

RECERC - Ouvrages de référence - 2014
Collection Enseignement, immersion, plurilinguisme n°7

Mirelha Dedieu e Irena Pradal

**Escriure e legir dins de classas
de cooperativas Calandreta:
tèxte liure, album,
correspondéncia escolara**



ICRESS, Institut catalan de recherche en sciences sociales (EA 3681)
Université de Perpignan Via Domitia

ISLRF, Institut supérieur des langues de la République Française
Centre de formation Aprene, Béziers

Mirelha Dedieu

**Escriure e legir dins de classas
de cooperativas Calandreta:
tèxte liure, album,
correspondência escolar**

Dedieu, Mirelha, et Pradal, Irena

Une approche didactique et pédagogique autour de la création d'albums, du texte libre et de la correspondance dans une classe de Calandreta au cycle II

Revue RECERC, Ouvrages de référence, Collection Enseignement, immersion, plurilinguisme n°7

Texte en occitan. 147 pages

ISSN 1961-9340

I. Institut catalan de recherche en sciences sociales, Université de Perpignan Via Domitia

1. Enseignement - Immersion - Calandretas - Freinet - Pédagogie institutionnelle - Textes libres - Occitan

Résumé : Dans les écoles Calandretas, la transmission de la langue occitane en immersion et la mise en oeuvre des techniques Freinet et de la pédagogie institutionnelle sont les deux piliers de l'enseignement. Dans le cadre de cet ouvrage, nous avons choisi de présenter la classe comme un lieu, un univers, qui permet d'apprendre. En nous référant aux apports théoriques de plusieurs pédagogues et chercheurs, nous essayons de montrer comment les enfants peuvent, en vivant des situations et des activités issues de la méthode naturelle qui font sens, devenir lecteurs et écrivains. La création d'albums, l'écriture de textes libres et la correspondance scolaire en lien avec « l'atomium » sont des outils qui permettent d'entrer dans l'écrit, en lisant pour écrire et en écrivant pour lire. Cependant, nous voyons qu'en plus de cela, la mise en place de tels projets dans un cadre institutionnalisé donne une dimension nouvelle à la classe, permet un travail important en transversalité, et donne à chaque enfant une place à tenir où il est écouté et considéré. Ainsi nous mettons en évidence les trois piliers de la pédagogie institutionnelle : groupe, production, inconscient, et les apports qu'ils procurent à la classe et à chaque sujet qui la vit.

RECERC

Revue électronique de l'Institut catalan de recherche en sciences sociales

Ouvrages de référence, Collection Enseignement, immersion, plurilinguisme n°7

Première édition : février 2014

Université de Perpignan Via Domitia

ISSN n° 1961-9340

Note : la base de cet ouvrage sont les mémoires de master présentés par Mme Mirelha Dedieu et Mme Irena Pradal en septembre 2012 et préparé sous la direction de M. Père Joan Laffitt et de M^{me} Martine Camiade, dans le cadre de master MEF EBI, Enseignement bilingue et immersif (ICRESS, Institut catalan de recherche en sciences sociales (EA 3681), Université de Perpignan Via Domitia, et ISLRF, Institut supérieur des langues de la République Française).

Mercejaments

Tenem de mercejar

Na Camiada per aver acceptat la direccion d'aquestes memòris

Pierre Johan Laffitte que mos permetèt de nos endralhar dins lo subjècte causit, de nos acompanhar al long d'aqueste trabalh, totjorn dins una prigonda umanitat

Olivier Francomme e Jany Gibert per nos aver fait grandir al long d'aquesta annada de master

Patrici Baccou, per la cooperacion que botèt en òbra dins l'encastre de la fòrmacion, son engatjament, son optimisme, son ajuda e sos encoratjaments

Florian Vernet per son uèlh expèrt sus la lenga

La còla tota dels paissèls ajudaires : Joan Francés Albert, Patrick Albert, Patrici Baccou, Xavi Ferré, Ania Fraisse, Felip Joulié, Corina Lhéritier, Eric Sudrat per son escota, sos escambis, sos apòrts precioses.

Mirelha Dedieu ten de mercejar

Marie-Astrid Prat per son ajuda e son sosten ;

Magali Combi, Magdala Miquel-Rosquellas e Françoise Rousseau, ajudas mairalas ajudairas que menèron lor singularitat plastica dins las classas qu'aguèri en carga ;

sos collègas de Calandretas pels escambis ;

a cadun de sos escolans ;

a Maël e Loreleï, mos enfants, per lor preséncia e per lors primièrs passes d'escrivans e de lectors que m'ofiguèron

Dominique, per son ajuda e sa preséncia.

E Irena Pradal

Eric Lhéritier, son corres, per sa fisança, son escota e son sosten

Martine Pradal, Laurence Chauvet per sa lectura

Louis Chauvet, Corina Lhéritier per son ajuda tecnica

Dominique per son escota, sa paciéncia e sa gestion del quotidian

Amèlia per sa compreson e son ajuda

RECERC - Ouvrages de référence - 2014
Collection Enseignement, immersion, plurilinguisme n°7

Mirelha Dedieu e Irena Pradal

Escriure e legir dins de classes de cooperativas Calandreta: tèxte liure, album, correspondéncia escolara

Pagina Capitol

5	Brèu ensenhador
7	Compendi en francés, occitan, catalan, anglés
9	Introduccion
12	1.- De l'istoric de la pedagogia al quotidian de la classa
	1.1.- Plaça de l'occitan
	1.2.- L'istoric, de Freinet a Oury : cap a una pedagogia de l'escrich e de la paraula. Metòd natural e presa en compte del subjècte
	1.3.- La classa un univèrs
46	2.- De la pedagogia a l'escritura e la lectura : l'institucionalizacion de l'escrit
	2.1.- Discors sus la lectura e pression sociala
	2.2.- De qu'es legir ? O cossí definir l'acte de lectura ?
	2.3.- Aprendissatge e ensenhament
	2.4.- D'un punt de vista didactic
	2.5.- Ligam entre escriure e legir
57	3.- Un apròchi didactic e pedagogica a l'entorn de la creacion d'albums e del tèxte liure
	3.1.- Crear d'albums, escriure de tèxtes liures
	3.2.- Lo dessenh contat, lo tèxte liure
	3.3.- Lo moment de conclure
87	4.- La correspondéncia escolara : d'una tecnica Freinet a una institucion de classa
	4.1.- A la seguida de Freinet
	4.2.- La correspondéncia escolara : una praxis al servici dels aprendissatges
	4.3.- La correspondéncia una institucion de classa
140	Conclusion
142	Bibliografia
145	Ensenhador

Tièra de las abreviacions

ONG : Organisation Non Gouvernementale

ICEM : Institut Coopératif de l'Ecole Moderne

FIMEM : Fédération Internationale de l'Ecole Moderne

OCCE : Office Central de la Coopération à l'Ecole

VPI : Vers une Pédagogie institutionnelle

CCPI : de la Classe Coopérative à la Pédagogie Institutionnelle

Français

Ecrire et lire dans des classes coopératives Calandreta: texte libre, album, correspondance scolaire

Mots clés : Enseignement - Immersion - Calandretas - Freinet - Pédagogie institutionnelle - Textes libres - Occitan

Résumé

Dans les écoles Calandretas, la transmission de la langue occitane en immersion et la mise en oeuvre des techniques Freinet et de la pédagogie institutionnelle sont les deux piliers de l'enseignement. Dans le cadre de cet ouvrage, nous avons choisi de présenter la classe comme un lieu, un univers, qui permet d'apprendre. En nous référant aux apports théoriques de plusieurs pédagogues et chercheurs, nous essayons de montrer comment les enfants peuvent, en vivant des situations et des activités issues de la méthode naturelle qui font sens, devenir lecteurs et écrivains. La création d'albums, l'écriture de textes libres et la correspondance scolaire en lien avec « l'atomium » sont des outils qui permettent d'entrer dans l'écrit, en lisant pour écrire et en écrivant pour lire. Cependant, nous voyons qu'en plus de cela, la mise en place de tels projets dans un cadre institutionnalisé donne une dimension nouvelle à la classe, permet un travail important en transversalité, et donne à chaque enfant une place à tenir où il est écouté et considéré. Ainsi nous mettons en évidence les trois piliers de la pédagogie institutionnelle : groupe, production, inconscient, et les apports qu'ils procurent à la classe et à chaque sujet qui la vit.

Occitan

Escriure e legir dins de classas de cooperativas Calandreta: tèxte liure, album, correspondéncia escolar

Mots-claus : Ensenhament - Immersion - Calandretas - Freinet - Pedagogia institucionala - Tèxtes liures - Occitan

Resumit

Dins las escòlas Calandretas, la transmission de la lenga occitana en immersion e la mesa en òbra de las tecnicas Freinet e de la pedagogia institucionala son los dos pilars de l'ensenhament. Dins l'encastre d'aquel memòri de master, causissèm de presentar la classa coma un luòc, un univèrs, que permet d'aprene. En nos referir als apòrts teorics d'unes pedagògues e cèrcaires, ensajam de mostrar cossí los mainatges pòdon, en viure de situacions e d'activitats eissudas del metòd natural que fan sens, venir lectors e escriveires. La creacion d'albums, l'escritura de tèxtes liures e la correspondéncia escolar, en ligason amb « l'atomium » son d'aisinas que permeton de dintrar dins l'escrich, en legir per escriure e en escriure per legir. Caquela, vesèm, en mai d'aquò, que la mesa en plaça de tals projectes dins de quadres institucionalizats balha un ample novèl a la classa, permet un trabalh bèl en transversalitat, e porgís a cada enfant una plaça de tener ont es escotat e considerat. Aital, metem en evidéncia los tres pilars de la pedagogia institucionala : grop, produccion e inconscient, e los apòrts que menan a la classa e a cada subjècte que la viu.

Català

Escriure i llegir dins les classes cooperatives Calandreta: text lliure, album, correspondència escolar

Paraules clau : Ensenyament - Immersió - Calandretas - Freinet - Pedagogia institucional - Textes lliures - Occità

Resum

Dins les escoles Calandretas, la transmissió de la llengua occitana en immersió i la utilització de les tècniques Freinet i de la pedagogia institucional són els dos pilars de l'ensenyament. Dins el marc d'aquesta treball, hem triat de presentar l'aula com un lloc, un univers, que permet aprendre. Basant-nos sobre les aportacions teòriques de diversos pedagogs i investigadors, procurem mostrar com els infants poden, vivint situacions i activitats eixides del mètode natural que tenen sentit, esdevenir lectors i escriptors. La creació d'albums, l'escriptura de textos lliures i la correspondència escolar en relació amb « l'atomium » són les eines que permeten entrar en l'escrit, llegint per escriure i escrivint per llegir. Però, a més d'això, veiem que la instal·lació d'aquests projectes en un marc institucionalitzat dona una dimensió nova a la classe, permet un treball important en transversalitat, i procura a cada infant un lloc a assumir on és escoltat i considerat. Així posem en evidència els tres pilars de la pedagogia institucional: grup, producció, inconscient, i les aportacions que procuren a la classe i a cada subjecte que la viu.

English

Write and read in Calandreta's cooperative classes : free writing, album, school correspondence

Key Words : Education - Immersion - Calandretas - Freinet - Institutional pedagogy - Free text-writing - Occitan

Abstract

Within Calandretas schools, the approach to teaching rests on two foundations: learning Occitan through total immersion coupled with the educational techniques of Freinet and the institutional pedagogy. Within the framework of this thesis, we have chosen to present the classroom as a designated space or universe even, which facilitates learning. With reference to numerous accredited educational studies and research, we aim to show how children can become natural readers and writers through role play and activities governed by "la méthode naturelle". Using the guiding principles of "l'atomium", the creation of albums, the writing of free text and school correspondence become the tools by which the child can enter the world of the written word; reading facilitates writing and vice versa. Moreover, in addition to this, we find that the creation of such an approach within this framework also benefits the class in another dimension; a high level of scholarship across the board and a valuable designated space for each child, where they will be listened to and heard. Thus we provide evidence of the three pillars of institutional pedagogy: the group, the written production, the unconscious and the contributions they bring to the class and each subject who lives it.

Introduccion

Liuram aici un document que reculhís nòstres dos memòris de Master, sostenguts dins l'encastre del Master MEF-EBI de L'Universitat de Perpignan-Via Domitia, en 2012.

Qualques mots nos semblèron necite per explicar las rasons de nòstra causida de publicacion.

Aquò ten mai que mai al subjècte de nòstres dos esriches : totes dos concernisson la lectura, l'escritura, e la socializacion de la paraula de l'enfant dins de classas elementàrias Calandreta, es a dire de classas occitanas que practican lo bilinguisme en immersion e que s'apuèjan sus la pedagogia e lo metòde Freinet. Aital, es un ensems a prepaus de çò qu'apelam generalament «lo metòde natural d'aprendissatge» que detalham dins nòstres dos tèxtes. Lo de Mirelha Dedieu tracta de la question del tèxte liure e de l'album, alara que lo d'Irena Pradal concernís la correspondéncia escolara. S'agís cada còp de tecnicas d'aprendissatge tiradas de la pedagogia Freinet ; las avèm presentadas talas coma las practicam, dins un encastre trabalhat per la pedagogia institucionala e plan segur pel bilinguisme ont occitan e francés, fan «causa comuna» per l'intrada dels mainatges dins la paraula, la lenga e lo lengatge.

Lo recuèlh d'aquí se presenta amb quatre grandas partidas.

La primièra es una presentacion generala d'aquel encastre associatiu (las Calandretas), pedagogica (inspirat per Celestin Freinet e Fernand Oury) e didactica. Evocarem los principis directors de nòstras escòlas occitanas, e abordarem apuèi l'istorica

del desenvolopament de las tecnicas pedagogicas que botan en òbra lo « metòde natural d'aprendissatge » en matèra d'escritura e de lectura, en particular l'estampariá. Quicharem sul fach qu'aquelas tecnicas permeton la presa en compte de la paraula del mainatge, es a dire sa singularitat, e a l'encòp la socializan. Acabam aquela partida per una descripcion de la classa coma un univèrs de lengatge.

La segonda partida farà un punt rapid suls abòrds pedagogicas e didacticadas de la lectura e de l'escritura.

La tresena partida tornarà prene l'analisa de Mirelha Dedieu sul tèxte liure e l'album.

Enfin la quatrena partida desenvoloparà la presentacion de la correspondéncia per Irena Pradal.

Entre nòstras dos estudis monografics, se notarà segurament de punts comuns, e benlèu de redondàncias. Pregam lo lector de plan voler nos desencusar de çò que relevària d'un estile pesuc, mas de plan sasir en que, per nosautras, aquela convergéncia que concernís lo fons del nòstre prepaus es logica. Abans tot, practicam totas doas aquelas diferentas tecnicas dins lor ensems, e entre collègas, correspondèm, al quite biais que los mainatges, sus çò que vivèm, botan en plaça e produsèm dins nòstre mestier.

Mas d'un biais mai prigond, que relèva de l'idèa que nos fasèm de la pedagogia, es evident que dins una classa considerada coma un mitan viu, una tecnica fa totjorn resson a una altra.

La realitat quotidiana de la classa es complèxa, e los ligams entre las diferentas tecnicas pedagogicas empachan vertadièrament de las desseparar entre elas : pas de tèxte-liure sens jornal, e sens las produccions eschivas de nòstra classa o de las de nòstres correspondents, pas de correspondéncia escolara.

E sens l'ensem de las autras institucions, impossible de concebre la possibilitat de botar en plaça de talas tecnicas d'aprendissatges.

D'un autre costat, una dimension coma l'inconscient, per exemple, prendrà un cèrt relèu segon l'agach teorica e istorica de la primièra partida, mas se revelarà jos son jorn completament diferent en analisar son espendiment a través lo prisme de la correspondéncia e de tot çò que desclava dins la vida de las classas e de cada epistolier.

Enfin, per moment, nos semblèt necite de daissar de còps dos meteiss « punts » dins caduna de nòstras partidas especificas, pr'amor qu'es lo tractament qu'èra revelator de nòstras singularitats, es dins l'escart entre nòstras doas articulacions ont resida la possibilitat al nòstre recuèlh, de far sens a la lectura, e de transmetre çò que n'es de la realitat de nòstre

mestièr : es amb nòstras singularitats que sèm regentas, e que los mainatges son d'escolans, totas e totes plenament subjèctes dins aquel monde qu'es nòstra classa. Tanben, ultima disparitat e ultima distinctivitat, son plan doas classas que fòrman lo referent de nòstre discors : pas una classa unenca, abstracha, que ne presentariam de tròces anonimes. Un ideal comun, òc, mas d'existéncias unencas. Nòstra classa nos sosten dins nòstre esfòrç d'escriure e de publicar dins un tal luòc, academic, qu'èra pas lo ont aviam la costuma de prene la paraula, ni d'èsser ausidas. Vaquí doncas nòstre tèxte liure, illustrat coma un album, e que sèm urosas de vos transmetre coma d'epistoliers, que, per vòstra lectura en nòstra abséncia, balharà sens a nòstra escritura.

1.- De l'istoric de la pedagogia al quotidian de la classa

1.1.- Plaça de l'occitan

1.2.- L'istoric, de Freinet a Oury : cap a una pedagogia de l'escrich e de la paraula. Metòd natural e presa en compte del subjècte

1.3.- La classa un univèrs

1.1.- Plaça de l'occitan

Las Calandretas son d'escòlas bilingüas e associativas, jos contracte amb l'Estat. Lor foncionament es detalhat dins la « Carta de las Calandretas »¹. Las lengas emplegadas e ensenhadas son l'occitan e lo francés. L'ensenhament del francés se fa a partir del CE1, a rason de tres oras per setmana, 4 oras en CE2, 5 en CM1, 6 en CM2.

La causida pedagogica per l'ensenhament de l'occitan es l'immersion : « Aprenem dins la lenga » en luòc d'aprene d'un biais analitic, l'occitan es lenga ensenhada e ensenhaira. Los Calandrons son dins un banh linguistic, la lenga es vector d'aprendissatge e es emplegada naturalament pel regent per comunicar dins l'escòla. Es pr'amor d'aquò qu'es necite pels regents de se l'apropriar plenament.

Es aquela situacion de comunicacion, que permet la transmission, l'aprendissatge e l'acquisicion de la lenga a l'oral coma a l'escrich. Los mainatges « dintran dins la lenga » a lor ritme. La tòca es de far espelir lo desir de parlar, de menar los Calandrons a socializar la lenga es a dire l'emplegar lo mai naturalament possible.

Al cicle I, es important de transmetre un vocabulari ric e una sintaxi corrècta per menar los enfants a s'exprimir lo mai clarament possible e per ajudar a dintrar melhor dins la lenga escricha. Al cicle II l'aprendissatge de la lectura se fa en occitan. Es necite de comprene la lenga per poder abordar l'escrich.

L'occitan e lo francés fan partida de la meteissa familha de lenga, e an lo meteis principi alfabetic. Los Calandrons son acostumats a passar de l'una a l'autra a l'oral e quand lo decodatge es mestrejat en occitan, lo transposan al francés pro lèu.

Dins l'encastre de la fòmacion dels paissèls abordèrem la question centrala de la transmission de la lenga en questionar nòstras practicas de classa. Nos avisèrem pro lèu qu'anava pas de se d'ensenyar en lenga nòstra. La preséncia, l'agach e l'escota de Pierre-

¹ La Carta de las Calandretas : <http://calandreta.org/Charte-des-calandretas.html> Annèxa 1

Johan Laffitte, nos menèt a considerar e concebre l'occitan coma una institucion, es a dire : « Botar l'occitan a una plaça simbolica dins la classa : aquò dèu èsser pres al sens précis que baila a aquel tèrme l'autra "lenga" dins quina las Calandretas "parlan" la classa e l'ensenhament : la pedagogia institucionala. Institucionalizar quicòm, es lo fach de botar a una plaça simbolica aqueste "quicòm", per lo dubrir a la possibilitat d'«èsser parlat», per fin de ne negociar la valor [...] Institucionalizar l'occitan, es "parlar l'occitan", non pas coma "se parla occitan", en creire qu'aquò va de se (en far coma se, pr'amor qu'es la règle), mas per far advenir l'usatge de la lenga coma objècte de paraula, per ne situar lo sens². » La classa institucionalizada permet als diferents actors, adultes e enfants de « parlar l'occitan » per dire quicòm de se, en « encarnar » la lenga, en la far seuna, non pas en far que tornar dire çò entendut o en respondre bravament al contracte didactic.

Per poder parlar l'occitan, se cal pausar la question del sens qu'aquò pren per cadun e èsser dins una cèrca, un desir de « tornar balhar de sens a l'aprendissatge de la lenga e, per aquò far, plaçar l'enjòc non solament a la nautor de la didactica, mas a la nautor de la classa estructurada coma un lengatge, ont los enfants jògan o tornan jogar la partida fundamentala de venir subjèctes de lengatge, es a dire, res de mens que d'umans »³. Aquel questionament partís e se noirís de la practica de la classa, dins la necessitat d'organizar lo trabalh de grop, de far foncionar e viure la classa cooperativa. « Cal admetre que, tant importanta siá per nosautres, a la partença la lenga occitana es pas qu'una institucion demest las autras, pas un estendard intangible : se dintra dins l'"atomium" de la classa, alara poirà pas mai demorar un aquò-va-de-se, e serà assignada al meteís regime de precaritat que totas las realitats que trabalha l'ensenhament de la pedagogia institucionala⁴. »

L'occitan es la lenga viva de la classa: basta que la classa siá viventa per poder parlar la lenga.

Es la lenga qu'aculhís, qu'escota e « se impausam pas l'occitan al novèl vengut, per contra, d'un biais neutre mas incontornable l'occitan s'impausa [...] D'un autre costat,

² LAFFITTE Pierre-Johan, « L'occitan comme institution de la classe coopérative / une non évidence », 2010. Tèxte elaborat a partir del trabalh collectiu de la formacion paissèls. « Mettre l'occitan à une place symbolique dans la classe : cela doit être pris au sens précis que donne à ce terme l'autre "langue" dans laquelle les Calandretas "parlent" la classe et l'enseignement : la pédagogie institutionnelle. Institutionnaliser quelque chose, c'est le fait de mettre à une place symbolique ce "quelque chose", pour l'ouvrir à la possibilité d'«être parlé», afin d'en négocier la valeur[...] Institutionnaliser l'occitan, c'est "parler l'occitan" non pas comme on "parle occitan", en croyant que ça va de soi (en faisant comme si, parce que c'est la règle), mais pour faire advenir l'usage de la langue comme objet de parole, pour en situer le sens. »

³ « Redonner du sens à l'apprentissage de la langue et, pour cela, placer l'enjeu non seulement à hauteur de la didactique, mais à hauteur de la classe structurée comme un langage, où les enfants jouent ou rejouent, la partie fondamentale de devenir des sujets de langage, c'est à dire rien de moins que des sujets humains. »

⁴ id. « Il faut admettre que, aussi importante qu'elle soit à nos yeux, la langue occitane n'est au départ qu'une institution parmi d'autres, pas un intouchable étendard : si elle entre dans l'"atomium" de la classe, alors elle ne pourra plus être un ça -va- de- soi, et sera assignée au même régime de précarité que toute les réalités que travaille l'enseignant de pédagogie institutionnelle. »

l'occitan *s'impausa* de fach, dins la mesura qu'es la lenga que parla la lei, la que declina las decisions del Conselh e que cal mestrear per mestrear aquesta lei, per ne "manipular" las aïnas en luòc d'èsser sonque manipulats en ela. L'occitan pòt adonc aparéisser coma la lenga del vertadièr poder, de la responsabilitat e de la libertat qu'autoriza la classa cooperativa »⁵. L'occitan es la lenga de la cultura de la classa e es tanben un objècte a l'entorn del qual se parla.

La transmission de la lenga considerada jos aquel angle ne fa *una praxis linguistica*. Podèm definir lo tèrme praxis aital : « Una praxis es una practica singulara, ont lo subjècte es pas sonque un practican, mas un practician que cèrca a mestrear la logica del procediment de produccion. En matèra linguistica, la produccion es la d'una lenga, a través una paraula e un discors. Parlar d'una praxis linguistica e pas sonque d'una practica de la lenga, es designar una situacion ont la lenga fa sens, ajuda aqueste subjècte e estructura lo rapòrt a son environament : tal es lo camin causit per las classas cooperativas occitanas⁶. » Aquela *praxis linguistica* permet de parlar la lenga en dire, escriure e legir.

La Carta de las Calandretas pausa la transmission de la lenga en immersion e la pedagogia eissida de las tecnicas Freinet e de la pedagogia institucionala coma los dos pilars de l'ensenhament al dintre de sos establiments.

Es en me referir a aquesta Carta e aquelas reflexions portadas per la fòrmacion que bastissi l'anar de ma classa e, en particular, la dintrada dins l'escrich. Preses demest d'autres, los elements presentats dins aqueste trabalh me semblan los mai representatius d'aquel marchament.

⁵ id. « Si on n'impose pas l'occitan au nouveau venu, par contre, de façon neutre mais incontournable l'occitan s'impose [...] Par ailleurs, l'occitan *s'impose* de fait, dans la mesure où il est la langue qui parle la loi, celle dans laquelle se déclinent les décisions du Conseil et qu'il faut maîtriser pour maîtriser cette loi, pour en «manipuler» les outils au lieu de n'être que manipulé par elle. L'occitan peut donc apparaître comme la langue du vrai pouvoir, de la responsabilité et de la liberté qu'autorise la classe coopérative. »

⁶ id. « Une praxis est une pratique singulière, où le sujet n'est pas seulement un pratiquant, mais un praticien qui vise à maîtriser la logique du processus de production. En matière linguistique, la production est celle d'une langue, à travers une parole et un discours. Parler d'une praxis linguistique, et non seulement d'une pratique de la langue, c'est désigner une situation où la langue fait du sens, aide ce sujet et structure le rapport à son environnement : telle est la voie choisie par les classes coopératives occitanes. »

1.2.- L'istoric, de Freinet a Oury : cap a una pedagogia de l'escrich e de la paraula. Metòd natural e presa en compte del subjècte

Cap a l'estampariá : socializar l'escritura liura dels mainatges

Un provèrbi african ditz : « quand sabes pas ont vas, desbrembes pas d'ont venes ». Se pòt legir, per totes los pedagògues de Calandreta, a dos nivèls : lo d'un ancoratge dins una cultura e una lenga, qu'assegura una basa per aprene coma cal, e tanben lo d'una filiacion pedagogica. Son aqueles dos nivèls que son entremesclats de longa dins nòstra practica. Nòstre engatjament pedagogic permet de questionar l'ancoratge linguistic e cultural, çò que nos balha la reala possibilitat de far « volar las rasigas e s'enrasigar las alas⁷ »

Lo contèxte istoric

A partir del segle XIX, la plaça de l'educacion a pres un ample novèl. Pel primièr còp, l'educacion es considerada coma una responsabilitat relevant de la causa politica e deven un dever per la Republica que de l'organizar : pausar l'encastre e i balhar una autoritat legala.

Dempuèi la Revolucion francesa, una reflexion sus l'escòla publica es endralhada, las idèas de Condorcet a prepaus d'una escòla publica per totes, destacada de tot monopòl religios fan camin. Un ideal laïc deu espelir per transmetre los sabers utiles a totes.

Ofrir a cada individú de l'espècia umana los mejans de poder provesir a lors besonhs, d'assegurar lor ben-èsser, de conéisser e d'exercar lors dreches, d'entendre e de complir lors devers ; assegurar a cadun d'eles la facilitat de perfeccionar son industria, de se rendre capable de las foncions socialas qu'an dret d'èsser apelat, de desvolopar tota l'espandida dels talents que reçaupèron de la natura, e per aquí, establir entre los ciutadans una egalitat de fait, e rendre reala l'egalitat politica reconeguda per la lei : tal

⁷ "Raíces y alas. Pero que las alas arraiguen y las raíces vuelen." Juan Ramón Jiménez

*dèu èsser la primièra tòca d'una instruccion nacionala ; e, jos aqueste punt de vista, es per la poténça publica un dever de justícia.*⁸

Aital, en 1833, la lei Guizot impausèt a las comunas de dobrir e d'assegurar una part del foncionar de las escòlas primarias pels dròlles e als despartaments d'entreténer una escòla normala pels regents.

A mitat de sègle, lo debat amb las escòlas confessionalas torna metre la question de l'ensenhament sul taulièr. Mas tanben lo quite principi d'educar la populacion tota es mes en question. D'oposicions fòrtas son presentas sus l'empont politic. Lazare Carnot torna prene las idèas de Condorcet e propausa de rendre l'ensenhament obligatòri, agratis, unic e laïc « que la volontat liura dels ciutadans deu desenant estampar al país la seuna direccion »⁹. Es luenh de far l'unanimitat, per A.Thiers l'educacion per totes es mai un dangièr per la Republica qu'un besonh :

*Folia plan mai funesta encora, la que consistiriá a rendre lo quite enseignement obligatòri [...]. L'enfant qu'a seguit de tròp l'escòla vòl pas mai téner l'araire [...]. Anarai quitament fins a dire que l'instruction es un començament d'aisança e que l'aisança es pas reservada a totes. [...] En expandissent mens l'enseignement, aurèm mai d'argent a consacrar al servici de l'inspeccion...*¹⁰. Adolphe Thiers, septembre 1848.

La lei Falloux, votada en 1850, balha una plaça bèla a las escòlas privadas, « liuras » per fin de luchar contra las idèas socialistas, e instaura las escòlas per las dròllas mas tanben las academias.

L'escòla tornarà al centre de las preocupacions politicas un trentenat d'annadas pus tard. En 1881, las leis Ferry establiguèron la gratuitat absoluta de l'ensenhament dins las escòlas primàrias, organizèron l'ensenhament primari obligatòri pels dròlles e per las dròllas e instaurèron la laïcitat dins l'ensenhament per moderar la lei Falloux. Caldrà esperar la lei Combes de 1906 per assistir a la desseparacion totala entre la Glèisa e l'Estat e donca la supression de tot signe religiós dins l'ensenhament public. La publicacion en 1887, de las primièras instruccions oficialas pausa la basa de l'ensenhament per mantunas decenias.

⁸ « Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs ; assurer à chacun d'eux la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capable des fonctions sociales auxquelles il a droit d'être appelé, de développer toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature, et par là, établir entre les citoyens une égalité de fait, et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi : tel doit être le premier but d'une instruction nationale ; et, sous ce point de vue, elle est pour la puissance publique un devoir de justice. » Condorcet, 2 avril 1792, rapport sur l'instruction publique.

⁹ « Puisque la libre volonté des citoyens doit désormais imprimer au pays sa direction ». Lazare Carnot, projet de décret de loi juin 1848

¹⁰ « Folie bien plus funeste encore, celle qui consisterait à rendre ce même enseignement obligatoire [...]. L'enfant qui a trop suivi l'école ne veut plus tenir la charrue. [...] J'irai même jusqu'à dire que l'instruction est un commencement d'aisance et que l'aisance n'est pas réservée à tous. [...] En étendant moins l'enseignement, on aura plus d'argent à consacrer au service de l'inspection... » Adolphe Thiers, septembre 1848

Fàcia al nombre bèl d'escolans (la lei ditz una classa per 80 escolans) l'atencion dins lo trabalh es de rigor, lo tablèu negre es al centre de la vida de la classa, l'estrada sureleva la superioritat del regent e l'enfant a de se calar. La tòca primièra d'aquela escòla es de fòrmar de ciutadans obeissants e prestes a seguir los òrdres balhats per la Republica. La pròva cruala ne serà balhada lo jorn de la mobilizacion generala en 1914 per una guèrra anonciada corta ont de millierats d'òmes instruits a l'escòla Ferry partiràn sens repotegar al front. « Los ussards negres de la Republica produsiguèron de republicans trabalhaires e modestes, sapient legir textes causits, escriure jos la dictada, respectuoses del drech e de la propietat ; de fantassins coratjoses tanben... » Fernand Oury¹¹.

D'idèas pedagogicas nòvas

Dempuèi lo segle de las Luses, la pensada sus l'educacion èra de mai en mai presenta, menada a son sòm, per l'òbra de Jean Jacques Rousseau. Es l'un del primièr a dire la necessitat de considerar l'enfant amb de sentiment, membre vertadièr de la cellula familiara. Dins l'Emile, Rousseau recusa l'idèa d'una educacion basada sus l'autoritat que plaçariá l'enfant jos la dependéncia de son regent. Per el, l'educator deu favorizar l'experiéncia fòrmatrix en encaminant l'enfant sus sas dralhas de descobertas e far passar la volontat de l'enfant abans la seuna.

A la fin del segle XIX^{en}, dins los païses occidentals, d'intellectuals se van clinar sus la question de l'educacion e de la pedagogia que, fàcia al nombre bèl d'enfants escolarizats, deven urgenta. Es d'en primièr l'estatut de l'enfant qu'es tornar considerat. D'efièit, per la màger part del monde, lo mainatge es un èsser incomplet, imperfect. L'instruccion l'emplena de sabers per que posque devenir util a la societat e a la Republica. Es fàcia a una tala concepcion de l'enfància e de la pedagogia que d'idèas novèlas van espelir. En s'apuejant sus las reflexions de Rousseau, las pensadas novèlas van ensajar de far lo pont entre teoria e practica. Maria Montessori ne serà la mai pròcha. Met en avant la necessitat d'una « autonomia morala » ont mai que las competéncias, lo comportament de l'enfant deu èsser pres en compte. Se deu de li balhar un quadre de vida gerit per de regles e de principis per qu'espelisse, per ela, l'enfant es « creator d'umanitat ».

A son torn, Edouard Claparède va metre en evidéncia l'utilitat de l'enfància dins la fòrmacion de l'èsser, l'importància de sautar pas las etapas. L'escòla deu metre en adequacion los sabers e los que los reçaupon : deu èsser activa, laboratòri d'experimentacion. L'escòla deu far aimar lo trabalh. La cal considerar coma un mitan social

¹¹ « Les hussards noirs de la République ont produit des républicains travailleurs et modestes, sachant lire des textes choisis, écrire sous la dictée, respectueux du droit et de la propriété ; des fantassins courageux aussi... » OURY, Fernand, VASQUEZ, Aïda, Vers une pédagogie institutionnelle ?, Vigneux, Matrice, 1998, p.264

que prepara a la vida adúltea. Aital rejonh Maria Montessori que pensa que « per que l'enfant progresse rapidament cal que la vida practica e la vida sociala sián intimament mescladas »¹². L'ensenhaire es aquí per estimular l'interès. Edouard Claparède parteja la pensada de l'american John Dewey sus l'activitat, los besonhs e la libertat de l'enfant. Dewey insistís sus l'importància de las activitats manualas per rapòrt als programas rigides en favorizar lo learning by doing.

Lo polonés Janusz Korczak rejonh aquesta vision ont l'enfant deu èsser considerat coma una persona de respectar e d'aimar e balha una plaça bèla a lor psicologia : « Los enfants son pas de personas futuras ; son ja de personas... Los enfants son d'èssers amb un èime que conten los germes de totas las pensadas e de totas las emocions que nos animan. La creisséncia d'aqueles germes deu èsser guidada amb doçor¹³. »

S'acòrdan per pensar amb Ovide Decroly que lo jòc, característica pròpria a l'enfància deu èsser pres en compte dins l'acte d'ensenyar : « Çò que cal encara joslinhar a prepaus del jòc, es son ròtle de preparacion a l'activitat seriosa ; fa la transicion entre l'activitat instinctiva, dins lo sens restreint, e lo trabalh [...]. I a entre lo jòc e lo trabalh una gama ininterompuda d'occupacions, en anar de la mai agradiva fins a la mens agradiva¹⁴. » L'educacion deu èsser un procèssus de vida dins lo qual l'enfant tira de sas experiéncias, de sos jòcs son plaser, son interès e sa nòrma.

Dins aquel borbolh d'idèas novèlas mantunas escòlas novèlas van veire lo jorn (coma l'Hermitage de Decroly) mas en demorar totjorn de luòcs d'experimentacions ponctuals.

Célestin Freinet

Célestin Freinet es considerat coma un dels pedagògues màgers del sègle XX^{en}. Sa reflexion sus sa practica de classa e sus sa concepcion de l'escòla li permetràn d'èsser reconegut tre las primièras annadas al nivèl nacional e un vintenat d'annada apuèi al nivèl internacional.

¹² « Pour que l'enfant progresse rapidement il faut que la vie pratique et la vie sociale soient intimement mêlées. » Maria Montessori in ROHRS, Hermann, « Maria Montessori », *Perspectives* : revue trimestrielle d'éducation comparée, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIV, n° 1-2, 1994, p173

¹³ « Les enfants ne sont pas de futures personnes, ce sont déjà des personnes... Les enfants sont des êtres avec une âme qui contient les germes de toutes les pensées et de toutes les émotions qui nous animent. La croissance de ces germes doit être guidée avec douceur. » Janusz Korczak in *Perspectives* : revue trimestrielle d'éducation comparée, Paris, UNESCO : Bureau international de l'éducation, vol. XXIV, n° 1-2, 1994, p. 41

¹⁴ « Ce qu'il faut encore souligner à propos du jeu, c'est son rôle de préparation à l'activité sérieuse ; il fait donc la transition entre l'activité instinctive, dans le sens restreint, et le travail [...], dans des occupations dont le but est de plus en plus conscient, de plus en plus éloigné et indirect [...]. Il y a entre [le jeu et le travail] une gamme ininterrompue d'occupations, allant de la plus agréable jusqu'à la moins agréable. » Ovide Decroly in DUBREUCQ, Francine, in *Perspectives* : revue trimestrielle d'éducation comparée, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p.263.

L'òme

Celestin Freinet nasquèt lo 15 d'octobre 1896 a Gars (Aups Maritimas). Farà sos estudis a Grassa, a l'escòla Primaria Superiora puèi a Nissa a l'Escòla Normala. Aital deven institutor en 1914. Amb la declaracion de la guèrra, pòt pas acabar sa darrièra annada d'estudi de son percors a l'Escòla Normala. Es mobilizat en 1915 e plan nafrat sul Camin de las Dònas en 1917.

Aqueste conflicte e aquesta nafradura seràn decisius per la concepcion novèla que Freinet va aver de l'escòla. D'efièit, torna del prat de batalhièr mai pacifista que jamai contribuant al sursaut bèl d'una volontat de cambiar l'ensenhament perque i aja « jamai pus aquò » e metre en plaça una educacion novèla. De mai, nafrat als palmons, es incapable de parlar longtemps, perdent son buf, sustot dins una sala de classa ont es necite de parlar sovent amb un ton de votz pron elevat. Li cal trapar de tecnicas novèlas de trabalh o quitar l'ensenhament. Del temps d'un enregistrament a Choisy-le-Roy dins l'encastre de la presentacion del film « L'école buissonnière » Freinet evòca sas penas « quand aviái parlat 10 minutas un quart d'ora, ne'n podiái pas mai. Alara ai cercat de solucions. O quitavi l'ensenhament en aqueste moment, o trapavi d'autras tecnicas de trabalh ».

Mes en pòste a Bar sur Loup, s'infòrma, recèrca dins las experiéncias existentas de fòrmas de trabalh novèl, s'entresenha a prepaus de las idèas dels pedagògs Dewey, Decroly, Montessori... Deven l'amic de Ferrière, pedagòg soisse, que parteja sas idèas per bastir una escòla activa, basada sus la libertat de l'enfant e ligada a la vida. Mas al dintre de totas aquelas experiéncias e pensadas, trapa res d'adaptable per la seuna classa. Son rencontre amb Elisa Lagier, regenta que devendrà sa femna en 1926, es decisiu sul plan professional que seràn a avançar de cotria dins las experimentacions que faràn.

Paupeja e bota en plaça pauc a cha pauc d'espleches que, a l'encòp l'ajudaràn a far classa e a l'encòp faràn de la classa un luòc de vida : rendre los enfants actors dins lors aprendissatges e lo regent menaire. En 1928, es mutat a Saint Paul de Vence ont ensenharà fins a « l'afar de San Pau ». D'efièit, Freinet demorarà fisèl a sa pensada en anar fins a son exclusion, en 1932-33, de l'educacion nacionala per aver estampat un tèxte causit « lo sòmi » ont lo mainatge-autor tua lo conse, ostile a la pedagogia del regent. Impossible per el de censurar lo tèxte alara que pròna la libertat d'expression e qu'encoratja sos escolans a dire las causas !

Mas tre 1935 dins l'illegalitat, bastís una escòla a Vence « Le Pioulier ». Lo Front Popular de 1936 l'autorizarà e Freinet i ensenharà fins a sa mòrt en 1966.

L'escòla a l'endefòra

« La vida s'apresta per la vida¹⁵. »

La vida se trapa pas entre las quatre parets de la classa mas plan a l'endefòra. Freinet fa sortir sa classa dins de « passejadas escolaras ». Quitament se la denominacion li agrada pas vertadièrament que pòt daissar a pensar una nonchalança, pauc de seriós, tot es escasença per aprene. L'observacion que siá d'un païsatge, d'un artesanat, d'un obratge o d'una persona, es questionada, transcrita jos fòrma de nòtas puèi mesa al tablèu, al pròpre. Aquí Freinet observa plan l'interès que pòrtan los mainatges a aquestas sortidas, supòrt per mantun aprendissatge. Mas lèu lo lagui es la manca bela de motivacion cada còp que se fa lo passatge als manuals tradicionals. Es de mai en mai dificile pels mainatges que i trapan pas cap d'interès. Cossí se passar dels manuals e servir una traça escrita neta e reutilizabla?

Las tecnicas Freinet e lo metòde natural

Sas conviccions politicas, son sens de l'umanitat, son fòrt ligam amb la natura e sa granda curiositat intellectuàla orientèron sas causidas pedagogicas dins un contèxte istoric e politic particular.

Nicolas Go escriu que l'òbra de Freinet s'inscriu dins « un projècte de sapiéncia revolucionària »¹⁶. Las pensadas dels filosòfs coma Rousseau e Voltaire cambièron los agachs portats suls mainatges, sus l'educacion e l'escòla. L'apòrt de las sciéncias umanas e socialas encoragèt las experiéncias novèlas d'educacion. J Pain dins l'article « Célestin Freinet » evòca aquel contèxte e descriu l'espèr botat dins l'escòla : « L'ipotèsi es que los enfants “instruits” e educats diferentament faràn una societat diferenta »¹⁷. Louis Legrand dirà : « Sa pedagogia foguèt pensada, coma una activitat concrèta, viscuda coma de “tecnicas de vida” segon sos tèrmes pròpris, al servici de la liberacion dels òmes¹⁸. »

Freinet tre la debuta de sa carrièra de regent cerquèt un autre biais de far la classa, participèt a de congrèsses d'educacion novèla.

¹⁵ « La vie se prépare par la vie. » FREINET, Célestin, *les dits de Mathieu*, Paris, Dechaux et Niestlé 1978 5ème édition p. 33

¹⁶ Nicolas Go es filosof e cargat del laboratòri de recèrca al dintre de l'ICEM

¹⁷ PAIN Jacques, « Célestin Freinet », *Encyclopaedia Universalis*, 2007

¹⁸ LEGRAND Louis, « Célestin Freinet: un créateur engagé au service de l'école populaire », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIII, no 1-2, mars-juin 1993, 407-423, « Sa pédagogie a été pensée, comme une activité concrète, vécue comme des “techniques de vie” selon ses propres termes, au service de la libération des hommes. »

« Las passejadas escolares » començavan de se desvolopar : Freinet dirà a l'escasença d'una intervencion a Choisy le Roi aprèp la projeccion del film « L'école buissonnière »¹⁹, que lo terme « passejada » èra pas plan causit, mas l'idèa èra bona. Ditz a prepaus de lors sortidas : « D'aqueste temps èrem pas endormits. Per de que abans de n'arribar aquí m'endormissiái vertadièrament, coma vos endormissètz segurament totes, quand, la tantossada, sètz a digèrir [...] Preniái çò qu'aviái, i aviá de tablèus Boscher dins l'escòla : “pa-pa-a-ri-ma-man-a-man-gé” fasiái venir mos dròlles aquí davant, legissián, [...] s'endormissián, m'endormissiái, caliá far un esfòrç per téner. Alara que quand sortissiam dins lo vilatge, anàvem far nòstras passejadas, tornàvem un fum d'idèas e de causas fòrça interessentas. [...] Fasiam ja un compte rendut al tablèu [...] mas quand aviái acabat aquò, me caliá dire als dròlles “ara, prenetz vòstre libre pagina 128 e anatz legir, que calia ben qu'aprenguèsson l'estampat, “anatz legir aqueste libre d'aquí.” Mas sus aquò, i aviá quicòm qu'èra estrangièr d'afons a lor interès tal coma èra mençonat dins lo tèxte qu'aviam fach, alara naturalament, çò que legissián los interessava pas, i metián pas de biais, aquò aviá pas cap de portada, dintrava pas en eles, aviá pas cap d'eficiéncia. »²⁰

Aquelas paraulas de Freinet illustran plan son caminament, son biais de ligar las causas, l'interès grand e l'atencion que portava a sos escolans e la cèrca de solucions fàcia a de dificultats, o a d'incoerenças. A mai la question del sens se pausa clarament : prepausar d'activitats qu'an un sens, legir per comprene e escriure per èsser legít.

Partir dels enfants, far fisança, practicar, ensajar e palpejar fan partida dels fondaments. Freinet argumenta sas causas en dire : « Pas una, quitament pas una de las grandas adquisicions vitalas se fa per los procediments aparentament scientifics. Es en marchar que l'enfant apren a marchar, es en parlar qu'apren a parlar, es en dessénhar qu'apren a dessénhar. Cresèm pas que siá demasiat de pensar qu'un processus tan general e universal dega èsser valable per totes los ensenhaments, i comprés los escolars. »²¹

¹⁹ Film realizat en 1949 per Jean-Paul Le Chanois, sus un sinopsi d'Elise Freinet amb Bernand Blier

²⁰ « Pendant ce temps là nous n'étions pas endormis. Parce que avant d'en arriver là je m'endormais vraiment, comme vous devez vous endormir vous tous, lorsque l'après midi en train de digérer [...] je prenais ce que j'avais, il y avait des tableaux Boscher dans l'école : pa-pa-a-ri-ma-man-a-man-gé, je faisais venir mes gosses la devant, ils lisaient, [...] ils s'endormaient, je m'endormais, il fallait faire effort pour tenir. Tandis que lorsque nous sortions dans le village, nous allions faire nos promenades, nous ramenions toute une jonchée d'idées et de choses très intéressantes. [...] Nous faisons déjà un compte rendu au tableau [...] seulement quand j'avais fini cela, il fallait que je dise aux gosses “maintenant prenez votre livre page 128 et vous allez lire”, parce que il fallait bien qu'ils apprennent l'imprimé, “vous allez lire ce livre là. Mais là dessus, il y avait quelque chose qui était absolument étranger à leur intérêt tel qu'il était mentionné dans le texte que nous avons fait alors naturellement, ce qu'ils lisaient ne les intéressaient pas, ils ne s'y appliquaient pas, ça n'avait aucune portée, ça n'entraînait pas en eux, ça n'avait aucune efficacité. »

²¹ « Aucune, absolument aucune des grandes acquisitions vitales ne se fait par les procédés apparemment scientifiques. C'est en marchant que l'enfant apprend à marcher ; c'est en parlant qu'il apprend à parler ; c'est en dessinant qu'il apprend à dessiner. Nous ne croyons pas qu'il soit exagéré de penser qu'un processus si général et si universel doive être exactement valable pour tous les enseignements, les scolaires y compris. » Tirat de l'article « La méthode naturelle », <http://www.icem-pedagogie-freinet.org>

Nicolas Go filosof comenta la responsa de Freinet que constata l'anuèg dels escolans « Ensagèt puèi de comprene per de qué los escolans reganhavan tant e sa responsa foguèt estonanta e fòrça novèla s'anujan pas pr'amor que devon trabalhar, al contrari es quand trabalhan pas que s'anujan [...] Son mot d'òrdre es estat : cal liberar lo trabalh de la escolastica. Es lo penjal educatiu dels combats politics e economics contra lo trabalh alienat. La classa tradicionala bota pas los enfants al trabalh, lor impausa de besonhas escolasticas en los privar de las ressorças creatriças de la vida e del desir²². »

La mesa en plaça de las tecnicas Freinet permetèt de sortir de l'anuèg e de crear de desir, de daissar un espaci pel desir. A prepaus del desir, Nicolas Go escriu que Celestin Freinet es en acòrd amb Aristòta : « I a pas qu'un principi motor la facultat desiranta » e amb Spinoza : « Lo desir es l'esséncia de l'òme » (In éthique) e apond : « Los enfants se rencontra per lor desir de viure. Es mercé los autres que la libertat existís. Abans d'èsser un principi politic, lo metòde natural es un principi etic. [...] La cooperacion enriquís las poténcias de vida, sens cap d'efièch de poder. Es pas un partatge dels poders. Lo poder es totjorn efectuacion d'una poténcia al detriment d'una altra. Adonc, es l'invers que se produsís quand i a cooperacion²³. »

Sas tecnicas en mai de permetre l'expression, d'aprene en cèrcar, de far espelir lo desir, botan en òbra la cooperacion. Far e aprene amassa e amb los autres, en agachar en imitar, Freinet sonava aquel fenomèn « La lei de resonància », la vesia coma un besonh de s'acordar amb los autres.

Nicolas Go ditz « Lo metòde natural pren en compte la totalitat de l'èsser » fa referéncia a Paul Ricoeur que sona la complexitat de l'èsser « l'experiéncia totala » e perseguís en dire que lo desir es pas orientat cap a un objècte isolat mas que se marca dins un ensems. Lo subjècte es un tot amb son istòria, sa sensibilitat, sas angoissas. L'autor perseguís en dire : « Botam d'afèctes dins nòstras experiéncias. Son los afèctes que fan l'identitat de l'individu. En pedagogia Freinet assistissèm a una proliferacion d'eveniments dins l'incertitud, es pas previst d'avança »²⁴.

²² « Il a alors essayé de comprendre pourquoi les élèves rechignent autant et sa réponse a été étonnante et très nouvelle : ils ne s'ennuient pas parce qu'ils doivent travailler, c'est au contraire parce qu'ils ne travaillent pas qu'ils s'ennuient [...] Son mot d'ordre a été : il faut libérer le travail de la scolastique. C'est le versant éducatif des combats politiques et économiques contre le travail aliéné. La classe traditionnelle ne met pas les enfants au travail, elle leur impose des besoins scolaires en les privant des ressources créatrices de la vie et du désir. » <http://www.icem-pedagogie.org/node/1>

²³ « Les enfants se rencontrent par leur désir de vivre. C'est grâce aux autres que la liberté existe. Avant d'être un principe politique, la méthode naturelle est un principe éthique [...] La coopération enrichit les puissances de vie, sans aucun effet de pouvoir. Ce n'est pas un partage des pouvoirs. Le pouvoir est toujours effectuation d'une puissance au détriment d'une autre. C'est donc l'inverse qui se produit quand il y a coopération. »

²⁴ « Il a alors essayé de comprendre pourquoi les élèves rechignent autant et sa réponse a été étonnante et très nouvelle : ils ne s'ennuient pas parce qu'ils doivent travailler, c'est au contraire parce qu'ils ne travaillent pas qu'ils s'ennuient [...] Son mot d'ordre a été : il faut libérer le travail de la scolastique. C'est le versant éducatif des

La classa Freinet aculhís l'imprevist en aculhir lo subjècte, lo metòde natural de lectura es una illustracion d'aquel acuèlh, e de la plaça daissada a l'imprevist.

Metòde natural de lectura

Freinet a lo lagui e lo desir de comunicar coma lo mostra aquela practica de l'aprendissatge de la lectura. A aquel periòde en França s'ensenhava a legir en partir de la construccion sintetica, es a dire en anar de las letras cap als sons, en utilizar las letras per fargar de sillabas, puèi fargar de mots amb las sillabas per arribar a legir de frases amb de mots. Los tèxtes legits presentan pas un grand interès. Los mainatges aprenon de còr aquel còdi escrich en tornar dire las sillabas. S'avisava que la compreneson es pas un detalh, e s'interessa a la teoria de Decroly, que desvolopa l'idèa que los mots e los tèxtes se legisson dins lor globalitat. Freinet nos conta lo contraste qu'obsèrva entre las passejadas e aquelas sesilhas de lectura.

Es pr'amor d'aquel constat, d'aquelas causas que trucavan, que se botèt a cèrcar de material d'estampariá. Explica son caminament : « E es aquí que me soi botat a cèrcar un material d'estampariá, que me permetriá de compausar e d'estampar de per ieu aqueste tèxte de tal biais que l'enfant pòsca l'aver escrich el meteís, l'aver metut al net al tablèu, lo compausar puèi e l'estampar e lo legir en seguida en estampat. Sentissiái que seriá fòrça plan. Mas me caliá d'en primièr trapar la maquina o lo material²⁵. »

L'estampariá

Capita a trapar la « Lino », pichòta estampariá, adaptable a l'encastre de la classa. Quatre enfants i pòdon trabalhar a l'encòp del temps que d'autres aprestan las illustracions. La crença de Freinet es de pèrdre aquesta motivacion plan viva tre la debuta. Mas lèu s'avisava qu'aquela motivacion demòra perque la vida de l'enfant i es al centre : los textes estampats son eles que los an escrichs (renduts de sortidas, tèxtes liures) e son eles que los meton en valor en los estampar e en los illustrar. Seràn mes jos fòrma de jornals e venduts dins lo vilatge tot en fasant dintrar qualqu'argent per la caissa de la cooperativa de classa. En julh de 1926, sièis escòlas possedan l'estampariá, mantuna projetan de se ne trapar una per la rintrada. Aquel procediment va permetre a Freinet de sasis un apòrt mager dins sa practica :

combats politiques et économiques contre le travail aliéné. La classe traditionnelle ne met pas les enfants au travail, elle leur impose des besoins scolaires en les privant des ressources créatrices de la vie et du désir. » <http://www.icem-pédagogie.org/node/1>

²⁵ « Et c'est là que je me suis mis à chercher un matériel d'imprimerie, qui me permettrait de composer et d'imprimer moi-même ce texte de façon à ce que l'enfant puisse l'avoir fait lui-même, l'avoir mis net au tableau, le composer ensuite et l'imprimer et le lire ensuite en imprimé. Je sentais que ce serait très bien. Mais il fallait trouver d'abord la machine ou le matériel. »

la materializacion dins los aprendissatges. S'apuejar sus una produccion palpabla, realizada pels enfants eles-meteisses : Freinet pren consciéncia qu'aquela dimension pedagogica es d'una riquesa granda e portaira de sens.

Una novèla dimension a l'estampariá : la correspondéncia

Freinet, plan lèu, escriu d'articles, participa a d'acamps, se met en contacte amb d'autres regents per escambiar a prepaus de las tecnicas e de las idèas novèlas d'ensenhament. Es coma aquò que René Daniel, regent a Tregunc St Philibert dins lo Finistèr, intra en contacte amb el e entamenan tre 1922 una correspondéncia. René Daniel a un percor identic a lo de Freinet. El tanben deguèt quitar avans l'ora l'escòla normala trasformada en espital militar e deguèt prene una classa en tant qu'interimari. Puèi partiguèt a la guèrra.

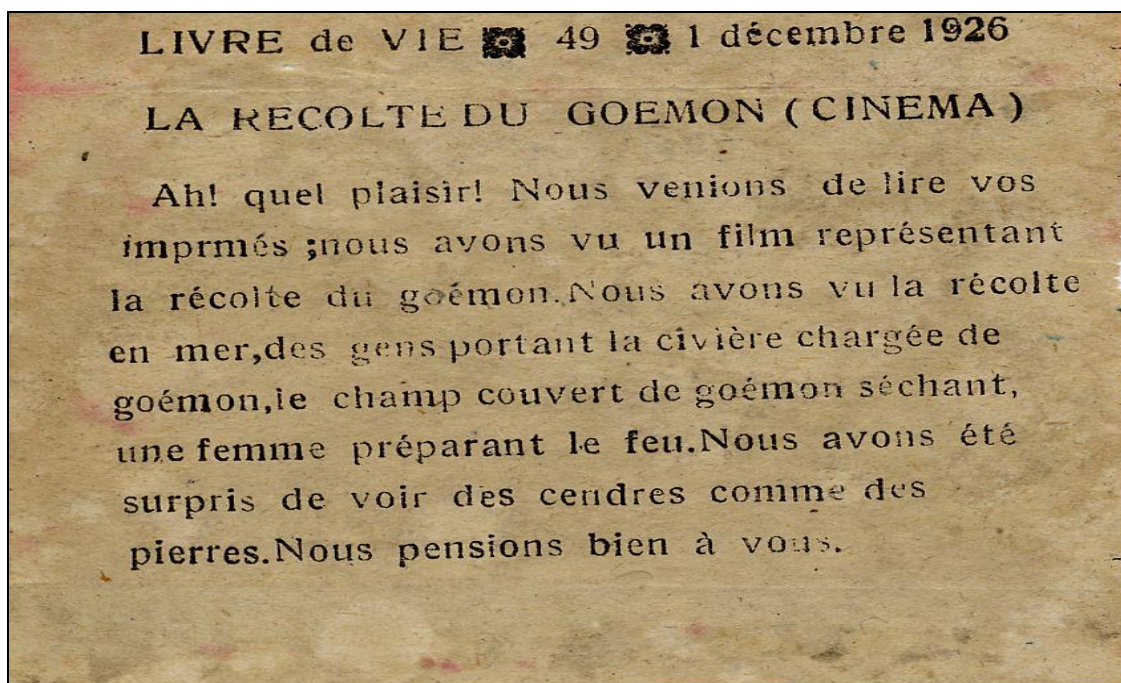
A son retorn en 1919, acaba sa fòrmacion e torna préner una classa en 1921. Es atentiu als articles de Freinet que encontra en julh de 1925 al congrès sindical. Mes al fial sus l'experimentacion de l'estampariá, Daniel, en 1926, demanda a Freinet de l'endralhar per trapar una « Lino » per fin d'estampar sos renduts comptes de sortidas. Per lo mercejar de sa novèla adquisicion, Daniel e sa classa mandèron lo primièr tèxte estampat a Bar sur Loup « las rosèlas ». D'aquí la debuta d'un esplech novèl : la correspondéncia escolara. Un mercé tot simple transformat en escambís dels mai rics ont pichòts provençals e bretons se descobrisson. « Lo primièr reflexe es estat de lo mandar a Freinet, èra un gèste elementar de cortesia²⁶. » René Daniel.

Vesèm plan cossí las tecnicas apareisson dins una realitat concreta e un besonh de la classa. Los dos òmes correspondián de per abans sul plan professional, e sabon çò que pòt portar una correspondéncia regulara. Aital trantalhan pas per organizar tre octobre 1926 una correspondéncia regulara entre las doas classas. Doblant lors supòrts de lectura mas tanben de descobèrta e de recèrca, lor ensenhament s'enriquesís a cada letra. Mercé al « libre de vida » de cadun es la pensada dels correspondents qu'es partejada.

De punts fòrts semenan los escambis : los mandadís de paquets. Pescajons e olivas traversan França pel plaser de totes, de filmòts balhan un apercebut novèl de l'autre e dinamizan l'interès e la motivacion. Non pas sonque dins la quita correspondéncia mas dins lo gost al trabalh dels mainatges e tanben dels regents. Una complicitat corala uniguèt los dos òmes al sen d'aquela realizacion. Al cap de las doas annadas de correspondéncia amb Daniel, Freinet li escriguèt : « Es amb un chagrin vertadièr que mos escolans e ieu avèm

²⁶ « *Le premier réflexe fut de l'envoyer à Freinet, c'était un geste élémentaire de politesse* » enregistrement de René Daniel, 1961

abandonat Tregunc. (...) Ai de patiments d'aver aital trencadas aquelas amistats naissentas (...) E sabes qu'aquí vos desmembram pas...²⁷ » Lèu, Freinet correspondrà amb mantuna classas.



Correspondència de C.Freinet amb R.Daniel, decembre 1926

Dins lo moviment Freinet : una evolucion logica

Tre la debuta, Freinet participa a d'acampadas sindicalas, professionalas per escambiar a prepaus de sas practicas. Conceu pas de far la classa embarrat dins son canton. Tre 1926, redigís sa primièra circulara (doas paginas dactilografiadas amb de papièr carbone) adreçada lo 27 de julh a Daniel (Finistèr), Primas (Ròse), Alquier (Erau), Bordes (Dordonha), Ripert (Algeria), Alziary (Var), Van Meer (Belgica) e Ferrière (Soissa). Se vei ja l'importància de l'espandiment nacional. Pausa aquí las basas dels escambís entre classas, los organiza amb precisions e clartat. Se parla alara de correspondència motivada.

L'escambí se deu far lo mai regularament possible. La vòstra classa deu tirar, de cada imprimit, un nombre d'exemplars, leugièrament superior a l'efectiu de la classa correspondent. Aquestes imprimits devon èsser a quicòm pròche perfèts tant coma la

²⁷ «C'est avec un vrai chagrin que mes élèves et moi avons abandonné Trégunc (...) J'ai du remord d'avoir coupé ainsi ces amitiés naissantes (...). Et tu sais qu'ici nous ne vous oublions pas... » FREINET, Élise, *Naissance d'une pédagogie populaire*, Canne, École Moderne Française, 1949, p. 65

correccion del tèxte que la netetat de l'impression. Es una condicion essenciala ; i arribam plan lèu (metetz-vos en ligam amb lo regent correspondent pels besonhs mutuels. Podretz, en seguida, escambiar cartas postalas, trabalhs manuscrits...)

Nòstres imprimits viatjan coma Periodics. Per aquò cal :

1°/Que cada imprimit pòrte una mencion unifòrma. Consacratz-i un compostaire que ne cambiaretz pas que la data e lo numèro. Per exemple : *Jornal de classa... N°...Bar-sus-Lop 3 oct.1926.*

2°/Mas aquò nos balha pas lo drech legal de far circular nòstres imprimits en tan que Periodics. Es pr'aquò que vos recomandi de demandar la permission al Recebeire de las Pòstas, en citar los nombroses precedents. Se d'unes burèus refusavan aqueste servici, avisariám un autre mejan.

3°/ I a avantatge d'estampar las adreïças, amb la mencion Periodics. Aquò balha una allura de las bonas.

4°/Podèm jónher de dessenhs al mandadís mas jamai de manuscrit.

5°/Barrar pas l'envolopa.

Lo mandadís aital fait còsta pas que 0,02 F per 50 gr.

Vos cal aplicar d'estampar d'en primièr la vida reala de vòstra classa. Es çò qu'interessa mai los pichòts correspondents.

Pensèri qu'un sol escambi quotidian basta. Aquò fa una mejana de tiratge de 80 - 90 exemplars, çò qu'es suffisent.

Autres escambis. Cada 15 jorns, expedirètz a las autras classas 3 exemplars de cada imprimits amb un al mens escrich solament al recto que se posque pegar), siá jornalament $3 \times 6 = 18$ imprimits suplementars, las faire classar après cada tiratge per facilitar l'expedicion e repartir las tascas. Lo mandadís se fa en Périodics.

Freinet, julh 1926 (de notar que cada còp un exemplar es servat per Ferrière, los mots joslinhats o foguèron per Freinet).²⁸

Tre ara « sèm pas mai tot sol²⁹! » pichòta frasa reculhida de son quasèrn de bòrd del 28 d'octobre 1924 mas d'una importància maja. La classa se dobrís grandament. Freinet crea lo primièr moviment « l'estampariá a l'escòla ». Organizar, difusir e comunicar seràn son lagui permanent per expandir al melhor sas practicas e s'enriquesir de las dels autres. Se rendèt lèu compte que l'estructuracion d'una ret entre las classas correspondentas èra

²⁸ Cf annèxa 2 per la revirada

²⁹ « Dorénavant, nous ne sommes plus seuls » déclaration de Célestin Freinet

essenciala per l'espandiment de las tecnicas e la coeréncia del moviment. Aital, en 1928 fàcia a las demandas bèlas d'estamparias la Cooperativa d'Ensenhament Laïc vei lo jorn per fin de comercializar tot lo material necite. En mai d'aquò, sortís la revista « l'educator proletarian » per publicar tèxtes politics, tecnicas novèlas e fichas pedagogicas. La correspondéncia va poder evoluir e s'adaptar en paralèl del desenvolopament del moviment Freinet e de las tecnologias novèlas.

La Pedagogia Institucionala

La pedagogia institucionala una dralha per far classa

Se amb las tecnicas mesas en òbra coma la correspondéncia escolara, Celestin Freinet posquèt acertir « sèm pas mai tot sol » e posquèt balhar una dimension novèla a la vida de las classas, Fernand Oury a sa seguida concebrà un camin pedagogic novèl « cap a una pedagogia institucionala »³⁰. Es necite aquí, de far un rampèl istoric per sasir los fondaments d'aquel biais de pensar e de menar la classa. Es plan un camin que Fernand Oury descobrís guidat per maites rencontres màgers e enriquesits par sas conviccions personalas.

Dos rencontres essencials : François Tosquelles e Célestin Freinet...

Debuta dins lo mestièr en 1939 ont pren rapidament consciéncia del caractèr plan eterogenèu de la vida de la classa e nòta plan lèu la paradòxa entre aquela eterogeneïtat e lo biais tradicional de menar la classa ont tot es mes en plaça per uniformizar, atudar, las personalitats de cada mainatge. « Son 45 dins la classa ; se totes son diferents, se cadun entend a son biais, per de qué los amassar ? »³¹. Una pedagogia mai pròche d'un comandament d'armada que regla pas cap los problèmas pintrada per Oury coma « l'escòla-casèrna ».

Son rencontre amb François Tosquelles, doctor en psicoterapia institucionala per l'intermediari de son fraire Jean Oury, el tanben metge, serà decisiu dins la direccion que prendrà son camin.

³⁰ « Vers une pédagogie institutionnelle » OURY Fernand, VASQUEZ, Aïda, *Vers une pédagogie institutionnelle?*, Vigneux, Matrice, 1998, p. 288

³¹ « Ils sont 45 dans la classe. S'ils sont tous différents si chacun comprend à sa façon, pourquoi les rassembler ? » OURY Fernand, VASQUEZ, Aïda, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Vauchrétien, Matrice, 2000, 2ème édition p.52

François Tosquelles, refugiat espanhòl arribat en França en 1939, suportèt un sejoir dins un camp de concentracion ont metrà en plaça un servici psiquiatric. En 1940, s'installèt a l'espital de Sant Alban, ont sa tòca primièra serà de luchar, amb sos patients, contra la talent en rendre lo monde actiu e crear de relacions entre eles per partir en cèrca de noïrridura (òrt, pichòt elevatge, gestion de l'estòc, cosina). Anèt a l'encontre de çò qu'existissiá fins ara dins los espitals psichiatrics en se preocupant del mitan, en lo suenhant, dins son integralitat (personal, malauts, luòc). La psicoterapia institucionala èra nascuda. Al sortir de la guèrra demandèt a Jean Oury de se trachar d'una unitat per mainatge.

Aquel m'aviá demandat de me trachar, amb el, d'una anèxa de l'espital, una mena d'I.M.P. I calíá anar a pè, a dos o tres quilomètres, dins lo luòc dit la bòria del Villaret. I aviá una banda de dròlles - de la practica d'I.M.P- amb un regent que practicava las tecnicas Freinet, en particular - causa la mai importanta - utilizava la premsa d'estampariá, la premsa pichòta de Freinet.[...] Dins lo grop therapeutic, èri estat menat a compauzar un jornal amb los malauts ; aviái empruntat la premsa del regent. L'interès d'aver una premsa pichòta, puslèu que de maquinassa complicadas coma ara, es que permetiá de trabalhar al nivèl lo mai elementar, en decompauzant las tascas - los compostadors, los caractèrs, la cassa, « tirer » d'un biais artisanal - e, fin finala, dins un sens plan mai « therapeutic ». Aviám editat un jornalet que se sonava « Lo Camin. »³²

Vaquí lo camin que va menar Fernand Oury a las tecnicas Freinet e a la psicoterapia institucionala. La guèrra marquèt plan Fernand Oury per sa mobilizacion e un periòd d'incarceracion, sa volontat de cambiar l'esistèma establìt dins l'ensenhament ne serà afortit. Son rencontre, en 1949, amb Celestin Freinet es decisiu e Fernand Oury se lança dins las diferentas tecnicas : jornal, correspondéncia, enquistas, tèxtes liures... quitament se son pas, a priòri, totas adaptadas al mitan ciutadan. Sa participacion dins l'enquadrament de colonias de vacanças li permet d'aver un agach novèl sus l'enfant, un agach que l'ajuda a organizar sa classa en tenent compte d'aquò. « Tot es possible : question d'organizacion, de responsabilitat, de poder, e de leis acceptadas³³. »

³² « Celui-ci m'avait demandé de m'occuper, avec lui, d'une annexe de l'hôpital, une sorte d'I.M.P. Il fallait y aller à pied, à deux ou trois kilomètres, dans un lieu-dit : la ferme du Villaret ; Il y avait là une bande de gosses-de la clientèle d'I.M.P.- avec un instituteur qui pratiquait les techniques Freinet. [...] dans le club thérapeutique, j'avais été mené à composer un journal avec les malades ; j'avais emprunté la presse à l'instituteur. L'intérêt d'avoir une petite presse, plutôt que des machineries compliquées comme maintenant, c'est que cela permettait de travailler au niveau le plus élémentaire, en décomposant les tâches - les composteurs, les caractères, la casse, « tirer » de façon artisanale - et, en fin de compte dans un sens bien plus « thérapeutique ». On avait édité un tout petit journal qui s'appelait "Le Chemin ". » POCHET, Catherine, OURY, Fernand, OURY, Jean, « L'année dernière, j'étais mort... » signé Miloud. Vigneux, Matrice, 1986, p.166

³³ « Tout est possible : question d'organisation, de responsabilité, de pouvoir, et de lois acceptées. » OURY Fernand, VASQUEZ, Aïda, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, op.cit., p.70

...cap a la pedagogia institucionala

En 1958 del temps d'un congrès Freinet, Jean Oury, en metre en parallèl lo mitan psiquiatric e lo de la classa, emplegarà pel primièr còp la terminologia de pedagogia institucionala. « ... “ Las tecnicas Freinet”, las tecnicas d'animacion, de responsabilizacion, de modificacion estrukturala de l'espaci, de las interrelacions, dins una classa, èran a quicòm pròche las meteissas qu'aquela de la psicoterapia institucionala³⁴. »

En fin, la venguda dins sa classa d'Aïda Vasquez, una psicològa venezueliana, entamenarà un long trabalh en complementaritat sus l'analisi d'aquel mitan ont l'eterogeneitat serà presa en compte dins totas sas dimensions. Aital podran definir amassa lo concept d'institution « la regla simpla d'utilizar lo sabon sens se carpinhar es ja una institution ; l'ensem de las reglas que determinan “çò que se fa e çò que se fa pas ” dins un tal luòc, dins un moment donat, çò que sonam “las leis de la classa”, ne son d'autres³⁵. » Determinan un sòcle indispensable per suportar las institutions, un trespès. « Avèm estimats, en 1964, que l'analisi del mitan educatiu comportava necessàriament tres dimensions al mens... »³⁶ Insistisson per « deseparar pas las tecnicas Freinet, lo grop, e l'inconscient. Dins la vida es indissociable. La pedagogia institucionala es l'articulacion de tot aquò, las interaccions... »³⁷

L'inconscient dins la classa : liberar la paraula del subjècte per autorizar l'escritura de l'escolan

Aïda Vasquez e Fernand Oury partisson d'aquel postulat : « reconegut o denegat, l'inconscient es dins la classa e parla... Val melhor l'ausir que lo subir »³⁸, « [...] dins la classa coma endacòm mai, los inconscients parlan, quitament e subretot se los ausissèm pas,

³⁴ « “Les techniques Freinet”, les techniques d'animation, de responsabilisation, de modification structurale de l'espace, des interrelations, dans une classe, étaient à peu près les mêmes que celles de la psychothérapie institutionnelle. » POCHET, Catherine, OURY, Fernand, OURY, Jean, « *L'année dernière, j'étais mort...* » signé Miloud., op.cit., p.164

³⁵ «La simple règle qui permet d'utiliser le savon sans se quereller est déjà une institution. L'ensemble des règles qui déterminent « ce qui se fait et ce qui ne se fait pas » en un tel lieu, à tel moment, ce que nous appelons “ les lois de la classe”, en sont d'autres. » OURY, Fernand, VASQUEZ Aïda, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, op.cit., p.81

³⁶ « Nous avons estimé, en 1964, que l'analyse du milieu éducatif comportait nécessairement trois dimensions au moins... » OURY Fernand, VASQUEZ, Aïda, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, op.cit., p.245

³⁷ « Ne pas séparer les techniques Freinet, le groupe et l'inconscient. Dans la vie, c'est indissociable. La pédagogie institutionnelle c'est l'articulation de tout cela, les interactions... » Fernand Oury in MARTIN, Lucien, MEIRIEU, Philippe, PAIN, Jacques, *La pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury*, Vigneux, Matrice, 2009, p50

³⁸ VASQUEZ Aïda, OURY Fernand, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Matrice 2000, p. 689 « Reconnu ou nié, l'inconscient est dans la classe et parle... Mieux vaut l'entendre que le subir. »

qu'aquò crida tan que pòt, de còps jos fòrma de blocatges, de simptòmas, de passatges a l'acte e d'explosions dichas "imprevisiblas"³⁹... »

Demòra de far amb l'inconscient, plan solide vòl pas dire jogar al psicanalista, seriá perilhòs de s'enganar de luòc, d'adreïça, « Nòstra posicion es clara : nos sembla mens dangieirós de far una operacion d'apendiciti dins un granièr poscós que de jogar al psicanalista amator⁴⁰[...]»

Far amb l'inconscient vòl dire lo prene en compte, es pas interpretar a tot pèrdre, mas s'avisar que dins la classa se jògan de transfèrts e de contra transfèrts, que s'agís pas de mestrejar, mas d'ausir.

Francis Imbert ditz : « Notam alara que l'interès de la pedagogia institucionala - coma de la psicoterapia institucionala - es de puntar « la mesa en plaça d'un quadre o d'un fialat institucional susceptible d'aculhir los transfèrts » (Jean Oury). Aital en classa las institucions van constituir de supòrts materials-simbolics sus las que van se dobrir des circuits de transfèrts. Es a dire que los messatges que fins aquí viravan en redond per manca de destinataris per los reçaupre, van poder enfin se far ausir. »⁴¹

Aculhir lo subjècte amb sa singularitat, lo prene en compte : « Devèm donc téner compte de se-meteis e dels autres, es a dire preservar una dimension etica [...] "téner compte" dels autres dins una atmosfèra, pas obligatòriament non conflictuala, mas de respècte, de "philia", es a dire d'amistat, d'onestetat. Es indispensable, e es pas brica incompatible amb la singularitat de cadun »⁴². Al contrari, la dubertura als autres e a l'environa, la dintrada dins la classa e dins los aprendissatges, seràn d'autant mai facilitadas que la singularitat de cadun serà estada preservada.

³⁹ Id, p. 267, « [...] dans la classe comme ailleurs, les inconscients parlent, même et surtout si on ne les entend pas, que ça hurle parfois sous forme de blocages, de symptômes, de passages à l'acte et d'explosions dites "imprévisibles"... »

⁴⁰ VASQUEZ Aïda, OURY Fernand, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Vigneux : Matrice, 1991, p. 240, « Notre position est claire : il nous paraît moins dangereux de faire une opération d'appendicite dans un grenier poussiéreux que de jouer au psychanalyste amateur [...] »

⁴¹ IMBERT Francis, *L'inconscient dans la classe*, Paris : ESF éditeur 1997, p. 44, « Notons alors que l'intérêt de la pédagogie institutionnelle – comme de la psychothérapie institutionnelle – est de viser "la mise en place d'un cadre ou d'un filet institutionnel susceptible d'accueillir les transferts" (Jean Oury). Ainsi en classe les institutions vont constituer des supports matériels— symboliques – sur lesquels vont se frayer des circuits de transferts. C'est à dire que les messages qui jusque-là tournaient en rond faute de destinataires pour les recevoir, vont pouvoir enfin se faire entendre. »

⁴² OURY Jean, « À propos de Miloud », entretien avec MARTIN Lucien, postface à POCHET Catherine, OURY Fernand, *L'année dernière j'étais mort... signé Miloud*, Vigneux : Matrice, 1986, « On doit donc tenir compte de soi-même et des autres, c'est à dire préserver une dimension éthique [...] "tenir compte" des autres dans une atmosphère, pas forcément non conflictuelle, mais de respect, de "philia", c'est à dire d'amitié, d'honnêteté. C'est indispensable, et ce n'est pas du tout incompatible avec la singularité de chacun. »

1.3.- La classa un univèrs

Notam qu'aquela descripcion se fa a partir de la classa de Mirelha Dedieu.

En tornar legir *Vers une pédagogie institutionnelle* ?, dins l'amira de me documentar per redigir aqueste memòri trapèri aquel passatge, aqueles mots, me soveniái pas los aver legits, dins mas lectures precedentas, dison la dificultat a dire çò qu'es la classa, de parlar de la nòstra classa, sens l'aseptizar, la desumanizar, la simplificar amb de fichas descriptivas, dins una volontat de clartat, sens dire totes aqueles detalhs que fan son èime. Aïda Vasquez e Fernand Oury escrivon amb justessa aquela complexitat : « "Es un univèrs" aviá dit un jorn, estonat, un professor de psico-pedagogia. Òc un pichon univèrs un pauc en marge de l'escòla, mas mai dobèrt e ligat al monde de cada jorn dels enfants e dels adultes. Univèrs sentit, perçut abans d'èsser analysable. Podem alara tentar l'elementari : descriure lo "local", lo mobiliari, las tecnicas, l'organizacion, las institucions e lo regent. Qué demòra de la realitat ?

En descriure successivament las activitats [...], en desseparant lo Conselh, crentam d'aver fach de la classa non una analisi, mas una autopsia. En eliminant aquesta impression de complexitat d'entrenament, avèm destrusit a l'encòp, aquel «feutratge», aquestas ligasons finas que balhan al mitan un sens e una eficacitat educativa. Lo mòde de ligason entre los divèrses elements aviá al mens autant d'importància que los elements eles-meteis. Avèm eliminat çò que sentissiam coma essencial : la vida [...]. Nos avisam lèu que la classa contunha aprèp l'ora reglamentària : menam en classa d'objèctes, d'idèas... Aquele univèrs es dins la classa, mas es tanben dins lo cap del regent, dins lo cap de cada enfant e benlèu un pauc dins lo dels correspondents. »⁴³

⁴³ VASQUEZ Aïda, OURY Fernand, *Vers une pédagogie institutionnelle* ?, Vigneux : Matrice, 1991, p. 102, « "C'est un univers" avait dit un jour, étonné, un professeur de psycho-pédagogie. Oui un petit univers un peu en marge de l'école, mais plus ouvert et lié au monde quotidien des enfants et des adultes. Univers ressenti, perçu avant d'être analysable. Nous pouvons alors tenter l'élémentaire : décrire le "local" le mobilier, les techniques, l'organisation, les institutions et le maître. Que reste-t-il de la réalité ? En décrivant successivement les activités[...], en séparant le Conseil, nous craignons d'avoir fait de la classe non une analyse, mais une autopsie. En éliminant cette impression de complexité et d'enchevêtrement, nous avons détruits en même temps, ce "feutrage", ces liaisons fines qui donnent au milieu un sens et une efficacité éducative. Le mode de liaison entre les divers éléments avait au moins autant d'importance que les éléments eux-mêmes. Nous avons éliminé ce que nous ressentions comme essentiel : la vie. [...] On s'aperçoit vite que la classe continue après l'heure réglementaire : on apporte en classe des objets, des idées... Cet univers est dans la classe, mais il est aussi dans la tête du maître, dans la tête de chaque enfant et peut-être un peu dans celle des correspondents. »

La classa es un univers complèxe que se legís e s'esclaira sovent dins sos detalhs. Ongan rendèrem vesita lo temps d'una jornada als correspondents, en los escotar nos parlar de lor classa, la nos presentar, s'ausissiá plan çò que s'i passava. Aprèp la presentacion partegèrem un temps de talhièrs.

Los diferents talhièrs favorizèron los escambis, la cooperacion e a l'encòp nos permetèron de veire lo foncionar, la vida de lor classa. Trapèri aquel moment d'escambi in situ fòrt. Quand faguèrem lo bilanç de nòstra sortida l'endeman se parlèt fòrça de la descobèrta de la classa dels correspondents qu'avián imaginada a través lors descripcions.

Dins la meteissa dralha, quand ausissi de collègas testimoniar de lor practica, apercebi un pauc de l'univers de lor classa.

Dins la descripcion e presentacion que seguís, se legís pas totjorn los ligams que i a entre las diferentas institucions, los reglatges qu'aquò demanda. Cada element pren de valor e d'ample en s'articular amb los autres.

Aïda Vasquez e Fernand Oury dison a prepaus de las institucions : « Podèm balhar una idèa justa de las institucions que cada grop bastís de longa en responsa a sos besonhs? Non solament aquestas responsas càmbian d'una classa a l'autra mas – e aquò es important – càmbian, evoluïsson pr'amor que son regularament botadas en question.

Qu'ausissèm per “institucions” ? La simpla règla que permet d'utilizar lo sabon sens se carpinhar es ja una institucion. L'ensem d'aquelas règlas que determinan “çò que se fa e çò que se fa pas” dins tal luòc, a tal moment, çò qu'apelam “las leis de la classa” ne son una altra.

Mas apelam tanben “institucion” çò qu'instituissèm : la definicion dels luòcs, dels moments, dels estatuts de cadun segon son nivèl de comportament, es a dire segon sas possibilitats, las foncions (servicis, pòstes, responsabilitats), los ròtles (presidència, secretariat), los divèrses acamps (caps de còla, classas de nivèls, etc..., los rites que n'asseguran l'eficacitat, etc...)»⁴⁴

Son aquelas institucions que balhan la tonalitat de la classa.

⁴⁴ VASQUEZ Aïda, OURY Fernand, *Vers une pédagogie institutionnelle* ?, Vigneux : Matrice, 1991, p. 81 e 82, « Pouvons-nous donner une idée juste des institutions que chaque groupe élabore continuellement en réponse à ses besoins ? Non seulement ces réponses diffèrent d'une classe à l'autre mais – et ceci est important- elles varient elles évoluent puisqu'elles sont régulièrement remises en question. Qu'entendons-nous par “institutions” ? La simple règle qui permet d'utiliser le savon sans se quereller est déjà une institution. L'ensemble de ces règles qui déterminent “ce qui se fait et ce qui ne se fait pas” en tel lieu, à tel moment, ce que nous appelons “les lois de la classe” en sont une autre. Mais nous appelons aussi “institution” ce que nous instituons : la définition des lieux, des moments, des statuts de chacun suivant son niveau de comportement, c'est à dire selon ses possibilités, les fonctions (services, postes, responsabilités), les rôles (présidence, secrétariat), les diverses réunions (chefs d'équipe, classes de niveaux, etc..., les rites qui en assurent l'efficacité, etc... »

L'univèrs de la classa

Presenti aquí d'unas institucions e tecnicas Freinet en plaça dins ma classa de CP-CE1 en 2011/2012.

Coma l'ai evocat dins la primièra partida, las institucions permeton de « parlar l'occitan ». Es viscut coma la lenga de l'escòla, de la classa. A prepaus de las institucions, Fernand Oury emplegava l'expression de « lenga pairala » que definís aital en tot precisar que : « per lenga “pairala”, cal entendre “simbolica” la lenga de çò qu'impausa una lei a l'enfant, que fins ara, demorava dins una cresença en sa tota poténcia imaginària ; en escambi de qué, l'accès a aquesta lenga, l'acceptacion de son còdi, permeton a l'enfant de s'apoderar l'aisina que representa son usatge e puslèu que de creire assubjectir lo mond a sa tota poténcia quimerica, pòirà progressivament, grandir e ganhar en fòrça e libertat⁴⁵. »

Dins la classa institucionala, l'occitan es a l'encòp lenga e lengatge : es la lenga de la Lei, e lo lengatge que permeton l'expression liura e la comunicacion. En far nòstra la proposicion de Françoise Dolto, pòiriam afortir que, dins la classa, « tot es lengatge », en prene aqueste tèrme dins la definicion balhada pel Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage⁴⁶ : « La capacitat especificament umana de comunicar pel biais d'un sistèma de signes que meton en jòc una tecnica complèxa e que supausa l'existéncia d'una foncion simbolica. » Pierre Johan Laffitte completa aquela definicion en dire : « Lo lengatge aquò's çò qu'es fondamental, al sens pròpri : òm fonda pas res sens lengatge, sens un sistèma de signes. Aqueste sistèma de signes qu'es lo lengatge, utilizat per un grop social o una comunautat culturala, constituís una lenga particulara. La lenga es un instrument de comunicacion, existís dins e per la collectivitat. [...] Lo lengatge es una facultat abstracha : la lenga mairala n'es la nòstra aprension la mai prigonda e la mai intima⁴⁷ » Abans sa quita naissença, la lenga mairala parla l'enfant, e a l'encòp lo dubrís al monde en li permetre de

⁴⁵ LAFFITTE Pierre-Johan, « L'occitan comme institution de la classe coopérative / une non évidence », 2010. Tèxte elaborat a partir del trabalh collectiu de la formacion paissèls. « Par “paternelle”, il faut entendre “symbolique”, la langue de ce qui impose une loi à l'enfant qui jusqu'alors, restait dans une croyance en sa toute puissance imaginaire ; en échange de quoi, l'accès à cette langue, l'acceptation de son code, permettent à l'enfant de s'emparer de l'outil que représente son usage et plutôt que de croire assujettir le monde à sa chimérique toute puissance, il pourra progressivement, grandir et gagner en force et liberté. »

⁴⁶ DUBOIS, GIACOMO, GUESPIN, *Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage*, Paris : Larousse, 1994. « La capacité spécifiquement humaine de communiquer au moyen d'un système de signes mettant en jeu une technique complexe et supposant l'existence d'une fonction symbolique. »

⁴⁷ LAFFITTE Pierre-Johan, article cité : « Le langage c'est ce qui est fondamental, au sens propre : on ne fonde rien sans langage, sans un système de signes. Ce système de signes qu'est le langage, utilisé par un groupe social ou une communauté culturelle, constitue une *langue* particulière. La langue est un instrument de communication, elle existe dans et par la collectivité.[...] Le langage est une faculté abstraite : la langue maternelle est notre appréhension la plus profonde et la plus intime. »

nomenar las causas. La lenga ven paraula ; es un biais singular d'utilizar lo còdi ; es un indici de la preséncia del subjècte : « la paraula a una dimension creatritz⁴⁸ ».

Las institucions, lengatge de la classa e marcas de la cultura comuna, daissan d'espacis dubèrts per la paraula de cadun.

En m'apiejar sus aqueste postulat, tot es lengatge, vai descriure d'unas institucions mesas en plaça dins la classa. De fach, dins la classa viscuda coma banh de lenga, me sembla qu'aqueste lengatge partejat, e l'emergéncia de la paraula singulara, permeton de dintrar dins los aprendissatges, e mai particularament dins lo de la lectura e de l'escritura, dins la lenga escricha, que de longa fa apèl a l'interpretacion.

Lo cossí vas ?

Cada matin nos acampam al canton⁴⁹ pendent vint minutas, un còp lo programa de la jornada elaborat e anonciat, dubrissi lo « cossí vas ? », en debuta d'an assegurí la presidéncia, puèi son de mainatges cinta jaune en comportament qu'o pòdon far.

Lo president demanda a cadun « Cossí vas ? », los mainatges son liures de respondre « va plan, va pas plan, de dire lo perquè o pas ».

Aquel cort temps de paraula, permet a cadun de dire quicòm d'el als autres, de depausar una cachavièlha, un lagui, un eveniment important passat o a venir... Es un biais de dintrar dins la classa, dins lo grop per cadun e « de prene la temperatura de la classa ».

Lo bilanç meteò

Cada jorn, en fin de vesprada, nos acampam al canton lo temps del bilanç meteò.

Cadun exprimís per « un signe e/o un mot » – solelh, nívol, auratge – son bilanç de la jornada, son sentit del moment. Es l'escasença de dire çò qu'avèm sul còr abans de partir. Es coma un resson del cossí vas ?, pas dins lo contengut, pas sul fons, mas sus la fòrma.

Lo Qué de Nòu ?

Es un temps de paraula liura limitat dins la durada seuresat per de leis.

⁴⁸ Id. « la parole a une dimension créatrice »

⁴⁹ Lo canton es un luòc de la classa ont nos acampam, es constituït de tres bancs disposats en U e de cadièras. Tot lo monde se vei.

Un còp per setmana, cada diluns en debuta de vesprada, nos acampam al canton per far lo qué de nòu, pendent 30 minutas. Fau la presidéncia e dubrissi lo Qué de Nòu ?, en rampelar las leis : « Escotam lo que parla, çò que se ditz aici demòra dins la classa, nos trufam pas. » Los que vòlon parlar se marcan.

De frasas ritualas ritman aquel temps de paraula.

- « *Dubrissi lo Qué de Nòu ?*
- *Qual vòl la paraula al Qué de Nòu ?*
- *Te balhi la paraula Qué de Nòu ?*
- *As acabat ?*
- *I a de questions, de remarques, quicòm de dire?*
- *Passam !*
- *Clavi lo Qué de Nòu ? »*

Cadun parla a son torn, puèi lo demai del grop pòt intervenir, en demandar la paraula.

Es tanben un temps d'acuèlh del subjècte, una dintrada o pas dins la classa. Es pas per ieu lo moment de formular de correccions de lenga, ni d'espleitar çò qu'es ditz.

Tot çò qu'es dich al « Qué de Nòu ? » necessita una escota plan fina mas pas totjorn una responsa.

Lo Conselh

Es un, luòc de decisions e un temps de regulacion de la vida de la classa, limitat dins lo temps.

Aïda Vasquez e Fernand Oury escrivon a prepaus del Conselh qu'es «[...] la clau de vòuta del sistèma perque aqueste acamp a lo poder de crear d'institucions nòvas, d'institucionalizar lo mitan de vida comuna » e apondon « La correspondéncia, lo jornal, las enquèstas an menat la vida dins la classa. Los eveniments foguèron viscuts per totes mas tanben per cadun e pas obligatòriament del meteis biais. L'estructuracion de l'espaci e del temps, l'organizacion del trabalh e lo sistèma de las mediacions an estalviat, provisòriament, las tensions, los espets. Mas çò qu'es pas aparegut, jòga. Invesible, lo desòrdre es aquí e benlèu l'esparpalhament e l'esclatament del grop. Tot a de besonh d'èsser tornat pres sul plan simbolic, e se cal tornat manejat : aquò's benlèu lo ròtle essencial del Conselh de Cooperativa⁵⁰. »

⁵⁰ VASQUEZ Aïda, OURY Fernand, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Vigneux : Matrice, 1991, p. 83 « [...] la clé de voûte du système puisque cette réunion a le pouvoir de créer de nouvelles institutions, d'institutionnaliser le milieu de vie commun. » « La correspondance, le journal, les enquêtes ont amené la vie dans la classe. Les événements ont été vécus par tous mais aussi par chacun et pas obligatoirement de la même façon. La

Mesurèri sovent en menar de Conselhs, qu'aquela institucion jogava un ròtle màger per l'equilibri de cadun e de la classa. Los imprevists e los silencis parlats i ocupan una plaça de las bèlas.

Los autors perseguisson per una metafòra, que trapam sintetizada dins lo Memento De Pédagogie Institutionnelle e qu'illustra clarament que lo Conselh permet a la classa de téner, e de viure :

- **«Lo Conselh, uèlh del grop :** Totes dins la classa, pòdon veire e saber. Aquestas infòmacions, mesas en comun, permeton sovent de veire... çò que se passa.
- **Lo Conselh, cervèl del grop :** Instrument d'analisi e de critica de çò que se passa, d'elaboracion collectiva de la lei e de las règlas de vida. Instrument de decision, es tanben una memòria collectiva (cf. lo quasèrn de decisions).
- **Lo Conselh, ren del grop :** Un acamp d'epuracion de çò qu'encombra, obstruís o anulla la vida collectiva e la produccion. Lo Conselh drena las energias blocadas dins las tensions, los conflictes e las inibicions, las recupèra, las reorienta.
- **Le Conselh, còr del grop :** Luòc de recors ont òm parla al nom de la lei, e que permetrà la cicatrizacion de las nafraduras o frustracions subidas al cors de la setmana. Luòc de reconeissença dels progrèsses, dels esfòrces, de las capitadas. Re-dinamizacion, novèla aviada, remesa en circuit...»⁵¹

Dos còps per setmana (lo dimars 30 minutas e lo divendres 40 minutas) nos acampam al canton. Presidissi aquel moment. Remembri las leis de confidencialitat, de securitat e de presa de paraula, son las meteissas qu'al « Qué de Nòu ? ». En tant que responsabla de classa, soi garanta de la lei e ai un drech de vetò sus totas las decisions presas en Conselh. Anonci las diferentas rubricas : « Propositions, infòmacions, remarques, criticas, mercejaments, felicitacions ». Los qu'an quicòm de dire lèvan la man e marqui sul

structuration de l'espace e du temps, l'organisation du travail et le système des médiations ont évité, provisoirement, les tensions, les éclats. Mais ce qui n'est pas apparu, joue. Invisible, le désordre est là et peut-être l'éparpillement et l'éclatement du groupe. Tout a besoin d'être repris sur le plan symbolique, et au besoin remanié : c'est peut-être le rôle essentiel du Conseil de Coopérative. »

⁵¹ LAFFITTE René, et le groupe *Vers la Pédagogie Institutionnelle, Mémento de Pédagogie Institutionnelle, Faire de la classe un milieu éducatif*, Vigneux : Matrice 1999, p. 115 « Le Conseil, oeil du groupe : Tous dans la classe, peuvent voir et savoir. Ces informations, mises en commun, permettent souvent de voir... ce qui se passe.

- Le Conseil, cerveau du groupe : Instrument d'analyse et de critique de ce qui se passe, d'élaboration collective de la loi et des règles de vie. Instrument de décision, il est aussi une mémoire collective (cf. le cahier de décisions).

- Le Conseil, rein du groupe : Une réunion d'épuration de ce qui encombre, obstrue ou annule la vie collective et la production. Le Conseil draine les énergies bloquées dans les tensions, les conflits et les inhibitions, les récupère, les réoriente.

- Le Conseil, cœur du groupe : Lieu de recours où l'on parle au nom de la loi, et qui permettra la cicatrization des blessures ou frustations subies au cours de la semaine. Lieu de reconnaissance des progrès, des efforts, des réussites. Re-dynamisation, redémarrage, remise en circuit... »

quasèrn del Conselh los pichons noms dins las diferentas rubricas. Los que se son marcats parlan a torn de ròtle, cadun pòt intervenir. Preni en nòta sul quasèrn del Conselh, çò que se ditz e marqui las decisions, que tòrni legir en fin de Conselh, e a la debuta del Conselh seguent. Es en Conselh que totas las leis e règlas de vida de la classa, son elaboradas, pausadas e votadas.

Los mestièrs

Dins la classa nos despartissèm de responsabilitats e de tascas. Los mestièrs respondon a un besonh de la classa, i a pas de mestièrs per far mina d'èsser util o de far. D'una classa a l'autra son pas exactament los meteisses mestièrs que son en plaça.

Podèm suprimir un mestièr o n'apondre en foncion dels besonhs.

Fernand Oury escriu « Los mestièrs son pas un novèl gadget pedagogic : s'agís simplement d'una distribucion de las tascas, d'un partatge del poder dins un grop d'enfants egals en drech [...] Se pausa lèu lèu la question de la competéncia. Qual que siá pòt pas far qué que siá. Responsabilitat, poder, libertat e competéncia son ligats e coma tota institucion, los mestièrs son de responsas a de besonhs que se manifestan aquí e ara. Seria estonant que l'ensem dels mestièrs foguèsse transposable d'una classa a una altra perque, per definicion, aquestas classas son evolutivas. Los mestièrs, dins la classa cooperativa, alimentan lo Conselh en problèmas precises d'organizacion que temperan lo flòt de las recriminacions e de las criticas. Las colors de comportament, mesas a l'espròva, prenon lor sens. L'Important poirà sorire de l'atencion que portam als detalhs. Aquò's sovent la presa en compte d'aquestes detalhs de la vida quotidiana que fan que la classa cooperativa fonciona o pas. L'enfant coma l'adulte s'intègra al grop sonque quand se i sentís necessari, quand existís pels autres. Val mièlhs parlar pas de cooperativa abans que **totes** ajan una responsabilitat e un poder, abans que **totes** sián intrats dins lo grop-classa. Avèm pas de besonh d'inventar de mestièrs : las necessitats del trabalh e de la vida comuna se'n cargan⁵². »

⁵² OURY Fernand, «Les métiers Une médiation bien commode», in LAFFITTE, *Mémento de Pédagogie Institutionnelle*, p. 230 « Les métiers ne sont pas un nouveau gadget pédagogique : il s'agit simplement d'une distribution des tâches, d'un partage du pouvoir dans un groupe d'enfants égaux en droit [...] Se pose très vite la question de la compétence. N'importe qui ne peut pas et ne sait pas faire n'importe quoi. Responsabilité, pouvoir, liberté et compétence sont liés et comme toutel'institution, les métiers sont des réponses à des besoins qui se manifestent ici et maintenant. Il serait étonnant que l'ensemble des métiers soit transposable d'une classe à une autre puisque, par définition, ces classes sont évolutives. Les métiers, dans la classe coopérative, alimentent le Conseil en problèmes précis d'organisation qui tempèrent le flot des récriminations et de critiques. Les couleurs de comportement, mises à l'épreuve, prennent leur sens. L'Important pourra sourire de l'attention que nous portons aux *détails*. C'est souvent la prise en compte de ces détails de la vie quotidienne qui font que la classe coopérative fonctionne ou non. L'enfant comme l'adulte ne s'intègre au groupe que lorsqu'il s'y sent nécessaire, quand il existe pour les autres. Mieux vaut ne pas parler de coopérative avant que **tous** n'aient une responsabilité

Los mestièrs permeton de dintrar dins la classa, d'i trapar una plaça d'i prene part, concretament e simbolicament a l'encòp. Es un biais de far la classa seuna tanben.

A cada periòde cambiam, plan solide se pòt far abans, las demandas e atribucions de mestièrs se fan en Conselh. I a pas d'obligacion de far un mestièr. Ongan un sol enfant ne demandèt pas al moment del cambiament de mestièrs, en dire qu'aviá pas enveja, e demandèt 15 jorns mai tard al Conselh.

Los mestièrs son afichats dins la classa, sus un panèl que fargam amassa. Lo pichon nom de cadun es marcat e costat i a dos emplaçaments per botar las etiquetas de mestièrs.

D'unes mestièrs exigisson de competéncias particularas, per exemple dins la classa per èsser « factor », es a dire anar demandar o menar un quicòm o una infòmacion, cal èsser au mens blanc en comportament e parlar occitan en classa. Cada an tres o quatre mainatges dintran dins la lenga d'aquel biais. Per anar far de fotocòpias o lavar los pincèls en defòra de la classa, cal tanben aver la cinta blanca en comportament. Per d'unes mestièrs que se fan en còla : recaptar la bibliotèca, netejar las taulas. Arriba qu'un mainatge mai grand en comportament o mai experimentat ajuda, aprenga a un que sap mens. Dins aquela situacion coma dins d'autras ligadas als aprendissatges, aquelas intervencions e situacions d'entrajudas son eficaças e preciosas.

En debuta d'an, los mainatges, quand an coneguts los mestièrs l'annada d'abans, demandan los mestièrs, sovent a un moment ont i a de ramalh, ont se cal organizar en fin de talhièrs. S'avisan lèu que la classa fonciona pas sens los mestièrs. Son regularament evocats dins los escambis amb los correspondents.

Faguèron l'objècte del primièr album de l'annada : çò que mòstra plan que, sovent, la vida de la classa e las produccions fan pas qu'un.

Las còlas

La classa es organizada en còlas. Pendent l'annada escolara 2011/2012 per 22 mainatges i aviá 4 còlas amb un cap de còla dins caduna. Al dintre de cada còla i a de mainatges de diferents nivèls, de dròllas e de dròlles.

Per fargar las còlas e causir los caps, que seràn reconeguts en tant que tal, fau un «sociograma exprès». Aïda Vasquez e Fernand Oury dison a prepaus de l'utilitat del sociograma : « S'agís per nosautres d'obtenir rapidament un imatge mai o mens fisèl que

et un pouvoir, avant que **tous** ne soient entrés dans le groupe-classe. Nous n'avons pas besoin d'inventer des métiers : les nécessités du travail et de la vie commune s'en chargent. »

nos permetrà de verificar nòstras ipotèsis per çò que concernís los jos-gropes, las constellacions. Mas subretot s'agís d'obtenir un element complementari qu'ajudarà lo grop a designar los responsables e a constituer de còlas⁵³. »

Aquel foncionament favoriza l'entrajuda e l'organizacion del trabalh. D'unas recèrcas se fan en còla, mas tanben lo trabalh d'escritura e de lectura e d'art plasticas per la correspondéncia, per las creacions d'albums e per l'afichatge de la classa.

Las cintas

Fan partida de las aisinas creadas per Fernand Oury, sul modèl e sul principi de las cintas de judò. Fernand Oury conta cossí faguèt un parallèl entre la sala de judò, çò que se jòga sul tatamis e l'escòla e la classa : « Simplement èri institutor e puèi judocà [...] Es un jòc que permet pas tròp la galejada, perque òm fa pas semblant al judò [...] Soi espantat alara pel judò perque es un camp de batalha ! Aquò me fa pensar a ma classa [...] Mas çò que me trabalha es qu'aquí dedins cadun trabalha a son nivèl. Las cintas, lo pichòt panèl qu'es aquí, afichat per totes. [...] Vos asseguri que i aviá d'òrdre sul tapís. Cadun trabalha a son nivèl. Ten aquò m'interessa. Son totes diferents dins lo meteiu luòc, aquò me fa pensar a de causas aquò çaquela. E puèi i a pr'aquò de règlas. Per exemple, las règlas d'entrajuda [...] aquò's pas un univèrs aclapat. Las gents que son cintas jaunas sabon plan que van passar dins tres meses cinta iranja. La perspectiva es pròcha. Amb los mainatges voliái trapar de daquòs perque vejaan lors progrèses. Lo tipe que va al judò es pas per èsser cinta blanca. Espèra arribar a la cinta negra. [...] Aquí i a un saber, un saber qu'es pas un saber, un saber-faire, aquò s'apren pas per correspondéncia lo judò. Es de saber-far. Coma lo saber legir. Es coma l'escòla primària aqueste daquòs d'aquí.⁵⁴ »

⁵³ VASQUEZ Aïda, OURY Fernand, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Vigneux : Matrice, 2000 « Il s'agit pour nous d'obtenir rapidement une image plus ou moins fidèle qui nous permettra de vérifier nos hypothèses en ce qui concerne les sous-groupes, les constellations. Mais surtout il s'agit d'obtenir un élément complémentaire qui aidera le groupe à désigner les responsables et à constituer des équipes. »

⁵⁴ Sous la direction de MARTIN Lucien, MEIRIEU Philippe, PAIN Jacques, *La pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury*, Vigneux : Matrice, 2009, p. 129-131 : « Simplement j'étais instituteur et puis judoka [...] c'est un jeu qui ne permet pas trop la plaisanterie, parce qu'on ne fait pas semblant au judo [...] Je suis épaté alors par le judo parce que c'est un champ de bataille ! Ça me fait penser à ma classe [...] Mais ce qui me travaille c'est que là-dedans chacun travaille à son niveau. Les ceintures, le petit panneau qui est là, affiché pour tous [...] Je vous assure qu'il y avait de l'ordre sur le tapis. Chacun travaille à son niveau. Tiens ça m'intéresse. Ils sont tous différents dans le même lieu, ça me fait penser à des choses ça quand même. Et puis il y a quand même des règles. Par exemple, les règles d'entraide [...] ce n'est pas un univers figé. Les gens qui sont ceintures jaunes savent bien qu'ils vont passer dans trois mois ceinture orange. La perspective est proche. Avec les gosses je voulais trouver des trucs pour qu'ils voient leurs progrès. Le type qui va au judo c'est pas pour être ceinture blanche. Il espère arriver à ceinture noire. [...] Là il y a un savoir, un savoir qui n'est pas un savoir, un savoir-faire, ça ne s'apprend pas par correspondance le judo. C'est du savoir-faire. Comme le savoir lire. C'est comme l'école primaire ce truc là. »

Las cintas permeton a cadun de caminar a son ritme, en valorizar las capacitadas e los progrèsses de cadun coma o descriu aquel tèxte emplenat de vida.

Balhan de marcas a cadun e al grop. Nos ajudan a far foncionar la classa coma e amb las autras institucions.

Dins nòstra escòla las colors van del burèl al negre. Cadun sap ont n'es dins cada domèni, per aquò far las colors son materializadas e afichadas dins la classa, sus un panèl a dobla dintrada : d'un costat la tièra dels mainatges dins l'òrdre alfabetic e de l'autre los diferents domènis. Completam aquel panèl amassa a cada cambiament de color. Es quicòm que compta per eles, quitament los que semblan de còps un pauc pesca- luna, que doblidan aisadament coneisson lor color e las dels autres sens trantalhar.

Las colors son parladas e fan parlar, vivon en classa, se pòt pas exigir la meteissa causa d'un burèl en comportament que d'un irange, s'ausis dins la classa e al moment del Conselh : « Es jaune, pòt far aquò, o es burèl pòt pas davalat sens l'adulte o d'aquesta passa tenes pas ta color, o per un blanc èra malaisit... » Ongan una partida del grop aviá experimentat, viscut las cintas e un autre non. D'un costat s'ausissiá un besonh e de l'autre de curiositat.

D'unes disián « lor cal balhar una color » e d'autres « perquè ? qu'es aquò ? », quitament se qualques uns sabían per aver ausit dins la cort. Demorèri impressionada per la clartat de las explicas.

Las inscripcions dins la rubrica « demanda » al Conselh èran numerosas, per cambiar de colors.

Qualques mainatges « pichons en comportament » demandavan gaireben cada setmana, avián de mal a acceptar la frustracion, mas i aviá de desir darrièr las demandas. Un dròlle de la classa que cèrcava de longa los limits e a se fretar amb la lei, me demandèt de legir totes los critèris de la mai pichòta cinta al negre e disiá regularament « N'i a de negre ? E de marron ? Qual es blau ? Vòli venir blau puèi negre. » Las colors reglèron pas tot mas l'ajudèron a plan s'apasimar, a dintrar mai dins la classa, a demandar al Conselh, a desirar poder far d'unes mestièrs.

Cadun es reconegut per la classa per çò qu'es en capacitat de far a un moment donat. Las colors balhan de dreches e de devèrs, evoquèrem ja los dreches que las colors balhavan per exerçar un mestièr, per escriure al estilò pluma cal aver capitat sa pròva de jaune en escritura.

Una color se ganha, demanda de trabalhar de far d'esfòrçs, a de valor. Per las colors ligadas als aprendissatges, los mainatges s'entraïnan suls fichièrs del temps del TI e tanben

cada còp que se trapan dins una situacion que favoriza un aprendissatge a l'escòla o endefòra. Quand se sentisson prèstes passan la pròva que correspond a la color demandada.

Per las cintas de comportament las demandas se fan en Conselh. En tant que presidenta del Conselh legissi los critèris ligats a la color demandada. Es sus aquela basa objectiva que la color serà obtenguda o pas. Se un o dos critèris, son d'afortir, lo Conselh pòt acordar un ensag sus un temps limitat. L'ensem dels membres del Conselh vòtan, lo regent en tant que responsable de classa a un drech de vetò. I a totjorn una vertadièra satisfaccion e fiertat a l'obtencion d'una color, sovent la classa pica de las mans. E aquelas capitadas fan regularament l'objècte de felicitacions.

Quand una color es obtenguda, es « per de bon », se pèrd pas, mas las regressions son possiblas, fan partida de la vida. Per las aculhir un autre estatut es prepausat, simbolizat per la cinta daurada, qu'ajuda a contèner, a bufar, per la cinta roja que protegís l'enfant e lo grop, que pausa los limits, per la grèpia coma un luòc, un recors possible. Pòt èsser l'enfant que demanda la cinta daurada o un autre, d'autres qu'o prepausan per el. Es pas una sancion, sonqu'una ajuda.

René Laffitte ditz d'un biais plan imaginat e amb umor « Òm estrechís pas al lavatge, un verd tòrna pas venir orange (estalviar de favorizar l'instabilitat) donc [...], evidentament, quitament non encoratjada, la regression es totjorn possibla. Seria illusòri e dangierós que siá pas reconeguda e situada per un estatut particular : l'estatut R = airal de Retrach, Repaus, Regression, Refugi :

- la grèpia pels pichonets
- la cinta daurada pels mai grands
- la cinta roja pels cases grèu⁵⁵»

Las cintas ajudan a aprener mas tanben a créisser a son ritme e a reperar sas avançadas dins los aprendissatges.

⁵⁵ LAFFITTE René, *Mémento de Pédagogie Institutionnelle*, Vigneux : Matrice, 1999, p. 209-210 « On ne rétrécit pas au lavage, un vert ne redevient pas orange (éviter de favoriser l'instabilité) [...], évidemment, même non encouragée, la régression est toujours possible. Il serait illusoire et dangereux qu'elle ne soit pas reconnue et située par un statut particulier : le statut R = aire de Retrait, Repos, Régression, Refuge.

- la crèche pour les petits.
- la ceinture dorée pour les plus grands
- la ceinture rouge pour les cas graves »

Las presentacions : Taula de descobèrta e presentacions de libres

La taula de descobèrta :

La taula de descobèrta es un biais de dire quicòm als autres en presentar un objècte, es un pont entre l'ostal e l'escòla.

Un còp per setmana los que vòlon presentar menan lor objècte lo pausan sus la taula destinada a la presentacion. I a un president de sesilha au mens cinta jauna en comportament. Distribuís la paraula e regula los escambis.

De mots e de frasas qu'ajudan e balhan una trama :

« *Dubrissi la taula de descobèrta del dijòus*

– *Pren un objècte sus la taula*

– *De qual es aquò?*

– *L'enfant se lèva se ven assejar a costat de president e fa sa presentacion*

– *As acabat?*

– *I a de questions, de remarques, quicòm de dire?*

– *Passa a una altra presentacion*

– *Clavi la taula de descobèrta del dijòus... »*

Aprèp la presentacion los qu'an menat d'objèctes s'installan a lor plaça o a un endrech de la classa ont i a d'espaci : l'escambi e la manipulacion se perlongan pendent quelques minutas. Puèi los objèctes seràn tornamai pausat sus la taula reservada a aquò e plaçada al canton. I pòdon demorar fins a la presentacion seguenta. I a de règlas per protegir tot lo mond, los objèctes tròp fragils o precioses demòran pas a l'escòla, tocam pas un objècte sens demandar a lo que l'a menat.

Dins la jornada cèrcam cossí escriure quelques mots a prepaus dels objèctes menats. Per exemple: « La pèl de sèrp de Manon ». Cadun fa una illustracion de çò vist sul quasèrn de descobèrta e tòrna copiar lo nom de l'objècte e lo nom de l'enfant que l'a menat, en s'ajudar de la tièra marcada al tablèu. Lo resumit o la tièra dels objèctes menats serà picat a l'ordenator e pegat en fàcia del dessenh, sul quasèrn.

Aquel perlongament de la presentacion, nos permet d'escriure, de legir, e de copiar dins una situacion que fa sens.

I a totjorn qualqu'un que presenta, sovent i a fòrça objèctes, es la sola dificultat qu'aquela institucion pausa : limitar lo temps per cadun. De còps que i a, çò menat josleva

de questions o un interès particular : èra l'escasença de far una recèrca o de trabalhar sus un novèl projècte o un tèma particular.

La taula de descobèrta es tanben un biais de dintrar dins la classa amb l'ajuda d'un objècte, un supòrt per parlar un pauc de se per l'intermediari de sa causida, de son interès per quicòm e d'aver un escambi a l'entorn d'aquò. Trapi necessari de daissar pas una presentacion sens responsa de dire quicòm, de far un signe.

Es pas aisit per tot lo mond de presentar, deguns es pas obligat, menan quicòm de lor causida quand se sentisson prèstes. I a de mainatges que menan quicòm cada setmana o gaireben es lor biais d'èsser dins la classa e d'autres que causisson d'autras intradas.

Es tanben un biais de far dintrar l'endefòra, de la vida dins la classa.

La presentacion de libres

Un còp per setmana, 3 mainatges presentan un libre cadun. Sèm al canton. I a un president au mens cinta jauna en comportament. Los tres mainatges son installats sus de cadièras a costat del president. Lo president dubrís la sesilha.

« Dubrissi la presentacion de libres del dimars...

– T'escotam...

– As acabat ?

– I a de questions, de remarcas, quicòm de dire ?

– Clavi la presentacion de libres del dimars... »

Avèm elaborat amassa una trama e qualques règlas per ajudar a presentar :

- Presentam la cobèrta e las infòrmacions que conten (títol, nom de l'autor, edicion).
- Legissèm o fasèm veire 5 paginas maximum.
- Fasèm un resumit de l'istòria o contam de qué parla.
- Disèm perquè l'avèm causit.
- Lo libre poirà èsser legit a un autre moment per la regenta o per un lector en capacitat d'o far.
- Per presentar, se cal marcar sus l'aficha prevista per aquò dins la classa. Cada mes fargam una novèla aficha ont figuran los jorns de presentacions e tres tirats per se poder marcar.
- Nos acampam per far las inscripcions.
- Las presentacions son aprestadas a l'ostal o a l'escòla, se un mainatge a besonh d'èsser ajudat sap que me pòt demandar.

Los escambis s'afinan a flor e a mesura de las presentacions, un ton s'installa, una exigéncia tanben, las questions e remarques venon de mai en finas, de mai en mai de mainatges son lectors e las presentacions ne son cambiadas.

Las presentacions, lo contacte regular amb los libres, en nos far mai dintrar dins la cultura escricha, lo mond de l'escrich, nos permeton tanben d'escriure e d'illustrar nòstras produccions diferentament. Son sorga d'inspiracion.

La classa se resumís pas a aquelas institucions mas ne balhan ja un rebat consequent. Coma l'ai evocat mai naut, ai causit de metre en abans las que pertòcan lo mai, a mon vejaire, la question de la lenga al sens larg, es a dire en enclure lengatge e paraula. Coma Fernand Oury l'a portat de longa, las institucions s'ancoran sus las tecnicas de produccion de la pedagogia Freinet. I tornarai dins una tresena partida, amb la creacion d'albums, lo tèxte liure e la correspondéncia escolara, mas avant fau un detorn teoric sus la question de la lectura.

De fach, la Carta de las Calandretas, en se referir a las Tecnicas Freinet e la Pedagogia Institucionala, fa resson a ma sensibilitat e a ma fòrmacion que me sarran del metòde natural. Pasmens, se Freinet èra un vertadièr precursor, lo considèri pas coma lo sol « pensaire de la lectura ». D'autres apòrts, de pedagògues o de cèrcaires, noïsson ma practica. Demòran pròches de la pensada de Freinet : ma tòca es pas de far un estudi exhaustiu de l'aprendissatge de la lectura.

2.- De la pedagogia a l'escritura e la lectura : l'institucionalizacion de l'escrit

2.1.- Discors sus la lectura e pression sociala

2.2.- De qu'es legir ? O cossí definir l'acte de lectura ?

2.3.- Aprendissatge e ensenhament

2.4.- D'un punt de vista didactic

2.5.- Ligam entre escriure e legir

2.1.- Discors sus la lectura e pression sociala

La question sensibla de l'ensenhament de la lectura se trapa regularament sus la scèna del debat public, e es mediatizada.

Sèm dins una societat ont saupre legir es vengut necite.

Eliane Fijalkow a identificat tres tipes de discors. La natura del primièr es institucionala : « L'institution escolara produsís aital classicament un discors prescriptiu, que jos fòrma de programas et d'instruccions, indica çò que conven d'ensénhar a un moment donat, e un discors evaluatiu qu'indica çò que foguèt efectivament après. »⁵⁶

Lo segond discors concernís l'acte pedagogic, s'agís de la literatura suls metòdes de lectura, sus las experiéncias de terrenç, es un discors reflexif.

Lo tresen discors « es ni institucional ni reflexiu, mas s'apren al debat public. Lo debat pedagogic es present de longa sus la plaça publica. Consistís a saupre se tal o tal biais de far es mai estimat que tala o tala altra. Aquesta preocupacion es constanta dins la ciutat, en çò dels parents e dels regents, mas tanben dins los mèdias, es en fach un discors politic dins la mesura ont opausa de fòrças contradictòrias que, per d'unas, son favorablas al statu-quo alara que d'autras preconizan de cambiaments, que van alara dins des sens rigorosament opausats. »⁵⁷

Es aquel tresen discors mediatizat, qu'ausissèm lo mai, es el qu'alimenta l'ànsia e que far augmentar la pression sociala exercada sus l'annada del Cors Preparatòri. Aquel

⁵⁶ FIJALKOW Eliane, *L'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire, Entre tradition et innovation*, Paris : L'Harmattan. 2008, p. 14 « L'institution scolaire produit ainsi classiquement un discours prescriptif, qui sous forme de programmes et d'instructions, indique ce qu'il convient d'enseigner à un moment donné, et un discours évaluatif qui indique ce qui a été effectivement appris »

⁵⁷ Id., p. 15 : « n'est ni institutionnel ni reflexif, mais relève du débat public. Le débat pédagogique est omniprésent sur la place publique. Il consiste à savoir si telle ou telle façon de procéder est préférable à telle ou telle autre. Cette préoccupation constante dans la cité, chez les parents et chez les maîtres, mais aussi dans les médias, est en vérité un discours politique dans la mesure où il oppose des forces contradictoires qui, pour certaines, sont favorables au statu-quo alors que d'autres préconisent des changements, qui vont alors dans des sens rigoureusement opposés. » L'autor dins son obratge prepausa una altra via un « discors descriptiu empiricament fondat » a travers las resultas d'una recèrca facha sus las practicas en òbra sul terrenç, es a dire dins de classas de CP.

discors es sovent représ jos fòrma de frasas assassinas sus l'ensenhament de la lectura, suls metòdes, e sul ròtle de l'escòla en general. Es sovent bastit de representacions enganairas, de rumors e de paurs. Al periòde de la dintrada escolara es encara mai present, podèm veire lo metòde Boscher⁵⁸ a costat d'autres sillabaris florir, a costat de las fornaduras escolaras.

Los regents en tant qu'actor de l'escòla an de far fàcia a aquel deficit de fisança. E los mainatges son pas impermeables ni a aquel discors, ni a la pression sociala.

L'annada de CP es identificada socialament coma la ont se jòga l'aprendissatge e l'acquisicion de la lectura.

Es dins aquel climat que los enfants dintran al Cors Preparatòri, se lor daissam la paraula e que los escotam, tornan dire çò qu'ausisson per carrièra o dins la familha. Lo primièr jorn de classa, ai lo lagui de desamorçar lo discors ambient e de rasssegurar cadun. Sabi que basta pas de permetre de dire e d'escotar, mas es una debuta e la realitat, lo viscut e l'anar de la classa ajudaràn.

Lor demandi çò que s'imaginan que van far, cossí veson aquela annada. Vaquí çò qu'ausissi cada an « Anam fòrça trabalhar » « Anam far de devers » « Anam aprene a legir » ausissi quitament aquela responsa de mainatges que sabon legir ! « Far de matematicas » e arriba que d'unes que tornan emplegar de formulas totes fachas ausidas coma « Las causas seriosas començan. »

Del costat dels parents i a una espèra legitima del moment ont lor enfant legirà, aquel moment es esperat amb mai o mens de tranquillitat. En debuta d'an, convidi los parents a un acamp sus l'aprendissatge de la lectura, presenti mon biais de trabalhar e respondi a las questions.

En classa de CP la lectura pren una granda plaça de fach, dins lo cap dels uns e dels autres. Vòli pas far una descripcion tròp caricaturala del Cors Preparatòri, en descriure sonque qualques faches, es un subjècte que meritariá d'èsser desvolopat en prene en compte totes los paramètres e la complexitat d'aquela annada. Primièra annada d'escòla elementària, nomenada «la granda escòla» e que marca la debuta de l'educacion obligatòria.

Me sembla important de se'n avisar, e de poder respondre a aquela pression.

⁵⁸ Lo metòde Boscher existís dempuèi la debuta del segle XX foguèt inventada per Mathurin Boscher en 1906, es un metòde sillabic, vendut en França entre 70 000 e 110 000 exemplaris.

2.2.- De qu'es legir ? O cossí definir l'acte de lectura ?

Eveline Charmeux escriu : « Dempuèi 1985 sabèm que **legir, es comprendre**. Aquesta afirmacion-que degun saupriá contestar- a un corollari qu'es pas aparegut evident sul pic a tot lo monde : **se legir, es comprendre, alara aprene a legir, es aprene a comprendre !** » e definís la compreneson coma « [...] la resulta d'operacions mentalas complexas e numerosas, non evidentas, que requerisson de competéncias a desvolopar »⁵⁹

Per respondre a la question « Saupre legir de qu'es ? », Eveline Charmeux ditz : « Doas rasons essencials nos butan a legir : per trapar la responsa a de questions que nos pausam, o per nos distraire e passar un moment agradiu. Dins los dos cas, legir apareis coma un mejan per quicòm mai, e non pas coma una activitat en se qu'auriá sa quita fin en ela-meteissa. Legir es una activitat finalizada, al servici d'un projècte que la despassa. [...] Çò que permet d'affirmar que la lectura foguèt eficaça, es la realizacion del projècte que l'aviá provocada, la realizacion del projècte, es tanben çò qu'apelam "comprendre" ».⁶⁰

Jean Foucambert dins *La manière d'être lecteur*, descriu lo comportament d'un punt de vist mecanica amb los moviments dels uèlhs e explica que i a pas de lectures mai «nòblas» que d'autras : « *La lectura es dins totis los cas una presa d'informacions e çò que pòt variar d'una situacion a l'autra, es çò que volèm far d'aquestas informacions : del sòmi, del plaser, de l'especulacion, de l'accion, etc... [...]. Legir, es donc, abans quitament de cèrcar de l'informacion, aver causit l'informacion que cèrcam.[...]* Legir, que siá lo jornal o un roman [...] es totjorn una activitat que tròba sa significacion *pr'amor qu'es marcada al dintre d'un projècte. Podèm discutir de la valor del projècte, mas càmbia pas lo fach la lectura es una : s'agís totjorn de prene las informacions qu'avèm causida de prene* »⁶¹

⁵⁹ CHARMEUX Eveline, *Apprendre à lire : Echec à l'échec*, Toulouse : Milan 1998. « Depuis 1985 on sait que lire, c'est comprendre. Cette affirmation – que nul ne saurait contester – a un corollaire qui n'est pas apparu évident tout de suite à tout le monde : si lire, c'est comprendre, alors apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre ! » « [...] Le résultat d'opérations mentales complexes et nombreuses, non évidentes, qui requièrent des compétences à développer. »

⁶⁰ Id., p. 40, « Deux raisons essentielles nous poussent à lire : pour trouver la réponse à des questions que l'on se pose, ou pour se distraire et passer un moment agréable. Dans les deux cas, lire apparaît comme un moyen d'autre chose, et non comme une activité en soi, ayant sa propre fin en elle-même. Lire est une activité finalisée, au service d'un projet qui la dépasse.[...] Ce qui permet d'affirmer que la lecture a été efficace, c'est la réalisation du projet qui l'avait provoquée. Cette réalisation du projet, c'est aussi ce que l'on appelle "comprendre" »

⁶¹ FOUCAMBERT Jean, *La manière d'être lecteur*, Paris : Bibliothèque Richaudeau/Albin Michel, 1996, p. 65 « La lecture est dans tous les cas une prise d'informations et ce qui peut varier d'une situation à l'autre, c'est ce qu'on veut faire de ces informations : du rêve, du plaisir, de la spéculation, de l'action, ect [...]. Lire, c'est donc, avant même de chercher de l'information, avoir choisi l'information que l'on cherche.[...] Lire, qu'il s'agisse du journal, d'un roman [...] c'est toujours une activité qui trouve sa signification parce qu'elle est inscrite à l'intérieur d'un projet. On peut discuter de la valeur du projet, mais cela étant la lecture est une : il s'agit toujours de prendre les informations qu'on a choisi de prendre »

En debuta d'annada de CP, demandi als mainatges a qué servís de legir e çò que faràn quand legiràn. Vaquí las responsas obtengudas l'an passat, talas que foguèron formuladas, dins l'òrdre de las presas de paraulas :

« *Legirai de libres.*

– *Per veire s'i a escrich quicòm o qué que siá.*

– *Per legir las règlas dels jòcs.*

– *Servís per legir de receptas.*

– *Per legir tot sol las istòrias lo ser.*

– *Per legir de libres.*

– *Pour lire les panneaux au musée.*

– *Pour lire la race de poissons à l'aquarium.*

– *Legir çò qu'òm nos balha de legir e escriure tanben.*

– *Pour lire les livres.*

– *Per legir las fichas de trabalh tot sol.*

– *Legir las afichas e los panèls.*

– *Lire au zoo les panneaux pour voir quel animal c'est.*

– *Legirai los jos titols a la television.* (Ajudèri a formular jos títol la formula iniciala èra çò que i a escrich en bas a la television)

– *Per legir las pancartas sus la rota.*

– *Legir los panèls al zoo.*

– *Legir d'istòrias.*

– *Je ferai plein de choses et je lirai des histoires pour grands. »*

D'una annada sus l'autra i a de responsas que tòrnan o que se semblan, constati tanben que d'unes s'inspiran de las responsas dels autres, es una inspiracion pas una repeticion de çò ditz. Clarament vesèm que legir es una responsa a un projècte e qu'an una idèa pro precisa de çò que legir permet. Los escruches socials e lor foncion son plan reconeguts.

Una responsa liga l'escritura a la lectura. S'avisan que legir balha mai d'autonomia e de plaser tanben, que legir es grandir.

Dins gaireben totas las responsas vesèm que l'escrich fa sens, que legir es comprene, quitament se la formulacion de la question orienta las responsas.

2.3.- Aprendissatge e ensenhament

Los dos mots son sovent emplegats coma de sinonims. Jean Foucambert escriv « Dins sa fòrma tradicionala, la distincion entre ensenhament e aprendissatge se redusís a aquò : l'adulte ensenhe, l'enfant apren. »⁶² Gaitar lo sistèma jos l'angle ont lo professor ensenhe e l'enfant apren es reductor e enganièr a l'encòp. En se referir a la teoria del desvolopament e als conceptes d'assimilacion e d'acomodacion de Piaget, Foucambert ditz : « *L'apprentissage es una modificacion d'ensemble continuëla del subjècte e per el-meteis, per balhar una responsa a tot moment adaptada a son desvolopament intèrna e a las sollicitacions extèrnas.* »⁶³ e apond per clarificar los tèrmes ensenhament e aprendissatge : « L'apprentissage es l'activitat de l'individu ; l'enseignement es una intervencion exteriora. L'apprentissage es un processús continu. L'enseignement es aleatòri : son temps d'accion es cort, comença alara que l'apprentissage a començat dempuèi longtemps, s'arrèsta mentre que l'apprentissage progressa tant que se practica dins de situacions foncionalas. »⁶⁴

Son las situacions foncionalas que permeton de desvolopar e d'adoptar un comportament de lector.

Jacques Fijalkow definís los concèptes aital « L'apprentissage, es çò que se passa del costat de l'enfant. L'enseignement, es çò que se passa del costat de l'adulte. Quina relacion i a entre los dos ? Aicí lo consensus desapareis per far plaça al disensus. Si metodologicament tot lo mond es d'acòrdi, es pas pus lo cas epistologicament. Lo desacòrdi concernís la posicion adoptada sul biais d'aqueisir la coneissença. »⁶⁵

Descriv tres posicions, d'en primièr « la posicion empirista » que bota en avant que « [...] tota coneissença procedís de l'experiéncia. L'enseignement es alara lo processús amb

⁶² FOUCAMBERT Jean, *La manière d'être lecteur*, Paris : Bibliothèque Richaudeau/Albin Michel, 1996, 174 pages, p. 44 « Dans sa forme traditionnelle, la distinction entre enseignement et apprentissage se réduit à cela : l'adulte enseigne, l'enfant apprend. »

⁶³ Id., p. 47, « L'apprentissage est une modification d'ensemble continue du sujet par lui-même, pour donner une réponse à tout moment adaptée à son développement interne et aux sollicitations externes. »

⁶⁴ Id., « L'apprentissage est l'activité même de l'individu ; l'enseignement est une intervention extérieure. L'apprentissage est un processus continu. L'enseignement est aléatoire : son temps d'action est court, il commence alors que l'apprentissage a débuté depuis longtemps, il s'arrête alors que l'apprentissage évolue tant qu'il s'exerce dans des situations fonctionnelles. »

⁶⁵ FIJALKOW Jacques, « Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ? », <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/fijalkow.pdf>, 5/12/2003. « L'apprentissage, c'est ce qui se passe du côté de l'enfant. L'enseignement, c'est ce qui se passe du côté de l'adulte. Quelle relation y a-t-il entre les deux ? Ici le consensus disparaît pour faire place au disensus. Si méthodologiquement tout le monde est d'accord, ce n'est plus en effet le cas épistologiquement. Le désaccord concerne la position adoptée sur la façon dont s'acquiert la connaissance. »

quin lo que sap «transmet» çò que sap al que sap pas. Dins aquesta perspectiva, l'aprendissatge es alara sonque lo rebut de l'ensenhament »⁶⁶ Aquela posicion es plan expandida. La segonda es la « posicion racionalista » partís del principi que la coneissença es « innada ». La tresena es una « posicion relativista o constructivista » que considera que « [...] l'aprendissatge es pas purament e simplement lo produch de l'ensenhament, mas la resulta de l'accion del subjècte a partir de l'ensenhament que li presentam e de çò qu'es [...] »⁶⁷

Quand adoptam aquela posicion sèm dins l'obligacion de nos pausar la question de las aisinas qu'anam botar en plaça, de la causida de las accions d'ensenhament en prene en compte la del subjècte, de l'aprendís. Un ensenhament inspirat d'una posicion constructivista considèra que las coneissenças aquedadas son pas la resulta d'un amolonament dels sabers, mas d'una construccion realizada per l'aprendís. Per fin de clarificar lo prepaus, cal definir melhor lo tèrme de coneissença. Existís doas menas de coneissenças : « [...] las coneissenças declarativas son d'òrdre verbal, s'aprenon lèu, son explicitas, e son dirèctament accessiblas ; las coneissenças proceduralas per contra, relèvan de l'accion, demandan un aprendissatge long, son implicitas o inconscientas, e son dificilament accessiblas »⁶⁸

Dins *Sur la lecture*, Fijalkow manlèva un exemple contat per Fisher, per illustrar las doas menas de coneissenças : « - Un cercle es l'ensem dels punts equidistants d'un punt donat. Per construire un cercle, virar lo compàs amb un braç fixat duncas a çò que l'autre braç siá tornat a son punt de partença ». ⁶⁹ L'autor precisa que d'unes cèrcaires emplegan « saupre que » e « saupre cossí » per evocar los diferents registres

Per definicion la lectura es de tipe procedural, es puslèu un saupre far qu'un saber : « Saupre legir consistís, en efièch a efectuar un ensems d'operacions que permeton d'interpretar convenablament un tèxte esrich. Dins la mesura ont consideram

⁶⁶ 1Id., « [...] toute connaissance procède de l'expérience. L'enseignement est alors le processus par lequel celui qui sait «transmet» ce qu'il sait à celui qui ne sait pas. Dans cette perspective, l'apprentissage n'est alors que le reflet de l'enseignement. »

⁶⁷ « [...] l'apprentissage n'est pas purement et simplement le produit de l'enseignement, mais le résultat de l'action du sujet à partir de ce que l'enseignement qu'on lui présente et de ce qu'il est [...] »

⁶⁸ FIJALKOW Jacques, « Savoir lire : didactique déclarative, procédurale, contextuelle », *Spirale : Revue de recherche en Education*, 1995 N° 15, p. 121-146 p. 122 : « [...] les connaissances déclaratives sont d'ordre verbal, s'apprennent vite, sont explicites, et sont directement accessibles ; les connaissances procédurales par contre, relèvent de l'action, demandent un apprentissage long, sont implicites ou inconscientes, et sont difficilement accessibles »

⁶⁹ FIJALKOW Jacques, *Sur la lecture*, Paris : ESF éditeur, 2000 p. 106, « Un cercle est l'ensemble des points équidistants d'un point donné ; Pour construire un cercle, tourner le compas avec un bras fixé jusqu'à ce que l'autre bras soit revenu à son point de départ »

fundamentalament la lectura coma una activitat, saupre legir es donc plan una coneissença de tipe procedural.»⁷⁰

L'autor apond que la lectura pòrta : « [...] sus un objècte particular, lo lengatge, qu'es dotat de creativitat, es a dire comportant un ensems infinit de messatges bastits a partir d'un ensems finit d'elements e de règlas »⁷¹. Lo nombre illimitat de messatges afortís lo fach que legir correspond plan a un saber de tipe procedural, un lector es en capacitat de tot legir. Dins aquel saber de tipe procedural trapam de « composantas declarativas », coma la reconeissenças de mots isolats, e dels mots aisinas la percepcion de sillabas, d'unitats foneticas, dins un mot sens qu'aquela lectura faga apèl a d'interpretacions.

2.4.- D'un punt de vista didactic

La causida didactica e la pedagogia botada en òbra partísson sovent d'un ensenhament de coneissenças de tipe declaratiu amb lo projècte de far acquiesir de coneissenças e un saber de tipe procedural. Es la pedagogia que consistís a balhar los utissas per deschifrar, decodar l'escrich. Que siá en prepausar una reconeissença globala de las unitats graficas, processús ont l'aprendís va memorisar dins un primièr temps d'enonciat escrich, per apuèi abordar lo decodatge, en utilizar las correspondéncias grafo-foneticas. O que siá en partir del còdi per arribar a la lectura de frases, sèm dins una pedagogia de tipe declaratiu.

En seguir aquel biais defar, demest las dificultats d'un punt de vist cognitiu, que lo mainatge pòt encontrar, una de las mai importantas sembla èsser religada a la question del sens : « En practica, la didactica declarativa de la lectura ensenha pas l'atribucion de sens. La question que se pausa alara es de saupre cossí l'enfant pòt arribar a comprene que çò qu'esperam d'el en situacion de lectura es pas son que de decodar lo messatge mas tanben de li balhar un sens. Se l'atribucion de sens a pas de plaça dins lo procediment evocat, dos cases se pòdon produsir. Siá l'enfant descobrís amb sos pròpris mejans qu'enlà

⁷⁰ Id, p.107, « Savoir lire consiste, en effet, à effectuer un ensemble d'opérations permettant d'interpréter convenablement un texte écrit. Dans la mesure où l'on considère fondamentalement la lecture comme une activité, savoir lire est donc bien une connaissance de type procédural. »

⁷¹ Id, « [...] sur un objet particulier, le langage, qui est doué de créativité, c'est à dire comportant un ensemble infini de messages construits à partir d'un ensemble fini d'éléments et de règles. »

del Signe e del Son, existís tanben un tresen S, lo Sens, siá o descobrís pas o descobrís que tard.»⁷²

La causida d'una didactica procedurala e la mesa en òbra d'une pedagogia d'aquela mena, pausa al contrari la question del sens coma primièra. Fijalkow ditz : « Lo principi de basa es qu'una coneissença de natura procedurala deu far l'objècte d'una didactica procedurala D'un biais general, la didactica procedurala preconiza d'abordar l'ensenhament de la lectura dirèctament e non pas indirectament coma lo preconizan los defensors d'una didactica declarativa S'agís donc d'aprene a legir en legir [...] Aqueste principi a una incidéncia immediata sus la lenga ensenhada : aquesta es pas mai abordada partida per partida mas coma un tot. »⁷³

L'autor descriu la mesa en òbra d'aquela didactica a través tres critèris : las situacions botadas en plaça, los supòrts utilizats, las activitats preconizadas.

La mesa en plaça de situacions de lectura vertadièra, la frequentacion dels luòcs de lectura (BCD, bibliotèca pels mainatges), aquò sens esperar que lo mainatge sapièsse legir. Al nivèl dels supòrts los escriches son autenticas, las òbras balhadas dins lor integralitat. Las activitats prepausadas prenon en compte la nocion de plaser. Fijalkow, punta « [...] la didactica procedurala cèrca a estompar la frontièra entre legir e aprene a legir [...] d'un biais general, la didactica procedurala remplaça lo transferiment d'infòmacions de l'adulte als enfants de la didactica declarativa per d'activitats ont l'objectiu es de far tornamai descobrir l'escrich per l'enfant al dintre de situacions definidas coma situacions de resolucion de problèmas. »⁷⁴

Las situacions d'escritura permeton d'abordar l'aprendissatge jos fòrma de resolucion de problèmas, coma lo botan en evidéncia las recèrcas sus las situacions d'escrichura inventada d'Emilia Ferreiro⁷⁵.

⁷² Id., p. 113, « En pratique, la didactique déclarative de la lecture n'enseigne pas l'attribution de sens. La question qui se pose alors est de savoir comment l'enfant peut parvenir à comprendre ce que l'on attend de lui en situation de lecture n'est pas seulement de décoder le message mais aussi de lui donner un sens. L'attribution de sens n'ayant pas de place dans la démarche évoquée, deux cas peuvent se produire. Soit l'enfant découvre par ses propres moyens que, au-delà du Signe et du Son, il existe également un troisième S, le Sens, soit il ne le découvre pas ou ne le découvre que tardivement. »

⁷³ Id., « Le principe de base est qu'une connaissance de nature procédurale doit faire l'objet d'une didactique procédurale. De manière générale, la didactique procédurale préconise d'aborder l'enseignement de la lecture directement et non pas indirectement comme le préconisent les défenseurs d'une didactique déclarative. Il s'agit donc d'apprendre à lire en lisant [...] Ce principe a une incidence immédiate sur la langue enseignée : celle-ci n'est plus abordée partie par partie mais comme un tout. »

⁷⁴ Id., « [...] la didactique procédurale vise à estomper la frontière entre lire et apprendre à lire [...] de manière générale, la didactique procédurale remplace le transfert d'informations de l'adulte aux enfants de la didactique déclarative par des activités où l'objectif est de faire redécouvrir l'écrit par l'enfant au sein de situations définies comme situations de résolution de problèmes. »

⁷⁵ Emilia Ferreiro, es una cèrcaira d'origina Argentina. L'objècte de sa recèrca pòrta suls processus cognitius d'apropriacion e d'acquesicion de l'escrich en çò dels mainatges. Menèt mai que mai sas recèrcas en America del

2.5.- Ligam entre escriure e legir

Dins la màger part de las practicas pedagogicas en França « la lectura precedís l'escritura : aprenem de legir e la produccion escricha ven apuèi »⁷⁶ çò qu'es pas lo cas dins los païsses ispanofònes ont los dos aprendissatges son mai ligats, benlèu que la sonoritat de la lenga e son estructura sillabica i son per quicòm. L'occitan presenta las meteissas caracteristicas foneticas.

Fijalkow ditz que l'escritura es mai activa que la lectura, bota lo subjècte de fach dins una dinamica de cèrca cap a l'estructura de l'escrich e a sa construccion. Partís del constat que lo tèxte escrich es balhat dins una situacion de lectura, es ja fargat, mentre que dins una situacion d'escritura es a bastir de cap en cima. L'autor apond « Podèm supausar alara qu'introduir còp sec d'activitats d'escritura pòt rendre mai aisida la compreson de çò qu'es l'escrich a l'enfant. En produsir el meteis d'escriches, a la possibilitat, sus plan general, de prene consciéncia de la natura lengatgièra de l'escrich : s'avisar qu'escriure consistís d'en primièr a codar d'un autre biais çò que disèm e que per consequéncia, l'escrich es abans tot lo produch d'una tala accion. Sap qual escrich, ont, quand, perqué per qual e cossí. Podèm pensar alara que pòt trapar mai aisidament de responsas a aquelas meteissas questions per los escriches que son prepausats a sa lectura. Mercé a de talas practicas, podèm supausar que l'escrich pèrd de son escuritat si que non de son mistèri. »⁷⁷

E en pèrdre de son mistèri ven accessible e comprensible. Las situacions d'escritura permeton tanben de se confrontar a la foni-grafia e de ne far l'analisi. Fijalkow precisa : « Podèm pensar alara qu'en situacion d'escritura, l'adquisicion d'aquelas correspondéncias pòt èsser realizada naturalament, sens las dificultats ligadas a son ensenhament en situacion de lectura [...]. Vist qu'aquestas adquisicions foguèron fachas dins de situacions d'escritura, las situacions de lectura servan lor caractèr fonamental de recèrca de sens e

Sud. Las resultas obtengudas a sas experiéncias sus l'escritura inventada, li permetèron de determinar 4 estades o nivèls : lo nivèl pre-sillabica, lo nivèl sillabica, lo nivèl « sillabico-alfabetic », lo nivèl alfabetic.

⁷⁶ FIJALKOW Jacques, article citat : « La lecture précède l'écriture : on apprend à lire et la production écrite vient ensuite. »

⁷⁷ FIJALKOW Jacques « Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire » 2003 « On peut supposer alors qu'introduire d'emblée des activités d'écriture peut faciliter à l'enfant la compréhension de ce qu'est l'écrit. Produisant lui-même les écrits, il a la possibilité, sur le plan général, de prendre conscience de la nature langagière de l'écrit : il s'aperçoit qu'écrire consiste d'abord à coder d'une autre façon ce qu'on dit et que par conséquent, l'écrit est d'abord le produit d'une telle action. Il sait de même qui écrit, où, quand, pourquoi, pour qui et comment. On peut penser alors qu'il peut dès lors trouver plus facilement des réponses à ces mêmes questions pour les écrits qui sont proposés à sa lecture. Grâce à de telles pratiques, on peut supposer que l'écrit perd de son obscurité, sinon de son mystère. »

evitam la risca plan coneguda d'un comportament de pur deschifratge. »⁷⁸ Los mainatges plaçats en situacion d'escritura se pòdon apoderar l'estructura de la lenga escrucha. Las situacions de lectura e d'escritura son complementàrias, l'una afortís l'autra.

L'autor soslèva un darrièr punt que concernís l'avaloracion de las coneissenças, explica que las situacions de lectura balhan pas totjorn un rebat fisèl de las competéncias mestrejadas, far referéncia als indicis que permeton de devinhar, de supausar çò marcat o de legir un messatge memorizat e ditz : « L'enfant qu'escriu un mot exactament es un enfant que coneis perfiechament aqueste mot. Lo saupre-escriure, a la diferéncia del saupre-legir, es un rebat realista de las coneissenças. Es important pel pedagògue de dispausar d'aisinas exactas d'avaloracion. L'escritura es segurament la melhora d'entre elas. »⁷⁹ Acaba en quichar sus l'importància de la lenga orala, sul fach de menar los mainatges a verbalizar abans un temps d'escritura, definís aquela fasa d'oralizacion « d'auto lengatge », un lengatge que permet de comunicar amb se meteís. La lenga orala e la lenga escrucha son ligadas, los mainatges s'apuèjan sus l'una per bastir l'autra, s'apièjan sus çò que mestrejan, per afortir çò que l'es pas completament.

Ara vau presentar tres tecnicas tiradas de la pedagogia Freinet, que permeton de ligar l'aprendissatge de la lectura e de l'escritura al cicle II e que botan en evidéncia los anar e tornar que los mainatges fan entre lenga orala, escritura e lectura. Las situacions presentadas fan sens als enfants, escrivon per èsser legit, e servan una plaça al subjècte en tot botar en plaça l'entrajuda.

⁷⁸ Id « On peut penser alors que en situation d'écriture, l'acquisition de ces correspondances peut-être effectué naturellement, sans les difficultés liées à son enseignement en situation de lecture [...] Ces acquisitions étant faites dans des situations d'écriture, les situations de lecture conservent leur caractère fondamental de recherche de sens et on évite le risque bien connu d'un comportement de pur déchiffrement. »

⁷⁹ Id « l'enfant qui écrit un mot exactement est un enfant qui connaît parfaitement ce mot. Le savoir-écrire, à la différence du savoir-lire, est un reflet réaliste des connaissances. Il est important pour le pédagogue de disposer d'outils exacts d'évaluation. L'écriture est sans doute le meilleur d'entre eux. »

3.- Un apròchi didactic e pedagogica a l'entorn de la creacion d'albums e del tèxte liure

3.1.- Crear d'albums, escriure de tèxtes liures

3.2.- Lo dessenh contat, lo tèxte liure

3.3.- Lo moment de conclure

Dins nòstra societat, l'escrich ten una plaça de las bèlas, sèm envirats d'escriches que se balhan a legir, e a interpretar. Legir e escriure son identificats coma d'aprendissatges màgers, indispensables, tan dins los programes definits per las Instruccions Oficialas que socialament.

Dins mon parcors de regenta dins las escòlas Calandretas, agèri subretot en carga de classas de cicle II, foguèri lèu confrontada a las questions inerentas a l'aprendissatge de la lectura e a las ligadas a las accions d'ensenhament dins aquel domeni. Mon interès per la lectura, per son aprendissatge e ma sensibilitat, orientèron mon questionament e mas causidas pedagogicas. Quand s'agiguèt de determinar un objècte d'estudi per aqueste trabalh de memòri, causiguèri sens gaire d'esitacion de cavar aquela question de la dintrada dins l'escrich al cicle II a Calandreta.

La Carta de las Calandretas definís e pausa un encastre tant al nivèl de la transmission e l'ensenhament de la lenga en immersion que de la pedagogia.

Es en m'apièjar sul aquesta Carta e suls fondaments de mas rasigas pedagogicas, qu'ensajarai de definir los enjòcs de l'aprendissatge de la lectura e de l'escritura al cicle II, jos un aspècte didactic. A mon vejaire la didactica es pas la tòca màger de l'escòla e la pedagogia una aisina per aténher aquel objectiu, mas puslèu lo rebat d'una etica pedagogica, es a dire d'una concepcion de l'escòla, del mestièr de regent, de l'ensenhament e de l'aprendissatge.

Mostrarai cossí e perqué la mesa en òbra de la pedagogia institucionala e l'apòrt de las tecnicas Freinet permeton de ligar l'aprendissatge de la lectura amb lo de l'escritura al cicle II, dins lo quadre de l'ensenhament bilingüa immersiü a Calandreta .

Illustrarai mon prepaus en descriure de ma plaça de practiciana, en tant que regenta, cossí mas causidas didacticas e pedagogicas s'ancoran e s'encarnan dins lo quotidian de la classa dins son foncionar e dins los aprendissatges de la lectura e de l'escritura al cicle II. Per aquò far detalharai las doas tecnicas seguentas : creacion d'album e escritura de tèxtes liures.

Mon prepaus e mon discors son los d'una naratritz implicada dins l'accion de son ensenhament. Aquesta situacion paradoxala, del ponch de vista scientific, me sembla portaira de plan de riquesa, a condicion d'assumir aquela postura de practician-cèrcaire dins l'encastre d'aquel memòri.

3.1.- Crear d'albums, escriure de tèxtes liures

Debanament

Dins la classa fargam d'albums collectivament. Per annada ne fargam tres o quatre, son realizat per la màger part en doble. Un exemplar es destinat a la classa, recaptat dins la bibliotèca un còp acabat l'autre es mandat als correspondents.

La decision de crear un album se pren collectivament en Conselh o sus un temps ont sèm acampats, cadun es engatjat dins aquel trabalh. Fargar d'albums fa partida del foncionar de la classa, tant coma las institucions botadas en plaça. La decision pòrta sus quin album anam far, lo fach de decidir collectivament, nos engatja e balha una dinamica.

Aquela decision o causida respond a un besonh o un desir de còps es un mejan de formular una responsa. Decidiguèrem de fargar d'albums per respondre als correspondents que nos demandavan per exemple s'aviam de mestièrs dins la classa, o encara çò que fasiam a la piscina.

D'autres son fargats per rendre compte d'una sortida, d'un moment, d'una activitat, o per evocar lo foncionar la vida de la classa a través per exemple la descripcion d'una institucion. Aquela mena d'album son coma la memòria d'un viscut collectiu.

D'autres contan una istòria imaginària, inventada per la classa. Quina que siá la mena d'escrich, l'album es l'òbra de la classa.

Aquelas produccions marcan lo desir de daissar una traça d'un viscut collectiu, o de las istòrias ficalas creadas, lo desir de las partejar amb los correspondents, de las presentar a las autras classas, a totes los lectors potencials. Nos avisam concretament qu'escrivèm per èsser legit.

Escrivèm pel legeire coma lo mòstra lo concèpte d'horizont d'espèra.⁸⁰ Aqueu concèpte designa lo fach qu'un tèxte pren completament sens en rapòrt amb la recepcion que n'es facha. Aquò implica que la significacion d'un tèxte depend pas sonque de son estructura o de la volontat que concernís l'autor. Mas, esclaira subretot, sus las condicions, dins quas que se i trapa, un escrivan que produsís son tèxte : escrivèm jamai sens aver aqueu « horizont

⁸⁰ Devèm aqueu concept a Hans Robert Jauss, *Per una estetica de la recepcion*, Paris, Gallimard, Tel, 1990

d'espèra » representat pel lector ideal, o la comunautat ideala de lector ; aquel ideal, imaginari, es lo rebat de las condicions culturalas, personalas... que definisson l'autor. Per çò que concernís la produccion d'escrich (albums, tèxtes liures) dins las classas, aquel concèpte es important pr'amor que mòstra cossí los mainatges son pres dins un vertadièr mitan cultural (la classa, son grop, mas tanben l'escòla, los correspondents, los parents, etc...) e cossí lor integracion al dintre d'aquela vida rica, pòt lor permetre de trapar, un punt d'apèu, per se poder lançar e botar a escriure, a parlar, a existir, en afirmar un ieu : ieu que conti, ieu que parli, ieu qu'existissi.

L'Autre als sens Lacannian del terme es totjorn aquí. « Existissèm son que jos l'agach de l'Autre. »⁸¹

Lo dispositiu pedagogic permet a cadun de trapar sa plaça de balhar son punt de vista, de dire e de far, d'exprimir quicòm de l'òrdre del desir, e de trapar sa plaça per d'unes que gausan pas parlar dins los luòcs de paraulas, l'album ofrís la possibilitat de dintrar dins la classa.

L'album es un espaci collectiu ont la cooperacion e la singularitat del Subjècte se crosan. La fòrma materiala de l'album, objècte libre, plaçat dins la bibliotèca permet de legir e tornar legir un tèxte conegut, de trabalhar las representacions bastidas, sus l'escrich e suls libres, de s'apropriar l'objècte, e de modificar lo rapòrt als libres. Lo fach d'èsser autor o de venir autor modifica lo rapòrt a l'escrich, mas tanben lo rapòrt als autres e a se.

L'album a una valor granda, es l'òbra de la classa e cada pèça es unenca quitament quand es fach es doble exemplars. Es tanben la resulta d'una cooperacion. Constatì que son fòrça manipulats e que s'abiman pas gaire.

Vau ara descriure cossí concretament, fargar d'albums en classa, a través de qualques exemples seleccionats.

Quitament se i a pas un biais de far, i a gaireben tant de dintradas, de biais de crear d'albums que d'albums. Precisi tanben que la tonalitat de la classa, son organizacion, la singularitat dels actors coma adultes e lor sensibilitat plastica participan a definir lo procediment.

⁸¹ « Nous n'existons qu'au travers du regard de l'autre »

Dos albums imaginaris creats

Album «Los escagaròls»

Fargat per la classa de GS-CP pendent l'annada escolara 2010//2011.

Descripcion del punt de partença e de la decision de fargar un album :

Aquesta annada en debuta d'an prepausi en Conselh a la classa de far un elevatge d'escagaròls. La proposicion es acceptada e aculhida amb vam. Nos organizam per botar en plaça l'elevatge.

Fasèm la tièra de çò que nos cal, prenèm la decision de fargar una aficha ont cadun se poirà marcar per menar la tèrra, los escagaròls, la noiridura, l'ajuda de la classa qu'assistís al Conselh, prepausa de menar un aquarium e los que vòlon e que pòdon menaràn d'escagaròls. Qualques jorns aprèp l'elevatge es dins la classa, pren de plaça dins lo cap dels uns e dels autres. Soi estonada de la plaça non pas fisica mas imaginari que prenon aqueles escagaròls. Son de totas las discutidas e atiran los agachs.

Los temps d'observacions s'estructuràn e s'afinan, prenèm de nòtas, començam d'escriure de tèxtes collectius que seràn pegats dins lo quasèrn de descobèrta e publicats dins lo jornal d'escòla. Sèm en octobre, i a pas gaire de mainatges en capacitat d'escriure en autonomia e ajudi fòrça.

Per ajudar marquar de vocabulari al tablèu, que serà copiat dins lo repertòri individual, fargui e fargam d'afichatges ont se pòdon trapar de mots. E escrivi jos la dictada en demandar regularament al mainatge que dicta cossí li sembla que se pòt escriure tal o tal mot, lo procediment es lo d'una resolucion de problèma ortografic. Los procediments de cèrca e de resolucion, son pas totas identicas, solide dependon del tipe de problèma que se pausa, del mot cèrcat, per exemple los mots aisinas, o los mots afichats o escruches dins la classa, son sovent trapats en s'ajudar dels supòrts, per escriure de mots novèls fan apèl a la foni-grafia. Prepausi al mainatge d'escriure o escrivi per el e m'epèla lo mot cèrcat.

Aquel elevatge nos mena a far de cèrcas, d'unes presentan de documents sus aquel subjècte a la classa.

Compte tengut del vam de la classa me sembla que seriá de biais de fargar un album sus l'elevatge, sus çò que sabem del biais de viure dels escagaròls. Fau part de ma proposicion al Conselh.

Soi suspresa per la reaccion de quelques mainatges, qu'exprimisson qu'an pas enveja de far un album, mas puslèu una aficha o d'afichas per la classa. Votam la majoritat causís aquela solucion. Èri segura que i auríá un acòrdi de la classa tota o gaireben. Acabi per dire que farem un album sus quicòm mai a un autre moment. Una discutida s'endralha, m'avisi qu'an enveja de far un album, que contariá « d'istòrias d'escagaròls », « d'aventuras d'escagaròls ».

La decision de fargar un album sus una o d'istòrias imaginàrias d'escagaròls es adoptada aprèp votacion.

Amb de recul me semblèt qu'aquela decision revertava plan la situacion de la classa d'aqueste moment. Aqueles escagaròls qu'avián dins lo cap, que prenián tant de plaça èran pas sonque reals. Lo sens que ieu botava dins aquel elevatge èra en decalatge, aqueste moment amb lo desir d'unes. L'espaci que prepausavi pas aquí per l'imaginari, foguèt recuperat lo temps d'un Conselh.

Prenguèri lo temps de contar aquel debanament pr'amor qu'illustra plan lo biais dels mainatges de s'apropriar las aisinas que lor porgissèm, e mòstra que quitament se la regenta pòrta la causida de far d'albums, la causida del contengut aparten a la classa, es l'afar de la classa, una expression de son desir.

Lo temps de l'escritura

Primièr temps

Las idèas mancan pas, fòrça mainatges fan de proposicions : d'unes imaginan una familha d'escagaròls, d'autres d'amics escagaròls, d'amoroses, d'autres un fum d'escagaròls de fraires escagaròls, de rencontres amb d'autres animals de tota mena, d'unes los veson dins una selva, d'autres al campèstre, dins d'ostals, los escagaròls se passejan, se tustan, fan la guèrra, an de nenons... Parlar dels escagaròls, es un biais de parlar de se, de sas preocupacions del moment.

Las idèas espelisson, preni de nòtas, demandi cada còp d'ensajar de precisar, i a gaireben tant d'istòrias que de mainatges. Sabi qu'èra necite de daissar dire cadun, de far sortir aquelas istòrias...

Disi que ne tornarem parlar. A aqueste moment me sembla que la solucion seriá d'escriure mantunas istòrias per que cadun i trapesse « son conte », materialament vesi pas tròp cossí o gerir, i anam passar tròp de temps se cadun illustra son istòria, altra solucion cadun fa son istòria e botam los tèxtes dins lo jornal. Mas avèm decidit de far un album

collectiu e me sembla important de se téner a las decisions presas, quitament per una produccion d'escrich.

Daissi passar quelques jorns.

Segond temps

Dubrissi lo temps de trabalh en dire qu'amb las idèas dels uns e dels autres farem una istòria, es impossible de causir una sola istòria, n'i a pas una que conven a la majoritat, proposi de gardar çò que i a de mai important per cadun e amb aquò d'escriure l'istòria de la classa. Sabi que va caler gerir las frustracions, nos botar d'acòrdi, que va pas anar de se. Sabi tanben que se vòlon escriure lor istòria o pòdon far pel biais del dessenh contat e lor remembri. Me sembla qu'aital demoram dins la tòca de l'album collectiu, fargat amb las singularitats. Amb de plural, cream quicòm de comun e la valor que pren lo comun torna gisclar sus cadun.

Fasèm la tièra de çò mai important per cadun. La sesilha es rica, se pausan de questions, s'escotan vertadièrament, plan solide an de mal de causir, mas capitàn.

Tresen temps e seguida...

L'endeman, tòrni legir la tièra de las idèas retengudas e escrivèm la debuta de l'istòria, en prene en compte los elements causits, la classa es al trabalh, en trabalh.

Abans d'escriure determinam la trama de la debuta de l'istòria e puèi cèrcan de transcriure las formulacions orales en lenga escricha. Per escriure los mainatges dictan e marqui lo tèxte al tablèu, cèrcam de melhorar la sintaxi de cada frasa, per que siá confòrme a las nòrmas de la lenga escricha. Cada jorn duncas a la fin de la setmana escrivèm la seguida amb lo lagui de coeréncia, mas tanben d'escotar lo desir de cadun.

Una causa faguèt l'unanimitat : la fin de l'istòria sul principi, trapar una fin que s'acabèsse plan, l'escritura de las darrièras linhas foguèt acompanhada d'un vam vertadièr. La causida de « l'happy end » es pas gaire susprenenta, es per una part influenciada per la literatura, per un optimisme collectiu, e tanben pel viscut de classa. La descobèrta del uòs e puèi la naissença dels escagaròls foguèron dos moments fòrts de l'elevatge.

La setmana seguenta farguèrem las ilustracions o puslèu comencèrem, i trabalhèrem pendent tres setmanas, pòt aparéisser coma un temps long, mas èra pas la sola activitat de la classa. En tot cas, ai pas observat de lassiera, vegèri pas d'enfant rebutats al contrari, vegèri los uns e los autres trapar lor plaça, dins las causidas d'illustracions, far de proposicions, discutir, escambiar.

Tot lo mond participèt, dins l'illustracion coma dins lo raconte, cada pichon element participa a la creacion de l'ensemble. Cadun a de competéncias diferentas en dessenh o tecnicas plasticas. Es essencial que cadun siá fier de son element, de sa produccion, de çò que se balha a veire, a legir tant coma qu'una pagina siá pas la produccion sonque d'un.

Comentaris a prepaus de quelques paginas

Escota del grop e de cadun o proposicion d'un e causida collectiva. Illustrèrem la cobèrta a la tota fin. Cadun dessenhèt un o mantuns escagaròls. Cada escagaròl es unenc. Suls temps d'illustracions la classa es organizada en talhièrs⁸². Un grop trabalha amb una adulta (ajuda-mairala o regenta) responsabla del talhièr.



Plòu, los tres fraires escagaròls sortisson decidisson,
amassa d'anar dins lo castèl del Rei dels escagaròls.
Document tirat de l'album « los escagaròls »

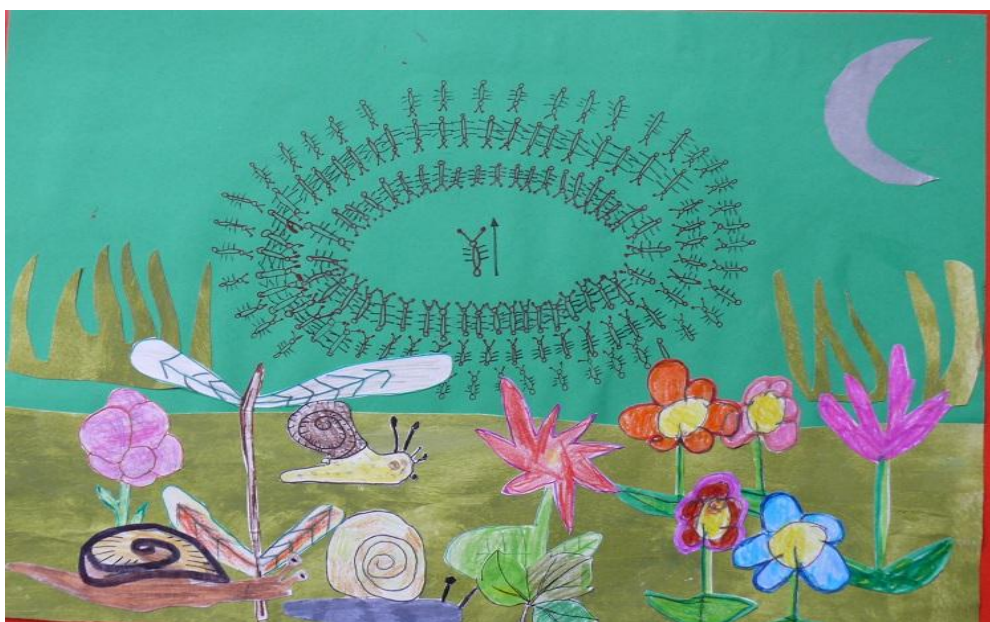
Per la primièra pagina una discutida s'endralha per far lo fons, lo decòr. Quinas son las colors de la davalada ? Cossí es lo cèl quand plòu ? Una dròlla ditz que se i a de vent la pluèja tomba pas parièr, fan d'ensags sul brolhon. Aqueles traches oblics agradan al grop, representarem una pluèja amb de vent. Amb de fuèlhas collectadas pendent la davalada

⁸² Dins la classa i a de talhièrs permanents : bibliotèca, copa-cap, coloratge, dessenh, jòcs matematicas e d'autres que son installats pendent de temps de talhièrs coma pasta de sal, pasta de modelar, pintrura, fabricacion d'objèctes. Los mainatges son lèu autonòms suls temps de talhièrs.

farem de traças, causisson las colors dins los pòts de pinturas aprestats. Tres mainatges trabalhan sul fons, tres autres dessenhon d'escagaròls, que descoparem e pegarem amassa.

Un autre grop trabalha sus la segonda pagina, fasèm d'ensags per dessenhon de limaucs, cèrcam dins la bibliotèca de la classa de representacions de limaucs, d'unes dessenhon las flors. Pels que capiton pas de representar çò que vòlon prepausam de coloratges de fuèlhas que seràn descopadas. L'adulte responsable del talhièr pel pegatge, montatge de cada pagina escota las diferentas proposicions, prepausa a son torn e ajuda a prene de decisions, a far de causidas.

Abans cada temps d'illustracion, la partida del tèxte a illustrar es legida pels mainatges amb l'ajuda de la regenta, los mainatges aprèp un temps de lectura mutualizada, fan part de çò qu'an legit en explicar, en formular d'ipotèsis sul contengut, puèi en oralizar, la regenta tòrna legir a la fin. Tornar legir un tèxte escrich per la classa, ajuda a far d'ipotèsis sul contengut, e fa prene la mesura de la foncion de l'escrich. Las paginas ja illustradas son tornamai observadas per fargar quicòm que s'encadadena, que siá coerent.



En passar dins lo domeni de las formigas rojas, los escagaròls veson l'armada de las formigas s'aprestar per atacar lo reialme dels escagaròls. Vòlon raubar los uòus dels escagaròls. Document tirat de l'album « los escagaròls ».

Dins l'istòria i a una armada de formigas rojas, enemics dels escagaròls. Un enfant prepausa de representar las formigas rojas acampadas en cercle, coma es una armada caldrà mantuns cercles concentrics. Se las formigas vòlon atacar es qu'an presa una

decision, son representadas en cercle coma nosautres quand sèm al canton que fasèm lo Conselh. Levat qu'aquí es una armada e que lo cap es al mitan del cercle pas dedins.

Lo dispositiu material de l'institucion de la classa es transposat, projectat, representat e adaptat. La fòrma, lo cercle fa sens per crear una inspiracion. Se son servits de la cultura de la classa, del viscut, d'aquel luòc comun per far un quicòm d'unenc.

L'enfant que dessenhèt las formigas fa pas partida dels que son acostumats a dessenhhar, soi impressionada per l'esfòrç fornit, per l'aplicacion, per la regularitat, pel temps passat.

Fau l'ipotèsi qu'aquel enfant aurí pas producit aquel trabalh dins un autre contexte, s'es jogat quicòm de l'òrdre del desir e s'agissiá d'un trabalh vertadièr

Oury escriu a prepaus del trabalh vertadièr « L'enfant coma l'adulte, aima l'esfòrç se aqueste esfòrç a per el un sens precis, imagina mal e se laguia gaire de las tòcas aluenhadas que pintran de còps los pedagògues. Solas, las perspectives pròchas, las capitadas que se concretizan en òbras palpablas, l'interessan prigondament e provocant activitat e esfòrç. Las controversas costumièras qu'opausan trabalh e jòc, interès e esfòrç, nos obligan de precisar que Freinet enten per trabalh l'activitat liure, de còps penibla, orientada cap a una tòca coneguda, comparabla a aquela del païsan, de l'artisan, de l'esportiu o de l'artista, que se diferencia tant del trabalh-corròg que subisson tant d'adultes, que del jòc agratís, del divertissement que tenèm ordinàriament per son antidota. »⁸³

«Ai somiat que...»

Album realizat pendent l'annada 2011/ 2012 amb la classa de CP-CE1.

Punt de partença : legissèm en classa, amb lo grop de CP en lectura seguida⁸⁴ l'istòria «Ai somiat que...» es una revirada occitana de « J'ai rêvé que...»⁸⁵. Es l'istòria d'un

⁸³ VASQUEZ Aïda, OURY Fernand, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Vigneux : Matrice, 1991, p. 202-203 « L'enfant comme l'adulte, aime l'effort si cet effort a pour lui un sens précis, il imagine mal et se soucie peu des buts lointains que dépeignent parfois les pédagogues. Seules, les perspectives proches, les réussites qui se concrétisent en des oeuvres palpables, l'intéressent profondément et provoquent activité et effort. Les habituelles controverses qui opposent travail et jeu, intérêt et effort, nous obligent à préciser que Freinet entend par travail l'activité libre, parfois pénible, orientée vers un but connu, comparable à celle du paysan, de l'artisan, du sportif ou de l'artiste, qui se différencie autant du travail-corrée que subissent tant d'adultes, que du jeu gratuit, du divertissement que l'on tient ordinairement pour son antidote. »

⁸⁴ Dins la classa legissèm d'albums en lectura seguida. Segond lo periode de l'annada e lo nombre de lectors de la classa las sesilhas de lecturas seguidas se debanan pas del meteís biais. En debuta d'an, marquì lo tèxte al tablèu e enviran los mots coneguts en far una doble verificacion (question del sens e del còdi eschrich). Abans de legir la seguida, siá fasèm un resumit de çò ja legit, siá o tornam legir sul supòrt papier. Mai tard dins l'annada, los lectors legisson a torn de rotle. Comentam aqueles tèxtes eschriches oralament.

⁸⁵ « J'ai rêvé que » de Françoise et Armand Kaercher. Ed Hatier

dròlle que sòmia de causas incrediblas, sovent risolièras. Lo contengut e las ilustracions agradèron als calandrons de la classa. Un còp lo tèxte legit en entièr vesiaï d'unes mainatges, lo tornar legir o ensajar.

Proposèri en Conselh, de fargar un album en doble exemplar, un pels correspondents, un per la classa, ont cadun contariá son sòmi. La proposicion foguèt acceptada.

Lo temps de l'escritura

Primièra sesilha de trabalh

Cadun escriu sus son quasèrn de brolhon son sòmi. La frasa comença per « Ai somiat que... » per escriure s'ajudan del classador ont son recampats de tèxtes de l'afichatge de la classa, del repertòri individual, dels dictionaris. Se pòdon tanben ajudar entre eles o me demandar d'ajuda.

Pels mainatges que me demandan d'ajuda escrivèm amassa los mots que capitàn pas a escriure, en cèrcar a resolver un problema ortografic, coma l'expliquèri dins las paginas precedentas. Las correccions dels tèxtes son individualas : gaiti amb cada mainatge sa produccion.

Dins un primièr temps joslinhi las enganas e lor demandi de cèrcar perquè i a una engana e d'ensajar de la corregir. Se i a fòrça enganas ne joslinhi que quelques unas e cèrcam amassa la solucion per corregir las autras. Un còp corregida la frasa es copiada, escricha coma cal per la poder legir al grop al moment de la presentacion. Aquele temps individual permet de trabalhar amb cadun cò que li fa mestièr, e tanben d'abordar de nocions de gramatica, de conjugason, d'ortografia, a un moment ont n'an besonh e ont fa sens.

Quand tot lo mond a acabat cadun legís son tèxte a la classa. Aprèp un temps de preparacion individuala. Las frases son cortas e es pas necite d'aprestar las lecturas amb cadun. Daissi totjorn un temps per aprestar la lectura a nauta votz.

Segonda sesilha

Sèm acampats al canton, cèrcam cossí fargar l'album, los mai grands dison lèu, que caldrà una pagina per cadun vist que cadun a escrich un tèxte. Un enfant prepausa que cadun dessene son sòmi. Adoptam aquela proposicion.

Demandi cossí imaginan lo fons, an d'idèas diferentas mas i a de coerencia lo decòr vira a l'entorn de la cambra. Prepausi a cadun de dessenhon son sòmi, sèm pas en capacitat

de far una causida per illustrar lo fons, pel moment. En taula sus un fuèlh A4 cadun dessenha aprèp aver legit tornamai lo seu tèxte.

Tresena sesilha

Gaitam los dessenhhs al canton.

Pel fons una dròlla prepausa de representar las cambras o la color de la cambra, fasèm la tièra, cadun parla de sa cambra. Es l'escasença de parlar de se, de son mitan de vida. Un còp la tièra acabada m'avisi que se cadun fa un fons diferent l'album mancarà d'armonia, lor disi. Un mainatge prepausa « Poiriam dessenhar nòstra lièch ? » un autre « òc, e nos dessenham dedins en tren de dormir. » Disi « Prepausi de causir coma fons un papièr blau color nuèit ». Las tres proposicions son retengudas. S'installan a lor plaça e cadun dessenha son lièch.

Seguida : lo montatge

Pel montatge de cada pagina cada mainatge vendrà amb ieu e de mainatges voluntaris per ajudar al montatge, per causir los plaçaments. D'aqueste temps, lo demai del grop es en talhièrs autonòmes.

Pels dessenhhs dels sòmis s'entrajudèron, un mainatge qu'aviá de dificultats en grafisme se faguèt ajudar per d'autres, capitava pas de dessenhar son dragon tal coma l'imaginava, dos mainatges li faguèron de modèls en comentar los traçats dels temps del dessenh, mas al moment de reproduir, la dificultat demorava, causiguèrem de dessenhar lo contorn per el. Çò que compta lo mai es pas totjorn de far se meteís solet per èsser autor, es pas l'enfant qu'a dessenhât tot sol mas es son dragon, lo de sa causida, lo qu'aviá imaginat. La cooperacion que se botèt naturalament en plaça aquí, permetèt de despassar una dificultat e de trapar una solucion acceptada per tot lo mond.

Aquel album foguèt mandat als correspondents, l'exemplar per la classe foguèt fargat mai tard.

Escriguèri cada tèxte a la man, d'en primièr per que me semblava mai estetic que de pegar de bendeletas e tanben pr'amor que me sembla important de doblidar pas d'escriure a la man quand sèm fàcia a d'enfants que justament son a aprener.

Comentaris

Dins aquel grop i a dètz mainatges qu'èran dins la classe qu'aviái en carga l'an passat. M'avisi que participan fòrça a la creacion d'aquel album, vertat que la màger part

d'entre eles son grands en comportament, se sabon organizar e participan a la classa e a la vida de la classa, mas remarqui un vam e un plaser particular.

M'avisi tanben que tòrnan utilizar de matèrias e de tecnicas experimentadas l'an passat (decopatge pegatge, papièr de seda, pastèls gras e tinta), una drolleta me demanda s'es possible de far las èrsas coma l'an passat. Aqueles èrsas se marcan coma un luòc comun, es a dire qu'es una fòrma que se marca dins lo païsatge de la classa, pauc a pauc los mainatges se lo van apoderar per « parlar çò qu'an a dire » La longor del temps que passa permet de prene rasiga, en far seuna una singularitat plastica.



Aqueles paginas son montadas individualament o en pichon grop, mas amb la preséncia de l'autor, la causida de l'emplaçament, de las matèrias li tòrnan, es un album ont cadun s'exprimís, se conta d'un biais personal en tant que subjècte. M'avisi que la tematica del sòmi pertòca l'intimitat, en tant que responsabla de classa, soi garanta de la lei e de la seguretat afectiva de cadun, se l'un d'eles se botava en dangièr en dire son sòmi, intervendriái. Lo fach d'escriure individualament sens temps de discutida abans èra tanben una proteccion.

La classa es facha d'aqueles singularitats al plural, sens un d'entre-eles la classa seriá pas meteissa. Aquel album ilustra plan aquò.

Los albums memòria d'un viscut collectiu

Cada an boti en plaça una classa de descobèrta, es un temps fòrt de la vida de la classa. Quin que siá lo tema çò que se jòga es important. Lo partage d'aquel viscut collectiu permet de cambiar los agachs e de ligar lo grop. Desvolopi pas aquí tot çò qu'una classa de descobèrta permet, pr'amor qu'es pas lo prepaus d'aquel trabalh.

Abans la partença e aprèp trabalham sul projècte. En tornar organizam una mòstra pels parents e per las autras classas. Dins l'encastre d'aquela mòstra fargam un album per lo presentar.

Aqueles albums son una traça individuala e collectiva d'un viscut collectiu.

Punt de partença

Fargar l'album fa partida del projècte, sovent aquel punt foguèt abordat e dich quitament abans la partença. Quand parlam del tornar e del trabalh que contunharà i a gaireben totjorn un o mantunes mainatges que parlan de l'album a venir. La reaccion s'explica pr'amor que sèm pas en debuta d'an qu'avèm ja fargats d'albums, e que l'annada d'abans una partida del grop o visquèt ja. Las classas qu'agèri en carga son a doble nivèl, d'aquel fach seguissi los grops o una partida pendent 2 ans.

Ne parlar coma d'un quicòm de previst vòl pas dire que i a un caractèr obligatòri e tira pas lo desir de far. Ven puslèu s'inscriure çò dins que se poiria apelar la cultura de la classa ont lo desir a sa plaça e pren una dimension particulara.

Lo fach que siá previst dispensa pas al moment de fargar l'album de prene la decision d'o far.

Album Classa de descobèrta Preïstòria

Primièr temps d'escritura

Per començar cadun escriu un tèxte sus çò qu'a aimat lo mai, aquel tèxte pòt èsser illustrat e serà presentat a la classa. Dins un segond temps fasèm la tièra de çò que nos sembla interessant e important d'escriure.

En pichon grop aprèp aver causit un subjècte tirat de la tièra escrivon de tèxtes que seràn legit a la classa. Cada grop s'organiza amb un o dos secretaris. Validam amb la classa tota la possibilitat de botar cada tèxte dins l'album. Las correccions ortograficas e sintaxicas son fachas amb los autors de cada pichon grop. Una partida dels tèxtes pòt èsser tanben escricha collectivament jos fòrma de dictada a l'adultee. Los tèxtes son picats individualament o en grop de dos per fin de s'entrajudar a la BCD o en classa. Son estampats e serviràn de supòrt per la lectura.

Un còp los tèxtes escriches soscam a las ilustracions, fasèm una tièra de çò que caldriá, verificam çò qu'avèm ja cartas postalas, fotografias, documents de tota mena e cadun causís de representar çò que vòl, la causida dels dessenhhs se farà mai tard.

Un còp los tèxtes escriches, la causida de la cronologia de l'òrdre dels tèxtes facha e las ilustracions endralhadas podèm entamenar lo montatge. Lo montatge se fa sus un temps de talhièrs, la regenta o l'ajuda-mairala enquadra lo talhièr. Abans d'illustrar legisson lo tèxte o los tèxtes concernits. Pel pegatge partissèm de çò qu'avèm coma produccions : los dessenhhs e los diferents documents e apondèm çò que manca cadun pòt balhar son vejaire far de proposicions. Cadun pren en carga quicòm que sap far, d'unes mainatges son los especialistas del decopatge, d'autres de pegatges, de dessenhhs, de coloratges, de pinturas, es pr'amor de la participacion plan singulara de cadun, de l'implicacion individuala, de la reconeissença pel grop de çò que cadun es, de çò que cadun mena, que lo trabalh se far, que pren aquela dimension.

Los groups s'organizan, aprestan lo material, vesi d'estrategias, de biais de far se botar en plaça, tornar investir, l'annada precedent, aviái prepausat de fargar de barquetas de feutres amb de colors luminosas per fargar un album, aquí per l'album sus la preistòria una drolleta me demandèt s'èra possible de far de barquetas amb de pastèls òcres en dire qu'aquò ajudariá.

En pichon grop cerquèron dins las brústias de la classa los pastèls òcres e farguèron dos barquetas en autonomia completa. Los talhièrs i ganhèron en eficacitat, mas subretot quelques unes s'apoderèron un biais de far e lo transmetèron a d'autres. Quelques uns foguèron en capacitat de montar de paginas sens gaire d'intervencions de ma part, amb un lagui de precisione d'aplicacion espectaculars.

Los albums fargats las annadas d'abans, son consultats, pas per tornar far exactament la meteissa causa, mas puslèu coma una sorga d'inspiracion.

Soi conscienta de la part de sensibilitat, d'estetisme e de tecnicas que meni dins aquelas creacions, soi pas en defòra de la classa, e i soi amb mon desir e amb mon inconscient que « daissi pas sul pòrta-mantèl ».

Las diferentas ajudas- mairalas amb que trabalhèri amb elas menèron tanben lor singularitat plastica, lor singularitat de Subjècte. Freud descriu tres menas d'identificacions : l'identificacion massiva, l'identificacion per trach unenc, l'identificacion projectiva. Aïda Vasquez e Fernand Oury dison que la segonda mena d'identificacion es interessenta d'un punt de vist pedagogic : « Aquesta identificacion es producha per l'introjccion subjectiva d'un trach unenc (Freud), trach unari (Lacan). Lo detalh introjectat es un signe, trach distinctiu significant... Es per çò que demòra minora, qu'aquela identificacion es interressanta per l'educator : lo subjècte s'identifica pas a una persona, e es pr'amor d'aquò que pòt demorar subjècte. »⁸⁶

Lo recors al tèxte estampat es regular pendent tot lo temps de l'illustracion, la tòca es d'èsser al mai pròche del tèxte çò qu'es pas totjorn simple, ni evident. Cèrcar çò mai important, vòl dire a la lectura d'unes tèxtes èsser dins l'implicit. La lectura del tèxte e la lectura d'imatges son complementàrias, l'una esclaire l'autre e fan apèl a l'interpretacion. La creacion d'album permet de ligar las doas, de las botar en miralh. Pendent la creacion de l'album cadun a en carga lo dessenh en tant que discors.

Los albums presentats en annèxa mòstran pro clarament que s'installa una cultura de classa, las representacions que se semblan son mai qu'una aplicacion de tecnicas o qu'una cultura plastica transmesa, partejada, experimentada, son l'expression d'un ton trapat. Lo temps que passa permet de tornar investir e produir.

Un present per Lola

Trabalh realizat amb una classa de GS-CP pendent l'annada escòla 2009/2010. Aquel album es diferent dels autres pr'amor que lo tèxte foguèt pas escrich per la classa. Lo tèxte es una revirada occitana d'una partida d'una pèça de teatre que la classa anèt veire. En illustrar aquel tèxte es una escritura singulara, que prepausam. Presentèri lo projècte en Conselh, decidiguèrem de se lançar dins la lectura d'aquel tèxte long, ric en vocabulari e de ne far l'illustracion. Aquel album serà fach en doble exemplar un per la classa e un pels correspondents.

La longor e la complexitat del tèxte foguèron pas una empacha, pr'amor que los mainatges avián ja vista la pèça, avián ja visualizada e interpretada l'istòria.

Trabalhèrem d'en primièr sul decopatge del tèxte en sequéncias. En se demandar çò qu'èra important, çò que caliá illustrar sus de paginas independentas per que la trama del

⁸⁶ VASQUEZ Aïda OURY Fernand, *Vers une pédagogie institutionnelle*, p 184-185, « Cette identification est produite par l'introjection subjective d'un trait unique (Freud), trait unaire (Lacan). Le détail introjecté est un signe, trait distinctif signifiant... C'est parce qu'elle demeure mineure, que cette identification est intéressante pour l'éducateur : le sujet ne s'identifie pas à une personne, et c'est pour cette raison qu'il peut demeurer le sujet. »

relat siá plan coerenta. Aquel trabalh foguèt ric de discutidas, permetèt a cadun de fa part de sa compreson, de sa lectura d'aquel esrich, de son interpretacion e a l'encòp de confrontar los vejaires. Totes los detalhs de las ilustracions son un rebat del tèxte de sa riquesa, de sa densitat.

Ensam de dessenhlar lo meteis batèl per gardar una unitat, nos avisam lèu qu'es malaisit, causissèm de gardar lo batèl dessenhlat per Magdala l'ajuda mairala de la classa e de lo fotocopiar, de lo redusir, de l'agrandir, experimentam aquela utilizacion del copiador.



Un còp fotocopiat los batèls seràn colorats de las meteissas colors, aprestam de barquetas diferentas, pels batèls, pels palmièrs, per las flors. D'autres elements seràn

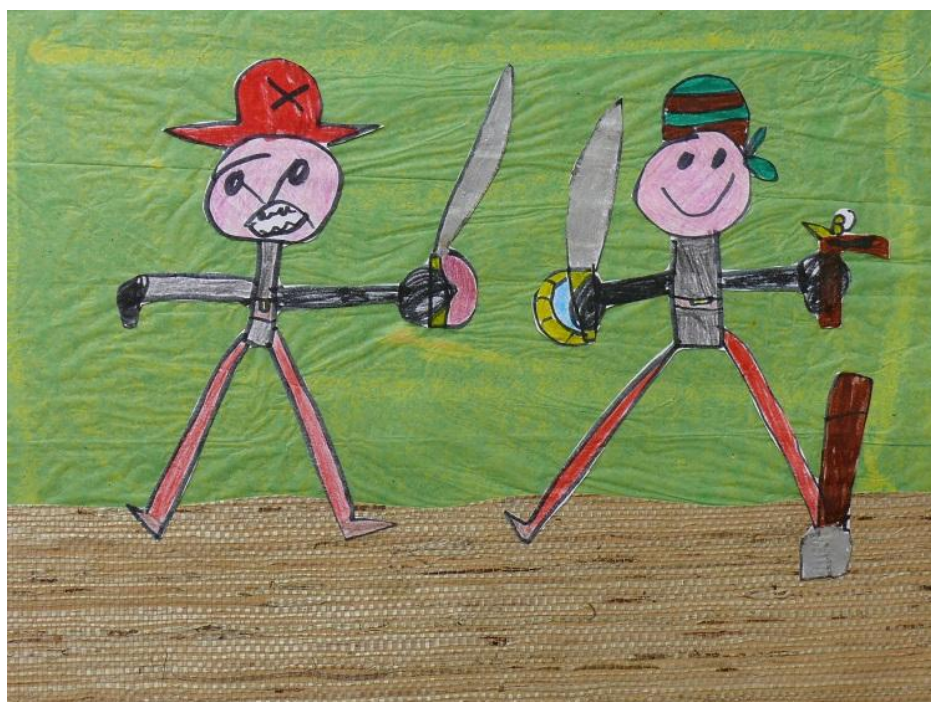
fotocopiats : los papagais, las tortugas, d'unas flors e palmièrs. Aquò a la demanda del grop o d'un. Trabalhèrem en manipular las representacions de las percepcions, cossí plaçar un objècte alunhat, abordèrem en montar las paginas las nocions de primièr plan de segond plan.

Pel pirata causissèm doas colors roge e negre per remembrar qu'es lo meteís personatge, mas cadun o dessenhàrà a son biais. A l'entorn de gaireben cada objècte discutissèm.

D'unes mainatges legisson de paginas entièras per verificar, per los que son pas en capacitat de tot legir tòrni legir o ajudi a legir. Aquela lectura se marca dins la lectura compreson, la lectura que fa sens. La temporalitat de l'accion es presa en compte. Cada episòdi de la relacion es isolat dels autres per una bòrna de debuta e de fin. L'imatge final del còfre resumís lo passat.



Dins las causidas de dessenhhs, avèm lo lagui que tot lo mond aja una produccion representada. Mantunes mainatges dessenhèron la batalha entre los piratas, es un temps fòrt de l'istòria e lor agradèt, los piratas causits per pegar dins l'album son los mai expressius.



Lo psicologic es representat en tèrmes de traches, l'afècte es tradusit suls masques dels personatges. Son pas a causir lor dessenh, ni lo d'un amic, mas lo que conven lo mai, pr'amor qu'es l'album de la classa e qu'a una valor comuna. Lo pegatge aderís e destria a l'encòp e permet tanben de botar de relèu.

A la fin d'aquel album i aviá de fiertat, d'aver capitat, e de poder partejar aquela capitada. L'ajuda dels adultes foguèt importanta, la taca èra complèxa, e los mainatges s'entrajudèron fòrça. A la tota fin un mainatge plorèt en dire « Avèm tament trabalhat, que me va mancar. »

Aquí dins aquela manca exprimida pro clarament, podèm dire qu'es lo desir qu'es concernit. Aquel album foguèt sovent consultat, legit e n'inspirèt d'autres, inspirèt tanben de tèxtes liures.

Album la dança

Album creat pendent l'annada 2011/2012 amb una classa de CP-CE1. Un exemplar per la classa, un pels correspondents.

La classa participèt a un projècte de dança contemporanèa en partenariat amb lo CESMD (Centre d'études supérieures Musique et Danse Toulouse), del mes d'octobre al

mes de mai, los mainatges enquadrats pels estudiants del CESMD dançavan una ora per setmana, creèron una coregrafia que foguèt presentada al mes de mai dins una sala d'espectacle Tolosana.

Dins la classa se parlava fòrça d'aquela activitat e d'aquel projècte, es pr'amor d'aquò que prepausèri de fargar un album en fin d'an sus aquel trabalh, en l'orientar sul sentit de cadun. Al moment del bilanç final demandèri a cadun d'escriure çò que sentissiá quand dançava. Prepausèri que se dessenhèsson a dançar, al pastèl e a la tinta, per fargar un darrièr album de l'annada.

Los tèxtes foguèron escriches en autonomia per la màger part en utilizar lo repertòri, l'afichatge de la classa e qualques mots marcats amassa al tablèu (Quand danci, sentissi, la dança, aimi, los passes, lo còs).

Las correccions son individualas, e cadun piquèt son tèxte a l'ordinator. Los primièrs qu'an acabat installan lo talhièr dessenh. Causiguèrem amassa las colors pel fons e la cobèrta. L'album foguèt realizat en una setmana. Cadun legiguèt son tèxte a la classa. L'album foguèt presentat als parents lo jorn de la fèsta de l'escòla en consultacion liura amb los albums de l'annada.

Los albums se marcan dins una dralha de trabalh vertadièr. Permeton de descobrir en los manipular, los supòrts escriches, e las diferentas foncions de l'escrich. Son un luòc privilegiat per se far crosar l'escritura collectiva e individuala, per permetre los escambis sus l'escrich tant sul fons que sus la fòrma.

3.2.- Lo dessenh contat, lo tèxte liure

Debanament

Es un temps d'escritura individuala e liura. Cadun representa per un dessenh una istòria, imaginària o vertadièra. Un còp lo dessenh acabat, lo mainatge escriu son tèxte en s'ajudar del material per escriure : repertòri, dictionaris, afichatge de la classa, pòrta vista amb las fichas ajuda memòria, tèxtes o libres ja legits...

En debuta de cicle 2 lo tèxte es sovent dictat a l'adulte, pauc a cha pauc l'enfant marca los mots aisinas (un, una, lo, la, los, las, de, per, pas...) qu'es en capacitat d'escriure o de mots ja encontrats. Daissi un espaci dins lo tèxte dictat per que l'enfant posque marcar aqueles mots.

La tòca primièra es d'escriure per dire quicòm, se l'expression es limitada per de rasons tecnicas, tala que l'impossibilitat d'escriure de mots es necite d'ajudar. Lo dessenh ajuda a bastir l'istòria, es coma un trempolin. A flor e a mesura los tèxtes son escriches de mai en mai en autonomia.

A prepaus del dessenh contat F Oury ditz « Avèm vist cossí los mainatges que sabon pas o pòdon pas escriure, pòdon çaquela èsser elegits e estampats. Es educatiu de los menar a escriure lors tèxtes. Quand lo regent los jutja capables d'escriure, demesís puèi arrèsta son ajuda ; l'enfant se trapa alara plaçat davant la dificultat e, se aquesta li apareis tròp fòrta, risca de renonciar a escriure [...]. Lo dessenh comentat, « quelques mots écrits pour ne pas perdre les idées bonnes » pòdon ajudar l'enfant a passar lo capvalat entre l'expression orala e escrita »⁸⁷.

Quora escriure? Dins la classa i a un temps previst dins l'emplec del temps per l'escritura d'un dessenh contat, se pòt tanben contunhar sus un temps de TI (trabalh individual). Escrivon au mens un còp per setmana. La regularitat dins lo temps es importanta ancora l'acte d'escritura, la practica, balha un ritme, mai escrivon, mai son en capacitat d'o far.

Ont ? Cada mainatge ten un quasèrn tipe «òbras practicas», dessenha sus la pagina blanca, escriu son tèxte sul quasèrn de broilon o sus la pagina a costat del dessenh. Lo temps de l'escritura es un temps calme, fa pas gaire mestier d'intervenir, de rampelar que lo còdi votz es irange.

Es un temps per se, individual, los mainatges sabon que poiràn se o vòlon partejar lor produccion, pendent la presentacion e an pas un besonh important d'escambiar pendent l'escritura. Sabon que los tèxtes an de destinataris lo temps d'una presentacion.

A prepaus del tèxte liure René Laffitte dins *Memento de Pédagogie institutionnelle* escriu : « Qual ditz tèxte liure ditz escritura. Escrivi s'ai quicòm a dire a qualqu'un qu'es pas aquí : butat per la certitud d'èsser legit, tirat per l'espèr d'èsser entendut »⁸⁸ e apond : «escrivèm d'en primièr e pauc a pauc aprenèm a escriure. Sabi escriure per de qué escrivi.

Escrivi per de qué sabi escriure » L'autor perseguís en dire « lo tèxte liure es una aisina irremplaçabla d'aprendissatge de l'escritura [...] es tanben una aisina de la paraula : veïcul de «la paraula viva » que, amb ela aprenèm a legir e a escriure. Es una demarcha,

⁸⁷ VASQUEZ Aïda, OURY Jean, *Vers une pédagogie institutionnelle*, « Nous avons vu comment les enfants qui ne savent pas ou ne peuvent pas écrire, peuvent cependant être élus et imprimés .Il est éducatif de les inciter à écrire leurs textes. Lorsque le maître les juge capables d'écrire, il diminue puis supprime son aide ; l'enfant se trouve alors placé devant la difficulté et, si celle-ci lui apparaît trop forte, il risque de renoncer à écrire[...] Le dessin commenté, « quelques mots écrits pour ne pas perdre les bonnes idées»peuvent aider l'enfant à franchir le fossé entre l'expression orale et écrite ». p49

⁸⁸ LAFFITE René, *Mémento de pédagogie institutionnelle*, « Qui dit texte libre dit écriture. J'écris si j'ai quelque chose à dire à quelqu'un qui n'est pas là : poussé par la certitude d'être lu, tiré par l'espoir d'être entendu »

una estructura, una fòrma : « Tal enfant decidís o pas d'escriure-de dire- sens autre dinamisme que lo de son desir pròpre. »⁸⁹

Lo dessenh contat permet de dire quicòm de se, que siá dins l'istòria imaginària o dins l'istòria vertadièra.

Coma la classa es un luòc securizat, l'autor pòt dire de sa plaça de subjècte, la seguretat es una condicion necessària. Las institucions botadas en plaça, en tant que luòc de paraula e de regulacion permeton aquò, e en tant que responsabla de classa soi vigilanta e atenta.

La presentacion de tèxtes

Cada 15 jorns los que vòlon presentan un tèxte.

En tant que responsabla de classa presidissi la presentacion. Nos installam al canton, luòc de paraula. Los que desiran presentar un tèxte pausan lor quasèrn sus la taula pichona del canton. En tant que presidenta dubrissi la sesilha, en rampelar las leis : escotam lo que parla, nos trufam pas, demandam la paraula.

Los autors presentan a torn de ròtle : los lectors legisson lor tèxte e legissi per los que son pas en mesura d'o far. Dins aqueste cas daissi d'en primièr la paraula al mainatge que conta l'istòria sovent en s'ajudar del dessenh, qu'es un vertadièr supòrt, preciós dins aquesta situacion. Quitament en çò dels non lectors, observi d'actituds de lectors : veson sovent de mainatges far mina de legir de tèxtes al moment de la presentacion o al canton bibliotèca.

Cada presentacion es seguida d'un temps de questions, de remarques, de comentaris, per far un resson de cada tèxte. En tant que presidenta e responsabla de classa disi quelques mots, quicòm sus cada produccion. Far resson es prene en compte l'autor i respondre, me sembla indispensable, d'autant mai que per d'unes, presentar demanda un esfòrç, de coratge. Far un resson es aculhir cadun dins sa singularitat, en aculhir lo tèxte e l'autor.

F Oury escriu : « L'actitud de la classa e del regent es plan importanta e de còps, una presentacion de tèxte permet d'intervencions psicologicas del collectiu sus l'enfant ; en règl

⁹⁸ Id « on écrit d'abord et peu à peu on apprend à écrire. Je sais écrire parce que j'écris. J'écris parce que je sais écrire » L'autor perseguit en dire « le texte libre est un outil irremplaçable d'apprentissage de l'écriture [...] c'est aussi un outil de la parole : il véhicule de « la parole vive » avec laquelle on apprend à lire et à écrire. C'est une démarche une structure, une forme : « Tel enfant décide ou pas d'écrire-de dire-sans autre dynamisme que celui de son propre désir. »

general, lo regent velha a çò que tot tèxte sincèr siá aculhit e la censura del grop se farà al moment del vòte. »⁹⁰

Legir, presentar son tèxte, pòt èsser un biais de dintrar dins la classa, d'èsser ausit e reconegut pel grop.

La causida de tèxte

Causissèm un tèxte, pas un amic, pas un autre enfant, pas un autor, quitament se lo tèxte e l'autor son ligat, fan pas un, tanpauc, son pas pegats. Cadun dispausa de dos voses.

Amb las classas de GS-CP las voses son simbolizadas per de Kaplas, a flor e a mesura de las presentacions, pausam los quasèrns pel sòl, al moment de la causida cadun ven pausar a torn de ròtle un primièr Kapla puèi un segond sus aquela mosaica de quasèrns. A la fin de la votacion comptan lo nombre de Kapla, Lo tèxte que n'obten lo mai es causit. Lo moment de la causida es fòrt, se sentís de tension, e de tensions tanben.

Me sembla important d'acompanhar, de botar de mots, sus las decepcions, los tèxtes pas causits qu'an pas obtengut gaire de voses per pas que la frustracion se trasformes en nafradura. Me semblava mai adaptat d'organizar la causida aital amb los quasèrns visibles, las voses materializadas per d'objèctes, pausats simbolicament suls quasèrns.

En debuta d'an amb la classa de CP-CE1 contunhèri de prepausar aquel foncionar, i èrem totes acostumats... M'avisèri çaquela que los tèxtes èran causits tanben en foncion de la qualitat dels dessenh, de l'aspècte plastic plan solide lo dessenh e lo tèxte son ligats, l'autor es l'illustrator..., mas d'unes dessenh particularament capitats, botavan en valor lo tèxte e aquò pesava sus la causida.

Prepausèri en Conselh de foncionar autrament, un secretari dessenharà al tablèu l'istòria e marcarà lo títol se n'i a un, puèi votarem en levar la man, lo secretari marcarà siá lo nombre de voses per cada tèxte, siá de traches correspondents, per èsser secretari cal èsser cinta jaune en escritura.

Abans la votacion lo secretari farà un resumit oralament de cada istòria. Dins cada resumit ausissèm quicòm del tèxte, ausissèm l'autor, lo subjècte, aquel biais de causir favorizèt vertadièrament l'escota, me susprenguèt, pensavi que menariá una causida mai centrada sul tèxte, mas pas a aqueste punt. M'avisèri tanben qu'aquel cambiament faguèt de

⁹⁰ VASQUEZ Aïda OURY Fernand, Vers une pédagogie institutionnelle, « L'attitude de la classe et du maître est très importante et parfois, une présentation de texte permet des interventions psychologiques du collectif sur l'enfant ; en règle générale, le maître veille à ce que tout texte sincère soit accueilli et la censure du groupe va s'exercer au moment du vote. » p 53

ben a la classa, la faguèt grandir, o puslèu marquèt per un acte lo fach que la classa aviá madurat, grandit.

Quitament se lo moment de la causida, èra un moment ont i aviá d'atencion, ont se podíá mesurar que se jogava quicòm d'important, ont i aviá un enjòc, aquí aquel cambiament i balhèt una altra dimension, e balhèt « de tiratge » per emplegar una expression de Freinet.

Netejar lo tèxte

Un còp elegit, lo tèxte es netejat, adobat per poder èsser socializat. Lo tèxte es marcat al tablèu, tal coma es escrich, a l'estat brut, amb las enganas sintaxicas e ortograficas. Joslinham çò que nos sembla trucar. Cèrcam çò que s'escriu o que se pòt escriure autrament. Verificam las ipotèsis abans de las validar en se referir a çò qu'es sauput, conegut çò que foguèt ja encontrat. Escotam las diferentas proposicions, rapelam o elaboram la règla per exemple pels acòrds, per la conjugason.

Dins lo cas ont lo tèxte foguèt dictat a la regenta, i a pas de correccions ortograficas de far. Cèrcam tanben cossí melhorar la sintaxa, suprimir las repeticions, clarificar, esclarzir la descripcion d'una accion, d'un personatge, l'expression d'una pensada.

Enriquir lo tèxte sens li tirar son èime, per aquò far l'autor a un drech de vetò, res pòt pas èsser modificat sens son acòrd. Aquei temps de trabalh sul tèxte es l'escasença per l'autor tanben de dire çò qu'a volgut exprimir.

Se la produccion a pas de títol, ne trapam un amassa. Lo títol es causit amb l'acòrd de l'autor, marquì la tièra de totes los títols prepausats. Quand un mainatge cerca un títol per son istòria, o per la d'un autre es confrontat sul pic a çò qu'es un títol a de qué servís, aquela cerca permet d'integrar plan melhor aquela nocion complèxa, plan mai clarament que totes las explicas balhadas sus l'utilitat del títol e son reperatge. Aquei remarca val tanben pel nom de l'autor, es en escriure se meteís que se compren çò qu'es un autor. Me sembla mai pertinent de lo comprene en lo viure, en luòc de repetar la frasa tota facha « l'autor es lo qu'a escrich o inventada l'istòria. »

Espleitacion del tèxte e socializacion

Lo tèxte servirà de supòrt a la lectura. Serà afichat dins la classa acompanhat d'una illustracion fargada collectivament en talhièr.



Lo robòt
 I a un robòt que fa de produch.
 Ab de brases amb una arma secreta.
 Pòt far avançar lo castèl.
 Pòt tanben far de sang glaçat per
 far limpar los maissants.
 I a dos òmes que se tustan.
 Even e la classa.



Los pès dins l'aiga
 I a dos mainatges que son amics.
 Ab los pès dins l'aiga.
 I a de flors.
 Los dos mainatges somian que son a
 una fèsta los pès dins l'aiga.
 Amouch e la classa

Serà tanben picat e recaptat dins lo classador amb los tèxtes de lectura de cada calandron, publicat dins lo jornal. F Oury punta qu'es de biais de prepausar los tèxtes elegits dins l'encastre de l'aprendissatge de la lectura « Los regents dirèctament inspirats de Dottrens e sustot per Freinet, utilizan los tèxtes d'enfants per l'aprendissatge simultanèu de la lectura e de l'ortografia : aqueles tèxtes son escriches dins una lenga parlada e directament comprensibles. En mai, son estats eligits çò que garantís lor interès e (quand s'agís de tèxtes elaborats pels enfants de la classa) totas las dificultats de vocabulari son estadas eliminadas del temps de la mesa al punt. L'enfant pòt donca centrar son atencion sus la lectura. Quand s'agís de tèxtes dels correspondents, la dificultat demòra : d'unes mots

novèls (mas rarament malaisits al punt de vista sons) per contra l'interès pòt èsser mai viu : saupre çò qu'an escrich los correspondents que coneissèm. Es important que los mainatges ajan a lor disposicion de tèxtes corts, d'un sens complet, susceptibles d'èsser legits en public permeton a cadun de capitar. »⁹¹

Vertat que la fòrma del tèxte : vocabulari adaptat, longor de l'escrich, es vertadièrament accessibla, ajuda per la lectura, mas lo fons, lo contengut del tèxte, l'interès de çò qu'escriu un par, l'expression del subjècte pertòca e acròca lo lector e far espelir lo desir de legir. Legir aquí pren tot son sens. La compreson pren una plaça prigonda, essenciala e naturala.

La lectura per d'autres, e l'espleitacion al nivèl dels aprendissatges, participan a la reconeissença del trabalh e de l'autor. Ausissi sovent los calandrons demandar o far remarcar amb una fiertat clarament perceptibla « Anam trabalhar sus mon tèxte. » « Quora trabalharem sus mon tèxte ? » « Quora l'aficham ? » « Nos pòdes balhar las còpias del tèxte picat ? »...

Ausiguèri tanben qualques còps « Avèm pas gaire trabalhat sus mon tèxte. », vertat que benlèu i a de tèxtes que son mai o mens espleitables, mas me sembla subretot que lo trabalh, l'espleitacion del tèxte deu pas prene una plaça tròp bèla, que cal pas trasformar un temps d'expression, de trabalh vertadièr d'escritura en longas sesilhas d'aprendissatges d'estructuracion de la lenga escricha, lo tèxte i perdriá son èime en partida. Es pas totjorn evident de trapar « la bona mesura ».

Oury ditz « Un pedagogisme abusiu espleitant le tèxte mainatgièr en vista d'aquisicions que s'impausan pas, risca de diluir, e mai de neutralizar lo dinamisme provocat pel processus de l'eleccion del tèxte pel jornal. Aquí, encara lo ròtle del regent es determinant, la non-utilizacion del tèxte per l'aquisicion del lengatge escrich, es tan negativa que sa sus-esplèitacion. »⁹²

Lo tèxte pòt tanben èsser utilizat en gramatica, en conjugason, en ortografia per abordar un punt tecnic especific. F Oury pren l'exemple en gramatica de la compreson de

⁹¹ VASQUEZ Aïda OURY Fernand, *Vers une pédagogie institutionnelle*, p 50 «Les maîtres directement inspirés de Dottrens et surtout par Freinet, utilisent les textes d'enfants pour l'apprentissage simultané de la lecture et de l'orthographe : ces textes sont écrits dans une langue parlée et directement compréhensibles. De plus ils ont été élus ce qui garantit leur intérêt et (lorsqu'il s'agit de textes élaborés par les enfants de la classe) toutes les difficultés de vocabulaire ont été éliminées au cours de la mise au point. L'enfant peut donc centrer son attention sur la lecture. Lorsqu'il s'agit de textes des correspondents, la difficulté demeure : certains mots nouveaux (mais rarement difficile au point de vue sons) par contre l'intérêt peut être plus vif : savoir ce qu'on écrit les correspondents que l'on connaît. Il est important que les enfants aient à leur disposition des textes courts, d'un sens complet, susceptibles d'être lus en public permettant à chacun de réussir. »

⁹² Id, p 46 «Un pédagogisme abusif exploitant le texte enfantin en vue d'acquisitions qui ne s'imposent pas risque de diluer, voire de neutraliser, le dynamisme provoqué par le processus de l'élection du texte pour le journal. Là encore le rôle du maître est déterminant, la non-utilisation du texte pour l'acquisition du langage écrit, est aussi négative que sa sur-exploitation.»

la nocion de subjècte. « [...] La nocion de subjècte per exemple es sasida melhor quand lo subjècte es un enfant de la classa que pòt tornar davant totes l'accion descricha dins lo tèxte. »⁹³

Podèm observar la meteissa causa per l'emplec del temps, la concordança del temps que pren sovent una plaça importanta al moment de la mesa al punt. Aquelas nocions questionadas e manipuladas aital amassa fan sens, lo temps aital es sentit, coma esprovat, gaireben « viscut » de còps.

Se podriá dire que i a tant de mesas al punt e d'espleitacions possibles que de tèxtes elegits, i a pas un biais unenc de far. Las espleitacions jos fòrma de questionaris de lectura o manipulacions amb de mots etiquetas càmbian a flor e a mesura dels progrèsses, de las avançadas dels uns e dels autres.

Ongan, mercé als estagis partejats amb mos collègas e als diferents luòcs de paraulas, de reflexion e tanben a mon rencontre amb Brigitte Vicario, e Pierre Johan Laffitte trapèri un ritme, una frequéncia dins lo temps per la presentacion de tèxte, cada quinze jorns, los qu'o desiran presentan, aquel ritme cambièt l'anar de la classa per çò qu'es del tèxte liure, me sembla que balhèt a aquela tecnica un ample, una altra valor. Lo fach de trapar una regularitat, una frequéncia adaptada a la realitat a las possibilitats en tèrme d'emplec de temps d'aquela classa permetèt de daissar pas passar tròp de temps entre lo moment de l'escritura e lo de la causida, permetèt tanben una autò-regulacion del nombre de tèxtes presentats e a l'encòp de redusir la durada de la presentacion, e de permetre encara mai d'escota.

La practica, la mesa en plaça d'aquelas tecnicas demandan de realizar de reglatges, quand quicòm qu'èra cunhat se desbloca, los efièches son multiples, es un pauc coma un engranatge cunhat a un endrech qu'empacha lo demai, lo tot de foncionar. Es sovent una resisténcia de l'adulte, del regent responsable de la classa qu'es a l'origina d'un quicòm que truca, es pas totjorn necite de se l'explicar, basta de permetre la levada de l'empacha.

«La frasa clau», una espleitacion possibla

Comencèri tanben de trabalhar amb « la frasa clau ». Es una frasa tirada del tèxte que permetrà d'abordar o d'afortir un punt de foni-grafia, de conjugason, de gramatica, d'ortografia, de vocabulari o mai generalament la lectura al cicle II.

⁹³ Id p 51 « [...]la notion de sujet par exemple est mieux saisie lorsque le sujet est un enfant de la classe qui peut refaire devant tous l'action décrite dans le texte.»

Ongan son las frisas claus qu'afichèrem dins la classa e non pas los tèxtes en integralitat, aquelas frisas foguèron un supòrt vertadièr tant per l'aprendissatge de la lectura, que per las diverssas produccions d'escriches. Lo fach que la frisa siá mai corta que lo tèxte, ajudèt los non lectors e los lectors debutants a legir e a identificar de mots, pels lectors balhèt de marcas per l'ortografia e pel vocabulari.



Acabarai aquel punt sul tèxte liure per doas citacions de René Laffitte ont çò mai important es dit : « L'essencial per nosautres : oblidat, despassat, veire mepresat, lo Tèxte liure nos permet totjorn uèi de balhar la paraula als enfants tot en lor aprene a escriure e a legir. »⁹⁴

Perseguís en evocar un tèxte de Brigitte Vicario, qu'illustra lo caminament d'un enfant a la lectura de sos tèxtes liures, e escriu que se lo tèxte liure es religat a las tecnicas e institucions de la classa alara : « [...] Lo tèxte liure es un aisina pedagogica completa e especifica. Tot en aprene a legir e a escriure, perque es liure, cada tèxte es un precipitat evident e momentanèu de l'existéncia de tal enfant dins la classa. L'autor, sovent sens o saber, i marca l'agençament intim de son univers. »⁹⁵

Lo tèxte liure permet la socializacion de la paraula singulara de l'enfant dins lo grop classa, per tota la cadena de la sesilha de la causida de tèxtes, la sesilha de trabalh en comun, la socializacion e difusion dels tèxtes.

⁹⁴ LAFFITTE René, *Mémento de pédagogie institutionnelle*, p 46 « L'essentiel à nos yeux : oublié, dépassé, voire méprisé, le Texte libre nous permet toujours aujourd'hui de donner la parole aux enfants tout en leur apprenant à écrire et à lire. »

⁹⁵ Id p 47 « [...]...le Texte libre est un outil pédagogique complet et spécifique. Tout en apprenant à lire et à écrire, parce qu'il est libre, chaque texte est un précipité tangible et momentané de l'existence de tel enfant dans la classe. L'auteur, souvent à son insu, y inscrit l'agencement intime de son univers. »

3.3.- Lo moment de conclure

Lacan descriguèt tres tempses logics, circularis « l'instant de veire, lo temps de comprene, lo moment de conclure »⁹⁶. Aqueles tres tempses los sabi ligats l'un a l'autre.

Es en far d'anar e tornar entre aqueles tres temps, qu'elaborèri aquel trabalh, amb lo sovenir d'instantis viscuts dins las diferentas classas qu'agèri en responsabilitat, del temps passat a comprene e de moments ont foguèt possible de conclure.

Dins la classa : l'instant de veire es aquel primièr contacte ont los mainatges encontran aquel univèrs, ont ieu regenta, los encontrí, e ont las causas se devinan coma possiblas. Puèi caldrà un long moment per comprene es a dire per que cadun faga seu aquel univèrs, aquel temps es tanben lo temps dels aprendissatges, lo temps de créisser. Puèi ven lo moment de conclure, d'acabadas belas son vengudas mirgalhar l'annada per conclure un esfòrç d'escritura, de dessenh, de pensada, s'es pogut dire : «mon tèxte es acabat », a calgut fargar l'album per dire : « avèm acabat e sèm fièrs ». Aquelas pichòtas victòrias son essencials per que los mainatges progressen dins los aprendissatges, dins l'imatge qu'an d'eles. Un album coma disiá René Laffitte, a pas d'èsser una maravilha, mas « un pichon cap d'òbra », que los autors ne'n pòdon èsser fièrs. Es tanben per acompanhar aquela fiertat, la prene en compte e l'ancorar que lo regent es aquí, un subjècte demest d'autres, dins la concepcion d'un album, d'un tèxte, d'una letra, es per aquò que dins la classa cooperativa, los mainatges comprenon que « l'exigéncia es un onor ».

La pedagogia institucionala e la mesa en òbra de las tecnicas Freinet, de fach, son de practicas que son en moviment e que se marcan dins lo temps. Prenguèri lo temps de descriure l'univèrs de la classa dins aquel trabalh, en considerar qu'es mercé a aquel univèrs que se bastisson pauc a cha pauc los aprendissatges.

A Calandreta la question de l'ensenhament de la lenga es centrala, la tòca es de transmetre una lenga de qualitat e de transmetre lo desir de l'emplegar. Al cicle II, moment ont los enfants dintran plenament dins la lenga escricha, avèm de porgir d'aisinas que faràn sens.

Lo metòde natural de Freinet se pòt aplicar a totes los domenis d'aprendissatge. Ai mostrat cossí particularament per la lectura « l'atomium », coma mesa en ligason e en logica

⁹⁶ LACAN Jacques « l'instant de voir, le temps de comprendre, le moment de conclure »

de totas las institucions, menava una responsa pertinenta e eficaça per aprener a legir ; mai qu'endacòm mai, quand s'agís de porgir a l'enfant un mitan e una seguretat afectiva propicis a far espelir lo desir, lo coratge, e la capacitat de legir. Per l'aprendissatge de la lectura la nocion de ritme es importanta, aquí tanben la classa Freinet institucionalizada assegura aqueste ritme, qu'a res de veire amb la cadéncia impausada, quitament a través d'instruccions oficialas, d'una societat mercantilizada, obsedida per la recèrca de resultas a tèrme cort e l'abocinament de las competéncias.

L'escòla es pas qu'un luòc d'aprendissatges didactics mas tanben un luòc de dintrada dins çò que nos rend uman : en començar per balhar la paraula a cadun e en li porgir las condicions necitas per dintrar dins la lenga e se fargar de per el las aisinas que lo mènau al lengatge, es res mens que l'umanitat que s'encamina...

4.- La correspondència escolara : d'una tecnica Freinet a una institucion de classa

4.1.- A la seguida de Freinet

**4.2.- La correspondència escolara : una praxis al servici
dels aprendissatges**

4.3.- La correspondència una institucion de classa

Nos cal remontan a l'alba de l'istòria umana per trapar las premicias de l'escritura. De marcas foguèron pausadas per fixar la pensada, traças unencas pas encara legiblas mas rebat de l'unicitat de lo que las pausèt. L'inscripcion simbolica de l'Òme fa partida de son evolucion que serà dins un temps segond, fonematisada per la far partejar als autres. A comptar d'aquí, la pensada umana pòt èsser percorreguda quitament se la preséncia de l'individú es de manca dins lo luòc e dins lo temps. Los primièrs escrits trapats son de correspondéncias a caractèr comercial. Lo fait de correspondre, etimologicament se metre en rapòrt amb qualqu'un, va permetre lo ligam entre lo monde. D'una necessitat economica, lèu los òmes i traparàn un besonh personal per comunicar, cèrcar la preséncia de l'autre quitament dins l'abséncia pel biais de la letra. Jacques Lacan definís aital la designacion de çò qu'es una letra.

Mas, per la letra que prengam al sens tipografic, de l'epistòla o de çò que fa lo letrat, direm que çò que se ditz es a entendre a la letra, que vos espera en çò del vaguemestre una letra, benlèu qu'avètz de letras, -jamai que i aja enluòc de la letra, a quin titol que vos concernís, foguèt que per designar de corrièr en retard.

Es que lo significant es unitat d'èsser unic, essent de per sa natura simbòl que d'una abséncia.⁹⁷

Aital donca al fial de l'istòria, los òmes se serviràn de l'escritura per se dire als autres. Favorizats per l'evolucion dels mejans tecnicos (del messatgièr de l'epoca antica, als corrièrs de l'Edat Mejana, a la creacion d'un servici pòstal aprèp la revolucion), los mandadísse son multiplicats mas demòra totjorn lo docte de la recepcion. Escrivèm, mas serèm legits ? Quora ?

La comunicacion epistolara prenguèt de fòrmas bèlas dins la literatura que nos daissa a l'ora d'ara de testimoniages precioses sus l'epòca ont foguèt escrita. L'evolucion dels mejans de transport, l'invencion de la carta postala al segle XIX^{en} e l'estructuracion de la ret postala permetèt un acceleracion dels escambís de corrièr.

Es tanben en aqueste periòd qu'una reflexion bèla s'endralha sus l'educacion dins Euròpa e particularament en França. Trapam dins lo diccionari de la pedagogia de Ferdinand Buisson

⁹⁷ « Mais pour la lettre, qu'on la prenne au sens de l'élément typographique, de l'épître ou de ce qui fait le lettré, on dira que ce qu'on dit est à entendre à la lettre, qu'il vous attend chez le vaguemestre une lettre, voire que vous avez des lettres, -mais jamais qu'il n'y ait nulle part de la lettre à quelque titre qu'elle vous concerne, fût-ce à désigner du courrier en retard. C'est que le signifiant est unité d'être unique, n'étant de par sa nature symbole que d'une absence. » LACAN, Jacques, *Fonction et champ du langage et de la parole en psychanalyse*, Écrits 1, Paris, Seuil, 1999, p.24

publicat en 1887 una part dedicada a la correspondéncia escolara. I es enfaciada coma mejan d'aprendissatge singular basa pels sabers a ensenhar. « Per resumir, la correspondéncia escolara es un estimulant excellent que suscita d'idèas, desvolopa aquelas ja rencontradas, exercís a s'exprimir, balha de costumas de cortesia, o al mens, de convenéncias epistolares, e per fin fòrma l'esprit critic dels escolans, dins lo meteis temps que lor es fornit una matèra atrasenta per las leiçons teoricas e practicas de gramatica e de redaccion⁹⁸. »

S'avèm aici una definicion de pausada oficialament, l'impact es mendre e l'usatge gaireben inexistent. Ensajarem amb aqueste memòri, de respondre a la question seguenta : cossí la correspondéncia escolara va venir, jos l'impulsion de Célestin Freinet, una tecnica vertadièra que mena los mainatges als sabers d'un biais actiu cargat de sens, e a una institucion vertadièra ont podran se regaudir ?

Nos anam clinar sus la question en traçant lo camin que menèt Freinet per metre en plaça la correspondéncia e a l'estructurar, verificarem tanben, que los aprendissatges son plan efectius dins una tala practica. Mas la correspondéncia tre qu'es utilizada dins una classa de pedagogia institucionala pòt prene una dimension novèla per venir ela meteissa institucion es a dire un luòc real ont cadun se poirà dire, se revelar als autres e a el meteis. L'explicitarem dins una darrièra partida.

D'una tecnica Freinet a una institucion de classa, aquesta problematica i pòdi respondre pas qu'en m'apiejant sus mon viscut de classa. Vaquí sètze ans que practiqui la pedagogia institucionala al dintre de mas classas de Calandreta, e dotze ans ont metèri en plaça de correspondéncias escolaras, totjorn amb de classa de Calandreta. Fernand Oury disiá « res dire qu'ajam pas fait ! »⁹⁹. Aital, al long de ma memòria, m'apuejarai sus mon experiéncia, en particular sus las doas darrièras annadas, ont mas classas de CE1-CE2 correspondèron amb las d'Eric Lhéritier, regent a la Calandreta Aimat Serres de Nimes. Es a partir de mas nòtas presas lo long de l'an, dels escambís qu'aguèrem amb lo regent e de las diferentas produccions dels mainatges que bastirai mon analisi. Causiguèri de servir las dichas dels mainatges talas coma foguèron enonciadas per rebatre al melhor la vida de la classa. Aital gardèri la fòrma « corres » per designar « correspondent » creacion de classa, adoptada e utilizada a l'unanimitat.

⁹⁸ « En résumé, la correspondance scolaire est un excellent stimulant qui suscite des idées, développe celles qui sont déjà en cours, exerce à s'exprimer, donne des habitudes de courtoisie, ou à tout le moins, de convenances épistolaires, et enfin forme l'esprit critique des écoliers, en même temps que leur est fournie une matière attrayante pour les leçons théoriques et pratiques de grammaire et de rédaction. » BUISSON, Ferdinand, le dictionnaire de la pédagogie ,1887

⁹⁹ « Ne rien dire que nous n'ayons fait. » Fernand Oury

4.1.- A la seguida de Freinet

La correspondéncia liura e naturala

A la fin de las annadas seissanta, d'unes regents trapan que la « correspondéncia motivada » se desalena en perdre de sens. Dins la dralha non-directiva de l'aprèp 68, propausan aladonc un biais novèl per estimular los mainatges : « la correspondéncia liura ». D'en primièr, permet als enfants de causir lor correspondent dins la classa causida pel regent, puèi de pausar lo ritme e la fòrma dels mandadís que vòlon. Bernard Collot, un pauc provocator, definís aital aquela fòrma novèla de correspondéncia :

- Deguns es pas obligat d'escriure
- Escrivèm se volèm
- Escrivèm se n'avèm l'enveja
- Escrivèm a qual volèm
- Escrivèm çò que volèm
- Escrivèm coma volèm

Lo monde vòlon pas far taula rasa del passat, mas balhar de chuc e un cap novèl en aquesta practica. S'organizan de circuits ont los regents interessats se marcan. Se parla alara de « correspondéncia naturala ». A partir de 1972, aquel procediment permet als enfants de causir, dins una tièra d'un trentenat de classas de totes nivèls, de respondre dins un delai de quinze jorns a las demandas. Bernard Collot escriguèt « l'escòla del tresen tipe » : aculhir lo mai d'infòmacions en introduir una tresena dimension : las classas de la ret de correspondéncia, d'associacions, de scientifics... per las trasformar en activitats que seràn d'aprentissatges amb d'aquisacions de competéncias. Es un estile dobèrt, ont se mestreja pas totjorn ont anam arribar, l'escolan es una dinamica, es plaçat en vertadièr comunicant. Lo regent deu organizar sa classa per ne far un luòc ric, estructurat per permetre als enfants a l'encòp de trabalhar amassa e de trapar las responsas, lo regent deven mediator. Son un centenat de classas a la debuta, 252 en 1975 mas la baixa s'enrega puèi, 61 en 1980. De problèmas ligats a la manca d'interès dels contenguts, a las fòrmas, als desequilibris de las responsas (siá tròp nombrosas siá inexistantas) faguèron s'atudar lo vam.

Las tecnologias novèlas

Freinet, innovator, s'apuegèt tre que possible sus las tecnologias novèlas per ajudar los enfants dins lor aprendissatge : films, enregistraments...Aquò l'empachèt pas de veire las derivas possiblas e las precaucions que caliá per se'n servir. La correspondéncia evoluèt amb los apòrts de la telematica dins un primièr temps, puèi de l'Internet dins un temps segond. Es sustot la correspondéncia liura que portèt al sòm l'utilizacion del fax puèi del minitel. La gaireben simultaneïtat del mandadís e de la recepcion balhèron dins un temps primièr l'estrambòrd dins lo trabalh mas, coma lo vegèrem mai naut, tròp de mandadís permeton pas de responsas correctas o pas de responsa simplement.

A l'ora d'ara, l'internet per d'unas correspondéncias es plan present a mantun nivèl : d'unas se fan pas qu'amb lo Net, d'autres utilizan lo Net per l'escritura d'un projècte coma la redaccion d'una istòria, las recèrcas sus una tematica precisa...L'utilizacion del Net per un cost modic permet una correspondéncia mai regulara o amb de classas amb un finançament limitat o fisicament plan aluenhada. Sens anar dins lo tot internet, cal veire l'interès de l'esplech : mandadís de fòtos, o de filmòts, de las letras collectivs transcritas per una lectura mai aisida e individuala, la comunicacion entre los regents rapida e eficaça...

La correspondéncia internacionala

L'avèm vist, dins la primièra ret de Freinet èran de la partida una regenta d'Algeria (quitament s'èra encara França !) e un regent de Belgica. La correspondéncia internacionala èra ja en plaça ! Plan lèu s'organizèron de rets per fin de balhar una dobertura novèla a las vidas de la classa amb un desir d'enriquesiment tant al nivèl cultural, linguistic, qu'uman. Freinet aguèt lèu lo lagui de metre en plaça de relacions entre las classas que d'aquí dependiá lo desvolopament del moviment. En ligam amb lo desvolopament de las tecnicas Freinet a l'estrangièr, se multipliquèron los contactes entre los regents. Dins la debuta de las annadas trenta, un projècte de passar per l'Esperanto per intrar en contacte amb los collègas estrangièrs vei lo jorn. D'unes regents del moviment son designats coma personas ressorgas per l'aprendissatge de las lengas principalas (Esperanto, Alemand, Anglés, Espanhòl, Portugués). Es pr'amor d'aquel estrambòrd qu'una mòstra es estada propausada al congrès de l'Educacion Novèla de Niça en 1931 per metre en valor lo costat intellectual e uman de la correspondéncia internacionala. Dins lo lagui d'estructurar los escambís e de desvolopar l'eficiéncia, son estat creats l'ICEM, institut cooperatiu de l'escòla modèrna en

1947, e detz ans puèi, la FIMEM, la federacion internacionala dels moviments de l'escòla modèrna.

« La correspondéncia internacionala pòt èsser positiva, per dire pas necite dins l'aprendissatge de l'alteritat e la compreson del monde. Permet d'aprene a conéisser d'un biais direct, mai matisat e non pas miserabilista, al travès de las realitats quotidianas, familialas, economicas, culturalas, socialas dels païses...d'autres culturas¹⁰⁰. »

Se dobrir al monde, la correspondéncia internacionala pòt prene mantunes aspècts : escambís classa a classa, trabalh comun sus un subjècte, bastir un projècte umanitar, plan sovent ligat amb una associacion, una O.N.G. Atanben dins l'encastre de l'afairament de doas vilas, las classas pòdon trapar l'escasença de correspondre quitament se los projèctes institucionals son pas fòrçament ligat en aquò. Per correspondre amb un país aluenhat cal pensar de prevenir los mainatges de la durada entre las letras que pòt aparéisser longa. Dins aqueste cas es possible d'envisatjar una altra correspondéncia amb una classa del canton ont la tòca serà mai dins las produccions d'escambis que sus una descobèrta d'un mitan desconegut.

D'unas classas se servisson de la correspondéncia internacionala coma mejan d'aprendissatge de las lengas siá en utilizar la lenga dels correspondents, siá en prene una lenga diferenta de las dels correspondents (en general l'anglés). Aquel biais, s'a lo meriti de metre las doas classas sus lo quite pè d'egalitat e de progressar dins la lenga de comunicacion, tira la riquesa de coneisser l'autre per sa lenga mairala.

La question del budgèt es cruciala per poder realizar lo projècte correctament. Deu èsser presa en compte que lo còst dels corrièrs es mai pesuc. En mai d'aquò, dins lo cas d'un escambi amb una escòla d'un país economicament paure es necite de prene en carga d'unes fraisses.

¹⁰⁰ « La correspondance internationale peut être positive, pour ne pas dire nécessaire dans l'apprentissage de l'altérité et la compréhension du monde. Elle permet d'apprendre à connaître d'une façon directe, plus nuancée et non pas misérabiliste, au travers des réalités quotidiennes, familiales, économiques, culturelles, sociales des pays...d'autres cultures. » *Un projet pour s'ouvrir au monde, La correspondance internationale*, Guide pratique à l'usage des éducateurs, Solidarité laïque, ICEM, à paraître, p.5

La correspondéncia dins las Calandretas : un enjòc linguistic

D'efièit dins lo projècte Calandreta fixat per la carta de las Calandretas, es definit coma caractèri pròpri l'immersion aboriva en lenga occitana.

L'objectiu de Calandreta es de transmetre la lenga e la cultura occitanas als mainatges en tot assegurar lor escolarizacion en occitan tre l'escòla mairala [...] Calandreta alestís las condicions d'un bilingüisme vertadièr tre l'escòla mairala, en immersion totala, per que baile a cada mainatge l'escasença de se bastir de construccions cognitives bèlas. En elementari los calandrons s'aprenon a legir d'en primièr en occitan.¹⁰¹

La plaça de la lenga es al còr del projècte e tre que se parla de correspondéncia se parla del ròtle de la lenga occitana. Mantunas dralhas son estadas experimentadas amb d'objectius ciblat :

- La correspondéncia al dintre de las calandretas amb l'occitan per sola lenga de comunicacion : los locutors en lenga son pas gaire nombroses e la correspondéncia permet als enfants de considerar que la lenga se parla dins d'autres luòcs, per d'autres enfants e que l'occitan pòt aver un ròtle de lenga de comunicacion en defòra de l'escòla. Es socializat a una altra identitat. Aital se crea una reala zona de comunicacion, de dobertura que permet l'occitan. L'unitat del foncionar de la classa es mantengut, los enfants servan lor autonomia dins la lenga. Lo fait de multiplicar la preséncia de « subjèctes » portaires de la lenga afortís son estatut e balha una dimension sociala mai alargada que l'encastre sol de l'escòla. Lo projècte primièr de las Calandretas es de menar cada enfant a un bilingüisme en fin de cursus, es a dire en CM2 a un nivèl A2 de lenga al nivèl europenc. La correspondéncia es un dels mejans d'intrar en immersion linguistica. Demai, las classas calandretas an una armonia pedagogica que permeton una compreson comuna del biais de foncionar. Quand se parla d'un conselh o de colors lo resson es lo meteís per las doas classas.
- La correspondéncia en occitan amb una escòla francesa : Aquel biais de concebre sa correspondéncia valoriza la lenga occitana ont los enfants apòrtan als correspondents un

¹⁰¹ « L'objectif des Calandretas est de transmettre la langue et la culture occitanes aux enfants en assurant leur scolarité en occitan dès l'école maternelle [...] Calandreta construit les conditions d'un bilinguisme véritable dès l'école maternelle, en immersion totale, afin qu'elle donne à chaque enfant l'occasion de se bâtir de bonnes constructions cognitives. En élémentaire les calandrons apprennent à lire en premier en occitan. » *Chartre des Calandretas*

saber novèl. L'enfant es plaçat en tant que portaire d'un saber que parteja amb d'autres (tornam trapar aquel fenomèn quand s'agís de menar la lenga a l'ostal ont l'enfant a un rapòrt novèl amb sos parents).

Es ma classa, 15 MS e 10 GS, que fa la primièra letra. Los correspondents demòran a Ceyras (34) es una classa de GS/CP. Los pichons son plan contents de ma proposicion al conselh. Aver de correspondents que son pas d'una escòla Calandreta, "òsca lor anam apréner de causas en occitan." Letra 1 : Mandam una comptina en occitan als correspondents e fasèm un fuèlh grand amb los dessenh per explicar los mots de las partidas de la cara. Letra 1 dels corres : dedins trapam una comptina e un jòc de dets en francés. Sulpic los enfants propausan de los revirar e de lor tornar mandar. En classa, als moments comptinas, disèm la comptina dins las doas lengas. Ania Fraisse regenta en MS-GS Calandreta Novela, Montpelhièr.

- La correspondéncia amb una classa d'una zòna dialectala diferenta : Se dobrir als autres e a las culturas fa partit de la carta de las Calandretas e las correspondéncias son un dels mejans per i parvenir. « Caminan cap a las lengas e culturas romanicas e mai a todas las autras, en s'apiejar sus l'occitan coma lenga vertebrala.¹⁰² »

D'unes causisson de correspondre amb de classas ont lor lenga minorizada es generalament devalorizada. Es a l'encòp aprene l'importància de la bio-diversitat linguistica e descobrir d'identitats culturalas desconegudas. M'apuejarai aquí sus un testimoniatge del Patrici Baccou, regent de Calandreta, que nos far part de son experiéncia de correspondéncias amb de classas bretonas e catalanas :

En 1986, faguèri ma primièra correspondéncia, amb de bretons d'una escòla Diwan. Mon René Daniel a ieu s'apelava Yan Ber Trouset, e correspondèrem dos ans de seguida. Crentavi a la debuta d'o far en francés, qu'aquò aflaquiriá l'immersion, mas m'escampèri, l'enveja « d'anar veire » èra tròp fòrta ! E foguèt lo contrari que se passèt, lo francés, nòstra « lingua franca » permetiá de descobrir tota la riquesa de la lenga bretona, descobriguèrem lo mot «patelle», que nautres disiam «arapèdas» a Besièrs e los amics de Ploudalmezeau disián «berniks», capitèrem amai de far de palancas entre occitan e breton, e escriguèrem un jornal trilinga «Aval» (poma en breton).

Faguèri tres correspondéncias amb de catalans, la primièra en 1987, amb la classa de Elena Gual, de l'escòla Arrels de Perpignan, que trabalhava tanben en PI. Tornèri far en 1992 amb una escòla de Badalona, pròche de Barcelona, e organizèrem un

¹⁰² « Ils cheminent vers les langues et les cultures romanes et toutes les autres, en s'appuyant sur l'occitan comme langue vertébrale. » *Charte des Calandretas*

rencontre a Girona. Enfin, en 1993, correspondèrem amb la classa de Pep Lluís Bonin, de l'escòla Rafael Vell de Palma de Malhòrca. Las palancas entre occitan e catalan son plan ricas, e, subretot en Catalonha sud, la socializacion de la lenga, dins las carrièras e la vida publica, es una granda descoberta pels enfants de Calandreta, acostumats a parlar a l'escòla una lenga «amagada».

Vesèm plan al travès de totas aquelas experiéncias l'enrichiment que pòrtan de tals escambís al nivèl lingüistic. La plaça de l'occitan es considerada al dintre de las Calandretas coma un vertadièr esplech pedagogic, e non pas sonque coma una matèria d'aprendissatge.

4.2.- La correspondéncia escolar : una praxis al servici dels aprendissatges

Definicion

Definissèm, ara, la correspondéncia escolar en tan que vertadièra praxis al dintre de la classa. D'efièit, se l'us es de considerar la praxis coma accion qu'aurà per tòca una realizacion practica, li cal aquí, apondre una dimension autra. La pensada marxista plaça al còr de sa teoria la praxis coma ensems de practicas qu'agiràn sus la natura e lo monde. D'aquí, la necessitat d'organizar l'estructura sociala. Aurà per fin l'instauracion d'una societat ciutadana. D'una pensada filosofica portaràn al concèpt de praxis un esclaratge novèl. La praxis es alara la consequéncia d'una activitat fisiologica e psiquica a l'encòp per arribar a la finalizacion d'un projècte visat. Lacan la definirà aital : « Una praxis, de qu'es aquò ? (...) Es lo tèrme mai larg per designar una accion concertada par l'òme, quala que siá, que lo met en mesura de tractar lo real pel simbolic. Qu'i rescontre mai o mens d'imaginari pren pas aici qu'una valor segondaria. Aquela definicion de la praxis s'espandís donca plan luènh.¹⁰³ »

Se tornam dins l'encastre de la classa Freinet utilizatritz de la correspondéncia, la praxis a una reala dimension collectiva ont cada actor es a l'encòp cooperator, productor dins la cooperativa, mas tanben ten un ròtle de gestionari e de decideire. Per aquel biais lo metòd d'aprendissatge natural a tota sa plaça. Organizarà lo rencontre de cada individú, e

¹⁰³ « Qu'est-ce qu'une praxis ? (...) C'est le terme le plus large pour désigner une action concertée par l'homme, quelle qu'elle soit, qui le met en mesure de traiter le réel par le symbolique. Qu'il y rencontre plus ou moins d'imaginaire ne prend ici que valeur secondaire. Cette définition de la praxis s'étend donc fort loin » J.Lacan in LAFFITTE, Pierre Johan, « Arabesques sur le courage. Trois études sur la praxis », 2010, manuscrit en cours de soumission p.16

de son foncionament dins un contèxte social e politic de la cooperacion. La letra deven un objècte pedagogic vertadièr, motur de la motivacion. La mesa en plaça d'institucions regularàn aqueste procediment dins un encastre ont cadun, dins una cultura comuna, aurà sa paraula protegida e sa singularitat protegida. Apiejem-nos sus l'esclairiment balhat per Pierre Johan Laffitte per tal de completar la definicion : « Vaquí plan l'enjòc de tota praxis, que s'ancora dins de (macro)social sens se resòlver a son mòde de regulacion ; que ten compte del desir inconscient e de son articulacion dins una dimension singulara, mas lo dialectiza a través una vida institucionala ; qu'organiza las condicions d'una existéncia sociala al regim simbolic. (...) La tasca d'una praxis es d'articlar aquelas tres dimensions¹⁰⁴ ».

De legir e del escriure

Se partissèm del fait que l'èsser uman es un èsser de lengatge e que la volontat d'escambiar es ligat a sa persona meteissa, lo confrontar a de situacions realas de comunicacion farà creïsser lo desir de legir e d'escriure. Per aquò, lo fait de metre en plaça una correspondéncia escolara en classa, fa resson a tot lo domeni d'aprendissatge ligat a la lectura e a l'escritura. E del fait, una part del trabalh de correspondre serà vodat a aquò.

Tan en mairala qu'al dintre dels palièrs 1 e 2 de l'escòla elementària, trapam de competéncias d'acquesir dins lo domèni de la mestresa de la lenga. Ne trapam aquí un tablèu recapitulatiu (p. 97).

Escriure per èsser legit, e dins un segond temps legir per poder escriure, la correspondéncia balha tot son sens a aquestas disciplinas crucials al long de l'escòla primària. Freinet partiguèt de la constatacion que los manuals de lectura èran pas bricas adaptats tan al nivèl del metòde d'ensenhament (sillabicas) qu'en rason de la manca d'interès pels mainatges. Per el, aprene a legir es abans tot sentir, crear, comprene, se socializar, viure e aimar. Es dins aquel contèxte que lo mainatge es menat a progressar, e aital a grandir. Éveline Charmeux s'acòrda a pensar que lo manual de lectura es luènh d'èsser la panacèa, « l'opinion publica a tròp sovent tendéncia de pensar que l'abséncia de

¹⁰⁴ « Voilà bien l'enjeu de toute praxis, qui s'ancre dans du (macro)social sans se résoudre à son mode de régulation ; qui tient compte du désir inconscient et de son articulation dans une dimension singulière, mais le dialectise à travers une vie institutionnelle ; qui organise les conditions d'une existence sociale à régime symbolique. (...) La tâche d'une praxis est d'articuler ces trois dimensions. » LAFFITTE, Pierre Johan, « Arabesques sur le courage. Trois études sur la praxis », op.cit., p.17

manuals tots faits reverta un comportement fantasieirós, lo règne del “qué que siá” e l'abséncia del trabalh seriós. En fait es tot lo contrari¹⁰⁵.»

Competéncias esperadas en fin de mairala	Competéncias esperadas en fin del palièr 1	Competéncias esperadas en fin de palièr 2
<i>identificar las principalas fonccion de l'escrit</i>	<i>s'exprimir clarament a l'oral en utilisant un vocabulari especific.</i>	<i>s'exprimir a l'oral tan coma a l'escrit dins un vocabulari apropiat e precis</i>
<i>escotar e comprene un tèxte legit per un adulte</i>	<i>legir sol, a votz nauta, un tèxte amb de mots coneguts o desconeguts</i>	<i>prene la paraula en respectant lo nivèl de lenga adaptat</i>
<i>produir un enonciat oral dins una fòrma adaptada per qué pòsca èsser escrit per un adulte</i>	<i>copiar un tèxte sens error dins un escritura cursiva legibla e amb una presentacion suenhada</i>	<i>legir amb biais (a nauta votz o silenciosament) un tèxte</i>
<i>diferenciar los sons</i>	<i>utilizar las seunas coneissenças per escriure al mièls un tèxte cortet</i>	<i>comprene de mots novèls e los utilizar quand cal</i>
<i>correspondéncias letras e sons foguèron estudiats</i>	<i>escriure d'un biais autonòm un tèxte de 5 a 10 linhas</i>	<i>sortir lo tèma d'un tèxte</i>
<i>far correspondre los mots d'un enonciat cort a l'oral e a l'escrit.</i>		<i>respondre a una question per una frasa completa tant a l'oral coma a l'escrit</i>
<i>reconeisser e escriure la mager part de las letras de l'alfabet</i>		<i>escriure un texte d'una quinzena de linhas (recit, dialòg, tèxte poetic, rendut compte) en utilizar sas coneissenças en vocabulari e gramatica</i>
<i>metre en ligam de sons e de letras</i>		<i>ortografiar corrèctament un tèxte simple de detz linhas del temps de sa redaccion o de sa dictada en far referéncia a las reglas d'ortografia, de gramatica e de vocabulari</i>
<i>copiar en escritura cursiva, jos la direccion del regent, de mots pichons, simples ont las correspondéncias letras e sons foguèron estudiadas</i>		
<i>escriure en cursiva son prenom</i>		

L'acte de legir e d'escriure per que siá vertadièr se deu inscriure dins un projècte, dins una intencion que la correspondéncia nos balha. Jean Foucambert ilustra aquela

¹⁰⁵ « L'opinion publique ayant trop souvent tendance à penser que l'absence de manuels tous faits prouve un comportement fantaisiste, le règne du « n'importe quoi » et l'absence du travail sérieux. En fait c'est tout le contraire. » CHARMEUX, Eveline, *Échec à l'échec*, Milan, 1998, p.22

realitat en dire qu' «aprene a legir es legir.¹⁰⁶ » Tan coma es en caminar que lo mainatge apren a marchar. Lo comportament de l'enfant dins aquela situacion es un comportament dinamic e participatiu e tendrà a adoptar un comportament de legeire.

Tant coma la redaccion dels tèxtes liures en vista de la publicacion dins lo jornal, la fabricacion d'albums, la correspondéncia, dins la meuna classa, fa partida dels diferents projèctes mes en plaça al servici de l'aprendissatge de la lectura. La variacion dels supòrts de lectura e d'escritura ajudan als aprendissatges tant coma la foncion sociala de las opcions d'escritura de l'autor dels tèxtes (projècte d'accion exteriora a l'autor, projècte personal, literari o pas).

Lo corrièr a una foncion sociala plan marcada, es motivat per un projècte d'accion exteriora a el (non literari) amb una elaboracion estrategica. Lo tèxte a de sens sonque per lo que lo legís : lo que lo reçaup. Quand escrivèm, escrivèm jamai tot sol. Nos imaginam lo legeire. L'autre es totjorn aquí, l'agach de l'autre nos ajuda a grandir. Rejonhèm la tèsi de Hans Jauss que pausa lo principi d'un orizont d'espèra ont la vision de l'òbra serà modificada en foncion de la persona que la descobrís, del temps passat entre sa realizacion e l'agach portat sus ela, atamben del contèxte istoric.

La significacion del corrièr es presentada coma deguent èsser construïta en referéncia al real. Sa lectura orientada cap a l'exterior agirà sus de situacions utilitàrias qu'ajudaràn a bastir de sabers. Se diferéncia aital de la lectura-plaser. D'un autre costat, aqueles dos projèctes meton en òbra un desvolopament de dralhas mentalas diferentas : lo primièr exigís una rigor del rasonament, lo segond a besonh d'un imaginari bèl. Cada legeire es mai a son aise dins l'una o l'autra de las situacions. Cal donca ofrir als enfants de rencontrer mantuna mena d'escrits.

Éveline Charmeux distinguís tres palièrs dins las aquesicions en çò de l'enfant.

- L'enfant apren en agissent
- L'enfant apren en comprenant
- L'enfant apren quand de condicions afectivas son presentas (desir, mas tanben preséncia de sens).

Aqueles palièrs seràn motivats per la mesa en plaça d'un projècte que farà sens pels mainatges. Éveline Charmeux escriu que « legir es una activitat finalizada al servici d'un projècte que la despassa¹⁰⁷. »

¹⁰⁶ « Apprendre à lire c'est lire. » FOUCAMBERT, Jean, *La manière d'être lecteur*, Paris, Albin Michel, 1996 p. 60

¹⁰⁷ « Lire est une activité finalisée au service d'un projet qui la dépasse ». CHARMEUX, Eveline, *Échec à l'échec*, op.cit., p.40

En partir del viscut de ma classa d'ongan, clinem-nos sus qualques escasenças d'aprendissatges rencontradas, ont las tres dimensions se jonhon per balhar las condicions mai favorablas a las aquisicions.

Lo 6 de genièr, recebèm la primièra responsa a las letras individualas. Un moment de descobèrta del contengut es daissat als enfants. Prepausi una ajuda a los que trantalhan (tres enfants son pas legeires dins ma classa). Totes an la volontat de far partejar lo contengut de lor letra a la classa. Prenèm donca aquel temps. La lectura orala es ja escambiar un messatge conegut e comprés. Notam al passatge, qu'aquela volontat de far partejar als autres, s'amenudarà al flor e a mesura de l'an. Pensi que la relacion de mai en mai intima que se crea entre los mainatges es a l'origina d'aquela retenguda.

Metèm en plaça una metodologia que nos servirà a cada còp :

- Legir sa letra
- Reperar las questions per i poder respondre
- Aprestar un brolhon
- Corregir e començar l'illustracion d'aquel temps
- Escriure al pròpre
- Corregir e acabar l'illustracion.

Los enfants an d'espleches per los ajudar dins l'escritura : repertòri, diccionari. Son al trabalh, passi ajudar los non-legeires per los endralhar dins la responsa. D'unes enfants an pas de questions pausadas per lor correspondent e me venon veire que sabon pas cossí faire. «Li pòdes dire de pensar de te'n pausar lo còp venent e t'empacha pas tu, de ne pausar ».

Kevin que dempuèi la dintrada rabala a copiar sa poèsia amb una escritura grossièra m'espanta. A causit d'escriure al gredon gris, sas letras son fòrça regularas, las linhas seguidas, l'encoratgi, los amics venon veire sa capitada e me vau marcar una felicitacion pel conselh. La letra servirà de supòrt per la validacion de sa cinta blanc d'escriure¹⁰⁸.

Enric G a de mal per aver una escritura legibla, sap pas encara fòrmar d'unas letras. Sa primièra letra es illigibla. Disi a Enric que, per ieu, es pas possible de la mandar aital e li

¹⁰⁸ Las diferentas matèrias ensenhadas son devesidas en color en mai lo comportament : del ròse clar al gris per la mairala e del blanc al negre per l'elementari. Cada color conten de barretas (competéncias d'akesir) que se validan al flor e a mesura per obtene fin finala la color. De leiçons, d'entraïnaments en trabalh individual permeton a cada mainatge de s'apoderar los sabers e de demandar, quand se ne sentís preste, de passar la pròva que li validarà sa competéncia. Avèm l'astre dins las nòstras escòlas de foncionar amb las colors de la mairala al CM2. Aital quand lo mainatge arriba en classa, intra amb las seunas competéncias, diferentas de las del vesin e es considerat amb totas las aquisicions que validèt, e non pas amb sas mancas. Amb la color de comportament consideram l'enfant en tant que persona e non pas en tan qu'escolan. Las cintas de colors son un sistèma d'avaloracion que bota en valor las avançadas dels mainatges. Foguèron pensadas, propausadas e institucionalizadas pel Fernand Oury a la fin de las annadas seissanta sul modèl de las cintas de judò. S'apièjan sul principi que deguns partís de zèro e deguns val zèro.

aconselhi de l'anar far legir a un amic per veire çò que ne pensa. L'introduccion d'un terç, mediator entre lo regent e lo mainatge, permet un descentrament, un agach novèl favorable sul trabalh efectuat li balhant una valor diferenta. Aquò fait, Enric tornarà escriure : la segonda va melhor quitament se l'aplicacion es quicòm de plan complicat per el.

Lo 27 de mars, las letras individualas arriban totjorn acompanhadas de « Oao ! Super ! ». Se meton lèu a legir e a entamenar las responsas. D'unes son suspreses e quitament tocats per quelques reaccions que legisson dins lor letra :

- « Te podràs aplicar en dessenh e en escritura sioplet. »
- « Debrías t'aplicar non ? », responsa : « Mas fau de mon melhor per escriure ! »
- « Es que porías t'aplicar un pauc mai, ai de mal de te legir, de qu'es un grandin ? » responsa : « Me soi trompada al luòc de jardin ai escrit grandin. »
- « Segur qu'escribèm per èsser legit e se s'aplicam pas es plan mai dificile pel corres ». Que dire de mai, la leiçon d'escritura es estada ja balhada !

Sam a de mal en aquesta passa per se metre al trabalh, fa partida dels enfants qu'an agut una remarca sus son aplicacion. Me ven trapar en me demandant d'ajuda per sa responsa. Tornam legir la letra e endralhi Sam dins sa redaccion. Torna partir a son burèu en dire : « Ah, il faut que je m'applique ». D'efièit, l'escritura de Sam es mai regulara e metrà pauc de temps per l'acabar. Me demandi plan quinas paginas d'escritura, quant de linhas auria calgut a Sam per arribar a una tala qualitat de trabalh.

Lo 28 de febrèr, al moment de legir la letra collectiva que ven de nos arribar, Killian qu'es pas que gris en lectura leva lo det per poder ne legir un tròç. Soi plan estabosida. Fins ara, aquel pichòt amb sas dificultats gausava pas jamai legir a nauta votz. De segur li balhi la paraula e plan planet deschifra sa frasa.

Dins la responsa a una letra, podèm rencontrer d'autras menas d'escrits a redigir. Per exemple, en seguida de nòstra sortida al musèu, ont al travès l'estudis de mantun tablèus los enfants descobriguèron la legenda d'Orfèu, una còla serà cargada de redigir aquesta istòria. Lo raconte es fait al passat, escasença bela de s'acarar a las diferentas conjugasons. Cal confrontar cadun sos remembres per bastir una certa coeréncia. Lo raconte serà clar e precis.

D'unas letras seràn tanben lo supòrt d'unes trabalhs a prepaus de nocions mai especificas coma, per exemple, los sons -lh-, -nh-, l'analisi gramatical de frases...

A de mai, la riquesa dels mandadís nos permetèt d'explorar d'aises novèls per dintrar dins l'escrit. Tralhèrem a partir d'afichas de film, amb a l'encòp, recèrcas d'indicis amb l'ajuda de l'illustracion e reperatge del messatge a far passar al prèp dels futurs espectators.

La recèpta de la pasta d'amèlta, non solament nos permetèt de nos arregalar, mas de rencontrer l'estil plan especific d'aquel escrit (frases verbalas, infinitius).

De competências transversalas

L'intrada dins los aprentissatges per la correspondéncia releva pas sonque del domèni de la lenga. Per arribar a una tala produccion la classa es menada a rencontrer d'autras competências que poirà validar lo long de l'an.

La correspondéncia per definicion es una activitat d'escambi e de cooperacion a l'encòp dins la classa, mas tanben, amb l'autra classa e entre cada individú. Las competências relevant del « devenir escolan » per l'escòla mairala e las « socialas e civicas » (competéncia 6) per l'escòla elementaria seràn, doncas, abordadas a cada còp que la classa s'investirà dins la correspondéncia. La dobertura a l'autre, la dimension collectiva de la vida de la classa permeton de sensibilizar los escolans a las reglas del viure ensem qu'entendrà de mai en mai, per al cicle 2 e 3 las aprigondir al través de las nocions de respècte, de drech e de devers.

En mai d'aquò, los enfants « establiràn una relacion entre las activitats materialas que realizan e çò que n'aprenon »¹⁰⁹ lor permetent d'intrar dins los aprentissatges mai suavament. Pauc a pauc l'autonomia e l'iniciativa demandadas dins la compéténcia 7 son desvolopadas al flor e a mesura que los enfants dintran dins lo projècte.

Enfin, la correspondéncia es un supòrt per desvolopar un agach estetic e de tecnicas artisticas. L'estetisme recèrca dins la caligrafia permetrà la lisibilitat del messatge mas tanben la presa de consciéncia que podèm pas mandar qué que siá. La decoracion de l'objècte-letra es l'escasença d'utilizar de tecnicas rencontradas en arts visualas, de las tornar investir per las far partejar als autres. La letra deven aital, una òbra estetica susceptible de procurar un cèrt plaser a l'agachar. Lo contengut n'es magnificat e d'aquí un sens critic pòt èsser possible.

Lo relevat de las diferentas competências transversalas mesas en jòc dins la correspondéncia nos permet de mesurar l'importància d'una tala activitat.

¹⁰⁹ « Ils établissent une relation entre les activités matérielles qu'ils réalisent et ce qu'ils en apprennent. » BO n°3, 19 juin 2008, « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, 2008, p.14

Cicle 1

Venir escolan	Descobrir lo monde	Percèbre, sentir, imaginar, crear
<i>respectar los autres e respectar las reglas de vida comuna</i>	<i>utilizar marcas dins la jornada, la setmana, l'annada</i>	<i>adaptar son gèste a las constrenchas materials</i>
<i>escotar, ajudar, cooperar, demandar d'ajuda</i>	<i>situar los eveniments los uns per rapòrt als autres</i>	<i>utilizar lo dessenh coma mejan de comunicacion</i>
<i>complir en autonomia de tascas simplas e jogar son ròtle dins d'activitats escolaras</i>	<i>S'orientar dins l'espaci pagina</i>	
<i>dire çò après</i>		

Cicle 2

Cultura umanista	Las competéncias socialas e cívicas	L'autonomia e l'iniciativa
<i>s'exprimir per l'escritura, lo dessenh, la pintura</i>	<i>respeitar los autres e las reglas de la vida collectiva</i>	<i>escambiar, questionar, justificar un punt de vista</i>
	<i>aplicar los còdis de la politessa dins sas relacions amb sos camaradas</i>	<i>trabalhar en còla, s'engatjar dins un projècte</i>

Cicle 3

Cultura umanista	Las competéncias socialas e cívicas	L'autonomia e l'iniciativa
<i>practicar lo dessenh e fòrmas d'expressions visualas e plasticas diversas (fòrmas abstractas o imatges en se servissent de materials, supòrts, instruments e tecnicas diferents</i>	<i>respeitar l'autre e aplicar los principis de l'egalitat de las dròllas e dels dròlles</i>	<i>mostrar una cèrta perseverança dins totas las activitats</i>
	<i>prene part a un dialòg : prene la paraula davant los autres, escotar l'autre, formular e justificar son punt de vista</i>	<i>s'implicar dins un projècte individual o collectiu</i>
	<i>cooperar amb un o mantun camaradas</i>	

Un esplech didactic al servici de las matematicas e de la cultura scientifica e tecnologica

La praxis mesa en plaça dins l'encastre de la correspondéncia permet de dobrir a d'horizonts, de còps, inesperats. L'imprevist dels contenguts de las letras pòt pareisser paradòxal amb la planificacion plan establida de las progressions. Mas l'essencial es pas d'aprene ? Profitam donca de las escasenças qu'òm nos balha per avançar.

Partissèm amb un exemple concret rencontrat ongan. Del temps de nòstra primièra letra, descrivèm nòstra cort de recreacion « Dins la cort, i a un panièr de basquet, tanben una montanha amb un limpador pels pichons ». Lo vocable -montanha- es dins la cultura de l'escòla associat al supòrt del tobogan, mas çò que va de se al dintre de l'escòla manca de sens pels correspondents. Dobrissèm nòstra cultura d'escòla a la calandreta de Nimes çò que balha un ample novèl als escambís. Aital reçaupèm la question : « Cossí es granda vòstra montanha ? »

L'endeman, dins la session de matematicas, prepausi de respondre a la question dels correspondents.

- Valentin : « Es granda coma ieu !
- Enric : Ieu je fais 1m35.
- Ieu : Òc, mas la montanha cossí saupre ?
- Loisa : La cal mesurar !
- Ieu : D'acòrdi de qu'avèm de besonh?
- Adèla : Del mètre ! »

Zo ! Sèm partits, Lois se carga de prene lo mètre, cargui Valentin d'una còrda (òm sap jamai aquò pòt servir !) Enric d'una fusta e Adèla del blòc nòta e d'un gredon. Començan de mesurar lo costat clinat de la montanha en i pausant la regla :

- « 1m50 ! Vaquí !
- Òc mas es tot çò que mesuram ?
- E non i a tot lo torn. Mesuran la basa amb la regla mas es pas aisit an de mal per demorar lo mai pròcha de la montanha. Cossí far... Gaitam çò qu'avèm.
- Amb la còrda ! »
- Òc e aprèp ?
- Mesurarem la còrda ! »

E vaquí, Carles se far repotegar que se plaça pas coma cal per téner al mièls la còrda. La còrda es tròp corta, s'i cal prene un còp de mai, retenon que caldrà apondre una còrda entièra. La mesura de la còrda se fa en vertadièr trabalh de còla ont cadun a sa plaça per pausar son det en repèri e comptar al flor e a mesura los metres : 11m45 ! Per trapar la nautor, es mai complicat. Fau lo paralèl amb lor talha, disi que quand montam prenèm de ...
Valentin me salva :

- « Nautor !
- Cossí far ?
- Podèm pas cavar la montanha per i plantar la regla... »

Me torni cap a Enric qu'a recuperat la fusta.

- « Nos anam servir d'aquò. »

E la pausi sus la cima. Loisa plaça lèu lo metre jos la fusta mas bolega, Valentin e Carles escaladan per anar blocar de tota lor fòrça la fusta. Aital se pòt legir : 82.

- « 82 qué ? »

Tornam far lo punt sus las unitats de mesura. La secretària nòta tot aquò e podèm tornar en classa. Demandi alara de far l'esquema de la montanha e de marcar las mesuras trapadas. Los enfants fan totes una vista sul costat.

- « Mas cossí representar los 11 m 45 ?
- Cal far un redon !
- Òc cal far un cercle.
- Òc mas i a un autre cercle ! (lo som)
- E quant mesura aquel ?
- L'avèm pas fait !
- Alara i cal tornar ! »

Al lum d'aquela seança, maites aspèctes foguèron abordats ont la nocion de mesura se bastís dins las diferentas accions dels enfants. D'en primièr la mesura, es la nautor e l'escolan utiliza son còs per comparar/mesurar. En seguida la nautor es la longor de la penda e los enfants van utilizar un instrument : la règla. En continuar, la nocion de mesura de longor cambia de natura, es pas mai una longor « rectiligna » mas corba e l'esplech règla es pas mai pertinent. (Es un passatge essencial per comprèner la nocion de la grandor « longor ».) Cal donca utilizar una mesura indirècta per l'utilizacion d'una longor relais (còrda) e faire una mesura. Essent que la còrda èra pas pro longa, passèrem a la nocion d'etalon unitari. Enfin, podèm pas mesurar directament la nautor veritabla. En plaçar la fusta al som de la montanha, parallelament al sòl, per qu'òm poguèsse mesurar directament la nautor al sòl, rencontrèrem de nocions ligadas a un teorema en acte sus las proprietats dels

paralelogramas. Ne profitarai per introdusir de nocions de perimetre, diametre, e rai. Las tornarem veire !

Se torni gaitar del costat de mas progressions, aquela recèrca feita al periòd II, trapa sa plaça, en sabent qu'aviái planificat de trabalhar las unitats de mesura : cm, m, km. Mas tot çò que concernís las mesuras de longors e dels perimetres èra previst al periòd seguent. Mas, amb aquela situacion, la question fundamentala de « qu'es aquò balhar de sens als aprendissatges » pren tot son ample. L'enjòc de metre los enfants davant de situacions-problèmas vertadièras es verificat.

D'en primièr, lo vam dels enfants fàcia a una tala empresa es remarcable. Sortir de l'encastre de la classa, trabalhar en cooperacion, reparticion dels ròtles ont la part de cadun es indispensable per la capitada del projècte, balhar una responsa clara als correspondents, son tant d'arguments que favorizan aquel dinamisme. Propausar una situacion practica de referéncia facilita la construccion de representacions e permetrà, quand tornarem rencontrer aquelas nocions lo long de l'an, de s'i referir en tant que cultura de la còla.

L'esquematizacion de la recèrca menada finaliza lo trabalh, e permet de far dintrar dins una dimension mentala : aquela del plan e del simbolic. Rémi Brissiaud afirma que « (...) de sistèmas simbolicos permeton pas solament al mainatge de resòlver de problèmas mas li permeton atanben de bastir sa pensada¹¹⁰. » Enfin, far participar los enfants al caminament dins lor aprendissatge dins una cèrca reala permet la conscientizacion de la mesa en òbra e donc una compreson facilitada. Lo contracte didactic es aquí inversat : son los correspondents que propausan la situacion-problèma e non pas la regenta, la validacion consensuala de la còla de cèrcaires valoriza cada individu. Aquò empacha pas la preséncia de l'adulte per endralhar la recèrca, la tòca n'es pas de tot reinventar mas de comprene lo procediment. Vigotsky metèt en lum la zona proximala de desvolopament per marcar la diferéncia entre lo nivèl ont lo mainatge es susceptible de realizar una tasca tot sol, e un autre nivèl ont aurà besonh del guidar de l'adultea per efectuir un trabalh que saurà far tot sol deman.

Rencontrèrem d'autras escasenças a l'asard de las letras que nos permetèron de dintrar dins los aprendissatges d'un biais dinamic e concret : manipulacion d'èuros per sagelar lo corrièr, mesuras dels enfants, caracteriscas del mamifèr a partir dels pònis, la romanizacion, lo mestier de pompièr. Per conclure aquel capitol, rejonham l'assercion de

¹¹⁰ « (...) Des systèmes symboliques qui ne permettent pas seulement à l'enfant de résoudre des problèmes, mais qui lui permettent aussi de construire sa pensée. » BRISSIAUD, Rémi, *Comment les enfants apprennent à calculer*, Paris, Retz, 1989, p.180

René Laffitte : « Per resumir, per qué los enfants trabalhen, s'agís mens de los “far trabalhar” que de far d'un tal biais que “quicòm trabalhe cadun e en çò de cadun”¹¹¹. »

4.3.- La correspondéncia una institucion de classa

Ont cossí la correspondéncia se convida en classa

Un desir partejat entre dos regents

Se la correspondéncia es un vertadièr projècte portat per la classa tota, es per la debuta una volontat bèla de dos regents. Coma totes los projèctes portats en classa es d'en primièr madurat pel regent de mercé a sas fòrmacions, gràcias als rencontres, a las discutidas. Decidir de metre en plaça una correspondéncia engatja la classa sus una annada tota tant amb sas constrenchas que per tot lo benefici que la classa ne poirà tirar, atanben aqueste engatjament se repercuta sus la classa del collèga. La reciprocitat, lo respècte del contracte, la qualitat dels escambís es donca un aspècte primordial per bastir un tal projècte. Vertat es que, coma s'acòrdan lo René Laffitte dins lo memento de Pédagogie Institutionnelle, « la correspondéncia es un espleit que demanda pas d'equipament especial : ideala per s'amodar »¹¹² e lo Fernand Oury dins « De la classa cooperativa a la pedagogia institucionala » « Es rare de capitar pas a se procurar lo material necite : de papièr, d'estilèus, de sagels »¹¹³. Òc, mas del fait, aqueste engatjament bipartit, es una practica que cada regent a de téner coma cal per desestabilizar pas doas classas a l'encòp e crear pas de decepcions, de rancuras... Es pr'aquò que parlarem d'un desir vertadièr, primièr, del regent per menar la correspondéncia entre las doas classas. Lo contrari pòt menar a plan de derivas coma lo joslinha Fernand Oury :

Aici es Na Directritz que s'interessa a la correspondéncia. Reçaup las letras, las legís e ven dins la classa dictar las responsas a las dròllas (qu'escrivon clandestinament al correspondent) : lo vesitaire non assabentat podriá admirar la correccion de l'estil. Aquí

¹¹¹ « En résumé, pour que les enfants travaillent, il s'agit moins de “les faire travailler » que de faire en sorte que “quelque chose travaille chacun et chez chacun” » LAFFITTE, René, et le groupe VPI, *Essais de pédagogie institutionnelle*, Nîmes, Champ social, 2006, p.411

¹¹² « La correspondance est un outil qui ne demande pas d'équipement spécial : idéale pour démarrer » LAFFITTE, René et le groupe VPI, *Mémento de Pédagogie Institutionnelle*, op.cit., p.55

¹¹³ « C'est rare de ne pas réussir à se procurer le matériel nécessaire : du papier, des stylos, des timbres » OURY, Fernand, VASQUEZ, Aïda, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, op.cit., p.309

es l'inspector qu'es estat tocat per la gràcia. La directritz velha a çò que pas cap de classa demòre en defòra del moviment, e vint correspondéncias son entamenadas. Al bot de qualques setmanas, ne'n demòra pas que tres. Dètz e sèt escàs, trenta-quatre classa mai o mens pertubadas. Conclusion ? A la causida : succès de la renovacion (100% de temptativas coordonadas), o alara escàs de la tecnica mesa a l'espròva (la correspondéncia balhèt pas las resultas escomptadas).¹¹⁴

Perqué s'engatjar dins un tal projècte ?

Amb la correspondéncia cal aver lo desir de dobrir, de butar las pòrtas de sa classa per anar encontrar l'autre e donca de fach, pas aver paur de far intrar l'autre dins la seuna classa, voler partejar son trabalh e los dels escolans, sos projèctes, son « intimitat », far de sa classa un trempolin de dobertura al monde, un mitan dobert ont aurem a còr d'aculhir e d'escotar la paraula de l'autre imaginat. Serà l'escasença d'escambiar amb lo regent, de li contar sa classa, de partejar a prepaus d'unes mainatges, de se fòrmar al travès de sas paraulas. « L'aventura comença. Una aventura que pòt menar luènh, que tocam aquí a la quita estructura de las relacions »¹¹⁵ Lo trabalh qu'espelirà amb los escolans comença aquí dins la fisança entre doas personas. Premícias de l'institucion ?

Ongan, ma classa correspond amb la meteissa classa que l'an passat. Facilitat ? Azard ? Tacita reconduccion ? Non, reconduccion soscada e voluntària dins una reconeissénça mutuala anciana e reactualizada dels adultees. Cal tornar montar en novembre de 2010, ont del temps d'una jornada de fòrmacion amb de regents de cicle 2, fasiái vesitar ma classa. « Vèsi pas traças de correspondéncia ? » me demanda un regent (me dirà pus tard qu'èra en cèrca d'un correspondent). Vertat es qu'èra la primièra annada que fasiái aquel nivèl CE1-CE2, e que la mesa en plaça de la classa me daissèt pas lo temps de m'entrevar de la correspondéncia. L'aviái ja experimentada las annadas passadas en mairala e en cors preparatòri. « Non, ai pas agut lèser de lo concretar, ongan. » « leu tanpauc, ai pas de corpes pel moment. »

E se doas mancas mesas de còsta fasián un desir comun ?

¹¹⁴ « Ici Mme la Directrice qui s'intéresse à la correspondance. Elle reçoit les lettres, les lit et vient dans la classe dicter les réponses aux gamines (qui écrivent clandestinement au correspondant) : le visiteur non averti pourra admirer la correction du style. Là, c'est l'inspecteur qui a été touché par la grâce. La directrice veille à ce qu'aucune classe ne demeure en dehors du mouvement, et vingt correspondances sont amorcées. Au bout de quelques semaines, il en reste trois. Dix-sept échecs, trente-quatre classes plus ou moins perturbées. Conclusion ? Au choix : succès de la rénovation (100% des tentatives coordonnées), ou bien échec de la technique mise à l'épreuve (la correspondance n'a pas donné les résultats escomptés). » OURY, Fernand, VASQUEZ, Aïda, op.cit., p.41

¹¹⁵ « L'aventure commence. Une aventure qui peut mener loin, que nous touchons ici à la structure même des relations. » OURY, Fernand, VASQUEZ, Aïda, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Vauchrétien, op.cit., p. 311

Aital partiguèrem amb un projècte comun concretizat qualques temps mai tard amb una primièra letra mandada per una classa e reçaupuda per l'autra. Escambièrem sus la vida de las nòstras classas, los projèctes ja meses en plaça, los enfants. Tracèrem las primièras dralhas amb una volontat de metre en plaça una correspondéncia a l'encòp collectiva e individuala. Fixèrem qual començariá e quina fòrma i balhariám.

Al mes de junh a l'ora del bilanç, podèm relevar la decepcion de pas aver poscut nos encontrar, un contentament pels escambis partejats, un calendèr tengut e l'enveja d'anar mai luènh, de perseguir, de se rencontrer benlèu, d'aprigondir a l'encòp la produccion dels enfants, e la dels regents : un calendèr mai sarrat, d'escambis mai rics (albums, recèrcas, documents...). Un escambí de corrièl en debuta d'an, un rencontre, al mes d'octobre permetèron de tornar bastir una correspondéncia ensems.

La sola enveja del regent, s'es necita per impulsar, per dinamizar lo projècte basta pas. Es quitament pas l'acceptacion de la classa que farà viure la correspondéncia autrament que coma un exercici mas son engatjament tan practic que moral que faràn naisser l'institucion.

Una inscripcion dins la classa

Lo 10 d'octobre de 2011 : Magalona « Tu sais en fin d'année on pourrait rencontrer les corres, tu sais ça sera bien ». Òc, mas sabèm pas res aquí dessus e quitament res foguèt dit en classa a prepaus de la correspondéncia ! « Segurament Magalona ! Parla-ne divendres en conseil ! » Magalona es en CE1 e sa classa de l'an davant, participèt a una setmana d'escambi amb lors correspondents. Lo sovenir fòrt d'aqueles rencontres permet a Magalona de voler recomençar l'experiéncia, per que ne sentís una manca, ne fa la demanda. Per rejonher la pensada de Lacan, çò qu'es demandat es de comblar una manca, un voide qu'es lo desir el-meteis. « Per tot dire, enlòc apareis pas tan clarament que lo desir de l'òme trapa son sens dins lo desir de l'autre, non pas tant perque l'autre possedís las claus de l'objècte desirat que son primièr objècte es d'èsser reconegut per l'autre ». Me questionni : Benlèu, Magalona me vòl rassengar per me permetre de l'envisatjar o me persuadar de l'interès d'entamenar una correspondéncia. Ieu, pòdi res far de mai que de remandar al luòc present dins ma classa TFPI¹¹⁶ : lo conseil. La demanda me concernís pas soleta mas plan la micro-societat que fòrma la classa. En tant que regent se volèm balhar de sens a çò escambiat dins la classa per crear un lengatge comun, una cultura comuna cal tornar plaçar la paraula dins los luòcs de decisions. En mai d'aquò, permet de daissar passar

¹¹⁶ Technique Freinet Pédagogie Institutionnelle

de temps entre la dicha escampada al dintre d'una activitat, e lo moment institucionalizat del conselh, veirem ben alara, se la question es encara pausada...

L'endeman es al torn de Nadia de m'interpelar a prepaus dels correspondents : « Seràn los meteisses los corres que l'an passat ? ». Nadia tanben es en CE1 e en « montant » dins la classa superiora se pausa la question de l'identitat dels correspondents los de l'an passat per ela ? Per la classa d'uei ? : Las classas son benlèu ligadas a una classa-correspondenta ? Nadia a la volontat de tornar trapar los amics rencontrats l'an passat ? Imagina ja, benlèu redobta, lo rencontre amb lo desconegut ? Trapar los ancians correspondents de sa sòrre qu'èra aquí l'an passat ? Pòdi pas dire çò qu'espera Nadia exactament, mas sentissi plan que la question tafura lo monde e remandi al conselh.

Lo divendres 14 d'octobre jorn del conselh, metèm en plaça l'òrdre del jorn : res sus la correspondéncia sortís pas ! La mesa en plaça del projècte amb mon collèga nos balharà d'unas responsas la tantossada.

A doas oras, en tornant en classa, mon collèga me fa passar una letra bèla... Los enfants dins l'escalièr : « Es per nosautres, son los corres ? Es un present ? » Son totes estrambordats. Devèm partir a l'estadi mas prenèm lo temps d'arrestar tot amb l'acòrdi de totes de gaitar çò que conten aquesta envelopa. Lalia se prepausa per la dobrir, la classa es en espera. Ne sortís una letra granda, un fons roge, un brave tèxte e de pichòts noms. « Mas d'ont ven ? » Lalia que l'a legit sus l'envelopa : - « De Nimes ! - Son los meteisses que l'an passat ? - Òc mas i a pas mon corres a cambiat de classa. - Esperatz es pas tot ! - Es un libre ? Un present ? » Lalia sortís un paquet de fuèlhs de dessenh amb d'aquarelas. Las mostri a la classa una per una : « Oah ! Es polit ! - Es per prene a l'ostal ? - Ne caldrà charrar. » L'excitacion tombada, passam a la lectura. Fau passar mantun enfants per descobrir lo contengut de la letra. A la question « Seriátz d'acòrdi per correspondre amb nosautres ? » la classa es unanima : « Òc ! » La lectura acabada preni lo temps d'explicar als CE1 que l'an passat avèm correspondut amb aquesta classa e qu'es per aquò que ne coneissèm un pauc. Trenta minutas son passadas, nos cal anar en espòrt, n'avèm de besonh per faire tombar la pression, tornarem préner la discussion diluns.

Vesèm plan que de reçaupre una primièra letra daissa pas la classa muda e indiferenta ! Me veire portar simplement una letra d'un fòrmat bèl questiona ja la classa. Apareís tre ara l'importància de la cultura de la classa, e quitament de las classas. Vertat es qu'al dintre de las escòlas Calandreta la practica de la correspondéncia escolara es pas rara : los enfants qu'ai en classa an conegut tres o quatre classas de correspondents. Tre las classas de mairala, es corrent d'observar la preséncia de letras polidas afichadas a las

parets ! Un fenomèn de transmission de las costumas e de las practicas s'opera d'una annada sus l'autra. Aquò fa de l'enfant un èsser cultural capable de transmetre un saber, un patrimòni, una practica que permetrà a l'autre de los aquiesir a son torn.

Davant tan d'estrambòrd en intrar en classa doas possibilitats s'ofrisson : siá pausar la letra sus mon burèu, preveire dins mon emplec del temps de diluns un moment per la legir, e partir a l'estadi coma previst dins l'emplec del temps, siá prener lo temps de la dobrir. Faire plaça a l'imprevist, aculhir lo non-aprestat per far de la classa un luòc de vida vertadièr amb sas suspresas, sos inesperats. « O la pedagogia de la mosca » aviá jos-intitolat son libre lo Bernat Collot, ont la mosca representava l'imprevist, l'objècte d'atencion que la classa va poder s'apropriar e faire de la classa un luòc de comunicacion, d'interaccions ont cadun va èsser menat a l'accion. E l'acuèlh d'una letra es en la dobrir que deven vector de comunicacion. Lo moment d'espòrt es donca remandat, pasmens moment plan esperat dins la setmana, sens que deguns romegue pas ! Ara, sens que res siá dit, los enfants sabon qual a escrita la letra !

La question ara es de saupre d'ont ven ? Aquestes correspondents quals son ? Es una pichòta de CE2 que lo legís d'en primièr, es a dire una anciana dins la classa, e mostra sa jòia en dire « Nimes ! ». Aquel plaser es pas partejat per totes los CE1 e se pòt legir de decepcion dins mantun agaches. Sabèm ara amb los trabalhs en psicanalisi qu'un èsser per se desvolopar deu renonciar, se separar de plan de desirs per poder grandir e demorar un èsser de desir. Los CE1 fan l'experiéncia d'aquela renonciacion : non, tornaràn pas viure aquela setmana de rencontre amb los correspondents de l'an passat. Mas aital ne'n podràn viure d'autras, aprivadar d'autres desconeguts per devenir eles-meteisses. Los daissam pas sens res dire, un mot d'explica s'impausa, son pas daissats de costat, la transmission se deu far.

Ont la correspondéncia deven una realitat de classa

Un còp passat l'estrambòrd de la primièra letra, la question se pausa de cossí la classa va gardar aquesta motivacion indispensable per balhar tot l'interès a la correspondéncia. Fernand Oury escriu que « los correspondents existiran dins la mesura ont seràn parlats en classa. Devendrán presents dins la mesura ont seràn presentats. »¹¹⁷ Cal balhar sa plaça al correspondent.

¹¹⁷ « Les correspondants existeront dans la mesure où ils seront parlés en classe. Ils deviendront présents dans la mesure où ils seront présentés. » OURY, Fernand, VASQUEZ, Aïda, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, op.cit., p.309

Una question de temps

La nocion de temps es intimament ligada al desvolopament de la personalitat de cada mainatge. L'enfant descobrís e s'acara a la multiplicitat del temps per envisatjar la seuna vida lo mai suavament possible. Mantun corrents de pensada se confrontan a prepaus d'aquesta apropiacion del temps pels mainatges. D'unes, coma Piaget, la consideran coma una succession d'etapas que deu passar l'enfant. Piaget ne denombrèt quatre :

- l'estadi de l'intelligéncia sensori-motritz ont lo temps es viscut e assimilat a l'espera.
- l'estadi pre-operatòri : l'enfant repera de rituals dins sa vida, de successions, d'abans e d'apuèi.
- l'estadi de las operacions concretas : l'enfant bastís de representacions mentalas de çò qu'a viscut, estructura son temps personal en parallèl amb la mesa en plaça d'un lengatge de mai en mai elaborat. Arriba a se descentrar, pòt metre de còsta son temps en el e le temps dels autres, descobrís la silmutaneïtat, s'apropia lo temps social.
- l'estadi de las operacions fòrmalas : lo temps ven un objècte abstrait concebut en defòra del monde conegut, l'enfant pòt abordar l'Istòria.

D'autres pensan que l'acquisicion de las nocions de temporalitat se fa d'un biais regular tan coma se farà pel lengatge en ligam al desvolopament de l'enfant. Paul Fraisse nos ditz que « l'horizon temporel de l'enfant se desvolopa en meteis temps que se constituís l'unitat de sa personalitat »¹¹⁸ e Philippe Malrieu va mai luènh en apondre que l'organizacion temporal de l'enfant es intimament ligada a sa socializacion. Per el, lo temps, que se bastís « creacions de temporalitat » en cò del mainatge amb lo lengatge, jòga un ròtle capital que permetrà lo passatge entre una concepcion subjèctiva e una concepcion objectiva. L'espèra, mas tanben lo desir, « la perspectiva de jòia » ligada a de relacions amb l'autre, apondon al desir e permeton a l'enfant de se transportar dins un temps estrangier al temps de sas costumas.

En partir d'una tala teoria, la projeccion dins lo temps que demanda la correspondéncia es encontrada pels mainatges escolarizats mas encara mai ajudanta dins lor construccion. S'aluenham aquí de la vision d'estadís de Jean Piaget que Bernard Collot rejonh quand afortís qu'es tròp d'ora d'entamenar una correspondéncia en mairala. Se lo temps en parallèl amb lo lengatge se bota en plaça pauc a cha pauc ajudat per la micro-societat de la classa podèm pensar que sa mesa en plaça serà un mejan suplementari per qué l'enfant se bastisca.

¹¹⁸ « L'horizon temporel de l'enfant se développe en même temps que se constitue l'unité de sa personnalité. » FRAISSE, Paul, *Psychologie du temps*, Paris, PUF, 1967, p.297

Dins l'encastre de la correspondéncia, maites aspèctes temporals son rencontrats. Coma l'avèm vist mai naut, son de rituals e d'emplèc del temps que cal butassar per respondre a l'espèra, per respondre a l'afectivitat vessanta. Puèi, tan coma èra indispensable de prene lo temps de dobrir la letra sulpic, es necite de trigar pas per balhar la responsa. Demorar dins una dinamica per se poder projectar dins una responsa logica. Puèi vendrà lo temps de l'espèra de la responsa. D'estudís en psicologia del desvolopament son a mostrar que la durada percebuda lo mièlhs pels mainatges es aquela de l'espèra. L'espèra amb la frustracion que porgís permetriá la consciéncia del temps e de la durada. Es pr'aquò qu'es fòrça important de far se projectar la classa, d'anticipar, de far comptar los jorns se cal (dempuèi lo darrèr mandadís).

L'enfant prendrà consciéncia que lo temps objèctiu es mesurable e passa totjorn a la meteissa vitessa alara que lo subjèctiu sembla passar mai o mens lèu segon la situacion. D'aquí l'importància bela de respeitar lo calendèr mes en plaça en debuta que poirà préner la fòrma, sustot en mairala, d'un afichatge mural. Cal que l'espèra se transforme pas en un ipotetic deman benlèu, a una desesperança.

Lo 20 de novembre mandam la segonda letra collectiva e lo 29 Gacian me demanda : « Ils nous ont pas encore écrit les corres ? ». « Non pas encara ! » E en tornar prene l'istòria recenta de la classa expliqui a Gacian qu'es pas possible encara : « Avèm mandat la letra lo 20, cal daissar lo temps a la letra d'arribar a Nimes, als correspondents de s'aplicar a nos respondre e a la letra de parvenir a Besièrs ! » Per contra lo 19 de junh, alara que las darrèras letras son partidas fa 15 jorns, Esteve me demanda : « Quora aurem las letras ? » « Deurián pas tardar ! ». E lo lendeman : « Totjorn pas de letras ! » « Non ! » Mas quin sorire quand dos jorns apuèi Manuel li balha de sas nòvas. Sèm aquí en preséncia d'una illustracion perfècta de la frasa de Philippe Malrieu : « Es l'avenidor desirat qu'organiza lo present¹¹⁹. »

Amb una tala vision, dificile de creire qu'una correspondéncia utilisant sonque los multimèdias se posca enrasigar dins una classa. L'immediatetat, l'impulsivitat van en contre de tota aquela progression, aquel camin ont l'enfant deu passar per « grandir ».

¹¹⁹ « C'est l'avenir désiré qui organise le présent. » MALRIEU, Philippe, *Les origines de la conscience du temps, les attitudes temporelles de l'enfant*, Paris, PUF, 1953

Materializar la preséncia de l'autre

Passat l'estrambòrd de la primièra letra collectiva e de sa responsa, lo projècte dèu perdurar e per aquò s'inscriure dins la vida vidanta de la classa. Aquesta inscripcion se farà d'un biais fisic mas tanben d'un biais simbolic.

La correspondéncia collectiva

Tre que montam en classa impossible de mancar l'afichatge del « canton corres » ont al flor e a mesura dels mandadisses, las letras son afichadas. S'i podèm referir al moment de las responsas. Los mainatges aiman de tornar suls dessenhhs pichòts, supòrts de las signaturas, mas tanben gaitar las fòtos o los documents variats. La letra del Carnaval agèt un brave succès ont cada correspondent s'èra dessenhhat en còstume de Carnaval : primièr retrach d'una persona imaginada. « Correspond a l'imatge que me fau d'el ? En aquesta que me fau de ieu mai o mens inversada ? Es parièr a ieu ? » ¹²⁰

La redaccion de la letra collectiva es un trabalh de cooperacion de la classa tota, ont cadun a son nivèl a son ròtle de jogar. La fasa d'elaboracion se pòt pensar en còla de trabalh amb una mesa al punt o en redaccion comunas ont cadun aurà de s'exprimir per veire son idèa desvolopada e inscrita al tablèu. Dins los dos cases, assistissèm cada còp a un temps vertadièr d'escambis e de comunicacion. Lo trabalh en còla permet de daissar mai de plaça als enfants qu'an de mal de s'exprimir davant lo grop bèl. L'enfant a la causida de se marcar dins lo tèma qu'estima lo mai al dintre de los que son prepauzats per la classa : respondre a las questions, trapar de questions, diferents punts de la vida de la classa. « Degun –l'enfant pas mai que lo regent–, aima d'èsser comandat per autoritat », lo quaten invariant de Freinet nos rapèla qu'aquela causida, que poria aparéisser anodina, es primordiala dins lo fait d'acceptar la tasca e d'i prene plaser. Impausar sens consultacion mena pas jamai a una adesion prigonda e constructiva. Mas bastarà per metre los enfants al trabalh ?

Lo 16 de genièr recebèm la tresena letra collectiva : « Oa ! Qu'es longa ! » Distribuissi lo tèxte fotocopiat per ajudar a la lectura, los correspondents nos mandan una recèpta « la farem ? » Segur ! Trapam l'explica de las fòtos mandadas. Passam en trabalh de còla per la redaccion. Esteban va legir lo « pensa piòt corres » que nos servís a notar los tròces de

¹²⁰ « Correspond-il à l'image que je me fais de lui ? A celle que je me fais de moi plus ou moins inversée ? Est-il pareil à moi ? » OURY, Fernand, VASQUEZ, Aïda, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, op.cit., p.308

vida a far partejar als correspondents : « Avèm fait la fèsta de Nadal » « Avèm fait los anniversaris de Gacian e Esteban ». Tot lo monde se met al trabalh levat una còla que vesi pas decidida. Lo temps de metre en comun arriba e evidentament la còla en question a dos mots de propausar alara que son tèma èra « la fèsta de Nadal » (pro vaste per ne trapar mai de dos). « De que pensatz del vòstre comportament ? Es juste per rapòrt a la classa e als corres. » Son pas fièrs, demòran muts. Ja d'unes romegan qu'eles faguèron lo trabalh e pas los autres. Demòra pas que cinc minutas abans la recreacion. « Sètz capables de propausar quicòm a la classa ? » « Òc » « Alara demòra cinc minutas abans d'anar en recreacion per poder propausar quicòm a la classa. »

An totes lo nas sul blòc nòta, lo trabalh serà fait : un brave paragraf es legit a la classa aprèp la recreacion. Per de qué la manca de motivacion d'aquesta còla ? Èra feita amb de dròlles plan amics que ne profitèron per charrar de tot, levat de Nadal. Empacha pas que lo paragraf foguèt escrit ! L'inscripcion de la correspondéncia dins l'encastre de la classa amb la responsabilitat partejada de cadun fa que cada individú a sa plaça de téner. S'èran marcats per aquò far, e la letra sens èles se podí pas acabar. Sens lor trabalh, es la classa tota que patissiá, an plan sentit lo grun de sable dins la maquina-classa e que lo caliá tirar volguèsson pas los repròchis de la classa tota.

Aprèp l'elaboracion, ven lo moment de l'escritura al linde. Cada enfant a un tròç definit a copiar sus una banda de papièr. En fonccion de la cinta d'escritura, la part a tornar escriure es mai o mens longa. En debuta d'an tot lo monde la deu escriure al gredon de papièr per poder rectificar mai aisidament en cas d'enganas. La consigna es clara : « Cal far al melhor per poder èsser legit lo mai aisidament possible. » Torni passar dins un segond temps al fèutre. Lo 19 de novembre, Adèla me demanda se pòdon l'escriure al fèutre coma los correspondents. Trantalhi, ai l'impression que vau aver de pècas e de barbolhatges de pertot. Mas per de qué pas ? Disi d'acòrdi per los que son blanc o mai en cinta d'escritura (es a dire mai de 90% dels enfants). La resulta es susprenenta, pas una error, de letras plan fòrmadas e regularas. Aquel biais de far serà donca adoptat vist la resulta del primièr ensag. La propausicion de la dròlla nos permet de verificar que dins l'encastre institucionalizat de la correspondéncia, ont cadun ne sap la tòca e las règlas, es possible de portar de cambiaments sens que ne siá un problèma. Far fisança a totes los actors de la classa es aquí una leiçon de las bonas que me balhèron los mainatges.

En mai d'aquò, se pòt sentir la reala presa e la preséncia dels correspondents sus la classa. Lor trabalh va modificar nòstre biais de far. Un mediator novèl dins la relacion al saber. Caractèr primordial dins la pedagogia institucionala, l'introduccion d'un terç per regir los rapòrts al dintre de la classa permet un reequilibri sanitós entre los protagonistas. Fernand Oury e Aïda Vasquez insistisson bravament sus aquela mena de relacion

indispensabla dins una classa de pedagogia institucionala. « La relacion a dos, agradiva o non, bona o marrida, totjorn recercada es tostemps factor de regressions [basta pas] de la baptisar “educativa” o “pedagogica” per li tirar sa nocivitat... Son caractèr imaginari, illusòri apond res a sa valor... Lo refus d’aquesta mena de relacion es una de las claus de la pedagogia institucionala¹²¹. »

Lo mediator pòt préner mantuna fòrma « aital lo correspondent, lo jornal, l’objècte que fargam, l’enquista qu’aprestam permeton a l’escolan, al regent, als escolans de se parlar entre eles o a prepaus de quicòm : de comunicar¹²². » Es plan çò que se verificuèt amb l’intervencion d’Adèla.

Per fin, aprèp l’aver signada, la letra collectiva es assemblada, tròç aprèp tròç, menimosament, que cal a l’encòp s’enganar pas dins la disposicion de las linhas e pegar correctament per preservar un maximum d’estetica. La presentacion a la classa e la lectura finala acaban aquel moment. L’objècte material, la resulta visibla del trabalh, es la concretizacion de çò desirat, del trabalh porgit, l’imatge que la classa balha a l’autre. Trapam aquí tota la volontat que Freinet volguèt metre en plaça en materializant los sabers per lor balhar lo mai de sens possible e rendre los aprendissatges mai pertinents. « Mas cal que l’enfant pòsca capitar en creant una òbra majestuosa que ne serà fièr, per el-meteis d’en primièr, als uèlhs dels autres en seguida¹²³. »

La correspondéncia individuala

Ongan metèrem en plaça la correspondéncia individuala tre lo segon periòd. Aquò vòl dire que lo long de l’an dos mainatges s’escriuràn regularament. Lo primièr mandadís arribèt mitat de decembre.

Per trapar los parelhs, demandèrem a cadun s’avián de sensibilitats : escriure a una dròlla o a un dròlle, a un CE2 o un CE1, las activitats de cadun. Coma l’an passat correspondiam ja amb aquesta classa, d’unes demandèron de tornar correspondre amb lo meteis correspondent. Amb totas aquelas entresenhas faguèrem de parelhs. Dos enfants de

¹²¹ « La relation à deux agréable ou pas, bonne ou mauvaise, toujours recherchée est tout le temps facteur de régressions [il ne suffit pas] de la baptiser “éducative” ou “pédagogique” pour lui enlever sa nocivité... Son caractère imaginaire, illusoire n’ajoute rien à sa valeur... Le refus de cette sorte de relation est une des clés de la pédagogie institutionnelle » OURY, Fernand, VASQUEZ, Aïda, De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle, op.cit., p. 682

¹²² « Ainsi, le correspondant, le journal, l’objet que nous fabriquons, l’enquête que nous préparons permettent à l’écopier, au maître, aux écoliers de se parler entre-eux ou de parler de quelque chose : de communiquer. » op. cit., p. 682

¹²³ « Mais il faut que l’enfant puisse réussir en créant une œuvre majestueuse dont il sera fier, pour lui-même en premier aux yeux des autres en suite. » FREINET, Célestin, La santé mentale de l’enfant, Paris, Maspéro, 1978, p.145

ma classa auràn dos correspondents que l'efectiu es mai bèl en çò dels. Lo prepausèri aquí a dos enfants qu'èran, a l'encòp, naut en color de lectura e d'escritura per fin qu'assegurèsson lo doble del trabalh.

La primièra letra es mai que mai una presentacion per se far conéisser a l'autre. Generalament, l'enfant balha una descripcion lèu feita d'el per dire qual es. Se revèla a son correspondent en dobrir un pauc de sa vida. Paul Ricoeur parla d'identitat narrativa.

Dire l'identitat de qualqu'un o d'una comunautat es respondre a la question : qual a fait l'accion ? Qual n'es l'agent, l'autor ? Es d'en primièr respondre en aquesta question en nomenar qualqu'un, es a dire en lo designant per un nom pròpri. Mas quin es lo supòrt de la permanéncia del nom pròpri ? (...) La responsa pòt èsser sonque narrativa. Respondre a la question « qual ? », coma l'aviá plan dit Hannah Arendt, es contar l'istòria d'una vida. L'istòria contada ditz lo qual de l'accion. L'identitat del qual es donca ela meteissa una identitat narrativa.¹²⁴

Permetre a l'enfant de se poder dire aital a un locutor imaginat, mas real, es li permetre de s'afirmar en tant qu'individú independent e responsable. Amb lo raconte pòt creïsser una istòria e amb el, un subjècte que cèrca a se comprene el-meteis e a comprene sos actes. Paul Ricoeur parla de « l'ipsé » : lo subjècte es a l'encòp autor, escrivièire e lector de sa vida, de son identitat, en s'apuejar sus la cultura dins quina evoluís. Aquela nocion se pòt tanben, segon Ricoeur aplicar a de còlas d'individus, coma la de la classa, que se crean « lor istòria efectiva ».

« Diluns 5 de decembre, Bonjorn Magalona, Me soni Iris. Ai dos fraires. L'ainat se sona Peire, mon pichòt fraire se sona Jean. M'embestian sovent. E tu as un fraire o una sòrre ? Fau de circ. Aimi faire de caval. Ai un peis. Aimi l'escòla. E tu ? Iris »

« Dimars 3 de genièr, Bonjorn Iris. Òc ai un fraire : Valentin. Non aimi pas l'escòla. Ieu pendent las vacanças soi anada en çò de mos copins. Ont sès anada en vacanças ? Fau de dança lo dimècres tanben vau cèrcar mon fraire e Tomas (un copin) al rugbi. Fas de dança ? Al reveire, Bona Annada, Magalona. »

Dins la classa dels corres, pas qu'un enfant se presenta amb son nom de familha, dins la nòstra deguns. Lo nom de familha es encara una dimension tròp abstracta per d'enfants d'aquela edat ? Atanben al moment de signar la letra lo prenom es lo sol a èsser marcat. Sonque Gacian a partir de sa segonda letra signarà amb son prenom e son nom d'ostal.

¹²⁴ « Dire l'identité de quelqu'un ou d'une communauté c'est répondre à la question : qui a fait l'action ? Qui en est l'agent, l'auteur ? C'est en premier répondre à cette question en nommant quelqu'un, c'est à dire en le désignant par un nom propre. Mais qui est le support de la permanence du nom propre ? (...) La réponse ne peut être que narrative. Répondre à la question « qui ? », comme l'avait bien dit Hannah Arendt, c'est conter l'histoire d'une vie. L'histoire racontée dit le qui de l'action. L'identité du qui est donc elle même une identité narrative. » RICOEUR Paul, *Anthologie*, Lonrai, Point-essai 2007, p. 231

Dins sa letra del 22 de mai, Gautièr demanda a Carles « Es que ton nom d'ostal ieu es D... e tu ? Carles i responderà. Lo nom d'ostal es present pasmens dins la classa : sus las diferentas tièras, a la fin dels tèxtes causits e dins lo jornal per cada tèxte o article...Mas lo contengut de la letra individuala, al contrari de las produccions de classa que son signadas pels prenom e nom d'ostal, a pas d'èsser validat pel consensus de la classa. Daissam l'enfant caminar a son ritme. Es un biais de s'identificar a l'encòp dins la libertat mas dins lo seriós.

Part entièra de la vida de la classa, la redaccion de las letras individualas es regida per las leis pausadas en classa del temps del conselh.

« Respeiti l'autre : insulta pas, me trufa pas, tusta pas, respeiti la paraula »

Pausat aquel encastre, l'enfant a la libertat de s'exprimir e de far partèjar a son correspondent çò que desira.

« Diluns 5 de decembre, Adieu, Me soni Armand, aimi Nadal. Aimi ma mami. Ai una sòrre de 15 ans. Ai fòrça paur de la mòrt e ai fòrça joguets. Regardi fòrça la tele. Ma sòrre se sona Marina e l'aimi ben. Bon Nadal, Armand. »

« Dimars 3 de genièr, Adieu, Ai 8 ans e ai un fraire que se sona Dorian, as d'animals ? As de baudufas beiblede ? As redoblat ? Quora es ton anniversari ? Ieu es lo 31 de julh. Del temps de las vacanças anèri a St Etienne en çò de mos cosins. Anèri a la nèu e ai fach de lisa. Te desiri una bon annada, Tomas »

Armand revela a Tomàs son angoissa per la mòrt dins la meteissa frasa que lo nombre de sas joguinas. Tomàs dins sa responsa torna pas sus la question. Dins la tresena letra Armand farà, coma illustracion a la letra, lo dessenh del Paradis. Sembla qu'Armand trapèt dins sa correspondéncia un luòc per pausar un lagui, o al mens, pausar un subjècte plan present dins son cap.

« Bonjorn me soni Cloé. Ai una sòrre es al licèu, ai un fraire se sona Adrian es al collègi. Ma sòrre se sona Perrine. Aimi lo pòni aimi pas mon fraire. Adieu e bon Nadal Cloé »

« Dimars 3 de genièr Adieu Cloé, Ieu me soni Kevin. Ai una sòrre que se sona Awen e lèu aurai un fraire. Aimi los zoos, aimi pas ma sòrre perque m'atissa mas de còps es genta. Aimas los gats e los gosses ? Adieu Cloé bona annada Kevin »

Cloé, ela, pausa tre la debuta qu'aima pas son fraire. Kevin es sa sòrre : imitacion ? Kevin sulpic contrabalança en dire lo per qué e nòta que sa sòrre es genta a d'unes moments. Mai tard Kevin demandarà lo per qué a Cloé mas aurà pas de responsa. L'importància del respècte de la paraula (pausat per la lei) es aici revelat. Los enfants

aculhisson la paraula de l'autre, la questionan mas la meton pas en dangièr (per de criticas, de trufariás...).

L'an passat al mes de genièr, la classa aviá entamenada sa correspondéncia individuala dempuèi gaire de temps. Los parents de Carlina me venon veire : Carlina se faguèt atacar en bas de son immòble : d'adolescents la tustèron. Res sortís pas en classa quitament al Qué de nòu¹²⁵, institucion plan emplegada per Carlina. Mas la setmana d'aprèp al moment d'escriure la letra a sa correspondentia, Carlina li fa partejar son viscut doloròs. Per Carlina la correspondéncia foguèt lo luòc lo mai securizat, lo mai propici per pausar son traumatisme.

Al flor e a mesura de l'annada, los enfants gausan mai contar lor vida, per la majoritat l'escritura se fa d'un biais natural, ont tornam trapar dins las letras la verba, lo biais de dire, e las passions de l'enfant :

« Diluns 26 de març, Bonjorn Maude, Los gatons son nascuts e òm los a mes dins un carton amb lor maire, mas i a una sortida per que la maire sortisca per manjar. Aimas los Monster High ? Aimas te passejar dins la forèst ? Cossí se sonan tos amics ? Mesuri 1m 34. Aimi coma color lo violet, lo gris, lo negre lo roge e sustot òc aimi lo roge. Adieu Maude Melinda. »

Trigava tròp a Melinda de contar la naisséncia de sos gats que respondèt a las questions de Maude son qu'a la fin de sa letra ! Mas Melinda e sos gats...

Per contra, per d'unes es malaisit, e complicat de trapar un quicòm a partejar pel correspondent. Quant de còps Enric me ven trapar al burèu me dire « je sais pas quoi lui dire ! Es dur ! ». Sèm aquí dins una reala situacion de comunicacion, l'emplec de « dire » mòstra plan que sèm pas dins un exercici d'escritura al sens redusit mas dins una activitat d'escambís. Tornam legir amassa la darrièra letra reçaupuda, ensagi d'endralhar cap a una activitat, una sortida. Basta sovent per far espelir las idèas :

« Diluns 26 de març, Gautièr, Del temps de las vacances soi anat a Ventenac en çò de mos papetas, èra plan. Dins la vida aimi tot ! Soi content que soi pas mai daurat. Pendent la dimenjada amb ma maire anèri al Perthus (en Espanha). M'a crompat una vèsta e una mostra blava. Sès ja anat en Espanha ? Adieu, Enric. »

La manca d'assegurança e de fisança en se empacha, de còps, lo passatge a l'escrit : peur de s'enganar ? Peur de la manca d'interès de sa vida ? Peur de trapar pas los mots per la dire ? Peur de trapar pas los mots per l'escriure ?

¹²⁵ Lo qué de nòu es un luòc protegit ont es aculhida la paraula de l'enfant. Se n'a lo desir pòt partejar a la classa un moment de sa vida de l'endefòra de la classa.

Per tant individualas que son, las letras son mandadas collectivament dins un sol corrièr. Tre la debuta nos fixèrem a una setmanada lo temps per que tot lo monde posquèsse respondre a son correspondent. Es a dire : far la responsa al borrolhon, venir se lo far corregir, copiar al net, e l'illustrar. Dos moments son previstes dins l'emplec del temps, mas los escolans pòdon i consacrar mai de temps se o vòlon o s'es necite (aprèp una altra activitat o en trabalh individual). Donca cada enfant dèu gerir son temps per i pervenir.

Lo 3 de genièr, dobrissèm la correspondéncia individuala : una orada dins la matinada serà consagrada a las responsas. Uèi denombram tres absents, espèri que tornaràn lèu per prene pas tròp de retard. Anóncii qu'aurèm la setmanada per aquò far e que las letras partiràn divendres. Lo dijòus un dels tres absents es tornat, mancan encara las doas sòrres, totjorn absentas, quitament lo divendres, lo corrièr partirà pas aqueste ser. En conselh, pausi una question :

- « Vaquí, d'aicí en aqueste ser tot serà acabat mas aurèm pas las letras de Somia e Kadja de que ne pensatz ?
- Es embestiant.
- Lors corres seràn pas contents !
- Prepausi de demandar a ma remplaçanta de se trachar tre diluns d'aquò, de metre las filhas a las responsas, ieu passarai dijòus e las mandarai. »

Los enfants son d'acòrdi. Ai plan sentit aquí la dimension a l'encòp sociala de la classa : se manca un individú aquò trampaleja, e a l'encòp la dimension afectiva. S'erèm fixats de las mandar divendres, una escomesa que los presents tenguèron mas que d'unes imprevises empachèron. Un pauc de decepcion.

En debuta de setmana ma remplaçanta deu far escriure las doas responsas que mancan. Mas lo dimars de ser son pas encara acabadas, o devon far a l'ostal. Lo dijòus, una letra es feita l'autra pas. Passi a l'escòla e tornamai expliqui la situacion.

« Pr'amor de ton comportament son las responsas de la classa tota que son blocadas e la classa de Nimes en espèra ! Petaça-te dins la matinada per acabar, postarai las letras a miègjorn ! ». Serà feita, amb un temps de recreacion acorchit per la drolleta, mas la classa plan contenta. Al conselh venent, tres criticas son adreçadas a la pichòta. Avisam al travès d'aquela situacion la dimension tras qu'essenciala dins la pedagogia institucionala qu'es lo grop. Quitament a partir d'un trabalh que pòt semblar dels mai individualistas : escriure a son correspondent, es la classa tota que patís d'un desequilibri ligat a un sol mainatge. Mas de qu'es una classa ? Un grop ? La vulgarizacion auriá tendéncia a considerar lo grop coma un tot, un conglomerat omogenèu qu'avançariá mai o mens dins la meteissa direccion, al meteiss ritme. Se poiriá, a contrari, envisatjar lo grop coma un molon

d'individús independents los uns dels autres, recampats per asard, dins un luòc donnat. Mas l'exemple citat met en evidéncia qu'aquel grop es a l'encòp fòrmat amb de personas cargadas d'un afèct que poirà influénciar l'anar del tot, mas tanben amb una coèision comuna, de luòcs comuns, una etica comuna.

Es dins lo quasèrn « escrivi » que los enfants recaptan lor letras individualas (las reçaupudas tan coma la còpia de las mandadas). Aquelel pegatge de letras permet de servir cronologicament l'evolució dels escambis e de s'i referir aisidament s'es necite : recèrca d'una resposna a una question, d'un indici per una ilustracion... « Sabi qu'Armand aima los cow boys, li vau dessénhar un cow boy ! » Tomàs.

Podèm apondre atamben que los correspondents son visibles dins la classa al travèrs de la tièra dels parelhs fargadas al moment de la començança de la correspondéncia individuala. Aital apareisson los noms d'ostals, los prenomes e lo nivèl dels mainatges de còsta amb los de l'autra classa.

En mai d'aquò, lo panèl « pensa-piòt » eissut d'una decisió d'un conselh, assegura la memòria collectiva de la vida de la classa e nos ajuda per la redaccion de las letras collectivas.

Se los signes visibles son mai que mai essencials a la debuta del projècte per fin de l'ancorar al dintre de la classa son pas los sols. D'autres pauc a cha pauc van espelir.

La correspondéncia una part bela dins l'atomium

« Tu sais en fin d'année on pourrait rencontrer les corres, tu sais ça sera bien » Magalona lo 10 d'octobre 2011. Òc mas avèm pas encara reçaupuda la primièra letra ! Remandi al conselh de divendres.

Se preferissi respondre pas a Magalona sulpic e remandar al conselh es pr'amor de la plaça incontornabla e centrala del nòstre conselh dins la vida de la classa. Luòc vertadièr de reflexions e de decisions gerís la vida vidanda de nòstra classa cooperativa. Fernand Oury lo definís aital « ... lo conselh a de sens sonque dins un contèxte d'una activitat cooperativa permanenta, coma element d'un complexe... Joslinham pas qu'una ligason dialectica : lo Conselh viu sonque perque evocam d'activitats, mas permet a cadun de se sentir concernit per aquelas activitats, donca a las activitats d'existir. Se, per eles res se passa pas, perque los participants participarián¹²⁶? » Primièr ligam amb la correspondéncia

¹²⁶ «...le Conseil n'a de sens que dans le contexte d'une activité coopérative permanente, comme élément d'un complexe...Ne soulignons qu'une liaison dialectique : le Conseil ne vit que parce qu'on évoque des activités, mais permet à chacun de se sentir concerné par ces activités, donc aux activités d'exister. Si, pour eux, il ne se

qu'existís pas encara ! Far espelir dins l'imaginari del grop lo projècte desirat pel regent e a priori per d'unes mainatges, vaquí un ais que se dessenha dins la ret de l'atomium. L'atomium es en referéncia a l'imatge de l'Atomium de l'exposicion de Bruxela que Fernand Oury esbòça la representacion de las institucions. Una institucion, per esséncia, es intrinsècament ligada al conselh e, per delà, a las autras institucions. Los nòstres correspondents auràn donca lor plaça al dintre del nòstre Conselh. « Es l'ensem qu'opera, estructurat coma un lengatge, es lo complèxe que totes los elements son indissociables e articulats, son causa e efèit de cadun dels autres e de l'ensem [...] un atomium disiám. Totes los elements en interrelacions. Impossible de ne bolegar un sens far bolegar los autres »¹²⁷. Una de la primièra concretizacion serà al Conselh seguent la primièra recepcion, per l'aprobacion collectiva a l'engatjament dins la correspondéncia. Se lo jorn ont lo reçaupèrem, èra l'estrambòrd, ai tornar pausada la question al dintre del Conselh per a l'encòp m'assegurar de la reala volontat dels enfants a continuar dins lo projècte, mas atanben l'oficializar en l'inscriure, al sens pròpri dins lo quasèrn de Conselh, tant coma al sens figurat, dins lo cap de cada membre.

Lo 14 d'octobre, lo jorn de la primièra letra collectiva, balhi a Lalia lo suènh de la dobrir. Segur, mai de la mitat de la classa leva lo det per aquò far mas se o fau far a Lalia es perque es irange en comportament, es a dire la mai enauçada de la classa en aqueste moment. La classa o sap, e degun repotega. Fa sens per cadun. La color de comportament es questionada e validada en conselh (e a partir del verd clar en conselh d'escòla¹²⁸). L'enfant ne fa la demanda e li es acordat (o pas) un periòd d'ensag ont deurà far la pròva de sas capacitats a téner aquela color. A la fin de l'ensag, lo conselh valida (o pas) la color. Plan segur, la classa tota participa a las discussions e una oposicion deu èsser argumentada, lo regent serva un drech de veto sus la decision del conselh. La cinta de comportament recampa pas de competéncias mas de libertats (de dreches), de devers e de responsabilitats que faràn « grandir » los mainatges. Del fait que siá intimament ligada a « l'èsser », a son istòria e als aleàs de sa vida, la cinta de comportament pren en compte la possibilitat de regression (cinta daurada). Balhan un estatut a l'enfant reconegut per l'ensem de la classa (e de l'escòla).

passee rien, pourquoi les « participants » participeraient-ils ? » OURY, Fernand, VASQUEZ, Aïda, *de la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, op.cit., p.468

¹²⁷ « C'est l'ensemble qui opère, stucturé comme un langage, c'est le complexe dont tous les éléments, indissociables et articulés, sont cause et effet de chacun des autres et de l'ensemble [...] un atomium disions-nous. Tous les éléments en interrelation. Impossible d'en bouger un sans faire bouger les autres. » Pochet Catherine, Oury Fernand, qui c'est l'conseil cité in IMBERT, Francis, *vocabulaire pour la Pédagogie Institutionnelle*, Vigneux, Matrice, 2010 p.34

¹²⁸ Lo conselh d'escòla recampa totes los enfants e los adultes de l'escòla, un còp cada quinze jorns, per discutir de la vida tota de l'escòla, s'i trapa la meteissa estructura que lo de la classa.

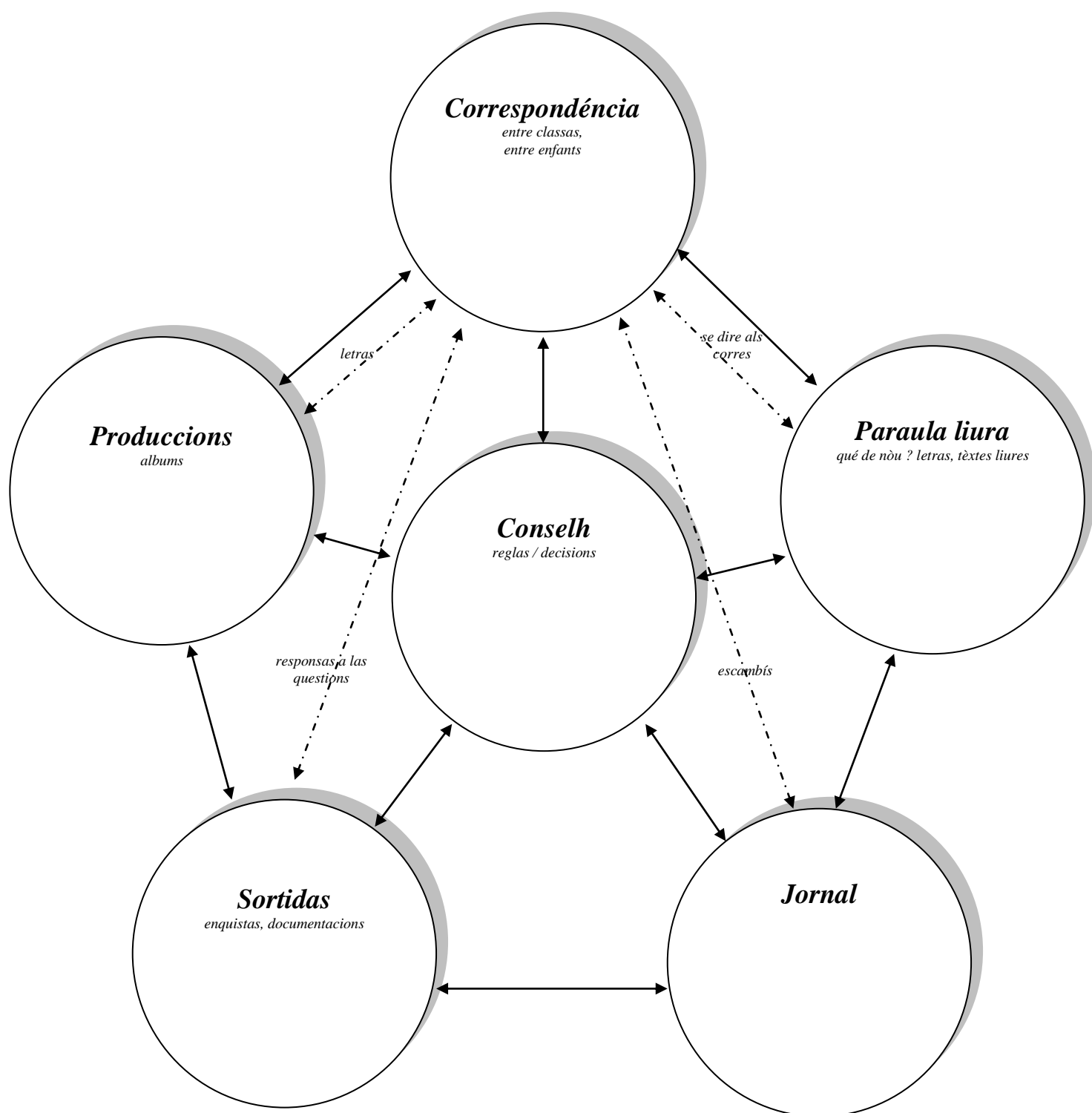


Figura 1 : *L'Atomium*

Lo long de l'an, multiplas referéncias a las cintas seràn feitas entre los enfants e los correspondents. Nòu enfants sus vint e un abordaràn dins lor letra la question de la color de comportament, per la mager part en mitan d'annada. Partissèm d'un exemple per illustrar la preséncia bèla dels correspondents dins nòstre sistèma de cinta.

Lo 23 de genièr la correspondentia d'Adèla, Inès, li escriguèt : « A l'escòla en cinta de comportament soi blau clar...Siás quina color ? » Lo 6 de febrièr, al moment o Adèla, irange en comportament, color la mai nauta dins la classa, descobrís son corrièr me ven trapar :

« Las cal acabar per divendres ?

- Òc, coma de costuma, nos balham una setmana per tot clavar.

- Ah. (Sentissi Adèla laguiosa.)

- Es possible d'èsser blava en comportament en CE2 ?

- Es possible mas es rare !

- Perque Inès me ditz qu'es blava !

- A una color nauta !

- J'aimerais demander mon vert. » E se'n torna a son burèu.

Vaquí la correspondéncia mejan d'estimulacion. Adèla esperava demandar al conselh de divendres son cambiament de color per èsser un pauc mai pròcha de sa correspondentia. Sens comptar lo periòd necite d'ensag per sa validacion ! Profitarà per demandar a Inès se d'autres enfants son blau coma ela e a sa segonda correspondentia quina es sa color de comportament, per se rassengar, benlèu !

Per Enric, profita d'una letra per exprimir son contentament, « soi content que soi pas mai daurat », d'aver quitar son estatut de regression e d'aver tornar trapat sa color. Plan segur vesèm tanben aquí l'astre qu'es de correspondre amb una classa que practica la meteissa pedagogia. D'aquel biais balha un aspècte de mai al nòstre atomium : lo quite atomium de l'autra classa.

Aital, los correspondents apareisson dins lo nòstre jornal de classa. Lo jornal es la produccion de classa que permet de socializar en los difusir d'unes escrits. I trapam los tèxtes causits¹²⁹, tanben d'articles sus la vida de la classa. Dins aquel encastre, pel primièr numerò, la classa presenta lo projècte de correspondéncia als lectors.

Correspondéncia : Avèm respondut als CE1 CE2 de la Calandreta Aimat Serre de Nimes. Ara son nòstres correspondents (coma l'an passat pels CE2). Nos mandam de

¹²⁹ Lo tèxte causit fa partida de las tecnicas Freinet : cada enfant pòt presentar a la classa un tèxte liure qu'escriguèt al moment de la causida de tèxte, vertadièr moment de paraula. Lo grop a de ne causir un que serà socializar del temps de la mesa al punt, de l'estampatge, puèi dins lo jornal.

letras siá individualas, siá collectivas. Amb las letras, aprenèm de causas a prepaus de l'amic o de la classa. Lor pausam de questions e eles respondon.

Dins lo tresen jornal pareguèt un reportatge sul rencontre dels correspondents e la visita de Nimes.

Reçaupèrem lo jornal del correspondent, ont posquèrem legir la mencion de nòstra classa. Faguèrem un resson a prepaus dels tèxtes legits. La mencion del nom de son correspondent es cada còp presada pels enfants que se l'aproprian, sens vergonha : « Es lo meu ! ». Aquele jornal es sulpic recaptat dins la bibliotèca de la classa amb los de la classa. Es l'enfant cargat del mestièr bibliotèca que n'a la responsabilitat.

Un autre mestièr es directament ligat a la correspondéncia : lo mestièr pensa-piòt. Foguèt decidit del temps d'un conselh del mes de novembre pr'amor d'una manca que la classa constatèt. Un mainatge n'a lo mestièr : es a dire qu'es responsable d'escriure sus aquel panèl las causas que li semblan importantas e que cal far partejar als correspondents. Pòt èsser un autre enfant o la regenta que li demandan d'inscriure quicòm. Aital delegam un poder, metèm una fisança per una foncion cruciala per la vida de la cultura comuna de la nòstra classa. « S'agís simplament d'una distribucion de tascas, d'un partage de poder dins una còla d'enfants egals en dreches¹³⁰. » Mas l'enfant sap que l'abús d'aquel poder (coma pels autres mestièrs) pòt èsser lèu sancionat e la tasca retirada.

Aquele mestièr permet d'organizar la realitat de la classa sens una man mesa en dessus de tot, tota potenta del regent mas en daissar, a cada enfant, la possibilitat de regir la vida de la còla. René Laffitte ne balha una definicion : « Qual que siá pòt pas e sap pas far qué que siá. Responsabilitat, poder, libertat competéncia, son ligats e coma tota institucion, los mestièrs sont de responsas a de besonhs que se manifestan aici e ara¹³¹. » L'enfant causit aquí pel conselh, es jaune en escritura e en comportament, de color pro nauta dins la classa per poder assumir e assegurar aquel mestièr. Aquele principi foguèt pausat al moment del conselh e es doncas acceptat per la classa tota. « Los mestièrs, dins la vida de la classa cooperativa, alimentan lo Conselh en problèmas precises d'organizacion que tempora l'ondada de las recriminacions e de las criticas¹³². »

¹³⁰ Il s'agit simplement d'une distribution des tâches, d'un partage de pouvoir dans un groupe d'enfants égaux en droits » LAFFITTE, René et le groupe VPI, *Mémento de Pédagogie Institutionnelle*, op.cit., p.23

¹³¹ « N'importe qui ne peut pas et ne sait faire n'importe quoi. Responsabilité, pouvoir, liberté, compétence, sont liés et, comme toute institution, les métiers sont des réponses à des besoins qui se manifestent ici et maintenant. » LAFFITTE, René et le groupe VPI, *Mémento de Pédagogie Institutionnelle*, op.cit., p.230

¹³² « Les métiers, dans la vie de la classe coopérative, alimentent le Conseil en problèmes précis d'organisation que tempère la vague des récriminations et des critiques. LAFFITTE, René et le groupe VPI, *Mémento de Pédagogie Institutionnelle*, op.cit., p.231

Metre en plaça un mestièr novèl, coma metre en plaça una institucion novèla, es lo fait de tornar desplegar una situacion que rencontra un problèma per fin d'i aportar una solucion, una responsa. Mas se fa al prètz de metre en plaça d'accions novèlas (aquí lo mestièr) e doncas de complexificar la vida comuna. La nessecitat d'institucionalizar es un moviment al dintre de la classa, de la « maquina » que balha la vida reala de la classa de pedagogia institucionala. Des-institucionalizar o re-institucionalizar es al còr de la vertadièra vida institucionala. Una institucion soleta s'immobiliza. Cal daissar la plaça al subjècte, vertadièr actor en accion, respondre pas per el, es la tòca de l'institucion, sique non per qué las metre en plaça ?

De l'inconscient

La correspondéncia en tant qu'institucion permet una inscripcion reala e concreta dins la classa, una materializacion indispensable per que prenga tot son sens. Primièra basa del trespès definit per Fernand Oury. Inscrita dins la vida de la classa, a l'encòp modela e es modelada pel grop. Pasmens anam veire qu'una altra dimension entre dins lo jòc : l'inconscient.

Considerar l'inconscient

L'inconscient serà entendut aquí dins sa dimension psicanalitica e non pas en tan que fait non-conscient : los automatismes nèurofisiologics, los actes reflèxes, los automatismes sensori-motors, innats o aquesits, nimai pre-conscient : fait non-conscient qu'espèra una activacion conscienta.

La nocion d'inconscient es una nocion relativament recenta que fa l'objècte de publicacions nombrosas. Ne'n traçarai aquí qu'un esbòç modèst. Se, a la fin del segle XIX^{en}, d'unas allusions ne son feitas en filosofia, en çò de Nietzsche en particular, es plan dins lo domèni medical que l'inconscient va èsser revelat. Es tre lo temps de sos estudis, que Sigmund Freud se va clinar sus la question de las malautiás nerviosas. Al travès de mantun metòds (ipnòsi, metòd catartic), met en evidéncia la reala preséncia de l'inconscient, qu'es en çò dels malauts, a l'origin dels trebolics. Freud arribarà a un tresen caminament per far espelir l'inconscient : l'associacion liura d'idèas. Aital, lo pacient es menat a se dire en tota sinceritat per fin de tornar balhar a sos sovenirs lo sens e la plaça que convenon dins la compreson d'una istòria personala que lo sens e la coeréncia li escapavan. En mai d'aquò

aprendrà a distinguir entre los sovenirs reals e las representacions fantasmadas que n'aviá. La paraula es lo sol mejan per i parvenir. Lacan ne balha aquesta definicion :

L'inconscient es aqueste capítol de mon istòria qu'es marcat per un blanc o ocupat per una messorga : es lo capitol censurat. Mas la vertat pòt èsser retrobada ; lo mai sovent ja es escrita endacòm mai.

A saupre :

- dins los monuments : e aiceste es mon còs, es a dire le clòsc isteric de la neuròsi ont lo simptòm isteric mostra l'estructura d'un lengatge e se desconfra coma una inscripcion que, un còp reculhida, pòt sens perda grèva èsser destrusida ;
- dins los documents d'archius : e aqueste son los remembres de mon enfància, impenetrables tan plan qu'eles, quand ne'n coneissi pas la provenença ;
- dins l'evolucion semantica : e aquò respond a l'estòc e a las accepcions del vocabulari que m'es particular, coma a l'estil de ma vida e a mon caractèr ;
- dins las tradicions tanben, e mai dins las legendas que jos una fòrma eroïsada carreja mon istòria ;
- dins las traças, enfin, que ne sèrvan, inevitablament las distorsions, necessitadas pel racòrd del capítol adulterat dins los capítols que l'encaquadraran, e que mon exegèsi restablirà lo sens.¹³³

Una persona ven al monde dins una istòria qu'èra pas la seuna e qu'es pas en mesura de comprene sulpic. Per subre-viure, se va bastir, pel simbolic, una representacion fantasmada d'aqueste monde, de sos parents, de sa fratria. A besonh d'aquel simbolic perque, rasonablament, pòt pas comprene son istòria. L'exemple balhat per Freud es aquel del « Fort (defòra)-Da (aquí) » ont l'enfant privat de sa maire fa apareisser e desaparéisser una bobina de fial en i prene un vertadièr plasèr. La marca d'un estat de manca, un passatge entre l'abséncia e la preséncia. Amb lo retorn de la maire l'enfant mostrarà sa jòia per amagar sa detressa, son ànsia que poiriá èsser insuportabla « lo sens-recors », inconscientament sap que sa maire se pòt passar d'el e viure d'autras causas sens el. Aquela situacion se pòt assumir pr'amor de la bastisson de çò Simbolic. L'angoissa revela la

¹³³ « L'inconscient est ce chapitre de mon histoire qui est marqué par un blanc ou occupé par un mensonge : c'est le chapitre censuré. Mais la vérité peut être retrouvée ; le plus souvent déjà elle est écrite ailleurs. A savoir : - Dans les monuments : et ceci est mon corps, c'est-à-dire le noyau hystérique de la névrose où le symptôme hystérique montre la structure d'un langage et se déchiffre comme une inscription qui, une fois recueillie, peut sans perte grave être détruite ; - dans les documents d'archives : et ce sont les souvenirs de mon enfance, impénétrables aussi bien qu'eux, quand je n'en connais pas la provenance ; - dans l'évolution sémantique : et ceci répond au stock et aux acceptions du vocabulaire qui m'est particulier, comme au style de ma vie et à mon caractère ; - dans les traditions aussi, voire dans les légendes qui sous une forme héroïsée véhiculent mon histoire ; - dans les traces, enfin, qu'en conservent, inévitablement les distorsions, nécessitées par le raccord du chapitre adultéré dans les chapitres qui l'encadrent, et dont mon exégèse rétablira le sens. » LACAN, Jacques, *Fonction et champ du langage et de la parole en psychanalyse*, Écrits 1, Paris, Seuil, 1999, p.257

preséncia del subjècte e coma l'afirmís Jean Oury : « lo subjècte es çò qu'es al centre de l'inconscient. L'angoissa n'es lo signe¹³⁴. »

Lo trabalh d'analisi consistís, a partir del material balhat pel subjècte en tant que « part del discors concret en tant que transindividual »¹³⁵, a li far comprene lo messatge escur que li adreïça son inconscient per fin un còp decodat de l'abandonar. L'inscripcion pòt « sens perda grèva èsser destrusida »¹³⁶ coma lo joslinha Lacan e aital permet al subjècte de « restablir la continuitat de son discors conscient »¹³⁷.

A la seguida de Fernand Oury, consideram coma evident que dins l'encastre de la classa, non solament l'apòrt inconscient de cada mainatge mas tanben dels aduletes, regent, ajuda mairala, interveneire, se va revelar. A la classa de pedagogia institucionala de l'aculhir.

E la correspondéncia se fa escambí de simbolic

Coma l'avèm vist mai naut los escambís de letras son a cada còp de moments presats per la classa tota, ont la vida del grop n'es fatalament tocada. Se los enfants son interessats pels contenguts e las novelas escambiadas, se devèm clinar ara sus una altra dimension : la dimension simbolica de l'escambi.

D'efièit, son pas sonque de novèlas que son escambiadas mas es un don vertadièr de las classas cap a l'autra que se realiza. Don de la vida de çò que se viu de mai intime de la vida de la classa, o de sa vida pròpra e aital permetre una dobertura. Saupre que malgrat la distància, podèm anar al rencontre de l'autre. Un viatge imaginat que permet la representacion simbolica de l'autre. Lo lengatge pren alara una valor relativa, s'enriquesís dels contenguts que seràn exclusivament e especificament adreïcats a l'autre. Per aquel biais descobrissèm l'autre. La correspondéncia permet, a l'imatge d'unas culturas pre-modèrnas, la mesa en plaça de dons e contra-dons. Aquel escambi simbolic lo definissèm coma agonistic. Fiertat de se a balhar lo mai polit possible, l'excelléncia del trabalh sonque pel plaser de l'autre e per amabilitat dins lo contracte que unís las doas classas.

Aladonca lo don apela lo don. Quand se reçaup quicòm la cortesiá es de rendre a l'autre non pas en equivaléncia, mas leugièrament mai. Lo contra-don se fa dins un

¹³⁴ « Le sujet c'est ce qui est au centre même de cette dimension de l'inconscient ; L'angoisse en est le signe. » OURY, Jean, *Onze heures du soir à la Borde*, Paris, Galilée, 2008, p.151

¹³⁵ « en tant que part du discours transindividuel » LACAN, Jacques, *Fonction et champ du langage et de la parole en psychanalyse*, Écrits 1, op.cit., p.257

¹³⁶ « peut être sans perte grave détruite » LACAN, Jacques, id

¹³⁷ « rétablir la continuité de son discours conscient. » LACAN, Jacques, id.

desequilibri. Res a veire alara amb los escambis que se fan amb de moneda. Mercé a la moneda de classa, l'escolan es reconegut socialament, los escambís son previstes e fixats pel grop. En mai d'aquò se la moneda permet una valorizacion del trabalh, « la materializacion dels escambís per la moneda permet d'eliminar d'unas infeccions o retombadas radioaffectivas »¹³⁸ coma lo joslinha René Laffitte. La correspondéncia dintra vertadièrament pas dins aquela mena de transaccions (notam que lo trabalh d'escritura de las letras es pas pagat). Sèm plan dins una altra dimension. « Aqueles dons son ja simbòls, dins la mesura ont simbòl vòl dire pacte, e que son d'en primièr signifiants del pacte que constituïsson coma significats »¹³⁹ : Jacques Lacan los plaça plan dins l'òrdre del simbolic.

Lo 17 d'octobre, alara que sèm a ondrar la letra collectiva amb de mandalàs, Gacian que rabala totjorn dins l'execucion d'un trabalh escrit (a pas encara acabat lo mandalà per la classa), arriba tot content al burèu : « - Ai acabat ! E abans los autres ! - Fòrt plan Gacian ! ». Cossí explicar a l'encòp l'estrambòrd, l'aplicacion e aqueste contentament ? Tornam trapar aquela desirança dins la monografia de René Laffitte « L'engenhair e lo liquèn ». S'i vei l'investiment d'una classa tota dins un projècte a l'entorn de la venguda d'un engenhair, e particularament lo del pichòt Mario butat per un quicòm mai que, malgrat son nivèl bas en color, li permet de se transcendir.

L'intrada dins lo simbolic es essenciala per la subrevida de cadun. La mesa en plaça de la correspondéncia (coma totas las autras institucions) es una pòrta entre-doberta que daïssam als mainatges per i dintrar. Lo Doctor Oury escriu es «per l'espleit qu'accedam al simbolic»¹⁴⁰. Aquò fa accedir a una vision, a una compreson e a una lectura del monde primordiala. De mai, la mesa a distància per lo fait de se dire, al dintre de la classa, es l'escasença de metre d'articulacion dins l'estructura que fòrma lo lengatge. Freud emplega l'expression de trait unic per definir una de las tres identificacions possiblas :

Lo segond tipe nos pareis, al contrari, èsser tras qu'important del punt de vista pedagogic e psicoterapeutic.

Aquesta identificacion es producha per l'introjeccion subjectiva (lo contrari de la projeccion imaginària) d'un trait unic (Freud), Fenomèn d'aparéncia minima, juste conscient, que jòga nos sembla dins l' enamoracion, mas que las consequéncias pòdon

¹³⁸ « La matérialisation des échanges par la monnaie permet d'éliminer certaines infections ou retombées radioaffectives. » LAFFITTE, René et le groupe VPI, *Mémento de Pédagogie Institutionnelle*, op.cit., p.248

¹³⁹ « Car ces dons sont déjà symboles, en ceci que symbole veut dire pacte, et qu'ils sont d'abord signifiants du pacte qu'ils constituent comme signifiés » LACAN, Jacques, *Fonction et champ du langage et de la parole en psychanalyse*, Écrits 1, op.cit., p.270

¹⁴⁰ « Par l'outil on accède au symbolique » POCHET, Catherine, OURY, Fernand, OURY, Jean, « *l'année dernière, j'étais mort...* » signé Miloud, op.cit., p.169

èsser plan importantas. Lo detalh introjectat es un signe, l'imatge de quicòm de mai anterior, de simbolic, un indici d'unicitat del portaire de signe, trait distinctiu significant.

Es pr'amor que demòre minime, qu'aquesta identificacion d'aicí es interessanta per l'educator : lo subjècte s'identifica pas a una persona (o a un imatge), mas solament a un trait qu'es portat per una persona, e per aquesta rason pòt demorar subjècte.¹⁴¹

Lacan emplega l'expression de « "trait-unari" : lo trait distinctiu, la marca diferenciala »¹⁴² coma o definís Jean Oury. Es la diferéncia que fa l'identitat e aital lo subjècte se pòt identificar al trait que lo fa diferent de l'autre. Es aquí que Lacan plaça l'identificacion al simbolic, al trait unari, que pausa l'identitat coma diferéncia e permet aladonc lo lengatge. Lacan va mai luenh en establissent una basa, ont a l'encòp lengatge e inconscient prendràn còs, que sonarà « lalenga ». En lo tornar plaçar dins lo contèxte de l'escòla, Jean Oury declara : « ...quand trabalham dins una classa, podèm pas escapar al fait que trabalham dins la quita estòfa de çò qu'es en question, es a dire "lalenga" »¹⁴³. Tre ara, tot fait de lengatge, de significant, de discors aurà tota sa plaça al centre de la classa : « I a de faits que de discors »¹⁴⁴.

Podèm far la tièra dels dons que reçaupèrem lo long de l'an :

Aquarelas, aficha de films vists pels correspondents, recepta de la pasta d'amètla, fòtos dels origamis que faguèron mercé a nòstra mòda d'emplec, jòc dels pònis, album fòtos de Carnaval, lo jornal, convit per anar visitar Nimes, fòtos de l'Esperon (ont deviám anar en classa verda), la fòto de cadun del temps de la pegolada o de la classa de descobèrta (fòtos mandadas aprèp lo rencontre a Nimes per servir l'imaginari).

Aquí la tièra dels dons que mandèrem :

Mòde d'emplec per far d'origamis, carta de vòts, lo jornal, resson al jornal, fòto de la realizacion en pasta d'amètla, l'album de las vacances, cagola del malmaridat que metèrem per Carnaval, retranscripcion de la legenda d'Orfèu ausida al musèu, album de la sortida a Nimes.

¹⁴¹ « Le 2ème type nous paraît, au contraire, être très important au point de vue pédagogique et psychothérapique. Cette identification est produite par l'introjection subjective (le contraire de la projection imaginaire) d'un trait unique (Freud), ... Phénomène en apparence minime, à peine conscient, qui joue semble-t-il dans l'énamoration, mais dont les conséquences peuvent être très importantes. Le détail introjecté est un signe, l'image de quelque chose de plus antérieur, de symbolique, un indice d'unicité du porteur du signe, trait distinctif signifiant. C'est parce qu'elle demeure minime, que cette identification là est intéressante pour l'éducateur : le sujet ne s'identifie pas à une personne (ou à une image), mais seulement à un trait qui est porté par une personne, et c'est pour cette raison qu'il peut demeurer sujet. » OURY Fernand, VASQUEZ, Aïda, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, op.cit., p.185

¹⁴² « Trait-unari : le trait distinctif, la marque différentielle » POCHET, Catherine, OURY, Fernand, OURY, Jean, *« l'année dernière, j'étais mort... » signé Miloud*, op.cit., p.170

¹⁴³ « ...quand on travaille dans l'étoffe même de ce qui est en question, c'est-à-dire dans "lalangue" », id.

¹⁴⁴ « Il n'y a de faits que de faits de discours » id.

Per far de la classa un lòc comun

La classa s'inscriu donca dins una simbolica portada pel grop tot, enfants e regents. Avèm vist que los diferents ancoratges pausats a flor e a mesura i contribuïsson vertadièrament. Mas se volèm una inscripcion reala cal un lòc comun a totes. «“Un luòc de paraula” que Lacan designa dins son ensenhament jos lo nom de “Grand Autre” »¹⁴⁵. Cal estructurar aquel lòc per li balhar tota sa dimension amb la Lei, un lengatge e la part fantasmada de cada subjècte. Lacan definís aital aquel lòc : « l'Autre es donca un lòc ont se constituís lo ieu que parla amb lo qu'enten, çò que l'un ditz en essent ja la responsa e l'autre decidissent de l'entendre se l'un a o pas parlat¹⁴⁶. »

Se la mesa en plaça de la correspondéncia es possible tre l'adesion de la còla al projècte, se realitzarà plenament pr'amor de l'existéncia de leis pausadas e reconegudas per totes. Lo « totes » es definit per Jean Oury coma lo « “collectiu” ... çò que va organizar çò que se passa. »¹⁴⁷. Aquel collectiu es vist coma una « estructura ont i a de la libertat, de contractes, d'escambis, de possibilitats de responsabilizar lo monde, quitament los mai desprovesits¹⁴⁸. » Jean Oury pausa aquel tèrme per o diferenciar plan d'una collectivitat quina que siá. Es question aici de prene en compte la singularitat de cadun per son espelida personala al dintre del collectiu. Téner compte de la singularitat de cada subjècte es bastir una etica. « Se-meteis coma un autre », Paul Ricoeur a través l'intitolat de son libre nos balha sa definicion de l'etica. Al nivèl de la classa serà a l'encòp de respeitar « çò qu'es lo mai intime, lo mai singular, de l'autre »¹⁴⁹ en metre en plaça una micro-societat al servici de cadun e de totes, e de o far comprene als mainatges. Metre tot en plaça per que cada subjècte trape la seuna plaça, la pedagogia institucionala ajuda a aquò, coma lo joslinha, Jean Oury :

Dins la mesa en plaça de totes aquestas activitats, de totes aquestas crosadas, de totes aquestes supòrts d'escambís, de totes aquestes espacis que s'articulan los uns

¹⁴⁵ «“ un lieu de parole” » que Lacan désigne dans son enseignement sous le nom de Grand Autre. » OURY Fernand, VASQUEZ, Aïda, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, op.cit., p.179

¹⁴⁶ « L'Autre est donc un lieu où se constitue le je qui parle avec celui qui entend, ce que l'un dit étant déjà la réponse et l'autre décidant à l'entendre si l'un a ou non parlé. » LACAN, Jacques, *Fonction et champ du langage et de la parole en psychanalyse*, Écrits 1, op.cit., p.428

¹⁴⁷ « Le “collectif” »...c'est ce qui va organiser ce qui se passe » POCHET, Catherine, OURY, Fernand, OURY, Jean, « *L'année dernière, j'étais mort...* » signé Miloud, op.cit., p.172

¹⁴⁸ « C'est une structure où il y a de la liberté, des contrats, des échanges, des possibilités de responsabiliser des gens même les plus démunis. » Jean Oury in IMBERT, Francis, *Vocabulaire pour la Pédagogie Institutionnelle*, op.cit., p.52

¹⁴⁹ « Ce qui est le plus intime, le plus singulier, d'autrui » POCHET, Catherine, OURY, Fernand, OURY, Jean, « *L'année dernière j'étais mort...* » signé Miloud, op.cit., p.173

als autres- que siá l'estampariá o de jòcs, o de dessenh, o d'activitats quitament extèrnas a la classa, d'enquistas, de correspondéncias, lo conselh, e plan d'autras causas - se delimitan de luòcs concretament diferents los uns dels autres ; mas çò que compta es que sián investits d'un biais diferencial per cadun dels usatgièrs, enfants ou regent, que participan en aqueste enseim.¹⁵⁰

Las leis van gerir aquela cultura comuna e permetre un viure enseim vivable. Las leis organizan lo luòc per lo rendre efectiu. Amb la correspondéncia es un luòc novèl, una dimension novèla, inevitablament, que se dobrís, serem ligats directament amb lo collectiu de la classa correspondent. En s'apuejant sus l'exemple balhat per Fernand Oury, constatam que lo fait de pausar una tala etica en classa permet de considerar l'enfant tal coma es a un moment dat e a demai, de lo far evoluir.

31 d'octobre : Ofrissi una letra a Patrici « Vòles escriure a Alan ? Serà content. » Refús. « Bon Joan Pèire escriurà a Alan mas, sabes es lo tèu de correspondent Patrici... » Aviái pas jamai en dotze ans observat un refús tan grand.

21 de novembre : Patrici es liure d'escriure a Alan.B mas degun l'empacha pas e degun farà de reflexion quand portarà la seuna letra. Acceptarà lo fait qu'es gaire lisibla en rason de l'ortografia e ne'n balharà una version un pauc diferenta al estagiari que fin finala li ne farà un modèla¹⁵¹.

La classa ne sortís pas destrutturada, envasida per d'imprevistes ingerables mas sap gerir l'estructura, lo contingent, dins lo respècte del singular pr'amor de las leis. Aquela maquina va virar mercé a una foncion diacritica que met en plaça d'operacions comunas per contrar l'uniformizacion. La fonccion diacritica permet la distinctivitat. Pren en compte la dimension simbolica en oposicion a la dimension imaginària que ten a uniformizar, a rendre cada subjècte semblable. Serà portada per totes los subjèctes a l'encòp (pas son que lo regent nimai lo grop).

Una distincion serà feita donca entre Real, Imaginari e Simbolica. Los transfèrts que, dins una classa amb una pedagogia «classica», se fan dins lo domeni de l'Imaginari amb totes los dangièrs d'una identificacion excessiva augmentada per la relacion duala

¹⁵⁰ « Dans la mise en place de toutes ces activités, de tous ces petits carrefours, de tous ces supports d'échange, de tous ces espaces qui s'articulent les uns avec les autres - que ce soit l'imprimerie ou des jeux, ou des dessins, ou des activités même externes à la classe, des enquêtes, des correspondances, le conseil, et beaucoup d'autres choses - on délimite des lieux concrètement différents les uns des autres; mais ce qui compte c'est qu'ils soient investis d'une façon différentielle par chacun des usagers, enfants ou maître, qui participent à cet ensemble. » POCHET, Catherine, OURY, Fernand, OURY, Jean, « *l'année dernière j'étais mort...* » signé Miloud, op.cit., p.182

¹⁵¹ « 31 octobre : J'offre une lettre à Patrice « Veux-tu écrire à Alain ? Il sera content. » Refus. « Bon Jean Pierre écrira à Alain mais, tu sais c'est ton correspondant à toi Patrice... » Je n'avais jamais en douze ans observé un refus si total. 21 novembre : Patrice est libre de ne pas écrire à Alain.B mais personne ne l'en empêche et nul ne fera de réflexion quand il apportera sa lettre. Il acceptera le fait qu'elle est peu lisible à cause de l'orthographe et en donnera une version quelque peu différente au stagiaire qui finalement lui fera un modèle. » OURY Fernand, VASQUEZ, Aïda, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, op.cit., p.112

escolan/regent, son, dins la classa de pedagogia institucionala, multiplicats per totas las doberturas qu'ofrisson las institucions. Es tot lo constat descrit dins « l'annada passada èri mòrt, signat Miloud » ont lo pichòt Miloud amorós, malurós arribarà per se destacar de son transfert amb la regenta pr'amor de la « maquina » mesa en plaça. Tosquelles parla de « transferts multireferencials »¹⁵². Evidentament, la correspondéncia apond una altra dimension amb un alargament de la zòna transferenciala a la classa correspondentia. Dins la monografia de « Luigi e Ahmed », vesèm que Luigi partèja son lagui a sa correspondentia, Simone. Jamai encontrada, sonque imaginada, fantasmada dins son cap, Luigi trapa un mejan per evacuar son angoissa, una sopapa d'expression cap a l'exterior. Jean Oury parla del « dobèrt ».

Lo dobèrt es tanben lo passatge d'una mena de pseudodualisme, de fusion dins d'univèrs pichòts, tancats, a dos, "d'inceste", que se manifesta a totes los nivèls e tot atge, a una dobertura, a una triangulacion, efieit de la lei [...] "Lo dobèrt", se pòt dire qu'es la tasca de la pedagogia institucionala, mas se pòt far, essent l'embarrament de cadun, sonque d'un biais indirècte.¹⁵³

Aquela dobertura sul monde, permet a la classa de pedagogia institucionala de poder considerar la part dels fantasmas de cadun. Las leis pausadas balisan los interdits, los luòcs securizats encoratjan las paraulas a se dire, l'enfant es admés dins sa totalitat. Aquò vòl dire tanben, e sustot dins son desir. Fernand Oury nòta que « l'una de las primièras demarchas es l'institucion de luòc : luòc d'existéncia, de paraula, de trabalh ont s'inscriu lo Desir¹⁵⁴. » Entre lo subjècte de l'insconcient e son desir s'efectua un rencontre, que porgís lo fantasma. Se manifesta per l'objècte del desir, nommat per Lacan « objècte a ». Aquel rencontre permet un anar-venir entre l'inconscient e lo monde real de còps, palpable al travès de las institucions sustot los tèxtes liures o las correspondéncias dels mainatges. (Tornam trapar aquí la nocion d'associacions liuras de Freud.)

Diluns 17 d'octobre, quand dintram en classa, la darrèra letra reçaupuda es totjorn penjada al tablèu. Esteban, CE1, qu'èra absent lo divendres de tantòst, demanda : « De qu'es aquò ? ». Gacian, CE1 : « C'est leurs corres ». Se pòt sentir una brava decepcion de quelques CE1 e en particular dins la responsa de Gacian. L'an passat avián de

¹⁵² « transferts multiréférentiels » F. Tosquelles in POCHET, Catherine, OURY Fernand, OURY, Jean, « l'année dernière, j'étais mort... » signé Milou, op.cit., p.173

¹⁵³ « L'ouvert, c'est aussi le passage d'une sorte de pseudodualisme, de fusion dans de petits univers fermés, à deux, d' "inceste", qui se manifeste à tous les niveaux et à tous les âges, à une ouverture, une triangulation, effet de la loi [...]. L' "ouvert", on peut dire que c'est la tâche de la pédagogie institutionnelle, mais ça ne peut se faire, étant donné le renfermement de chacun, que de façon indirecte. », id., p.174

¹⁵⁴ « Une des premières démarches est l'institution de lieux : lieux d'existence, de parole, de travail où s'inscrit le désir. » OURY Fernand, VASQUEZ, Aida, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, op.cit., p.684

correspondents, eles tanben, e aurián plan volgut continuar de correspondre amb eles. Sulpic, fau ma responsa a Esteban « Es la classa de CE1-CE2 de la calandreta de Nimes que demandan se nòstra classa vòl plan correspondre amb eles, la vòles anar legir ? » Insistissi un pauc sul possessiu per atenuar lo leurs de Gacian. Se Gacian insistís tan sul possessiu, es pr'amor de son desir plan fòrt a servir sos correspondents de l'an passat e aital vei pas l'interès de balhar mai d'explica a son amic. Gacian es plan frustrat mas la frustracion es una de las pòrtas per intrar dins lo desir. Se lo mainatge vòl progressar, deu afrontar d'en primièr, la realitat, puèi lo fait que la lei de la classa es mai poderosa qu'el meteís e enfin, reportar son desir sus un objècte novèl : la correspondéncia novèla qu'es a se bastir. Es una mena d'engrenatge del desir dins lo trabalh, dins lo respècte de la lei, dins lo simbolic rendut possible dins la configuracion d'aquesta classa. Gacian, es el que, un mes pus tard, me demandarà mai d'un còp quora la responsa arriba !

Lo 18 de novembre, a 16h50, la responsa es clavada e es lo moment de la metre dins l'envolopa. Tomas sortís de son cartable lo libre que faguèrem lo jorn de la dintrada e que circulava, fins ara, dins las familhas :

- « De qué ne fau ? (Èra lo darrièr de lo prene.)
- Recapta-lo a la bibliotèca !
- On pourrait le montrer aux corres !
- Es una bona idèa!
- Òc, mas cossí farem per lo recuperar? (Adèla sembla laguiosa.)
- Lor demandarem de lo tornar apres l'aver legit, tot lo monde es d'acòrdi ?
- Òc ! » (A la majoritat !)

Vaquí un mes e mièg que s'endralhèt aquesta correspondéncia, e podèm percebre, en legir aquel tròç de vida, la preséncia reala d'aqueles escolans imaginats, supòrt de lor fantasma. En trabalhant amb aqueles correspondents, diferents de nosautres, amb una realitat que nos escapa, permetèm als enfants de projetar lor fantasma sus una realitat que lor respond. Mas los obliga en permanéncia a far bolegar aquestes fantasmas, donca a far bolegar çò que i a de mai intime en eles : l'imatge que nos fasèm de l'autre e d'aquel autre que sèm de còps. La singularitat de cadun fa que degun a lo meteís fantasma qu'un autre, quitament se lo fantasma pòrta sus un objècte meteís. A l'escala de la classa, quand aquel objècte es mai que mai real, e que los mainatges son actors d'aquela realitat, alara un quite objècte fa resson a mai d'un fantasma. Es plan una fòrça vertadièra qu'anima aquela disposicion pedagogica que, en lòc de l'atudar, ten compte del fantasma. Aital lo 6 de febrèr, Enric G, CE2, demanda al moment ont recebèm las letras individualas : « Ce sera les même corres quand on sera chez Olivier ? » Respondi : « A! Sabi pas ! » Sentissi en el l'enveja de perseguir un an de mai aquela relacion amb son correspondent, qu'entreten dempuèi una

annada e mièja. Enric es pas mai dins lo present mas se pòt projetar dins un avenir pro aluenhat.

En mai d'aquò aquel flux fantasmatic nais una crosada imaginària ont l'objècte serà evocat benlèu mesclat a un autre, sens jamai saupre racionalament se se parla del quite objècte mas pro per poder lo manipular, s'i investir mutualament e lo trabalhar cooperativament : D'aquí, nais donca la pedagogia cooperativa a l'entorn de l'objècte, l'organizacion collectiva que va congregar una cultura comuna. Se farà pas sens esfòrç pel mainatge qu'es menat a s'acarar a un imprevis pas forçadament rassurant, a se separar d'una environa caudeta per una avançada cap a l'autre, cap a l'endefòra. Per Jean Oury es al travès d'una tala vision de la pedagogia que l'enfant podrà progressar al mièlhs :

Alara, e es aquí lo paradòxe, cossí se podèm trachar collectivament de maniera especific de cada membre del collectiu ? Pòt existir un sistèma, constituit collectivament, que poria se trachar de cadun, un per un ? Es lo problèma de tota pedagogia : s'agís pas de trasformar lo monde en tropièr. Dins los esfòrces de Freinet e d'unes corrents coma lo G.E.T es aquò qu'es mes en question. Podèm viure collectivament : es fòrça important que i aja d'escambís, de relacions complementarias, al sens de Dupréel. Es dins aquel encastre que cada persona se pòirà desvolopar d'un biais personal¹⁵⁵.

E l'umor en resson

Gaitam ara, per una altra pòrta, la preséncia d'aquel lòc comun en partent de dos exemples viscuts dins la classa.

Lo dijòus 20 d'octobre passèrem una part de la matinada a ilustrar la letra collectiva. A 2h, en rintrant, demandi a la classa de sortir lo quasèrn-blau, aquel ont s'escriu, pauc a cha pauc, cada jorn lo trabalh de la classa. Tomàs me ditz : « Sables, Irena, podriám mandar los quasèrns-blaus als corres ! Ils verraient ce qu'on fait et nous on ne peut plus travailler ! » La classa ritz. Es plan l'umor que se convida en classa, e los correspondents que ne fan lo relai. Se cal demandar çò que representa realament l'umor. L'umor es pas l'ironia que plaça l'autre sus un gra inferior pròche de la trufariá. Pierre Johan Laffitte lo definís aital : « L'umor, al contrari, es respondre a l'autre en demorar a la meteissa nautor :

¹⁵⁵ « Alors c'est ça tout le paradoxe, comment peut-on collectivement s'occuper de manière spécifique de chaque membre du collectif ? Est-ce qu'il peut exister un système, constitué collectivement, qui pourrait s'occuper de chacun, un par un ? C'est le problème de toute pédagogie : il ne s'agit pas de transformer les gens en troupiers. Dans les efforts de Freinet et de certains courants comme la G.E.T c'est ça qui est mis en question. On peut vivre collectivement : c'est très important qu'il y ait des échanges, des relations complémentaires au sens de Dupréel. C'est sur ce fond que chaque personne pourra s'épanouir de manière très personnelle. » OURY, Jean, *Onze heures du soir à la Borde*, op.cit., p.150

es la qualitat mai respectuosa de la precaritat de l'uman, que d'ont mai sèm conscients de la nòstra precaritat pròpia, capables de sorire de nosautres, d'ont mai tendèm a téner compte de las flaquesas de l'autre e las respèctar¹⁵⁶. » Plan segur, tot aquò es possible d'en primièr, dins l'encastre rassurant de la classa gerida per la Lei pausada ensems al conselh. « Me trufi pas » es una de las primièras pausadas en debuta d'annada.

E çò qu'es valable per lo grop-classe, es valable pels correspondents. En mai d'aquò, l'umor pòrà espelir dins un luòc ont la paraula sap èsser aculhida e respectada. Rire de çò que fasèm sens lo despreciar rebut un rapòrt sanitos als aprendissatges. Es una sancion positiva de çò que fasèm en classa, de çò que fa que grandissèm, a l'imatge de las cintas. Podèm dire que l'umor es un rebut de l'etica presenta dins la classa. Permet, a l'imatge d'un ensems musical, una qualitat tonala, « una qualitat umorala »¹⁵⁷ per prene lo tèrma de P.J. Laffitte, de desvolopar lo sens de l'umor que depend non pas de la personalitat de cadun mas plan del mitan ont evoluissèm. Ont i a l'umor, i a l'autre amb qual me sentissi plan per me o permetre. « En delà dels conflictes amb los autres, l'umor ataca pas la fisança que podèm aver cap a l'autre, es a dire cap a l'institucion comuna. (...) L'umor, al contrari, es poder « se garçar de se » ; es a dire se veire pas se-meteis mas coma un autre que nos podriám trufar, mas se trufar de l'autre coma seriám prestes a se trufar de se-meteis¹⁵⁸. » Aquí, Pierre-Johan Laffitte, dobrís l'encastre de l'umor sus la descobèrta del subjècte el-meteis.

Lo 6 de genièr, pegui la darrèra letra a son illustracion, pausi tot aquò sul canton de mon burèu e aprestit ma botiga pel mercat. Dos enfants venon veire ma botica, reperar l'eventual afar de far ! Carles, un riset en boca en mostrar la primièra letra sus la piala, demanda :

- « De qu'es aquò, es a vendre ? »
- E, non pas las letras dels corres, las cal pas vendre ! »

Per Enric, podèm se rire de fòrça causas mas pas amb las letras ! Enric compren pas l'umor de Carles, es en manca d'umor. Se l'etica de la classa daissa una plaça a l'umor,

¹⁵⁶ « L'humour, au contraire, c'est répondre à autrui en restant à même hauteur ; c'est la qualité la plus respectueuse de la précarité de l'humain, car plus on est conscient de sa propre précarité, capable de sourire de soi-même, plus on tend à tenir compte des faiblesses d'autrui et à les respecter. » LAFFITTE, Pierre Johan, « Arabesques sur le courage. Trois études sur la praxis », 2010, manuscrit en cours de soumission, p 115

¹⁵⁷ « Une qualité humorale » LAFFITTE, Pierre Johan, « Arabesques sur le courage. Trois études sur la praxis », op.cit., p115

¹⁵⁸ « Au-delà des conflits avec les autres, l'humour n'attaque pas la confiance que l'on peut avoir envers l'Autre, c'est-à-dire envers l'institution commune. (...) L'humour, au contraire, c'est pouvoir « se foutre de soi-même » ; c'est-à-dire non pas se voir soi-même comme un autre dont on pourrait se moquer, mais moquer l'autre comme on serait prêt à se foutre de soi-même. » LAFFITTE, Pierre Johan, « Arabesques sur le courage. Trois études sur la praxis », op.cit., p117

daissa atanben lo drech de n'aver pas. Enric es demorat dins una esfèra tròp seriosa e se pòt pas destacar de la representacion concreta de las letras : un brave moment de trabalh personal, un degut pels correspondents.

Epilògue, lo rencontre

Es en legissent la letra numerò 4 que descobrissèm lo convit per una vesita de la vila de Nimes. La classa es estrambordada. « Quora i anarem ? Es luenh ? Cossí i anarem ?... » Tant de questions, d'interrogacions que sorgisson sulpic. « Enfants, pel moment cal saupre se acceptam o pas, per las questions d'organizacion veirem mai tard ! » Plan segur tot lo monde es preste pel viatge, e per poder, enfin, metre un visatge sus son correspondent. Pasmens lo fait de se rencontrer es pas una obligacion dins lo fait de correspondre. De còps, l'organizacion materiala e sustot financièra pòdon èsser una empacha. Mas anam veire qu'es una oportunitat de la poder concretizar.

Las questions d'organizacion, al fial del temps, se règlan. E la sortida ven de mai en mai concreta. Partirem lo primièr de junh, en trin ! Se'n parla regularament al conselh. Un pichòt lagui per la classa tota (enfants e regenta) : dempuèi quelques temps, Esteban, tafurat per de problèmas familials, a de mal per se destacar de sa maire e de s'implicar dins los projèctes. Vòl pas participar a la classa de descobèrta fixada fins de junh. Pasmens es totjorn plan content de reçaupre las letras de Manuel... Quinze jorns abans lo despart, es abordada, en conselh, la question d'ofrir un present en escambi de la vesita que nos faràn lo correspondents. Prepausi de fargar un tafurari. Cadun deurà causir, colorar un coloriatge que plastificarem e descoparem dins un second temps. Enfin lo recaptarem dins una envelopa ondrada per cadun.

Vaquí, la data tant esperada ! Mas al rendètz-vos de la gara manca qualqu'un : Esteban vendrà pas ! Es plan domatge, per el, per Manuel que l'espera ; es aital. Partissèm uroses d'aquel rencontre. Dins lo trin, un còp de fial del regent de Nimes per una darrèra mesa al punt. M'apren que lo correspondent de Tom es absent, l'infòrmi de l'abséncia d'Esteban. Me cal donca avertir Sam. Sam es un enfant amb de dificultats importantas dins sos aprendissatges, son mitan familial es pas simple e s'investiguèt d'a fons dins sa correspondéncia, al long de l'an. Foguèt per el un mejan d'estimulacion tant al nivèl de l'aplicacion, de la lectura e de l'escritura que de sa fisança en el. Artur, son corres, foguèt son confident. « Sables Sam, veni d'aver lo regent dels corres al telefònet e me diguèt qu'Artur èra absent : s'es copat lo ponhet. » Vèsi lo visatge de Sam cambiar d'expression. « Es totjorn comme ça ! C'est toujours sur moi que ça arrive ! » Cossí pensar pas al viscut

de Sam, a la marrida comunicacion entre sos parents desseparats... « Non Sam, es pas perque sès tu, gaita Manuel tanpauc aurà pas son corres, se Artur s'es copat lo ponhet i pòdes res ! Poiràs benleu te sarrar de Manuel, que serà solet ! » Quina asenada, cambiam pas de correspondent dins l'afar de cinc minutas, una espera longa d'un annada escolara, se cambia pas aital ! Torni trapar sus la cara de Sam l'ombra dels jorns marrits.

Una ora e mièja aprèp arribam en gara de Nimes. Davalam del trin e cèrcam... Dins l'intrada, de mainatges panèls en man nos esperan. Cadun, pòrta sus son fuèlh lo nom de son correspondent e aital los parelhs se pòdon fòrmar. Timiditat, geina, semblan totes sus la retenguda, e gausan pas se parlar de tròp !

La vesita de las Arenas permet de sòudar las duas còlas : entre-ajuda pels passatges estreches, e escambís de crema solara, los enfants continuan a se conéisser. Dins la passejada al còr de vila, vesèm aparéisser d'afinitats mai prigondas que d'autras. D'unes se recampan automaticament amb lor correspondent, d'autres van e venon de l'un a l'autre. Los escrits partejats lo long de l'an prenon sens e vida. L'illustra lo rencontre amb « Maurice » figura emblematica de la classa nimesenca. La girafa empalhada del musèu, vertadièra enigma a la debuta e que nos permetèt de far d'unas recèrcas sus internet, ven aquí centre de tot nòstre interès.

A l'Òrt de la Font, es l'ora de sortir la saqueta e tanben lo present. Fasiá un moment, que me demandavan : « Quora lor balham ? » Son plan uroses d'ofrir lor tafurari, en mai qu'en escambís reçaupon un marca-pagina polit, illustrat amb los monuments nimesencs ! Me sarri de Sam e li prepausi de far passar per Eric lo present per Artur. « Non, li mandarai ! » Pas d'intermediari possible entre eles. Lor correspondéncia demorará epistolara e fantasmada. Per çò que concernís Manuel, lo correspondent d'Esteban, me vendrà trapar dins la tantossada en me dire : - « Te, lo balharàs a Esteban ! - Plan segur, Manuel, i mancarai pas ! » Los jòcs improvisats de la fin del repais son l'escasença de depassar las darrèras retengudas. L'imatge d'Arnau, enfant autista leugièr, cavant al pè d'un arbre, leu rejonh per Tomàs son corres, puèi per d'autres demòra dins mon cap.

Ven apuèi, l'ascencion a la Torre Magne, un pauc de lassitge, plan de calor, la pausa a la font es plan apreciada de totes ont begudas e asagatges son benvenguts ! Per montar dins la torre, devèm fòrmar de còlas d'un quinzenat de mainatges, los autres podran esperar a l'ombreta. Mas aquí : una font, un rèc, de calhaus... e la volontat d'un trentenat de mainatges a arrestar aquela aiga que raja, e fargar lo barratge lo mai polit del mond : la cooperacion en accion ! Freinet que davalava regularament al riu amb sa classa, Dolto que lausava las vertuts de l'aiga rasseguranta e calmejanta, l'aiga pren aici un ròtle de revelator. Revelator de l'importància de bastir amassa coma lo prepausava Freinet, materializar lo

rencontre ont cadun a sa placça de téner : los que viran lo robinet per far rajar l'aiga, los que pòrtan lo material (peiras e tèrra), los que bastisson, los que cimentan. Revelator de tot lo caminament percorregut, ont, pauc a cha pauc, las classas se son endralhadas, ont cadun portèt sa peira per arribar al Rencontre. Rencontre de dos collectius que s'entremesclan per ne far qu'un, rencontre de dos singulars que faràn pas un plural mas un complementar, rencontre d'un se amb el-meteis.

Es ja l'ora de s'encaminar pel retorn. Un arrèst a l'Ostal Carrat permet de far pausar los obrièrs e las emocions que partegèron. Se poiriá pensar, dabant lo film 3D, magat darrèr las clucas d'un replec sus se. E pasmens, al moment ont un aucèl sorgís, son totes dreches per ensajar de l'agantar !

Lo moment del despart arriba, sus l'esplanada aprèp aver escambiat los al reveire, gaitam s'aluenhar la classa. Semblan vuejats, mas suaus, avèm de mal a nos tornar metre en accion. Ne profitam per trapar un canton a l'ombra per gostar e far lo bilan-metèò¹⁵⁹ de la nòstra jornada. Pas que de solelhs esclairan aquel bilanç.

Lo rencontre metèt pas fin als escambis. Mandèrem encara una letra individuala, l'album eissut de nòstre visita, puèi una carta postala de nòstra classa de descoberta, reçaupèrem una letra collectiva e las responsas a nòstra letra individuala. Lo mai preissat de la reçaupre es Esteban, un biais per el de compensar son non-rencontre. Es tot sorire quand, en mai, descobrís a l'interior una fòto de Manuel ! D'unes marquèron lor adreïça al recto de la fòto. La correspondéncia pòt continuar en defòra de la classa ? Un quadre novèl que vòli plan explicar als enfants, ont los parents ne seràn responsables. Es dificil d'arrestar una dinamica plan lançada. Los enfants, e benlèu ieu tanben, avèm de mal a realizar la fin. Quand anóncii la darrièra letra individuala, me dison : « Es pas possible ! Ja ! Avèm encara de causas a se dire ! » La darrièra letra collectiva la reçauprem lo 15 de junh, eles auràn nòstre darrèr adieu lo 2 de julh...

Darrièrs ressons :

- « Adieu lo Corres, Èri pas tròp content de pas te veire a Nimes mas me soi plan amusat amb Gacian e ai aimat lo film dins l'Ostal Carrat. Al reveire, Sam »
- « Adieu (...) Es domatge que se sèm pas vists, al reveire Esteban. Manuel »
- « Bonjorn Somaya, Espèri que l'an venent serà encara tu ma correspondentia. Bonas vacanças, al reveire, Thalìa »
- « (...) Soi trista de pas te veire, mas es pas un adieu. Bonas vacanças Kevin. Cloe »

¹⁵⁹ Lo bilanç-metèò es una institucion de classa. Permet a cada fin de jornada, de s'exprimir sul viscut de la jornada passada ensems. Un solelh simboliza una bona jornada, un nivòl per un pas tròp plan, un auratge per una marrida jornada.

- « Adieu Adèla, Ta girafa es bèla se diriá Maurice. Avèm apres las divisions, èra ben de te conéisser. Al reveire e bonas vacanças !!! Inès »
- « Bonjorn Maude, (...) Lo rencontre a Nimes èra tròp plan. Irena, nòstra regenta, a dit qu'èra la darrèra letra pichòta. E lo marca-pagina qu'as ofèrt lo metrai dins un libre e tu, lo fas de temps en temps lo tafurari ? E Nimes me manca ja. (...) Adieu Maude, Melinda »

Conclusion

Cèrcar, sovent crear e puèi metre en plaça de tecnicas qu'ajudaràn los enfants a progressar vaquí tota l'òbra del Freinet que bastiguèt son mestier de regent sus una terranha, vertadièra basa de totas experimentacions e creacions. Es pas a l'imatge d'un saberut baug prèst a totas las originalitats per far foncionar la classa mas a l'imatge d'un de Vinci, s'apuejant sus çò qu'existissiá, considerant sas mancas, e partissent del mainatge, que metèt en plaça de tecnicas per una escòla que voliá modèrna.

Amb la correspondéncia escolara, Freinet saupèt ligar mantun aspècte màger de la vida de la classa. Los aprendissatges son abordats d'un biais actiu e concret, de situacions realas de comunicacion son mesas en plaça, lo regent, tanben s'enriquesís amb l'apòrt de l'autre collèga : las parets tomban. Qualques decennias mai tard, lo professor Jean Petit, psicolingüista, metrà en lum qu'es lo besonh de comunicar de l'enfant que l'ajudarà a bastir son lengatge. Freinet i èra ! Saupèt escotar sa classa e li balhar las responsas de las bonas.

Mas, l'avèm plan notat, lo rencontre amb la psicoterapia institucionala es estat decisiu per la pedagogia volguda per Freinet. Un ample novèl es balhat a la classa. L'escolan considerat en tant qu'enfant evoluís dins un mitan ont se podrà revelar dins mantun luòc d'inscripcion. Las institucions complisson lors tascas en balhant la paraula, en escotant e en far espelir la singularitat de cadun. La correspondéncia es a considerar coma una malha dins lo fialat de las institucions. Los mainatges s'i pòdon acrocar siá a l'una, siá a l'autra, en foncion de lor personalitat, de lor enveja, de lor desir, de lor èsser. Es al regent de

posar dins aquel fialat los indicators que l'entresenharàn sus sa classa per l'endralhar al melhor cap al grandiment.

Vegèrem tanben que la singularitat sens l'autre se pòt pas exprimir. La correspondéncia amb sas multiplas relacions que met en accion pòt pas que magnificar la singularitat del subjècte. Los programas oficials, per tant que sián pertinents per l'apròcha dels aprendissatges, son encara plan luènh d'aquela dimension. E pasmens, èsser a l'escota del subjècte es plan l'ajudar dins l'aquesicion de sas competéncias.

Pensi donca que la tecnica, pausada e desenvolopada per Freinet, es trancendida amb la mesa en plaça del luòc comun qu'es la pedagogia institucionala. Dins nòstra societat de uèi, ont tot apela a un conformisme butat a excès, a un fòrmatatge indecent, un del ròtle del regent dèu èsser de menar l'enfant a una reconeisséncia de son se, de son ipse, per tornar prene lo terme de Ricœur.

De mai, fàcia a una vida de mai en mai precipitada, a un ritme totjorn mai rapid que s'impausa als enfants, negats d'imatges e d'infòmacions, la correspondéncia porgís un univèrs ont lo temps es encara espera, las representacions fantasmadas, los escambís vertadièrs e l'autre a l'escota : òc, un vertadièr unit-vèrs.

Bibliografia

BO n°3, 19 juin 2008, « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, 2008, 40 p.

BIZIEAU, Christian, *La correspondance scolaire*, Nantes, ICEM, 2002, 27 p.

BONAL, Paule, COUPEZ, Carole, FRANCOMME, Olivier, *Un projet pour s'ouvrir au monde, La correspondance internationale*, Guide pratique à l'usage des éducateurs, Solidarité laïque, ICEM, à paraître, 47 p.

BRISSIAUD, Rémi, *Comment les enfants apprennent à calculer*, Paris, Retz, 1989, 192 p.

CHARMEUX, Éveline, *Échec à l'échec*, Milan, 1998, 138 p.

COLLOT, Bernard, *Une école du 3ème type ou la pédagogie de la mouche*, Paris, L'Harmattan, 2002, 330 p.

CHOBAX, Jacqueline, « Un système de normes pédagogiques, les instructions officielles dans l'enseignement élémentaires français », *Revue française de sociologie*, VIII, n° spécial 1967, 34-56.

DUBOIS, GIACOMO, GUESPIN e al, *Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage*, Paris : Larousse, 1994, 514 p.

DUBREUCQ, Francine, « Jean Ovide Decroly », *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 251-276.

FIJALKOW Eliane, *L'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire, Entre tradition et innovation*, Paris : L'Harmattan, 2008, 284 p.

FIJALKOW Jacques, « Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ? », Toulouse, 2003 (téléchargeable sur <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/fijalkow.pdf>).

FIJALKOW Jacques, « Savoir lire : didactique déclarative, procédurale, contextuelle », *Spirale : Revue de recherche en Education*, 1995, n° 15, 121-146.

FIJALKOW Jacques, *Sur la lecture*, Paris :ESF éditeur, 2000, 206 p.

FILY Dominique, *L'écriture d'abord la lecture ensuite*, Paris : Syros Alternatives, 1990, 140 p.

FOUCAMBERT, Jean, *La manière d'être lecteur*, Paris, Albin Michel, 1996, 174 p.

FRAISSE, Paul, *Psychologie du temps*, Paris, PUF, 1967, 297 p.

FREINET, Célestin, *Les dits de Mathieu*, Paris, Dechaux et Niestlé, 1978, 5ème édition 170p.

FREINET, Célestin, *La santé mentale de l'enfant*, Paris, Maspéro, 1978, 153 p.

FREINET, Élise, *Naissance d'une pédagogie populaire*, Canne, École Moderne Française, 1949, 410 p.

GEFFARD Patrick, « Fernand Oury et la P.I, "Instituteur demeuré", disait-il », Bordeaux, (téléchargeable sur http://pig.asso.free.fr/Fernand_Oury.htm).

GO Nicolas, « La méthode naturelle de Freinet», *Le Nouvel Éducateur*, juin 2009, n° 193, 28-35, (téléchargeable sur <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/1118>).

IMBERT Francis, *L'inconscient dans la classe*, Paris : ESF éditeur, 1997, 209 p

IMBERT, Francis, *Vocabulaire pour la Pédagogie Institutionnelle*, Vigneux, Matrice, 2010, 235 p.

KALINOSKI, Isabelle, « Hans-Robert Jauss et l'esthétique de la réception », *Revue germanique internationale* [En ligne], 8 | 1997, mis en ligne le 09 septembre 2011

LACAN, Jacques, *Fonction et champ du langage et de la parole en psychanalyse, Écrits 1*, Paris, Seuil, 1999, 569 p.

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

LAFFITTE, Pierre Johan, « Arabesques sur le courage. Trois études sur la praxis », 2010, manuscrit en cours de soumission, 171 p.

LAFFITTE, René, et le groupe VPI, *Mémento de Pédagogie Institutionnelle*, Vigneux, Matrice, 1999, 365 p.

LAFFITTE, René, et le groupe VPI, *Essais de pédagogie institutionnelle*, Nîmes, Champ social, 2006, 429 p.

LAFFITTE René, « L'apport de la pédagogie institutionnelle », extrait de son mémoire de fòmation à la direction d'établissement spécialisé, non publié, INSHEA, Suresne, 1998

LEGRAND Louis, « Célestin Freinet:un créateur engagé au service de l'école populaire », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIII, no 1-2, mars-juin 1993, 407-423, (téléchargeable sur www.ibe.unesco.org/fileadmin/user).

LEWOWICKI, Tadeusz, « Janusz Korczack », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, UNESCO : Bureau international de l'éducation, vol. XXIV, n° 1-2, 1994, 37-49

MALRIEU, Philippe, *Les origines de la conscience du temps, les attitudes temporelles de l'enfant*, Paris, PUF, 1953, 158 p.

MARTIN, Lucien, MEIRIEU, Philippe, PAIN, Jacques, *La pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury*, Vigneux, Matrice, 2009, 242 p.

D'ORTOLI, Fabienne, AMRAM, Michel, *L'école avec Françoise Dolto. Le rôle du désir dans l'éducation*, Paris, Hatier, 1990, 379 p.

OSEKI-DEPRE, Inès « Parallèle et horizon d'attente », *Revue de littérature comparée* 2/2001 (n° 298), 275-283.

OURY, Fernand, VASQUEZ, Aïda, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Vigneux, Matrice, 1998, 288 p.

OURY, Fernand, VASQUEZ, Aïda, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Vauchrétien, Matrice, 2000, 2ème édition, 768 p.

OURY Jean, MICHAUD Ginette, « Psychothérapie Institutionnelle, une introduction », introduction au livre de Ginette Michaud, *Inconscient et Institution*, non publié, (téléchargeable sur http://mapage.noos.fr/ginette.michaud/Euro-Psy/La_Borde.html).

OURY, Jean, *Onze heures du soir à la Borde*, Paris, Galilée, 2008, 412 p.

PAIN Jacques, « Célestin Freinet », *Encyclopaedia Universalis*, 2007, 1052 p.

PAIN Jacques, « Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle », 2008, (téléchargeable sur http://www.jacques-pain.fr/jacques-pain/Auteur_F_Oury.html.)

POCHET Catherine, OURY Fernand, *Qui c'est l'conseil ? La loi dans la classe*, Vigneux : Matrice, 1980, 450 p.

POCHET, Catherine, OURY, Fernand, OURY, Jean, « *L'année dernière, j'étais mort...* » signé Miloud., Vigneux, Matrice, 1986, 198 p.

RICOEUR Paul, *Anthologie*, Lonrai, Point-essai 2007, 220-310

ROBIN Isabelle, *La pédagogie institutionnelle en maternelle*, Nîmes : Matrice/Champ Social, 2011, 265 p.

ROHRS, Hermann, « Maria Montessori », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIV, n° 1-2, 1994, 173-188

SOËTARD, Michel, « La pensée éducative de Rousseau », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIV, n°3-4, 1994, 443-456

VICARIO Brigitte, *Dossier du Champ P.I.*, 2011, n°2, p.9.

RECERC - Ouvrages de référence - 2014
Collection Enseignement, immersion, plurilinguisme n°7

Ensenhador

Mirelha Dedieu e Irena Pradal

Un apròchi didactic e pedagogic a l'entorn de la creacion d'albums del tèxte liure e de la correspondéncia dins de classas de Calandreta al cicle II

Pagina Capitòl

- 5 **Brèu ensenhador**
- 7 **Compendi en francés, occitan, catalan, anglés**
- 9 **Introduccion**
- 12 **1.- De l'istoric de la pedagogia al quotidian de la classa**
 - 1.1.- Plaça de l'occitan
 - 16 1.2.- L'istoric, de Freinet a Oury : cap a una pedagogia de l'escrich
e de la paraula. Metòd natural e presa en compte del subjècte
 - Cap a l'estampariá : socializar l'escritura liura dels mainatges
 - Lo contèxte istoric
 - D'idèas pedagogicas nòvas
 - Célestin Freinet
 - L'òme
 - L'escòla a l'endefòra
 - Las tecnicas Freinet e lo metòde natural
 - Metòde natural de lectura
 - L'estampariá
 - Una novèla dimension a l'estampariá : la correspondéncia
 - Dins lo moviment Freinet : una evolucion logica
 - La Pedagogia Institucionala
 - La pedagogia institucionala una dralha per far classa
 - Dos rencontres essencials : François Tosquelles
e Célestin Freinet...
 - ...cap a la pedagogia institucionala
 - L'inconscient dins la classa : liberar la paraula del subjècte
per autorizar l'escritura de l'escolan
- 32 1.3.- La classa un univèrs
 - L'univèrs de la classa

Lo cossí vas ?

Lo bilanç meteò

Lo Qué de Nòu ?

Lo Conselh

Los mestièrs

Las còlas

Las cintas

Las presentacions : Taula de descobèrta e presentacions de libres

La taula de descobèrta

La presentacion de libres

46 **2.- De la pedagogia a l'escritura e la lectura : l'institucionalizacion de l'escrit**

2.1.- Discors sus la lectura e pression sociala

49 2.2.- De qu'es legir ? O cossí definir l'acte de lectura ?

51 2.3.- Aprendissatge e ensenhament

53 2.4.- D'un punt de vista didactic

55 2.5.- Ligam entre escriure e legir

57 **3.- Un apròchi didactic e pedagogica a l'entorn de la creacion d'albums e del tèxte liure**

3.1.- Crear d'albums, escriure de tèxtes liures

Debanament

Dos albums imaginaris creats

Album «Los escagaròls»

Lo temps de l'escritura

Comentaris a prepaus de qualques paginas

«Ai somiat que...»

Lo temps de l'escritura

Comentaris

Los albums memòria d'un viscut collectiu

Punt de partença

Album Classa de descobèrta Preistòria

Un present per Lola

Album la dança

76 3.2.- Lo dessenh contat, lo tèxte liure

Debanament

La presentacion de tèxtes

La causida de tèxte

Netejar lo tèxte

Espleitacion del tèxte e socializacion

«La frasa clau», una espleitacion possibla

85 3.3.- Lo moment de conclure

87 **4.- La correspondéncia escolar : d'una tecnica Freinet a una institucion de classa**

4.1.- A la seguida de Freinet

La correspondéncia liura e naturala

Las tecnologias novèlas

La correspondéncia internacionala

	La correspondéncia dins las Calandretas : un enjòc linguistic
95	4.2.- La correspondéncia escolara : una praxis al servici dels aprendissatges
	Definicion
	De legir e del escriure
	De competéncias transversalas
	Un esplech didactic al servici de las matematicas e de la cultura scientifica e tecnologica
106	4.3.- La correspondéncia una institucion de classa
	Ont cossí la correspondéncia se convida en classa
	Un desir partejat entre dos regents
	Una inscripcion dins la classa
	Ont la correspondéncia deven una realitat de classa
	Una question de temps
	Materializar la preséncia de l'autre
	La correspondéncia collectiva
	La correspondéncia individuala
	La correspondéncia una part bela dins l'atomium
	De l'inconscient
	Considerar l'inconscient
	E la correspondéncia se fa escambí de simbolic
	Per far de la classa un lòc comun
	E l'umor en resson
	Epilògue, lo rencontre
140	Conclusion
142	Bibliografia
145	Ensenhador