de véritables outillages et de dispositifs efficaces, dans la grouillure du réel de deux années de crise sanitaire, qui s'avèrent être le laboratoire d'une destruction certaine d'une certaine idée de l'enseignement et de la recherche comme service public universel et inconditionnel.

Depuis mon statut d'enseignant, de sachant, quel est mon pouvoir réel de mettre en œuvre la fonction d'accueil, éthique de toute coopération ? Il est nul. C'est au groupe entier, au milieu que nous arrivons à instaurer, de fonder une confiance possible. C'est à la classe entière (moi inclus) que je dois non pas déléguer, mais *partager* « mon » pouvoir (jusque dans l'étape de la validation finale) : alors seulement, de la puissance véritable peut se partager sérieusement, indissociable de la responsabilité et de la liberté, sans lesquelles nulle humanité ne tiendrait (Aïda Vasquez et Fernand Oury font de ce trio liberté/pouvoir/responsabilité le fondement de l'institution majeure des ceintures de comportement).

Pour cela, pas le choix, deux conditions sine qua non : tout le pouvoir au conseil et toute la liberté au sujet comme au groupe. Pour cela, mettre en œuvre une « machine » à libérer la parole, et à la faire embrayer sur une efficacité réelle sur nos conditions de travail et de pensée : bref, instaurer des lieux de parole ritualisés, « institutionnalisés », qui soutiennent, dans leur retour ordinaire, même les plus inhibés — et dieu sait que la doxa scolastique de l'université foment des régressions sévères en la matière !

Vers quoi me tourner ? Vers ma culture d'ancien élève de classe coopérative, et de compagnon de route des chamPIgnons de pédagogie institutionnelle.

Chaque rencontre est donc engagée par un Quoi de neuf, puis par un conseil où le groupe décide de la nature et de la forme de notre travail, informe et demande, critique (ou s'excuse), remercie ou félicite. Les métiers, les responsabilités et le pouvoir se partagent. La loi de la confidentialité est stricte. Pas d'enregistrement.

Ensuite vient le moment du travail autour des thèmes décidés : l'équivalent d'un « Et moi dans ma classe », d'un chantier d'élaboration monographique, d'un partage de nos angoisses véritables, de nos tâtonnements nécessitant un outillage. Le tout avec *la* règle fondatrice : « On ne se moque pas », dont la traduction universitaire est : pas de statut de sachant, pas de surplomb statutaire ou supposé-savoir ; et « on ne s'en laisse pas passer une ». Interdit de juger ; et si possible de reformater en se laissant rattraper par la doxa et les œillères du « scolastique » — ah, la sacro-sainte méthodologie, ah, la problématique-et-les-hypothèses-et-les-indicateurs... Ces moments sont des épreuves, c'est-à-dire éprouvants, mais où surtout est éprouvée la confiance dans la pertinence et l'éthique de notre travail, bref le sens de revenir à ces séances auxquelles rien n'oblige de venir. « Ne rien dire que nous n'ayons fait », disent les copines de pédagogie institutionnelle : les enregistrements de nos séances, cabossées et imparfaites, sont accessibles.

Et en fin de course, après de tels cabossages, un nécessaire moment de « bilan-météo » (ou « savati-savatipa ? »), afin que personne ne reparte avec quelque chose sur l'estomac, quelque chose d'un regret, d'une souffrance, ou d'un bonheur, sans avoir su qu'il y a toujours possibilité de partager cela avec les autres, d'être entendu : là où le Quoi de neuf accueille le sujet et toute son existence dans l'aire du groupe, le bilan-météo permet de refermer de façon

tout aussi feutrée l'aire du travail, et de rouvrir l'aire de l'existence, et du cheminement intime, personnel, sacré. Cette seconde partie est enregistrée, et si personne ne s'y oppose, elle est déposée sur mon site (faute de mieux), où elle est visionnable par les personnes qui ont manqué la séance, ou par d'autres, aussi, qui sait.

Quels idéaux identificatoires à une telle proposition institutionnalisante, qui a porté ses fruits pour nombre d'entre nous (dont moi), c'est-à-dire à ne pas trop désespérer alors que nous sortons toutes passablement esquinées d'une telle période ? Les groupes d'élaboration monographique d'Oury et Vasquez, bien sûr, les groupes coopératifs d'enseignants, les chamPIgnons, et cette expérience, peut-être imparfaite, mais irréductible, à Aprene, de ne rien céder de l'éthique et du matérialisme de la coopération, de la maternelle à la transmission pédagogique.

Enfin, un petit pas de côté. Je suis touché que Clothilde ait eu l'amitié et le compagnonnage de partager son vécu de nos moments. Je sais sa gentillesse. Mais surtout je sais la disparité imaginaire avec laquelle nous investissons une réalité qui est à la fois commune et à jamais hétérogène. En ce qui me concerne, non, je ne me vis à aucun moment comme elle me décrit, ce « bon maître sachant reformuler adéquatement et vertueusement les tâtonnements des apprenants sur le chemin du savoir ». Ça aurait tendance à me faire sacrément rigoler... Je me vis plutôt comme baignant dans une aire d'échanges réciproques, je me nourris d'autres praxis que la mienne, d'où, toujours inattendues, l'émotion et la passion d'écouter, répondre, redire oui, mais jamais pareil, et n'engageant précairement que ma propre interprétation. Nous n'étoffons pas la réalité concrète du même monde fantasmatique : c'est ce qui fait que nous tissons une constellation d'images jamais parfaitement raccordées, un habit d'arlequin imparfait et singulier. De quoi sauver le sens trop asphyxié de ce qu'on fait là...

Bibliographie

Albert, P. (2012), *Les Tice et le web2 au collège Calandreta Leon Còrdas*, mémoire de mastère, Université de Perpignan-Via Domitia-ISLRF.

Calandreta, Aprene (coll.) (2011). *Calandretas, 30 ans de creacions pedagogicas*, Montpellier, La Poesia.

Dedieu, M. (2012), *Dins una classe de Calandreta al cycle dos. Un apròchi didactic e pedagogic a l'entorn de la creacion d'albums, del texte liure e de la correspondència*, mémoires de mastère, Université de Perpignan-Via Domitia-ISLRF.

Ferré X. (2012), "*Familhas de lengas*". *L'occitan, étayage institutionnel de l'éveil au multilinguisme*, mémoire de mastère, Université de Perpignan-Via Domitia-ISLRF. (www.aprene.org)

Francomme O., Laffitte P. (2018) « Écriture, écritures... Les adultes aussi apprennent à écrire ! » in *Le Nouvel Educateur* Écrire et lire... lire et écrire : urgence ! (décembre 2018) p. 44

Francomme O. (2013), Un outil différent, une autre formation, *CRAP les Cahiers Pédagogiques*, n°505, avril-mai, pp 49-50.

Francomme O. (2015), *Recherche et formation en pédagogie Freinet*, in La pédagogie Freinet. Concepts, valeurs, pratiques de classe, éditions Chronique sociale, Lyon, octobre 2015, Chapitre 11, pp 163-170.

Francomme Olivier, (2019), Les Chercheurs Collectifs Coopératifs et l'École Moderne : perspectives, éditions L'Harmattan, collection *Cognition et formation*, Paris, 233p.

Jeanne Y., (2008), Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. *Reliance*, 28 (2), 113-117.

Joulié, F. (2012) *La creacion d'un espech d'aprendissatge de l'istòria dins l'encastre d'una didactica de l'istòria a Calandreta* (2013), mémoires de mastère, Université de Perpignan-Via Domitia-ISLRF.

Laffitte R, (1999), *Mémento de pédagogie institutionnelle. Faire de la classe un milieu éducatif*. Vigneux : Matrice.

Le Gal Jean, (2007), *Le maître qui apprenait aux enfants à grandir, un parcours en pédagogie Freinet vers l'autogestion*. Ed Libertaire et ICEM

Lhéritier, C. (2012) *La monografia d'escolan : un lengatge per la pedagogia institucionala ?*, mémoire de mastère, UPVD-ISLRF. (www.aprene.org)

Lopez, Richard. (2017), *Dévolution de la notion d'institution dans la formation des régents Calandreta*, mémoire de mastère, Montpellier, Université Paul Valéry

Pradal, I. (2012), *La correspondència escolara : d'une tecnica Freinet a una institucion de classa*, mémoires de mastère, Université de Perpignan-Via Domitia-ISLRF.

Tuheil, Ch., Vergnes, I., « L'occitan, appui au plurilinguisme. Vie quotidienne des langues et de leurs sujets à l'école Calandreta de Pau », in *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, 2020.

Sitographie

Laffitte P. J. (2014) *Des textes libres à l'université ? Introduction au recueil des résumés de mémoires Aprene, Mastère Meef-EBI*, consultable sur

[2012-2014. Aprene. Des textes libres a luniversite. Recueil des resumes de memoires version-01-2020.pdf.](#)

Calandreta : www.calandreta.org

Aprene : www.aprene.org regroupe en particulier l'ensemble des mémoires de mastère et autres articles qui constituent la base d'analyse principale de nos propos : [Master UPVD – Aprene](#)

– Institut Supérieur des Langues de la République française : www.islrf.org