



Les Calandretas, écoles occitanes, ou la vie d'une langue à régime praxique. Cohérence dans les pratiques de formation d'élèves et d'enseignants au bilinguisme en immersion

Olivier Francomme, Pierre Johan Laffitte

► To cite this version:

Olivier Francomme, Pierre Johan Laffitte. Les Calandretas, écoles occitanes, ou la vie d'une langue à régime praxique. Cohérence dans les pratiques de formation d'élèves et d'enseignants au bilinguisme en immersion. Carnets d'Atelier de Sociolinguistique, 2014, pp.217-229. hal-03902271

HAL Id: hal-03902271

<https://univ-paris8.hal.science/hal-03902271>

Submitted on 31 Jan 2023

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

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

Copyright

**REGARDS SOCIOLINGUISTIQUES
CONTEMPORAINS
TERRAINS, ESPACES ET COMPLEXITÉS
DE LA RECHERCHE**

Gilles Forlot et Fanny Martin (dir.)

Paris : L'Harmattan (Collection Carnets d'Ateliers de
Sociolinguistique)

TABLE DES MATIÈRES

PARTIE 1 : QUESTIONS ÉPISTEMOLOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES EN SOCIOLINGUISTIQUE « DE TERRAIN »

Valentin Feussi Le chercheur et le terrain : une herméneutique de la relation	
Didier de Robillard La magie des signes : <i>Élémentaire mon cher Watson !</i> Réflexivité, « pratiques réelles », « corpus », « interactions » et autres « données-produites »	
Jean Léo Léonard L'enquête dialectologique, entre documentation linguistique et collectage : Noirmoutier 1980 et 2010	
Nicolas Quint Décrire des langues et des variétés de langue peu étudiées : de quelques difficultés rencontrées sur le terrain	
Albinou Ndecky Enquêter dans sa propre communauté avec un regard de sociolinguiste: de la nécessité de la réflexivité	

PARTIE 2 : L'ESPACE DES DISCOURS SUR LA LANGUE : TEXTES ET OUTILS (MÉTA)LINGUISTIQUES

Laurence Arrighi Les descriptions linguistiques savantes comme terrain d'étude pour une sociolinguistique critique. Le cas de quelques travaux majeurs en linguistique acadienne	
Émilie Urbain Langue, identité et autorité : pour une histoire des débats langagiers idéologiques en Louisiane	
Michel Francard Un sociolinguiste au pays des lexicographes. Apports de la sociolinguistique au <i>Dictionnaire des belgicisms</i> (2010)	
Christophe Rey Des lexicolinguistes au pays des sociographes. Vers une sociolexicologie?	
Jean Léo Léonard & Gilles Polian Le <i>Cañon</i> des isoglosses qui bifurquent : ALTO (<i>Atlas Lingüístico del Tseltal Occidental</i>), les temps et les lieux du diasystème	
Marijana Petrović Les premiers pas de l'Atlas des micro-régions de Voïvodine	

PARTIE 3 : VARIÉTÉS DES ESPACES, VARIÉTÉS DES PRATIQUES

Olivier Francomme & Pierre Johan Laffitte Les Calandretas, écoles occitanes, ou la vie d'une langue à régime praxique.	
--	--

David Sansault Émotions et soi différents dans le discours d'une lycéenne bilingue franco-polonaise	
Fanny Martin Les pratiques langagières dans les institutions pour personnes âgées. Défis et perspectives pour le chercheur	
Pascaline Lefort Le <i>Lager</i> : espace de nouvelles pratiques langagières ?	
Sabira Kakouch Les <i>campi nomadi</i> italiens : lieux anthropologiques et terrains d'enquête sociolinguistique	
Céline Jeannot Éléments conceptuels et descriptifs pour la compréhension du plurilinguisme social et individuel en Inde	
Ljudmila Smirnova La langue marie : lieux de pratique et paysage linguistique	
Elatiana Razafimandimbimanana Une sociolinguistique visuelle. Les espaces visuels des langues et le réalisme photographique	

PARTIE 3

VARIÉTÉ DES ESPACES, VARIÉTÉS DES PRATIQUES

**Les *Calandretas*, écoles occitanes,
ou la vie d'une langue à régime praxique.
Cohérence dans les pratiques de formation d'élèves et d'enseignants au
bilinguisme en immersion**

Olivier FRANCOMME
Laboratoire CURAPP (UMR 7319)
Université de Picardie Jules Verne

Pierre Johan LAFFITTE
Laboratoire STIH (EA 4509, Université Paris Sorbonne)
Université de Picardie Jules Verne

1. Introduction. Calandreta, *qu'es acò* ?

Les *Calandretas*, mouvement associatif des écoles occitanes bilingues en immersion, en contrat avec le Ministère de l'éducation nationale, existent depuis trente ans (Aprene, 2011)¹⁴⁶. Leur centre supérieur de formation, Aprene, est né dans les années 1990. Dans les années 2000, à l'initiative de ces enseignants occitans, fut créé l'Institut supérieur des langues de la république française (ISLRF), rassemblant les écoles bilingues alsaciennes, basques, bretonnes, catalanes et occitanes. Le passage à la mastérisation a fait entrer les formations ISLRF dans le Master Éducation et formation-Enseignement bilingue immersif de l'Université de Perpignan. Auparavant, Aprene faisait précéder l'ex-année de professorat des écoles 1^e année (PE1) d'une année surnuméraire permettant le séjour quasi-permanent dans une classe et une formation à l'élaboration pédagogique. Tout en préservant cette année propédeutique, Aprene a présenté l'an dernier 7 étudiants en Master 1^e année, et 19 en Master 2^e année, presque tous ayant validé leur année.

La formation d'Aprene se signale par ses options pédagogiques. En effet, le but premier de l'enseignement bilingue immersif est la transmission d'une langue et

¹⁴⁶ Cet ouvrage collectif recueille le panel le plus large consacré aux Calandretas. Cf. également www.calandreta.org et www.aprene.org. Patrice Baccou, directeur d'Aprene, livre également une précieuse vue d'ensemble sur l'histoire et l'esprit du dispositif classes-formation (Baccou, 2012). Les mémoires de masters d'autres *païssels ajudaires* (maîtres formateurs) cités dans notre article ont tous été soutenus en 2012.

d'une culture, dans un cadre où cette langue est langue de communication, mais cet enjeu ne peut aux yeux des Calandretas se limiter à de la didactique, et l'immersion est travaillée par les outils de la pédagogie institutionnelle qui, aux techniques Freinet, allient la prise en compte des phénomènes de groupe et de l'inconscient (Baccou, 2012). Les premiers mémoires soutenus témoignent des techniques, outils et pratiques pédagogiques qui structurent les classes, mais aussi la formation initiale et le travail des maîtres formateurs (*paissels ajudaires*). En effet, par delà les différences d'âge, une unité pratique, théorique et éthique court, du groupe d'enfants de Maternelle jusqu'au groupe d'adultes en formation et en élaboration permanentes : tenir compte du désir du sujet (au sens lacanien du terme) et organiser le travail scolaire collectif autour du branchement des activités sur une vie réelle : ouverture sur le dehors (correspondance, enquêtes...), organisation coopérative de la vie du groupe (lieux de parole et de décision : Conseil de classe...), accueil de la singularité de chacun (importance de la parole libre : texte libre, journal...) (Vasquez et Oury, 1967 et 1971 ; R. Laffitte, 1999). Dans ce cadre une vie réelle de la langue occitane est rendue possible, malgré les conditions précaires d'une chaîne intergénérationnelle très affaiblie, socialement minoritaire.

O. Francomme présentera d'abord le travail pour préserver une pédagogie coopérative de la formation (irréductible aux statuts académiques) malgré l'adaptation au Master, et où tous participons dans une stricte parité à la construction du savoir, son élaboration et sa transmission. P.J. Laffitte présentera ensuite quelques fondements sémiotiques rapprochant les options linguistiques et pédagogiques des Calandretas.

Pour des raisons de place, notre article ne peut présenter un corpus de situations de classe, de formation ou de vie associative. Elles seraient pourtant nécessaires pour donner à voir, et à estimer, la réalité des pratiques pédagogiques dont nous parlons ici, et laisser le lecteur décider de la réalité linguistique vécue par les sujets, adultes ou enfants, de ce milieu. Nous pouvons seulement renvoyer aux mémoires cités tout au long de ces lignes, où de telles situations sont longuement analysées. Enfin, une précision s'impose : notre propos est la présentation des assises épistémologiques et pédagogiques, leurs principes et méthodes. Il s'agit d'un point de vue interne, non d'une étude objective dont cependant nous avançons qu'elle rejoindrait les grandes hypothèses et lignes ici tracées. Notre propos ne cherche pas à nier ces limites, mais à expliciter pourquoi ces limites nous semblent importantes à affirmer et à respecter, dans la position d'énonciation qui est la nôtre, et sur laquelle nous pourrions en conclusion nous expliquer.

2. Aspects pédagogiques et structurels

Nous traitons ici de l'établissement et du déploiement d'une forme pédagogique qui nous a permis d'élaborer un parcours de formation au bilinguisme dans un cadre universitaire. Ce travail, encore en cours de construction, est en réélaboration constante au sein d'un *chercheur collectif* qui associe plusieurs réseaux de professionnels (Francomme, 2011).

2.1. Place de la recherche et du mémoire dans la formation des enseignants et dans l'institution qui la met en œuvre

Les nouveaux cursus de la formation des enseignants les obligent à obtenir un Master. Dans ce Master, le mémoire de recherche tient une place qui n'est pas encore bien définie. Dans le cadre de l'architecture de la formation mise en place à Aprene, un choix délibéré donne au travail de recherche une importance centrale, structurante. C'est autour d'elle que s'articule la formation :

- elle permet d'introduire les problématiques enseignantes au centre de la formation des enseignants ;
- la classe devient un laboratoire dont l'enseignant lui-même (mais en coopération avec le groupe d'enfants) est l'analyste (et non « l'analysé ») ;
- elle met donc les futurs enseignants dans la situation de produire des savoirs, ce qui constitue, dans notre modèle pédagogique, la forme principale de l'accès aux travaux de recherche.

Les étudiants et l'équipe enseignante sont donc installés dans un cadre s'apparentant à une co-formation scientifique¹⁴⁷. En retour, les « débuts » de travaux de recherche produits dynamisent la réflexion au sein d'Aprene et de l'ISLRF.

2.2. La forme pédagogique : pédagogie institutionnelle et coopération

La forme à laquelle nous avons eu recours pour le fonctionnement général du travail au sein des unités d'enseignement dont nous avons la charge continue de s'inspirer du fonctionnement des groupes de pédagogie institutionnelle :

- des moments spécifiques : « quoi de neuf ? », conseils, présentations...
- des modalités particulières : coopération, entraide, présentations, mise au point collective, individualisation...

¹⁴⁷ C'est-à-dire la mise en œuvre décidée d'un processus scientifique qui associe plusieurs partenaires dont certains ne font pas *a priori* partie du monde académique de la recherche. Le mouvement Freinet dès son origine a fonctionné dans cette logique. Des méthodologies et champs d'intervention ont été récemment affinés, préfigurant ce qu'on peut appeler un *chercheur collectif* (Francomme, 2011).

Nous y avons adjoint des outils adaptés, dont un espace numérique de travail collaboratif Agora¹⁴⁸, dont des portfolios personnels constitués de dossiers (CV, Diplômes, Notes de lecture, Bibliographie, Outils et travaux de classe, Mémoire, Travail international, Articles, Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement...). S'y déposent des documents produits par un(e) étudiant(e), à son rythme, attestant un certain nombre de compétences, savoir-faire, qualifications... En particulier, les travaux menés sur le terrain professionnel ont servi de levier à la formation universitaire, pour laquelle ils constituèrent les objets à formaliser, à analyser, à « distancier ».

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

2.3. Fidélité de la formation à la complexité des classes. Quelques traits à souligner

Le bilinguisme est lié à la complexité :

- Quant à notre regard sur le monde, le choix du bilinguisme entérine un choix irréversible : celui de l'altérité et de la complexité¹⁴⁹.

- Comment traduire cela pédagogiquement ? Travaillé par l'organisation coopérative du travail et les institutions créées et gérées collectivement, l'occitan n'est plus seulement un objet didactique, il peut devenir lui aussi une institution (P.J. Laffitte, 2011), étayage non seulement des apprentissages, mais de l'existence de l'élève.

- De la classe devenue milieu symbolique, structuré comme un langage, les enfants *avec* l'adulte sont à la fois sujets et maîtres. Tous accèdent ainsi à la trilogie fondatrice de toute subjectivité sociale : pouvoir, responsabilité, liberté (Vasquez et Oury, 1971 : 407 et sv.).

La formation d'enseignants ne peut rester fidèle à une telle éthique qu'en l'appliquant à elle-même. Parmi d'autres dispositifs, le portfolio illustre en renforce cette vision *moniste* du champ éducatif¹⁵⁰ :

¹⁴⁸ Hébergé sur www.aprene.org, mais non consultable librement.

¹⁴⁹ Par « altérité », nous entendons qu'une langue autre est toujours la langue d'un autre, d'autres : la situation induite par une classe bilingue implique une rencontre avec une telle différence. Par « complexité », entendons, à la suite d'Edgar Morin, la multiréférentialité nécessaire à comprendre toute réalité humaine, à laquelle peut ouvrir une autre langue, quelque chose qui induit de la pluralité – pour peu du moins que l'on fasse le saut du deux (bilinguisme) au pluriel (plurilinguisme), ce qui est, à tous égards, la tâche la moins évidente de toutes (P. J. Laffitte, 2013).

¹⁵⁰ Ce travail a été abordé dans Francomme, 2012. Quant aux nouvelles technologies, elles sont pleinement intégrées dans les Calandretas (Albert, 2012).

Il permet de prendre en compte la richesse individuelle de chacun, facilite l'individualisation des parcours *et* l'entraide. Celle-ci se caractérise par des liens horizontaux entre pairs, une proximité dans la nature et l'ampleur des tâches à résoudre, une modélisation sans possibilité de copier. Il permet, sur le plan académique, une véritable évaluation-diagnostic valant pour un état exact du parcours des étudiants à tout instant, et donc de recentrer leur travail universitaire dans les domaines leur faisant le plus défaut. L'expérience, l'expertise des étudiants ont été grandement mis à profit.

Il permet également la prise en compte d'apprentissages transversaux, comme dans toute pédagogie coopérative basée sur les méthodes naturelles d'apprentissage¹⁵¹. Un document permet de valider des compétences relevant de plusieurs unités d'enseignement, renforçant la cohésion de l'effort d'ensemble. Un article en occitan valide des compétences disciplinaire (relative au sujet de l'article), instrumentale (utilisation des technologies de l'information et de la communication) et linguistique (occitan). La transversalité rend le travail plus efficace et rend mieux compte de phénomènes éducatifs complexes, par exemple la fonction de l'altérité dans l'élaboration du savoir.

Sa mise en œuvre réduit le hiatus encore existant entre théorie et pratique. Lieu de transfert, les références scientifiques y deviennent des outils d'analyse, de mesure ou d'évaluation des travaux.

En conclusion, insistons sur l'attrait majeur de la mise en place de cette forme pédagogique dans la formation : mettre en cohérence le discours des sciences de l'éducation avec leur mise en œuvre (et leur mise à l'épreuve !) concrète, dans une totale parité entre chercheurs, formateurs et professeurs du primaire et du secondaire.

3. De la classe à la formation, une même praxis linguistique

Voyons le versant linguistique, et plus généralement langagier (ou sémiotique), des Calandretas, par où une pédagogie qui tient compte du désir du sujet¹⁵² s'articule sur une psycholinguistique de l'immersion. En effet, l'assise linguistique des Calandretas s'inspire surtout des travaux de Jean Petit (Petit,

¹⁵¹ Dans la même veine, l'approche transversale structure l'enseignement dans les classes, comme en témoigne le dispositif et l'outil mis au point par Felip Joulié pour l'enseignement de l'histoire (Joulié, 2013).

¹⁵² *Désir* doit s'entendre dans son sens psychanalytique : ni besoin, ni plaisir plus ou moins ou imaginaire, le désir, radicalement inconscient, désigne ce qui fait la singularité profonde de chacun ; aucune prise directe sur lui n'est envisageable, aucune motivation ne peut assurer de sa présence dans l'être-là de l'enfant ou de l'adulte.

2001)¹⁵³, alors que de prime abord, pour un mouvement de défense et de promotion d'une langue minoritaire, l'approche sociolinguistique semblerait être le point de départ privilégié. De ce choix, que penser ?

Qu'elle soit initialement consciente ou non, cette option a permis aux Calandretas de ne pas immédiatement se construire sur une évidence¹⁵⁴ : selon laquelle une langue régionale doit voir son affirmation et sa promotion être guidée avant tout par une motivation sociolinguistique : certes, c'est une dimension existante, mais qui, dans la réalité pédagogique des classes, demeure largement dialectisée par d'autres dimensions somme toute plus déterminantes dans la vie du groupe. Comment, donc, est-il tenu compte de l'évidence sans cependant qu'elle soit dominante ?

L'occitan est une langue à la position minoritaire, à l'existence précaire, par certains aspects déjà éteinte¹⁵⁵, mais en laquelle on peut pourtant repérer et amplifier la vie. Comment ? L'occitan ne bénéficiant en rien du capital symbolique d'une langue dominante, aux yeux ni de la société ni des familles (Fraisie, 2012), il est condamné à lier son bien-fondé à la libre adhésion de ses sujets, enfants ou adultes, à son usage. Il n'a d'autre voie que de devenir la source, l'outil et l'échafaudage pour déployer la puissance de parler, créer, agir, grandir. L'effort des Calandretas ne pouvant s'appuyer sur la domination quantitative de l'usage de l'occitan pour en fonder l'apprentissage, celui-ci reposera donc sur la puissance poétique, émancipatrice de sa pratique. À cette condition seulement, l'occitan peut connaître, certes pas le sort glorieux d'une suprématie sociale, pas même dans le royaume étrié d'une école protégée derrière ses « murs blancs » chers à Alain, mais le sort fragile de toute existence véritable, dont la valeur n'est pas exclusivement décidée de l'extérieur par une hiérarchie ou une doxa, mais par la libre aliénation à la loi du milieu et de son langage, de la part de sujets désirants qui ne se limitent pas à n'en être que les agents anonymes. Félix Guattari parlerait d'un groupe-sujet, par opposition à un

¹⁵³ Notre analyse des rapports entre options linguistiques et pédagogie n'est pas psycholinguistique, elle relève d'une approche inspirée des apports de la psychothérapie institutionnelle et de la psychanalyse lacanienne. Cela ne doit cependant pas faire oublier les fondements proprement psycholinguistiques des choix des Calandretas en faveur du bilinguisme immersif. Nous retrouvons ici la multiréférentialité au cœur de nos approches des praxis.

¹⁵⁴ Ici se dessine déjà la place pour un travail analytique, que renforcera la rencontre de la pédagogie institutionnelle, remise en question permanente de ce qui semble aller de soi, suffisant à l'affirmation politique de son propre bien-fondé.

¹⁵⁵ Il faut cependant relativiser ce constat. Si, selon un certain nombre de critères sociolinguistiques, l'occitan connaît certes une situation de quasi-extinction, en revanche son existence culturelle est d'une richesse massivement ignorée (cette ignorance étant elle-même à interroger...). Ainsi, la production annuelle d'œuvres nouvelles, livresques ou autres, en occitan, se compte à l'aune du millier.

groupe assujetti ; depuis Marx, cela s'appelle une *praxis* : situation microsociale à la logique singulière, qui n'a rien à voir avec ce que serait la même situation réduite à n'être qu'un cas particulier de lois macrosociales.

À ce titre, les classes et la formation enseignante des Calandretas visent la mise en place d'une praxis pédagogique et linguistique, dans laquelle la formation se structure à partir des classes, qu'elle participe à refonder en permanence. Un même *ethos* les traverse, faisceau de traits qui singularise l'éthique d'un groupe, innerve les actes, échanges et productions de ses membres, mais surtout informe son organisation symbolique et constitue la substance de son langage. Sans faire ici la généalogie critique de cet *ethos*, évoquons-en quelques caractéristiques.

Branchée sur un environnement social, économique et politique (mais également sur le champ du désir et du fantasme : c'est l'apport majeur de la psychothérapie et de la pédagogie institutionnelles), la praxis est une situation où, selon une organisation coopérative, les sujets (enfants comme adultes) sont maîtres des moyens de la production intellectuelle et matérielle, mais aussi de l'analyse institutionnelle permanente de leur propre milieu. Il s'agit donc d'une réalité dont les lois sont en permanence « perlaborées », pour reprendre un terme freudien. Ainsi, la question immédiate du linguiste : « Quelle variété d'occitan caractérise l'aire des Calandretas ? », devient pour nous : « Comment cet enjeu fondamental à plusieurs égards (normativité, établissement de standards d'une langue d'enseignement et de transmission) est-il, non pas établi du dehors, mais pris en charge par les praticiens eux-mêmes ? » Les conditions d'une telle prise en charge théorique et pratique, inséparable d'une autoanalyse permanente par les praticiens, définissent la praxis.

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

institutionnelles, qui depuis soixante ans déjà opèrent et théorisent un tel changement de régime.

Sur le plan pratique, ce régime de fonctionnement de la langue dépasse la didactique visant l'acquisition de compétences linguistiques : la langue devient la présence utile d'une institution étayant le déploiement de notre rapport au monde, aux êtres et donc à nous-mêmes. Nous voici dans le lieu et l'espace propres à la praxis. Ici, on n'évolue plus seulement dans le champ de la langue, mais dans le champ anthropologique du langage, de la loi symbolique ; or faire de la classe coopérative et de la formation de ses maîtres un tel milieu de langage, c'est la visée de la pédagogie institutionnelle. Ce projet a pour condition et limite d'impliquer la coprésence de sujets désirants : son échelle est donc forcément restreinte, non généralisable. La force qu'en retire cette pédagogie est de ne pas craindre que pour ses praticiens, enfants comme adultes, le rapport à l'occitan n'aille pas de soi : au contraire, « institutionnaliser l'occitan¹⁵⁶ », c'est avant tout questionner le bien-fondé de s'aliéner à son usage, le refonder sans cesse à travers la vie des classes, selon le critère de sa pertinence ; comme toute autre institution, on en interroge pratiquement le sens. Il faut dire que l'occitan se prête à cela : entretenant de par son histoire un rapport compliqué avec les processus normatifs, la langue connaît aujourd'hui un équilibre particulièrement précaire, entre ouverture interne à une forte variété dialectale et ouverture externe à d'autres langues (au premier chef les langues romanes). Là où d'autres seraient tentés de refouler leur point de fragilité, les Calandretas mettent l'accent sur cette ouverture. Certes, la force intégratrice de tout système linguistique peut encourager un figement normatif, voire un repli identitariste, surtout dans le cas d'une position minoritaire, mais ce destin n'est pas une fatalité, au contraire. Une langue vive défige en permanence le jeu d'intégration des différentes dimensions morphologiques, syntaxiques, sémantiques par le système réglé de ses usages : didactiquement, cette qualité est travaillée au sein des relations inter-dialectales et avec d'autres aires linguistiques, en particulier grâce au programme « Familles de langues¹⁵⁷ », sans oublier les échanges entre classes, la correspondance...

Comment se comporte une langue à régime praxique ? La langue vit dans la classe quand elle est « suffisamment stable mais pas trop », varie sans perdre sa régularité, en permanence manipulée à travers des pratiques tout aussi vivantes, par exemple la correspondance scolaire. Cette rencontre entre occitan et méthode naturelle promeut l'expérience du transfert entre structures

¹⁵⁶ Comme tout autre recours utile à l'organisation de la vie du groupe (compter, lire, écrire, diriger une équipe), cet occitan prend soudain un tout autre statut que le seul « objet d'apprentissage »...

¹⁵⁷ Pour une présentation de ce programme central dans le dispositif des Calandretas, cf. Ferré, 2012.

linguistiques, au sein de l'acte singulier d'une parole désirante et échangée (texte libre, dessin conté...). Les élèves s'approprient la dimension multilingue à l'œuvre dans tout usage d'une langue. Dans ce milieu porteur d'une grande potentialité intellectuelle, on déborde le seul abord d'une langue, et même de deux langues. Non seulement les corrélations entre souplesse linguistique et aptitude cognitive à de nombreuses autres compétences intellectuelles ont été souvent soulignées. Mais surtout, pour ceux qui grandissent au travers de la pratique de l'occitan, ce dernier peut se faire la voie d'accès royale au phénomène interlinguistique, et devenir la « petite musique » unique qui en contient le sens — non pas à lui tout seul, mais associé à l'apprentissage conjugué du système de cette autre langue romane : le français, et dans le questionnement de la notion même d'une « famille de langues ».

L'expérience ainsi faite dans une classe institutionnalisée de la vie des langues est porteuse d'une autre expérience, plus profonde, celle de l'essence du symbolique : « Partage est notre maître à tous », disait Pindare. Une langue *plus* une langue, cela ne fait jamais deux, mais toujours et immédiatement *un*¹⁵⁸ et *trois*. *Un*, car tout espace symbolique d'échanges langagiers, matériels et fantasmatiques n'existe que s'il est unifié. *Trois*, car pour que deux langues fassent sens dans leur mise en relation, il faut que joue une 3^e dimension sous-jacente, décisive : le passage de l'une à l'autre, la médiation qui les fait exister l'une et l'autre, leur jaillissement (dirait le phénoménologue Henri Maldiney) dans l'acte de parole qui marque leur départ l'une par rapport à l'autre. Une langue n'est jamais pensable hors de son articulation distinctive à une autre langue — c'est-à-dire à *toutes* les autres. On retrouve donc la thèse saussurienne : un signe n'existe que dans la différence à d'autres signes, intégrés dans la dynamique d'une mise en langage du monde. Epistémologiquement, le régime praxique d'existence de la langue prend une dimension anthropologique : il relève non de la seule sphère sociale, mais de la sphère du langage, c'est-à-dire du symbolique.

À cette aune, d'un point de vue non plus strictement linguistique mais sémiotique, la distinction langue/dialecte cède le pas à deux valeurs transversales : la gradualité et l'ouverture, interne et externe, de tout langage. Si est indéniable la réalité de la langue comme individu réel d'une situation observable, en revanche le concept de langue ne peut prétendre au statut d'atome premier et suffisant d'une théorie des langages. La définition structurale de la langue comme système à visée totalisante et intégratrice n'implique en rien que son fonctionnement réel échappe à une telle gradualité : la totalité close, cartographiable, d'une langue « vivante » est une illusion réifiante.

¹⁵⁸ Eric Sudrat, *paissel ajudaire*, nous faisait remarquer que ses élèves notaient que deux langues qui se rencontrent, cela fait une seule langue, celle « qu'on parle ».

Cela n'est pas sans conséquences sur l'idée même de bilinguisme. Car le fixisme binaire, qui sous-tend l'idéologie comportementaliste de nombre de thèses didactiques ou linguistiques, la didactique du bilinguisme risque souvent de le redoubler, en faisant se regarder les langues en chiens de faïence, les emprisonnant alors dans un jeu spéculaire qui renforce une socio-logique du rapport de force ou de prestance. Le concept de bilinguisme est ambivalent, il faut décider s'il se dirige, soit vers la gestion d'un dualisme qui reconduit l'illusion du monolinguisme, soit vers le primat interlinguistique promouvant le plurilinguisme comme son concept de base. Dans le cas d'un abord de la langue à régime praxique, la décision en faveur de la seconde voie est induite par les options sémiotiques fondamentales de toute praxis telle que nous avons tenté de la décrire. Défiger la langue est impliqué par le rapport qui s'établit entre le milieu de langage de la classe et le sujet désirant : ce qui sort de cela, c'est une parole singulière, tressée autant du pouvoir-dire de la langue réglée que de l'à-dire intime, ouvert au hasard. Ce qui est défigé, ce ne sont pas seulement les usages du signe, mais sa nature même, quel que soit ce signe, linguistique ou autre. Peirce, en mettant au cœur du signe une fonction : l'interprétation, montre combien un signe n'est correct ou incorrect, exact ou inexact, que de façon secondaire : avant tout, il ouvre le monde au sujet, et le sujet au monde. Si nous sommes des êtres de signe, ce n'est pas comme ses manipulateurs, mais parce que nous appartenons, dans notre être même, à sa logique. Notre être, notre faire et notre rapport au langage forment une tresse où se noue notre être-là singulier : « praxis » en est un des noms. Ce point de convergence, qu'il faut pointer en guise de perspective, achèvera de dessiner la profonde cohérence sémiotique de la praxis des Calandretas sur ses deux versants, linguistique et pédagogique¹⁵⁹.

Revenons donc sur le *régime praxique* d'une classe coopérative occitane. Si ce qui s'y passe rend une telle situation irréductible à son intégration exclusive et immédiate aux lois macrosociales, cette distinction suppose donc l'hypothèse d'un régime macrosocial des phénomènes (proche du *champ* bourdieusien), qui rend compte du fonctionnement des langues comme réalités sociales massives : la langue est alors un phénomène convoquant des usagers dont le degré d'individualisation et d'action revient à actualiser des structures existantes et influencer tendanciellement leurs changements. Cette épistémologie considère les situations locales comme autant de cas particuliers relevant de lois générales ; elle considère in fine des agents anonymes, aux comportements statistiques. Or la logique désirante du sujet est irréductible à un tel régime. D'où l'erreur de parallaxe qu'introduit l'abord, à l'aune du seul régime

¹⁵⁹ La logique « abductive » de Peirce constitue l'approche sémiotique la plus fidèle à la praxis ; Jean Oury en psychiatrie, puis R. Laffitte en pédagogie, et d'autres l'ont développé (dont Pierre Delion, Sébastien Pesce, Pierre Johan Laffitte). L'ouvrage fondateur est Balat, 2000.

macrosocial, de la valeur de l'occitan activée à régime praxique dans la situation microsociale d'une Calandreta.

Cette distinction entre deux épistémologies établit entre elles une relation de complémentarité : leur distribution ne fonctionne pas sur le mode de la redondance mais de l'exclusivité. Selon la perspective ou le moment de l'observation, une situation fonctionne soit à régime macrosocial, soit à régime praxique. Tant qu'une telle différence de régime demeure un point aveugle épistémologique, il est impossible d'en faire un point d'articulation de la complexité humaine. Pourtant, pour radicale qu'elle soit, cette irréductibilité réciproque entre deux régimes existentiels et épistémologiques n'a rien d'une disjonction en faveur de l'un ou l'autre paradigme.

4. Conclusion : praxis, éthique, transmission

Nous n'avons qu'effleuré la réalité des classes et de la formation ; rappelons que cette réalité est née il y a maintenant trente ans, que des livres, des monographies d'enfants (Lhéritier, 2012) existent depuis plus de soixante ans — bref, que nous ne parlons pas d'une utopie. Ces écoles et leur centre de formation, toujours ouverts aux regards extérieurs, accueilleront votre esprit critique. Quant à nous, nous avons refusé dans cette présentation aussi brève une attitude de surplomb « scientifique » à leur égard car nous avons voulu témoigner de ce que nous avons vécu subjectivement en acceptant d'être pris dans la logique praxique de la formation des maîtres : nous n'énonçons qu'une interprétation de ce que font nos collègues.

Mais alors, car la question demeure, où est la pertinence de notre parole, si elle refuse de se poser comme scientifique ou didactique ? Elle réside dans son accompagnement d'une analyse que nos collègues *paissels ajudaires* mènent sans cesse, du rapport à leur désir, au sens de leur être-là, afin de défiger en permanence le sens de leurs pratiques : sinon, l'occitan se fige en un « ça-va-de-soi ». Refuser cela, poser que parler, apprendre l'occitan ne va pas de soi (pas moins évidemment que le français), confronte les militants que sont aussi les enseignants à la blessure narcissique permanente de renoncer pour « leur » langue au statut intouchable que leur engagement souhaiterait pourtant lui conserver, d'autant plus ardemment que tout autour d'eux dénie cette valeur. Cette analyse permanente du rapport intime à leur travail vise à sortir d'un conflit « doxa contre doxa », à se tenir dans une transversalité, une hétérogénéité vis-à-vis des lois qui fixent la valeur exclusivement macrosociale des usages d'une langue ; mais elle vise aussi à ce que l'idéal du moi, que ne manque pas d'engendrer l'investissement dans un tel enseignement, ne dégénère en surmoi. Fuir cette blessure et l'angoisse qu'elle déchaîne est la tentation qui domine la doxa néopositiviste du champ éducatif et de sa recherche. Cette fuite se fait

toujours au prix de forclure la question du désir et du sens, qui demeurent au contraire les seules sources possibles d'une praxis, et la seule aune sérieuse à laquelle jauger l'éthique et la pertinence du discours né de cette praxis — c'est-à-dire, en l'occurrence, du nôtre.

Bibliographie

Albert P., 2012, *Les TICE et le web 2 au collège Calandreta Leon Còrdas*, Mémoire de Master, Université de Perpignan-Via Domitia.

Baccou P., 2012, *De la classa-passejada de Celestin Freinet a la formacion pedagogica cooperativa dels mestres de las Calandretas*, Mémoire de Master, Université de Perpignan-Via Domitia.

Balat M., 2000, *Des Fondements sémiotiques de la psychanalyse. Peirce après Freud et Lacan*, Paris, L'Harmattan.

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

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

Dedieu, M. 2012, *Dins una classa de Calandreta al cicle dos. Un apròchi didactic e pedagogic a l'entorn de la creacion d'albums, del texte liure e de la correspondència*, Mémoire de Master, Université de Perpignan-Via Domitia.

Ferré X., 2012, *"Famílias de lengas". L'occitan, étayage institutionnel de l'éveil au multilinguisme*, Mémoire de Master, Université de Perpignan-Via Domitia.

Fraisse A., 2012, *Mitan familial e aprendissatge de la lenga occitana. Importància de l'implicacion dels parents dins la produccion activa de la lenga occitana pels enfants de mairala dins las escòlas immersivas Calandretas*, Mémoire de Master, Université de Perpignan-Via Domitia.

Francomme O., 2011, *La recherche dans le mouvement Freinet : épistémologie du chercheur collectif coopératif*, Note de synthèse pour HDR (direction : Jacques Pain), Université de Paris Ouest-Nanterre-La Défense.

Francomme, O., 2012, « Nouvelles cultures de l'évaluation et de l'innovation pédagogique à l'Université : un dispositif, le portfolio », communication au colloque de l'AFDECE, Sherbrooke.

Joulié P., 2013, *La creacion d'un espech d'aprendissatge de l'istòria dins l'encastre d'una didactica de l'istòria a Calandreta*, Mémoire de Master, Université de Perpignan-Via Domitia.

Laffitte P. J., 2011, « L'occitan, une institution dans la classe coopérative », in Confédération occitane des écoles laïques Calandretas, Établissement d'enseignement supérieur Aprene, (2011), *Calandretas, 30 ans de creacions pedagogicas*, Montpellier, La Poesia, p.272-284.

Laffitte P. J., 2013, « Défiger le signe linguistique. Passage et parole, ou : la fonction du sens à travers le système intégratif de la langue », Colloque ISLRF *Immersion, pédagogie et nouvelles technologies*, La Grande-Motte, 5-7 avril 2013.

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

Lhéritier C., 2012, *La monografia d'escolan: un lengatge per la pedagogia institucional ?*, Mémoire de Master, Université de Perpignan-Via Domitia.

Petit J., 2001, *L'Immersion, une révolution*, Jérôme Do Botzinger Éditeur.

Pradal I., 2012, *La correspondència escolar : d'una tècnica Freinet a una institució de classe*, Mémoire de Master, Université de Perpignan-Via Domitia.

Vasquez A. et Oury F., 1967, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, rééd. Vigneux, Matrice.

Vasquez A. et Oury F., 1971, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, rééd. Vigneux, Matrice.

Sitographie:

www.aprene.org

www.calandreta.org

<http://icress.univ-perp.fr/>

(Les mémoires de Master cités sont parus en ligne sur les sites d'Aprene et de de l'Icress.)