Collège Doctoral Languedoc-Roussillon

THÈSE DE DOCTORAT

Construction de l'identité professionnelle des *regents* de *Calandreta* pratiquant les TFPI et l'immersion en occitan

Présentée en vue de l'obtention du grade de docteur
en **Sciences de l'Education et de la Formation**
de **l'Université Paul-Valéry Montpellier 3**
Ecole Doctorale n° 58 – LLCC

Présentée par **Richard LOPEZ**
Dirigée par **Thérèse PEREZ-ROUX**
Soutenue publiquement **le 20 DÉCEMBRE 2023** devant le jury composé de

Muriel DELTAND Docteure en Sciences de l'éducation, habilitée à diriger les recherches, CRTD EA4132, Cnam, Haute École Bruxelles-Brabant	Rapporteure
Patrick GEFFARD Professeur émérite en Sciences de l'éducation, Université Paris 8	Rapporteur
Sylvain CONNAC Professeur en Sciences de l'éducation, Université Paul-Valéry Montpellier 3	Président du jury
Pierre-Johan LAFFITTE Professeur en Sciences de l'éducation, Université Paris 8	Examinateur
Thérèse PEREZ-ROUX Professeure émérite en Sciences de l'éducation, Université Paul-Valéry Montpellier 3	Directrice de thèse

Université Paul Valéry Montpellier 3 — École Doctorale ED58 Langues, Littératures, Cultures, Civilisations LLCC — Lirdef

Table des matières

Remerciements 12

Glossaire occitan-français 13

Tableau des sigles 14

Introduction 17

D'une recherche à l'autre : du master ACEF à la thèse 17

La place du chercheur : d'où je parle 18

Retour biographique 18

Une proximité avec Calandreta 19

Des origines andalouses 20

Le catalan comme vecteur de socialisation 21

Présentation générale du plan de la thèse 22

Première partie. Le contexte 23

1. Aperçu historique de la pédagogie institutionnelle 23

1.1. Un praticien fondateur : Célestin Freinet 23

1.2. L'initiateur de la pédagogie institutionnelle : Fernand Oury 24

1.3. La psychothérapie institutionnelle 25

1.4. Fernand Oury et le mouvement Freinet 25

1.5. Vers la pédagogie institutionnelle 26

2. De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle 31

2.1. Coopération et classe coopérative 31

2.2. Le trépied de la classe T.F.PI : techniques, groupe et inconscient 31

2.2.1. Les techniques 32

2.2.2. Les phénomènes de groupes 33

2.2.3. La prise en compte de l'inconscient 34

2.3. PI et médiation 38

2.4. Les «4 L » : lieu, limite, loi et langage. 39

2.5. L'Atomium 40

2.6. Actualité de la PI 43

3. Regards sur le substrat historique et sociolinguistique 47

3.1. L'Occitanie, le pays qui n'existait pas 47

3.2. Premières revendications occitanes : le Félibrige mistralien 49

3.3. Dérives et errements du Félibrige 50

3.4. Le réveil occitan 51

3.4.1. Rupture dans la conscience régionaliste 51

3.4.2. Le colonialisme intérieur 53

3.5. Vers l'occitan à l'école ? 54
3.5.1. De la pétition de 1870 à la méthode de Savinien 55
3.5.2. Du régionalisme de Vichy à la loi Deixonne 56
3.5.3. Une revue militante à visée pédagogique, *Viure a l'escòla* 57
3.5.4. *BT2*, une revue documentaire… à visée parfois militante 58
3.6. Vergogne, glottophobie et diglossie 59
3.6.1. La *vergonha* et le signal 60
3.6.2. Diglossie 61
4. Calandreta, un terrain à éclairer 62
4.1. Bref aperçu historique des Calandretas 63
4.2. Écoles associatives : forces et fragilités 66
4.3. Données statistiques des effectifs 70
4.4. PI et/ou pédagogie Calandreta ? 72
4.5. Le cursus de formation des enseignants Calandreta 75
4.5.1. Mise en place de la formation initiale 75
4.5.2. Le cursus de la formation initiale 76
4.5.3. Les enseignants impliqués dans la formation 77
4.5.4. Le pari de la PI 78
4.6. Du bilinguisme à l'immersion et au plurilinguisme 79
Deuxième partie. Cadre théorique, problématique et méthodologie 84
5. Cadre théorique 84
5.1. Professionnalisation 84
5.1.1. L'approche de Bourdoncle 84
5.1.2. Entre intention de professionnalisation et développement professionnel des sujets ... 86
5.2. Transition professionnelle et construction identitaire 88
5.2.1. Tensions et dialectique dans l'identité 88
5.2.2. Les processus de transition professionnelle 88
5.2.3. Les *novelaris*, le cas des enseignants contractuels 90
5.3. La notion d'épreuve 90
5.3.1. Un modèle pertinent 91
5.3.2. Les stages : épreuves et remaniements 92
5.4. Dynamique de la construction identitaire : la double transaction 93
5.4.1. Formes communautaires et formes sociétaires 94
5.4.2. Repli sur soi ou conversion identitaire : un refuge communautaire ? 94
5.4.3. La double transaction identitaire 96
5.5. La triple transaction identitaire 98

5.6. La notion d'appartenance ... 102
5.6.1. Appartenance(s) et socialisation(s) ... 102
5.6.2. Appartenance(s) et territoire(s) ... 104
5.7. Rapport au métier : engagement et militantisme ... 106
5.7.1. De l'implication à l'engagement professionnel ... 106
5.7.2. De l'engagement au militantisme ... 107
6. Problématique ... 111
7. Méthodologie ... 114
7.1. D'une analyse de « CV » à l'élaboration d'un questionnaire ... 115
7.2. Une tentative d'élargir le terrain : un questionnaire à la mer ... 116
7.3. Modalités d'analyse des entretiens ... 118
7.3.1. Modalités techniques, panel et guide d'entretien ... 118
7.3.2. Choix du mode opératoire de l'entretien compréhensif et précautions ... 121
7.3.3. De la catégorisation au portrait ... 122
Troisième partie : Analyse des données et résultats ... 126
8. Des « CV » parlants ... 126
8.1. Quelques éléments d'analyse quantitative ... 126
8.2. Analyse qualitative des « CV » : portrait de groupe ... 130
8.2.1. Les origines ... 130
8.2.2. L'entrée en Calandreta ... 131
8.2.3. Bifurcation et transition professionnelle ... 133
8.2.4. Et la PI dans tout ça ? ... 135
9. Le questionnaire ... 136
9.1. Pistes d'interprétation d'un insuccès ... 137
9.2. Analyse du questionnaire : résultats ... 139
9.2.1. Eléments quantitatifs ... 139
9.2.2. La pédagogie dont on se sent proche ... 140
9.2.2. Deux approches pédagogiques différentes dans la formation initiale ... 142
10. Analyse verticale : 7 portraits ... 143
10. 1. Yann, le mineur de fond ... 143
10.1.1. Transaction biographique ... 143
10.1.1.1. Un parcours biographique atypique ? ... 143
10.1.1.2. Le transgénérationnel : tensions et paradoxe de la transmission ... 145
10.1.1.3. Le rapport à la PI : une première rencontre par l'animation ... 145
10.1.1.4. La PI comme cadre étayant ... 146
10.1.1.5. La PI, une pédagogie pour faire langue ... 147

10.1.1.6. Épreuve(s), un regard sur soi sévère 147
10.1.1.7. Un passage traumatisant 148
10.1.2. Transaction relationnelle 148
10.1.2.1. Réparation : entre légitimation et marginalité 148
10.1.2.2. Reconnu dès ses débuts 149
10.1.2.3. Ajuster les relations à autrui : trouver la bonne distance et transmettre 150
10.1.3. Transaction intégrative 151
10.1.3.1. Professionnalisation/socialisation : une entrée en Calandreta par la langue 151
10.1.3.2. Des engagements diversifiés 152
10.2. Sylvie, une *regenta* épanouie 154
10.2.1. Transaction biographique 154
10.2.1.1. Parcours biographique : un métier et une langue qui s'imposent 154
10.2.1.2. Le transgénérationnel : un père brimé par le « signal » 156
10.2.1.3. Le rapport à la PI : le choc de la première rencontre 156
10.2.1.4. La fonction étayante de la PI pour les élèves et l'équipe éducative 156
10.2.1.5. PI et occitan, un langage commun 157
10.2.1.6. Une année en APRENE 1 riche mais éprouvante 158
10.2.2. Transaction relationnelle 158
10.2.2.1. Une reconnaissance rapide mais une légitimation empêchée 158
10.2.2.2. Des relations à autrui assouplies : épanouie dans la coopération 159
10.2.3. Transaction intégrative 161
10.2.3.1. Professionnalisation/socialisation : la puissance intégrative des stages 161
10.2.3.2. Une militante modérée, engagée dans son travail 162
10.3. Clément, sauvé, repêché et installé 163
10.3.1. Transaction biographique 163
10.3.1.1. Un parcours biographique : le *calandron* devenu *regent* 163
10.3.1.2. Le rapport à la PI : une rencontre précoce et des retrouvailles 164
10.3.1.3. La fonction étayante de la PI 165
10.3.1.4. L'occitan, une institution de l'accueil 167
10.3.1.5. De décrochage en accrochage, des débuts éprouvants 168
10.3.2. Transaction relationnelle 169
10.3.2.1. L'école de la dernière chance : entre revanche et reconnaissance 169
10.3.2.2. Une légitimation en tensions 170
10.3.2.3. Reconnu malgré ses failles 172
10.3.2.4. Des relations à ajuster : sortir de l'isolement et de l'horizontalité 173
10.3.3. Transaction intégrative 174

10.3.3.1. Professionnalisation/socialisation : changer de regard sur Calandreta 174
10.3.3.2. Engagements et militantismes 176
10.4. Louis, habité par son histoire 180
10.4.1. Transaction biographique 180
10.4.1.1. Un parcours biographique : une parenthèse Freinet déterminante 180
10.4.1.2. Entre grands-parents et filles, un enjeu transgénérationnel 181
10.4.1.3. Le rapport à la PI : la rencontre de points d'appui et les stages 183
10.4.1.4. La fonction étayante de la PI dans la classe et entre adultes 184
10.4.1.5. PI et langue, intimement liées 185
10.4.1.6. Tenter de réparer des blessures 185
10.4.2. Transaction relationnelle 186
10.4.2.1. L'école de la dernière chance : renaissance de deux enfants 186
10.4.2.2. Une recherche de légitimation pour soi et pour autrui 187
10.4.2.3. En recherche de reconnaissance 188
10.4.2.4. Des relations mises à l'épreuve : compromis et négociations avec soi-même 189
10.4.3. Transaction intégrative 191
10.4.3.1. Professionnalisation/socialisation : vers la transmission de l'inimaginable 191
10.4.3.2. Engagements et militantismes 192
10.5. Angèle, l'énergie de l'engagement 196
10.5.1. Transaction biographique 196
10.5.1.1. Un parcours biographique : une année refoulée 196
10.5.1.2. Le risque paradoxal d'une perte dans la transmission 198
10.5.1.3. Rencontrer la PI : monographie et groupe de parole 199
10.5.1.4. La fonction étayante de la PI, un recours indispensable 199
10.5.1.5. PI et langue, deux piliers fondamentaux 200
10.5.1.6. Agression et première prise de distance 201
10.5.2. Transaction relationnelle 201
10.5.2.1. Une école qui aide la *regenta* à grandir 201
10.5.2.2. Une légitimité professionnelle assumée 202
10.5.2.3. Ajustement des relations et autruis significatifs 203
10.5.3. Transaction intégrative 205
10.5.3.1. Professionnalisation/socialisation : la vie de château avec des pairs 205
10.5.3.2. Engagements et militantismes 206
10.6. Nicole, une militante lucide 209
10.6.1. Transaction biographique 209
10.6.1.1. Un parcours biographique : « *Encore tu changes de métier ?* » 209

10.6.1.2. La langue, transmise malgré tout ... 211
10.6.1.3. Une rencontre sidérante avec la PI ... 212
10.6.1.4. La fonction étayante de la PI : un arbre bien enraciné qui protège ... 212
10.6.1.5. PI et langue, indissociables ... 214
10.6.1.6. D'une épreuve à l'autre ... 214
10.6.2. Transaction relationnelle ... 216
10.6.2.1. Une réorientation vers l'indépendance ... 216
10.6.2.2. Un concours qui libère et légitime ... 216
10.6.2.3. Asseoir la légitimité de Calandreta par celle de ses *regents* ... 217
10.6.2.4. Revanche et réconciliation ... 219
10.6.2.5. Reconnaissance et réparation ... 220
10.6.2.6. Des autruis significatifs en tension ... 221
10.6.3. Transaction intégrative ... 224
10.6.3.1. Professionnalisation/socialisation : une rencontre avec soi-même ... 224
10.6.3.2. Une formation prise à bras-le-corps ... 225
10.6.3.3. Mère et *regenta*, un difficile équilibre ... 226
10.6.3.4. Engagement et militantisme : s'investir et mettre sa pierre ... 228
10.7. André, une histoire de filiations ... 231
10.7.1. Transaction biographique ... 231
10.7.1.1. Un parcours biographique : du *calandron* au chef d'établissement ... 231
10.7.1.2. Une seconde langue maternelle ... 232
10.7.1.3. Dépasser une peur familiale ... 233
10.7.1.4. La PI, un cadre structurant pour les élèves et le *regent* ... 234
10.7.1.5. La PI et langue, un lien de cohérence ... 236
10.7.2. Transaction relationnelle ... 236
10.7.2.1. Gagner en légitimité malgré les doutes ... 236
10.7.2.2. Une reconnaissance de la famille et de l'institution ... 238
10.7.2.3. Ajuster les relations : être un collègue et un père ... 239
10.7.3. Transaction intégrative ... 242
10.7.3.1. Professionnalisation/socialisation : retour en Calandreta ... 242
10.7.3.2. Engagement(s) et militantisme(s) ... 244
11. Analyse transversale ... 249
11.1. Le traumatisme fondateur ou la *vergonha* et les raisins verts ... 249
11.2. Parents et/ou *regents* : construire un cadre ... 250
11.2.1. Parents d'élèves et associatifs, chercher un équilibre ... 250
11.2.2. Parents de *regents* : filiation et reconnaissance ... 252

11.2.3. Parent et *regent*, une configuration complexe ... 253
11.3. La PI, techniques et pratiques de vie ... 257
11.4. Calandreta, une école lieu de recours possible ... 259
Quatrième partie. Discussion, conclusion et perspectives ... 262
12. Discussion ... 262
12.1. La langue comme phénomène de reconnaissance et d'appartenance ... 262
12.1.1. *Vergonha* et identité héritée/visée ... 263
12.1.2. Échapper aux assignations sociohistoriques ... 264
12.1.3. Appartenances et ouvertures au monde ... 266
12.1.4. Calandreta et occitan, combien de divisions ? ... 267
12.2. Militantisme, bonheur d'enseigner, marges et niches ... 269
12.2.1 Heureux comme un *regent* en Calandreta ... 269
12.2.2. L'implication, élément de construction identitaire ... 270
12.2.3. Niches et marges ... 273
12.3. Des épreuves marquantes ... 275
12.3.1. L'épreuve du réel et le rapport à la complexité du métier ... 275
12.3.2. L'épreuve du rapport à la diversité des élèves ... 276
12.3.3. L'épreuve de l'intégration ou le rapport à la communauté éducative ... 277
12.3.4. L'épreuve de soi ou le rapport à l'identité ... 278
12.4. Construction de l'identité professionnelle des *regents* et triple transaction identitaire ... 279
12.4.1. Transaction biographique : se projeter au-delà de l'héritage ... 279
12.4.2. Transaction relationnelle : entre sujet(s) et collectif(s) ... 281
12.4.3. Transaction intégrative : équilibrer son monde ... 284
12.5. Articulation PI et immersion ... 286
12.5.1. Un ancrage sociohistorique ... 286
12.5.2. De la rencontre au choix pour soi : la place de la formation ... 287
12.5.3. Dimension intégrative de l'articulation ... 288
12.5.4. Communauté de langue et langue commune ... 289
En guise de conclusion(s) et de perspectives ... 291
Des pistes de réponses ... 291
Quelques réflexions ... 294
PI et occitan en osmose, un co-étayage ... 294
Passage de relais générationnel : un risque et/ou une chance ... 294
Le dispositif de formation initiale APRENE ... 295
Biais et limites ... 295
Perspectives ... 296

Bibliographie générale 300
Sitographie générale 318
Table des tableaux, illustrations et schémas 321
Annexes (voir volume II) 322
Résumé 323
Abstract 324
Resumit 325

À mes parents,

Jean et Lola Lopez

Remerciements

Je remercie en premier lieu Thérèse Perez-Roux pour son accompagnement fin et soutenant, ainsi que pour sa disponibilité et la richesse de nos échanges tout au long de cette aventure doctorale

Mes remerciements vont également à :

Sylvain Connac, Muriel Deltand, Patrick Geffard et Pierre-Johan Laffitte qui ont accepté d'évaluer mon travail de thèse

Toutes les *regentas* et tous les *regents* qui m'ont accordé leur confiance et sans qui ce travail n'aurait pas été possible

Les formateurs et les personnels administratifs de l'établissement d'enseignement supérieur APRENE qui m'ont permis d'entrer dans le monde de Calandreta

Patrice Baccou pour tous les échanges éclairants que nous avons pu avoir

Frédéric Torterat et Sylvain Connac qui ont constitué mon Comité de Suivi Individuel de Thèse à quatre reprises

Les membres du séminaire doctoral MPSI animé par Thérèse Perez-Roux, et notamment les enseignants et/ou chercheurs Richard Étienne, Carole Gomez-Gauthié, Bruno Grave, Pierre Hébrard, Alain Jean, Serge Leblanc et Éric Maleyrot, ainsi que mes collègues doctorants Cyprien Guillot, Ludovic Guilloux, Kananny Ag Hartata, Lucie Le Callonnec, Delphine Rivier, Joaquim Romero et Xavier Teisseire

Les membres des groupes de pédagogie institutionnelle pour la richesse toujours renouvelée de nos rencontres, au premier rang desquels mes compagnons de l'association du Champ PI

Mes fils, Guillem et Quentin Lopez pour leurs encouragements et leur soutien indéfectible

Une brassée de remerciements à ma compagne, Babette van der Velden qui, tout au long de ces années de cheminement, m'a supporté, dans tous les sens du terme, et pour sa présence lumineuse de tous les instants.

Glossaire occitan-français[1]

Abaudiment : essor, lancement, mise en route – désigne les deux premières semaines de pratique accompagnée d'un calandrin.

Baile : bailli, prévôt – maître d'accueil en stage, chef des travaux

Batejada : baptême ; à Calandreta, cérémonie festive dans laquelle une *còla* reçoit le parrainage d'une personnalité ou d'un groupe d'artistes reconnus dans le mouvement.

Calandreta : Petite alouette – nom donné aux écoles occitanes

Calandron, calandrona : nom donné aux élèves des Calandretas qui signifie également *petit apprenti* en occitan.

Calandrin, calandrina : Néologisme qui désigne les stagiaires tout au long de leur formation initiale de professeur des écoles Calandretas.

Canton : Coin de regroupement pour les différentes réunions de la classe, Conseil, Quoi de neuf, présentations…

Còla : équipe (souvent de *calandrins* ou de *calandrons*), autrefois équipe de travailleurs ruraux, de moissonneurs ou de vendangeurs

Correja : courroie – cola correja : équipe de coordination des dispositifs de formation

Espatlaire : Celui, celle qui épaule, soutient ; Regent PE référent dans l'école pour le calandrin. Il l'accompagne lorsqu'il y effectue son stage en responsabilité accompagnée.

Jurada : jury – épreuves précédant le recrutement des Calandrins.

Novelari : novice – PE suppléant sur un poste non pourvu par un titulaire. Personne faisant fonction de regent.

Regent, regenta : instituteur, institutrice – PE des écoles Calandreta

Regent adralhat, regenta adralhada : instituteur en bonne voie – nom donné aux calandrins qui ont validé leur année de APRENE2.

Rescambis : échange (escambi) - réunions d'échange enseignants/parents sur des thèmes choisis qui ont lieu dans une Calandreta

Paissèl : Tuteur au sens agricole – paissèl, paissela : professeur des écoles tuteur, tutrice d'au moins un stagiaire

Paissèl(a) acompanhaire : accompagnateur, accompagnatrice - tuteur, tutrice qui est apprenti(e)

Paissèl(a) ajudaire : paissèl ayant des responsabilités dans les dispositifs de formation à APRENE

[1] Une étude reste à faire sur le choix et la portée des termes choisis par Calandreta pour son lexique.

Tableau des sigles

ACEF : Analyse et conception en éducation et formation

AFPR : Action de formation préalable au recrutement

ATSEM : Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles

AVPI : Association Vers la Pédagogie Institutionnelle

AVPI-FO : Association Vers la Pédagogie Institutionnelle-Fernand Oury

BAFA : Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur

CAFEP : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Privé

CAMSP : Centres d'Action Médico-Sociale Précoce

CAPES : Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré

CE : Cours élémentaire

C.E.L. : Coopérative d'Enseignement Laïc

CEMÉA : Centres d'entrainement aux méthodes d'éducation actives

CÉPI : Collectifs Éducatifs de Pédagogie Institutionnelle

CEÉPI : Collectif européen d'équipes de pédagogie institutionnelle

CIRDOC : Centre internacional de recèrca e documentacion occitanas - Institut occitan de cultura

CIVAM : Centres d'initiatives pour valoriser l'agriculture et le milieu rural

CFPC : Centre de Formation Pédagogique des Calandretas

CFPO : Centre de Formacion Professionala d'Occitània

CM : Cours moyen

CNRTL : Centre national de ressources textuelles et lexicales

CP : Cours préparatoire

CRPE : Concours de recrutement de professeur des écoles

DEA : Diplôme d'études approfondies

DCL : Diplôme de compétence en langue

EAP : Emploi Avenir Professeur puis Emploi Apprenti Professeur

EBI : Enseignement bilingue immersif

ÉBI : Ecole bilingue immersive

ÉPI : Équipe de pédagogie institutionnelle

ESPÉ : Ecole supérieure du professorat et de l'éducation

FI : Formation initiale

G.E.T. : Groupe d'Education Thérapeutique

GRPI : Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle

GS : Grande section

G.T.E. : Groupe Techniques Educatives

ICEM : Institut Coopératif de l'École Moderne

IEO : Institut d'Etudes Occitanes

I.M.P. : Institut médico-pédagogique

I.P.E.M. : Institut Parisien de l'École Moderne

ISLRF : Institut Supérieur des Langues de la République Française

IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres

LIRDEF : Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation

LSU : Livret Scolaire Unique

MEEF : Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

MEF-EBI : Métiers de l'éducation et de la formation - enseignement bilingue immersif

MS : Moyenne section

OPLO : Office public de la langue occitane

PE : Professeur des écoles

PEE ou PES : Professeur des écoles stagiaire

PI : Pédagogie institutionnelle

PIG : Pédagogie Institutionnelle Gironde

PS : Petite section

URASED : Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

TFPI : Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle

TPS : Tout petite section

TUC : Travaux d'utilité collective (contrat)

VPI : Vers la pédagogie institutionnelle

J'ai tellement dû interroger et m'y mettre pour avoir un peu du fin mot que j'ai fini par faire partie de la chose.

Jean Giono (1948)

J'allumais la radio et ce qui me venait c'était de la vieille langue. Je ne comprenais rien, pourtant chaque syllabe me disait quelque chose.

Marie Darrieussecq (2005)

Vous croyez travailler avec deux langues, alors qu'en fait vous devez tenir compte de trois langues : la langue française, la langue occitane, et la langue du sujet. Si vous oubliez la dernière, vous n'apprendrez pas à l'enfant à parler en occitan, vous lui apprendrez à se taire en occitan.

René Laffitte

Il y a deux femmes juives enceintes assises sur un banc. L'une demande à l'autre : « Pour toi, à quel moment on considère le fœtus comme un enfant ? » La seconde prend le temps de réfléchir, puis répond : « Quand il passe son doctorat ! »

Virginie Linhart (2020)

Introduction

D'une recherche à l'autre : du master ACEF à la thèse

Après avoir soutenu un mémoire de maitrise de philosophie (1987), je suis devenu instituteur. Tout en poursuivant mon engagement professionnel, je suis revenu vers la recherche car en 2013, j'ai eu l'opportunité de m'inscrire dans un master 2 MEF-EBI APRENE-ISLRF pour lequel j'ai soutenu un mémoire *La fonction d'accueil : mise en oeuvre dans une classe TFPI vue au travers d'une monographie.* Puis à l'occasion d'une année de congé-formation, dans le M2 ACEF de l'université Paul-Valéry, j'ai présenté, en 2017, un troisième mémoire intitulé *Dévolution de la notion d'institution dans la formation des regents Calandreta*. Par cette dernière recherche, il s'agissait de comprendre dans quelle mesure ces *regents*[2], les enseignants des écoles Calandretas, au cours de leur formation initiale, s'approprient ou pas la pédagogie institutionnelle, la PI, pour la développer dans leurs classes, et sous quelle forme.

Les entretiens diachroniques que j'avais menés et leur analyse ont montré que ceux qui mettent réellement en place des institutions deviennent pleinement auteurs de leur pédagogie en favorisant le processus institutionnalisant dans leur classe, étayé par la fonction de tiers médiateur et la prise en compte de l'inconscient. De plus, pour certains d'entre eux, les techniques de vie de la PI (Pain, 2003) interviennent dans leurs sphères professionnelle et personnelles qui se trouvent ainsi étroitement imbriquées.

Depuis plusieurs années, les pédagogies dites alternatives ou différentes occupent de plus en plus de place dans l'espace de l'enseignement. Éducation positive, Montessori, Steiner, Freinet, pédagogie institutionnelle (PI), Decroly, *Home ou Unschooling,* et encore bien d'autres dénominations fleurissent sur le fronton d'écoles à l'existence parfois précaire ou sur les pages de sites internet, plus ou moins mises en avant dans les médias avec le flux et reflux qui caractérisent les modes. Dans cette même dynamique, le nombre d'ouvertures d'écoles hors-contrat a littéralement explosé, certaines se réclamant de courants pédagogiques spécifiques, d'autres constituant un cocktail avec différentes composantes pour peut-être mieux attirer le chaland. Ainsi, l'augmentation de près de 150% en dix ans des effectifs d'élèves du premier degré fréquentant cet enseignement privé dénote l'engouement des parents pour des voies de scolarisation hors enseignement public et même hors enseignement privé classique[3]. De nombreux chercheurs en Sciences de l'Education et de la Formation se sont penchés sur ce phénomène sociétal pour en interroger l'ampleur et les formes ou pour exprimer des mises en

[2] Nous utilisons un masculin neutre afin de ne pas alourdir le texte.
[3] https://rers.depp.education.fr/ et https://rers.depp.education.fr/tableau/03_EL1D/09_PRIVHC

garde au travers de colloques et/ou de publications. (Viaud & Hugon, 2015 ; Wagnon, 2018 ; Meirieu, 2021 ; Darbelay, 2022). Il m'a donc paru intéressant d'explorer, en tant qu'apprenti-chercheur par ailleurs PE dans le public, le lien qui pourrait exister entre une pédagogie différente dont je suis moi-même praticien, la PI, et le choix d'exercer en Calandreta, réseau d'écoles associatives qui pratiquent l'enseignement bilingue immersif en occitan.

Dès les prémices de cette précédente enquête (Lopez, 2017), lorsque durant les entretiens j'abordais avec mes interlocuteurs la partie biographique, j'avais pressenti un autre axe de recherche dont l'intérêt s'est confirmé par la suite. Les résultats ont indiqué que l'entrée dans la formation initiale des *regents* Calandretas est un moment particulièrement marquant de l'identité professionnelle des personnes, soit par un ré-ancrage dans une identité personnelle héritée, soit par une forte rupture d'identité plus ou moins choisie, et parfois même une convergence des deux. Il m'a donc semblé qu'il y avait là matière à creuser le sillon de ma recherche dans le cadre d'une thèse de sciences de l'éducation et de la formation, en allant explorer de façon plus approfondie les processus identitaires qui sont en jeu dans la construction professionnelle des *regents*.

La place du chercheur : d'où je parle

Retour biographique

Dans mon enfance, j'ai eu la chance d'utiliser régulièrement une imprimerie avec des caractères en plomb pour participer à la production du journal d'une colonie de vacances. Ce n'est que bien plus tard que j'ai appris qu'il s'agissait d'une presse Freinet. Jeune adulte, j'ai encadré avec les CEMÉA des stages pour le BAFA et pour la formation de formateurs alors que je venais d'intégrer l'École Normale. C'est au cours de cette période qu'un instituteur, Jean-Luc Maña, avec qui j'avais encadré plusieurs stages CEMÉA, m'a parlé des Techniques Freinet et de la Pédagogie Institutionnelle, les TFPI, qu'il tentait de mettre en place dans sa classe de perfectionnement. Il revenait enthousiasmé d'un stage estival, « intensif et éprouvant », où il s'était formé sous la houlette de Fernand Oury, René Laffitte et de quelques autres praticiens aguerris du groupe *Genèse de la coopérative*. Nous avons alors décidé de mener les stages que nous encadrions aux CEMÉA en nous servant des outils et des principes de la PI. Ou tout du moins de ce que nous en comprenions à l'époque… Cette nouvelle dynamique a provoqué un investissement surprenant des participants et un nouveau souffle dans nos stages. Les centres de vacances que nous avons dirigés ont alors eux aussi été régis avec les techniques de vie de la PI.

Parallèlement, nommé sur mon premier poste d'instituteur titulaire, j'ai commencé à mettre en place les TFPI dans ma classe. J'ai rapidement constaté qu'avec le seul recours à mes lectures et à mes courtes expériences de stage, la tâche serait ardue. Aussi ai-je rapidement

participé à un groupe de PI, le chamPIgnon de Béziers, apportant mes questionnements et nourrissant ma pratique débutante au fil des réunions que menait notamment René Laffitte. Je me suis également formé, durant mes vacances d'été, à travers plusieurs stages nationaux de l'association AVPI. J'ai ensuite encadré à mon tour des stages de PI, notamment avec l'association du Champ PI, émanation du groupe du chamPIgnon de Béziers. Depuis plus de trente ans, je m'investis donc dans la transmission et dans l'élaboration autour de ma pratique professionnelle d'instituteur qui s'appuie sur la PI.

Une proximité avec Calandreta

D'un point de vue éthique, il me parait nécessaire d'exposer ici les relations que j'entretiens depuis une trentaine d'années avec le mouvement Calandreta et ses acteurs, les *regents*.

- ***Compagnonnage en PI : chamPIgnons et stages***

Dans la première Calandreta créée à Béziers, *Ametlier*[4], avait lieu ce chamPIgnon auquel je participais. J'y ai donc rencontré des *regentas* et des *regents* mais également des enseignants du public comme moi, qui venaient confronter et ajuster leurs pratiques de la PI et partager des situations professionnelles vécues, dans des moments d'analyse de pratique dénommés ici Quoi de neuf ? et Zoom. De même, les stages de PI estivaux que je suivais accueillaient aussi des *regents*. J'ai donc, dans ces partages d'expérience mais également dans les moments informels, commencé à entrer dans le monde des Calandretas. Dans un premier temps, je fus séduit par l'entrain que dégageaient ces *regents* ainsi que la joie d'enseigner qui émanait de leurs récits. Calandreta m'apparut *presque* comme l'école idéale. *Presque,* car au-delà des productions d'élèves magnifiques qui ornaient les murs et des récits de classe-découverte qui me semblaient s'enchainer à un rythme soutenu, au fil des Quoi de neuf ? , j'ai constaté que les situations d'épreuve ou de crise qui les ébranlaient dans leur pratique professionnelle étaient similaires à celle que je vivais moi-même. Je déchantai car finalement, Calandreta, c'était une école.

- ***Formateur : Stages et Aprene***

Par la suite, j'ai pris des responsabilités dans le groupe qui accueillait les enseignants qui démarraient leur pratique de PI, le chamPIdé, émanation du chamPIgnon. Puis j'ai été responsable dans des stages de PI. Ces lieux continuaient à accueillir des *regents* et j'avais donc affaire à eux depuis une autre place, plus proche de celle de formateur.

Depuis 2013, à la demande de l'établissement d'enseignement supérieur APRENE, en charge de la formation initiale et continue des *regents*, j'interviens dans le module d'approche

[4] L'amandier

de la PI et d'analyse de pratique dont je suis devenu responsable en 2017. Ce module concerne les *calandrins*, les futurs *regents* donc, inscrits dans la première année de cette formation, APRENE 1.

Ainsi, mon compagnonnage avec Calandreta s'inscrit dans le temps long et je peux même dire qu'il s'est épaissi au cours des ans. Cela m'a apporté une première connaissance de ce qui allait devenir mon terrain d'enquête mais il m'a bien fallu une deuxième couche d'acculturation avec l'année du M2 MEF-EBI, puis une troisième durant celle du M2 ACEF pour que je commence à bien appréhender ce monde. La présente recherche m'a permis de parachever mon acculturation en allant explorer des éléments précédemment inaperçus.

Ces précisions concernant ma proximité avec Calandretas et ses *regents* m'ont paru nécessaires afin d'indiquer les biais de complicité dans lesquels je me suis efforcé de ne pas tomber.

Des origines andalouses

Le chercheur : sujet-objet de sa recherche ? Au cours d'une des séances en 2018 du séminaire MPSI[5] j'ai découvert cet article (Costantini, 2009) dont la problématique m'a interpelé. Cela m'a amené à m'interroger pour savoir où je, en tant que sujet, me situais dans ou sous cette recherche. Après tout, qu'est-ce qui me motivait, à part l'intérêt pour la recherche, « *à entreprendre une activité aussi coûteuse d'un point de vue psychique ?* » (Ib.p.101). Sans entrer ici dans une auto-analyse, je voudrais exposer quelques éléments biographiques qui ont pu plus ou moins consciemment, me déterminer à m'embarquer dans cette aventure de la thèse. J'avais entendu parler les *regents* dans nos diverses rencontres, sur un ton parfois ému, de diglossie mais je n'y avais pas prêté vraiment attention. En menant le présent travail, j'ai découvert et, je crois, compris ce que ce concept sociolinguistique recouvre. Il évoque une situation conflictuelle entre deux langues, au niveau macro, sur toute une population déterminée, et au niveau micro, dans des tensions intrasubjectives qui traversent les sujets, avec une langue dominante et une langue dominée (Gardy & Lafont, 1981). Cette situation peu mener à une mésestime de soi lorsque la langue dominée s'ancre dans l'identité héritée et les origines du sujet.

Lorsque j'ai saisi cette notion, alors a ressurgi le petit garçon que j'étais et que la maitresse avait placé au fond de la classe, un jour de rentrée au CP, parce qu'il avait un patronyme espagnol. Je pense que cet épisode n'est pas pour rien dans mon fort investissement scolaire pour apprendre rapidement à lire et écrire en français et ainsi regagner rapidement le

[5] Mutations institutionnelles, professionnalisation, socialisation, identités professionnelles dans le champ de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Ce séminaire doctoral a été créé en 2014 sous la responsabilité de la Professeure Thérèse Perez-Roux (axe Travail Formation Professionnalités du LIRDEF). Il a lieu 4 à 5 fois par an.

tout premier rang, au détriment de quelque pauvre camarade déclassé. Je me suis souvenu de ma grand-mère qui, après des décennies en France, semblait mettre un point d'honneur à ne pas prononcer un seul mot de français, alors que mon grand-père parlait le français sans pratiquement plus d'accent andalou. Je me suis rappelé de mes parents. Ma mère qui, à l'instar de son père parlait un français très correct dont elle s'enorgueillissait. Mon père qui passait joyeusement, dans une même phrase, de l'espagnol mâtiné d'accent andalou, au français puis au catalan. Finalement, la diglossie ne m'était pas si étrangère que je le pensais.

Le catalan comme vecteur de socialisation

Le bon élève que j'étais parlait donc avec sa grand-mère en espagnol mais, au domicile parental, la plupart des échanges se faisaient en français même si, à certains moments, souvent quand les émotions s'invitaient, l'espagnol s'imposait. Il fallait bien qu'avec mes frères et sœurs nous maîtrisions le français pour « bien travailler à l'école ».

L'adolescence venue, je choisis une autre langue, le catalan. Nous vivions dans les Pyrénées-Orientales, ou plutôt en Roussillon pour certains, ou même en *Catalunya nord* pour d'autres. C'était la deuxième moitié des années 70. Franco venait enfin de mourir pour la plus grande joie des réfugiés de la Guerre Civile qui, pour la plupart, ne retourneraient plus sur leurs terres. Le militantisme catalaniste battait son plein de part et d'autre de la frontière. Les drapeaux sang et or émaillaient la moindre manifestation revendicative. Les catalanistes du sud allaient bientôt avoir de premiers gages d'autonomie et de reconnaissance de la langue. Ceux du nord rêvaient d'une réunification des deux Catalognes qui abattrait la frontière entre les deux peuples frères… pour en créer d'autres. La cause était belle. Avec mes amis, nous prenions tout prétexte pour échanger au moins des bribes de phrases en catalan. Je me mis à apprendre cette langue en écoutant en boucle les disques du grand chanteur catalan, Lluis Llach et en lisant les paroles sur les pochettes de ses 33 tours. Au lycée, je suivis les cours de catalan, entre midi et deux heures bien souvent, et remportai une partie de la mention au bac grâce à ma belle note dans cette matière. Lluis Llach et d'autres artistes donnaient régulièrement des concerts en soutien à la première Bressola, école immersive en catalan dans les P-O. Ce pancatalanisme donnait pourtant quelques signes de faiblesse, notamment de la part de la riche *Catalunya sud* envers sa sœur du nord bien moins reluisante. Ceux du sud ne reconnaissaient pas la langue de ceux du nord comme du « vrai » catalan, un nouveau monolinguisme tentait de remplacer l'ancien, en rejetant les variantes dialectales du catalan. Les catalanistes du nord, en espérant toujours de ceux du sud une main secourable, se tournèrent alors vers les cousins occitans, engagés dans des luttes retentissantes. Avec mes amis, nous nous mîmes alors à écouter les beaux disques de Claude Marti et nous y trouvions bien des cousinages avec le catalan. Le salut du catalan du nord pourrait peut-être alors passer par l'appui de l'occitan ? Quelle ne fut ma

déception lorsqu'en 1982, débarquant à Montpellier pour y suivre des études de philosophie, je n'entendis pas le moindre mot occitan ! Il me fallut des mois pour tomber sur une conversation que je captais au vol dans un village et où les personnes me semblaient parler en occitan. Mais mon espoir fut vite douché quand m'adressant à elles, elles me répondirent qu'elles ne parlaient pas occitan mais patois.

Si j'ai écrit ces lignes en guise de prolégomène, c'est pour signaler qu'en tant que sujet, le chercheur a eu affaire à ces problématiques de langues régionales minorisées et avec tous les espoirs d'émancipation qu'elles ont pu susciter dans les années 70-80. Ici aussi, il s'agit pour moi de montrer les circulations qui me relient à la présente recherche, une façon pour moi, de poser une distance en tant que chercheur.

A propos de distance, si jusqu'à présent j'ai écrit en « je », dans la suite de cette thèse, c'est en « nous » que je parlerai. Nulle pédanterie de ma part dans ce changement de pronom. C'est une façon pour moi de m'inscrire dans la communauté scientifique et de reconnaitre tout ce que celle-ci m'a apporté. En quelque sorte, une autre façon de tenir compte.

Présentation générale du plan de la thèse

Dans ce paragraphe, nous nous proposons de présenter sommairement l'organisation de notre écrit de recherche. La présentation de chacune des parties sera détaillée au fil de notre exposé.

Au cours de la première partie, nous déplierons le contexte de cette étude. Il s'agira d'abord d'évoquer les origines, le dispositif et l'actualité de la PI. Nous exposerons ensuite le substrat historique et sociolinguistique dans lequel Calandreta s'ancre, mouvement dont nous détaillerons l'histoire et le fonctionnement.

La deuxième partie, résultat de nombreux échanges notre directrice de thèse, Thérèse Perez-Roux, produira le cadre théorique puis la problématique de notre recherche ainsi que le cheminement méthodologique que nous avons élaboré.

La troisième partie concernera l'analyse de nos différentes données, « CV », questionnaire et surtout 7 entretiens analysés sous forme de portraits. Nous y proposerons également une analyse transversale ainsi qu'une discussion.

Cet écrit s'achèvera par des pistes conclusives, des perspectives de recherches à venir ainsi qu'un bref retour sur notre cheminement à travers cette enquête.

Un second volume accueille les différentes annexes auxquelles il est fait référence dans ce travail.

Première partie. Le contexte

1. Aperçu historique de la pédagogie institutionnelle

Si la pédagogie institutionnelle apparaît au cours des années 50, elle procède de courants pédagogiques antérieurs et sa filiation directe avec la pédagogie Freinet est indéniable.

1.1. Un praticien fondateur : Célestin Freinet

Issu d'un milieu de petits paysans provençaux, Célestin Freinet substitue à la place centrale de la parole du maître, l'activité des élèves. Il participe à des congrès autour du courant de l'Éducation Nouvelle. Instituteur militant, il écrit de nombreux articles pédagogiques dans la presse syndicale. En 1924, il introduit l'imprimerie dans sa classe : les élèves écrivent, impriment et publient leurs textes libres dans leur journal scolaire, *Livre de vie*. La même année, il établit une première correspondance scolaire. Une nouvelle pédagogie populaire se met en place. En 1927, avec d'autres instituteurs, il fonde la C.E.L.[6] qui fabrique et commercialise les outils nécessaires à ces nouvelles techniques, notamment le matériel pour les imprimeries. Malgré ses origines et son implantation provençales, Freinet fait peu de cas de la langue d'oc. Jòrgi Gròs, instituteur occitaniste indique qu'il faut se défier, dans un excès « *d'annexion nationaliste […] à faire de Freinet le militant occitaniste conscient qu'il ne fut pas*[7]. » (Gròs, 1980, p.12). D'ailleurs, ce grand pédagogue n'avait que très rarement recours au dialecte qu'il considérait comme dépassé. « *Il préférait que le français serve de langue d'échange.* » (Barré[8], in Baccou[9], 2012, annexe 7). (voir annexe 1).

Après « l'affaire de St-Paul », sous le coup d'une sanction administrative de déplacement d'office, Freinet décide de quitter l'Éducation Nationale (Peyronie, p. 573). En 1935, il construit alors à Vence son école, *Le Pioulier*[10]. Il y accueillera notamment des enfants de réfugiés républicains espagnols. Après la Libération, Freinet souhaite participer à la *Commission pour la réforme de l'enseignement* présidée par Langevin et Wallon. Le rapport qu'il envoie *« Pour une modernisation de l'école »* n'aura que très peu d'écho (Ueberschlag, 2015, p. 198).

---

[6] Coopérative d'Enseignement Laïc

[7] Merci à Cloé Garcia pour la traduction de ce texte et du résumé de cette thèse.

[8] Né en 1928, Michel Barré fut d'abord éducateur puis instituteur. Après la mort de Freinet en 1966, il sera secrétaire général de l'ICEM pendant 15 ans. Il a notamment publié une biographie qui fait autorité, Barré, M. (1996). *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps.* PEMF.

[9] Patrice Baccou a été un des premiers *regents* de la Calandreta de Béziers puis directeur d'APRENE dont il est actuellement co-directeur.

[10] « *Le Pioulier, acquise par l'État, est devenue école publique expérimentale, dirigée par Madeleine Freinet, la fille des Freinet, et Jacques Bens, son mari, et sera inscrit au patrimoine du XXe siècle des Alpes-Maritimes, en 1995.* » https://www.universalis.fr/encyclopedie/celestin-freinet/

En 1947, le mouvement Freinet devient officiellement l'ICEM[11], au sein duquel se retrouvent des instituteurs qui font le choix de parler et d'écrire sur leurs classes, sans injonction ni contrôle de la hiérarchie. Se démarquant clairement de la pédagogie traditionnelle qu'il nomme « scolastique », Freinet met en avant le travail coopératif et une approche qui tient compte de la singularité de chaque enfant. Cette nouvelle pédagogie est dénommée pédagogie Freinet. Elle nécessite toutefois une organisation rigoureuse. Aussi, dès 1927 avec *L'imprimerie à l'école*[12], Freinet publie de nombreux ouvrages dans lesquels il décrit ses techniques innovantes. Selon Connac (2015, p. 57), l'expression libre, la coopération, la participation démocratique à la vie coopérative de la classe, les techniques éducatives et le tâtonnement expérimental sont les cinq piliers qui peuvent caractériser cette pédagogie. Toutefois, même si la réunion de coopérative est déjà présente dans les classes de Freinet (Freinet, 1969, p. 73), la régulation de la vie de groupe dans la classe prendra une tout autre importance, dans la pédagogie institutionnelle (Connac, 2010, p.58), Ainsi, dans les classes TFPI, cette fonction essentielle est assurée par le Conseil, « *clé de voûte du système* » (Vasquez et Oury, 1981, p. 82), une institution incluant le maître.

Après la mort de Freinet, en 1966, l'ICEM reste un mouvement très vivace, bien implanté sur toute la France et qui a également une portée internationale. Désormais agréé par l'Éducation Nationale, ses congrès réunissent toujours de nombreux militants et participants.

1.2. L'initiateur de la pédagogie institutionnelle : Fernand Oury

Ayant développé un aperçu historique de la PI dans un précédent texte (Lhéritier et Lopez, 2017), nous nous en tiendrons ici à des éléments fondamentaux. Fernand Oury nait en 1920 dans une famille ouvrière de la banlieue de Paris. En octobre 1939, alors que la Seconde Guerre Mondiale débute, il est donc nommé instituteur « non normalien » dans une classe de 45 garçons, sans aucune formation pédagogique mais avec l'expérience de son engagement dans des mouvements de jeunesse issus du Front Populaire. (Dubois et Geffard, 2015, p. 43). Il ne tarde pas à questionner l'enseignement traditionnel en vigueur dans ce qu'il appellera plus tard les « écoles-casernes ». Dans une lettre que Fernand Oury adresse à Freinet en 1953, il décrit son école : *« 35 classes – environ 1300 enfants »* (Vasquez et Oury, 1981, p. 76). *« La France s'est couverte de silos à enfants. »* (Pochet et Oury, 1997, p. 126).

Dans ses *« Mémoires d'un âne »* (Vasquez, Oury, 1981, pp. 49-229), Fernand Oury revient sur ses dix premières années de tâtonnement et d'apprentissage du métier d'instituteur, une difficile période pendant laquelle il est plus que tiraillé entre ses différents rôles. L'équilibre

[11] Institut Coopératif de l'École Moderne
[12] « Bulletin Mensuel de la Coopérative d'Entr'Aide » édité par Freinet à Bar-sur-Loup. https://www.icem-freinet.fr/archives/ie/1927-1928/ie14-28/ie_14.pdf

précaire, du directeur de colonie de vacances estivales ou du moniteur qu'il est le jeudi, pour oublier l'instituteur qui asservit les enfants durant la semaine, finit par céder. Accablé par cette *« schizophrénie enseignante »* (Bénévent, Mouchet, 2014, p.105), en 1948, il rejoint en Lozère son frère, Jean Oury, interne en psychiatrie dans ce qui est alors l'asile de Saint-Alban-sur-Limagnole. Là, il rencontre François Tosquelles, psychanalyste et médecin psychiatre de l'armée républicaine espagnole, réfugié politique. De retour de Saint-Alban, Fernand Oury entamera un travail d'analyse avec Jacques Lacan qui durera plusieurs années.

1.3. La psychothérapie institutionnelle

C'est à Saint-Alban, que dans les années 40, autour de François Tosquelles, une équipe de médecins[13] élaborera la *thérapeutique institutionnelle*. L'introduction des techniques d'expression libre et d'une presse Freinet, empruntée durant les vacances d'été à l'instituteur d'une école voisine (Bénévent et Mouchet, 2014, p. 107) et la publication d'un journal, *Le Chemin*, par les malades (Pochet, Oury et Oury, 1986, p.166) contribueront à cette révolution copernicienne qu'entraine, au sein de l'asile, l'émergence de cette nouvelle thérapeutique.

Jean Oury se joint dès 1947 à ce groupe de psychiatres influencés par la psychanalyse et le marxisme qui part du postulat qu'il faut soigner l'hôpital avant de soigner les malades, selon la formule de Simon, reprise par Tosquelles (Rey, 2012). Ce dernier reprend à son compte les propos d'un de ses confrères, Bernard, selon qui les groupes thérapeutiques doivent être *« la vie elle-même, et non pas devenir une vie factice et trop apparemment imposée. »* (Tosquelles, 1984, p. 46). En 1949, à l'initiative de Daumézon et Germaine Le Guillant, auront lieu les premiers stages d'infirmiers psychiatriques, sous les auspices des CEMEA[14], stages auxquels contribueront plusieurs psychiatres du courant institutionnel (Le Guillant, p. 51 ; Faugeras, p. 21). C'est en 1952 que Daumézon et Kœchlin nommeront cette nouvelle thérapeutique, « psychothérapie institutionnelle » (Pain, 1998, p. 34).

1.4. Fernand Oury et le mouvement Freinet

Après un stage organisé à Cannes par Freinet, Fernand Oury rejoint en 1949 le mouvement. Instituteur de banlieue, même si par la suite il aura de sérieux doutes quant au recours permanent à la nature ou à l'évocation du « bon maître »[15], il est alors enthousiasmé par l'imprimerie et la dynamique qu'il découvre. Oury met en place progressivement les techniques Freinet dans sa classe à Paris. Avec d'autres enseignants, dont Raymond Fonvieille, il fonde en

[13] Parmi lesquels Paul Balvet, Lucien Bonnafé et André Chaurand

[14] Centres d'entrainement aux méthodes d'éducation actives, association dans la mouvance de l'Education nouvelle, issue des mouvements de jeunesse du Front Populaire.

[15] On lira avec intérêt *Le voleur d'innocence* de René Frégni raconte d'un point de vue atypique son passage dans l'école de Freinet. Frégni, R. (1994). *Le voleur d'innocence*. Denoël.

1952 le groupe d'Ile-de-France, l'I.P.E.M.[16] qui travaille régulièrement avec des psychiatres dont Jean Oury. Dans les nombreux articles que Fernand Oury publie pour la revue de l'I.P.E.M. il insiste aussi sur les aspects psychologiques et thérapeutiques des techniques Freinet. Il prend également des notes sur ses élèves et décrit l'évolution de certains d'entre eux dans sa classe coopérative. Ce travail d'élaboration donnera lieu à des monographies qu'il présente dès le congrès Freinet de 1958.

1.5. Vers la pédagogie institutionnelle

Pour préserver sa classe moderne et en faire un milieu vivable pour les élèves comme pour le maître, en tenant compte des concepts de la psychanalyse et de la dynamique de groupe, Fernand Oury va ainsi avoir recours à diverses *institutions*[17]. De 1952 à 1954, durant les étés, il est directeur du centre de vacances de l'I.M.P. d'Herbault dans lequel Jean Oury exerce comme neuropsychiatre consultant. Dans ce « laboratoire d'Herbault » (Oury, Bénévent, 2009), leur étroite collaboration donnera lieu à l'élaboration de pratiques institutionnelles. Elles opèreront également dans le champ de la psychothérapie, comme à la clinique de La Borde que fonde Jean Oury en 1953, et/ou dans celui de la pédagogie dans les classes de Fernand Oury (Ceintures de couleurs, Monnaie intérieure, Conseil…).

Au congrès Freinet de 1958, Jean Oury proposera le terme de *pédagogie institutionnelle* pour désigner ce courant de transformation du travail dans les classes à partir des techniques Freinet et de l'institutionnalisation permanente.

Les stages de formation que l'IPEM organise chaque été sont complets et des psychiatres institutionnalistes y interviennent dans une réflexion autour des effets thérapeutiques des techniques Freinet. *« La psychanalyse est entrée dans le mouvement Freinet. »* (Pain, 1998, p.43). Associée à la dynamique des groupes (Lewin, Bion, Moreno), cette nouvelle approche qu'apporte Fernand Oury avec les membres de l'IPEM, est vécue comme une effraction par Freinet. Certes, *« avec du recul, il semble évident que ce sont des enjeux de pouvoirs interpersonnels qui ont conduit à la scission entre pédagogie Freinet et pédagogie institutionnelle »* (Connac, 2010, p.61). Toutefois on peut également constater une dimension de « *conflit de référence groupale »* car *« les Parisiens se distinguent de l'image commune des instituteurs Freinet. »* (Bruliard et Schlemminger, p. 200).

---

[16] Institut Parisien de l'École Moderne

[17] Selon Fernand Oury, « *la simple règle qui permet à des enfants d'utiliser le savon sans se quereller est déjà une institution*. » Oury, F. (1980). Institutions : de quoi parlons-nous ?. In *Institutions*, 34. http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/fernandoury_institutions.pdf.). Ainsi, selon le CEPI de l'Isère, *« un dispositif, une organisation qui est proposée et décidée au cours du Conseil est une institution. »* (Dussolliet et al., 2017, p. 145). Nous rajoutons qu'une institution a une fonction de tiers médiateur entre les différents sujets du groupe-classe, enseignant compris. Nous proposons en Annexe 2 un tableau non exhaustif distinguant techniques et institutions que l'on peut rencontrer dans une classe TFPI. Il est inspiré en partie par un article de Patrick Geffard (2015a).

Au-delà d'un certain « anti-parisianisme » manifesté par une grande partie des membres ruraux de l'ICEM, la politique d'ouverture sur le champ des sciences humaines, et notamment la psychanalyse, déroge clairement aux orientations de Freinet. *« L'intérêt croissant des Parisiens pour la psychanalyse, les phénomènes de groupe, constitue une divergence théorique d'importance qui, en même temps que les fortes personnalités des principaux protagonistes, explique la rupture. »* (Héveline et Robbes, 2000, p. 18).

L'I.P.E.M. est donc dissous. La majorité des membres du groupe parisien dont Fernand Oury *« ont été issus du mouvement »*, comme il aimait à le dire. Au sein du G.T.E.[18] qu'il fonde avec Raymond Fonvieille, se poursuit le travail d'élaboration et d'écriture de monographies. Des conférences publiques et des stages d'été à l'attention des instituteurs sont également organisés. Jean Oury participe régulièrement aux travaux et aux colloques de ce nouveau groupe.

Cependant en 1964, les antagonismes sont tels parmi les membres du G.T.E. que ce groupe cesse d'exister, cédant la place, d'une part au courant de l'analyse institutionnelle d'inspiration sociologique et autogestionnaire autour de Raymond Fonvieille, Michel Lobrot, René Lourau, Rémi Hess et Georges Lapassade, et d'autre part au G.E.T.[19] autour de Fernand Oury et Aïda Vasquez, une psychologue vénézuélienne, pour lesquels l'écriture et l'élaboration de monographies gardent une place centrale.

Toutefois, Fernand Oury délaisse dès 1966 le modèle d'un groupe national unique dans lequel il ne veut plus jouer de rôle majeur et auquel il ne croit plus guère, laissant ainsi place à l'émergence des CÉPI[20] qui ont la spécificité d'accueillir également des enseignants du secondaire, et à la création de groupes locaux, nommés parfois Champignons. René Laffitte[21] disait : « *Dès qu'un peu de " mycélium pédagogique" fait se rencontrer le désir de praticiens, des groupes se forment. »* Il précise dans un de ses ouvrages que « *l'appellation " chamPIgnon " est un terme générique […] qui conjoint l'idée de "champ" et de précarité : quelque chose qui " pousse " et qui " vient du bas " et qui n'attend pas la culture intensive pour se reproduire. »* (Laffitte, R., 1999, p. 33).

Après son retrait du GET, Fernand Oury s'engage avec Aïda Vasquez dans l'écriture de deux ouvrages : en 1967 *Vers une pédagogie institutionnelle* et en 1971 *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Ce livre de plus de 700 pages surnommé *la brique* aura un succès retentissant. En 1972, avec Jacques Pain, il publie *Chronique de l'école caserne*.

[18] Groupe Techniques Educatives
[19] Groupe d'Education Thérapeutique
[20] Collectifs Éducatifs de Pédagogie Institutionnelle
[21] Instituteur héraultais et auteur d'ouvrages fondamentaux sur la PI (1985, 1999 et 2006) René Laffitte a permis d'introduire cette pédagogie dès la formation initiale des *regents* dans laquelle il est longtemps intervenu.

Suivra en 1979 la publication de *Qui c'est l'conseil ?* écrit avec Catherine Pochet. Ces ouvrages sont désormais des classiques de la pédagogie institutionnelle, souvent désignée par son acronyme PI.

La même année, Jean-Claude Colson, René Laffitte, Jean-Louis Maudrin et Maurice Marteau, membres des organes de direction du mouvement Freinet, créent *Genèse de la Coopérative* un groupe de travail au sein de l'I.C.E.M. À leur invitation, Fernand Oury qui représente une référence pédagogique essentielle pour eux, les rejoint et participe même au congrès Freinet, reprenant ainsi pied dans le mouvement de l'École Moderne. C'est avec ce groupe de travail qui perdurera jusqu'en 1992, que René Laffitte écrira en 1985 *Une journée dans une classe coopérative.* En 1986, paraît *Miloud : l'année dernière, j'étais mort* écrit par Catherine Pochet, Fernand et Jean Oury puis en 1995 *Pédagogie Institutionnelle* que publie Françoise Thébaudin avec Fernand Oury.

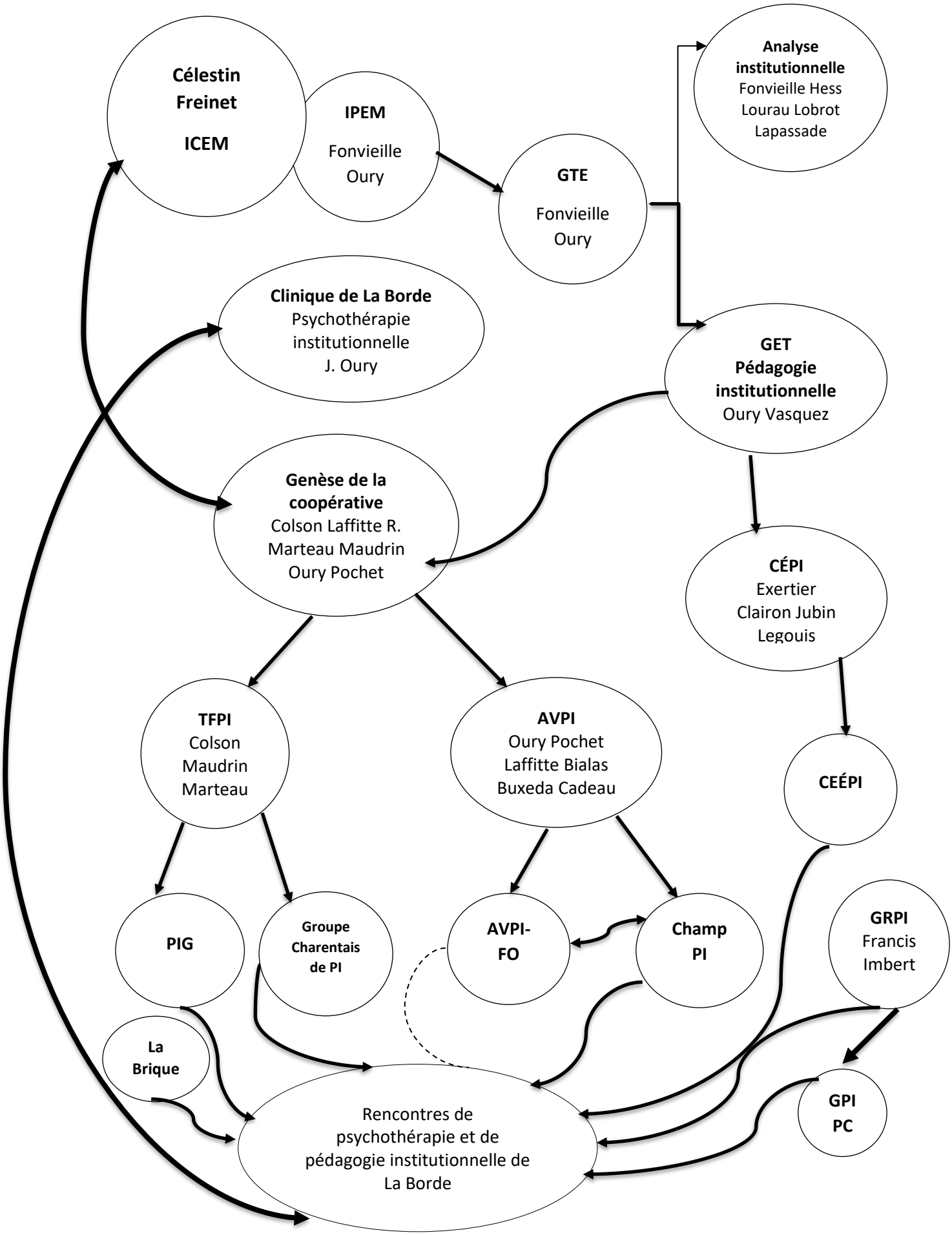
Malgré le décès de son initiateur en 1998, la PI continue à essaimer. Ainsi de nombreux groupes régionaux et associations se sont créés, se réclamant tous de ce courant. Nous pouvons citer notamment TFPI[22], AVPI[23], GRPI[24], Pratique de l'Institutionnel, PIG[25], La Brique et Champ PI qui poursuivent le travail d'élaboration et d'écriture de monographies, les groupes d'échange entre praticiens, l'organisation de stages de formation et la production d'outils pour la classe, tout en tenant compte de l'éclairage de la psychanalyse. D'autres ouvrages essentiels sont publiés parmi lesquels notamment *Mémento de la PI* (1999) et *Essais de pédagogie institutionnelle* (2006) de René Laffitte.

Avec Ardoino et Lourau, nous pouvons relever que psychothérapie et PIs sont *« deux « champs cliniques » qui présentent des liens de parenté. »* Comme ces deux auteurs le précisent, ils s'inscrivent dans une orientation plus générale de la pédagogie et de la psychothérapie où, *« tout au long du XXe siècle, des correspondances apparaissent entre deux « champs » cliniques s'intéressant de façon concurrente, parfois convergente, l'un sous l'angle de la curabilité, l'autre sous celui de l'éducabilité, à l'évolution de la personne. »* (Ardoino et Lourau, p. 14). Ainsi, au-delà des liens entre les frères Oury, nous pouvons parler d'un entrelacement de longue date entre PI et psychothérapie institutionnelle. Jean Oury avait coutume de dire : *« La pédagogie institutionnelle et la psychothérapie institutionnelle, c'est la même chose.* » (Geffard, 2015b, p. 61). D'ailleurs, en partie à son initiative, chaque année depuis 2006, ont lieu les Rencontres de La Borde où se retrouvent des praticiens de ces deux champs à forte mitoyenneté qui continuent à tresser leurs pratiques.

[22] Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle
[23] Association Vers la Pédagogie Institutionnelle
[24] Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle
[25] Pédagogie Institutionnelle Gironde

Page suivante :

Figure 1: de Freinet à la PI de groupe en groupe


Célestin Freinet
ICEM
IPEM
Fonvieille
Oury
GTE
Fonvieille
Oury
Analyse institutionnelle
Fonvieille Hess
Lourau Lobrot
Lapassade
Clinique de La Borde
Psychothérapie institutionnelle
J. Oury
GET
Pédagogie institutionnelle
Oury Vasquez
Genèse de la coopérative
Colson Laffitte R.
Marteau Maudrin
Oury Pochet
CÉPI
Exertier
Clairon Jubin
Legouis
TFPI
Colson
Maudrin
Marteau
AVPI
Oury Pochet
Laffitte Bialas
Buxeda Cadeau
CEÉPI
PIG
Groupe Charentais de PI
AVPI-FO
Champ PI
GRPI
Francis
Imbert
La Brique
Rencontres de psychothérapie et de pédagogie institutionnelle de La Borde
GPI
PC

2. De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle

Nous reprenons ici le titre de cet ouvrage fondateur de 1971 car, dans cette recherche, nous nous référons à la pédagogie institutionnelle telle qu'elle a été élaborée et théorisée par Fernand Oury, René Laffitte et les groupes de praticiens auxquels ils ont participé ou qui s'appuient sur leurs travaux. Nous évoquerons la figure du trépied techniques, groupe et inconscient sur lequel repose la PI. Nous apporterons quelques précisions sur le concept central d'institution et ensuite sur les 4 L, lieux, limites, loi et langage. Nous terminerons cette partie en revenant sur la classe institutionnelle vue comme Atomium.

2.1. Coopération et classe coopérative

La coopération peut, selon les besoins, mettre au travail une équipe, un groupe ou la classe entière que ce soit dans une activité de production, un « travail véritable » au sens de Makarenko (Vasquez et Oury, 1991, p. 212), dans l'acquisition des savoirs ou dans la gestion de la vie de la classe. On peut donc parler d'un mode de fonctionnement continu qui, tout en laissant place à une approche didactique et au travail individualisé, prévaut dans la classe. *« Les interactions coopératives […] incitent les élèves à effectuer un travail à plusieurs (par exemple en groupe ou en équipe), à solliciter l'aide d'un camarade ou à apporter la sienne. […] La coopération permet au travail individualisé de s'effectuer sans l'étayage permanent et systématique de l'enseignant. »* (Connac, 2015, p. 69). On peut donc parler de classe coopérative lorsque la coopération ne se limite pas à une entraide ponctuelle mais qu'elle devient un réel mode de fonctionnement permanent dans lequel le maître ne s'impose plus comme le seul recours possible. Quand le face-à-face frontal maître/élèves disparait dans une classe pour laisser place à la pédagogie Freinet ou à la PI, la coopération s'impose, elle devient *« une nécessité fonctionnelle »* (Bucheton, 2009, in Connac, 2015, p.70).

2.2. Le trépied de la classe T.F.PI : techniques, groupe et inconscient

Dans son dernier ouvrage, Fernand Oury écrit : *« Les résultats sont suffisamment encourageants pour qu'on puisse dire que nous avons trouvé quelque chose : un début de synthèse entre les techniques Freinet, la dynamique de groupe et quelques concepts psychanalytiques ajustés à notre main. »* (Thébaudin et Oury, 1995, p. 9). Matérialisme ou techniques, groupe et inconscient, ce sont ces trois dimensions qui tiennent lieu d'axes dans l'image du trépied sur lequel repose la PI. C'est ce même trépied qui servit de logo au groupe Genèse de la coopérative. René Laffitte insiste sur le fait que c'est l'existence de ces trois pieds indissociables qui caractérise une classe Techniques Freinet PI (TFPI) et qu'en l'absence de l'un d'entre eux, la classe ne tient plus debout. *« La PI ne se limite pas à l'exercice d'une démocratie ni à quelques lieux de parole épars, fussent-ils des lieux d'écoute analytique. C'est*

peut-être pourquoi certaines expériences, revendiquées comme de la PI, montrent des classes auxquelles il manque souvent un pied, voire deux. » (Laffitte, R. 2006, p. 425).



Figure 2: Le trépied dessiné par Fernand Oury.
Photo : I. Robin.

2.2.1. Les techniques

Les techniques contribuent à modifier le milieu qu'est la classe en permettant de proposer *« des activités qui accrochent le désir, qui ont du sens et surtout qui donnent du sens aux apprentissages scolaires. »* (Laffitte, R. 2002, p. 8). On retrouve ici l'idée centrale de la psychothérapie institutionnelle initiée par Tosquelles : d'abord soigner le milieu. C'est dans ce sens que Clot rend hommage à Tosquelles et aux apports de celui-ci à l'analyse du travail, dans un texte où il insiste sur la dimension d'humanisation de l'activité : *« L'homme n'est pas un animal qui vit dans un milieu. Il convertit le milieu en monde et c'est cette re-création qui lui permet d'échapper au dilemme existant entre s'adapter ou périr. »* (Clot, 2009, p. 147). De façon analogue, dans les classes TFPI ce n'est plus la seule parole du maître qui fait loi mais ce sont également *« les enfants [qui] ont la parole, non pour bavarder ou répéter, mais pour décider en partie de leur vie d'écolier, pour organiser le milieu scolaire qui devient oasis respirable où chacun, adulte et enfant, retrouve le désir de dire, de faire, d'apprendre, de communiquer, de grandir. »* (Marteau in Laffitte, R. 1997, p. 25).

Selon Geffard (2005), Oury complexifie la classe Freinet et articule plus finement l'axe matérialiste avec les deux autres branches du trépied. Il ne faut toutefois pas perdre de vue qu'au même titre que les deux autres pieds, les techniques Freinet sont indispensables. Une classe qui se prévaudrait de fonctionner en PI sans elles n'est pas sérieusement envisageable. En effet, *« aussi bien pour Fernand Oury que pour Jean Oury et François Tosquelles, les techniques Freinet - on les entendra ainsi et au sens large - sont l'ossature et l'infrastructure d'un milieu de vie éducateur et soignant : des « techniques de vie ». »* (Pain, 2003, p. 160). Toujours dans la perspective de soigner le milieu, dans la classe TFPI, les institutions que Pain désigne comme techniques de vie (terme de Freinet) « *font d'un groupe une société* » viable (ib. p. 164). L'enseignant ou l'éducateur passe ainsi de la survie en milieu hostile ou sclérosant,

à la possibilité de vivre lui-même. Il peut donc se rendre disponible et mobiliser son énergie pour aider ceux qu'il a sous sa responsabilité à mieux vivre dans un milieu fait d'échanges et d'accueil de l'autre et à s'investir dans des processus de grandissement et d'apprentissage.

2.2.2. Les phénomènes de groupes

Le deuxième axe du trépied de la PI est constitué par le groupe. C'est sur les travaux de Lewin, Bion et, plus tardivement, d'Anzieu (Geffard, 2005 ; Laffitte, R., 2009, p. 86) qu'Oury s'appuie pour développer l'incidence réelle de cette dimension sur le terrain scolaire.

Lewin (1890-1947) est un psychologue qui a conceptualisé la notion de dynamique de groupe. *« C'est de lui que nous tenons cette vérité […] que toute classe est un groupe humain, c'est-à-dire un lieu d'interaction à multiple sens […] un champ de force où entrent en conflits les jeux de l'influence et du pouvoir, un véritable laboratoire des modalités du maniement humain. »* (Hameline, 2000, p. 71). Le psychanalyste et psychiatre Bion (1897-1979) a été le précurseur de la psychothérapie de groupe. Il est ainsi le premier à appliquer les principes de la psychanalyse aux groupes dans une visée thérapeutique. Cependant son ouvrage *Recherches sur les petits groupes* aura un écho qui dépassera largement le champ des thérapies. Dans le prolongement des travaux de Bion, le psychanalyste Anzieu (1923-1999) développe ses recherches autour de la vie fantasmatique des groupes partant du postulat que tout comme chaque sujet, tout groupe a un inconscient avec son propre imaginaire dont la complexité n'est pas aisément accessible. *« Tout autant qu'il l'est pour l'inconscient individuel, le groupe est une surface projective pour la culture et la société. »* (Anzieu, 1984, p. 205).

La classe, comme tout groupe, est traversée de phénomènes plus ou moins conscients. *« La classe, groupe et ensemble des groupes, fait partie d'autres ensembles qui la déterminent en partie. Interrelations et phénomènes de groupes surdéterminent comportement et évolutions. Connus et maîtrisés (si possible par le groupe lui-même), ils deviennent agents d'éducation. »* (Vasquez et Oury, 1981, p. 689). La classe institutionnelle n'est pas un agglomérat de singletons rivés dans une relation à sens unique de face à face avec l'enseignant. Elle est animée de groupes à durée et à géométrie variable. Des équipes de production ponctuelles peuvent se former pour prendre en charge le tirage d'une page du journal ou la réalisation d'un pochoir d'illustration. Des équipes de travail hétérogènes, plus pérennes, sont également mises en place en ayant recours au sociogramme-express, outil inspiré des travaux sur la sociométrie de Moreno qu'Oury adapte au contexte scolaire (Vasquez et Oury, 1981, p. 516). Elles favorisent un accueil de chacun qui tient compte de la sécurité affective de tous et autorise l'inscription active de chaque individu dans le collectif.

La psychothérapie institutionnelle s'était déjà élaborée en tenant compte des groupes dont l'étayage joue un rôle primordial pour le sujet. *« On vit dans des groupes différents, note Tosquelles en 1961, et on passe et l'on doit passer d'un groupe dans un autre groupe, aussi bien dans le processus d'individuation ou de personnalisation que dans la praxis de la vie sociale, qui est appartenance. »* (Clot, 2009, p.153). Ces « clubs » mis en place dans la psychothérapie institutionnelle ont largement inspiré Fernand Oury dans la création d'une multiplicité de groupes et équipes qui interagissent et façonnent une dynamique perpétuelle dans la classe, contribuant ainsi à défiger les images et les places de chacun. Dans la classe, des lieux de parole, notamment le Conseil et la Réunion des chefs d'équipe, permettent de dire et de réguler ce qui se passe à l'intérieur et autour de ces différents groupes.

2.2.3. La prise en compte de l'inconscient

« Fernand Oury prend, lui, bel et bien place dans une des plus intéressantes tentatives d'articuler psychanalyse et pédagogie, nous avons à le reconnaître. » (Cifali, 2009, p. 202).

Nous avons pu voir précédemment que la PI trouvait ses origines en grande partie dans la psychothérapie institutionnelle. À ce titre, il n'est donc pas étonnant que l'inconscient soit un des trois pieds indissociables qui en constituent l'assise. *« Reconnu ou nié, l'inconscient est dans la classe et parle… Mieux vaut l'entendre que le subir. »* (Vasquez et Oury, 1981, p. 689). Pour essayer d'y voir plus clair et « d'y entendre quelque chose » de « ce qui se passe » dans la classe, Fernand Oury et ses compagnons pédagogiques s'appuient sur les apports de Freud, Lacan, Tosquelles et Dolto notamment. *« La PI s'appuie fréquemment sur une conception de l'élève, comme enfant, sujet dans sa parole et dans son être, qui se réfère aux apports de Françoise Dolto, elle-même élève de Jacques Lacan. »* (Blanchard-Laville et al., 2005, p. 129). Pourtant, selon René Laffitte, *« il parait difficile qu'une pédagogie puisse apporter un discours technique et conceptuel permettant à des instituteurs de tenir compte de l'inconscient dans la classe, sans provoquer de l'angoisse, des défenses et du scandale. »* (Laffitte, R. 2006, p. 423). Comme on l'a vu plus haut, certaines résistances ont en partie causé la « cassure » avec Freinet.

Ces défenses ne relèvent pas exclusivement de ce qu'on pourrait qualifier de querelles de chapelle mais également de représentations encore communément admises dans les écoles. L'image de l'Enfant, réceptacle vierge de toute histoire, enclin à recevoir la connaissance et les savoirs en toute innocence a de beaux jours devant elle. Pourtant, pour reprendre la formule de René Laffitte (2009, p. 86), *« les enfants ne laissent pas leur inconscient au portemanteau en entrant à l'école. »* Nous pouvons ajouter qu'il en est de même pour les enseignants. Et justement, si nombre d'entre eux rechignent à reconnaître le rôle de l'inconscient dans la relation éducative, c'est sans doute parce que celui-ci vient bousculer les confortables certitudes et la rationalité toute-puissante derrière lesquels ils s'abritent. Il est vrai qu'on ne trouvera point

de trace de la moindre allusion à l'inconscient ni même au désir voire aux émotions dans le référentiel professionnel 2013 des métiers du professorat et de l'éducation, aux compétences pourtant fort détaillées. Tout au plus la dimension affective y est-elle mentionnée à deux reprises.

Un premier pas consisterait sans doute pour chaque enseignant à interroger les raisons, plus ou moins conscientes, pour lesquelles il a choisi cette profession. D'autant plus que sous et avec l'adulte qui s'est engagé dans la relation éducative, l'enfant qu'il fut naguère persiste, avec son histoire singulière et ses propres rapports, parfois occultés, à l'école. Sans quoi, il ne sera pas surprenant que l'enseignant se retrouve englué dans des situations interpersonnelles qui lui échappent ou même l'aliènent, l'empêchant d'exercer ses missions professionnelles, si ce n'est sereinement, tout du moins avec une certaine dose de lucidité. *« Voilà que soudain, l'enfant que le pédagogue se trouve avoir en charge d'instruire, provoque la passion d'entraîner avec lui un enfant du passé qui fait retour sous l'effet de quelques signifiants dont l'enfant actuel se trouve par hasard marqué (quelques traits de son visage, de l'intonation de sa voix, ou de son attitude, etc.). Des « revenants » surgissent, parmi lesquels cet enfant que fut le maître, et qui, aujourd'hui se met à régler des comptes avec quelque rival revenu du passé, via un enfant qui n'en peut mais. »* (Imbert, 1996a, p. 15).

On comprend donc combien il est important pour l'enseignant de ne pas méconnaître ces phénomènes inconscients que sont notamment le transfert, le contre-transfert, la projection et l'identification, s'il veut se prévaloir a minima de ce principe hippocratique *« primum non nocere »*, à l'instar du médecin, un autre de ces métiers que Freud qualifiait d'impossible. Ainsi Imbert affirme-t-il que *« la réalité est que la situation pédagogique-éducative est, comme telle, une sorte d'*accélérateur d'inconscient. *Tout se passe comme si la rencontre avec l'enfant mettait le maître en situation de se rencontrer avec quelques figures du passé et les différentes imagos archaïques qui les avaient nourries. »* (Imbert, 1996a, p. 16). Ces phénomènes inconscients agissent non seulement entre l'enseignant et les enfants d'un groupe-classe mais également entre les élèves eux-mêmes. *« Entre ces êtres de chairs et de sang que travaille un inconscient partout à l'œuvre, circulent souterrainement affects et projections imaginaires, fantasmes et phénomènes identificatoires ou transférentiels qui parasitent tout à la fois les actes d'enseigner et d'apprendre. »* (Moll, 2001, p. 166). Aussi les élèves investissent-ils, chacun à leur façon, l'image du maître ou de la maîtresse, en termes de rencontre ou de rejet d'où découlera une facilitation ou un barrage à l'apprentissage. *« La figure magistrale est cet écran sur lequel l'élève va projeter toutes ses attentes imaginaires, images du père admirable ou de la mère protectrice mais peut-être de l'autorité honnie ou de la mère dévoreuse. L'enseignant peut ainsi être enfermé par l'élève dans des rôles les plus divers. »* (Jubin, 2001, p. 180).

Toutefois, la classe TFPI peut permettre d'éviter cet écueil d'une identification de l'élève focalisée uniquement sur l'image du maître. La multiplicité des institutions et des possibilités de médiations qu'offre cette classe sont autant d'accroches transférentielles pour les enfants. *« De là, l'importance, en classe, des « transferts latéraux » qui viennent alléger la relation transférentielle maître-élève, l'ouvrir sur d'autres possibles, d'autres issues. »* indique Imbert (1996a, p. 46) avant de citer un passage de *« L'année dernière, j'étais mort… » signé Miloud* : *« Quand nous aménageons des lieux où tout peut être dit ; quand, sur place, une multitude d'objets sont accessibles, quand les autres sont, eux aussi, accessibles et que la classe (au sens le plus large) devient un lieu riche [alors] il est possible de transférer sur n'importe quoi ou presque… »* (Pochet, C., Oury, F. et Oury, J., p. 130). Pain souligne de son côté combien la prise en compte de l'inconscient dans la classe TFPI peut jouer un rôle important dans l'accès aux apprentissages : *« La classe, comme champ dynamique, est une surface transférentielle, inter et contre-transférentielle, et c'est même par là que passent les « accrochages » et « remaniements » transférentiels sur lesquels s'élaborent les connaissances, les savoirs. »* (Pain, 1998, p. 65).

Il ne s'agit pas pour autant pour le pédagogue de jouer à l'apprenti-sorcier. *« La classe n'est pas le divan. »* écrit Hameline (2000, p. 73) qui précise cependant quelques lignes plus loin, faisant référence notamment à Oury, qu'en termes de psychanalyse *« l'éducateur en sait trop ou trop peu, hormis des cas particuliers comme l'illustrent certains groupes français de PI. »* C'est que tout en tenant compte des apports de la psychanalyse, Fernand Oury lui-même employait souvent des métaphores chirurgicales en guise de mises en garde adressées à ceux qui improvisent des « thérapies sauvages ». *« Faire de la psychanalyse en classe, c'est comme faire une opération à cœur ouvert dans un grenier poussiéreux. »* (in Meirieu, 2009, p. 186). Il insistait régulièrement sur les dangers que cela peut représenter. *« Avec l'utilisation naïve de la « psychanalyse » dans un milieu scolaire inchangé, on peut s'attendre à des désastres : on ne manipule pas le radium à mains nues… »* (Oury, F. 1985, p. 44). Quelle que soit son importance, la psychanalyse n'est qu'un des trois pieds de la PI. Elle l'éclaire sans doute puissamment mais elle ne se substitue pas à elle. *« Que la formation, la technicité, l'outillage, ouvrent et épurent les apprentissages, et permettent une prophylaxie du milieu […] c'est ça l'apport de la psychanalyse, avant tout, le respect des subjectivités et de leurs étayages. »* (Pain, 2003, p. 146).

S'il convient de garder à l'esprit tous ces avertissements, il n'en reste pas moins qu'à la lecture des nombreuses monographies écrites et publiées par des instituteurs TFPI, force est de constater que dans les classes, la PI peut avoir des effets prophylactiques voire thérapeutiques. Certes, il ne s'agit pas pour le pédagogue, comme l'indique Meirieu, de singer

le thérapeute en se gargarisant des atours de la vulgate « psy », ni même d'avoir pour visée cette démarche thérapeutique. La pédagogie *« peut avoir des effets thérapeutiques ; mais, d'une certaine manière, elle n'y parvient que parce qu'elle ne les vise pas directement. »* (Meirieu, 2009, p. 187). Qui plus est, l'enseignant a fort à faire dans sa classe et ne peut, comme c'est le cas pour l'analyste, se consacrer à un seul enfant. Les autres élèves, comme autant de singularités, sont là qui nécessitent également une attention. C'est donc en aménageant le milieu et impulsant un réseau complexe de lieux et d'institutions que l'instituteur permet l'advenue d'effets thérapeutiques pour les sujets dans sa classe. Il s'agit donc de permettre *« au sujet de prendre pied… Prendre pied pour se mettre en jeu, et « en je » évidemment. »* (Meirieu, 2009, p. 186). C'est en quoi la classe institutionnelle s'inscrit dans un temps long et ne relève pas d'une pédagogie de l'instantanéité ou du miracle. Peu à peu, se produit une rencontre entre les étais de la PI et le sujet qui peut alors s'aménager une place dans un monde ouvert.

La PI ne fait donc pas l'impasse sur les *« arabesques du désir, et notamment du désir de savoir et de connaître »* (Tosquelles, in Laffitte, R. 1997, p. 198). C'est en ce sens que Fernand Oury qualifiait la PI de « pédagogie du désir » (Vasquez et Oury, 1981, p. 685) ou de pédagogie du « désir retrouvé » pour reprendre le sous-titre d'un ouvrage de René Laffitte (1997). La psychanalyse nous apprend que c'est ce désir qui sous-tend toutes les dynamiques des sujets, adultes et enfants, engagés dans la relation éducative. Tosquelles le relève avec un certain humour : *« Je ne voudrais pas affoler les instituteurs, ni peut-être un certain nombre d'analystes, mais cette possibilité de reprise, de résurgence du désir, on l'appelle depuis Freud, le transfert* (in Laffitte, R., 1997, p. 199).

« L'oasis respirable » qu'est la classe TFPI, offrant la possibilité d'une multitude d'entrées à chacun, permet aux sujets de rejouer en permanence leur investissement et leurs identifications au profit de leurs apprentissages. Selon Imbert faisant référence à *Miloud, « le remaniement des identifications, la possibilité d'une « reprise » ou encore d'une « re-naissance », mobilisée par le jeu du transfert, telle est la visée d'une PI. »* (1996a, p. 43). L'accueil des transferts rendu possible par le cadre de la classe TFPI autorise le déploiement du désir et l'implication des enfants dans le travail. Ce qui répond à la question centrale souvent posée par la psychothérapie et la PI du « qu'est-ce qu'on fout là ? », c'est *« le désir profond des participants d'être là, d'être à leur affaire, à leur travail. Ce qui permet aux élèves comme aux maîtres d'être en classe autrement que comme des figurants obligatoires. »* (Vasquez et Oury, 1981, p. 685).

Avec la PI, l'enseignant, en soignant le milieu qu'est la classe, veille donc à favoriser la diversité des accroches transférentielles. Il s'agit donc de fomenter du désir car *« faute de pouvoir entrer dans le jeu du transfert, le désir de l'enfant peut se replier et en venir à*

disparaître. » (Imbert, 1996a, p. 49). Pour autant contrairement à ce que semble indiquer Houssaye (2014, p. 14 et 18) avec sa modélisation du *triangle pédagogique*, dans la PI, selon Imbert, le professeur n'occupe pas la « place du mort », s'effaçant le plus possible du rapport aux savoirs. Bien au contraire, il est pleinement engagé dans la relation éducative *« il ne dispose pas d'un dispositif qui, à l'instar du dispositif analytique, « neutraliserait » sa personne. Il est hors de question pour lui de faire le « mort ». Il doit bel et bien se risquer à visage découvert. »* (Imbert, 1996a, p. 50).

Mais ces techniques institutionnelles, de groupe et de relation ainsi que la prise en compte de l'inconscient qui marquent la PI ne se limitent pas à la sphère de la classe car elles impliquent profondément le praticien. Puisque professionnel et personnel sont imbriqués, elles participent donc à la construction de l'identité du sujet. Ces techniques de vie deviennent alors par porosité des pratiques et des principes de vie. C'est ce que Pain décrit lorsqu'il évoque sa rencontre et son cheminement avec la PI : « *j'y ai trouvé ces techniques, comme je l'ai dit, institutionnelles, de groupe, de relation. Mais j'y ai aussi trouvé une voie de structuration de ma propre personnalité, qui m'a permis d'étayer une vie par une démarche de désir dans la loi.* » (Cheval, 2014, p. 16).

2.3. PI et médiation

Pour Meirieu (2009, p. 193) la *« leçon de Fernand Oury […] peut s'exprimer en deux mots […] : désengluer et différer. »* C'est le propre de la classe institutionnelle. Elle offre d'une part la possibilité à chacun des sujets qui composent le groupe de se *désengluer*, de se déprendre des images auxquelles il est assigné ou s'est lui-même identifié. Elle permet donc de « rejouer la partie », en s'appuyant sur les étais des institutions pour se saisir d'autres places. Ces mêmes institutions, dans lesquelles la parole de chaque sujet est prise en compte et sur lesquelles chacun sait qu'il peut compter, autorisent à se risquer à *différer*, à ne pas céder aux pulsions dans la rencontre avec l'autre, rendant l'échange possible. Différer, c'est faire que « l'immédiat » soit médiatisé : la médiation est au cœur même de la notion d'institution. Différer c'est aussi apprendre à grandir.

La PI tend *« à remplacer l'action permanente et l'action du maître par un système d'activités, de médiations diverses, d'institutions, qui assure d'une façon continue l'obligation et la réciprocité des échanges, dans et hors du groupe. »* (Vasquez et Oury, 1991, p. 248). La relation duelle traditionnelle est évitée au profit de la richesse des multiples relations collectives que génèrent les institutions dans le groupe. Ainsi, *« la mise en place de systèmes de médiation dans l'espace de la classe permet tout un jeu d'identifications qui font progresser les enfants dans la structuration de leur moi. »* (Moll, p. 175).

Selon Imbert (2007, p. 20-24), une institution est un dispositif de médiation qui crée du tiers. La médiation sépare et différencie, sort le sujet de l'indifférencié dans lequel il se clôture. De ce fait, elle l'autorise à se relier, à « s'allier » dans un réseau d'échange. Elle l'inscrit dans un circuit où l'émergence du désir permet au sujet l'accès au champ de l'apprentissage. Les institutions qui mettent en ces médiations s'avèrent donc des *« pièges à désir »* (Imbert, 2010, p. 172). Pour Boncourt (2010, p. 45), Fernand Oury aurait aussi bien pu appeler sa pédagogie, « pédagogie médiationnelle » tant médiation et institutions sont proches.

Par ailleurs, la PI, en tant qu'elle se fonde sur des processus de médiation *« constitue une réponse particulièrement adaptée à la situation d'aujourd'hui : une situation d'effritement des médiations symboliques qui laisse enseignants et enseignés dans un face-à-face dont, bien souvent, la seule issue est la violence. »* (Imbert, 2007, p. 29).

2.4. Les «4 L » : lieu, limite, loi et langage.

Les praticiens de la PI se réfèrent régulièrement à cette formule des « 4 L ». *« Elle condense les conditions nécessaires à la constitution d'un milieu éducatif en 4 mots. »* (Laffitte, R., 2006, p. 25). Elle reprend les quatre éléments indissociables et indispensables pour que la classe puisse devenir un milieu qui accueille chacun en tant que sujet dans sa singularité, ouvrant ainsi la possibilité de son investissement et de son accès aux savoirs, la possibilité de grandir. La classe TFPI est un lieu construit de multiples lieux, en étroite relation les uns avec les autres et pourtant distincts, comme autant de repères pour les élèves. Ils ont chacun leurs limites dans le temps et dans l'espace et permettent d'ouvrir des réceptacles appropriés aux différentes paroles et à leur écoute. Ainsi, le Quoi de neuf ? accueille les mots plus personnels voire intimes mais pas les histoires imaginaires qui, comme les histoires vraies, trouvent leur place dans le Choix de texte. Et, comme nous l'avons vu plus haut, le Conseil est le lieu de parole où tout se régule, s'organise et se décide. Inscrits dans l'emploi du temps, leur régularité contribue à la sécurité affective de chacun et du groupe.

Être « je » ne signifie pas pour autant être dans la toute-puissance et empiéter sur les autres mais parvenir à être avec les autres, inscrit dans un circuit de reconnaissance et d'échange. L'avènement du sujet se fait dans la loi qui pose les limites. *« Elle n'est pas le bon vouloir de l'adulte, mais plutôt la condition de l'instauration de l'échange au sens symbolique, de la parole, de l'accès au langage (inter-dit). »* (Héveline et Robbes, 2000, p. 25). Le sujet ne peut prendre place et donc prendre part que s'il se sait en lieu sûr. La loi puis les règles qui en découlent, instaurées par le groupe au Conseil, sont la garantie de cette sécurité. Comment se risquer à la parole si une loi telle que « je ne me moque pas » n'a pas été établie ? *« L'escargot ne déploie ses cornes que lorsqu'il se sent en sécurité. »* (Laffitte, R., 1997, p. 173).

Les transgressions, inévitables, sont elles-mêmes accueillies par la sanction symbolique d'une amende, décidée en Conseil et payée en Monnaie intérieure à la banque de la classe. Cette médiation, à l'opposé de la leçon de morale culpabilisante et si peu efficace, permet de régler et de solder les comptes sainement avec l'élève qui a transgressé. Elle l'autorise à s'en sortir debout et à reprendre pied dans la classe. Sans être ostracisé, il revient dans le jeu des institutions qui structurent la classe en lieu d'humanisation. L'enseignant n'est pas au-dessus de la loi commune, et, en cas de transgression (n'est-il pas humain ?), il est également soumis à l'amende qu'il verse, en euros, à la caisse coopérative. L'assise de la loi ne s'en trouve que renforcée. Ainsi, dans la classe TFPI « *le concept des « 4 L » (Lieu, Limite, Loi, Langage) agit de manière transversale dans une journée coopérative.* » (Connac, 2010, p. 63).

Ainsi, le cadre de la classe institutionnelle, étayé par ces 4 L, permet donc au collectif alliant élèves et maître de coconstruire un milieu vivable. Sa mise en place, pas à pas, impulsée par le désir de l'enseignant est un « *patient travail accompli pour rendre possible la rencontre* » (Rey, 2022, p. 12), travail qui ouvre alors la possibilité de programmer le hasard. (J. Oury, 2003).

2.5. L'Atomium



Figure 3 : L'Atomium de Bruxelles, novembre 2011.
Photo R. Lopez

> *La caractéristique de la pédagogie institutionnelle, relèvent F. Oury et A. Vasquez en 1967 dans VPI (pp. 101-108), est de constituer, à l'image de l'Atomium de l'exposition de Bruxelles, « un ensemble où [toutes les institutions] nous paraissent en interactions réciproques », « un ensemble dialectique ». Ils précisent que dans un tel ensemble « le mode de liaison entre les divers éléments avait au moins autant d'importance que les éléments eux-mêmes. » Aussi bien, « les éléments sont à la fois causes et effets les uns des autres. Isoler ces éléments leur retire leur sens, ils n'ont de sens que par rapport à l'ensemble.* (Imbert, 2010, p. 34).

La métaphore de l'*Atomium* qui représente la classe TFPI donne à voir une structure loin d'être statique. Sa complexité est animée par la dynamique permanente des interrelations entre les différents éléments qui en constituent le maillage serré. Tout ce qui est mis en œuvre dans la classe, tout ce qui s'y articule pour parvenir, par exemple, à la production du journal ou à l'écriture d'une lettre collective contribue à offrir un espace d'accueil, un de ces « *systèmes qui permettent dans un circuit d'échanges, quelque chose de l'ordre du désir.* » (Pochet et al., 1986, p. 175). Mais qu'on ne s'y trompe pas, la multiplicité des éléments et des activités d'une classe n'est pas suffisante s'ils ne sont pas reliés entre eux. Ce sont ces liens qui font sens. *« L'imprimerie en soi, ce n'est pas l'Amérique, mais reliée au texte libre, aux lecteurs du journal, aux correspondants, aux équipes, et aux divers statuts existant dans la classe, elle prend une autre dimension. »* (Laffitte, R., 1997, p. 178). Dans une classe TFPI, quel que soit son niveau d'institutionnalisation, ce qui importe c'est que les institutions, les activités, les apprentissages, les statuts et les rôles, que ces différents objets qui la travaillent et qu'elle travaille fassent système. Il s'agit d'un dispositif cohérent qui est élaboré, déployé au fur et à mesure des nécessités singulières de chaque groupe, selon son propre rythme, par l'ensemble de ses participants.

En cela, cette classe-Atomium n'est pas sans faire penser à un organisme vivant ou au développement d'un organe. René Laffitte (1999, p. 22) la compare à la structure neuronale des cellules nerveuses, faisant sans doute référence à l'enchevêtrement de leurs connexions. Bénévent et Mouchet sur le même registre écrivent que *« dès que ces différents opérateurs [de la classe TFPI] deviennent actifs, ils entrent en coalescence – c'est l'émergence de l'Atomium »* (p. 481). Un Atomium qui permet la circulation et l'échange, dans lequel chacun peut avoir des rôles et des fonctions diversifiées qui défigent les images et offrent à chacun une place non assignée de sujet, acteur dans le groupe. *« On est toujours membre de plusieurs institutions à la fois et ce sont les déplacements et transferts sur le « damier institutionnel » qui sont sources de recréation en chacun. »* (Clot, 2009, p. 154). La structuration qu'offre la PI permet à chacun de se ménager des passages et des ouvertures, à travers les institutions et à l'intérieur d'une

même institution. Ainsi, grâce aux Ceintures *« on ne colle pas un seul nom à chaque personne : un enfant Ceinture jaune en comportement peut aussi être vert en maths, orange en sport, marron en lecture. Cette diversification le protège de ce qui peut être dit sur lui, puisque ce lui n'est pas massivement assigné à une seule image. »* (Laffitte, P.J., 2015, p. 82).

Même si, comme le montre le schéma ci-après, le Conseil occupe une position centrale dans cette structure, la question se pose de par quoi commencer pour institutionnaliser une classe. *« Par tout à la fois »*, répondent Aïda Vasquez et Fernand Oury, avant de nuancer leur propos, *« par où vous pourrez »*, puis d'enchaîner également avec une métaphore physiologique : *« La main d'un homme ne se fabrique pas d'une façon logique en commençant par le pouce ou l'auriculaire, ça commence partout à la fois et les points d'ossification de la classe doivent se développer simultanément. »* (1991, p. 104).

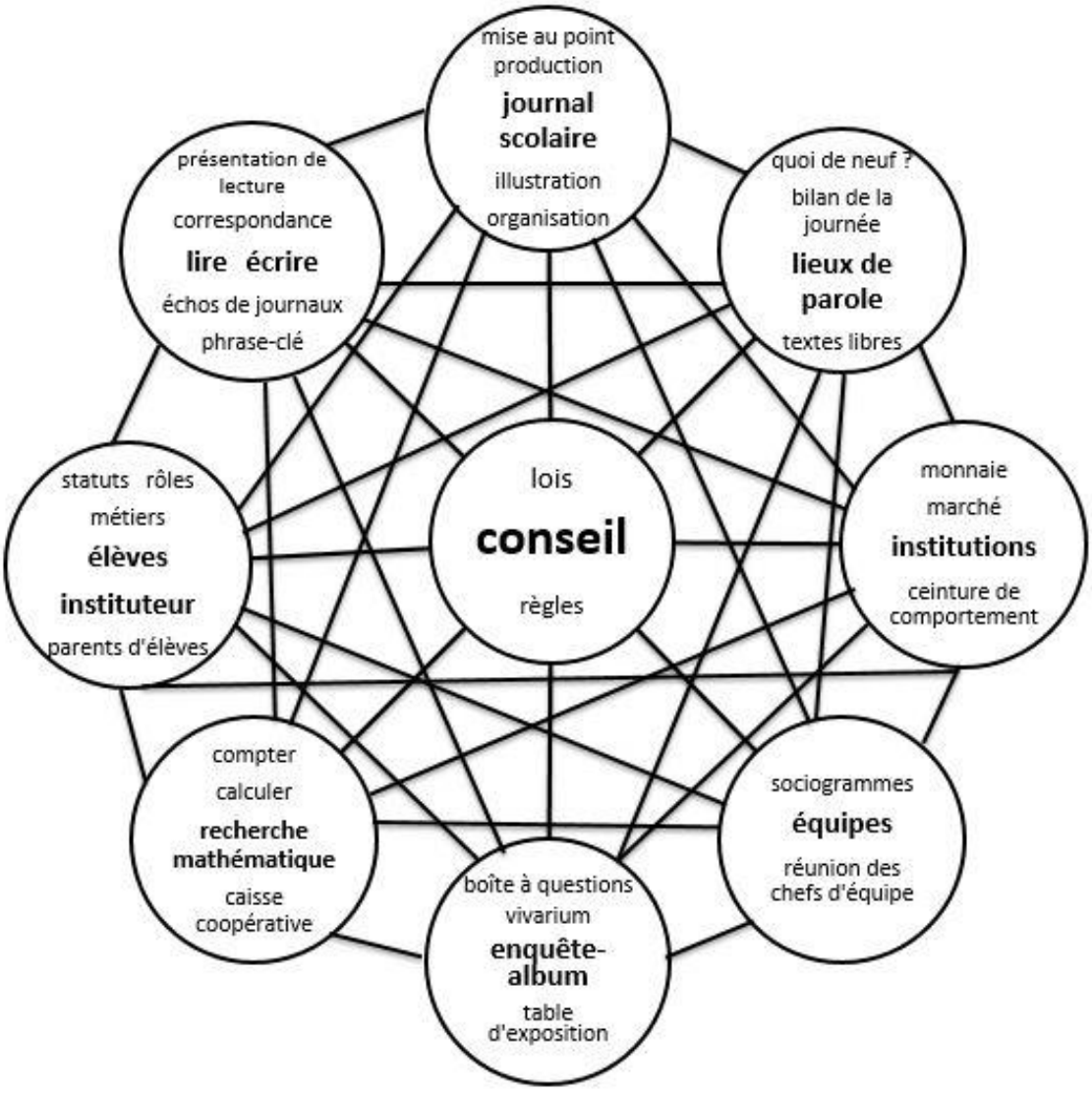


Figure 4 : Représentation de l'Atomium d'une classe TFPI
R. Lopez

2.6. Actualité de la PI

Comme nous l'avons vu, la PI est née dans les années 1950. Issue du courant de l'éducation nouvelle (qui a maintenant plus d'un siècle) et plus particulièrement de la pédagogie Freinet, où la situer en ce premier quart du XXIe siècle ? Nous plaçons la PI parmi les pédagogies différentes pour reprendre la terminologie de Viaud et Hugon (2015) en ce qu'elle s'oppose à la pédagogie classique ou traditionnelle, c'est-à-dire « *un type de pédagogie, encore dominant en France, caractérisé par un enseignement essentiellement magistral (y compris dans sa variante dialoguée) et identique pour tous les élèves.* » (Reuter, 2021, p. 49). Nous distinguons les termes de « pédagogie différente » de l'appellation « pédagogie alternative ». En effet, cette dernière dénomination recouvre toute une nébuleuse d'écoles, essentiellement hors-contrat, qui se réclament bien plus de courants liés au « bien-être », au développement personnel, aux neurosciences voire à certains ésotérismes avec « *des pratiques d'endoctrinement* »[26] (MIVILUDES, 2021 p. 75) que de l'éducation nouvelle. Contrairement à celle-ci qui exprime une visée émancipatrice et de transformation politique de la société, ces pédagogies alternatives s'affirment la plupart du temps comme « apolitiques », terme qui ne leurre personne. (Wagnon, 2018).

Pour revenir à la PI, même si elle est loin d'être très répandue dans le champ de l'éducation, cette pédagogie reste vivace. Cependant, il est difficile d'estimer le nombre de praticiens de cette pédagogie car ils ne s'inscrivent pas dans des structures centralisatrices qui permettraient de les quantifier. « *Aujourd'hui, la pédagogie institutionnelle poursuit son chemin. Contrairement à la pédagogie Freinet, elle n'est pas structurée en un grand mouvement national ou international. Elle se compose toujours d'équipes, de groupes d'enseignant·e·s constitués en associations et inscrits dans la durée ; ou encore de praticien·ne·s, de formateurs et formatrices et d'universitaires auteurs et autrices d'articles et d'ouvrages. Difficile de dire combien d'enseignant·e·s la pratiquent en France : près d'un millier peut-être.* » (Robbes, 2021, p. 166). Ainsi, des groupes de pairs, souvent adossés à une association locale ou régionale, continuent à se réunir et à élaborer autour de leur pratique professionnelle tout en menant des actions de diffusion ou de formation.

Depuis 1999, *Echos-PI*[27], bulletin d'échanges entre acteurs de la PI, publie les contributions de praticiens. En 2019, afin de tenter de donner une meilleure visibilité à la PI, un « Tour de France[28] » associant différents groupes a été organisé à l'attention du grand public. Durant l'été 2023, pas moins de cinq stages[29] de formation sont organisés en Belgique et en

[26] https://www.miviludes.interieur.gouv.fr/sites/default/files/publications/francais/MIVILUDES-RAPPORT2021_web_%2027_04_2023%20_0.pdf
[27] https://www.icem34.fr/images/Artisans-p%C3%A9dagogiques/ECHOS%20PI%20num%C3%A9ro%2069.pdf
[28] https://reseau-pi-international.org/tdf/
[29] https://reseau-pi-international.org/wp-content/uploads/2023/05/Affiche-StagePI-Brique-2023.pdf

France. Échappant à l'intention sociale telle que Wittorski la décrit (2008), il relève bien du libre choix des sujets de s'y inscrire. Des enseignants continuent ainsi à participer à leurs frais, durant les vacances scolaires et souvent loin de chez eux, à des stages hors des PAF, Plans Académiques de Formation[30]. Ces personnes s'inscrivent donc pleinement dans une démarche de développement professionnel.

Contrairement à ce qu'on pourrait penser, la PI ne limite pas son champ d'action aux seules classes du premier degré. « *Dès ses débuts, des enseignants de collège et de lycée ont mis en œuvre des institutions de la pédagogie institutionnelle dans leurs classes.* » (Dubois, Geffard & Schlemminger, 2023, p.7). Comme dans le premier degré, ce sont souvent des initiatives personnelles et donc isolées. Cependant, certains projets collectifs voient le jour. Nous pouvons citer à ce titre l'association Coopérer pour l'Autre Lycée, basée à Tours, qui « *s'inspire des principes de la pédagogie institutionnelle et de la psychothérapie institutionnelle*[31] ». Elle a pour objectifs de créer un micro-lycée pour des élèves fragiles et de former aux pratiques institutionnelles des adultes intervenant dans des classes ou d'autres structures.

L'enseignement supérieur n'est pas en reste. Si le courant « concurrent » de la PI autogestionnaire, avec notamment Lapassade, commence à s'implanter à l'université dès la fin des années 60, c'est plutôt à partir des années 70 que le courant psychanalytique y prend progressivement place avec Pain (2003), Imbert (2018) ou Cifali (2022), entre autres. La PI continue à être présente dans l'université.

Ainsi, alors que voici plus de cinquante ans qu'est paru l'ouvrage souvent qualifié de fondateur, *Vers une pédagogie institutionnelle*[32], un colloque[33] a eu lieu en 2017 pour commémorer cette publication et pour interroger l'actualité des approches institutionnelles. L'université de Cergy-Pontoise a également accueilli, durant près de trois ans, un séminaire intitulé « Le concept d'institution dans les pratiques de l'institutionnel[34] ». En 2022, s'est déroulé à Genève un colloque international, « Soigner le milieu. Actualité et fécondité de la pédagogie institutionnelle[35] ». Il faisait suite à une journée scientifique en hommage à Jacques

https://reseau-pi-international.org/wp-content/uploads/2023/04/Dossier-inscription-stage-2023.pdf
https://drive.google.com/drive/folders/1acHIERM4m2ylmOE2NTRocojz0nl1aIK_
https://reseau-pi-international.org/wp-content/uploads/2023/04/Stage2023-Groupe_PI_Charente-4.pdf
https://changement-egalite.be/evenement/rpe-2023/pratique-de-la-pedagogie-institutionnelle/

[30] Regroupant l'essentiel de l'offre en formation professionnelle continue dans l'éducation nationale *« les plans académiques de formation sont élaborés au niveau local dans une perspective d'accompagnement au plus près de l'ensemble du personnel. Les priorités nationales pour la formation y sont déclinées en fonction des spécificités de chaque académie. »* (Site Éduscol)

[31] http://www.lautrelycee.fr/

[32] Vasquez, A. et Oury, F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle ?* Maspéro.

[33] https://cliniquedurapportausavoir.org/wordpress/wp-content/uploads/Info-colloque-VPI.pdf

[34] https://ema.cyu.fr/seminaires-de-recherche/le-concept-dinstitution-dans-les-pratiques-de-linstitutionnel

[35] https://www.unige.ch/fapse/life/debats/colloques/soigner-le-milieu/

Pain[36]. Comme nous pouvons le noter, la PI ne se limite pas au seul territoire français. Afin de pallier à la dispersion de ses praticiens et aux carences constatées de visibilité, un réseau a été récemment créé. « *Et parce que la pédagogie institutionnelle intéresse en Europe (Allemagne, Italie, Belgique, Grèce, Luxembourg, Suisse) et dans le monde (Canada, Brésil), nous avons pris l'initiative, en 2016, de créer le Réseau Pédagogie Institutionnelle International*[37] *avec huit praticien·ne·s, enseignant·e·s et chercheur·se·s français·e·s, allemand·e·s et belges. Léger et souple, ce réseau est un espace de rencontre, facilitant les échanges et la diffusion de la pédagogie institutionnelle entre des professionnel·le·s engagé·e·s dans ce champ, quel que soit leur statut.* » (Robbes, 2021, p.167). Au vu de cette incertitude quant à l'effectif réel des praticiens de la PI, une recherche reste à mener.

La récente publication de Dubois, Geffard et Schlemminger (2023) va également dans ce sens puisqu'elle dresse une sorte d'état des lieux des pratiques institutionnelles non seulement à l'université mais plus largement dans toute la diversité de l'enseignement supérieur post-bac. Cet ouvrage a l'originalité d'être construit autour de neuf institutions de la PI qui sont déclinées notamment sous forme de récits d'expériences avec des publics variés. Cette même équipe d'enseignants-chercheurs a organisé également, en avril 2023, un 4ème stage international intitulé « Pratiquer la Pédagogie institutionnelle dans l'enseignement supérieur[38] », session qui « *peut être prise en compte dans la formation obligatoire des MCF stagiaires.*[39] » La PI a donc droit de citer dans les dispositifs de formation à la pédagogie universitaire.

Il faut ajouter à cela une activité éditoriale assez soutenue. La revue de psychothérapie institutionnelle *Institutions*[40] publie des textes de praticiens de la PI. La revue scientifique *Cliopsy* accueille régulièrement dans ses colonnes des articles concernant des recherches autour de la PI. Dans des livraisons récentes, les numéros 2018, 2020 et 2021, *L'année de la recherche en sciences de l'éducation,* revue de l'AFIRSE, a accordé une place conséquente à la PI. En Belgique, le mouvement sociopédagogique « ChanGements pour l'égalité[41] » réserve une page de son site à la PI qui apparait fréquemment dans sa revue *TRACeS*. Sans compter les nombreux articles ou chapitres d'ouvrages, plusieurs livres concernant cette pédagogie sont également parus récemment. Voici une liste non exhaustive et chronologique de ces publications depuis 2017 :

[36] https://cref.parisnanterre.fr/manifestations-scientifiques/journee-scientifique-en-hommage-a-jacques-pain
[37] https://reseau-pi-international.org/le-reseau/
[38] https://reseau-pi-international.org/stage-pratiquer-la-pedagogie-institutionnelle-dans-lenseignement-superieur-avril-2023/
[39] Idem.
[40] https://www.psychotherapieinstitutionnelle.net/publications/revue
[41] https://changement-egalite.be/thematique/pedagogie-institutionnelle/

- Dubois, A.(2017). *Accompagner les enseignants : pratiques cliniques groupales.* l'Harmattan.

- Dussolliet, L., Grassin, F., Laborde, I. et Vernier, D. (sd). (2017). *La Pédagogie Institutionnelle au fil des jours.* Couleur livres asbl.

- Jubin, P, Lamarre Milbergue, V. et Lelouey, N. (2017). *Brian, Rachid, Mathilde et les autres. Voyages en pédagogie*. Editions d'une

- Connac, S. et al. (2019). *Les pédagogies Freinet : origines, valeurs et outils pour tous.* Éditions Eyrolles.

- Imbert, F. (2018). *Un itinéraire en pédagogie institutionnelle.* Champ social.

- Dubois, A. (2019). *Histoires de la pédagogie institutionnelle : les monographies.* Champ social.

- Laffitte, P-J. (2020). *Pédagogie et langage : La pédagogie institutionnelle, à la rencontre des sciences du langage et de l'homme.* L'Harmattan.

- Monteret, A. (2020). *Les chemins du collectif. Essais de pédagogie institutionnelle.* Libertalia.

- Santarelli, G. (2020). *Pedagogia instituzionale. Dalle origini all'attualità.* Bononia University Press.

- Dubois, A., Guignard, M. et GPIPC. (2021). *Une pédagogie pour grandir : pédagogie institutionnelle et approche groupale.* L'Harmattan.

- Geffard. P. (2022). *Expériences de groupes en pédagogie institutionnelle*. L'Harmattan.

- Dubois, A., Geffard, P., & Schlemminger, G. (2023). *Une pédagogie pour le XXIe siècle. Pratiquer la pédagogie institutionnelle dans l'enseignement supérieur*. Champ social.

Les éditions Champ Social regroupent un grand nombre d'ouvrages de PI à travers deux collections. Dans celle intitulée « Les classiques de la pédagogie institutionnelle[42] », on retrouve une bonne part des livres majeurs qui sont réédités en format papier et/ou numérique.

La PI peut aussi se retrouver dans des productions audiovisuelles. Ainsi, l'école de La Neuville[43] a réalisé plusieurs DVD[44]. Un ensemble de trois films, *Une aussi belle équipe,* mettant en lumière le rôle de Jacques Pain dans la PI, devrait paraître prochainement. (Amram, & d'Ortoli, 2022). Par ailleurs, deux réalisatrices Charlotte Aristide et Anouk Ribas, praticienne PI, ont récemment produit un film, *Les semailles*, qui relate le fonctionnement de l'école de Javrezac (Charente, 16) qui, avant sa fermeture, a eu recours durant une quarantaine d'années à cette pédagogie[45].

[42] https://champsocial.com/catalogue-les_classiques_de_la_pedagogie_institutionnelle,29.html
[43] Ecole avec internat fondée en 1973 par Fabienne d'Ortoli, Michel Amram et Pascal Lemaître, elle s'appuie essentiellement sur la pédagogie institutionnelle. Françoise Dolto, Fernand Oury et Jacques Pain ont été étroitement associés à son équipe éducative.
[44] http://www.ecoledelaneuville.fr/#filter=.portfolio
[45] https://lessemailles.fr/le-film/

Au vu de cette revue de littérature et des diverses productions susmentionnées, nous pouvons avancer que, même si elle est loin d'avoir le même retentissement que la pédagogie Freinet ou que la très médiatique pédagogie Montessori, la PI reste d'actualité.

3. Regards sur le substrat historique et sociolinguistique

Avant d'éclairer plus précisément notre terrain de recherche, nous souhaitons faire au préalable, un détour par son arrière-plan historique et sociolinguistique. Nous aborderons l'émergence et l'évolution des revendications occitanistes qui, en amont des années 70, ont en partie mené à la création de Calandreta. Nous verrons également comment l'occitan a pu, non sans mal, trouver une place au sein des écoles. Enfin, nous ferons un point sur la honte sociale qui a en partie créé une situation de diglossie.

3.1. L'Occitanie, le pays qui n'existait pas

Si nous avons choisi ce sous-titre qui pourrait paraitre un peu provocateur, c'est que contrairement à d'autres entités revendiquant l'usage d'une langue propre, comme la Corse, la Bretagne ou même le Pays Basque, l'Occitanie n'a jamais eu de limites territoriales clairement définies. Elle ne peut pas s'appuyer historiquement sur un État préexistant, ni même sur une ancienne province, voire un comté. En 2016, les avatars de la dénomination de la nouvelle région fusionnant Languedoc-Roussillon et Midi-Pyrénées, n'ont rien résolu. La région Occitanie (voir figure 5) s'est alors arrogée ce nom, au détriment d'autres territoires de l'espace occitanophone (voir figure 6), tout en mécontentant les Catalans des Pyrénées-Orientales qui ne se reconnaissent pas dans cette appellation.



Figure 5 : Les territoires de l'Occitanie

En jaune, l'espace occitanophone. Délimitée en rouge, la région administrative Occitanie. Midi-Libre du 25/06/2016



Figure 6 : Carte du territoire occitanophone – Source IEO.org

Le seul élément qui puisse faire lien et qui en même temps permet de tenter de circonscrire un espace reste l'usage d'une langue commune, l'occitan, mais dans toute ses

variantes dialectales. « *Des parlers apparentés mais différents, suffisamment apparentés pour que l'unité de l'ensemble soit perceptible, trop différents pour qu'il soit aisé de trouver la variante susceptible de servir de point de repère à toutes les autres.* » (Martel, 2019, § 38). Cette diversité ne manque pas de créer bien des débats voire des tensions parmi les locuteurs comme les linguistes, encore aujourd'hui, tant les spécificités dialectales peuvent être sujets à controverse. Elles peuvent être également porteuses d'enjeux sociopolitiques. (Blanchet, 2012). Pour autant, une norme a été mise en place à l'écrit afin de faciliter le passage d'un dialecte à un autre. « *Au XXe siècle les félibres languedociens de l'Escòla Occitana (Estieu*[46] *et Perbosc) et du Grelh Roergàs (Mouli, Gayraud ...), puis le mouvement occitaniste, ont doté l'occitan d'une graphie unifiée qui a été codifiée de façon à peu près définitive par le grammairien (et pharmacien) Louis Alibert (1884-1959).* » (Sibille, 2014, p. 2). La graphie alibertienne reste cependant encore en concurrence, en Provence, avec la graphie mistralienne que Lafont[47] (2006, p. 159) qualifie de « contresens général du monstre franco-graphique, *l'ourtougrafio prouvençalo*[48]. » bâtie avec incompétence à partir du « sous-dialecte périphérique d'Arles et d'Avignon, [promu] *lengo naciounalo dóu Miejour*[49]. »

3.2. Premières revendications occitanes : le Félibrige mistralien

C'est en effet en Provence que les premières revendications autour de la langue occitane surviennent dans la période de l'éveil des nationalités qui prévaut en Europe au XIXème siècle (Lafont, 2006 ; Martel, 2019). Elles sont essentiellement portées dès 1854 par le Félibrige, association de poètes provençaux au premier desquels se trouve Mistral. Cependant, ce dernier n'employa jamais le terme d'Occitanie, il « *parlait ordinairement soit de Midi, soit d'une Provence élargie aux dimensions du Midi tout entier, c'est bel et bien à cet espace « des Alpes aux Pyrénées » qu'il se référait.* » (Martel, 2019, §2). Ce mouvement pour la « Renaissance » de la langue d'oc est donc porté par des intellectuels méridionaux qui ont une grande maitrise de la langue française (Casanova, 2019 ; Martel, 2019), au moment où la politique de promotion intensive de cette dernière entraine conjointement l'éradication du « patois ». Cette intention politique était pourtant établie dès 1539 avec l'Ordonnance de Villers-Cotterêts instaurant la primauté du français dans tous les documents administratifs. Dans les siècles qui suivirent, elle n'avait toutefois concerné que les élites. Parmi les facteurs contribuant à l'élargissement de l'usage monolingue du français au XIXème siècle, nous pouvons citer notamment l'industrialisation et son pendant l'exode rural ainsi que le développement de l'enseignement qui rejette le « patois ». Toutefois, la langue d'oc va redorer

[46] Prosper Estieu (1860-1939), classé parmi les « félibres rouges » avec son ami Antonin Perbosc (1861-1944). Ensemble ces instituteurs laïques élaborèrent une première tentative de graphie classique de l'occitan. (Terral, 2017). A noter qu'à plusieurs titres, Perbosc pourrait apparaitre comme un précurseur, si ce n'est un des inspirateurs, de Freinet. (Duffau, 2022)
[47] Titulaire en 1972 de la chaire de langue et littérature occitanes de l'Université Paul Valéry à Montpellier
[48] L'orthographe provençale
[49] Langue nationale du Midi

son blason, au moins dans les milieux intellectuels de gauche, grâce à une double mise en valeur venue du Moyen-Age. D'une part, il est clairement établi que les troubadours s'exprimaient en oc dans leurs œuvres poétiques. D'autre part, l'idée se propage d'un « âge d'or » des Albigeois, réduits à néant par la croisade. *« Ce n'est plus ou plus seulement, un « patois » de rustres […]. Ce sera désormais une langue à part entière, qui a été porteuse, au XIIe siècle, de valeurs poétiques fondatrices de l'ensemble de la culture européenne. […] La société « provençale » d'avant la croisade albigeoise associait créativité poétique, développement économique dans les villes, aspirations à la démocratie à travers les consulats de ces villes, et tolérance vis-à-vis des hétérodoxies.* » (Martel , 2019, § 6). Le Félibrige fait siennes ces affirmations pour tenter de diffuser ses revendications occitanes. Le succès de *Mirèio*[50], paru en 1859, grande œuvre poétique de Mistral, à laquelle il adjoint sa propre « traduction » en français (Casanova, 2019), et la rencontre avec les tenants de la puissante *Renaixença* catalane en 1860 vont créer de grands espoirs chez les félibres. (Martel, 2019).

3.3. Dérives et errements du Félibrige

Cependant, ces espérances seront vite déçues. Lorsque Mistral, en 1868, appelle de ses vœux la transformation de sa province en Nation, il va être taxé de séparatisme et Zola l'accuse d'être réactionnaire. Après la défaite de 1870, l'annexion par l'Allemagne de l'Alsace et de la Lorraine, justifiée en partie par l'usage de la langue allemande, compromet également l'acceptabilité des revendications linguistiques provençales. La rencontre avec Maurras et l'adhésion à la Ligue de la Patrie Française, profondément antidreyfusarde, ancre définitivement Mistral dans une posture nationaliste. Il ne conçoit plus l'autonomie de son *Miejour* que dans le cadre d'une provincialisation rétrograde de la France (Martel, 2019). Le Mistral vieillissant « *passe du côté de l'aliénation occitane en servant le nationalisme français.* » (Lafont, 1968b, p. 640).

Si on rajoute aux dérives de Mistral, mort en 1914, l'écho qu'ont eu les langues et les cultures régionales sous le régime de Vichy « dont s'accommodent fort bien de nombreux félibres » (Touraine & al.,1981, p. 43) et une certaine compromission du Félibrige (Barral, 1974), on peut comprendre pourquoi « *l'idée d'un rapport presque automatique entre affirmation régionaliste et extrême-droite, dont l'écho n'est sans doute pas totalement dissipé un siècle plus tard.* » (Martel, 2019, § 22).

De plus, un réel hiatus apparait, dès sa création, entre les « cigales » (Lafont, 2006) du Félibrige et le peuple d'oc qu'elles projettent pourtant d'éduquer. Les félibres cultivent une langue littéraire à travers leurs écrits et publications ou en s'adonnant aux plaisirs des Grands

[50] Pour cette œuvre, Mistral recevra en 1904 le Prix Nobel de Littérature.

Jeux Floraux. Ils sont totalement éloignés des préoccupations du peuple qui lui a un usage social de la langue. Nous pourrions parler d'une différence de classe dans l'approche et le recours à la langue. Le « rendez-vous manqué » (Martel, 2008) de 1907 en est une parfaite illustration. « *Cette année, les soi-disant « pionniers » d'un mouvement populaire [les félibres] tournent le dos à leur peuple.* » (Lafont, 2006, p. 156). En pleine révolte du Midi viticole, Mistral décline l'invitation que lui adresse un de ses leaders, Marcellin Albert, dans un télégramme rédigé en occitan, l'incitant à se joindre à la grande manifestation qui se prépare le 9 juin à Montpellier. Le « Maître » préfère délaisser le peuple viticole en lutte pour présider ce jour-là les fêtes félibréennes en Avignon (Martel, 2008).

Dès lors, le Félibrige[51], après 1907, « la première date fatale » (Lafont, 2006, p. 156) et ses compromissions avec la Révolution Nationale vichyste, apparait pour la grande majorité des occitanistes au pire « *des cadavres de l'histoire* » (Lafont, 1998, p. 11), au mieux comme une société conservatrice qui perpétue la survivance d'un folklore désuet, parfois réinventé. (Boyer, 2022). De même, les velléités indépendantistes qui ont pu surgir par le passé dans l'occitanisme sont désormais réduites à de petits groupes qui sont loin de faire l'unanimité[52]. Ainsi, « *jamais, ou presque jamais ce nationalisme [extrême] ne se rencontre en Occitanie* » (Touraine et al. 1981). Nous pouvons avancer que, dans la sphère occitaniste, ce constat reste d'actualité quarante ans après.

3.4. Le réveil occitan

Après la Libération, la création à Toulouse de l'Institut d'Études Occitanes, l'IEO, tentant de se garder des errements du Félibrige, et l'arrivée d'une nouvelle génération donnent un nouvel élan occitaniste. Malgré les vicissitudes dues notamment aux rivalités des grands partis politiques de l'après-guerre, des revues et diverses associations sont créées. En 1951, la loi Deixonne[53], autorise l'enseignement des langues et dialectes locaux. Dans son article 11, la langue, la littérature et l'histoire occitanes sont reconnues officiellement. Il s'agit d'un premier pas vers une reconnaissance, certes timide, qui permet notamment de faire entrer l'occitan à petite dose, une heure par semaine, dans les écoles du premier degré. (Martel, 2007).

3.4.1. Rupture dans la conscience régionaliste

Mais, pied de nez au rendez-vous manqué de 1907, ce sont de nouvelles luttes sociales vont servir de vecteur à la revendication d'une reconnaissance de la langue et plus largement de la culture d'oc. « *La nécrose socioéconomique du Midi de la France crevait les yeux. On ne*

[51] Toujours actif à ce jour http://www.felibrige.org/

[52] Parfois même ils revendiquent une indépendance du reste de l'Occitanie On pourra consulter à titre d'exemple le site de l'autoproclamée Republica Federala Occitana de Nice dont le projet, pour le moins, pose question. https://www.occitania-oc.com/fran%C3%A7ais/%C3%A0-propos-de-la-rfoc/ . En Béarn, l'IBG, Institut Béarnais et Gascon, semble avoir des velléités similaires. https://www.institut-bearnaisgascon.com/au-nabeth-francoes/

[53] https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000886638

sauvait pas de la mort la langue d'un pays qui meurt. » (Lafont, 2006, p. 169). En 1961, les mineurs déclenchent une grève contre la fermeture des mines de Decazeville (*La Sala* en oc). Dans un article, Aron repère que ce mouvement va au-delà de simples préoccupations économiques et qu'il révèle l'avènement de profondes mutations. Ce fin analyste de la société française « *insiste sur le phénomène identitaire et régionaliste en se demandant : « Comment rendre aux hommes l'enracinement qu'ils ont perdu et dont ils ne peuvent se passer ?* » (Kocher-Marboeuf, 2001, p. 200). La langue d'oc apparait alors, même malmenée et en recul, comme une survivance à laquelle se raccrocher. « *L'attachement à la langue, au dernier reste de la culture perdue, est l'attachement à une identité perdue*. » (Touraine & al., 1981, p. 82).

Cette grève à Decazeville s'impose comme un évènement fondateur pour le mouvement occitaniste. « *Les grévistes s'expriment en occitan.* » (Touraine et al., 1981, p. 45). Des revues occitanes et des ouvrages (Bodon, et al., 1975) font échos à ces luttes. Les occitanistes ne vont plus, pour la plupart d'entre eux, s'en tenir au seul versant culturel et linguistique. Ils vont désormais s'associer aux préoccupations politiques et socioéconomiques de la population. « *Le régionalisme passe de droite à gauche.* » (Domenach, 1968, P. 614). Pour d'autres, il ne s'agit pas de passage mais d'une profonde « *rupture* » dans la conscience régionaliste. (Lafont, 1968, p. 640). Le slogan[54] écrit sur une pancarte par un gréviste et André Pradel, (voir ci-dessous figure 7) lui-même mineur gréviste et auteur occitan, aura une longue postérité. Il symbolise l'effacement de 1907 tout en marquant une jonction entre les occitanistes et les travailleurs.

[54] *« Un matin d'aquelas manfestacions – la segonda cresi qu'èra – un camarada me diguèt : "Se fasiam una pancarta en patoès, l'anarai carrejar al desfilat. " Sus una lesa d'isorèl, nos afoguèrem a grafiar aiçò : "Bibo la soulidaritat ; nous daïssaren pas torssé !" La grafia èra un briat oscada benlèu, mas caliá que lo mond comprenguèsson facilament. »* (Extrait de *Los carbonièrs de La Sala).* https://www.occitan-aveyron.fr/fr/diffusio/source/decazeville/premiere-couverture-los-carboniers-la-sala-d-ives-roqueta-andrieu-pradel-joan-bodon-sergi-mallet_SRC16467
« Au matin d'une de ces manifestation – la deuxième je crois – un camarade me dit : « Et si nous faisions une pancarte en patois, je la porterai au défilé. " Sur une plaque d'isorel, nous nous animâmes à écrire ceci : "Vive la solidarité ; nous ne plierons pas !" La graphie était un peu boiteuse peut-être, mais il fallait que les gens comprennent facilement. » (Traduction, R. Lopez).



Figure 7 : Photo d'une manifestation à Decazeville en 1961.[55]

« *Sur la grève de La Sala s'enchaînent vingt années de luttes populaires sous la bannière occitane. Et chaque fois, le drapeau ce ne sont pas les occitanistes qui le prennent, mais le peuple en mouvement.* » (Lafont, 2006, p. 171). Cette convergence du mouvement occitaniste avec les luttes socioéconomiques culminera notamment en 1971 avec le combat des paysans du Larzac et, en 1974, avec la candidature aux élections présidentielles de ce même Lafont, suite " *à de multiples sollicitations venues d'Alsace, de Bretagne, de Corse, d'Occitanie, du pays Basque et de toutes les régions françaises. [Et ce, afin de faire] une campagne d'explications des luttes sociales et culturelles nouvelles qui se développent dans le pays.* "[56] Cette candidature dans laquelle Lafont se lance, un peu à reculons[57], sera rejetée par le Conseil constitutionnel.

3.4.2. Le colonialisme intérieur

Une autre donnée historique forte s'avère déterminante dans l'évolution de la revendication occitane au début des années 60. La décolonisation française s'achève en 1962 avec l'indépendance de l'Algérie. De nombreux occitanistes ont milité pour cette indépendance qui entre en résonnance avec leurs préoccupations. En janvier 1962, Serge Mallet couvre la grève de Decazeville pour *France Observateur*. Il publie un article,« La révolte des colonisés

[55] Couverture du livre *Los Carbonièrs de La Sala*. (Bodon & al., 1975). Récupérée in *Les Cahiers de la belle vallée du Lot*. (Voir sitographie)
[56] *Le Monde* du 17 avril 1974. https://www.lemonde.fr/archives/article/1974/04/17/mm-roustan-et-lafont-nouveaux-candidats_2525077_1819218.html
[57] Robert Lafont. Lettre du 8 avril 1974. https://occitanica.eu/items/show/21078

de l'intérieur », qui aura un fort retentissement. « *Il s'agit d'un problème national. Il s'agit d'éclater la structure coloniale, je dis bien coloniale, de la moitié des départements français.* » (Mallet, 1962). En 1966, Michel Rocard fustige cette colonisation interne dans son rapport « Décoloniser la province » présenté à la Rencontre Socialiste de Grenoble[58]. Robert Lafont (1967, 1968a, 1971) développe le concept de colonialisme intérieur[59] dans ses ouvrages, ce qui ne manque pas d'entrainer des polémiques. On notera ainsi la critique de J-M. Domenach (1968) à laquelle répond Lafont (1968b) dans le même numéro de la revue *Esprit*. Loin de se contenter d'analogies faciles, ce dernier dresse un constat de l'état économique des régions françaises qui relève alors, selon lui, proprement d'une situation coloniale : « *dépossession industrielle et investissement colonisateur ; primauté des industries extractives sur les industries de transformation ; dépossession du domaine agricole ; dépossession des circuits de distribution ; dépossession des ressources touristiques.* » (Lafont, 1968b, p. 632). Dubet (1976, P. 311) s'oppose à cette approche qu'il juge trop nationaliste et trop économiste en écrivant : « *Dans le cas des régions occitanes il ne suffit pas d'un développement inégal pour parler de colonisation du Sud par le Nord et surtout de société à structure coloniale car c'est cela qui compte pour l'étude des conduites collectives.* » Quelques années plus tard (1981), dans l'ouvrage *Le pays contre l'État. Luttes occitanes*, Dubet présente avec les autres auteurs une recherche consistante menée sous forme d'intervention sociologique. Ils indiquent qu'en mettant en avant la notion de colonialisme intérieur, « *il s'agit [pour les occitanistes qui suivent Lafont] de dénoncer la responsabilité de l'État central et des bourgeoisies régionales qui le relaient, de s'affirmer comme résolument socialistes mais aussi de s'opposer avec force au nationalisme occitan qui mènerait, dit-on, à une rupture autarcique, voire national-socialiste, et d'afficher un fédéralisme qui rêve d'une "Europe des régions prolétariennes ".* » (Touraine et al., 1981, p. 46). Le point de vue a considérablement évolué au point d'affirmer dans les conclusions que « *le mouvement occitan n'en appelle pas à la tradition contre le progrès* » (ib. p. 303), il « *est à la fois appel à la spécificité occitane et refus du déchirement de la République.* » (ib. 304).

3.5. Vers l'occitan à l'école ?

> 1794, Abbé Grégoire : *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française*.
>
> *Art. 14.- Le français sera seul en usage dans les écoles*. 1881, Jules Ferry[60].

[58] https://www.institut-tribune-socialiste.fr/1966/04/30/decoloniser-la-province/
[59] Pour plus de précisions à ce sujet, voir les articles de Alcouffe (2009, 2015) et Lagarde (2012).
[60] Règlement scolaire modèles des écoles primaires. 1881.

> « *Il vaut mieux former des informaticiens maîtrisant le français et parlant anglais plutôt que des bergers parlant corse ou occitan.* » *2003,* Claude Allègre[61].

Les trois éléments qui précédent donnent à voir la façon dont les gouvernants considèrent patois et langues régionales, au moins depuis la Révolution Française. Pour autant, les défenseurs des dialectes ont milité, avec des intentions et des implications diverses, pour faire entrer l'occitan dans les écoles.

3.5.1. De la pétition de 1870 à la méthode de Savinien

Dès 1870, trois érudits élaborent pour la représentation nationale, une pétition[62] que les circonstances historiques ne permettront pas d'aboutir.

> *Deux spécialistes du breton, Gaidoz et Charles de Gaulle (grand-oncle de l'autre), et un basquisant, de Charencey, se prononcent alors pour les « langues provinciales », des langues qu'ils appellent d'ailleurs nationales. [Ils demandent] : utilisation de la langue locale, grâce à des manuels locaux, pour l'apprentissage du français en primaire ; possibilité d'enseigner aux élèves qui le veulent comment écrire leur langue provinciale ; obligation, à partir de 1875, pour tout maître d'école, de connaître la langue de la région dans laquelle il enseigne. Le secondaire n'est pas oublié : on revendique des chaires de langues provinciales et un statut optionnel au bac, à l'instar des autres langues vivantes—sans oublier les chaires universitaires.* (Martel, 2007, p. 77).

Cette pétition inaboutie est étonnamment très proche de l'essentiel des requêtes qui vont perdurer jusqu'à nos jours.

Mistral et le Félibrige n'émettent quant à eux qu'une timide et tardive revendication en 1877, pour la nuancer dès 1884. Ils ne sollicitent alors plus qu'une « *petite place à l'école, à côté de son seigneur et maître, le français.* » (Martel, 2007, p. 53). En cette fin du XIXe siècle, un autre membre du Félibrige, Joseph Lhermitte, dit le frère Savinien, propose une méthode d'enseignement comparatiste qui parie sur une meilleur apprentissage du français (but ultime de l'enseignement primaire) en s'appuyant sur la traduction de textes occitans. Cet argument sera repris par la suite par de nombreux partisans de l'occitan dans les classes. Il reprend le discours qui est tenu dans les lycées pour l'apprentissage du latin. L'occitan aurait alors la fonction d'un petit latin dans les petites classes.

C'est le cas notamment de la Ligue pour la langue d'oc à l'école, créée en 1923. Dans son « Appel aux membres de l'Enseignement », elle demandait aux enseignants, fer de lance de la francisation et de la lutte contre les dialectes, un engagement notamment « *à ne pas punir*

[61] Ancien ministre de l'Éducation Nationale (1997-2000). *L'Express*, 24 juillet 2003. (In Blanchet, 2018, p. 37)
[62] *Pétition pour les langues provinciales*, Paris, Picard, 1903.

les élèves qui parlent patois ; à ne pas leur inculquer le mépris de leur langue ; à comparer le patois avec le français afin de faciliter l'apprentissage de ce dernier et à faire de même avec le latin et d'autres langues lorsque cela est possible. » (Lespoux, 2010, p. 396). Cette approche n'est pas sans faire penser, d'une certaine manière, au dispositif des *palancas*[63] préconisé en Calandreta pour sa fonction métalinguistique.

Ces revendications n'atteindront pas leur objectif durant de longues années. Elles essuieront des refus successifs même de la part de ministres de l'Instruction Publique[64], proches des félibres et/ou d'origines méridionales, sur lesquels bien espoirs étaient fondés.

3.5.2. Du régionalisme de Vichy à la loi Deixonne

Le régime de Vichy dont l'un des axes de propagande « *est le régionalisme, la valorisation des petites patries, là où la terre ne ment pas* » (Martel, 2007, p. 27) va émettre en 1941 un arrêté qui autorise les enseignants du primaire public « *à organiser dans les locaux scolaires, en dehors des heures de classe, des cours facultatifs de langue dialectale (langues basque, bretonne, flamande, provençale)* » (ib.). Cette initiative ne fut suivie que de très peu d'effets sur le terrain mais elle confèrera durablement une mauvaise image aux défenseurs des dialectes, soupçonnés de compromission avec la Collaboration.

Après la Libération, Hélène Cabanes[65] et le Groupe Antonin Perbosc, constitué d'enseignants proches de l'Ecole Moderne, prônent une pédagogie régionaliste qui a recours à l'occitan. Mais il s'agit là d'un autre objectif. « *L'occitan était avant tout un moyen de mettre efficacement en place la pédagogie de Célestin Freinet. Cela est encore plus clair dans l'éditorial du premier numéro d'Escola e Vida : Notre ambition est non d'enseigner la langue d'Oc, l'histoire et la géographie locale, mais de les exploiter dans notre enseignement comme éléments premiers du milieu local, dans le sens des méthodes de l'école nouvelle*[66] » (Lespoux, 2012[67]).

En janvier 1951, la loi Deixonne, évoquée plus haut[68], même promulguée reste confrontée à une forte hostilité envers le plurilinguisme. De plus, l'enseignement autorisé des dialectes est très restrictif et il est clairement facultatif, pour les enseignants comme pour les

---

[63] Passerelles. Voir l'article 3.2. de la Charte : « *A Calandreta, les apprentissages se font d'abord en occitan. Les enseignants font vivre les « palancas » (comparaisons conscientes de la langue). Le français entre progressivement en classe, après l'acquisition de la lecture en occitan, de façon individualisée. Il est enseigné au cycle 2, quand la lecture est bien engagée, en lien avec l'occitan et les autres langues romanes. Les cours de français sont intégrés aux cours de langue.* »

[64] Georges Leygues, Anatole de Monzie, Edouard Daladier.

[65] Pour en savoir plus sur Hélène Cabanes, on peut consulter la thèse de Philipe Canales : Hélène Cabanes Gracia (1919-2010) : pionnière d'une pédagogie occitaniste. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2021. Français. ⟨NNT : 2021MON30069⟩. ⟨tel-03696884⟩

[66] Bureau du Groupe Antonin Perbosc, "Éveil", *Escòla e Vida*, n° 1. Non daté, ce numéro est vraisemblablement de 1946. Il s'agirait en fait plutôt d'un numéro zéro, puisqu' un autre numéro 1, inaugurant réellement une série, est daté d'octobre 1947. (Lespoux, 2012).

[67] https://rebelle.hypotheses.org/853

[68] Voir § 3.4.

élèves. L'opinion dominante dans les cercles du pouvoir n'a ainsi pas évolué depuis la fin du XIXe siècle sur cette question. Elle considère que ces langues ont leur place mais dans le supérieur, fréquenté à l'époque par une élite peu nombreuse. Quant au premier degré, on en restera au folklore, avec chants et danses présentés lors des fêtes d'école.

> *C'est par dizaines qu'on compte, depuis 1958, les propositions déposées par des députés de toute nuance politique, et qui ne sont jamais arrivées au stade de l'inscription à l'ordre du jour des travaux de l'Assemblée. L'essentiel des avancées réalisées depuis 1951 l'a donc été par la voie réglementaire, à travers arrêtés et circulaires, qui présentent l'inappréciable avantage, du point de vue du Ministère, de ne pas sortir de la maison, et, partant, de ne pas susciter de débat public. C'est ainsi, presque en catimini, que les ministres Haby en 1976, Savary en 1982, Jospin en 1992, Bayrou en 1995, ont pu procéder à des innovations aussi importantes que l'introduction des langues régionales dans les programmes du collège, puis leur promotion au rang de langue vivante 2 ou 3, puis la mise en place de CAPES bivalents, puis celle d'un enseignement bilingue dans le primaire.* » (Martel, 2007, p. 36)

Cependant, si imparfaite qu'elle soit, cette loi Deixonne reste un point d'appui pour les militants de l'enseignement de ces langues qui essaient d'augmenter le nombre d'enseignants pratiquant l'occitan en classe. L'IEO crée, dès janvier 1951, une Section Pédagogique qui publie son *Bulletin*. Faisant suite aux cours par correspondance d'occitan initiés par Charles Camproux[69] durant l'Occupation, dans les années 60 et 70, les stages populaires, écoles ou universités d'été se multiplient avec notamment pour objectif d'améliorer la pratique et la connaissance de la langue. Corolaire de ces espaces militants de formation, des revues pédagogiques, à la durée de vie souvent aléatoire, sont créées.

3.5.3. Une revue militante à visée pédagogique, *Viure a l'escòla*[70]

Viure a l'escòla est l'une d'entre elles. Lancée en 1975 par des instituteurs des écoles publiques audoises, ils la présentent d'abord comme un supplément au bulletin de travail de l'ICEM[71]. Pour une publication départementale, elle aura une diffusion conséquente[72] qui ira en diminuant, jusqu'à disparaitre en 1981. Certains de ces enseignants, familiers de luttes occitanes contemporaines, souhaitent mettre en avant l'apprentissage et l'usage de l'occitan dans les classes. Inversant l'approche d'Hélène Cabanes, pour eux, « *la pédagogie Freinet devient dès lors un vecteur important pour ce projet [d'utiliser la langue au maximum durant tout le temps d'enseignement] par le biais des journaux scolaires, activités de recherches et autres spectacles à mettre en scène par les enfants.* » (Lespoux, 2014, §8). Le titre de cette

[69] Il deviendra en 1972 titulaire de la chaire de langue et littérature occitanes de l'Université Paul Valéry à Montpellier.
[70] Vivre à l'école
[71] Jusqu'au n° 9 de l'été 1976.
[72] 300 à 350 exemplaires vendus par numéro, « *un véritable succès à l'échelle des revues occitanes de l'époque.* » (Lespoux, 2014, § 34)

revue fait clairement référence au slogan qui a fait florès, « *Volem viure al País*[73] », slogan qui a donné son nom au parti support de la candidature Lafont en 1974. Le tract d'abonnement (Annexe 3) annonce clairement la couleur militante de cette publication.

Son contenu mêle supports pédagogiques, récits d'expériences scolaires et travaux d'élèves à des articles et des dossiers politiquement engagés ou à des appels de soutien aux luttes occitanes en cours. *« Òc, l'escòla es dins la vida. Nòstra occitanitat persecutada per un sègle d'escòla, al punt de devenir amagada, gaireben doblidada, nos cal ensajar de la tornar trapar ensemble*[74]. » (Ib. § 14). Si pendant les premières années cette forte coloration militante a pu attirer des abonnés, à partir de 1978, le ton militant commence à lasser des lecteurs qui réclament un retour à des préoccupations pédagogiques. « *Cal èsser un utís de trabalh per faire una escòla en occitan.*[75] » écrit l'un des abonnés. (Ib. § 32). Une orientation plus pédagogique perdurera alors jusqu'au numéro 36 en 1981, dernière parution de la revue. Bien qu'animée par des enseignants des écoles publiques, cette publication n'a pas hésité à faire la promotion des deux premières Calandretas dans ses numéros 26, 27 ou encore 32 qui faisaient état de leur création. (Voir annexes 5 et 6).

3.5.4. *BT2,* une revue documentaire… à visée parfois militante

La revue *BT2*, Bibliothèque de Travail second degré, a été éditée par les PEMF[76]. Elle se présentait comme une revue documentaire qui s'adressait aux collégiens et aux lycéens, réalisée dans une co-rédaction ICEM (Pédagogie Freinet) - CRAP[77] et écrite avec la collaboration de classes du second degré. Sa diffusion était nationale et ses numéros se retrouvaient dans bien des CDI d'établissements du secondaire voire dans des Bibliothèques Universitaires[78]. Dans sa première formule, (1968-1997) ce documentaire mensuel comprenait 52 pages sur des thèmes variés avec un contenu dense et de haut niveau, utilisable au-delà du second degré, voire même par des adultes, enseignants ou pas. (Dumond, 1994, p. 3).

En septembre et octobre 1978 paraissent deux numéros successifs, les 101 et 102[79] dirigés par un certain Georges Mesplede. (Voir annexe 4). Le premier des deux porte sur la « Réalité de l'Occitanie », le second sur « Le réveil occitan ». Leur contenu est en complète adéquation avec les revendications et les discours de ces années-là. De nombreuses citations de militants et d'intellectuels occitanistes (Camproux, Estieu, Lafont, etc.) émaillent les pages. À l'inverse de ce qui s'est produit pour *Viure a l'escòla,* dans ce cas, une revue de l'ICEM à portée

[73] Nous voulons vivre au pays.
[74] « *Oui, l'école est dans la vie. Notre occitanité persécutée par un siècle d'école, au point de devenir dissimulée, presque oubliée il nous faut essayer de la retrouver ensemble*. »
[75] « *Il faut être un outil de travail pour faire une école en occitan.* »
[76] Publications de l'Ecole Moderne Française, éditions de la Coopération d'Enseignement Laïc, la CEL rattachée à l'ICEM.
[77] Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques qui publie, encore aujourd'hui la revue *Les Cahiers Pédagogiques.*
[78] Notamment à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3.
[79] Merci à Corinne Lhéritier pour le prêt qu'elle m'a accordé de ces deux précieux numéros.

nationale, semble ici donner carte blanche à des enseignants occitanistes pour exposer leur point de vue visiblement militant. Nous faisons l'hypothèse que cela indique une proximité entre le mouvement Freinet et la langue d'oc qui apparait avec cette nouvelle rencontre, comme ce fut le cas avec Hélène Cabanes ou les animateurs de *Viure a l'escòla.* Par ailleurs, nous notons que le directeur de la publication de BT2 d'alors n'est autre que René Laffitte et que, dans le comité de direction, avec son nom apparait également celui de Colson, Marteau et Maudrin, créateurs tous les quatre du groupe PI *Genèse de la coopérative*.

3.6. Vergogne, glottophobie et diglossie

Dans cette recherche, nous sommes amenés à employer les termes de *patois*, *dialecte* et *langue*. De nombreuses controverses agitent les milieux de la linguistique pour tenter de déterminer clairement ce que chacune de ces appellations recouvre (Depau, 2021). Notre cadre théorique ne relevant pas de ce domaine, pour éclairer notre contexte, nous nous en tiendrons aux précisions qu'apporte Henriette Walter. Elle considère que :

> *le latin parlé en Gaule […] s'est fragmenté en variétés régionales, les dialectes. […] Lorsque cette diversification a été telle que le parler d'un village ne s'est plus confondu avec celui du village voisin, les linguistes parlent plus précisément de patois. Mais, à leurs yeux, il n'y a aucune hiérarchie de valeur à établir entre langue, dialecte et patois.* (Walter, 1988, p. 12).

Cependant, le terme de patois a été dévalorisé dans le langage courant au point de ne plus apparaitre pour certains comme une langue. Toutefois la linguiste continue à affirmer que « *un patois, c'est une langue* » (ib.), d'où sa célèbre formule : « *le français n'est qu'un patois qui a réussi*. » (ib.). Nous emploierons donc ces trois termes tout en n'ignorant pas que « *la dénomination des langues est affaire de représentations sociolinguistiques (Boyer, 1990 et 2003) et elle est porteuse d'enjeux concernant le statut des langues au sein des sociétés (Tabouret-Keller, 1997).* » (Boyer, 2005b, §1). On parle également de langues minorées ou minorisées. *« L'un des objectifs affichés est de promouvoir dans et par l'enseignement une langue minorée (on parle aussi de langue minorisée) et, au-delà, de parvenir si possible à un bilinguisme social non-diglossique. Pour être bref : la minoration (ou minorisation) linguistique est entendue ici comme la réduction, selon des degrés divers, de l'exercice sociétal normal (et donc des domaines communicationnels) d'une langue.* » (Boyer, 2006, p. 261).

À ce titre, la dénomination *patois* peut s'avérer particulièrement stigmatisante selon l'acteur qui l'emploie. Il en va ainsi aussi du locuteur qui peut l'employer pour désigner plus ou moins affectueusement la langue dont il fait usage, distincte du français, norme dominante,

mais par là-même s'effectue un glissement sémantique qui contribue à dévaloriser sa propre langue.

3.6.1. La *vergonha* et le signal

Au-delà de ces considérations sociolinguistiques, comme on a pu le voir plus haut, le monolinguisme a été imposé en France au détriment des langues régionales. « Une nation, une langue » affirme ce principe issu de la Révolution Française. Un des instruments de cette hégémonie linguistique a été l'instillation progressive chez les locuteurs d'une honte à user de leur langue rabaissée au rang de patois. Cette « vergogne » a été très opérante et nombreux sont les récits qui l'illustrent dans la littérature. (Duneton, 1973 ; Hélias, 1975 ; Lafon , 2016). Pour cela, l'Ecole de la République, sa hiérarchie et ses « hussards noirs » (Martel, 2007, §3) ont fortement été mis à contribution, notamment au travers de punitions humiliantes, outils d'une répression linguistique.

« *La coutume se développe de marquer d'un signe d'infamie quelconque tout élève surpris à parler autre chose que le français.* » (Petit[80], 1998, p. 300). Ce dispositif punitif s'appelle « le signe », « le signal », « le symbole », la « patoise », « la plaquette », « le colmatage », « la vache » ou « la croix des vaches ». L'élève surpris à parler patois recevait un objet ainsi désigné, parfois un simple bâtonnet, dont il devait essayer de se défaire en dénonçant à son tour un de ses camarades. Il s'agissait donc d'un système de délation en chaîne[81]. Quand l'instituteur le décidait, la punition s'abattait sur celui à qui avait échu l'objet. Sans compter les classiques bonnet d'âne et autres lignes à copier, elle consistait parfois à faire porter autour du cou un sabot ou une pancarte[82]. Des inscriptions similaires semblent avoir fleuri dans l'ensemble des régions. (Ib.).Les murs de l'école d'Ayguatebia gardent encore les traces de la consigne adressée aux élèves « *Parlez français. Soyez propres*[83]. » Ces pratiques humiliantes concernant la langue relèvent selon certains auteurs de la glottophobie. « *Le terme « glottophobie » désigne les discriminations à prétexte linguistique et inclut le processus de stigmatisation qui conduit à ces discriminations.* » (Blanchet, 2021, p. 155).

---

[80] « *Le professeur Jean Petit (1929-2003) fut un compagnon de route des écoles Calandreta. De 1996 à 2002, il a enseigné à l'établissement APRENE à Béziers. Né en 1929 à Bordeaux, professeur agrégé d'Allemand, il s'était engagé très tôt dans sa carrière dans la formation des maîtres et la réflexion didactique. Directeur du Centre de Linguistique Appliquée de Besançon, de 1978 à 1983, puis nommé Professeur à l'Université de Reims en 1980, il y dirigea le Département d'Allemand de l'U.F.R. de Lettres jusqu'en 1989. En 1986, il fut nommé « standiger Gastprofessor » à l'Université de Constance.* » http://calandreta.org/fr/pedagogie/

[81] Sur ce sujet, nous pouvons évoquer une controverse entre et. Milhé (2010) affirme que la *vergonha* est une construction idéologique des militants occitanistes. Martel (2010) lui reproche de succomber à « *la tentation de l'hypercritique quand elle semble nier la violence symbolique exercée par l'école à travers son refus du patois* » (§ 7), même si tous les enseignants n'ont pas eu recours au « signal ». Il nous semble par ailleurs que Milhé fait abstraction du moment dans laquelle se déploie cette *vergonha*. Si actuellement parler occitan peut relever d'une *« certaine jubilation, un réel plaisir inscrit dans des usages bien précis.* » (Milhé, 2020, § 13), chez les néolocuteurs comme chez les natifs, il n'en a pas été de même par le passé.

[82] Voir la vidéo qui présente des témoignages de personnes ayant vécu cette punition. Document réalisé d'après les enregistrements de recherche de Michel Lafon, 2007. *Dispositif d'impasse. Le signal du patois.* https://www.youtube.com/watch?v=zgqbtr2f9V8

[83] https://fr.wikipedia.org/wiki/Vergonha#/media/Fichier:SpeakFrenchBeClean.jpg

3.6.2. Diglossie

Le terme de diglossie n'est pas un simple synonyme de bilinguisme qui, lui, peut apparaitre comme une situation linguistique apaisée où le sujet maitrise et utilise deux ou plusieurs langues différentes (plurilinguisme). (Matthey, 2021). Telle qu'elle est présentée dans le domaine occitan, la diglossie évoque bien plus une situation conflictuelle entre deux langues, au niveau macro, sur toute une population déterminée, et au niveau micro, dans des tensions intrasubjectives qui traversent les sujets (Gardy & Lafont, 1981). Prolongement intériorisé de la *vergonha*, elle peut amener à une certaine haine de soi.

> *L'autodénigrement (l'auto-odi, c'est-à-dire la « haine de soi », chez les sociolinguistes catalans, (voir Ninyoles, 1969 ; Alén Garabato et Colonna (dir.), 2017) des dominés se croyant porteurs d'une sous-langue – un patois – finit, en installant en eux une culpabilité durable (Lafont, 1971), par arrêter la transmission naturelle (familiale) de la langue ainsi stigmatisée et donc par faire accepter un monolinguisme en faveur de la langue dominante.* (Boyer, 2017, p. 77).

L'auteur nuance toutefois son propos sur la diglossie en faisant référence à une enquête (Gardy, 2001) qui relèverait un léger recul de l'image négative portée par le patois, au bénéfice d'une valorisation des représentations liées à l'emploi du terme occitan. Il n'en reste pas moins que même si la situation conflictuelle semble s'améliorer très légèrement, notamment avec l'arrivée de néolocuteurs[84] qui « modernisent » l'usage, historiquement, la diglossie a généré dans la société un processus d'effacement des dialectes qui est clairement décrit par Petit (1998, p. 301) :

« *- Les grands-parents sont dialectophones et parfois bilingues dialecte-français. Ils parlent le dialecte entre eux, mais ne veulent pas le transmettre à leurs enfants.*

- Les parents n'ont plus du dialecte qu'une connaissance passive : dans le meilleur des cas, ils le comprennent mais ne le parlent plus et ne peuvent donc pas le transmettre. Chez eux, le français est dominant.

- Les petits-enfants sont francophones et exclusivement monolingues. Ils ne parlent pas le dialecte et ne le comprennent pas non plus. »

Nous pouvons aussi considérer que l'évolution socio-économique de la France a conduit de plus en plus les familles à faire acquérir la maitrise de la langue française à leurs enfants, gage de promotion sociale. Associée à l'*auto-odi*, cette volonté familiale a donc également contribué au recul de l'usage des dialectes.

[84] Sur la distinction locuteurs/locuteur natif/néolocuteur, voir Bernissan (2012).

Sur les tensions intrasubjectives qui traversent un sujet en termes de diglossie, chacun pourra consulter un remarquable article qui fait état du conflit interne qui a travaillé tout au long de sa vie Pierre Bourdieu. Tiraillé par la honte sociale et culturelle que lui occasionnait son accent béarnais et par l'amour/rejet de ce dialecte, il n'en sera pas moins le premier parrain de la première des Calandretas, ouverte à Pau. (Milhé, 2020).

À cela peut se rajouter un autre type de dépossession, plus récent. Alors que par le passé les « Messieurs[85] » reprochaient aux locuteurs[86] natifs, souvent ruraux, de ne pas parler un français correct, voici que de nouvelles générations de néolocuteurs critiquent leur parler patois qui ne correspondrait pas à l'occitan châtié que ces derniers maitrisent.

> *Les familles des classes populaires soucieuses de promotion sociale pour leurs enfants ont misé sur le français aux dépens de l'occitan ; et voilà que ceux qui ont fait ce sacrifice voient débarquer des gagnants de la stratégie de la promotion, qui n'ont pas eu à se battre à l'école pour acquérir le français, et qui d'une certaine manière leur reprochent d'avoir sacrifié l'occitan. Et à un niveau encore plus profond, ils ne peuvent pas percevoir autrement que comme une dépossession la façon dont certains de leurs interlocuteurs peu respectueux prétendent leur expliquer que tel ou tel mot qu'ils emploient n'est pas du « vrai » occitan. […] Et voilà de nouveaux messieurs qui leur arrachent jusqu'à leur sentiment d'être les maîtres de leur langage familier...* (Martel, 2010, p.3).

Au-delà de l'indélicatesse de ces « nouveaux messieurs », nous nous retrouvons là devant une conduite qui relève du mépris social d'une classe instruite et dominante, générant une *vergonha* « moderne » chez les locuteurs natifs. Mais la langue enseignée peut-être également rejetée, parfois sèchement, par les locuteurs natifs comme n'étant pas assez authentique. (Baxter, 2021).

Nous pouvons considérer qu'il existe alors à tout le moins « *un hiatus entre occitan enseigné et occitan hérité et donc l'absence de continuité de la communauté occitanophone.* » (Boyer, 2005a, p. 65). Ce dissentiment apparait comme un frein de plus à la revitalisation de la langue.

4. Calandreta, un terrain à éclairer

Après avoir parcouru l'arrière-plan historique et sociolinguistique d'où a émergé et où évolue Calandreta, nous présentons ici quelques éléments d'éclairage à propos de ce terrain spécifique dans lequel s'est déroulé notre recherche. La sphère du mouvement Calandreta va

[85] Cf. Boutan (1997) qui reprend la formule de Lignières (1982) : *" Le français que nous, enfants, apprenions à l'école, nous paraissait être la langue des messieurs, des professeurs, des préfets, des ministres, quelque chose de supérieur et de très difficile qu'il fallait apprendre à l'école "*.

[86] Sur les tensions entre locuteurs natifs et néolocuteurs, voir Baxter (2021).

bien au-delà de ses écoles[87]. Elle englobe notamment quatre antennes du Centre de Formation Professionnelle Occitan, le CFPO[88], un établissement d'enseignement supérieur occitan, APRENE, et d'autres structures (voir annexe 7). Après un bref aperçu historique de ce mouvement, nous présenterons le cursus de formation des enseignants Calandreta, les *regents*, et le cursus de ceux d'entre eux qui sont impliqués dans la formation. Un glossaire occitan - français est accessible au début du présent volume.

4.1. Bref aperçu historique des Calandretas

> *Un temps nouveau, […], nous apparut un jour des années quatre-vingt dans une Calandreta où un maître, ou une maîtresse d'école, avait accepté un salaire de misère pour enseigner l'occitan à une dizaine d'enfants qui n'en connaissaient pas un mot.* (Lafont, 2006, p. 182).

À la fin des années 60 et durant les années 70, se développe donc en France un puissant mouvement culturel et politique d'affirmation des langues régionales. Un des axes principaux en est la sauvegarde et la transmission notamment au travers de l'enseignement. La place de ces langues dans les écoles devient dès lors un enjeu majeur qui conduira à la création d'écoles laïques et associatives par des groupes de parents et de militants fortement impliqués. La première *Ikastola*[89] basque ouvre ainsi ses portes en 1969, suivie en 1976 par la première *Bressola*[90] catalane, puis en 1977 par une école *Diwan*[91] en Bretagne. *ABCM-Zweisprachigkeit*[92], pour l'alsacien et langue de Moselle, ouvre sa première classe bilingue en 1991[93].

Participant de cette dynamique, la première *Calandreta*[94] occitane s'est ouverte à Pau en janvier 1980 (annexe 5). Une deuxième *Calandreta* ouvre ses portes dès septembre 1980 à Béziers (annexe 6). Même si au départ Lafont (1984)[95], comme d'autres occitanistes, émet quelques réserves sur le projet porté par ces écoles, il leur reconnait la vertu d'être des accélérateurs du contre-processus diglossique, contribuant ainsi à « retrousser la diglossie » (ib.). Car pour lui, il est « *une vérité de roc : une langue qui n'est pas langue de la petite enfance*

[87] http://calandreta.org/fr/organisation/
[88] https://www.cfpoccitan.org/. Les dernières données de notre recherche ont été recueillies en 2021. En 2022-2023, des contraintes administratives, notamment concernant le Programme Régional Qualifiant (PRQ), et des choix de la Confédération Calandreta ont amené le CFPO Région Occitanie à prendre en charge, selon ses propres critères, la formation des futurs *regents*, les *calandrins* jusque-là assumée par APRENE. Comme il arrive souvent dans une recherche, avant que ses résultats ne soient établis, des changements surviennent. Nous n'aborderons donc pas dans ce travail les modifications induites depuis septembre 2022.
[89] Ecole en basque
[90] Berceau en catalan
[91] Germe en breton
[92] Association pour le Bilinguisme en Classe dès la Maternelle - Bilinguisme
[93] Scola Corsa a rejoint cette dynamique en septembre 2021.
[94] Petite alouette en occitan. Les élèves des Calandretas sont appelés Calandrons ce qui signifie également petit apprenti en occitan.
[95] Merci au CIRDOC de Béziers pour la mise à disposition de cet article.

n'est point langue sociale du tout. [Il convient donc] d'installer un monde, serait-ce un micro-univers, monolingue. » (Ib. p. 31). Il rejoint en cela l'avis d'Yves Rouquette[96] que rapporte Jaumeta Arribaud[97]: « *Si on commence pas avec la maternelle pas la peine de donner des diplômes en faculté, ça ne servira à rien. Notre langue sera foutue.* » (Khanne, 2020, 01'42).

Rapidement, et malgré le peu de soutien des différentes institutions, ces écoles vont se multiplier dans les régions de l'aire linguistique occitane et leur succès ira grandissant. En 1994, à défaut d'obtenir le statut souhaité d'école publique en occitan, après la signature d'un protocole d'accord avec l'Éducation Nationale, Calandreta passe sous contrat d'association avec l'Etat. Si au

En 1994 également, ouvre le premier collège Calandreta, *Léon Còrdas*, près de Montpellier. Depuis, deux autres collèges ont été créés à Pau et Toulouse. Un quatrième collège a ouvert ses portes à Maraussan, près de Béziers, en septembre 2017. Le lycée, actuellement rattaché au collège *Léon Cordas*, salue sa première promotion de trois bacheliers en 2019[98].

En 1996, sous l'impulsion de Calandreta, les fédérations des écoles d'enseignement immersif en langues régionales créent l'ISLRF, l'Institut Supérieur des Langues de la République Française. ABCM-Zweisprachigkeit les rejoint en 1991 et Scola Corsa en 2021. Cet institut chapeaute les parcours parallèles de formation initiale des maîtres au sein d'établissements supérieurs autonomes pour chaque langue[99]. Ceux-ci passent des conventions avec les INSPÉ qui assurent l'enseignement et les évaluations du tronc commun du master MEEF. Les établissements-sites de l'ISLRF gèrent quant à eux les contenus avec leurs spécificités, notamment linguistiques. L'ISLRF joue donc un rôle de coordination entre les établissements de formation propres à chacun des cinq réseaux initiaux d'écoles immersives en langues régionales : USBELDUNG pour *ABCM-Zweisprachigkeit*, SEASKA pour *Ikastola*, KELENN pour *Diwan*, CFPC pour *Bressola* et APRENE pour *Calandreta*. Quant à *Scola Corsa*, son établissement de formation est en cours de création. Il est à noter que, parmi eux, seul APRENE organise une formation obligatoire sur deux ans, préalable au Master, APRENE 1 et APRENE 2 (voir plus loin).

Au vu du tableau et des cartes qui suivent, nous pouvons constater que Ikastola, Diwan et Calandreta regroupent, dans des proportions similaires, les plus gros effectifs. Cependant, c'est à Calandreta que l'on compte le plus grand nombre d'établissements répartis sur le plus large territoire. À titre indicatif, pour 2022-2023, on compte pour Ikastola une moyenne de 109

[96] Yves Rouquette (1936-2015) Ecrivain et militant occitaniste de premier plan, cofondateur du CIRDOC.
[97] Jaumeta Arribaud est la cofondatrice et institutrice de la première Calandreta de Béziers.
[98] Pour un historique un peu plus détaillé, on pourra consulter la page suivante sur le site de la Confédération Calandreta. http://calandreta.org/fr/historique/
[99] https://www.islrf.org/formations/

élèves par établissement, pour Diwan la moyenne est de 73 élèves et pour Calandreta, la moyenne tombe à 53 élèves. Cela n'est pas sans incidences comme nous le verrons dans le paragraphe suivant.

Nous pouvons également noter que le siège de l'ISLRF est situé à Béziers dans les locaux qui accueillent également le CFPO Occitanie et APRENE. Felip Hammel est le directeur de l'ISLRF. Il fut également le premier directeur d'APRENE et vient de céder la vice-présidence du CFPO Occitanie. Jean-Louis Blenet, président de Calandreta est également président de l'ISLRF. Tout cela laisse à penser que Calandreta occupe une place de premier plan dans l'ISLRF.

Fédérations	Langues	Écoles	Collèges	Lycées	Effectifs	Effectifs en %
Seaska	basque	33	4	1	4 064	28,5 %
Diwan	breton	48	6	2	4 034	28,3 %
Calandreta	occitan	66	4	1	3 906	27,4 %
ABCM-Zweisprachigkeit	alsacien	12	0	0	1 167	8,2 %
La Bressola	catalan	7	2	0	1 048	7,4 %
Scolacorsa	corse	2	0	0	25	0,2 %
Total		168	16	4	14 244	100 %

Source : ISLRF

Figure 8 : Effectifs des écoles immersives en langues régionales en 2021.
Source : Rapport de la Cour des Comptes du 1.06.23. p. 29



Figure 9 : Carte de l'implantation des écoles du réseau ISLRF et effectifs 2022-2023 (14 470 élèves). Source ISLRF

4.2. Écoles associatives : forces et fragilités

À la rentrée 2023, Calandreta devrait donc franchir la barre de 4 100 élèves scolarisés à travers 19 départements dans 65 établissements du premier degré, 4 collèges et un lycée. Tous cycles confondus, 225 *regents* assurent les cours et parmi eux environ 15% de *novelaris*, contractuels et vacataires en CDD. Malgré l'étendue du territoire, Calandreta est « *un tout petit monde* » (Lodge, 2014) où presque tout le monde se connait, notamment les *regents*.

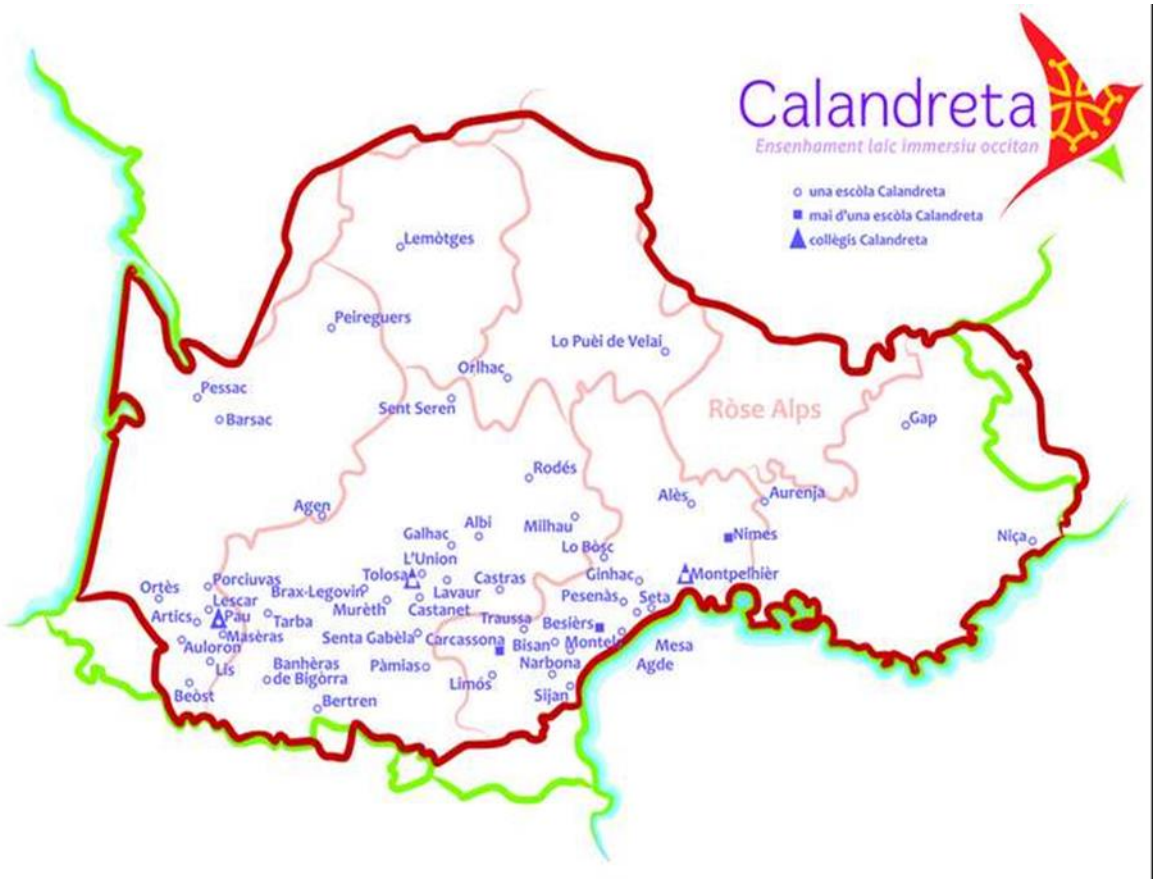


Figure 10 : Carte 2013 de l'implantation des Calandretas

Les élèves du primaire représentent à eux seuls 92,5% des effectifs[100]. Certains de ces établissements existent depuis de nombreuses années, voire plus de 40 ans pour les plus anciens. Nous pouvons considérer que, malgré les aléas qui peuvent surgir, en contrat d'association avec l'État de longue date, ils ont atteint le stade d'une certaine pérennité. Cependant, lorsqu'un groupe de personnes envisage de créer une nouvelle école Calandreta, il en va tout autrement. « *C'est un projet associatif, porté par des acteurs du territoire, et éducatif, soutenu par des parents désireux d'y inscrire leurs enfants.*[101] » L'école ne pourra être contractualisée avec l'Etat qu'au bout de cinq ans de bon fonctionnement constaté par les représentants de l'Inspection d'Académie. Le fonctionnement associatif de ces écoles en fait la force, générant des dynamiques de développement et de socialisation, mais il occasionne également une certaine fragilité, notamment pour les écoles hors-contrat. (Voir Lafon, 2016, p. 282).

En effet, les Calandretas se présentent comme des écoles gratuites. *« Calandreta offre un service public d'enseignement en occitan dans des établissements laïques où l'enseignement est gratuit.»* (Charte, art. 2.2). Cette gratuité est cependant toute relative. En effet, si les salaires de la plupart des enseignants sont pris en charge par l'État, ceux des écoles encore hors-contrat, les salaires des autres personnels (ATSEM, périscolaire, etc.) et les autres frais de

[100] Sources : http://calandreta.org/oc/efectius/
[101] https://www.ofici-occitan.eu/wp-content/uploads/2023/07/OPLO_Fiche-1.3_Accompagner-calandreta_V9.pdf

fonctionnement restent à la charge de chaque association locale. Tout au long de l'année, de nombreuses manifestations festives sont organisées (repas, buvettes dans des évènements, lotos et tombola, etc.) pour récupérer des ressources financières. De plus, la fin de la plupart des contrats aidés décidée par le gouvernement en 2017 a mis en grande difficultés Calandreta qui y avait largement recours, comme bien d'autres associations[102], (Lamothe, 2017) et ce, pour le recrutement des personnels non-enseignants. Certaines collectivités territoriales apportent cependant leur écot ou mettent à disposition du personnel mais il est souvent devenu nécessaire de demander une contribution aux parents d'élèves[103], avec des disparités au vu de la diversité des situations locales. Cela provoque des incidences quant à la mixité sociale du public accueilli même si l'impératif originel (annoncé) des 15 élèves maximum par classe[104] n'est plus d'actualité depuis longtemps. En effet, si Calandreta souhaite toujours que dans ses écoles les effectifs des classes ne soient pas trop élevés, le contexte local est pris en compte. Ainsi, il est fréquent que des classes de maternelle avoisinent les 28 élèves et 25 en élémentaire.

Comme nous l'avons plus haut, comparée aux autres réseaux d'écoles immersives, Calandreta comporte un plus grand nombre d'établissements dispersés sur un bien plus large territoire. Cela ne va pas sans incidences, notamment sur les aspects financiers. Tous ces facteurs participent d'une situation qui apporte une certaine précarité avec laquelle il faut donc compter. Ainsi cette année les écoles de Barsac et Penne d'Agenais ont fermé leurs portes. Cependant, à Tence, Clermont-Ferrand et sans doute Bessières, trois nouvelles écoles verront le jour à la rentrée 2023. Pour 2024, un projet d'ouverture sur Marseille semble bien avancé[105]. Aussi, même si par endroit la demande d'inscription ne peut être satisfaite par manque de moyens matériels et/ou humains[106], ces mêmes carences peuvent conduire à des fermetures de structures.

Si Calandreta est devenu un acteur majeur de la langue occitane, ces écoles ne recueillent pas pour autant l'entier soutien de la mouvance occitaniste, loin s'en faut. Lors de la création des premiers établissements, Robert Lafont avait quelques doutes sur leur bien-fondé. Il craignait que ce soit des lieux où une propagande occitaniste nationaliste serait inculquée aux élèves. Par la suite, il a pu constater que ces craintes n'avaient pas lieu d'être et

---

[102] https://www.lemonde.fr/emploi/article/2017/08/24/la-fin-des-contrats-aides-c-est-la-mort-de-notre-association_5176145_1698637.html

[103] A titre d'exemple, on peut consulter les tarifs annoncés dans quelques Calandretas où l'on voit que la gratuité est toute relative.
https://www.calandreta-mureth.fr/calandreta-de-mureth/tarifs/ ; https://calandreta-albi.blogspot.com/p/la-vie-de-lecole.html
https://calandreta.establiment.fr/becarut/?page_id=717 ; https://calandreta-del-pais-sud-tolosan.webnode.fr/les-tarifs/
https://www.ametlier-beziers.fr/lescola/inscription-pre-inscription/ ; https://www.calandreta-dau-clapas.org/associative-laique-gratuite-bilingue/74487

[104] *Viure a l'escola*. 32. Juin 1980, p. 2. Voir annexe 6.

[105] Sources : échange e-mail du 18.07.23 avec la coordinatrice de la Confédération Calandreta, Cristèla Simonato, que nous remercions.

[106] Voir l'article du *Monde* du 27 août 2019 : https://www.lemonde.fr/societe/article/2019/08/27/les-ecoles-en-langue-regionale-craquent-sous-la-demande_5503150_3224.html

il est devenu un fervent soutien de Calandreta[107]. Dans une certaine mesure, il a même contribué à la formation des *regents* en publiant un ouvrage synthétique sur l'histoire de l'Occitanie[108], en collaboration avec APRENE. (Lespoux, 2018).

Il en va tout autrement d'occitanistes qui rejettent en bloc les Calandretas en raison de leur statut d'écoles privées. C'est le cas notamment de Lafon (2016, p. 282) qui émet une virulente critique à leur égard, en insistant notamment sur la précarité financière de ces établissements. A la lecture du site de la FELCO[109], Fédération des Enseignants de Langue et Culture d'Oc [dans l'école publique], nous constatons à tout le moins de sérieuses réserves. Ici semble se rejouer le combat entre les tenants de l'enseignement public et ceux de l'enseignement privé. Nous rappellerons toutefois qu'à l'origine, Calandreta souhaitait que ses écoles soient intégrées dans l'enseignement public, ce qui lui a été refusé. Ce refus portait notamment sur le point essentiel qui distingue les écoles publiques des écoles associatives. Dans les premières, on parle d'enseignement bilingue de l'occitan avec différentes formules qui vont jusqu'à la parité horaire. Dans les secondes, il s'agit d'un enseignement immersif[110], la quasi-totalité des cours se déroulant en occitan.

D'autres sont plus radicalement opposés à Calandreta car ils voient en ce mouvement une machine à effacer les particularismes dialectaux. Il en va ainsi pour des associations à visée séparatiste pour lesquelles leur langue locale ne saurait être englobée dans la sphère de l'occitan[111].

Nous pouvons donc remarquer que les tensions qui ont traversé historiquement l'occitanisme, et qui restent encore vives, se retrouvent également dans le champ de l'enseignement de la langue.

---

[107] "*J'ai pu faire il y a dix ans quelques réserves sur les Calandretas. Je ne les ferais plus. A la projection dans l'école d'un terrorisme militant qui faisait craindre pour le sujet enfantin l'équivalent des ravages qu'y fit l'institution scolaire française, ont succédé un bilinguisme aéré et une valeur pédagogique unanimement reconnue. Ainsi peut être construit un réseau encore très clairsemé, statistiquement négligeable, mais qualitativement signifiant de sujets occitans authentiques*" (Lafont, 1994, p.147-148).

[108] Lafont, R. (2003). *Petita istòria europèa d'Occitània*. Editions Trabucaire.

[109] http://www.felco-creo.org/

[110] A notre connaissance, à ce jour, aucune étude universitaire d'ampleur n'a porté sur l'enseignement immersif de l'occitan, ni a fortiori sur un comparatif entre ce dernier et l'enseignement proprement bilingue.

[111] Voir notamment cette tribune de l'IBG. https://www.institut-bearnaisgascon.com/au-nabeth-francoes/

4.3. Données statistiques des effectifs

Réseaux	Écoles du 1er degré	Établissements du 2nd degré	Établissements postbac	Total général
Arménien	3	3		6
Fédération protestante de France (FPF)	4	5		9
Protestant hors FPF	6	6		12
Établissements privés laïques sous contrat	26	94	8	128
Laïque hors EPLC	15	32	3	50
Fonds social Juif unifié	55	79		134
Musulman	3	7		10
Secrétariat général de l'enseignement catholique (SGEC)	4 405	2 632	8	7 045
Catholique hors SGEC	7	4		11
ISLRF (langues régionales)	134	16		150
Autres	15	1	2	18
Total	4 673	2 879	21	7 573

Source : DAF
Note : établissements comportant au moins une classe ou une division sous contrat.

Figure 11 : Les établissements privés sous contrat par réseau à la rentrée 2021.
Source : Rapport de la Cour des Comptes du 1.06.23. p. 29

Calandreta fait partie des six fédérations des écoles d'enseignement immersif en langue régionale, regroupées au sein de l'Institut Supérieur des Langues de la République Française, l'ISLRF. Au vu du tableau ci-dessus, le réseau Calandreta constitue donc 0,93%.[112] des établissements d'enseignement privés sous contrat et l'ensemble des six fédérations représente 1,98%. Pour compléter notre vue d'ensemble, nous pouvons indiquer que, par ailleurs, à la rentrée 2022, « *près de 58 500 élèves du premier degré sont scolarisés dans un établissement du secteur privé hors contrat* »[113]. C'est un secteur en très forte expansion depuis 2012 puisque le nombre total d'élèves du premier degré de l'enseignement privé hors-contrat a augmenté d'environ 35 000 élèves, soit de près de 150% en dix ans. Ainsi, l'ensemble des écoles qui relèvent de l'ISLRF accueillent quatre fois moins d'élèves que le privé hors-contrat.

[112] Cour des comptes L'enseignement privé sous contrat. Rapport public thématique. Juin 2023. pp 29-33.
[113] https://rers.depp.education.fr/ et https://rers.depp.education.fr/tableau/03_EL1D/09_PRIVHC (voir annexe 8).

	Population scolaire 1er degré	Pourcentage
Total	6 481 500	100 %
Enseignement immersif (ISLRF)	14 240	0,21 %
Calandreta	3 906	0,06 %

Figure 12 : Tableau rentrée 2021 élèves scolarisés en enseignement immersif et en Calandreta.
Source : MEN Repères et références statistiques 2022 et Rapport de la Cour des Comptes. 1.06.23. p. 33.

Si nous y ajoutons à ces différents éléments la lecture du tableau ci-dessus, toutes ces données numériques confirment ce qu'écrivait Lafont, les Calandretas (tout comme l'ISLRF), même si elles se sont multipliées depuis 1994, constituent « *un réseau statistiquement négligeable*. » (Lafont, 1994, p.147-148).

L'état des lieux établi par l'OPLO pour 2021-2022[114], sur l'effectif des élèves suivant un enseignement de/en occitan (nous nous en tiendrons au premier degré) permet également de repérer quelques éléments intéressants.

Académie	Public	Calandreta EBI	Autre privé	Total
Limoges	0	18	0	18
Bordeaux	3 952	603	53	4 608
Toulouse	19 694	1 036	0	20 730
Montpellier	10 388	1 705	0	12 093
Total	34 034	3 362	53	37 449

Figure 13 : effectif 2021-2022 des élèves du 1er degré suivant un enseignement de/en occitan

Si la Calandreta limousine y figure, c'est sans doute parce que pour l'instant elle est rattachée à la fédération d'Aquitaine. Contrairement à Nouvelle-Aquitaine et à Occitanie, nous pouvons remarquer que les régions Auvergne-Rhône-Alpes et Provence-Alpes-Côte d'Azur n'apparaissent pas dans ces statistiques. A ce jour, nous n'avons pu trouver des données exploitables. Si nous extrapolons en fonction de l'implantation des Calandretas, il semblerait que l'essentiel des effectifs se situent dans la région Occitanie. Par ailleurs, comme les tableaux précédents pouvaient le laisser présager, l'effectif total des élèves du premier degré qui suivent

[114] Sources : https://www.ofici-occitan.eu/wp-content/uploads/2022/05/Publication_EDL-Occitan_2021-2022.pdf

un enseignement de/en occitan ne représente qu'une très faible proportion de la population scolaire.

Pour autant, ces effectifs limités des écoles immersives, et donc de Calandreta, ne les empêchent pas d'avoir une visibilité importante. Les médias relaient régulièrement leurs évènements et leurs revendications. Les acteurs gouvernementaux semblent plus prompts à recevoir les représentants de l'ISLRF plutôt que ceux de la FELCO[115]. Alors que Calandreta pourrait être déconsidérée, car numériquement négligeable dans la sphère de l'enseignement, ce mouvement bénéficie d'une visibilité qui peut paraitre surdimensionnée. Nous faisons l'hypothèse que cela est dû, en grande partie, à la combativité de ses cadres et de ses militants. Ceci se révèle notamment lors de « coups » (occupations de locaux et manifestations médiatisées) mais aussi par une intense activité de « lobbying » dès les prémices du mouvement. « *Calandreta a obligé la gauche, qui signe des motions de soutien à la langue d'oc, à se mouiller ; elle a aussi obligé les syndicats d'enseignants à appuyer une expérience qui se déroule pourtant en dehors de l'école publique.* » (Touraine, et al., 1981, p. 261). Nous établissons clairement un lien avec la culture des luttes occitanes qui, comme nous l'avons vu, avaient précédé.

4.4. PI et/ou pédagogie Calandreta ?

Dès le départ, les premiers enseignants des Calandretas ont eu recours aux techniques Freinet dans leurs classes. Rapidement, la rencontre et le compagnonnage avec René Laffitte permet d'y introduire également la pédagogie institutionnelle (Baccou, 2010, p. 347). Ce dernier a profondément marqué le mouvement Calandreta et ses *regents* en apportant son éclairage conceptuel et le souci d'une certaine éthique. Se défiant des tentations identitaires auxquelles pourraient succomber Calandreta et soulignant l'importance de la place du sujet dans la praxis pédagogique, il disait : *« Vous croyez travailler avec deux langues, alors qu'en fait vous devez tenir compte de trois langues : la langue française, la langue occitane, et la langue du sujet. Si vous oubliez la dernière, vous n'apprendrez pas à l'enfant à parler en occitan, vous lui apprendrez à se taire en occitan. »* (Laffitte, P.J., 2010, p. 283).

Cependant, nous interrogeons l'émergence récente d'un terme, la « pédagogie Calandreta », qui à notre connaissance, n'était jamais apparu au cours de nos précédentes enquêtes. Les différents interlocuteurs institutionnels que nous avons pu questionner début 2018 à ce propos ont des avis divergents. Certains évoquent le fait d'avoir recours à cette désignation pour caractériser et singulariser la pédagogie qui se pratique à Calandreta. D'autres parlent d'une tentative de définir cette pédagogie par des phrases négatives sous la forme « nous

[115] http://www.felco-creo.org/15-09-21-le-premier-ministre-rencontre-les-representants-des-ecoles-associatives-la-felco-reagit/

ne sommes pas … une école alternative », « nous ne sommes pas... etc. » D'autres encore considèrent que c'est une appellation un peu floue, un fourre-tout qui aurait la qualité mais aussi la faiblesse de satisfaire beaucoup de monde.

Un an plus tard, en mai 2019, s'ouvre le 30ème congrès qui célèbre les 40 ans de Calandreta, congrès auquel nous participons en tant qu'observateur. Ce congrès a pour titre : « *Pédagogie Calandreta, 40 ans, et en avant !* ». Les co-présidents de la Confédération indiquent sur la plaquette du programme (voir annexe 9): *« Cette année, la thématique du congrès est la pédagogie. Cela tombe bien parce que c'est la clé de notre action et que nous voulons la renforcer car avec le temps nous avons réussi à bâtir une véritable* ***PÉDAGOGIE CALANDRETA***[116]. » Au cours du congrès, des ateliers mêlant parents d'élèves « associatifs », *regents* et personnels administratifs ont lieu pour tenter de définir cette pédagogie. Reprenant les annonces des co-présidents, une des *paisselas ajudaires* qui anime un des ateliers déclare à l'issue de ces discussions : « *Après 40 ans de pédagogie en Calandreta, on estampille une pédagogie Calandreta, pour passer à un autre moment.* [117]» Avec cette nouvelle dénomination qui semble résonner comme un label, le mouvement semble vouloir se projeter dans une nouvelle ère. Un texte de synthèse qui va dans ce sens est ensuite proposé et voté à l'issue de ces réunions[118].

Depuis, cette appellation a fait florès et elle se retrouve dans de nombreux documents de référence. De plus, sur internet, c'est désormais sous la bannière « APRENE-Pedagogia Calandreta » qu'est référencé le site de cet établissement. Toutefois, un bandeau « Pédagogie Institutionnelle » apparait rapidement sur l'écran (voir annexe 10). Après réflexion, il nous semble que cette innovation terminologique est en lien avec une modification apparemment anodine survenue en 2017 dans la Charte de Calandreta.

Votée en mai 2005, elle *« fixe les principes communs entre les établissements Calandreta. »* L'article 3.4 stipule que *« Calandreta […] développe une méthode de pédagogie qui tient compte principalement, dans sa pratique, des travaux des courants pédagogiques « techniques Freinet » et « pédagogie institutionnelle »* [rajoutant en note de bas de page : *Notamment de Célestin Freinet, Fernand Oury et René Laffitte.*] *et des psycholinguistes sur l'éducation bilingue en immersion précoce. »*

Ce « tenir compte » semble provenir de René Laffitte qui disait que *« statutairement, les Calandretas ne « pratiquent pas la pédagogie institutionnelle », elles en « tiennent compte ». Pourquoi ? une telle pédagogie ne s'impose pas, pour la simple raison qu'elle est une*

[116] Nous traduisons. Pédagogie Calandreta apparait souligné ainsi sur la plaquette.
[117] Notes de notre cahier de bord, le 31.05.19
[118] https://aprene.org/pedagogie/

pédagogie du désir, et que le désir ne s'impose pas. » (Laffitte, P.J., 2014). Cependant, cette formulation « *tenir compte »,* nous a posé question lors de notre précédente enquête.

C'est à l'issue de celle-ci que nous avons découvert que cette Charte**,** inchangée depuis 2005, venait d'être amendée, fin mai 2017. Or, il se trouve que parmi les très rares articles modifiés figure le 3.4 (devenu 3.5) qui indique désormais que *« Calandreta […] développe une méthode de pédagogie singulière qui allie l'immersion linguistique, inspirée des travaux des psycholinguistes sur l'éducation bilingue en immersion précoce, et une pédagogie active dans la continuité de Freinet et des apports de la Pédagogie Institutionnelle »*. Nous notons que l'énonciation inverse l'ordre des termes, faisant passer la pédagogie au second plan, après l'immersion linguistique. Cela pourrait paraitre anecdotique, mais ce n'est pas à négliger au vu de la tension presqu'originelle évoquée par Cédric, un *regent* précédemment interviewé, « *entre les deux camps* des *occitanistes purs et durs qui font passer l'occitan en tout premier et des pédagogues, [...] des enseignants qui se refusent à faire une hiérarchie entre les deux, [estimant que] faire du grand n'importe quoi en occitan n'apporterait pas grand-chose au projet.* » (Lopez, 2020, p. 97). C'est aussi ce que Lucie, une *regenta*, ressent auprès de certains de ses collègues quand elle dit : « *Comme si des fois il suffisait de mettre une croix occitane et on avait tout dit de notre raison de vivre, de notre engagement.* » (Lopez, 2017, p. 112).

Nous pouvons aussi imaginer que c'est un signe envoyé aux parents qui, pour la plupart, inscrivent leurs enfants en Calandreta plus pour la pédagogie qu'ils pensent y trouver que pour l'occitan, comme le confirment d'autres enquêtes[119]. Comme une façon légitime de réaffirmer l'identité de Calandreta qui ne se limite pas à être une « école différente ». Nous remarquons toutefois que *« tenir compte principalement »* a disparu du texte. Il a donc été remplacé par « *une méthode de pédagogie singulière qui allie l'immersion linguistique,[…] et une pédagogie active dans la continuité de Freinet et des apports de la PI.* ». Est-ce que cette formulation délimite un champ plus précis ? Difficile de l'affirmer (annexes 11 et 12, Charte 2005 et Charte 2017). Au-delà de Freinet et Oury, la notion même de pédagogie active évoque une nébuleuse qui englobe des courants très divers, voire antagonistes. Il serait intéressant de s'enquérir auprès des principaux acteurs des éléments qui ont suscité ces modifications récentes. A ce jour, nous n'avons pas eu de réponse claire à ce sujet. Autant d'éléments qui semblent démontrer que cette tension, entre la langue et la pédagogie, et plus particulièrement la pédagogie institutionnelle, continue à être en travail dans le mouvement Calandreta. Nous pouvons même y voir les signes d'un compromis toujours difficile à établir.

[119] « *Plusieurs enquêtes (voir Behling 1997 et Boyer 1999 : 151) ont montré que la motivation des parents qui inscrivaient leurs enfants en Calandreta n'était pas uniquement d'ordre militant (culturel linguistique identitaire) mais également (et parfois essentiellement) d'ordre pédagogique (bienfaits attendus du bilinguisme précoce, d'une pédagogie active et avec des effectifs réduits, etc.) et également "écologique" pourrait-on dire, liée à une volonté d'ancrage dans la Région.* » (Boyer, 2005a, p. 9)

Cependant, en 2020, la Confédération Calandreta a produit un film (Khanne, 2020) pour présenter l'histoire et le fonctionnement de ses écoles. S'y expriment notamment, la paloise Anne-Marie Roth[120] et la biterroise Jaumeta Arribaud, figures et actrices fondatrices de ces écoles. Lorsque la pédagogie institutionnelle est nommée (5'47 ; 23'33), elle est présentée comme une des composantes de la pédagogie Calandreta. Néanmoins, nous avons pu constater, sur les plaquettes et les sites de présentation des différentes écoles, qu'à ce jour, la PI et ses institutions apparaissent souvent au premier plan[121].

4.5. Le cursus de formation des enseignants Calandreta

> *« La Calandreta se distingue des autres associations parentales [de l'ISLRF] par les efforts intenses qu'elle déploie pour la formation de ses maîtres. Le Centre de Formation Pédagogique Calandreta ouvert à Béziers en 1994 témoigne de ces efforts. »* (Petit, 1998, p. 361).

4.5.1. Mise en place de la formation initiale

Les *regents*, se sont inscrits en quarante ans dans un processus de professionnalisation passant ainsi du statut de militants presque bénévoles à celui de professeurs des écoles. Des débuts en 1980 jusqu'en septembre 1993, les *regents* se formaient essentiellement « sur le tas », selon le principe de l'apprentissage vicariant de Bandura (Carré, 2004), en étant accueillis dans les classes de collègues qui avaient déjà acquis une expérience professionnelle. Certains d'entre eux participaient également à des groupes de pairs ou à des stages estivaux de pédagogie institutionnelle. Par la suite, le mouvement s'est doté d'un Centre de Formation Pédagogique des Calandretas, le CFPC, situé à Béziers, auquel ont rapidement succédé le CFPO, centre de formation professionnelle occitan puis APRENE[122], établissement d'enseignement supérieur occitan, en charge de la formation initiale des enseignants (Hammel, 2010a). René Laffitte y a été associé et en a été un des intervenants réguliers. D'autres praticiens de la pédagogie institutionnelle y interviennent toujours, notamment dans le module d'approche de cette pédagogie. Durant ces séances, des moments d'analyse de pratiques, proches des groupes Balint (Imbert, 2018), ont lieu, intitulés *« Et moi dans la classe »*. Des monographies sont également lues, suivies de discussions collectives. Au sein de leur équipe, les stagiaires en formation initiale APRENE 1, les *calandrins*, ont la possibilité de prendre des responsabilités (Métiers), comme dans les classes. Les semaines de formation sur l'établissement biterrois sont structurées autour d'institutions telles que le « cossi vas » ou le Conseil dont les stagiaires assurent à tour

[120] Anne-Marie Roth, cofondatrice de la première Calandreta, à Pau.
[121] A titre d'exemple, on pourra consulter les sites suivants de quelques Calandretas.
https://calandretaaimatserre.wixsite.com/calandretaaimatserre/pedagogia
http://candola.calandreta.org/
http://www.calandretachivalet.fr/p/notre-ecole.html
http://calandretadegaroneta.org/le-projet/pratiques-de-classe/
[122] Depuis la création d'APRENE, le CFPO a fourni un cadre technique et administratif à cet établissement, notamment dans les relations avec les Régions qui contribuent au financement des formations professionnelles.

de rôle la présidence et le secrétariat. Dans le cadre de la formation continue des *regents*, une douzaine de places dans des stages de pédagogie institutionnelle étaient financées chaque année mais rarement plus de sept d'entre eux s'y inscrivaient. Nous pouvons également noter qu'il arrive qu'il soit recommandé, voire préconisé, à certains *calandrins* de participer à un de ces stages pour pouvoir valider leur parcours de formation.

Depuis la réforme de la mastérisation de la formation des enseignants, APRENE a établi des partenariats avec des ESPÉ ou des universités pour co-construire des parcours de master pour ses *regents* dans le cadre de l'ISLRF. Un master MEF-EBI (enseignement bilingue immersif) a notamment été élaboré avec l'université de Perpignan. Il s'inspirait dans son fonctionnement des groupes de pédagogie institutionnelle, en y intégrant plusieurs institutions comme le Quoi de neuf ou le Conseil. Ce master a fonctionné durant cinq ans en congruence avec les orientations de la formation initiale APRENE et les pratiques de nombreuses classes Calandretas (Francomme, 2019). Toutefois, les partenariats sont parfois fragiles et, à travers l'ISLRF, APRENE a dû chercher d'autres interlocuteurs. De la rentrée 2018 à juin 2022, c'est avec l'ESPE de Corse, Université Pasquale Paoli à Corte que ce master a pu être mis en place[123]. Certains blocages ont mis fin à cette convention pour une autre établie avec le Parcours d'Etudes Occitanes à l'Université Paul Valéry - Montpellier 3. Pour la rentrée 2023, c'est à nouveau dans le cadre d'un Master MEEF « langue régionale en immersion » qu'un partenariat est cette fois-ci établi avec l'INSPE de Montpellier sur son site de Carcassonne[124]. Comme on peut le constater, l'établissement de partenariats ne se fait pas sans mal et APRENE peine à trouver une formule pérenne.

4.5.2. Le cursus de la formation initiale

Lorsque des postes de *regents* ne sont pas pourvus par des titulaires, des *novelaris*, personnels suppléants font fonction d'enseignants dans les classes. Ils peuvent avoir bénéficié d'une formation rapide de trois mois, une AFPR, action de formation préalable au recrutement, réalisée dans le cadre du CFPO. Ils sont incités par la suite à entrer dans le cursus de formation d'APRENE, Calandreta ne souhaitant pas que les *novelaris* s'installent dans ce statut et surtout qu'ils passent outre la formation initiale.

Chaque année, les six fédérations régionales des Calandretas proposent un certain nombre de candidats en fonction des besoins de recrutement qu'elles ont anticipés pour leurs écoles. Ces candidats ne passent donc pas un concours mais un examen d'entrée à APRENE

[123] Communiqué de presse : https://aprene.org/2018/09/18/un-partenariat-islrf-espe-de-corse-pour-la-formation-des-maitres-des-reseaux-immersifs/

[124] En mai 2022 : « Signature d'une convention cadre entre le réseau des INSPÉ et l'ISLRF pour un Master MEEF langue régionale en immersion. » https://www.islrf.org/islrf/objectifs/ . Cet accord cadre a pu permettre à chaque établissement de formation de l'ISLRF d'établir des conventions locales avec des INSPÉ.

pour le recrutement des calandrins, la *jurada*. Les candidats retenus après la 1ère étape qu'est l'entretien oral (en occitan, niveau A2 apprécié), participent à la 2ème étape, les épreuves écrites (occitan, écrit de réflexion, mathématiques et français).

Les candidats acceptés à la *jurada* pour une fédération régionale des Calandretas deviennent des *calandrins* et entrent en première année de formation initiale. Entre la *jurada* et la titularisation en tant que PE, quatre années au moins s'écoulent si chaque étape est bien validée en fin d'année. Les lauréats du CRPE déjà titulaires d'un Master 2 bénéficient d'un parcours de formation adapté avec APRENE lors de l'année de stagiarisation. Nous avons réalisé ce tableau synthétique d'après le référentiel des enseignants à Calandreta[125].

CURSUS DE LA FORMATION INITIALE DES REGENTS	
Examen d'entrée, la *jurada*	
Calandrin APRENE1	1 an de formation en alternance intégrative - au moins 20 semaines de stage (dont 6 en responsabilité) dans les classes des trois cycles - 15 semaines avec l'établissement APRENE - 120 h de FOAD (portfolio, travaux individuels et coopératifs…)
Regent calandrin APRENE 2	Responsabilité probatoire d'une classe durant toute l'année scolaire. Formation continue et 2 sessions spécifiques Possibilité de s'inscrire en Master 1, si besoin.
Regent adralhat, « mis sur le chemin ».	Responsabilité d'une classe et préparation du concours CRPE privé externe occitan (séminaires)
Réussite au CRPE : *Regent* PE stagiaire	Inscription en Master 2, si besoin. Classe à mi-temps et formation d'approfondissement avec APRENE
Titularisation : *Regent* PE	Responsable d'une classe. Possibilité de s'impliquer dans la formation des *calandrins*.

Figure 14: Cursus de la formation initiale des regents.
R. Lopez

4.5.3. Les enseignants impliqués dans la formation

Les *regents* des Calandretas sont incités à s'impliquer dans la formation initiale des *calandrins*, leurs futurs collègues. Un cursus de formation des formateurs, les *paissèls-ajudaires*, a été élaboré par APRENE. Ils participent à l'évolution des dispositifs de la formation professionnelle. Le tableau ci-après a été réalisé d'après le référentiel des enseignants à Calandreta (voir sitographie).

[125] https://aprene.org/wp-content/uploads/2018/11/referencial_baile_paissel_paissel-ajudaire_paissel-acompanhaire_version-1-2017_validat-correja_maj11-2018.pdf

Cursus et rôle des *paissèls-ajudaires* et des autres *regents* PE impliqués dans la formation
<u>*Baile* :</u> Chef des travaux ; maître d'accueil temporaire d'un *calandrin* durant un des trois modules de l'année APRENE 1. Il remplit une grille d'évaluation à la fin du module.
<u>*Paissèl(a)*</u> : Tuteur/ tutrice ; PE responsable d'une classe, il suit un *calandrin* APRENE 1 tout au long de l'année et participe aux Conseils des *paissèls*.
<u>*Espatlaire :*</u> Celui qui épaule, soutient ; *Regent* PE référent dans l'école pour le calandrin. Il l'accompagne lorsqu'il y effectue son stage en responsabilité accompagnée.
<u>*Paissèl(a) acompanhaire*</u> : Tuteur accompagnateur/tutrice accompagnatrice ; apprenti(e) *paissèl(a) ajudaire*, comme lui, il ou elle fait des visites de APRENE1, APRENE2 ou PEE, ou des visites d'école demandées par une fédération et peut intervenir à APRENE.
<u>*Paissèl ajudaire*</u> : Tuteur aidant/tutrice aidante ; rôle équivalent à celui de PEMF, *paissèl* investi dans des responsabilités du dispositif de formation initiale et continue et dans la validation des formations des différents niveaux de calandrins (visites, portfolio). Il peut être amené à intervenir dans les stages de formation initiale ou continue.
<u>*Paissèl(a) ajudaire tutor(a)*</u> : Tuteur ou tutrice d'un PES conformément au cadre national. Rôle et attribution administrative. Les *paissèls ajudaires* occupent cette fonction à tour de rôle selon les années. À l'issue du dispositif d'évaluation mis en place à APRENE, un rapport collectif du Conseil des *paissèls* est transmis au recteur qui seul peut valider la titularisation des PE.

Figure 15 : Cursus et rôle des regents impliqués dans la formation.
R. Lopez

4.5.4. Le pari de la PI

Dans une précédente enquête (Lopez, 2020) dont nous reprenons des éléments dans ce paragraphe, nous nous étions demandé si le « tenir compte de la PI », inscrit dans la Charte des Calandretas, si ce « pari » de transmettre la PI, « *pédagogie du désir* » (Vasquez et Oury, 1981, p. 685) s'avérait opérant alors qu'il pourrait sembler en contradiction avec le caractère prescriptif que sous-tend toute formation. Il nous est apparu qu'une certaine précarité de la PI persiste en *Calandreta*, en lien avec l'idée que « *travailler avec la question du désir et de l'angoisse, cela ne s'impose pas* [126]» (Baccou, 2018, p. 3) puisque comme nous l'avons vu plus haut, la PI est fortement inspirée par la psychanalyse, d'où un recours par ses praticiens à des concepts issus de ce champ. Ce pari, c'est ce que Pierre-Johan Laffitte (2014, p. 5) évoque comme l'objectif impossible du système de formation d'APRENE : « *Faire passer les futurs enseignants par cette expérience de la rencontre avec la pédagogie institutionnelle ; et ensuite, faire le pari du sujet, lequel, lui seul, décidera s'il mettra en place une telle classe.* » Certes,

[126] « *trabalhar amb la question del desir e de l'angoissa, aquò s'impausa pas*."

les *calandrins* sont amenés à cette rencontre tout au long de leur formation initiale, mais ils sont clairement confrontés à une prescription rentrant en ligne de compte dans la validation de leur parcours, et ce, de façon non négligeable. La participation à un stage supplémentaire de PI peut même être une des conditions de validation requises. On ne peut donc pas éluder la possibilité que, pour certains *calandrins (*ou même pour des *regents),* la PI ne fasse pas sens. Le dispositif développé par APRENE a pour objectif de les mobiliser lors de la formation initiale dans cette approche de la PI. Le reste du cheminement relève du seul désir de chaque sujet et c'est pourquoi sa pratique ne peut être imposée. Cependant, l'immersion soutenue dans des classes TFPI dès la formation initiale et la culture des institutions véhiculée par les élèves eux-mêmes contribuent fortement à favoriser une réelle dévolution (Brousseau, 1998 ; Reuter, et al., 2013)[127]. Tout cela nous amène à affirmer que ce dispositif de formation qui inscrit sa dimension intégrative dans un temps long génère le désir d'aller vers la PI bien mieux que ne le ferait une formation strictement applicative.

Par ailleurs, les *calandrins* sont plongés dans un processus de double immersion dont les deux axes sont volontairement associés dans une égale visée de dévolution. D'une part, comme nous venons de le voir, ils sont immergés dans des pratiques de TFPI. D'autre part, ils vivent eux-mêmes une immersion en occitan dans les stages et à APRENE, comme ils seront amenés à le faire vivre à leurs élèves. Cela constitue un double chemin de langue et de pédagogie (Baccou, 2018) en lien avec le projet initial de Calandreta.

Sur les attentes prêtées aux promoteurs des Calandretas: étaient-elles sociolinguistiques (avaient-ils la volonté de "réoccitaniser" la société) ou plutôt pédagogiques ? Je n'étais pas parmi les tout premiers fondateurs de Calandreta, mais je sais que ces deux composantes du projet Calandreta sont probablement présentes depuis le début, qu'elles sont indissociables et aussi fortes l'une que l'autre. […] Le propos était plutôt de placer l'enfant en tant que personne au centre du dispositif pédagogique, dans un processus d'immersion en langue occitane. (Baccou, 2010b, p. 77).

Dans le paragraphe qui suit nous allons préciser ce que recouvre justement cette notion d'immersion linguistique, notamment à Calandreta.

4.6. Du bilinguisme à l'immersion et au plurilinguisme

> « *L'immersion en occitan […] met en place une très grande situation-problème : parler une langue dominée qui est en même temps la langue enseignante.* » (Hammel, 2010b, p. 199)

[127] *« La dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert. »* (Brousseau, 1998, p. 303). Dumas, faisant référence à Lacan, considère la dévolution comme *« l'acte par lequel le maître autorise l'élève à devenir non seulement acteur, mais auteur, c'est-à-dire à tenir lui aussi un discours de maîtrise. »* (In Reuter et al., 2013, p. 63).

Le bilinguisme a eu longtemps mauvaise presse. Il était même considéré comme nocif, occasionnant des retards dans l'évolution des enfants. Ainsi, Petit évoque un médecin spécialisé dans le traitement des enfants *« bilingues perturbés* » (1998, p. 252). La situation a bien changé puisque depuis plusieurs années, le bilinguisme est en vogue et même les institutions académiques font la promotion du plurilinguisme[128]. Le bilingue n'est pas forcément une personne qui maitrise complètement deux langues. Cette maîtrise équivalente relève du mythe selon Grosjean qui considère que : « *est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues.* » (1993, p. 16). Aussi, les situations de bilinguisme sont très variées, du travailleur émigré[129] au cadre d'entreprise internationale en passant par la personne parle en occitan sur un marché ou dans un festival culturel.

Dans l'enseignement, nous pouvons considérer que le bilinguisme est un objectif pour lequel sont mobilisées différentes méthodes d'apprentissage. Si nous nous en tenons aux langues régionales, dans les écoles publiques du 1er degré, trois modalités existent avec des dénominations spécifiques. L'occitan « renforcé » se déroule sur 3 heures par semaine et l'occitan « intégré » entre 45min à 1h30 hebdomadaire. C'est ce dernier qui se pratique très majoritairement. Enfin, les classes bilingues à parité de volume horaire ne représentent qu'une infime proportion[130]. Ce « plafond de verre » des 50% d'occitan qui permettrait d'aller vers l'immersion dans le public ne semble pas près d'être franchi au vu des récriminations de la FELCO[131] et des déconvenues de la loi Molac[132].

Lorsque l'association Seaska ouvre sa première Ikastola en 1969, elle cherche la façon la plus efficace de faire acquérir et maitriser la langue basque aux élèves. Dès le départ, elle se réfère au modèle immersif qui fonctionne au Canada. La Bressola, Diwan et Calandreta lui emboiteront le pas. ABCM-Zweisprachigkeit et Scola Corsa y viendront dans un second temps. Ce modèle canadien, aussi appelé *early total immersion*, a donné lieu à de nombreuses études au début des années 60 qui ont montré que cette méthode, bien appliquée, était particulièrement fructueuse (Petit, 1998). Le psycholinguiste Dalgalian convoque de nombreux arguments en

[128] https://www.ac-besancon.fr/le-plurilinguisme-a-l-ecole-elementaire-un-facteur-de-reussite-scolaire-122612
[129] Dans notre recherche, nous n'aborderons pas la problématique très riche des langues et de l'immigration bien que certains occitanistes se soient considérés comme « des immigrés de l'intérieur ». Sur ce point, on peut lire notamment Couëtoux-Jungman & al. (2010) et Potet (2022).
[130] https://www.ofici-occitan.eu/wp-content/uploads/2022/05/Publication_EDL-Occitan_2021-2022.pdf
[131] http://www.felco-creo.org/15-09-21-le-premier-ministre-rencontre-les-representants-des-ecoles-associatives-la-felco-reagit /
[132] A propos de la loi Molac, on peut consulter l'article suivant : https://theconversation.com/debat-les-langues-regionales-peuvent-elles-survivre-sans-politique-linguistique-159588

faveur d'un apprentissage précoce (2009) et il milite également pour une extension de la possibilité de choisir l'immersion dans l'enseignement public (2021)[133].

Dans son cours à l'attention des *calandrins*, le directeur de l'ISLRF présente les cinq conditions d'une immersion réussie[134] (Hammel, 2011, p.5) :

- précocité d'exposition à la langue cible

- volume horaire [conséquent] d'exposition à la langue cible

- durée d'exposition du sujet pendant sa vie

- qualité de la langue proposée au sujet dans l'école, le collège, le lycée ou l'Université

- Éléments de pratiques culturelles spécifiques associés à la langue cible

En Calandreta, l'ensemble des cours se déroulent en occitan et ce n'est qu'à partir du CE1 que des cours de français apparaissent[135]. Tous ces éléments font que Calandreta préconise les inscriptions des enfants au tout début de leur scolarité, parfois dès 2 ans et demi, et que ses écoles accueillent rarement des élèves qui ont déjà entamé leur cursus en élémentaire. Pour autant, il ne s'agit pas de substituer un monolinguisme occitan au monolinguisme français. Dès 1984, à partir des recherches du philologue Tilbert Didac Stegmann[136], Calandreta s'engage sur la voie du plurilinguisme en créant son dispositif pédagogique *Familhas de Lengas*[137]. C'est aussi cette convivialité avec les autres langues qui amène P-J. Laffitte à situer l'occitan en Calandreta non pas comme une langue de repli communautariste mais comme une ouverture et une médiation. Selon lui, elle est une des institutions majeures de ces classes TFPI, non seulement car « *elle « occitanise » cet arsenal d'outils et de théories pédagogiques* » (2010, p. 275), mais aussi parce que, dans la classe, c'est la langue de la loi et celle de « *la publicisation de la parole intime, de la mise en commun, de l'expression libre.* » (ib. p. 281).

Pour autant, l'objectif initial de « *réoccitaniser la société* » (Baccou, 2010b, p. 77) est-il atteint avec ce dispositif immersif ? Les différents acteurs de Calandreta ne sont pas dans le déni mais se rendent à l'évidence. Si cela reste une visée idéale, on est très loin du compte.

---

[133] Bien qu'il ne faille pas dévaloriser ces études et d'autres plus récentes qui s'appuient sur les sciences cognitives, nous pensons, comme Grosjean (1993), que les facteurs psycho-sociaux doivent également être pris en compte dans l'analyse de la réussite de ces élèves.

[134] Traduction R. Lopez

[135] Charte de Calandreta. Article 3.2. « *A Calandreta, les apprentissages se font d'abord en occitan. Les enseignants font vivre les « palancas » (comparaisons conscientes de la langue). Le français entre progressivement en classe, après l'acquisition de la lecture en occitan, de façon individualisée. Il est enseigné au cycle 2, quand la lecture est bien engagée, en lien avec l'occitan et les autres langues romanes. Les cours de français sont intégrés aux cours de langue. Les heures de français en primaire sont planifiées ainsi chaque semaine : CE1 = 3 heures ; CE2 = 4 heures ; CM1 = 5 heures ; CM2 = 6 heures.* »

[136] Professeur à l'université de Francfort-sur-le-Main, il a créé avec le professeur Horst G. Klein, le projet EuroCom, programme d'intercompréhension des langues d'Europe.

[137] Familles de langues. https://aprene.org/wp-content/uploads/2019/11/kakemono-peda-calandreta_RollUpTheme2-4_vdef-compresse.pdf

Ainsi une des dernières enquêtes de l'OPLO[138] établit un constat de constant recul de la pratique de l'occitan, comme c'est le cas pour les autres langues minorisées. « *Avec une moyenne de 7% de personnes qui déclarent « parler occitan sans difficulté, ou suffisamment pour tenir une conversation simple », le nombre de locuteurs chute de 3 à 4 points en 10 ans.* » L'élément manquant qui empêche de consolider et d'accroitre l'usage de l'occitan semble bien correspondre à la troisième condition édictée par Hammel, la durée d'exposition dans la vie du sujet. En effet, ce qui apparait au travers de nos lectures, c'est que, alors que les foyers de socialisation primaires de la langue (dans la famille) ont pratiquement disparu, le manque de lieux de socialisation secondaires de la langue en dehors de l'école ne permet pas son ancrage dans la société. « *Si une situation de bilinguisme est organisée en classe, hors école, c'est une situation de diglossie qui est vécue.* » (Dompmartin-Normand, 2002, p. 35). Les militants et les décideurs institutionnels ont sans doute trop compté sur l'école pour cette mission de revitalisation de la langue en négligeant, plus ou moins consciemment, d'investir d'autres secteurs de l'espace public. Pour parvenir au but recherché, il faudrait, « *trouver des lieux où la langue minorée reste "utile" et légitime, une fois que l'école n'assure plus cette fonction, dans la mesure où la maison et la famille ne le font pas non plus, […] Le problème reste donc celui de la "socialisation" de la langue dans des contextes variés en-dehors de l'école, qui est déterminante pour la vitalité de l'occitan.* » (ib. p. 52). De semblables conclusions avaient été émises après une précédente enquête craignant qu'une telle scolarisation, déconnectée d'une socialisation consistante, soit réduite à un simple « *coup d'épée dans l'eau*. » (Alén Garabato et Boyer, 2005, p. 75).

Même si les enjeux ne sont pas identiques, sur d'autres territoires où l'on tente de préserver des langues minoritaires, nous retrouvons des problématiques identiques et l'absence criante de ces lieux de socialisation face à l'assimilation par la langue dominante. Ainsi dans l'Ontario (Gérin-Lajoie, 2002) ou dans la Saskatchewan (Laplante, 2001), le même constat s'impose d'une chute du nombre de locuteurs de la langue minorée, là-bas le français. La famille « *n'est plus toujours en mesure d'assurer la reproduction de la langue et de la culture françaises, puisque souvent, la langue d'usage à la maison est passée à l'anglais et que l'environnement social des enfants est empreint de la culture anglaise* ». (Gérin-Lajoie, 2002, p. 133). En lisant ces propos, il peut se dégager l'impression d'être devant la description de la situation en France au milieu du XXe siècle. Le rôle de l'école est alors également perçu comme déterminant au Canada. « *Le rôle de préservation de la langue et de la culture ainsi que le rôle*

[138] Enquête sociolinguistique 2020 relative à la pratique et aux représentations de la langue occitane en Nouvelle-Aquitaine, en Occitanie et au Val d'Aran. https://www.ofici-occitan.eu/wp-content/uploads/2020/08/Synthese-4-pages-sans-traits-de-coupe.pdf (Voir annexe 13).

de renforcement de l'identité culturelle de l'élève sont deux rôles fondamentaux de l'école francophone en milieu minoritaire.» (Tardif, 1993, p. 787).

Quel intérêt alors de poursuivre les dispositifs d'enseignement bilingue et en particulier l'immersion ? Ne s'agit-il pas là d'un acharnement linguistique ? Il semblerait que nous n'en sommes plus au stade d'une tentative de revitalisation mais plutôt à celui de la sauvegarde voir de la survie, l'école apparaissant alors comme un conservatoire de la langue. « *L'école francophone en milieu minoritaire est présentée par plusieurs comme « le pivot de la survivance» des communautés francophones vivant en milieu anglodominant.* » (Laplante, 2001, p. 129). Ce constat nous semble valoir également pour l'occitan et le projet Calandreta dont la dynamique permet la persistance de la langue. L'arrivée parmi les nouveaux *regents* d'anciens *calandrons* est un des éléments qui pourrait y concourir considérablement.

Comme nous venons de le montrer, la transmission des langues minorées est loin d'être une évidence. Les avatars politiques de la loi Molac retoquée en sont la dernière illustration. Cette sauvegarde linguistique relèverait plutôt d'un combat (toujours-déjà perdu ?), s'inscrivant ainsi dans une militance. « *L'enseignement-apprentissage, même ponctuel, des LR [langues régionales] reste un combat, et qui va bien au-delà des LR elles-mêmes : il porte un projet de société plurielle et humaniste.* » (Blanchet, 2022[139]). Calandreta participe à ce combat. Son action éducative vise à faire sortir l'occitan d'un statut diglossié inscrit dans un bilinguisme soustractif, « *lorsque la deuxième langue se développe au détriment des acquis dans la première langue.* » (Couëtoux-Jungman 1 al., 2010, p.295) pour aller vers un bilinguisme, voire un plurilinguisme additif, bénéfique au sujet et où « *l'acquisition de plusieurs langues le fait progresser non seulement dans chaque langue mais aussi dans le domaine métalinguistique, avec une augmentation de la flexibilité cognitive et des facultés d'apprentissage.* » (Ib.).

L'épaisseur sociohistorique sous-jacente à la création et à la pérennité des Calandretas depuis plus de quarante ans est un élément de plus qui nous a donc conduit à interroger le lien qui pourrait exister entre la pratique d'une pédagogie très spécifique, la PI, et le choix d'un enseignement bilingue immersif en occitan. Nous nous proposons pour cela d'explorer les processus identitaires qui sont en jeu dans la construction professionnelle des *regents*.

[139] https://www.cahiers-pedagogiques.com/quelle-place-pour-les-langues-regionales/

Deuxième partie. Cadre théorique, problématique et méthodologie

Dans cette partie, nous présenterons les éléments théoriques qui nous ont paru les plus pertinents pour fonder notre recherche. Ce cadre a contribué à nourrir notre questionnement qui s'est structuré dans une problématique. Avant d'exposer nos résultats, nous indiquerons la méthodologie à laquelle nous avons eu recours dans cette étude.

5. Cadre théorique

Notre cadre théorique est étayé par plusieurs notions : la professionnalisation, l'identité professionnelle, les dynamiques identitaires dans les moments de transitions professionnelles, d'accompagnement de ces transitions et de développement professionnel ainsi que la triple transaction identitaire. Nous convoquerons aussi les notions d'épreuve, d'appartenance et d'engagement.

5.1. Professionnalisation

« Les acteurs (groupes sociaux, entreprises, formateurs) qui font usage du mot professionnalisation n'y attribuent pas les mêmes significations, voire des significations contradictoires. » (Wittorski, 2008, p. 33). Parler de professionnalisation, c'est se confronter à un terme largement polysémique, parfois nimbé d'un brouillard quelque peu fantasmatique si l'on en croit le titre provocateur d'un article de Bourdoncle (1993), *« La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe »*. Reprenant une expression du lexicographe Rey, Mias (2014b, p. 352) qualifie le substantif professionnalisation de « *mot glouton »* pour sa tendance à occulter la diversité de ses significations. Pour rester sur le niveau métaphorique, nous pourrions rajouter qu'il a une certaine propension à avaler, tel un trou noir sémiotique, les mots qui gravitent dans sa proxémie, tel que professionnalité ou développement professionnel. Comme nous y invite Mias, nous allons tracer notre chemin de compréhension dans ce qu'elle qualifie de *« maquis sémantique »* notamment à cause des logiques et des approches différentes qui sont à l'œuvre dans la recherche. Aussi, nous isolerons les acceptions que nous retenons pour cette recherche.

5.1.1. L'approche de Bourdoncle

Bourdoncle repère cinq sens distincts, tout en nous prévenant que *« ceci ne doit pas nous faire oublier que la professionnalisation est un processus qui affecte le plus souvent en même temps la plupart de ces objets. »* (2000, p. 130). Parmi les cinq acceptions qu'il présente, nous retiendrons plus particulièrement celles de professionnalisation de l'activité et de la professionnalisation des personnes.

- La professionnalisation de l'activité lorsqu'une activité de bénévoles (infirmières) ou d'amateurs (sportifs) devient rémunérée. C'est aussi lorsque l'accès à cette activité va être conditionné par *« l'universitarisation de sa formation professionnelle »*. C'est bien le cas dans notre terrain. En effet, les *regents* ont progressivement pu accéder au statut de professeur des écoles, après avoir exercé presque comme des bénévoles ou dans le cadre précaire d'emplois aidés (TUC, emplois-jeunes) dans les premiers temps de Calandreta. Ces écoles sont sous convention avec l'État depuis 1994. Cette étape est majeure puisqu' elles quittent leur statut d'écoles hors contrat et doivent prendre en marche le train de l'universitarisation naissante avec les IUFM puis les ESPÉ et les INSPÉ. Les *regents* doivent alors intégrer des parcours de formation travaillés par la tension entre professionnalisation et universitarisation (Adé et Piot, 2018). Ces partenariats entre APRENE et l'université sont ainsi devenus indispensables, et ce, malgré le risque d'un hiatus. En effet, le mode opératoire des évaluations universitaires ne peut parfois s'accommoder de la formation-appropriation aux TFPI.

De plus, il convient d'indiquer (voir contexte) que cette universitarisation survient dans le cursus des *regents* seulement pour les années de master dont l'obtention est nécessaire pour pouvoir se présenter au CRPE. En effet, les deux premières années de professionnalisation, APRENE 1 et APRENE 2 s'effectuent jusqu'à présent dans le cadre de la formation professionnelle, en s'adossant au CFPO. Durant ces deux années, l'établissement d'enseignement supérieur APRENE a donc les coudées franches pour procéder à l'accompagnement et à l'évaluation des parcours des *calandrins* qu'il a lui-même recrutés. Des dispositifs sont alors mis en œuvre en congruence avec les TFPI préconisées dans les Calandretas. On peut alors comprendre que pour certains de ces futurs *regents*, l'universitarisation de la fin de leur formation initiale ne soit pas très bien vécue. Elle intervient après deux ans d'acculturation professionnelle, une dimension dont l'université est parfois oublieuse (Piot, 2018). Cette universitarisation pourrait donc s'assimiler à un passage sous des fourches caudines que les *calandrins* ont parfois fuies par le passé, en délaissant « les bancs de la fac » afin de s'engager dans la vie active. En cela, nous pouvons avancer qu'au cours de leur parcours de formation singulier, les futurs *regents* éprouvent, au niveau micro en tant que sujets, les tensions induites par l'universitarisation des métiers adressés à autrui au niveau macro (Adé et Piot, 2018).

- La professionnalisation des personnes exerçant l'activité désigne une dynamique de la socialisation professionnelle qui ne se limite pas à la formation initiale, notamment lors des stages, même si celle-ci revêt une très grande importance dans ce processus d'acquisition d'une identité professionnelle d'enseignant. Il faut entendre la notion de socialisation professionnelle comme *« un processus souvent informel d'adaptation, qui dure beaucoup*

plus longtemps, au moins pendant les premières années de la vie professionnelle, sinon tout au long. » (Bourdoncle, 2000, p. 125). Bourdoncle y associe la notion de développement professionnel. Celle-ci désigne non seulement l'ensemble des évolutions et des transformations professionnelles et, de fait, personnelles du sujet mais également la complémentarité des dispositifs confortant la professionnalisation (accompagnements, analyse de pratique, etc.).

Or nous avons montré que la formation des *regents* intègre cette dimension d'inscription dans une durée longue (Lopez, 2020). Dans ce processus une acculturation professionnelle est à l'œuvre, notamment au travers de nombreux stages, participant au remaniement identitaire du sujet. Par ailleurs, il est fréquent que les *regents* s'engagent dans une démarche de développement professionnel, non seulement dans les *acamps*[140] et la formation continue mise en place par *Calandreta*, mais également par la participation à des groupes d'analyse de pratique avec des pairs, les chamPIgnons. (Lopez, à paraitre).

5.1.2. Entre intention de professionnalisation et développement professionnel des sujets

Pour Wittorski (2008), la professionnalisation est *« à la fois : une* **intention** *(du côté de l'organisation) de « mise en mouvement » des sujets dans les systèmes de travail par la proposition de dispositifs particuliers, traduisant une offre de professionnalisation ; un* **processus** *de développement de process d'action (côté individu ou groupe) dans ces dispositifs, assorti souvent d'une demande, émanant des sujets, de reconnaissance par l'organisation ; une* **transaction** *(individu et organisation) en vue de l'attribution d'une professionnalité à l'individu à partir des process d'action développés. »* (2008a, p. 32). Ce processus, relevant d'une intention sociale, fait *« l'objet d'une charge idéologique forte »* (ibid. p. 15) tout en contribuant à la construction d'une identité professionnelle du sujet.

Tout ceci ne s'accomplit pas sans quelques tensions puisque la demande sociale de professionnalisation peut entrer en concurrence avec la dynamique de développement professionnel des sujets, entrainant des transactions parfois éprouvantes. Wittorski et le groupe de recherche *« professionnalisation des enseignants »* établissent une nette différence entre *« la professionnalisation (c'est-à-dire l'intention sociale et institutionnelle de formation des personnes qui se traduit par la proposition d'un dispositif) et ce qui relève du développement professionnel (à savoir la façon dont les individus apprennent) »* (Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008, p. 17). Ainsi, au vu des tensions entre la dimension sociale et la dimension subjective, articuler professionnalisation et développement professionnel ne va pas de soi puisque *« le*

[140] Assemblée, réunions ou regroupements des *regents* d'un même cycle ou sur un thème particulier.

dispositif proposé à l'individu constitue une offre identitaire [injonctive] *pouvant entrer en congruence ou en conflit avec le projet que le sujet poursuit pour lui-même. »* (ibid, p. 27).

Ainsi, comme nous l'avons montré par ailleurs, (Lopez, 2020), dès la formation initiale, les *regents* peuvent être confrontés à de fortes tensions.

D'une part, ils sont l'objet de prescriptions. Ces dernières proviennent non seulement de l'intention du mouvement *Calandreta* en tant qu'organisation mais aussi des attentes de l'environnement professionnel, à savoir les collègues, les élèves et leurs parents. Ces prescriptions portent bien entendu sur une pratique de l'occitan comme langue d'enseignement et, a *minima* d'une pédagogie « différente », ou mieux des TFPI. Ceci au risque pour les *regents* de se sentir acculés à une posture d'exécutants plutôt que de professionnels autonomes (Perrenoud, 2010).

D'autre part, la PI se présentant comme une pédagogie du désir (Vasquez et Oury, 1981, p. 685), le système de formation APRENE est amené, malgré tout, à *« faire le pari du sujet »* avec les *regents* (Laffitte, P.-J., 2014, p. 5). Après avoir mis en place les conditions d'une rencontre avec la PI dès la formation initiale, *Calandreta* laisse, dans une certaine mesure, le champ libre au désir du sujet dans son cheminement. Pour que le pari d'APRENE s'avère opérant et que son dispositif entre « *en congruence […] avec le projet que le sujet poursuit pour lui-même »* (Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008, p. 27), il faut que les différents interlocuteurs acceptent que cette rencontre avec la PI s'inscrive dans une temporalité qui peut être longue afin qu'elle fasse sens pour chaque professionnel.

Ainsi, pour se conformer aux attentes, voire aux injonctions de ses pairs, du mouvement Calandreta, des élèves et/ou de leurs parents, le *regent* serait peut-être tenté de plaquer des institutions désincarnées dans sa pratique. Il pourrait même s'y sentir contraint. Or, appliquer mécaniquement des modèles dans une approche utilitariste relevant d'une PI « en kit », tant redoutée par Fernand Oury, serait antinomique[141]. Les institutions ne peuvent faire sens pour un *regent* que si elles répondent à un réel besoin dans sa pratique professionnelle. Ce n'est qu'ensuite qu'elles parviennent à s'articuler dans un ensemble congruent, générant une dynamique en Atomium. Ce processus peut également se heurter à des résistances qui ont à voir, pour chaque sujet, avec « *l'agencement intime de son univers »* (Laffitte, R. 1999, p. 47). Cette appropriation nécessite certes un accompagnement, une approche réflexive, menée notamment au sein de groupes de pairs qui permettent d'échanger et d'analyser les pratiques

[141] *« Il serait bien agréable pour tous que nous présentions un modèle de pédagogie institutionnelle, type export, avec plan, programme, spécialiste du montage, prix de revient et service après-vente. […] mais il nous paraîtrait curieux de proposer toutes faites les institutions qu'il s'agit de créer, de tisser avec des milieux de vie très différents. Autant faire un cours de pédagogie institutionnelle. »* (Vasquez et Oury, 1981, p. 740).

(Geffard, 2018) mais elle ne peut prospérer qu'en autorisant le sujet à cheminer dans la singularité de son désir.

Si la professionnalisation est un des éléments qui entrent en ligne de compte dans la construction de l'identité professionnelle, des dynamiques et des remaniements identitaires interviennent également en tant que processus de transition professionnelle.

5.2. Transition professionnelle et construction identitaire

5.2.1. Tensions et dialectique dans l'identité

Kaddouri (2006) évoque l'identité, faite de la totalité des dimensions identitaires et nourrie par ses différentes composantes. Selon le contexte, celles-ci sont diversement mobilisées, consciemment ou pas, générant parfois une tension entre elles. Kaddouri relève les tensions intrasubjectives dont l'incompatibilité et/ou l'incohérence peuvent s'avérer douloureuses, comme lorsqu'un refoulement d'une composante identitaire héritée est réactualisé par le regard d'autrui. Cela peut également survenir quand la tension entre le soi en formation et le soi professionnel est telle qu'il faut négocier avec soi-même et parfois, renoncer à l'un d'eux. Une tension entre le soi en formation et le soi familial risque aussi de mettre ce dernier en péril. Dans la construction identitaire, Kaddouri désigne par ailleurs les tensions intersubjectives, interactions sociales entre le sujet et ses autruis significatifs. Tel est le cas du sujet confronté à un projet d'autrui pour lui auquel il n'adhère pas. Autant de tensions que les futurs enseignants peuvent être amenés à vivre et à dépasser.

À travers la diversité des parcours qui mènent des individus vers les métiers de l'enseignement, le développement professionnel ne peut faire l'économie d'une prise en compte de la dimension subjective de la construction identitaire d'une professionnalité enseignante (Perez-Roux, 2012). L'identité se trame dans une dialectique entre la permanence et le changement. Perez-Roux (2011a) insiste sur la nécessité d'appréhender la dimension temporelle des processus en œuvre dans les dynamiques identitaires. Elle relève combien entre en jeu une dimension éminemment dialectique. Ce sont des tensions plus ou moins conscientes avec lesquelles le sujet doit composer en permanence pour trouver son équilibre tout en tentant de se réaliser.

5.2.2. Les processus de transition professionnelle

C'est au titre de ces dynamiques identitaires que nous invoquons le concept de transition professionnelle. Nous l'entendons comme un processus générant des remaniements identitaires qui s'inscrit dans la temporalité d'un entre-deux (Balleux et Perez-Roux, 2011). Nous pourrions privilégier ici plutôt une approche qui renvoie à la responsabilité du sujet. En effet dans la formation initiale des *regents,* cette transition relève, le plus souvent, d'un projet volontaire de changement. Il s'agit soit d'entrer dans une voie professionnalisante en se

défaisant du statut d'étudiant, soit de changer de sphère professionnelle en s'engageant dans une reconversion. « *Cette réinterprétation passe par une délibération de soi avec soi.* » (Deltand, 2020, p. 68). Cette dernière peut être motivée par la prise de conscience du sujet en butte à de trop fortes tensions et divergences internes qui met à mal des dimensions de soi. La reconversion vers l'enseignement conduira, lors de l'entrée en formation, à un mode de résolution, c'est-à-dire, de « *l'ensemble des logiques d'action, postures, manières et stratégies qu'un adulte échafaude, suite à ses délibérations, pour faire face, de façon comportementale et discursive, à ses tensions d'identité.* » (ib.). Selon les sujets, seront mobilisés « *des modes de préservation, de réagencement, de remaniement ou de transformation.* » (ib. p. 67).

Dans ce cas, le sujet s'inscrit dans un processus de transformation en connaissance de cause, en toute responsabilité, même s'il n'est pas exclu que des tensions surviennent entre le projet envisagé et le contexte d'un environnement parfois méconnu. Des ajustements s'opèrent alors pour préserver le sens de cette nouvelle orientation. « *Saisissant contraintes et opportunités du contexte, il décide, s'engage, se met en projet. La transition est alors envisagée comme une chance de développement de la carrière ou comme moyen de renforcer/retrouver ses valeurs.* » (Perez-Roux, 2014, p. 327). Des formes de remaniement identitaire apparaissent ainsi, sans que pour autant la transition se réduise à un pur et simple changement. Bien au contraire, elle prend la forme d'un processus dynamique qui s'inscrit dans une temporalité parfois longue. « *Entre moments de déstabilisation et de relative stabilité, elle articule continuité et rupture, changement et résistance au changement.* » (ib. p. 326). À la différence du changement qui est considéré d'un point de vue externe, la transition relève plus de processus internes au sujet. Elle revêt donc un caractère paradoxal qui mêle la persistance d'anciennes logiques avec l'émergence de ruptures. *« Par suite, la transition entraîne, pendant des durées plus ou moins longues, la superposition de cadres de référence anciens (formation de « traces ») et des modes de pensée et d'action émergents à intégrer dans un imaginaire collectif remplissant de nouvelles fonctions identitaires.* » (Dupuy et Le Blanc, 2001, p. 64). Dans ces phases de transition, le sujet est amené à questionner, de façon récurrente, le sens de son activité professionnelle en lien avec son action dans d'autres sphères d'engagement. Aussi, pour ces mêmes auteurs, les transitions ne doivent pas être réduites à des processus d'adaptation des individus sous peine de limiter le changement à une action externe sur le sujet. C'est bien plutôt la dimension de fonction personnalisante des transitions qui doit être prise en considération.

Ainsi, pour accompagner au mieux les transitions professionnelles, deux éléments paraissent particulièrement opérants. D'une part, une réelle alternance intégrative dans une formation avec une durée conséquente. D'autre part, « *les groupes de réflexion professionnelle de type Balint, tout au long de la formation, [qui] contribuent à soutenir la dynamique*

identitaire et les valeurs qu'elle fait émerger, de façon de plus en plus consciente pour chacun des stagiaires au cours de la formation. » (ib. p. 75).

5.2.3. Les *novelaris*, le cas des enseignants contractuels

Il ne nous faut cependant pas négliger le cas des personnes qui occupaient déjà un poste d'enseignant contractuel[142], les *novelaris*. Comme nous l'avons vu plus haut, plusieurs raisons amènent Calandreta à exiger de ses enseignants le passage par la formation initiale interne. D'une part, il y a une volonté manifeste de professionnalisation. D'autre part, cela représente un enjeu économique de taille. En effet, comme nous l'avons montré avec le cursus des r*egents*, la formation initiale s'achève avec l'obtention du CRPE. Dès lors, en devenant professeur des écoles, le lauréat voit sa prise en charge salariale passer totalement du mouvement associatif à l'État. On peut tout à fait comprendre le bénéfice que tire l'organisation de cette promotion individuelle mais également le *regent* qui voit son statut se stabiliser en tant qu'agent public, titulaire d'un contrat définitif[143]. Néanmoins, le fait de devoir passer par un centre de formation après avoir exercé plusieurs années de façon autonome n'est pas sans incidence pour ces personnes, en termes de reconnaissance. Se retrouver sur les bancs d'un centre de formation et devoir endosser le statut de stagiaire dans des classes, après avoir été, parfois longuement, en responsabilité, cela représente une réelle épreuve. Cette transition peut être vécue comme un changement imposé au sujet.

Nous pourrons donc distinguer trois types de sujets dans notre étude qui se répartissent en deux catégories : les vrais débutants, jeunes étudiants ou adultes en reprise d'étude, et les contractuels (*novelaris* en Calandreta) parvenus au bout de leurs CDD. Toutefois, pour chacun, l'entrée dans un cursus de formation initiale agit comme une réelle mise à l'épreuve qui n'en est pas moins exempte de recompositions identitaires parfois déstabilisantes.

5.3. La notion d'épreuve

Il convient ici de préciser comment nous appréhendons la notion d'épreuve. Suivant en cela Martuccelli (2015), nous nous appuyons sur l'approche humaniste de la vie telle que Montaigne (1979, III, 2, p. 20) l'évoque : *« elle est tousjours en apprentissage et en espreuve. »* Il s'agit pour Martuccelli de considérer l'épreuve comme épreuve-défi qui se joue à l'échelle de l'individu et pour laquelle ce dernier mobilise ses ressources propres. Les ressources alors mobilisées et combinées *« concernent les possibilités d'action d'un individu ou d'un collectif […] les qualités de débrouillardise, les petits arrangements avec soi-même et avec autrui, les*

---

[142] « *Dans l'enseignement privé, 6 années d'exercice en tant que contractuel-le donne accès de façon systématique à un CDI d'enseignant-e, ce qui permet d'enseigner sans avoir à passer les concours habituels de recrutement.* » (Mothes, 2019, p.91).

[143] Être maître des écoles et des établissements d'enseignement privés sous contrat.
https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid99181/etre-maitre-des-etablissements-d-enseignement-prives-souscontrat.html

repères pris ou construits dans l'environnement. » (Perez-Roux et Lanéelle, 2015, p. 21). L'intérêt de l'épreuve-défi réside dans le fait qu'elle constitue un opérateur d'analyse qui permet de *« décrire à la fois la nature structurelle des épreuves et les manières dont les individus y font face. »* (ib. p. 53). Nous tiendrons particulièrement compte dans les parcours biographiques étudiés de l'épreuve du réel telle qu'elle a pu être vécue lors des premières confrontations avec le terrain professionnel, lorsque *« l'image du soi-enseignant idéal se heurte à la réalité des situations, aux nécessaires ajustements, aux difficultés, aux renoncements parfois. »* (Perez-Roux, 2016b).

Dans la sociologie de l'individuation, Martuccelli (2006) propose de rendre compte de la série d'épreuves standardisées que chaque individu est susceptible de traverser. Chaque sujet affronte donc tout au long de sa vie ces épreuves auxquelles il va subjectivement conférer un sens en fonction de leur issue plus ou moins favorable. Huit grandes épreuves apparaissent comme particulièrement déterminantes. « *Quatre d'entre elles ont été définies à partir d'une perspective institutionnelle, tant la production d'individus se définit en France par un individualisme institutionnalisé (école, travail, ville, famille). Mais une deuxième série d'épreuves renvoie à différentes dimensions du lien social lui-même : rapport à l'histoire, aux collectifs, aux autres, à soi-même.* » (Martuccelli & Lits, 2006, p. 5).

Au-delà des étapes classiques de la vie, ces épreuves sont donc des moments de bifurcation ou, parfois, des expériences contraintes. Elles apportent également un éclairage sur l'articulation entre les niveaux macro, *« le formatage des défis communs »*, et micro, *« le façonnage des conduites individuelles.* » (Perez-Roux et Lanéelle, 2015, p. 55). Cet analyseur nous apparait pertinent pour notre recherche, notamment au regard du caractère minoritaire des langues enseignées. (Couffignal, M. et al., 2013).

5.3.1. Un modèle pertinent

S'inspirant des travaux de Martuccelli (2006, 2015) Perez-Roux et Lanéelle (2018) proposent un modèle approprié pour l'analyse que nous avons à mener. Dans leur étude, celui-ci est basé sur cinq épreuves reliées entre elles et vécues par les enseignants débutants du secondaire. Au vu du contexte spécifique de l'enseignement dans le premier degré, nous avons choisi de nous en tenir, dans ce modèle, aux quatre épreuves qui nous paraissent les plus pertinentes.

- **L'épreuve du réel ou le rapport à la complexité du métier**. Combinant métier rêvé, prescrit et réel, elle est en lien avec les idéaux qui ont motivé l'entrée dans l'enseignement. Le sujet se trouve confronté à la variabilité de la pertinence de la formation et à la réalité complexe sous-jacente aux exigences du métier. Qu'en est-il pour les *regents* au vu de leurs motivations initiales à exercer ce métier, qui plus est, en Calandreta ?

- **L'épreuve de la démocratisation ou de la diversité des élèves**. La massification de l'enseignement avec la création du « collège unique » (Loi Haby, 1975) qui, cinquante ans après, continue à faire débat, a exacerbé l'hétérogénéité des élèves. Mêmes si les enseignants ont conscience de cet état de fait qu'ils ont souvent eux-mêmes vécu, la recherche de procédures adaptées à chacun et à tous génère des tensions entre l'injonction de maîtrise du socle commun et celle d'avoir une posture inclusive envers toutes les diversités, sociales ou psychoaffectives. Les *regents* sont-ils confrontés avec la même intensité à cette épreuve de démocratisation au vu de leur contexte professionnel ? La diversité des élèves impacte-t-elle profondément leur exercice ?

- **L'épreuve de l'intégration ou le rapport à la communauté éducative**. « *La découverte du milieu enseignant comporte également son lot de surprises. La relation aux différents acteurs se révèle contrastée.* » (ib. p. 32). Il sera particulièrement intéressant d'analyser la construction de l'identité professionnelle des *regents* au prisme de cette épreuve. Comme vu plus-haut, Calandreta est « *un tout petit monde* ». Les écoles comprennent généralement peu de classes donc peu de collègues, ce qui peut avoir des incidences sur les relations intersubjectives. Par ailleurs, comment la forte présence des parents d'élèves (notamment les associatifs), le recours fréquent à des emplois en CDD, tant pour les personnels non-enseignants que pour les *novelaris*, affectent les relations dans la communauté éducative ?

- **L'épreuve de soi ou le rapport à l'identité** rentrent également en ligne de compte. Il est intéressant de savoir comment le *regent* « *réinterprète son(ses) rôle(s) en fonction de ses repères/ancrages sociaux, de sa propre histoire et du projet identitaire qui s'élabore progressivement.* » (Ib. p. 38). Quels compromis négocie-t-il avec lui-même dans son identité visée et dans son rapport au métier lorsque la réalité de celui-ci s'impose à lui ?

5.3.2. Les stages : épreuves et remaniements

Il nous semble nécessaire de faire une place à part à cette autre épreuve vécue que constituent les stages, tant ils ont un rôle capital dans la dynamique de la construction de l'identité professionnelle des enseignants. C'est particulièrement le cas pour les *regents* au vu de la durée conséquente de leurs stages, au moins 20 semaines (dont 6 en responsabilité) dans les classes des trois cycles sur l'année APRENE 1[144].

Où qu'ils en soient de leur itinéraire biographique, les stages en école s'avèrent, pour tous les sujets, des moments fortement générateurs de remaniements identitaires (Deltand, 2019 ; Perez-Roux, 2012) provoquant souvent une réelle crise identitaire. Les stagiaires se

[144] Voir figure 14

retrouvent en position de confronter leurs représentations et leur image de l'enseignant idéal avec la réalité des classes et la non-évidence pour eux de s'y situer en tant que professionnel.

Jeunes étudiants, ils constatent que les souvenirs, pourtant récents, de leur scolarité ne suffisent pas à étayer leur pratique. Nous verrons dans quelle mesure le fait d'avoir été soi-même scolarisé dans une école immersive en langue régionale peut s'avérer aidant ou pas.

Pour les adultes en reprise d'études, il est souvent question de bifurcation choisie et mûrement réfléchie vers l'enseignement. Ce n'en est pas pour autant confortable puisque la formation qui s'appuie sur des stages *« comme expérience professionnalisante d'un métier qu'on ne maîtrise pas encore – alors qu'on est un professionnel aguerri dans un autre métier – peut être aussi (et surtout) un moment de transition délicat à négocier. »* (Deltand, 2019, p. 119).

En ce qui concerne les contractuels arrivés au terme de leurs six années de CDD, on pourrait penser qu'entrer dans la formation professionnalisante avec la perspective d'une avancée dans leur carrière (obtention du CRPE) s'inscrit dans un projet individuel. Pourtant rien ne garantit que cette transition soit désirée. De façon peut-être plus aigüe encore que pour les adultes en reprises d'études, les stages peuvent constituer de réelles épreuves. Alors même que, les années précédentes, ils étaient en charge d'une classe dans laquelle ils étaient seuls maîtres à bord, et qu'ils avaient construit de façon autonome des stratégies pour mener à bien les missions qui leur étaient confiées, la participation à des stages se déroulant dans la classe d'un autre peut être vécue comme une rétrogradation à la position de débutant. Le sujet peut ressentir une perte à plusieurs titres. En tant que stagiaire, il ne bénéficie plus de la reconnaissance par autrui. Dessaisi de la classe dans laquelle il exerçait, ses repères et son ancrage sont brouillés. Comme les « vrais débutants », devant son tuteur de stage, il *« craint de perdre la face quand la situation pédagogique échappe ou lorsque les pratiques sont réinterrogées (évaluées) au regard des attendus du nouveau métier (référentiel de compétences). »* (Perez-Roux, 2016a, p. 87).

La présence de ces trois types de sujets dans une même cohorte en formation ne manque pas de donner lieu à quelques tensions mais elle favorise également une richesse des vécus dont peut bénéficier l'ensemble du groupe, notamment dans les moments d'analyse des pratiques en termes de processus intersubjectifs.

5.4. Dynamique de la construction identitaire : la double transaction

Notre cadre théorique s'appuie également sur le cadre d'analyse proposé par Dubar (2010) portant sur les différentes formes identitaires.

5.4.1. Formes communautaires et formes sociétaires

Dès le premier chapitre de *La crise des identités*, se référant notamment aux travaux de Norbert Élias[145] et de Max Weber[146], Dubar (2010) dégage deux idéaux-types de formes identitaires qui s'inscrivent dans un processus historique désigné comme le passage des formes communautaires aux formes sociétaires. Les formes communautaires sont définies comme la prédominance de l'usage du Nous, avec un sentiment fort d'appartenance à des groupes stables, inscrits dans la tradition et favorisant la transmission d'un héritage culturel. Ces formes peuvent relever d'une identité assignée. Cet ancrage communautaire est parfois justifié, selon Dubar, par *« l'invention d'une histoire immémoriale »*, citant comme exemple *« l'invention mythique d'une identité régionale »*[147](ib. p. 27). Les formes sociétaires désignent des relations sociales auxquelles la personne n'est pas assignée mais dans lesquelles elle s'est volontairement impliquée, souvent de façon temporaire. À ce titre, puisque le Je y est prédominant, ce lien social reste fragile et incertain. Néanmoins, il est créateur de dynamiques de coopération dans des collectifs qui *« possèdent*, [aux yeux des personnes], *une signification subjective dans la mesure où ils impliquent la défense d'intérêts communs et/ou le partage de valeurs communes. »* (p. 195).

À la suite de Weber, Dubar indique qu'un processus historique est à l'œuvre qui tend pour *« les sociétés dites " modernes » à détruire constamment les anciennes formes sociales " communautaires " pour les remplacer par des formes sociales nouvelles […] " sociétaires ". »* (p. 219). Ce processus de remplacement d'une forme par l'autre, conduit à une prépondérance du Je sur le Nous, générant ainsi la crise des identités. Cependant, la forme communautaire n'est pas éliminée et elle persiste comme une des composantes des relations sociales et de la construction de l'identité. Même si l'individualisation devient prééminente, *« l'individu ne remplace pas le collectif »* (p. 221) et le Je a besoin des Nous pour se construire, des Nous divers, ancrés pour certains dans la famille, la culture, voire mondialisés ; pour d'autres créés au gré de collectifs temporaires dont on peut se dégager à tout moment.

5.4.2. Repli sur soi ou conversion identitaire : un refuge communautaire ?

Un aspect de la crise identitaire repéré par Dubar (2010, p. 168-173) pourrait s'avérer particulièrement éclairant pour notre recherche.

---

[145] Notamment Élias, N. (1991). Les transformations de l'équilibre Je-Nous, *La société des individus*, trad. Fayard, p. 207-301 (1re éd. 1938).

[146] Weber, M. (1971). *Économie et société*. Paris : Plon.

[147] *« Sur un exemple d'invention mythique d'une identité régionale, on peut lire la thèse de Ronan Le Cloarec* [erreur sur le patronyme en réalité Le Coadic…]*, L'identité bretonne, Rennes, Terre de brume, Presses Universitaires de Rennes, 1998. Sur la genèse de cette croyance collective dans l' « identité bretonne », au XIXe siècle, cf. Catherine Bertho, L'invention de la Bretagne. Genèse sociale d'un stéréotype, Actes de la recherche en sciences sociales, 35, novembre 1980, p. 45-62 ».* Cette affirmation de Dubar nous semble un peu rapide et mériterait sans doute d'être discutée.

Toute crise identitaire renvoie à ces liens « premiers » de l'existence qui relient le triangle œdipien, objet central de la psychanalyse. Se retrouver « seul avec soi-même », c'est donc se retrouver avec ces liens-là. Pour combler le vide engendré par la perte, on revient aux sources de son Je qui est un Nous fusionnel, communautaire, réinventé, retrouvé comme ce temps de l'enfance, de la fusion avec la mère, la famille, le groupe d'origine, revivifiée par la nostalgie. (p. 168).

C'est ce qui survient lorsqu'un sujet est acculé à faire le deuil des espoirs militants et des rêves d'un autre monde qui l'animaient, et par là-même à rompre avec ces Nous avec qui il les partageait. Le risque est fort alors de refoulement et d'oubli conduisant à se réfugier dans *« la nostalgie communautaire*[148] ». Dubar évoque ensuite un *« retour au communautaire réinventé et réifié pour la circonstance (« l'identité française » mais aussi « corse », « bretonne », etc.).* » (p. 170). Nous l'entendons comme un repli communautaire, exclusif et excluant, dans lequel se fourvoieraient ces personnes en crise identitaire et qui rejetterait toute ouverture au monde, à « l'humanité universelle ». Par opposition, Dubar parle d'un sujet *« comme un être humain appartenant symboliquement à l'humanité tout entière et non seulement à ce qu'on croit être « sa » communauté. »* (p. 215). Il s'agit alors pour le sujet de s'inscrire par un engagement, même minimal, qui permette de prendre part à « l'humanité universelle ».

Nous retenons également la notion de conversion identitaire telle que Dubar la présente en faisant notamment référence à Strauss, Berger et Luckmann[149]. Il y est question de la survenue d'un changement d'identité, parfois long et douloureux, dans lequel l'ancienne identité est abandonnée au profit d'une nouvelle. Il s'agit alors pour le sujet de trouver de nouvelles références et de nouveaux repères, d'autres marques de reconnaissance qui contribueront à la construction de cette nouvelle identité.

Dans notre recherche, nous aurons à nous demander si, au vu d'une identité occitane parfois revendiquée, parfois assignée, les *regents* sont plus enclins au repli sur soi communautaire, ou s'ils sont pris dans une tension entre le lien communautaire et le lien sociétaire, ou bien encore si, combinant communautaire et sociétaire, ils se situent dans une plus large ouverture au monde. Nous verrons également par quelles médiations et grâce à quels

---

[148] Cette « nostalgie communautaire » n'est pas sans faire écho aux arguments avancés, onze ans plus tard, par les opposants à la loi Molac, au premier rang desquels se place M. Blanquer, alors Ministre de l'Éducation Nationale. « *Beaucoup se souviennent cependant de ses parallèles dans l'Hémicycle entre l'apprentissage en immersion et le risque de séparatisme.* » https://www.lemonde.fr/politique/article/2021/05/09/la-loi-sur-les-langues-regionales-cree-des-tensions-au-sein-de-la-majorite_6079639_823448.html

[149] Nous reproduisons ici la note 2, p. 171 : *« Cf. Anselm Strauss, Miroirs et masques, Paris, A.-M. Métailié, 1990 (1re éd., 1959), et Peter Berger et Thomas Lückmann, La construction sociale de la réalité, Paris, A. Cohn, 19 % (1re éd., 1966). Ces deux ouvrages esquissent une théorie de la conversion identitaire, du passage d'une forme identitaire à une autre. »*

autruis[150] significatifs les sujets ont pu se resocialiser lorsqu'ils ont eu à quitter une ancienne sphère professionnelle et/ou culturelle pour rejoindre celle de *Calandreta*.

La notion d'« autrui significatif » provient des travaux de G-H Mead (1934). Elle désignait, pour cet auteur, les personnes auxquelles le sujet est affectivement attaché et dont il dépend dans les années de sa socialisation primaire, donc essentiellement les parents ou d'autres très proches du cercle familial. Depuis, cette dénomination s'est élargie à des individus qui peuvent apparaitre comme des modèles, des exemples ou des contre-exemples non seulement dans l'entourage mais aussi dans les différents espaces sociaux investis par le sujet au cours de sa vie. Ces autruis significatifs incarnent dès lors des idéaux à atteindre, des références primordiales pour l'agir et sont également vecteur de reconnaissance.

> *Effectué de façon consciente et/ou inconsciente, ce travail [de construction de soi] mobilise le vécu subjectif du sujet en interactions tensionnelles avec des autrui significatifs (Mead, 1963) agissant dans des environnements multiples (socioprofessionnels, culturels, politiques…) situés dans des cadres institutionnels et des rapports sociaux surdéterminant les situations d'interaction.* (Kaddouri, 2007, p. 3).

Au-delà des parents, il peut donc s'agir d'enseignants, d'amis, de collègues, de tuteurs, etc. qui servent de point d'appui au sujet dans la conduite de son parcours et qui influent ainsi sur la construction de son identité. Pour ce qui est des contre-exemples, il s'agit de personnes rencontrées dans l'itinéraire du sujet et contre l'action, les représentations ou les valeurs desquels ce dernier s'est construit. Pour ces contre-exemples, nous pourrions parler d'autruis significatifs en négatifs, pour reprendre un terme de la photographie argentique. A contrario, nous considérons alors les personnes qui ont une fonction de référence idéale pour le sujet comme des autruis significatifs positifs.

5.4.3. La double transaction identitaire

Dubar propose également un modèle de compréhension de la construction de l'identité toujours en devenir avec la double transaction identitaire.

> *C'est bien ce que j'appelle double transaction, négociation avec les autres et " avec soi-même " (Strauss, 1992). Il s'agit bien d'un processus qui relie la reconnaissance (ou non) de soi, pôle relationnel, à la socialisation antérieure assurant (ou non) la continuité de soi, pôle biographique (Dubar, 1991). Mais je distingue deux faces du processus identitaire : l'identité-pour-soi, revendiquée, en quête de reconnaissance doit toujours composer avec l'identité-pour-autrui, attribuée, déterminée par la position sociale et les rapports de*

[150] Nous avons choisi de mettre un s marquant le pluriel à propos des autruis significatifs, comme le font Abel Jeannière et François de Singly dans leur article *Famille* de l'encyclopédie Universalis https://www.universalis.fr/dictionnaire/autruis/

domination. L'identité est attribuée par Autrui avant d'être revendiquée par soi. Elle est, pour beaucoup, d'abord un stigmate (Goffman, 1962) qu'il faut gérer, contre lequel il faut lutter, agir, réagir. Elle est produite par des rapports de force, de la violence symbolique, de la domination. Elle est conquise par et dans l'action avec les autres mais aussi le " travail sur soi ". (Dubar, 2008, pp. 71-72)

Cette approche présente la construction des formes identitaires des sujets comme un processus continuellement inachevé qui met en tension la socialisation relationnelle (identités pour autrui) avec la socialisation biographique (identités pour soi), toujours dans un contexte donné. S'affranchissant des assignations d'une socialisation primaire et des catégorisations socioéconomiques et socioculturelles, sans pour autant les occulter, chacun peut se définir alors à la lumière de sa trajectoire subjective entendue comme travail sur soi combinant une lecture de son propre passé avec une projection dans l'avenir.

Ces formes identitaires s'inscrivent dans une perpétuelle construction/reconstruction tout au long de la vie. *« L'identité n'est jamais donnée, elle est toujours construite et à (re) construire dans une incertitude plus ou moins grande et plus ou moins durable. »* (Dubar, 2015, p. 104). C'est le processus de double transaction identitaire dans lequel la transaction biographique (transactions et ajustements avec soi-même) et la transaction relationnelle (être reconnu par autrui) sont à l'œuvre. Dubar recourt à ce terme de transaction pour bien indiquer que dans les deux cas, biographique et relationnel, ce sont des actions qui « *traversent la situation individuelle et nécessitent délibérations, ajustements et compromis [et où] il s'agit de peser le pour et le contre, d'apprécier les avantages et les risques, d'échanger du possible contre de l'acquis.* » (1992, p. 521).

Comprendre ce qui se joue dans cette double transaction implique de se saisir des récits biographiques avec *« ce qui relève des contraintes et des déterminations subies et ce qui relève de choix et de décisions volontaires. »* (Dubar & Nicoud, 2017, p. 44). À ce titre, il convient de prendre en compte la double temporalité que constitue l'articulation dans les trajectoires biographiques entre transactions diachroniques et transactions synchroniques.

La transaction diachronique s'inscrit dans le temps long et relève d'indicateurs objectifs concernant des champs divers, familiaux, scolaires, professionnels. Pour un même individu, ces transactions diachroniques, entendues comme autodéfinitions de soi, se succèdent tout au long de son parcours, entre identités héritées et identités visées, entre continuités et ruptures. Elles agissent notamment lors des moments clés qui apparaissent durant les entretiens.

La transaction synchronique relève d'interactions qui se combinent dans la diversité des espaces sociaux et des cadres, tels que le travail, les loisirs, la famille, les groupes militants,

etc., et dont l'enjeu est la reconnaissance de soi par des autruis significatifs. Ici, c'est la manière dont le sujet pense que ces autruis le définissent qui est prépondérante.

Pour autant, ces deux types de transactions se tissent entre elles, constituant ainsi la double transaction que Dubar définit comme le *« résultat de compromis intérieurs entre des identités visées et des identités héritées, mais aussi de négociations entre des identités attribuées par autrui et des identités incorporées pour soi.»* (Dubar, 1991, in Nicourd, 2015, p. 16). Selon sa configuration et le contexte sociohistorique, cette double transaction peut révéler des situations de souffrance (rupture de trajectoire et projet inatteignable), d'articulations et de changements positifs dans une nouvelle position, ou de reproduction sociale. En ce sens, ce concept de double transaction peut apporter un éclairage sur les nœuds qui jalonnent le parcours biographique des sujets.

5.5. La triple transaction identitaire

Le modèle qui étaye particulièrement notre recherche est celui de « *la triple transaction identitaire : biographique-relationnelle-intégrative* » (Perez-Roux, 2011a, p. 41).

Dans le prolongement des travaux de Dubar (1992, 2000) et de Kaddouri (2006), le modèle d'intelligibilité des dynamiques identitaires est organisé à partir d'une « triple transaction biographique-relationnelle-intégrative » (Perez-Roux, 2011). La première (biographique) intègre les tensions entre continuité et changement ; la seconde (relationnelle), celles du rapport de soi à des autrui pluriels ; la troisième (intégrative) tente de combiner cohérence du moi (ou sentiment d'unité) et diversité des registres de pensée et d'action. (Perez-Roux, 2016a, p. 84).

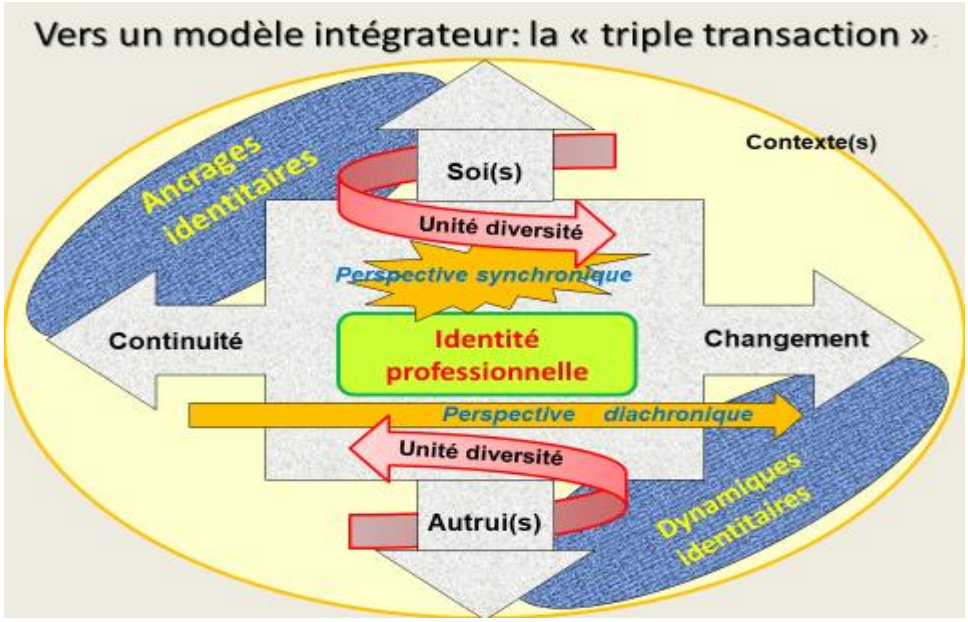


Figure 15 : Identité professionnelle à travers une triple transaction : un système en tensions (Perez-Roux, 2022)

L'identité n'est donc pas fixée une fois pour toute contrairement à l'origine. Chaque acteur la « bricole » constamment en fonction de ses intérêts propres mais également des normes qu'impose l'organisation dans laquelle il exerce sa profession. Il met en œuvre des stratégies pour se conformer aux attentes et aux contraintes institutionnelles ou bien pour trouver des marges de manœuvre qui lui permettent de garder un certain équilibre, en fonction du moment où il se situe dans son itinéraire, dans une dynamique de réajustement permanent. (Perez-Roux, 2022). Ce modèle de la triple transaction identitaire permet d'envisager le processus de la construction de l'identité professionnelle dans sa complexité et dans sa dynamique. À l'articulation de plusieurs dimensions, il s'élabore au travers de tensions et de contradictions qui animent, dans une recherche permanente d'équilibre, trois axes qui se combinent.

Premièrement, celui de **la dimension biographique**, axe temporel entre continuité et changement, se perçoit, notamment « *à travers un couplage entre histoire du sujet et modifications du cadre professionnel* » (Perez-Roux, 2019, p. 185), dans la globalité du parcours professionnel, Au cours de celui-ci, le sujet doit régulièrement composer entre son histoire qui fonde ses ancrages et les modifications intervenant dans son contexte professionnel, donnant lieu parfois à des ruptures et à une perte de repères. *« L'individu préserve le sentiment de rester le même au fil du temps et doit nécessairement s'adapter, en fonction de changements plus ou moins souhaités et/ou contrôlés. »* (Perez-Roux, 2016a, p. 84). La dimension biographique est profondément temporelle. Elle engage des transactions subjectives qui génèrent d'incessants ajustements et réajustements entre identités visée et revendiquée. « *Elles supposent aussi que chacun préserve le sentiment de rester le même et de conserver ses valeurs durant son parcours tout en s'adaptant aux différentes situations, contextes et/ou changements qui surviennent, ou risquent de survenir, dans l'espace professionnel.* » (Perez-Roux, 2022, p. 178). Comment le sujet, en entrant puis en persistant dans la fonction spécifique d'enseignant d'école immersive pratiquant la PI, s'accommode-t-il des changements qui surviennent dans le contexte professionnel où il évolue ?

Deuxièmement, il s'agit de **la transaction relationnelle**. *« L'individu élabore une image de soi en relation (accord, tension, contradiction) avec celles que, selon lui, les autres lui attribuent. »* (ib .) Il interprète les regards de l'autrui multiple qui constitue son environnement professionnel (collègues, élèves, parents, etc.). Tout ceci contribue aux sentiments de légitimité pour soi-même comme pour les autres et de reconnaissance d'autrui qui peuvent être remis en question dans un environnement en mutation. Ainsi, « *le sentiment de reconnaissance ou de non-reconnaissance d'autrui qui en découle se révèle essentiel dans la construction identitaire.* » (Perez-Roux, 2019, p. 186). Ces Calandretas comportent

généralement peu de classes. Les parents d'élèves y sont très présents puisque l'idée de « *s'associer pour faire école* » est mise en avant[151]. Dans ces structures où la proximité des acteurs associés est coutumière, les enseignants sont en permanence sous le regard d'autrui. Dans ce réseau complexe de relations se tisse en permanence la perception d'une reconnaissance pour le *regent* qui interprète les multiples signaux envoyés par autrui. « *Ainsi, chacun élabore une image de soi en relation (accord, tension, contradiction) avec celle qu'il suppose attribuée par autrui*.» (Perez-Roux, 2022, p. 180). Comment les *regents* parviennent-ils à mettre en cohérence leur image de soi avec les attentes, parfois contradictoires, que projettent sur eux les parents ? La multiplicité des stages au cours de l'année de formation initiale (un minimum de 20 semaines de stage, dont 6 en responsabilité, réparties sur au moins 4 classes différentes pour Calandreta) constitue un parcours durant lequel légitimité et reconnaissance seront mises à l'épreuve, parfois rudement comme nous l'avons vu plus haut, et ceci dans une grande diversité de situations. Par ailleurs, les équilibres établis entre la vie personnelle et la vie professionnelle risquent d'être mis à mal par l'intensité de cette première année de formation initiale qui se déroule sur des sites épars et parfois très distants du domicile, et ceci, qu'il s'agisse d'une reconversion ou pas.

> *La délibération de soi avec soi produit un effet qui touche non seulement ce qui relève du métier, mais aussi l'ensemble des engagements et rôles pris jusque-là dans les sphères de vie (conjugale, familiale, économique, religieuse, politique, amicale). Elle conduit à la réévaluation de l'ensemble des équilibres jusque-là acquis*. (Deltand, 2020, §4).

Par la suite, la dimension militante et les nombreuses implications qui découlent de l'exercice du métier dans le contexte Calandreta continuent-elles à produire des tensions ? Le projet identitaire poursuivi par le sujet entre-t-il alors en conflit avec la sphère privée ? Quels ajustements et/ou quels compromis sont alors déployés ?

Enfin, la troisième **transaction, intégrative**, *« prend en compte la tension entre unité / cohérence de l'individu fortement portée par des systèmes de valeurs (souvent revendiquées comme organisatrices des choix) et par la diversité des facettes et des registres d'action mobilisés par ce même individu dans les sphères sociale, professionnelle et privée. »* (Perez-Roux, 2016a, p. 84). Elle concerne les processus intrapsychiques qui prennent part, de façon plus ou moins consciente, à la construction constante d'un équilibre dans les différents espaces investis par le sujet, personnel, social et professionnel, autour de ses rôles et relations en œuvre dans des contextes variés. (Perez-Roux, 2011b). Cette dimension intégrative permet d'éclairer la façon dont l'individu investit le métier dans lequel il s'est engagé et révèle les ressources et

[151] *« À Calandreta, des parents, des enseignants et des amis de la langue s'associent « pour faire école » en érigeant des établissements scolaires. »* Charte des Calandretas, 2005.

la dynamique déployées. Elle est particulièrement opérante dans les phases de transition lorsque les équilibres sont fortement requestionnés, pour saisir l'identité des professionnels au poste et/ou au parcours conséquent et lors de période de reconversion (Perez-Roux, 2022). Cette transaction intégrative génère ainsi « *un système de valeurs, dans lequel le sujet peut à tout moment se reconnaitre et se faire reconnaitre* » (Perez-Roux, 2019, p. 186). Quelle(s) combinaison(s) chaque individu négocie-t-il avec soi et les autruis significatifs ? Comment les valeurs sont-elles mises en tension dans les différents environnements sociaux ? Quels sont les processus au travail chez ces *regents* engagés dans cette voie professionnelle au nom de valeurs qui les animent, lesquelles, confrontées à la réalité du terrain, peuvent être mises à mal ? Cette transaction intégrative pourrait également nous apporter un éclairage significatif dans la mesure où elle *« a pour rôle le maintien de la cohérence et de l'équilibre tensionnel entre diversité et unité. »* (Perez-Roux, 2022, p.181). Étayée par les dimensions biographique et relationnelle, la transaction intégrative « ramasse tout ». Elle associe dans une même dynamique les différentes composantes en tension pour générer de nouvelles formes d'équilibres qui contribuent ainsi à une reconfiguration de l'identité, toujours provisoire.

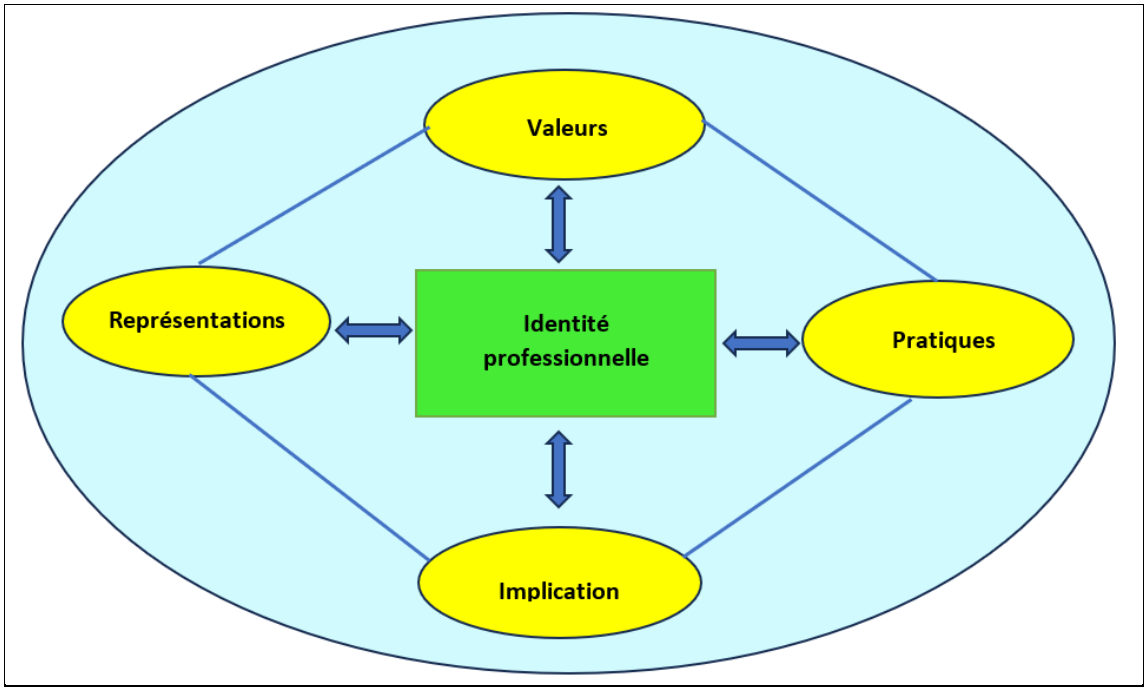


Figure 16 : Composantes mobilisées pour comprendre les transactions identitaires. (D'après Perez-Roux, 2023)

L'approche proposée par ce modèle de la triple transaction permet donc de rendre compte de l'orientation et des tensions intra et interpsychiques qui sous-tendent le projet identitaire tout en saisissant les dynamiques sociales et professionnelles. Cette construction de

l'identité professionnelle combine, dans une recherche de cohérence, différents composantes. Représentations, valeurs, pratiques sont ainsi mobilisées, tout comme l'implication puisque l'identité *« se révèle aussi à travers des registres d'action privilégiés, par lesquels les professionnels donnent sens (ou pas) à leur travail. (Perez-Roux, 2011b).* » (Perez-Roux, 2019, p. 186). Ce modèle apporte donc un éclairage sur l'élaboration de l'identité professionnelle qui se tisse dans les tensions d'ordre diachronique entre continuité et changement, et celles d'ordre synchronique entre rapport aux différentes facettes du soi et aux autrui pluriels. Les stratégies déployées continuellement par le sujet concourent au maintien d'une cohérence entre toutes les facettes de l'identité. « *Cette configuration complexe est soumise à un travail constant de construction de soi, en partie inconscient.* » (Perez-Roux, 2022, p. 184).

5.6. La notion d'appartenance

> « *Selon le mythe fondateur de la nation, la citoyenneté, dont la vocation est universelle, transcende les appartenances particulières. Le citoyen est sans origine régionale ou nationale et sans religion.* » (Schnapper, 2008, p. 133).

Il nous a semblé pertinent de mobiliser la notion d'appartenance, non seulement au regard de travaux sociologiques, notamment ceux de Dubar (2015) qui utilise ce terme dans divers cas de figure, mais aussi à partir d'autres approches en particulier celles qui relèvent de la géographie. En effet, comme nous l'avons vu plus haut, Calandreta est historiquement issue d'un mouvement revendicatif où l'appartenance à un territoire avait toute son importance, en témoigne le slogan « *Volem viure al País*».

5.6.1. Appartenance(s) et socialisation(s)

Au-delà de l'appartenance de base au groupe d'origine lors de la première socialisation de l'enfance, Dubar (2015) envisage la construction de l'identité en tant que résultat d'un double processus, activé en permanence, d'attribution, identité pour autrui, et d'appartenance, identité pour soi.

> *On appellera actes d'**attribution** ceux qui visent à définir « quel type d'homme (ou de femme) vous êtes », c'est-à-dire l'identité pour autrui (autrui significatif ou généralisé) ; on appellera actes d'**appartenance** ceux qui expriment « quel type d'homme (ou de femme) vous voulez être », c'est-à-dire l'identité pour soi.* (ib. p. 106).

Nous retrouvons ce processus exprimé sous la forme de la perspective synchronique de la transaction relationnelle (Perez-Roux, 2011a). Nous pouvons alors nous demander comment les *regents* construisent leur identité dans cette tension entre la façon dont ils se projettent et le regard, les représentations que les autruis (autrui significatifs, élèves et leurs parents, etc.) leur renvoient.

Dans la sphère professionnelle, Dubar (2015) oppose deux groupes, le groupe d'appartenance et le groupe de référence[152]. Dans le prolongement de la socialisation anticipatrice de Merton (Bordes, 2017), il parle du phénomène d'« *identification anticipée* » des individus en formation. Ce type d'identification découle selon lui de la « *frustration relative* » (Dubar, 2015, p. 136), de ces sujets qui, pour se forger une identité, ne s'appuient pas sur leur groupe d'appartenance mais s'identifient à un groupe de référence, au statut social plus élevé, auquel ils veulent appartenir. Cette frustration active chez eux une acquisition proactive des normes et des valeurs propres au statut espéré. Les *bailes*, tuteurs de stage, ou les *paissèls ajudaires* représentent-ils aux yeux des *calandrins* mais aussi des *regents* un groupe de référence et ces derniers s'engagent-ils, plus ou moins consciemment, dans ces logiques d'identification ?

Abordant l'identité biographique pour soi, Dubar évoque le « ***jugement d'appartenance**, souvent exprimé par un « on » anonyme, renvoie au collectif de ceux qui font le même travail et ont appris de la même manière* » (ib. p. 184). À travers cette appellation, il s'agit d'indiquer l'importance primordiale du collectif, fait de pairs desquels le sujet ne veut ni se distinguer ni s'extraire. Ce jugement d'appartenance se retrouve-t-il dans les représentations et le mode de fonctionnement des *regents* qui évoluent dans le « tout petit monde » de Calandreta ?

Certains sujets donnent à voir une propension à s'intéresser au fonctionnement et à l'organisation de leur structure professionnelle (entreprise, service, école) au-delà des savoirs pratiques propres et nécessaires à leur emploi, notamment en investissant le champ de la formation interne. C'est ce que Dubar désigne comme « *autant d'expressions de leur **acte d'appartenance*** » (ib. p. 209). Ce surinvestissement, en partie au travers de la formation continue, correspond-il à l'identité de *regents* ? À l'inverse, n'y a-t-il pas des *regents* qui ont pris de la distance avec leur agir professionnel ? Ainsi, Dubar (2007) présente comme relevant de « *l'identité hors-travail [les personnes pour lesquelles] la sphère du travail professionnel tient une place seconde parce que le travail y est vécu et défini comme purement instrumental (pour le salaire).* » (ib. p. 22). L'identité et sa reconnaissance se jouent ailleurs, dans la sphère familiale, l'environnement, les activités militantes, etc. Cette identité hors-travail renvoie au modèle de retrait de R. Sainsaulieu (2019).

Dans une autre approche sociologique, se référant à Weber (1921), Ivan Sainsaulieu (2010) indique que c'est le sentiment d'appartenance qui crée l'appartenance et qui, lorsqu'il

[152] Même si c'est une approche qui mériterait également d'être considérée, nous n'aborderons pas ici ces deux groupes tels qu'ils sont envisagés en psychanalyse. L'article de Kaës (2017) dans lequel il traite de la *« migration-naturalisation »* du concept d'appartenance de la sociologie vers la psychanalyse, montre des proximités avec l'approche de Dubar.

est partagé, « *fonde une communauté* ». (ib. p. 24). Si certaines communautés (coopératives ouvrières, corporations, confréries, etc.) se sont effacées dans l'évolution du contexte sociohistorique, d'autres ont émergé. Ainsi, dans le cadre de collectifs issus d'interactions fortes, des appartenances puissantes se créent soit dans un moment sociopolitique (Gilets jaunes), soit dans des contextes professionnels plus pérennes comme « *dans certains services de soins hospitaliers où les interactions de travail sont particulièrement denses.* » (p. 32). Les *regents* qui, comme nous l'avons vu, sont exposés, dans le cadre associatif de leurs écoles, à d'intenses interactions avec les différents partenaires, s'inscrivent-ils dans une/des appartenance(s) à un collectif dans lequel ils se reconnaissent et sont reconnus ? Ce point sera d'autant plus intéressant à analyser si on considère que « *le collectif se construit dans des interactions, il s'invente lui-même en se nommant, il crée un sentiment d'appartenance en se racontant. Il se met en scène.* » (Sainsaulieu & Salzbrunn, 2010, p. 224).

Dans une de ses recherches sociologiques, Messu (2011) fait sienne l'idée communément admise que les appartenances sont plurielles mais, selon lui, elles sont convoquées par les individus différemment car sélectives et réversibles, et leur dosage n'est jamais définitivement arrêté. « *Selon les moments [et les contextes] de la trajectoire on pourra toujours réviser ses adhésions, abandonner ce qui avait été élu et élire ou réélire ce qui avait été abandonné.* » (ib. § 20). S'il considère que les individus ne sont plus astreints à un destin hérité de leurs origines, leurs langues maternelles renvoient cependant à une appartenance plus ou moins (dé)valorisée. Il évoque ainsi « *la langue que l'on cultive presque en secret parce qu'elle reste la, ou une, langue d'usage infantile et préserve une part de l'affectivité qui habite chacun des sujets sociaux.* » (ib. §8). Cela n'est pas sans nous rappeler la *vergonha* et le travail de réappropriation de la langue d'oc. Nous pourrons chercher au travers de l'analyse de nos données si l'appartenance à la langue se présente comme un choix dans l'itinéraire biographique ou comme un élément qui est « naturellement » attaché au sujet. Dans ce cas, « *l'individu devient son appartenance, l'individu est assigné à son appartenance.* » (ib. § 37).

5.6.2. Appartenance(s) et territoire(s)

L'approche plus géographique qui peut éclairer notre recherche repose sur deux études. Dans un premier temps, nous nous pencherons sur celle de Guérin-Pace (2006), géographe et statisticienne. Dans un second temps, nous extrairons des éléments de celle de Sencébé (2004), une sociologue dont les travaux portent sur le monde rural et ses mutations.

L'étude de Guérin-Pace analyse des entretiens et des données recueillies dans une enquête quantitative de grande ampleur sur la construction des identités[153]. La géographe

[153] Enquête *Histoire de Vie* réalisée en 2003. Des enquêteurs de l'INSEE ont interrogé, à leur domicile, 8 403 personnes réparties sur le territoire national. https://www.insee.fr/fr/metadonnees/source/serie/s1246

questionne le sentiment d'appartenance à un territoire, une des dimensions qui tissent l'identité. La question posée dont les réponses ont été analysées quantitativement était : « *Si je vous demande d'où vous êtes, que répondez-vous ?* » (Guérin-Pace, 2006, p. 300). Si la moitié des personnes interrogées se déclarent d'une commune, l'espace régional est lui aussi cité en particulier dans les régions à fort caractère identitaire comme la Bretagne, la Corse ou l'Alsace. Par contre, « *les régions auxquelles on ne s'identifie pas ou peu sont des régions au nom composé qui évoque davantage un regroupement administratif qu'une entité de référence* » (Ib. p. 302). Nous apprenons que c'est le cas des anciennes régions Languedoc-Roussillon et Midi-Pyrénées qui constituent l'actuelle région « Occitanie ». Le nouveau redécoupage administratif datant de janvier 2016, il serait intéressant de savoir si celui-ci a fait évoluer ce sentiment d'appartenance. Pour essayer de déterminer la place qu'occupe le territoire dans la construction de l'identité, la chercheure est retournée vers les entretiens exploratoires préalables à l'élaboration du questionnaire quantitatif. Il s'avère que « *les lieux apparaissent comme des contextes indissociables de tous les moments forts de la construction de l'identité, facilement mémorisables sous formes d'images, d'émotions.* » (Ib. p. 305). Il sera intéressant de voir si les *regents* révèlent, comme un des traits de leur identité, l'appartenance à un territoire et, le cas échéant, quel rôle ils attribuent à ces lieux.

À partir d'une étude de cas basée sur des récits de vie, Sencébé (2004) interroge formes d'appartenance et dynamiques territoriales au vu des nouvelles mobilités géographiques. Elle se réfère à Dubar à propos de l'identité, en indiquant qu'elle « *relie l'individu à des groupes à travers la socialisation [et que] la question de l'appartenance concerne les modes d'affiliation.* » (Ib. p. 24). Pour elle cependant, l'appartenance n'est pas multiple mais elle associe des lieux et des liens. Elle repère quatre types d'appartenance en rapport à l'espace.

- L'*immersion* où l'appartenance est attachée aux lieux et aux liens. Elle relève d'un enracinement dans un lieu qui contient toutes les sphères sociales. « *Il n'y a [pas] d'ailleurs possible.* » (Ib.).

- La *distanciation*, « *appartenance engagée à l'espace* » (Ib. p. 25) où la relation aux lieux et aux liens relève d'un choix et n'empêche pas la fréquentation d'autres lieux et liens. « *Ce type de rapport à l'espace est celui de l'ancrage : vivre ici n'empêche ni de fréquenter d'autres lieux (séjours, voyages), ni de lever l'ancre pour la jeter ailleurs, plus tard (migration).* » (Ib.).

- La *dissociation*, forme d'appartenance en tension. « *Il y a donc dissociation entre un ici, [résidence secondaire, maison de famille] pourvoyeur de l'identité généalogique de par la famille, et un ailleurs, [domicile et travail] porteur de l'identité sociale, plus valorisante de par la profession.* » (Ib.).

- L'*extériorité*, forme d'appartenance *labile* où les lieux et les liens sont substituables selon les opportunités. Ce type de personnes ne manifeste aucun attachement véritable au territoire et à ses autres acteurs.

Nous tenterons de voir si les *regents* se conforment à un de ces types de rapport d'appartenance ou si au cours de leur itinéraire, ils ont été amenés à passer d'un mode d'appartenance à un autre.

5.7. Rapport au métier : engagement et militantisme

Le rapport au métier (Tardif, M. & Lessard,1999 ; Perez-Roux & al., 2019) est une des dimensions essentielles de la construction de l'identité professionnelle. Dans la recherche qui nous occupe, nous avons affaire à des *regents* qui œuvrent dans des écoles dont l'origine militante a été développée plus haut. Nous questionnerons donc leur mode et leur degré d'implication dans leur activité professionnelle. Pour reprendre la typologie de Connac (2019), sont-ils des enseignants engagés, militants, partisans ou résistants ? Ce chercheur établit une gradation dans l'implication. Ainsi :

> *S'engager serait suivre des choix réfléchis et mûris. Militer serait s'engager pour étendre la sphère d'influence des idées défendues. Être partisan se traduirait par un militantisme dénué d'attitude critique à l'égard de la cause choisie. Résister correspondrait à une abnégation de l'engagement pour lutter contre des forces adverses*. (Ib. p. 109).

5.7.1. De l'implication à l'engagement professionnel

Mias (2014a) fait état d'une notion, l'implication, que nous pourrions situer comme soubassement à tout engagement. Selon elle, celle-ci relève du registre de l'intériorité et signifie que l'on est pris d'une façon ou d'une autre dans une situation. À ce titre, l'implication professionnelle est un des éléments qui permet de questionner processus de professionnalisation et agir professionnel. Il s'agit « *d'évaluer la distance (ou la proximité) d'un acteur professionnel avec son contexte de travail (Mias et Bataille, 2013) et l'investissement actif ou passif qu'il manifeste.* » (Mias, 2014a, p. 162). Cette implication des sujets peut être considérée à l'aune du triptyque S/R/C : sens, repères, contrôle (Mias, 2010). Si aucune de ces trois dimensions n'est activée, la chercheure affirme que l'implication s'exprime passivement. Cela révèle des « *attitudes « aquoibonnistes », des signes de retrait symbolique de la vie professionnelle, une sorte d'absentéisme moral*. » (Mias, 2014a, p. 162). Si l'une au moins de ces dimensions est mobilisée, l'implication est donc active et l'individu prend part à la situation. Aucune de ces composantes (S/R/C) n'est figée mais elles sont « *modulables en fonction des contextes dans et par lesquels elles sont interprétées.* » (Mias, 2010, § 41). Le sens s'élabore par la signification et l'orientation qu'accorde le professionnel à son itinéraire dans son champ.

Les repères contribuent à se situer dans l'histoire, les représentations et l'identité professionnelles. Le sentiment de contrôle conditionne la façon dont le professionnel fait ses choix et dont il agit dans la sphère socioprofessionnelle.

L'engagement est défini par le CNRTL[154] comme une « *participation active, par une option conforme à ses convictions profondes, à la vie sociale, politique, religieuse ou intellectuelle de son temps.* » S'agissant d'engagement professionnel, nous retiendrons la définition qui le caractérise comme suit :

> *L'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifestent l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle et qui donnent sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle » (De Ketele, 2013, p. 11).* (De Ketele, 2014, p. 102).

Les postures d'engagement professionnel sont étroitement liées à la construction de l'identité professionnelle et personnelle des sujets. Cet engagement varie selon les contextes dans les différents espaces investis, mais également en fonction des étapes du cheminement professionnel. De plus, l'intensité de l'engagement est particulièrement sensible à la reconnaissance manifeste et à celle que le professionnel ressent. Ce concept d'engagement professionnel relève donc « *de l'action volontaire et volontariste.* » (Ib., p. 103). À ce titre, la personne s'inscrit dans un triple investissement. Ainsi, cet engagement renvoie à des comportements où le sujet prend sa place dans les activités (il les investit), pour lequel il consent à d'importants efforts (il s'y investit) et dont il obtient des bénéfices exprimés par des manifestations de reconnaissance (retours sur investissement). (Ib.).

5.7.2. De l'engagement au militantisme

Nous allons maintenant nous référer à des travaux de recherche qui portent sur le champ plus spécifique, dans le premier degré, des pédagogies différentes (par opposition à la pédagogie classique), auxquelles nous pouvons assimiler Calandreta. Reuter (2021) propose, concernant les enseignants qui les pratiquent ou s'y essaient, une présentation des différentes formes d'engagement et de militantisme. Il pointe également leurs forces et leurs faiblesses.

- ***Formes d'engagement***

Les trois formes principales d'engagement relevées sont :

- « *L'**engagement de conviction**, fondé sur une adhésion résolue à des valeurs* » (Ib. p. 120) concernant la société, l'école et le métier, ancrées dans l'histoire personnelle. Elles ont pu être alimentées, ou pas, par une proximité ou une participation effective à un mouvement

[154] https://www.cnrtl.fr/definition/engagement

pédagogique, donc dans une posture plutôt militante. Dans une approche plus politique, cet engagement considère l'École comme un levier de transformation de la société. Dans une attitude plus modestement humaniste, cet engagement de conviction se donne pour objectif d'amoindrir les inégalités sociales auxquelles élèves et familles sont confrontés, et ce dans la mesure du possible. Quoi qu'il en soit, ces enseignants *« n'envisagent donc pas d'enseigner autrement*. » (Ib.). Pour eux, vie personnelle et vie professionnelle sont intimement liées, c'est un choix de vie.

- L'***engagement de formation***. Il découle chez certains enseignants d'une insatisfaction quant à l'enseignement classique dont ils constatent l'inefficacité, notamment pour les élèves en difficulté. Ces professeurs s'acculturent alors aux pratiques et pédagogies différentes (stages, lectures, collègues) et s'y essaient à leur rythme.

- L'***engagement de survie***. Il est décrit comme tel par les enseignants concernés, travaillant essentiellement dans les REP[155]. Au vu du milieu scolaire et de son environnement ressentis comme très difficiles voire hostiles, ils n'ont pas d'autre choix pour survivre professionnellement que de constituer un collectif soudé sur lequel s'appuyer et de mettre en place des pratiques plus adaptées au contexte.

Si ces enseignants qui pratiquent différemment persévèrent dans un de ces trois modes d'engagement, c'est principalement pour *« le sens trouvé/retrouvé/conservé au travail »* (Ib. p. 122). Ils ressentent une cohérence entre leurs valeurs et leur agir professionnel. Les effets bénéfiques de ces pratiques différentes s'imposent comme seconde raison de cette persévérance. Des progrès notables sont constatés chez les élèves et le climat scolaire devient plus favorable aux apprentissages. Le troisième facteur de persistance dans cet engagement s'avère être le sentiment de ces enseignants d'avoir pu *« reconquérir du pouvoir sur leur métier et leur vie »* (Ib. p. 123). Ils se sont défaits du rôle d'exécutant auquel les acculait le ministère et ne comptent plus sur de trop hypothétiques aboutissements des revendications portées par les syndicats. Ces trois éléments, sens au/du travail, rétablissement de repères bénéfiques et pouvoir d'action semblent faire écho au triptyque S/R/C de Mias.

- ***Obstacles et fragilités***

Reuter questionne ensuite les obstacles à l'essaimage des pratiques et des pédagogies différentes. Nous ne nous arrêterons pas aux difficultés plus structurelles (Ib. p. 123-124) pour relever plutôt les fragilités qui nuisent à leur développement. Par opposition aux

[155] Réseaux d'Education Prioritaire. https://eduscol.education.fr/1028/la-politique-de-l-education-prioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-et-rep

trois formes d'engagement fort évoquées précédemment, trois autres formes s'avèrent plus fragiles.

- **Un engagement institutionnel**. Comme le référentiel de compétences de 2013[156] met en avant certains éléments qui s'inspirent de pédagogies différentes (coopération, travail en équipe, etc.), des enseignants qui ne se voient que comme des exécutants cherchent à suivre ces nouvelles injonctions, ou tout du moins à sembler s'y soumettre.

- **Un engagement suiviste**. Il s'agit là, pour des enseignants qui ne sont pas convaincus par les projets « différents » portés par d'autres collègues, de « suivre le mouvement ». Leur posture s'avère au mieux indifférente, au pire génératrice d'une certaine inertie peu facilitante.

- **Un engagement stratégique**. C'est le cas d'enseignants qui accèdent à un poste dans une école, non pas pour les valeurs pédagogiques qui y sont défendues et mises en pratique, mais par opportunisme au vu des conditions matérielles d'exercice (moyens attribués, effectifs réduits, primes, etc.) qui peuvent donner un caractère de « niche » à ces établissements. Cela peut être aussi simplement dû à une proximité géographique école-domicile.

Nous voyons donc que ces trois types d'engagement faible mettent à mal les projets en cours et génèrent des tensions dans les équipes, détournant celles-ci de l'objectif initial de leur engagement fort.

Mais d'autres obstacles concourent également à brider le développement des pratiques pédagogiques différentes. Ceux-ci s'apparentent à des formes de désengagement qui surviennent en raison d'effets décevants ressentis par les enseignants, effets qui peuvent être dus à un manque de préparation ou de maîtrise des pratiques. Il nous semble que l'isolement des enseignants qui s'y essaient ou l'attente empressée[157] d'effets positifs (voire miraculeux) participent aussi de ce désengagement par déception.

La lassitude peut également constituer une cause de désengagement. Reuter évoque comme un des raisons possibles « *l'importance de l'investissement que nécessite un changement de pratiques ou un système pédagogique différent* » (Ib. p. 126), la détérioration de l'environnement social ou « *la façon dont l'Ecole, et les équipes qui expérimentent sont malmenées par les pouvoirs politiques qui se succèdent, avec toujours et encore le manque de reconnaissance…* ». (Ib). Dans ce dernier cas, la lassitude vient à bout de ces enseignants résistants (Connac, 2019,) érodés par les coups de boutoir institutionnels.

[156] https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753
[157] Ce besoin d'immédiateté nous parait en adéquation avec l'air du temps de l'ère de l'instantanéité.

Enfin, paradoxalement, un des obstacles forts qui empêchent l'essaimage des pédagogies différentes espéré par les militants, se trouve parfois chez ces militants eux-mêmes, ou tout du moins dans certaines formes intransigeantes de militantisme pédagogique. Nous nous retrouvons là avec le profil partisan décrit par Connac (Ib. p. 109). Si tous les militants pédagogiques ne sont pas arcboutés sur leurs convictions empreintes d'un prosélytisme exacerbé, certains d'entre eux manifestent une rigidité, voire un rigorisme qui génère des effets répulsifs. L'absence de doute, la reconduction perpétuelle à l'identique d'un système qui ne s'enrichit plus, la référence à des « maitres à penser » qui donne un aspect sectaire, sont autant d'éléments, parmi d'autres, qui mettent à mal la diffusion de pratiques différentes.

La transmission de ces dernières semble également poser problème. Cela peut être le fait de praticiens expérimentés qui rechignent à jouer le rôle de passeur, si ce n'est en imposant des conditions d'accès trop exigeantes et/ou un prérequis d'adhésion aveugle. À l'inverse, cela peut également provenir d'une mise en place trop rapide qui laisse « *un temps de formation-maturation insuffisant* » (Reuter, 2021, p. 129).

Reuter relève enfin des obstacles qui ont trait à l'investissement des enseignants militants. « *L'importance de leur engagement excède de beaucoup les fonctionnements courants et est souvent tel qu'il engendre fatigue (et usure à terme) et porosité entre vie privée et vie professionnelle.* » (Ib.) Cela correspond à un choix de vie et à un rapport aux métiers dans lesquels les jeunes générations ne se reconnaissent pas. Qui plus est, ces pédagogies différentes reposent sur une compétence professionnelle d'une grande complexité, difficile et longue à construire. En France, comme vu plus haut (infra § 2.6.), c'est en dehors des formations académiques et durant les vacances que se déroulent le plupart du temps ces stages. Là encore, c'est la disponibilité des personnes qui est sollicitée, empiétant sur leur temps personnel.

Toutefois, dans un article plus récent, Reuter (2023) révise un peu son point de vue puisqu'il se demande si l'on peut être « *heureux comme un enseignant dans une pédagogie « alternative »*. (Ib.). Ici, c'est l'angle du bonheur d'enseigner qui est envisagé. Ce n'est plus la figure du militant-partisan sectaire qui est mise en avant mais un rapport au métier conduisant au bonheur.

> *L'engagement contribue ainsi au bonheur, soit en tissant des liens avec les moments heureux de son histoire, soit en donnant le sentiment de réparer ce qui avait été vécu plus douloureusement avec l'espoir d'être, pour d'autres personnes, l'accompagnateur bienveillant qui avait été absent pour soi.* (Ib. p. 53).

Alors que les différentes enquêtes[158] et recherches sur le bien-être professionnel des enseignants tendent de plus en plus à pointer un mal-être (Diet, 2005 ; Lantheaume & Hélou, 2015 ; Barrère, 2017 ; Gallard, 2021, etc.), les enseignants militants des pratiques différentes apparaissent donc plus enclins à ressentir le bonheur d'enseigner dû à « *une diminution du mal-être, [un] accroissement de la cohérence et de la motivation, [et surtout au] sens trouvé, retrouvé, conservé, sens pour soi et pour les autres.* » (Reuter, 2023. p. 57).

Nous verrons donc au cours de l'analyse de nos données dans quel type d'engagement et/ou de militantisme s'inscrivent les *regents* et, également, s'ils ressentent un certain bonheur d'enseigner en ayant recours à la PI.

6. Problématique

Il existe d'assez nombreuses recherches et publications qui évoquent les écoles Calandretas mais, à notre connaissance, la plupart d'entre elles relèvent des sciences du langage que ce soit dans une approche psycholinguistique, sociolinguistique ou au niveau de la didactique des langues (Behling, 1997 ; Dompmartin-Normand, 2002 ; Boyer, 2010). C'est également le cas pour les recherches portant sur les autres écoles immersives qui font partie de l'ISLRF (Chauffin, 2015 ; Lascano, 2016 ; Balcou-Debussche & Tupin, 2017).

Pour ce qui est de Calandreta, deux thèses ont été récemment soutenues : Chorin, É. (2017). *La comparaison des langues en contexte immersif : analyse de pratiques enseignantes en école et collège dans les Calandretas, établissements bilingues français-occitan*[159] ; Andreo-Raynaud, G. (2021). *Les écoles Calandretas dans la patrimonialisation de la langue et de la culture occitanes*[160]. Ce sont des travaux intéressants mais eux aussi s'inscrivent dans le domaine des sciences du langage.

Sur ce même terrain des écoles immersives et plus particulièrement des Calandretas, les recherches qui portent sur la pédagogie en œuvre ou sur la formation des acteurs sont, nous semble-t-il, beaucoup plus rares. Mis à part plusieurs mémoires de master 2 APRENE/ISLRF/ Université de Perpignan Via Domitia, nous pouvons citer les travaux de Francomme (2013, 2015ab, 2019), P-J. Laffitte (2014, 2020), et des contributions dans l'ouvrage de Dubois, Geffard & Schlemminger (2023). Nous avons donc constaté que les sciences de l'éducation et de la formation se sont très peu saisis de ce terrain des écoles immersives et plus particulièrement des Calandretas. Qui plus est, l'identité professionnelle de ses acteurs, les

[158] - Baromètre MEN 2021 du bien-être au travail des personnels de l'éducation nationale exerçant en école et établissement scolaire. : https://www.ih2ef.gouv.fr/bien-etre-au-travail-des-personnels-de-leducation-nationale-exercant-en-ecole-et-etablissement
- Baromètre UNSA 2023 : https://nuage.unsa.org/index.php/s/zytocAXawMq5GJJ

[159] Cette recherche a fait l'objet, pendant trois ans, d'un financement conjoint de l'Establiment d'ensenhament superior occitan APRENE et de la Région Midi-Pyrénées.

[160] Contrat doctoral proposé par Mme Alén Garabato et la Région Occitanie à l'Université Paul-Valéry Montpellier.

regents, semble ne pas avoir été explorée. Cette question nous parait ressortir d'une certaine complexité.

Cette « *école gratuite, ouverte à tous* »[161] des débuts a cédé le pas progressivement à une autre configuration. En effet, comme nous l'avons vu (*infra*, § 4.2) les contraintes matérielles que subissent les Calandretas génèrent une précarité budgétaire, mettant à contribution financièrement les familles mais également les *regents* en termes d'investissement personnel hors temps scolaire. Nous pouvons nous demander si cette situation ne crée pas quelques tensions intrasubjectives chez les *regents* eu égard aux motivations qui les ont conduits à s'engager dans un projet professionnel en Calandreta. Par quelles transitions sont-ils passés avant d'entrer dans ce métier spécifique et en continuant à le pratiquer ? À quels ajustements ont-ils dû procéder quant au métier rêvé, prescrit et réel tout au long de leur exercice dans ces écoles ? Sont-ils parvenus à tenir sur les valeurs personnelles qui les portaient ou ont-ils dû élaborer des transactions avec autrui comme avec soi-même ? De quelle manière se sont-ils acculturés au projet porté par l'organisation Calandreta et dans quelle mesure se le sont-ils approprié ? A quels questionnements identitaires se sont-ils retrouvés confrontés dans leur construction professionnelle et notamment sur deux points majeurs, la PI et la langue ? Autant d'éléments inexplorés qui nous ont amené à décider de centrer notre recherche sur la construction de l'identité professionnelle des *regents* et ce, dans le cadre des sciences de l'éducation et de la formation.

Une fois ce choix engagé, d'autres questions ont surgi qui, progressivement, ont continué à tisser la problématique de notre enquête. Parmi les *regents*, quelle proximité et/ou quels écarts des parcours et des motivations ? Qu'est-ce qui les fait arriver ou bifurquer vers cette formation ? Quelle place prend la PI dans leur pratique professionnelle ? Qu'est-ce qui agit en termes de transmission (langue et PI) dans leur identité professionnelle ?

Concernant l'engagement et le militantisme, comment se situent-ils ? Sont-ils des enseignants engagés, militants, partisans ou résistants (Connac, 2019) ? Quel est le niveau de leur implication et a-t-il varié durant leur parcours ? Doit-on alors parler d'une double militance, militer pour une langue régionale et militer pour la PI ? Qu'est-ce qui poussent des sujets à faire ce choix de devenir enseignants dans ce type d'école très spécifiques ?

Dans le cas qui nous occupe, nous pouvons parler d'un double défi ou d'une double exigence. Il conviendra d'ailleurs de voir si cette double exigence relève d'un choix pour soi du sujet (Kaddouri, 2002) ou si elle est, au moins dans une certaine mesure, imposée par

[161] Film *Calandreta, 40 ans e endavant !* (à 2'58). https://vimeo.com/383776052

l'Institution, à savoir le mouvement des écoles Calandreta. En effet, à l'impossibilité du métier d'enseigner (Freud[162], 1925 ; Cifali, 1999) se rajoutent deux éléments atypiques :

- Pourquoi enseigner principalement dans une langue régionale minoritaire dont l'intérêt social peut paraitre limité au regard du français ?

- Pourquoi enseigner en ayant recours à une pédagogie également minoritaire, la PI ?

Quels effets l'association de ces deux spécificités produit sur ces enseignants et sur leur construction professionnelle ? Sont-elles vraiment si compatibles ? Il conviendra de questionner ce qui pourrait sembler une évidence, un « ça-va-de-soi ».

Le fait de s'inscrire dans la démarche d'une double pratique et appartenance minoritaire est donc à interroger. Pourquoi ce choix ? Doit-il être vu comme une volonté de se situer d'une certaine façon dans la marge ? Ou bien s'agit-il simplement d'une forme déguisée d'élitisme ? Est-ce un engagement stratégique (Reuter, 2021), à savoir l'assurance d'exercer dans leur région, voire dans leur département ou même dans une localité voisine de leur lieu de vie qui incite ces personnes à enseigner dans ces écoles ? Ainsi, en Calandreta, une fois l'étape de la *jurada* franchie, si le cursus se déroule bien, les *regents* exercent théoriquement près de chez eux. Lorsque cela n'a finalement pas été possible, cela a pu conduire à des démissions dès la fin de la formation initiale. A ce titre, l'année d'APRENE 1 peut s'avérer éprouvante au vu de l'éloignement fréquent entre le domicile et les lieux de stages successifs.

Ces écoles se trouvent, en partie pour des raisons historiques et politiques, (voir contexte) dans la sphère de l'enseignement privé non confessionnel sous contrat avec l'EN. Même si elles affirment une volonté d'accueillir toutes les couches de la population, il n'en reste pas moins que dans la réalité des faits, ce sont rarement des enfants issus de catégories sociales défavorisées qui les fréquentent. Est-ce une des raisons qui motivent ces personnes à enseigner dans ces écoles ? Une façon d'enseigner en se préservant dans une « niche », dans un milieu qui serait plutôt favorisé ? C'est, comme nous l'avons vu, parfois ce qui a pu leur être reproché.

Pour parler plus trivialement, nous pourrions nous demander qui sont ces *regents*, ces enseignants de ces écoles bilingues immersives Calandretas ?

---

[162] Préface à l'ouvrage de A. AICHHORN, *Jeunesse à l'abandon*, Privat, 1973 ; et dans les *Œuvres complètes*, t. XVII, PUF, Paris, 1992 : « *De toutes les applications de la psychanalyse, aucune n'a rencontré autant d'intérêt, éveillé autant d'espoirs et en conséquence attiré autant de collaborateurs compétents que l'application à la théorie et à la pratique de l'éducation des enfants. [...] La part que j'ai prise personnellement dans cette application de la psychanalyse a été très mince. Très tôt j'avais fait mienne la boutade des trois professions impossibles – à savoir : éduquer, soigner, gouverner, j'étais du reste suffisamment absorbé par la deuxième de ces tâches. Mais je ne méconnais pas pour autant la haute valeur sociale que le travail de mes amis pédagogues est en droit de revendiquer.* ».

Nous formulons donc ainsi notre question de recherche : **Qu'est-ce qui se joue et s'articule en termes de construction de l'identité professionnelle chez les *regents* dans le choix d'enseigner en occitan de façon immersive tout en pratiquant la PI ?**

7. Méthodologie

Une fois la question de recherche et la problématique stabilisées, il nous a fallu déterminer les moyens que nous allions déployer pour mener notre recherche et parvenir à des résultats d'une certaine solidité. Comme nous l'avons annoncé dans notre introduction, la présente enquête se situe dans le prolongement du master 2 ACEF en 2016-2017 qui nous avait amené à explorer le terrain des écoles Calandretas. Notre fréquentation de ce mouvement s'était engagé depuis plusieurs années déjà, notamment en tant qu'intervenant dans la formation initiale. Nous avons également partagé une année (2012-2013) de master 2 MEF-EBI (Lopez, 2013) avec des *regents* qui avaient besoin de ce diplôme pour pouvoir passer le CRPE. Au cours de l'année de master 2 ACEF, nous avons donc amplifié notre acculturation vis-à-vis de Calandreta non seulement en nous immergeant dans l'établissement de formation APRENE mais également en nous rendant à deux reprises dans huit Calandretas pour y mener des observations préalables aux entretiens de recherche. Dans notre approche immersive de type ethnographique, en évitant tout surplomb, nous nous sommes situé « *en tant qu'observateur participant périphérique* ». (Lapassade, 2016, p. 396). Tout ceci nous autorise à penser que nous avons une certaine connaissance empirique de ces écoles et du mouvement qui les porte. Cette enquête a abouti à l'écriture d'un mémoire (Lopez, 2017) comprenant l'analyse de dix entretiens. Cette dernière, avec les éléments inattendus qu'elle a dévoilés, nous a donné l'impulsion première pour nous engager dans l'actuelle recherche. À ce titre, nous considérons qu'elle constitue une première étape de la pré-enquête. La figure qui suit présente la chronologie des différents éléments qui ont constitué notre méthodologie.

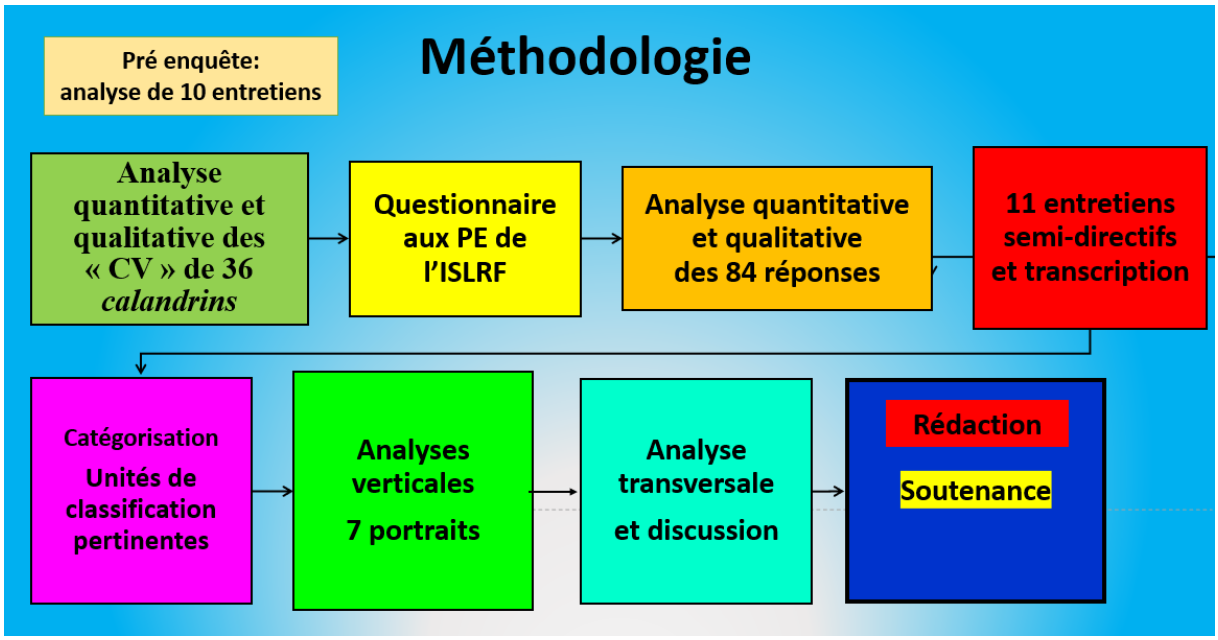


Figure 17 : Étapes chronologiques de la méthodologie
R. Lopez

7.1. D'une analyse de « CV » à l'élaboration d'un questionnaire

Pour établir un arrière-plan quantitatif à notre recherche mais également pour trouver des enseignants disposés à participer à un entretien, nous avons décidé de diffuser un questionnaire en ligne. Pour construire celui-ci, nous avons choisi d'analyser ce que, par commodité, nous appelons abusivement des « CV » de *calandrins* que ceux-ci rédigent au tout début de leur formation initiale en APRENE 1. Lors de la première séance du module « Approche de la PI et analyse de pratique »[163], nous demandons aux futurs *regents* de rédiger, en dix minutes, une « sorte de CV » en évoquant leur cursus, leur rencontre avec les Calandretas, leurs motivations, etc. De même, ils peuvent écrire ce qu'ils croient savoir de la PI en particulier et de la pédagogie en général et, éventuellement, les questions qu'ils se posent. Il s'agit donc d'un support écrit bref qui permet ensuite de procéder dans un tour de table à une présentation orale rapide de chacun, avec peu de place pour des relances ou les échos. Dans ce petit dispositif, chaque personne rédige librement son « CV » que nous considérons, si ténu soit-il, comme un matériau biographique digne d'intérêt.

[163] Nous rappelons que ce module se situe hors de toute évaluation et validation de cette formation initiale et sous le sceau de la confidentialité.

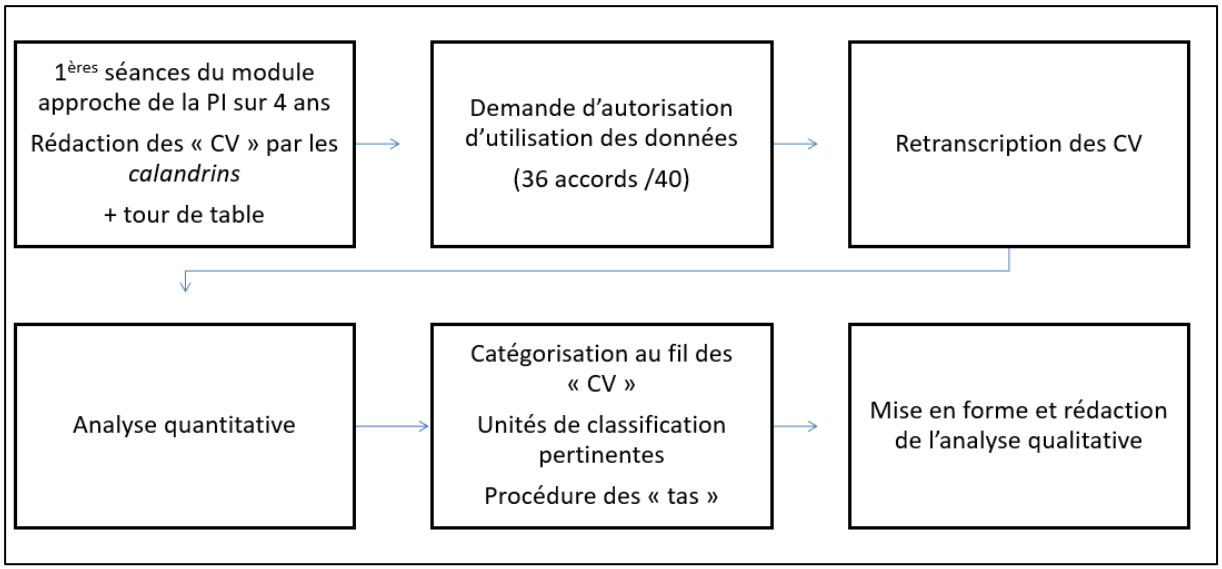


Figure 18: Méthodologie de l'analyse des "CV" des calandrins
R. Lopez

Les données recueillies et analysées concernent quatre promotions annuelles, dénommées les *còlas* APRENE 1, de 2013-2014 à 2017-2018 auprès desquelles nous sommes intervenu. Sur 40 *calandrinas* et *calandrins* concernés, 36 ont répondu favorablement à notre demande écrite d'exploitation de leur « CV », adressée en 2018-2019 (voir annexes 15 et 16). L'effectif de chaque *còla* varie selon l'année, de 6 *calandrins* en 2013-2014 à 13 en 2017-2018.

En amont de l'analyse de ces données, nous avons assisté, en 2019, aux deux jours du 30ème congrès qui célébrait les 40 ans de Calandreta ainsi qu'à la journée confédérale réunissant tous les *regents* qui le précédait. Là aussi, nous avions une posture d'observateur participant. Ce fut l'occasion de prolonger notre immersion mais aussi d'indiquer aux *regents*, de façon informelle, que nous les solliciterions prochainement pour répondre à un questionnaire et à des demandes d'entretien.

Une fois les autorisations reçues, nous avons saisi et anonymisé les 34 « CV » (voir annexe 17). Nous avons d'abord procédé à une analyse quantitative puis en vue d'une analyse qualitative, nous les avons catégorisés (Bardin, 2013 ; Blanchet & Gotman, 2013) par « *création successive et analogique d'unités de classification [suivant ainsi] la procédure des « tas »*. » (Connac, 2004, p. 275 ; voir annexe 18). Ces analyses dont nous présenterons plus loin les résultats, associées aux éléments de notre problématique nous ont fourni matière à constituer un questionnaire dont nous lançons la diffusion en février 2020 (voir annexe 19).

7.2. Une tentative d'élargir le terrain : un questionnaire à la mer

Lorsque nous avons débuté notre recherche, en 2018, nous avions l'ambition de ne pas nous cantonner à Calandreta mais plutôt d'élargir notre terrain à l'ensemble des écoles bilingues immersives relevant de l'ISLRF. Nous comptions trouver dans chacun des réseaux de cet

institut des enseignants qui, non seulement exerceraient de façon immersive en langue régionale mais qui pratiqueraient également la PI. C'était l'objectif que nous nous étions fixé avec la diffusion de ce questionnaire, au-delà du fait d'esquisser un paysage quantitatif de ces écoles. Pour accéder à ces enseignants, nous avons choisi de parier sur une diffusion « en cascade », c'est-à-dire en passant par les directeurs pédagogiques de chacun des cinq établissements de formation régionaux de l'ISLRF qui transfèreraient ensuite ma demande aux directeurs de leurs écoles. Bien entendu, nous avions envisagé le risque de rejet de notre requête de la part d'enseignants en choisissant d'utiliser un canal qui peut s'apparenter à une voie hiérarchique et donc susciter une certaine défiance. Pourtant, nous avons gardé cette modalité de diffusion.

A cela plusieurs raisons. Tout d'abord, la rapidité escomptée d'une diffusion par les différents réseaux internes qui nous éviterait une laborieuse recherche de toutes les adresses mail des écoles concernées. De plus, ces établissements sont fréquemment sollicités pour des enquêtes diverses, entrainant une certaine lassitude des enseignants qui rechignent à y répondre si la demande ne leur est pas clairement adressée. Par ailleurs, les parents associatifs qui gèrent très souvent les secrétariats des écoles ont tôt fait de mettre à la corbeille tous les mails qui leur paraissent superflus, comme cela nous a été indiqué par un personnel administratif de l'ISLRF. Pour cette diffusion par réseau, j'ai pu compter sur l'appui de Patrice Baccou, un des premiers *regents* puis directeur d'APRENE, qui a rédigé un mail à l'adresse de ses homologues alsacien, basque, breton ou catalan, les invitant à inciter leurs enseignants à répondre massivement à mon questionnaire, comme il l'avait fait lui-même.

Dix jours après l'envoi de ce mail et le début de la diffusion du questionnaire par Google Forms, nous n'avions obtenu que 47 réponses, provenant seulement d'enseignants Diwan et Calandreta. Pour rappel, les Calandretas comptent à elles seules 225 *regents*. Suite à ma sollicitation, le directeur d'APRENE a soutenu ma demande, une nouvelle fois, auprès des directeurs pédagogiques des autres réseaux, notamment lors d'une visioconférence qui les réunissait. Le résultat de ces démarches a été assez mitigé puisque début juillet, quatre mois après son lancement, le questionnaire n'avait recueilli que 84 réponses, et toujours des deux seuls mêmes réseaux. Nous verrons dans nos résultats comment nous pouvons interpréter cette (relative) déconvenue qui a occasionné un rétrécissement de notre terrain d'enquête. De même, nous interrogerons la moindre proportion de réponses provenant de Calandretas (32) par rapport à celle de Diwan (52). Ces 84 réponses n'en constituent pas moins des données intéressantes dont nous avons produit une analyse quantitative.

En croisant les éléments de cette dernière et ceux obtenus dans l'analyse des « CV » avec notre cadre théorique et notre problématique, nous avons pu établir un guide d'entretien semi-directif. Mais un obstacle contextuel a entravé la dynamique de notre enquête. La

pandémie de COVID survenue début 2020 a eu de fortes incidences sur le fonctionnement de la société et notamment sur les écoles. Elle a également mis en suspension nombre de travaux et de recherches. La nôtre n'a pas fait exception et nous avons ressenti les effets de cette pandémie durablement. Ce n'est qu'en mai 2021 que nous avons pu recontacter les personnes qui indiquaient dans le questionnaire des pratiques professionnelles relevant de la PI et qui nous avaient donné leur accord de principe pour effectuer des entretiens qualitatifs, soit 12 *regents* Calandreta et 3 enseignants Diwan. Nous comptions toucher d'autres enseignants Diwan par proximité. Cependant, malgré plusieurs relances, aucun enseignant breton n'a fait signe. Nous ne pouvions que constater un second rétrécissement de notre terrain de recherche qui nous ramenait donc ainsi à notre espace initial, les Calandretas. Cette absence de réponse de Diwan nous permettait toutefois d'éviter l'écueil d'être entrainé sur une pente comparatiste entre les deux réseaux d'écoles. Pour ce qui est des *regents*, nous n'avons eu que 7 accords effectifs sur les 12 initiaux, là aussi malgré nos relances. Nous avons tout de même décidé de procéder aux entretiens.

7.3. Modalités d'analyse des entretiens

7.3.1. Modalités techniques, panel et guide d'entretien

Les entretiens ont eu lieu du 19 mai au 4 aout 2021. Au fil de cette période, par proximité, 4 autres *regents* se sont proposés pour notre enquête. En sollicitant les enseignants sur la fin de l'année scolaire, habituellement bien chargée, et sur leurs vacances, nous craignions de tomber sur des fins de non-recevoir. Mais y a-t-il vraiment une période idéale pour réaliser des entretiens ? Finalement, 8 entretiens ont eu lieu en mai et juin, et les 3 autres en juillet et aout. Nous avons donc effectué en tout 11 entretiens semi-directifs compréhensifs en visioconférence pour une durée totale de près de 20 heures d'enregistrement audio puisqu'ils ont pratiquement tous dépassé l'heure, certains frôlant même les trois heures. Par la suite, nous les avons retranscrits.

Dans un premier temps, nous avions quelques réserves à devoir procéder à distance car dans notre précédente enquête (Lopez, 2020), tous les entretiens s'étaient déroulés sur le lieu de travail des interviewés. Mais une fois les petits problèmes techniques réglés, nous avons bien dû nous rendre à l'évidence. Le mode « visio » a permis un certain confort pour les *regents* qui ont pu se rendre disponibles plus facilement. Aucune parasitage extérieur n'est venu perturber le déroulement des entretiens. Pour nous, cela s'est également avéré plus confortable. Pas de longs déplacements à effectuer alors que ces *regents* sont dispersés sur toute une large partie du territoire occitanophone. La possibilité de suivre discrètement notre guide d'entretien et de prendre des notes plus facilement pour rebondir sur certains propos était également appréciable. Nous n'avons pas non plus hésité à revenir avec les *regents* sur des éléments qui

apparaissaient dans leurs réponses au questionnaire ou dans leur « CV » lorsqu'il avait été analysé.

Le panel réuni est somme toute assez diversifié, tant géographiquement, puisque réparti sur une large moitié sud de la France, qu'en termes d'ancienneté et de parcours. On notera la présence de deux anciens élèves de Calandreta, deux *calandrons*, de cinq personnes d'abord passées par des statuts de contractuels *novelaris* et de trois *regents* qui ont d'abord été parents de *calandrons*. Mais au vu du temps dont nous disposions, nous nous sommes finalement cantonné à l'analyse de 7 entretiens également diversifiés. De plus, les 4 autres ont des spécificités qui en font des sujets d'études certes intéressants mais un peu trop éloignés de notre problématique. Nous aurons l'occasion d'y revenir dans des travaux ultérieurs. A noter que, parmi les sujets retenus, figure André que nous avions interviewé dans le cadre de notre précédente recherche (Lopez, 2020). Ici, nous prendrons seulement en compte l'entretien réalisé en 2021. Nous signalons également que Louis est ou a été en relation étroite avec trois autres sujets de notre enquête. Comme nous l'indiquions plus haut, le mouvement Calandreta a beau concerner un vaste espace géographique, il n'en est pas moins « un tout petit monde ».

n°	n° Q.	Nom	Age	Statut	Ancienneté	Formateur	Expériences professionnelles antérieures	1er Contact et liens Calandreta	Durée
1	5	**Yann**	30	PE devenu PLC CAFFEP en cours	5 – 10 ans		Électricien	Novelari	**1h19**
2	4	**Sylvie**	40-50	PE ex directrice	10-20 ans			AFPR Novelaria. Travaille dans la même école que Louis.	**50 mn**
3	6	**Clément**	27	CDD contractuel CRPE en cours	- de 5 ans		Animation ALE, ALSH et périscolaire	*Calandron.* A été élève de Louis.	**1h40**
4	10	**Louis**	50-55	PE + chef d'étab.	+ de 20 ans	Paissèl ajudaire Codirecteur APRENE	Agent de développement rural, ingénieur conseil en agronomie et agriculture biologique	Parent de *calandronas.* Fut un des regents de Clément.	**2h11**
5	14	**Angèle**	50-60	PE + chef d'étab.	+ de 20 ans	Paissela ajudaire		Mère de calandron avant.	**1h38**
7	proxi	**Nicole**	43	PES	5 – 10 ans		Surveillante d'externat Conseillère en formation, cabinet de recrutement	AFPR Novelaria Parent de *calandron* avant	**2h49**
9	2 + M2	**André**	30-35	PE + chef d'étab.	5 – 10 ans	Baile	Service civique / surveillant collège Encadrement M2 sciences	*Calandron* Stagiaire dans la classe de Louis.	**1h46**

Figure 19 : Panel des entretiens analysés

Notre guide a été stabilisé dans sa version définitive après le premier entretien, celui de Yann. Nous ne nous sommes cependant pas interdit de laisser venir la parole des sujets interviewés, ni de rebondir sur des propos tenus même s'ils sortaient à proprement parler du cadre de notre guide.

	Questions	Relances	réf. Cadre théorique
1	Tu enseignes en Calandreta depuis combien d'années ?		Professionnalisation identité pro
2	Quel est ton statut actuel dans ton école ? PE, vacataire, CDD, CDI…		Transition professionnelle
3	Est-ce que tu peux revenir sur ton cursus, tes études, les emplois que tu as occupés avant d'enseigner ?	Avant d'être régent enseignant-e, quelles études as-tu menées ? Quelles ont été tes activités professionnelles antérieures ?	Parcours pro Professionnalisation identité pro
4	Si exercice d'une autre profession ou études dans un autre domaine auparavant, qu'est-ce qui t'a amené à changer de voie ?		Parcours pro Transition professionnelle
5	Qu'est ce qui t'a conduit à travailler dans l'enseignement ?	Pourquoi as-tu choisi de devenir enseignant ?	Représentations initiales Valeurs
6	Qu'est-ce qui t'a amené à travailler en Calandreta?	Pourquoi le choix d'exercer en Calandreta?	Représentations initiales Valeurs Spécificité de ces écoles
7	Pourquoi ne pas avoir travaillé dans l'enseignement public ou privé confessionnel même dans des classes bilingues ?		Représentations initiales Valeurs
8	Comment as-tu vécu ton entrée en formation initiale à Aprene ?	Comment s'est passée ton année de formation initiale ?	Professionnalité émergente Entrée dans le métier
9	Avec le recul, quels ont été les points forts dans ta formation initiale pour devenir *regent(a)*?	Qu'as-tu retenu d'essentiel dans ta formation initiale ?	Formation initiale Transition volontaire ou pas
10	Au début de ta formation/ de ton recrutement, comment tu envisageais la suite ?	Comment tu te projetais au début de ta carrière dans Calandreta?	Représentations
11	Pourquoi enseignes-tu en occitan?		Identité linguistique Valeurs
12	Comment tes parents, tes proches ont réagi quand tu leur as dit que tu étais enseignant en Calandreta ?		rapport à autrui transaction relationnelle
13	Qu'est-ce qui t'a le plus surpris lorsque tu t'es trouvé en situation de responsabilité dans une classe ?	Une fois en classe, qu'est-ce qui a pu te déstabiliser ?	Représentations Repères-contrôle
14	Est-ce que tu peux évoquer un moment lors de ta première prise de responsabilité d'une classe qui t'a particulièrement marqué ?		Professionnalité émergente Entrée dans le métier
15	Qu'est-ce que tu as changé dans ta pratique professionnelle depuis que tu enseignes ?	Qu'est-ce qui a évolué dans ta pratique	Développement pro

		professionnelle depuis tes débuts ?	
16	Quel est actuellement ton rapport à ce qu'on appelle la pédagogie institutionnelle ?	Quelle place occupe dans ta pratique professionnelle la pédagogie institutionnelle ? Qu'est-ce que ça représente pour toi la PI ?	PI parcours et développement pro Valeurs
17	Est-ce que tu peux revenir sur ta rencontre avec la PI ?		Parcours et PI
18	Quel lien tu fais entre la PI et la langue dans laquelle tu enseignes ?		Sens identité pro
19	Qu'est-ce que ça évoque pour toi le mot « militant » ?	Être militant, qu'est-ce que ça signifie pour toi ?	implication engagement
20	Est-ce que tu te positionnes comme un militant de la langue occitane ou comme un militant de la PI ?		implication engagement
21	Comment est-ce que tu te situes actuellement au sein du mouvement Calandreta ?		Relations Rapport à autrui intégration
22	Est-ce que tu es ou as été parent d'élève de Calandreta/ Diwan et en même temps enseignant ? Dans ce cas, qu'est-ce que tu peux dire de cette double place ?		intégration Rapport à autrui
23	Qu'est-ce que tu te vois faire dans dix ans ?	Comment tu envisages la suite de ta vie professionnelle ?	projection
24	Est-ce que tu envisages de participer à la formation des enseignants de ton mouvement ? Et si oui, comment ?	Quel intérêt verrais-tu à participer à la formation des enseignants ?	implication engagement transmission
25	Quelles autres activités fais-tu en dehors de ta pratique professionnelle ?	En dehors de ton métier, dans quels domaines as-tu des activités ? Quelles sont tes passions ?	développement et parcours pro clôture de l'entretien

Figure 20 : Guide des entretiens menés

7.3.2. Choix du mode opératoire de l'entretien compréhensif et précautions

Nous positionnons notre étude en tant que recherche compréhensive. Ainsi, nous n'avons pas émis d'hypothèses que notre enquête serait venue valider ou pas. Cependant, nous avions des pistes de réflexion et un étayage théorique qui a sous-tendu notre guide d'entretien.

> *Dans les recherches compréhensives, le double effort pour prendre chez l'autre ou chez les autres des éléments qui se transformeront en savoirs à leur faire valider entraîne un mouvement si difficile à diriger qu'il nous semble souhaitable de se passer d'hypothèses dans une acception assez classique du terme.* (Étienne, 2013, p. 54)

Nous avons donc choisi de procéder avec le mode opératoire de l'entretien semi-directif de type compréhensif car celui-ci « *fait référence à la sociologie compréhensive selon laquelle la connaissance du social passe par l'activité « interprétative » des personnes, par la subjectivité plus ou moins partagée des individus (Kaufmann, 1996/2008*[164]*).* » (Baluteau, 2013, p. 125). Il nous parait correspondre au mieux à l'objet de notre recherche, au cadre théorique qui l'étaye et à une certaine éthique de l'attention et de l'écoute portées à la singularité de chacun des sujets interviewés. De plus, dans ce type d'entretien tel que nous le pratiquons, les personnes interviewées ne sont pas considérées comme une simple source de données à extraire mais comme des sujets, acteurs du terrain étudié et auteurs du sens donné à leur action sur le monde, et, dans le cas qui nous occupe, plus particulièrement dans leur sphère professionnelle. « *En favorisant l'expression subjective des personnes, l'enquêteur accède aux conditions de l'action sociale, à ce qui oriente de l'intérieur et de l'extérieur son action.* » (Ib. p. 130).

Comme vu plus haut, nos interventions et notre compagnonnage depuis trois décennies avec Calandreta nous ont conduit à croiser de très nombreux *regents* au cours de stages, de formations ou du congrès de 2019. C'est le cas pour chacun des sujets interviewés, avec plus ou moins de proximité. Il était donc indispensable d'éviter le biais d'une certaine complicité, voire d'une connivence, qui nous aurait barré l'accès à des éléments de compréhension. Nous avons donc tenu à questionner les évidences, parfois au grand étonnement de nos interlocuteurs, évitant ainsi *« l'effet de complicité qui empêche alors d'interroger l'implicite, les sous-entendus, le convenu d'un groupe ou d'une communauté, « ce qui va de soi ».* » (Ib. p. 123).

Sans pour autant être en surplomb, nous nous sommes également gardé d'une symétrie de relation entre pairs dans ces entretiens. En tant qu'enquêteur, nous n'étions ni l'enseignant du 1er degré, ni le militant pédagogique, ni le formateur. Pour cela, nous avons établi une certaine distanciation, en nous présentant clairement comme doctorant-chercheur et en passant par une contractualisation des entretiens. Nous avons ainsi demandé aux 11 *regents* de nous accorder une autorisation signée d'enregistrement audio et d'exploitation des données enregistrées (voir annexe 20).

7.3.3. De la catégorisation au portrait

Pour chaque entretien, nous avons procédé à trois écoutes : retranscription / minutage /catégorisation. Nous nous sommes ainsi réellement imprégné de la parole de chacun des sujets. Ces écoutes successives, même si elles ont eu l'inconvénient d'être chronophages, ont eu le mérite de nous permettre de repérer des éléments, des intonations significatives qui étaient parfois passées inaperçues. Tout en retranscrivant ces entretiens, nous avons déjà repéré des éléments récurrents. Comme pour l'exploitation des « CV », nous avons procédé à une

[164] Kaufmann J.-C. (1996/2008). *L'entretien compréhensif.* A. Colin.

catégorisation (Bardin, 2013 ; Blanchet & Gotman, 2013 ; Connac, 2004) (*infra* § 7.1). L'analyse du premier entretien a fait apparaitre une catégorisation qui s'est stabilisée clairement dès le troisième avec des unités de classification qui nous ont paru pertinentes. Nous avons ainsi dégagé des inférences auxquelles nous avons attribué des couleurs de surlignage. Nous les avons ensuite organisées autour des trois transactions de la triple transaction identitaire (Perez-Roux, 2011a, 2016a) comme suit.

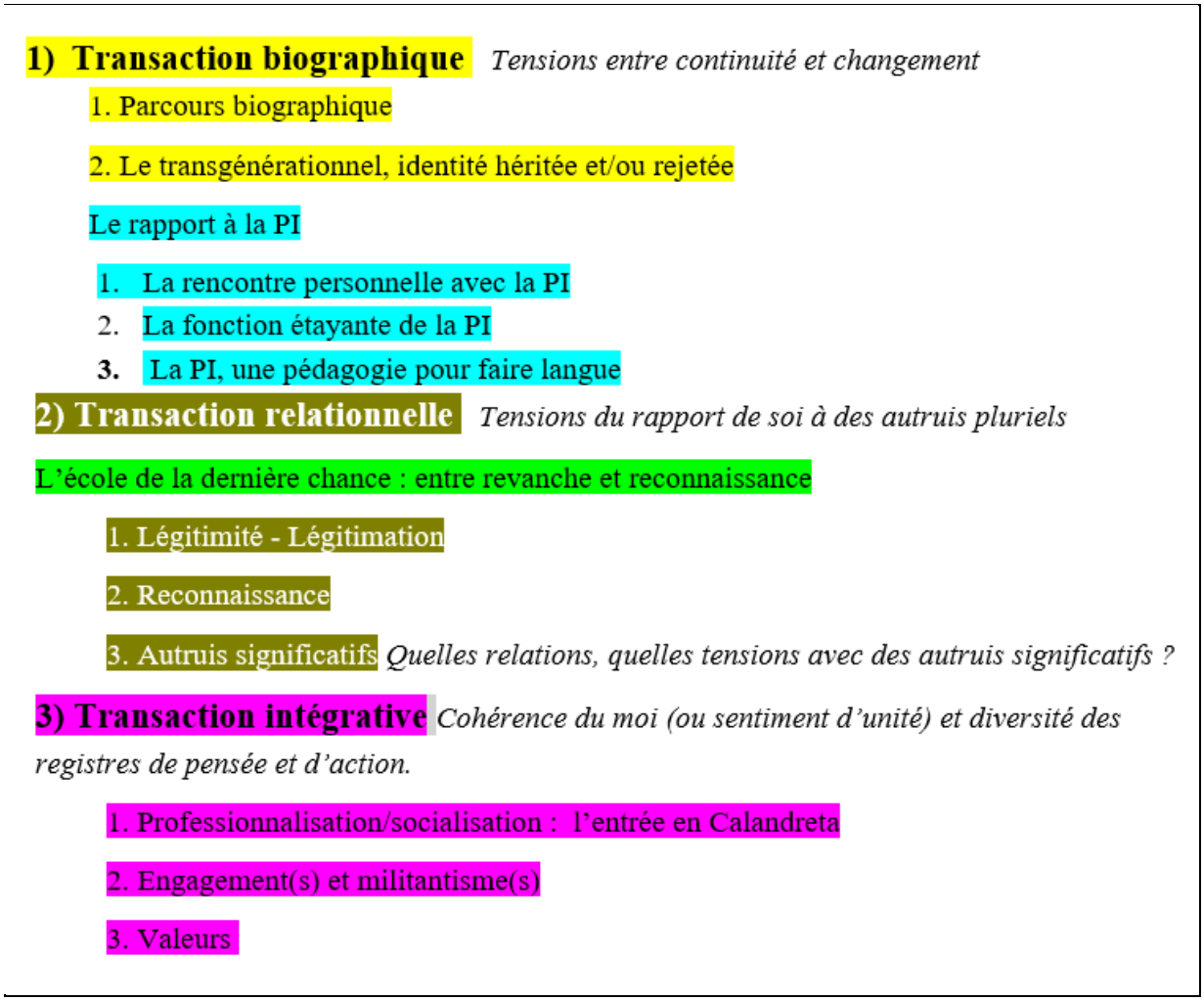
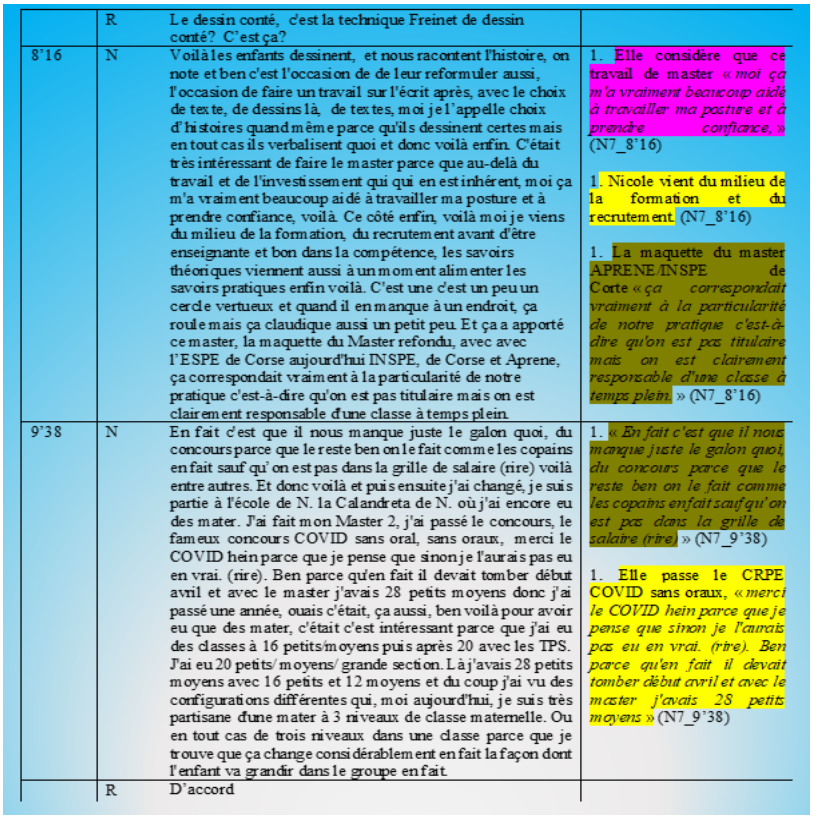


Figure 21 : Codage et classification de la catégorisation

Toutefois, la classification n'a pas toujours été aussi tranchée que cette présentation pourrait le laisser croire. Parfois nous avons hésité et plusieurs catégories se chevauchaient. Durant l'écriture des portraits, de derniers ajustements se sont produits, avec parfois des passages qui ont migré finalement d'une catégorie à une autre.



	R	Le dessin conté, c'est la technique Freinet de dessin conté? C'est ça?	
8'16	N	Voilà les enfants dessinent, et nous racontent l'histoire, on note et ben c'est l'occasion de de leur reformuler aussi, l'occasion de faire un travail sur l'écrit après, avec le choix de texte, de dessins là, de textes, moi je l'appelle choix d'histoires quand même parce qu'ils dessinent certes mais en tout cas ils verbalisent quoi et donc voilà enfin. C'était très intéressant de faire le master parce que au-delà du travail et de l'investissement qui qui en est inhérent, moi ça m'a vraiment beaucoup aidé à travailler ma posture et à prendre confiance, voilà. Ce côté enfin, voilà moi je viens du milieu de la formation, du recrutement avant d'être enseignante et bon dans la compétence, les savoirs théoriques viennent aussi à un moment alimenter les savoirs pratiques enfin voilà. C'est une c'est un peu un cercle vertueux et quand il en manque à un endroit, ça roule mais ça claudique aussi un petit peu. Et ça a apporté ce master, la maquette du Master refondu, avec avec l'ESPE de Corse aujourd'hui INSPE, de Corse et Aprene, ça correspondait vraiment à la particularité de notre pratique c'est-à-dire qu'on est pas titulaire mais on est clairement responsable d'une classe à temps plein.	1. Elle considère que ce travail de master « *moi ça m'a vraiment beaucoup aidé à travailler ma posture et à prendre confiance,* » (N7_8'16) 1. Nicole vient du milieu de la formation et du recrutement (N7_8'16) 1. La maquette du master APRENE/INSPE de Corte « *ça correspondait vraiment à la particularité de notre pratique c'est-à-dire qu'on est pas titulaire mais on est clairement responsable d'une classe à temps plein.* » (N7_8'16)
9'38	N	En fait c'est que il nous manque juste le galon quoi, du concours parce que le reste ben on le fait comme les copains en fait sauf qu'on est pas dans la grille de salaire (rire) voilà entre autres. Et donc voilà et puis ensuite j'ai changé, je suis partie à l'école de N. la Calandreta de N. où j'ai encore eu des mater. J'ai fait mon Master 2, j'ai passé le concours, le fameux concours COVID sans oral, sans oraux, merci le COVID hein parce que je pense que sinon je l'aurais pas eu en vrai. (rire). Ben parce qu'en fait il devait tomber début avril et avec le master j'avais 28 petits moyens donc j'ai passé une année, ouais c'était, ça aussi, ben voilà pour avoir eu que des mater, c'était c'est intéressant parce que j'ai eu des classes à 16 petits/moyens puis après 20 avec les TPS. J'ai eu 20 petits/ moyens/ grande section. Là j'avais 28 petits moyens avec 16 petits et 12 moyens et du coup j'ai vu des configurations différentes qui, moi aujourd'hui, je suis très partisane d'une mater à 3 niveaux de classe maternelle. Ou en tout cas de trois niveaux dans une classe parce que je trouve que ça change considérablement en fait la façon dont l'enfant va grandir dans le groupe en fait.	1. « *En fait c'est que il nous manque juste le galon quoi, du concours parce que le reste ben on le fait comme les copains en fait sauf qu'on est pas dans la grille de salaire (rire)* » (N7_9'38) 1. Elle passe le CRPE COVID sans oraux, « *merci le COVID hein parce que je pense que sinon je l'aurais pas eu en vrai. (rire). Ben parce qu'en fait il devait tomber début avril et avec le master j'avais 28 petits moyens* » (N7_9'38)
	R	D'accord	

Figure 22 : Extrait de catégorisation et de repérage des inférences

Dans une même catégorie, nous avons ensuite regroupé ce qui avait trait à un même thème, suivant la procédure des « tas » (Connac, 2004).

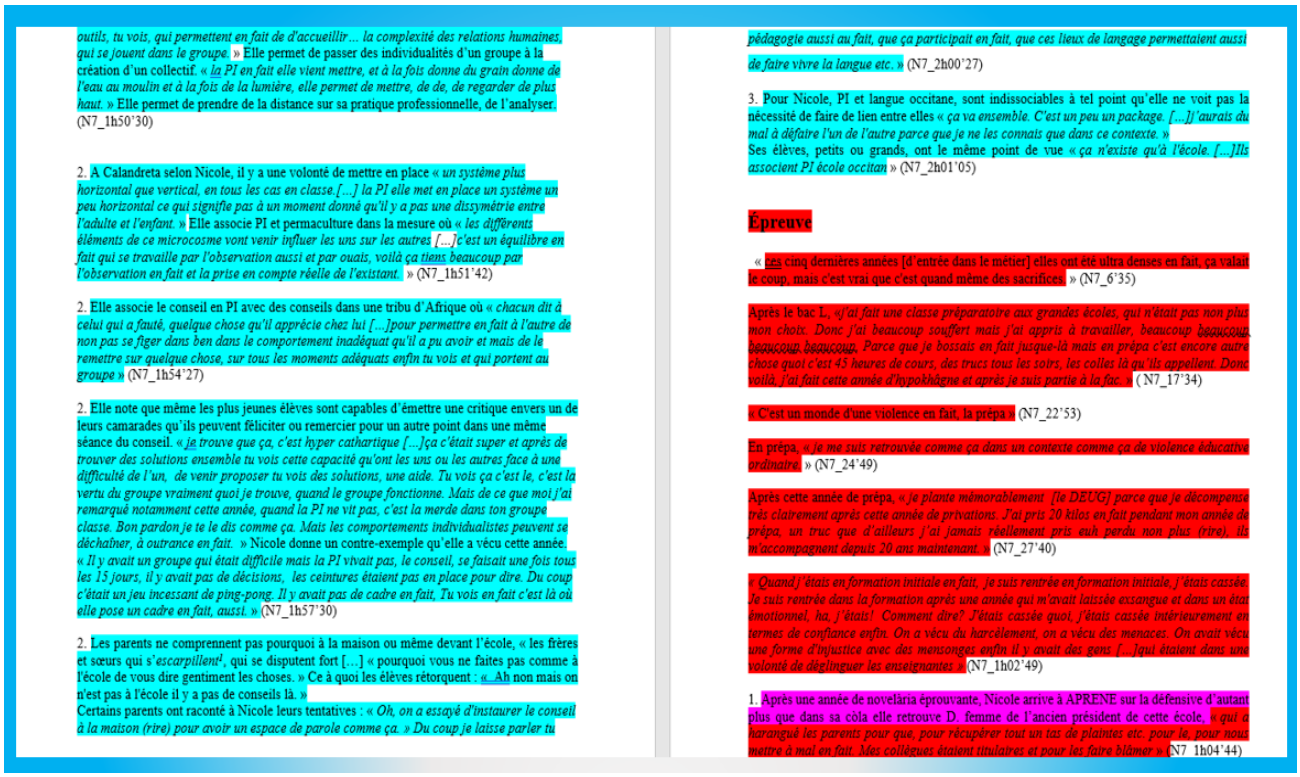
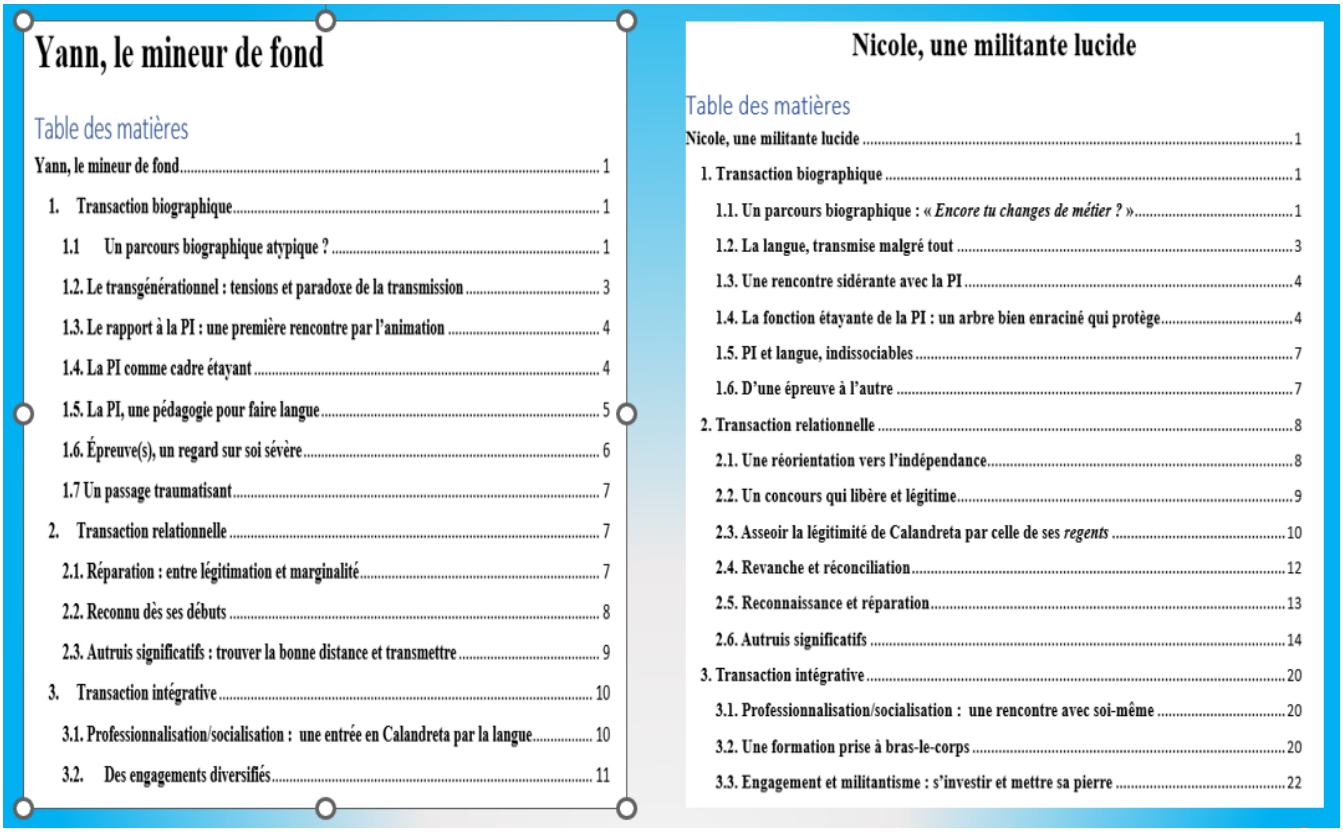


Figure 23 : Extrait d'un regroupement par tas de catégorisation.

Enfin, nous avons rédigé une analyse verticale sous forme de portrait pour chaque sujet, en donnant un titre à chaque paragraphe. À la fin de l'écriture, nous avons attribué un titre

à chaque portrait, comprenant le prénom anonymisé du sujet et des éléments forts qui émergent de cette analyse.



Yann, le mineur de fond

Table des matières

Yann, le mineur de fond 1
1. Transaction biographique 1
1.1 Un parcours biographique atypique ? 1
1.2. Le transgénérationnel : tensions et paradoxe de la transmission 3
1.3. Le rapport à la PI : une première rencontre par l'animation 4
1.4. La PI comme cadre étayant 4
1.5. La PI, une pédagogie pour faire langue 5
1.6. Épreuve(s), un regard sur soi sévère 6
1.7 Un passage traumatisant 7
2. Transaction relationnelle 7
2.1. Réparation : entre légitimation et marginalité 7
2.2. Reconnu dès ses débuts 8
2.3. Autruis significatifs : trouver la bonne distance et transmettre 9
3. Transaction intégrative 10
3.1. Professionnalisation/socialisation : une entrée en Calandreta par la langue 10
3.2. Des engagements diversifiés 11

Nicole, une militante lucide

Table des matières

Nicole, une militante lucide 1
1. Transaction biographique 1
1.1. Un parcours biographique : « *Encore tu changes de métier ?* » 1
1.2. La langue, transmise malgré tout 3
1.3. Une rencontre sidérante avec la PI 4
1.4. La fonction étayante de la PI : un arbre bien enraciné qui protège 4
1.5. PI et langue, indissociables 7
1.6. D'une épreuve à l'autre 7
2. Transaction relationnelle 8
2.1. Une réorientation vers l'indépendance 8
2.2. Un concours qui libère et légitime 9
2.3. Asseoir la légitimité de Calandreta par celle de ses *regents* 10
2.4. Revanche et réconciliation 12
2.5. Reconnaissance et réparation 13
2.6. Autruis significatifs 14
3. Transaction intégrative 20
3.1. Professionnalisation/socialisation : une rencontre avec soi-même 20
3.2. Une formation prise à bras-le-corps 20
3.3. Engagement et militantisme : s'investir et mettre sa pierre 22

Figure 24: Tables des matières de deux portraits

Au cours de cette deuxième partie, nous avons présenté la méthodologie et la problématique de notre recherche. Par ailleurs, dans notre cadre théorique, de nombreux concepts et notions ont été convoqués. Toutefois, certains constituent la toile de fond de notre travail, comme les concepts de professionnalisation, d'appartenance ou de rapport au métier. D'autres ont plus particulièrement été mis à contribution pour outiller nos analyses qui vont suivre, comme ceux de transition professionnelle et d'identité professionnelle. Nous aurons également recours aux modèles des épreuves (Perez-Roux et Lanéelle, 2018) et à celui de la triple transaction identitaire (Perez-Roux, 2011a).

Troisième partie : Analyse des données et résultats

Après avoir exposé notre organisation et nos choix méthodologiques, nous allons donc, dans cette troisième partie, présenter les résultats obtenus après l'analyse des données. Nous reviendrons tout d'abord sur les premiers d'entre eux, mis à jour par l'examen quantitatif puis qualitatif des « CV » des *calandrins*. Notre interprétation des réponses (et des non-réponses) au questionnaire occupera un deuxième chapitre. Puis une large place sera réservée aux portraits. Enfin, dans une dernière étape, nous proposerons une synthèse qui croise, dans une analyse transversale, ces sept analyses verticales et les premiers résultats, mettant en exergue quelques-uns de leurs éléments saillants. Rappelons que toutes les données présentées ici ont été anonymisées comme nous nous étions engagé auprès de nos différents interlocuteurs.

8. Des « CV » parlants

Nous avons placé en annexe 21 deux exemples de ces « CV » et en annexe 17 leur retranscription et la catégorisation qui en a découlé.

8.1. Quelques éléments d'analyse quantitative

Si nous parlons ici d'analyse quantitative, nous sommes cependant bien conscient qu'au vu de notre échantillon assez limité, elle n'aura pas la force d'autres études statistiques. Cependant, malgré sa portée limitée, cette étude peut apporter des éléments d'éclairage à considérer. Pour rappel, les données recueillies dans ces « CV » concernent 4 *còlas* de calandrins en APRENE 1, de 2013 à 2018. Sur 40 *calandrinas* et *calandrins* concernés, 36 ont répondu favorablement à notre demande écrite d'exploitation de leur CV.

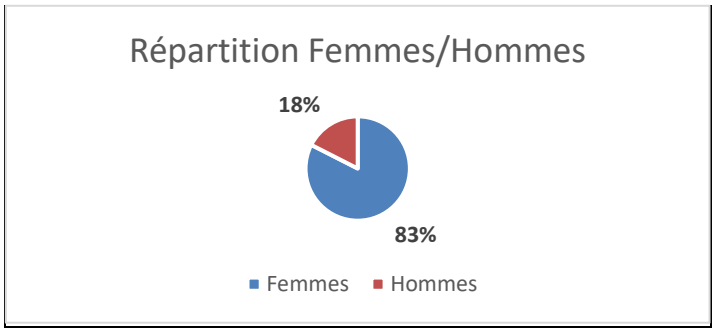


Figure 25: Analyse quantitative des "CV". Répartition femmes/hommes

Sur les 40 personnes initialement concernées, on compte 33 femmes et 7 hommes ; recrutement largement féminisé : 83% de femmes mais avec une proportion légèrement plus faible que celle des lauréats du CRPE public (86%)[165]. Les 36 personnes de cette enquête sont âgées de 20 à 48 ans, avec une moyenne d'âge de 32 ans ½ alors qu'elle est de 28 ans pour les

[165] Source des données profil des admis CRPE public 2021 : Note d'information DEPP 22.36
https://www.education.gouv.fr/les-notes-d-information-de-la-depp-89612

lauréats du CRPE public. Elles sont donc déjà nettement plus âgés lors de la *jurada* alors même que leur titularisation comme PE n'interviendra au mieux que quatre ans plus tard, après obtention du CRPE privé externe occitan. Près de 60% des *calandrins* sont surdiplômés par rapport au niveau licence exigé à la *jurada* et trois d'entre eux ont obtenu plusieurs Masters.

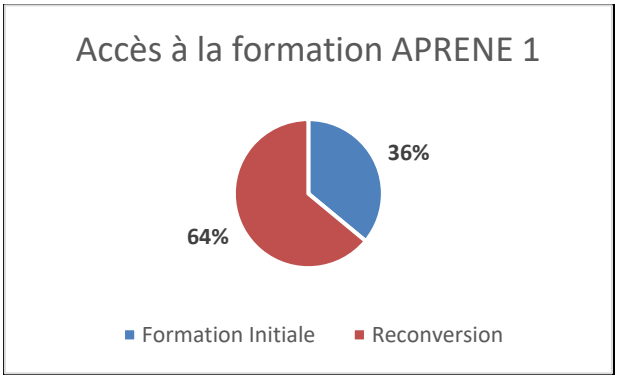


Figure 26: Analyse quantitative des "CV". Accès à la formation APRENE 1

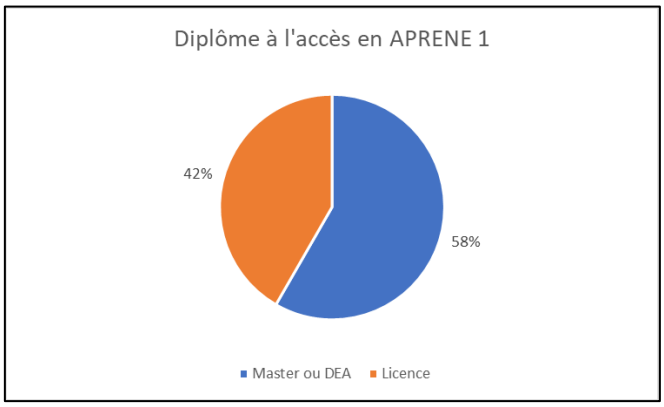


Figure 27 : Diplôme à l'accès en APRENE 1

36% accèdent en APRENE 1 dans le prolongement immédiat de leur cursus universitaire et donc les 64 autres % ont déjà exercé au moins une autre profession et sont en reconversion. Leur entrée en formation correspond ainsi à une période de transition professionnelle. La proportion est complètement inverse parmi les lauréats du CRPE public[166]. Nous pouvons faire un lien avec l'âge d'entrée en APRENE 1 mais cette donnée indique une reprise d'études chez ces *calandrins* dont on peut penser qu'elle génèrera des tensions particulières dans leur environnement personnel et sur leur identité.

[166] Note d'information DEPP 22.36, figure 3. https://www.education.gouv.fr/les-notes-d-information-de-la-depp-89612

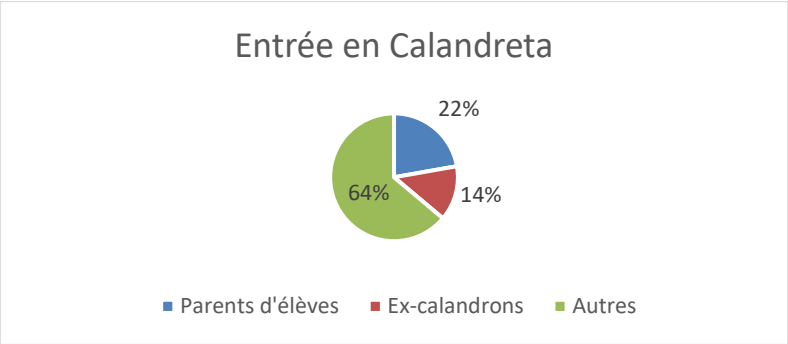


Figure 28: Analyse quantitative des "CV". Mode d'entrée en Calandreta

22% d'entre eux sont arrivés dans cette formation après avoir scolarisé leur(s) enfant(s) en Calandreta. Leur premier contact se déroule donc en tant que parents d'élèves qui ne semblent pas satisfaits par l'offre scolaire classique. 5 *calandrins* sont d'anciens *calandrons* et parmi ces derniers, figure la fille d'un *regent*. Nous pouvons donc considérer qu'une très large majorité des futurs *regents* ont déjà eu une rencontre et un parcours préalables avec Calandreta avant leur recrutement comme *calandrins*.

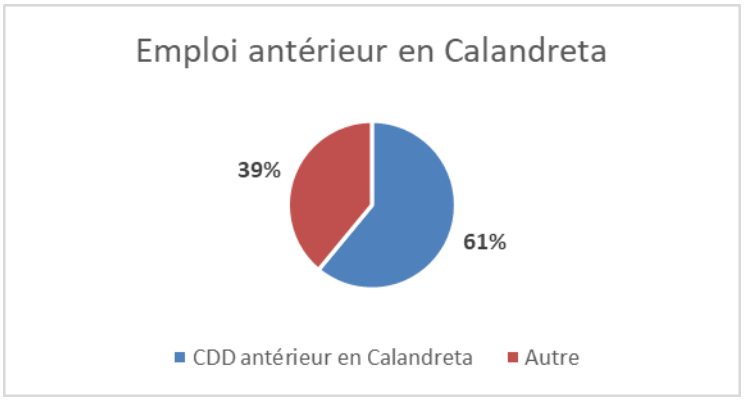


Figure 29 : Analyse quantitative des "CV". Emploi antérieur en Calandreta

Enfin, avant la *jurada*, 22 d'entre eux ont déjà exercé des fonctions dans une Calandreta, principalement comme *novelari* mais aussi comme animateur périscolaire ou en service civique. Nous pouvons donc parler, en considérant ces trois derniers groupes qui parfois s'entrecroisent, d'une réelle familiarité des *calandrins* avec le mouvement Calandreta, antérieure à l'accès à la formation initiale.

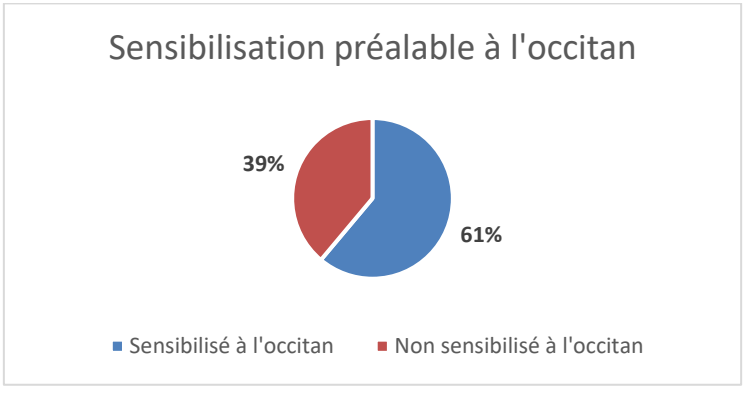


Figure 30 : Analyse quantitative des "CV". Sensibilisation préalable à l'occitan

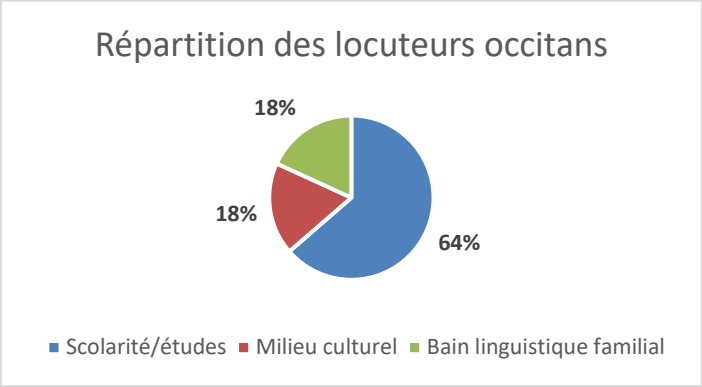


Figure 31 :Analyse quantitative des "CV". Répartition des locuteurs occitans

22 des *calandrins* ont eu une sensibilisation préalable à l'occitan qui provient prioritairement du choix d'une option occitan lors de la scolarité ou des études (14), de la fréquentation d'un milieu culturel occitan (4) ou due à un bain linguistique familial (4). Ici aussi, nous n'ignorons pas que certains des *calandrins* peuvent appartenir à plusieurs de ces groupes.

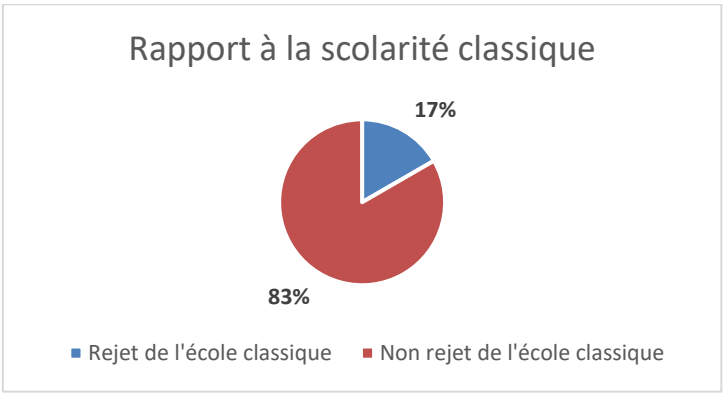


Figure 32 : Analyse quantitative des "CV". Rapport à la scolarité classique

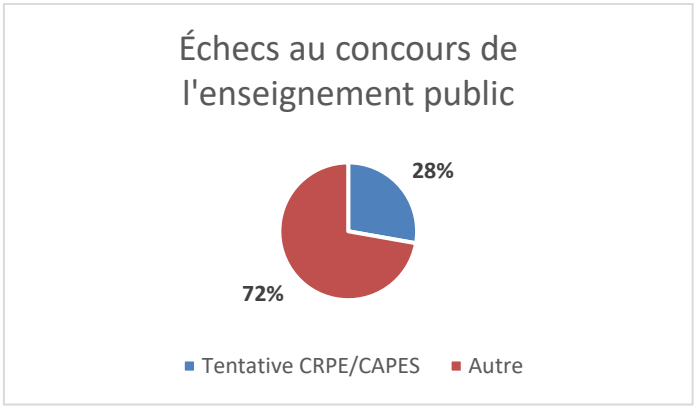


Figure 33 : Analyse quantitative des "CV". Echecs aux concours de l'enseignement public

6 calandrins verbalisent un rejet de l'école « classique » alors qu'avant de passer la *jurada*, 10 d'entre eux ont tenté et échoué au CRPE ou au CAPES public, et certains à plusieurs reprises.

Une rapide synthèse de l'ensemble des éléments quantitatifs nous apprend donc que par rapport aux lauréats du CRPE public, les *calandrins* sont plus âgés et ont bien plus souvent eu un parcours professionnel antérieur. Une large majorité d'entre eux étaient déjà familiers de Calandreta et/ou de la langue occitane. Ils sont peu nombreux à manifester un rejet de l'école publique, certains ayant même tenté d'y enseigner.

8.2. Analyse qualitative des « CV » : portrait de groupe

Initialement, l'objectif principal de l'analyse de ces « CV » était de contribuer à l'élaboration d'un questionnaire. Il s'agit ici d'avoir de premiers éléments de compréhension des trajectoires de ces futurs enseignants et d'appréhender leurs motivations. Cette analyse a pris la forme d'une sorte de portrait de groupe, en tissant les éléments biographiques que livraient les uns et les autres. Même succincte, cette analyse nous a permis de dégager des thèmes qui ont amendé le questionnaire et, par rebond, le guide d'entretien.

8.2.1. Les origines

8.2.1.1. Le territoire et la langue

Dounia, venue d'un pays de l'Est, a déménagé dans plusieurs régions de France. Cécilia a toujours de la famille dans un pays de l'Est. Même si elle a pu vivre difficilement ses origines, *« ça a été un peu la honte pour moi »*, dépassant cette mésestime de soi, elle a désormais le projet de transmettre sa langue maternelle précédemment honnie. Mylène vient du nord de la France. Ses parents l'inscrivent en grande section dans une classe bilingue français-occitan et elle sera la seule à parler cette langue dans sa famille. Elle poursuivra ce cursus jusqu'au bac. Certains sont très attachés à leur territoire d'origine et l'articulent avec leur entrée professionnelle en Calandreta. Ainsi Sarah est-elle fière d'avoir fortement contribué à la création d'une Calandreta dans la ville où elle est–née, *« chez moi »*. De même, Lucie s'investit sans compter dans le projet de création d'une Calandreta dans son département qui en est pour l'instant démuni. C'est d'ailleurs ce qui l'a déterminée à passer la *jurada*. Maryse, dans l'exercice d'une des multiples professions qu'elle a exercées, a voulu créer une crèche bilingue, projet qui n'a pas abouti.

8.2.1.2. Premier contact avec l'occitan

Dans l'analyse quantitative précédente, plus de la moitié des enquêtés ont été préalablement familiarisés à l'occitan, que ce soit durant leurs études, par leurs activités associatives et culturelles et/ou par le contexte familial. D'autres, cependant, évoquent leur méconnaissance initiale de la langue qui peut représenter encore une difficulté majeure. C'est ainsi le cas de Nathalie mais aussi de Bertille, *« Je ne parlais pas un mot d'occitan. »*. Elles manifestent ainsi une conscience de la nécessité d'un renforcement important dans ce domaine pour pouvoir atteindre le niveau attendu à l'issue de leur formation initiale.

Mais l'entrée en Calandreta peut révéler aux *calandrins* une pratique familiale de la langue qui avait été occultée ou du moins méconnue. Sabine écrit : *« Quand j'ai dit dans ma famille que je travaillais comme enseignante dans une Calandreta, ça a été une grande surprise pour moi. On m'a dit que l'occitan était parlé dans la famille mais c'était caché, je ne le savais pas. »* Candice nous dit qu'il y avait la langue occitane dans sa famille mais qu'elle a été effacée. On peut noter que pour Sandy, d'origine alsacienne, en s'investissant dans la transmission de l'occitan, une sorte de transfert d'une langue régionale à une autre semble s'effectuer. Durant le tour de table, elle précise : *« Je sais que ma famille parlait alsacien mais sa transmission était interdite. »* On peut alors parler dans ces cas d'un ré-ancrage dans une identité personnelle héritée mais non-assumée par l'entourage familial. Pour d'autres, la pratique de l'occitan s'inscrit pleinement dans une dynamique identitaire en continuité de leur histoire familiale, en adéquation avec leur identité héritée.

Certains, comme Laurine, se contentent de signaler que la rencontre avec la langue s'est faite dans le cadre familial, d'autres ont recours à des mots forts pour exprimer leur attachement à l'occitan. Aurore, ancienne *calandrona*, écrit qu'elle *« baignait dans l'occitan depuis petite. »* Inès *« parle Occitan*[167] *depuis toujours »* et considère que c'est sa *« langue maternelle. »* Quant à Nicole, elle évoque l'occitan comme *« une langue qui m'a bercée. »*

8.2.2. L'entrée en Calandreta

8.2.2.1. Parents d'élèves

8 des enquêtés sont entrés en Calandreta d'abord comme parents. Insatisfaits de l'offre habituelle, les écoles publiques ou privées confessionnelles, ils ont opté pour ces écoles privées associatives que sont les Calandretas. La plupart d'entre eux se sont associés au fonctionnement de l'école de leur(s) enfant(s), en occupant des responsabilités associatives comme Maryse, ou en faisant des interventions dans les classes comme Dounia.

Mais comment en sont-ils venus à scolariser leurs enfants en Calandreta ? Dounia était à la recherche *« d'une autre pédagogie »* pour ses deux enfants. Justine nous dit que ce qui primait initialement dans son choix d'une Calandreta, c'est la pratique de la PI même si elle rajoute que *« maintenant c'est aussi pour l'occitan. »* Elle confirmerait en cela le constat que nous avions fait lors d'une précédente enquête auprès de *regents* en poste. Lesquels relevaient unanimement que *« les parents de calandrons sont plus intéressés par les choix pédagogiques et les effectifs restreints des classes que par la langue occitane. »* (Lopez, 2017, p. 112). Elsa prend pourtant le contrepied de cette affirmation en écrivant que si elle a inscrit ses deux enfants en Calandreta c'est par *« choix linguistique et culturel »*. Les propos de Nicole viennent également apporter quelques nuances. Elle pointe la conjonction des trois facteurs qui l'ont

[167] Inès écrit systématiquement un O majuscule à occitan.

déterminée dans son choix. Si elle a scolarisé son enfant en Calandreta, c'est parce qu'il y avait la *« possibilité d'apprendre et transmettre une langue qui m'a bercée* ***Associée*** *[mot entouré] à une pédagogie active que je pratiquais avec les adultes* ***et*** *[entouré] adossée à un modèle d'école qui tend à l'entreprise apprenante. »* De même Candice écrit que *« des amis avaient mis leurs enfants en Calandreta. Nous avons donc décidé d'y mettre nos enfants pour le bilinguisme et la pédagogie. »* C'est aussi parce que des amis avaient des enfants en Calandreta que Guillaume a choisi d'y inscrire sa fille, ce qui l'a ensuite poussé à suivre une formation *« à la langue occitane [qui] servirait au moins à l'accompagner. »* L'inscription en Calandreta peut alors être motivée par un partage d'expérience avec l'entourage et/ou le besoin d'avoir des repères rassurants au moment capital de la première scolarisation.

On retrouve dans ce groupe des motivations qui ont pu être relevées dans d'autres enquêtes. L'inscription dans une école « différente » peut être une façon de chercher *« à résoudre des problématiques parentales »* (Mothes, 2019, p.92) ou bien plus largement *« pour des raisons avant tout liées à l'éducation de leurs propres enfants et notamment d'insatisfaction par rapport à l'offre scolaire existante »* (Giraud, 2019, p.78). Il est cependant à noter que seulement 6 *calandrins* verbalisent clairement un rejet de l'école publique. Toutefois, le fait d'être parent de *calandron* et futur *regent* peut générer des tensions et des reconfigurations de l'identité personnelle et professionnelle car cette « double casquette » n'est pas toujours d'un port confortable.

8.2.2.2. De calandron-a à *regent-a*

Il nous semble intéressant de repérer, même s'il est faible numériquement, le petit groupe de 5 anciens *calandron-a* qui se destinent donc à devenir *regent-a.* Trois d'entre eux ont, après le primaire, poursuivi également leur scolarité dans un collège Calandreta et deux ont aussi été *novelaris* avant de passer la *jurada*. Ils inscrivent ainsi leur retour en Calandreta dans une continuité de leur parcours biographique. *« J'ai donc moi-même eu l'envie de faire partager mes connaissances et d'instruire les élèves par un biais différent des écoles dites "normales". »* (Laurence). *« J'essaie de reproduire ce que j'ai vécu en tant que calandron. »* nous dira Luc. *« En ayant toujours baigné dans les écoles Calandreta et en ayant eu des enseignants importants pour moi enfant, je ne me suis pas posé la question de devenir enseignante autrement qu'à travers la coopération. »* écrit Camille dont le père est lui-même *regent*. Nous retrouvons ici la forme d'engagement de conviction « *qui s'enracine dans une histoire personnelle, scolaire, sociale et familiale, notamment au travers du souhait de reproduire ou de s'opposer à ce qu'on a vécu.* » (Reuter, 2021, p. 121).

8.2.2.3. Les novelaris : le chemin normal ?

22 des enquêtés ont déjà exercé des fonctions dans les écoles Calandreta avant la *jurada*. 20 d'entre eux ont été *novelaris,* et ont donc enseigné en tant que contractuels. C'est une proportion qui nous semble très importante. A tel point que cela amène Sandy à écrire qu'il s'agit du *« chemin normal »* pour devenir *regenta*. Des emplois de statut précaire, puisqu'en CDD, constituent une partie non négligeable du corps professoral des autres écoles « différentes ». En Calandreta, bon an, mal an, la proportion de *novelaris* s'élève à 15% [168].

L'arrivée sur ce type de poste se fait parfois lorsqu'un enseignant de l'école sollicite un parent de *calandron*. C'est le cas de Justine ou de Dounia. Cette dernière a d'abord fait un remplacement durant deux ans. Par la suite, dans la même Calandreta, elle a *« été contente et flattée qu'on la sollicite pour être intervenant en français dans la Calandreta même si c'était à la dernière minute, dans l'urgence »*, ce qui l'a inquiétée. Elle a occupé ce poste durant deux ans également juste avant la *jurada*. Nous pouvons comprendre la satisfaction qu'elle évoque, celle d'être reconnue dans ses compétences à enseigner la langue française, elle qui vient d'un pays de l'Est. Nous relevons au passage une dimension si ce n'est paradoxale tout au moins déconcertante de son parcours. Avoir inscrit ses enfants dans une école occitane, puis en devenir l'enseignante de français pour ensuite s'engager dans la formation des *regents.*

Nombreux sont ceux qui considèrent le « *novelariat* » comme une opportunité (Frédéric) ou une belle occasion (Luc) voire une chance (Fanny). Hugo reprend ce terme, et parle de la *« chance de pouvoir expérimenter ce métier. […] Je me suis rendu compte que j'y prenais vraiment plaisir et me suis dirigé vers la formation APRENE »*. Pour Camille, les remplacements sont l'occasion d'une prise de conscience. *« C'est en faisant des remplacements en Calandreta alors que je cherchais du travail dans l'économie que je me suis rendue compte que ce métier (que je n'avais pas envisagé) me plaisait. »* Elle a même refusé un très bon poste dans le secteur de l'économie et de la finance pour cela. Être *novelari*, c'est donc un statut qui, même s'ils en repèrent la précarité, leur apparait comme une entrée en matière, une immersion qui leur a permis de « *s'y essayer* ». On peut donc dire que pour eux, l'AFPR qu'ils ont vécue a pleinement joué son rôle d'action de formation préalable au recrutement.

8.2.3. Bifurcation et transition professionnelle

Près des 2/3 des *calandrins* arrivent en APRENE 1 après avoir exercé professionnellement dans d'autres secteurs très variés : gérant d'entreprise, moniteur-éducateur, formateurs pour adultes, maître-chien, assistante commerciale, consultante en

[168] Selon les éléments qui nous ont été communiqués par la coordinatrice de la Confédération Calandreta. Mais selon ses propres propos, *« il faut prendre ce chiffre avec prudence car il varie considérablement d'un territoire à un autre, d'une année sur l'autre... »*

recrutement, ingénieur, analyste économique… etc. Plusieurs *calandrins* évoquent *« une perte de sens »* (Nicole) dans leur précédent emploi pour justifier leur reconversion. Ainsi, à propos de cette bifurcation, nous pourrions parler d'un déclassement choisi puisque passant souvent d'un statut social plutôt favorisé et à un métier à l'image dévalorisée (Giraud, 2019). Justine après une école d'ingénieur ressent *« l'envie de donner du sens et un rapport non financier à [son] travail. »* Pour certains, devenir *regent,* c'est la concrétisation d'un désir ancien qui avait été refoulé. *« Il y a plus de 20 ans, je m'étais posé la question de l'enseignement mais […] Je ne me sentais pas prêt pour passer le pas à ce moment-là. »* (Frédéric). Marion a abandonné son poste de professeur de collège public dont elle était titulaire et où elle était en souffrance depuis plusieurs années pour devenir *regenta*. Mais elle déclare qu'elle voulait *« être PE avant de passer le CAPES. »* Nicole parle d'un *« retour aux 1ères envies professionnelles. »*

A travers tous ces propos, le sens de l'activité professionnelle précédemment exercée et la cohérence avec ses propres valeurs sont interrogés. Les sujets s'engagent dans des transitions qui peuvent être couteuses en termes de négociations avec le milieu familial et de perte des repères, même si ceux-ci pouvaient être défaillants (Balleux & Perez-Roux, 2011). Pour l'heure, les perspectives qu'ouvrent les prémices de cette reconversion semblent pleinement apporter satisfaction aux professionnels devenus *calandrins*. Ces bifurcations qui les mènent à une reprise d'étude actualisent un sens trouvé/retrouvé (Reuter, 2023), et les sujets investissent à nouveau « sens, repères et contrôle » (Mias, 2010). Nous pouvons voir combien d'espoirs ces *calandrins* misent sur cette entrée en formation, en termes de congruence « *avec le projet que le sujet poursuit pour lui-même. »* (Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008, p. 27). La suite de leur professionnalisation déterminera si l'écart entre métier rêvé et réalité du métier génère des compromis viables ou des conflits intra et intersubjectifs et quel mode de résolution (Deltand, 2020) est plutôt mis en œuvre par chaque sujet, pouvant mener à une reconfiguration stabilisée des équilibres ou, à l'inverse, à une nouvelle rupture.

Si *« l'image du métier qui est le plus souvent intériorisée lors d'une scolarité jugée positive (Charles & Legendre, 2006), continue d'être une des raisons évoquées pour devenir enseignant (Berger & D'Ascoli, 2011). »* (ib. p. 67), ce n'est pas le cas pour toutes les *calandrinas*. Cependant, alors que l'école était initialement rejetée, l'entrée en APRENE 1 peut parfois contribuer à ouvrir d'autres possibles et à modifier les regards, grâce à la rencontre avec la PI. Ainsi Bertille écrit : *« Je n'ai jamais voulu être enseignante (je n'ai jamais aimé l'école) mais la rencontre avec ce biais d'enseigner m'a vraiment donné envie de changer d'avis ! »* Nathalie déclare qu'elle a fait une année de sciences de l'éducation qu'elle a complètement oubliée. *« Je n'avais pas envie d'être enseignante. »* Les propos de Linda semblent aller dans le même sens. *« Avais-je ma place dans le système éducatif public français ? Enseigner dans*

des conditions telles qu'elles sont proposées par l'IA ne me faisait pas du tout envie. J'ai eu de la chance de découvrir les Calandretas, et d'y trouver une place. » Quelque chose de l'ordre d'une réconciliation avec l'école semble alors envisageable.

Dans cette reconversion peut également se jouer une deuxième chance, voire une revanche. Il en est ainsi pour Guillaume qui insiste sur ce terme fort de revanche. En effet, en s'engageant dans la formation pour être *regent*, il a dépassé un interdit auquel il s'était contraint, lui qui ressentait son bégaiement comme un douloureux handicap qui lui fermait des portes. C'est *« l'apprentissage d'une langue, centré sur l'oralité, ce que je m'étais interdit. […] Je voulais être interprète mais j'y avais renoncé. »*

8.2.4. Et la PI dans tout ça ?

8.2.4.1. De la méconnaissance…

Certains *calandrins* ont parfois entendu parler de PI par des amis enseignants dans le public et ont lu par la suite quelques ouvrages. Ou alors, ils s'y sont intéressés progressivement en tant que parents de *calandrons,* (Candice). Mais la plupart de celles et ceux qui arrivent en APRENE 1 sans être familiarisés avec Calandreta connaissent peu ou pas la PI (Aurore, Lucie). Elles vont jusqu'à s'étonner de n'en avoir jamais entendu parler tout au long de leurs études de psychologie clinique et de psychopathologie pour Lucie, ou de sciences de l'éducation pour Laurie qui se demande : *« Est-ce normal ? »*. D'autres (Sandrine, Nathalie et Cécilia) en ont entendu parler durant leurs années de MEEF. Cette expression qui revient très souvent dans les « CV » des *calandrins*, « en avoir entendu parler », semble indiquer combien cette évocation de la PI repose toutefois sur peu d'éléments. D'autres encore ont découvert la PI au cours de leur formation BAFA avec les CEMEA (Guillaume, Monique).

Il peut paraitre surprenant que les ex-*calandrons* indiquent une méconnaissance de la PI. Même s'il a fait toute sa scolarité en Calandreta, Luc écrit : *« Je ne sais pas trop ce qu'est la PI… »* Nous pouvons être éclairés sur cet apparent paradoxe par les propos d'André : *« De la PI, je ne connais rien au niveau théorique, mais seulement ce que j'ai vécu en Calandreta en tant qu'élève. Pour le coup, je ne sais pas vraiment ce qui découle de la PI. »* Cela semble confirmé par les dires d'Inès. *« J'ai connu la pédagogie institutionnelle à l'école à travers le Conseil de classe, le « Que de nau », la « moneda » etc. Mais je n'ai commencé à mettre un nom sur cette pédagogie (et sur les autres : Freinet, pédagogies actives…) qu'à partir du moment où j'ai commencé à faire de l'animation (colonies de vacances, ALSH…).* [169]» Camille pourrait sembler tenir le même discours lorsqu'elle écrit : *« Je n'ai pas de connaissances théoriques sur la pédagogie et je ne connais pas bien les autres pédagogies. »* Mais elle précise

[169] Nous pouvons noter, dans les propos des *calandrins*, cette proximité entre la PI et les centres de vacances déjà relevée par Houssaye (2009) ou Bénévent et Mouchet (2014).

pour autant : *« En me retrouvant enseignante en PI techniques Freinet, je ne fais finalement que suivre ma norme. »* En changeant de statut, avec la visée de devenir *regenta*, c'est une sorte de prise de conscience, de réappropriation qui semble se produire chez elle.

Il serait sans doute très réducteur de dire pour autant que, comme les ex-*calandrons*, les *novelaris*, tels Monsieur Jourdain, auraient fait de la PI sans le savoir. Ainsi Yann déclare : *« J'ai donc pratiqué la PI pédagogie institutionnelle sans trop m'apercevoir et comprendre réellement les tenants et les aboutissants de celle-ci. Je l'ai vécue sans trop y penser. »* Mais cette découverte incite les *calandrins* à vouloir en savoir plus. C'est une attente clairement formulée dans les « CV ». Ils se mettent « en chemin », dans une démarche d'identification anticipée (Dubar, 2015).

8.2.4.2. … à l'envie de creuser.

Pour Bertille recrutée initialement en Calandreta comme ATSEM, *« les méthodes freinet et la pédagogie institutionnelle utilisées dans ces écoles m'ont donné envie de découvrir cette manière d'enseigner. »* Tout comme Axelle, pour qui les rencontres et l'accompagnement par d'autres collègues ont permis une première approche de la PI. L'envie d'aller au-delà s'est nettement manifestée pour chacune d'elles par la décision de faire, durant leurs vacances, un stage auprès d'associations de PI. « *[Je] n'ai vraiment pris la mesure des possibilités de la pédagogie institutionnelle qu'avec le stage effectué pendant les vacances de Pâques. »* (Bertille). Nous pouvons avancer que, comme ils en sont aux prémices de leur formation de *regents*, il est difficile pour les *calandrins* de faire le tri entre ce qui serait propre à la PI et ce qui relève d'autres pédagogies « différentes ». Sans doute, du reste, un peu comme bon nombre de parents de *calandrons* (Behling, 1997 ; Boyer, 1999).

Cette analyse des « CV », sous forme de portrait de groupe, aura permis de mieux cerner le paysage humain constitué de ces 36 *calandrins* à l'aube de leur formation initiale. Elle nous a été d'une précieuse aide pour constituer le questionnaire et pour préparer les entretiens. Si nous avons pu en extraire des éléments saillants, il convient de considérer que les données biographiques sur lesquelles s'appuie cette analyse sont un matériau ténu qui appelle à creuser plus loin. C'est ce que nous proposons de faire en continuant à exposer nos autres résultats.

9. Le questionnaire

Que voulions-nous chercher avec la diffusion de ce questionnaire, mis à part un soubassement quantitatif qui n'est pas premier dans notre recherche ? Dessiner un paysage quantitatif des écoles bilingues immersives (ÉBI) relevant de l'ISLRF, mais aussi repérer des enseignants qui pourraient faire partie de notre panel d'entretiens semi-directifs, pour élargir le terrain à l'ensemble des ÉBI. Comme nous l'avons vu plus haut, cette diffusion via Google

Forms n'a pas eu l'écho escompté, non seulement parce que nous avons reçu seulement 84 réponses (32 Calandreta ; 52 Diwan) mais surtout car sur les cinq réseaux d'ÉBI, nous n'avons eu aucune réponse provenant de trois d'entre eux.

Dans un premier temps, nous proposerons des éléments d'interprétation de ces déconvenues et, dans un second temps, nous analyserons les données émanant des 84 réponses en les croisant avec le contexte.

9.1. Pistes d'interprétation d'un insuccès

Au moment du lancement du questionnaire, nous sommes fin février 2020. Un évènement d'importance a peut-être influé sur le faible écho rencontré : la survenue de la pandémie de COVID. Remettons-nous dans le contexte de l'époque. Fin février, l'inquiétude se développe face à ce coronavirus et, à la mi-mars, un confinement national est décrété avec fermetures des écoles. Une grande désorganisation s'ensuit dans l'enseignement avec des injonctions pour les personnels à assurer la continuité pédagogique à distance. (Dubois et al., 2020). Nous pourrions imaginer que cette situation exceptionnelle, durant laquelle les enseignants ont été sursollicités par les espaces numériques, ait occulté un questionnaire (de plus). Néanmoins, même si ce n'est pas en très grand nombre, des enseignants de deux des cinq réseaux d'ÉBI ont répondu. Les raisons se trouvent sans doute ailleurs.

La première des conjectures que nous avançons reprend un point exposé dans notre problématique. Les enquêtes sur les ÉBI qui s'intéressent à la pédagogie sont rares et celles sur l'identité de leurs enseignants inexistantes, à notre connaissance. Les directeurs pédagogiques des trois réseaux non répondants, plus habitués aux demandes portant sur la langue, ont dû être déconcertés, à tout le moins, par un questionnaire intitulé « Formation et construction professionnelle des enseignants des ÉBI », même si celui-ci était recommandé par un de leurs confrères, le directeur d'APRENE.

Nous faisons également l'hypothèse que l'immersion dans la langue qui représente d'ailleurs leur objet commun et le sujet majeur des colloques de l'ISLRF [170]prime dans ces réseaux affiliés à cet institut. La pédagogie et la formation n'apparaissent que très rarement dans les programmes des colloques et l'identité des acteurs ne semble pas abordée. Cette moindre préoccupation pour ces domaines, et en particulier pour la formation des enseignants, apparait en creux dans ces phrases de Petit qui connaissait bien ces réseaux d'ÉBI. « *La Calandreta se distingue des autres associations parentales [de l'ISLRF] par les efforts intenses qu'elle déploie pour la formation de ses maîtres. Le Centre de Formation Pédagogique Calandreta ouvert à Béziers en 1994 témoigne de ces efforts.* » (Petit, 1998, p. 361). Il

[170] https://www.islrf.org/islrf/colloques/

semblerait que la situation n'ait guère changé depuis ces propos puisque Calandreta reste le seul de ces mouvements à organiser, via APRENE, une formation obligatoire sur deux ans, préalable au Master, pour ces futurs *regents*. Ce mouvement occitan ne se contente pas des parcours de master développés avec les INSPÉ nécessaires à l'accès au CRPE. Depuis ses débuts, il considère comme un prérequis indispensable cette formation initiale en amont sur les deux années APRENE 1 et 2. Cette conviction s'accompagne d'un coût important, non seulement pour les futurs regents qui y investissent au moins deux ans de leur vie, mais également pour l'organisation. Ainsi, tant en termes financiers (recherches de subventions et de partenariats avec les collectivités régionales) qu'en énergie déployée par les responsables et les personnels du CFPO Occitanie et d'APRENE, l'engagement est de taille. Dans la situation de précarité exposée plus haut, il s'agit clairement d'un indicateur fort. Nous pouvons dire qu'à ce titre, Calandreta et plus particulièrement APRENE militent non seulement pour la langue mais également pour la pédagogie. Le directeur d'APRENE fait état de ce double chemin, de langue et pédagogique, un double chemin qui ne s'achève jamais et qui définit la formation des *regents* tout au long de leur parcours professionnel. (Baccou, 2018). Cette volonté apparait également dans la Charte des Calandretas.

Pour ce qui est des autres réseaux d'EBI, les référence à la pédagogie et à la formation de leurs enseignants sont beaucoup moins claires ou passent inaperçues[171] que ce soit dans leur chartes ou dans leurs projets pédagogiques et/ou éducatifs respectifs. Nous pouvons donc supposer que pédagogie et formation sont des thèmes qui ne font peut-être pas consensus au sein de l'ISLRF et que les responsables pédagogiques des autres réseaux ne priorisent pas dans leur dispositif, contrairement à Calandreta. Ceci a pu également contribuer à l'insuccès de la diffusion du questionnaire.

La place de premier plan qu'occupe Calandreta au sein de l'ISLRF peut entrer en ligne de compte dans cette déconvenue. Comme vu plus haut (infra, § 4.1), c'est sous l'impulsion de Calandreta que cet institut a été créé. Le président de l'ISLRF est Jean-Louis Blenet, co-président de la Confédération Calandreta et le directeur de cet institut est Felip Hammel, ancien directeur d'APRENE et du CFPO Occitanie. De plus, c'est à Béziers, dans les locaux occupés par de ces deux établissements que se situe le siège de l' ISLRF. Nous pouvons nous demander si la recommandation du questionnaire par le directeur d'APRENE n'a pas eu un effet contre-

[171] - Charte Diwan : https://www.diwan.bzh/fr/la-charte-de-1977 ; projet pédagogique Diwan : https://www.diwankemper.bzh/le-projet-pedagogique-de-diwan/
- Charte Ikastola : https://www.uztaritzekoikastola.eus/wp-content/uploads/2013/08/Charte-Euskaraz-Bizi-d%C3%A9finitif-avec-amendements.pdf ; projet éducatif et pédagogique Ikastola : https://seaska.eus/fr/immersion
- A.B.C.M. Zweisprachigkeit : http://www.abcmzwei.eu/abcm-zweisprachigkeit/ ; Projet éducatif A.B.C.M. Zweisprachigkeit : http://www.abcmzwei.eu/projet-educatif/ ;
- La Bressola, principes : https://www.bressola.cat/philosopie-bressola

productif, en étant ressenti par ses pairs comme une injonction (voir annexe 23). Toutes ces différentes pistes d'interprétation avancées peuvent laisser penser qu'il pourrait exister quelques tensions, plus ou moins conscientes, en termes d'enjeux, de valeurs et de pouvoir(s) au sein de l'ISLRF et qu'il s'agit d'y maintenir un équilibre entre les différentes approches et sensibilités afin de conserver la cohésion de cet institut qui fait sa force auprès des décideurs politiques.

Nous avons aussi constaté une certaine désaffection du questionnaire à Calandreta puisqu'il n'y a eu que 32 réponses sur 225 *regents*. Il est possible que des directeurs d'écoles occitanes sollicités et des enseignants aient rejeté cette demande car provenant d'une personne qui représente une certaine autorité, le directeur d'APRENE. Qui plus est, notre place en tant que responsable repéré d'un module de la formation initiale a peut-être aussi joué en notre défaveur.

Toutefois, les 84 réponses qui nous sont parvenues constituent un matériau qui nous semble avoir de la valeur. Afin d'éviter une approche comparatiste des résultats, dans laquelle nous ne souhaitons pas nous inscrire, nous donnerons rapidement quelques éléments d'une nouvelle analyse quantitative, avec la même prudence que pour la précédente, (graphes en annexe 24) puis nous nous focaliserons sur la question, essentielle dans ce questionnaire, demandant de quelle pédagogie les enseignants se sentent le plus proches. En y associant des éléments des deux contextes, celui de Diwan et celui de Calandreta, nos résultats donnent à voir deux paysages différents pour ces deux réseaux d'EBI qui poursuivent pourtant le même but de revitalisation de leur langue.

9.2. Analyse du questionnaire : résultats

9.2.1. Eléments quantitatifs

Concernant la constitution de notre échantillon, 60 titulaires et 24 non-titulaires ont répondu (question 8). Plus de 65% d'entre eux enseignent depuis plus de 5 ans et 52%, depuis plus de 10 ans. Avec la question 15, nous souhaitions savoir comment les répondants avaient été sensibilisés à la langue régionale dans laquelle ils enseignent. Ils ne sont que 6% à être entrés dans la langue par les études universitaires alors que plus de 46% déclarent comme vecteur le milieu familial. Seules deux personnes indiquent avoir rencontré la langue uniquement lors de leur recrutement. Cela laisse à penser que l'identité héritée joue un rôle conséquent chez ces enseignants. Ainsi, certains se présentent comme monolingues de la langue minorisée : « *Langue maternelle unique et élève à Diwan de la maternelle jusqu'en 3eme* » (répondant 41). Pour d'autres, lorsque la langue a pu s'effacer entre deux générations, il s'agit de retrouver ses racines linguistiques.

Batteur dans un groupe de rock amateur, sensibilisé à l'histoire de la Bretagne par les membres du groupe et à la langue. Je me suis rendu par curiosité à la fête de la langue bretonne, une baffe dans la gu..., je ne connaissais pas la langue de mes grands-parents, j'étais un étranger chez moi ! (répondant 26).

Les réponses à la 20ème question nous apprennent que 76% des répondants ont exercé d'autres activités professionnelles avant d'enseigner dans ces ÉBI. Ils ont auparavant travaillé dans des domaines très variés : artisan, enseignant PLC, secrétaire, viticulteur, journaliste, métiers de la santé, animateur, métiers de la banque, restauration, etc. Tout en continuant à être prudent au vu de l'échantillon limité de ce questionnaire, ces chiffres ne manquent pas de nous interroger. Cette très forte proportion de réorientations semble confirmer ce que nous avions déjà constaté dans l'analyse quantitative des « CV ».[172] Pour rappel, il n'y a que 34% des admis au CRPE du public qui y arrivent dans le cadre d'une reconversion[173]. Pour les analyses des « CV », au contenu plus propice à l'analyse qualitative, nous avons vu que ces bifurcations correspondent à une recherche de sens. Nous pouvons faire l'hypothèse que ce sont les mêmes motivations qui animent les répondants au questionnaire mais nous ne disposons pas ici d'assez d'éléments pour l'éprouver.

9.2.2. La pédagogie dont on se sent proche

L'avant-dernière question (n° 22) visait à savoir plus précisément de quelle pédagogie les enseignants se sentent le plus proches dans une liste qui leur était proposée. En croisant les réponses avec les réseaux d'écoles, nous obtenons les éléments suivants.

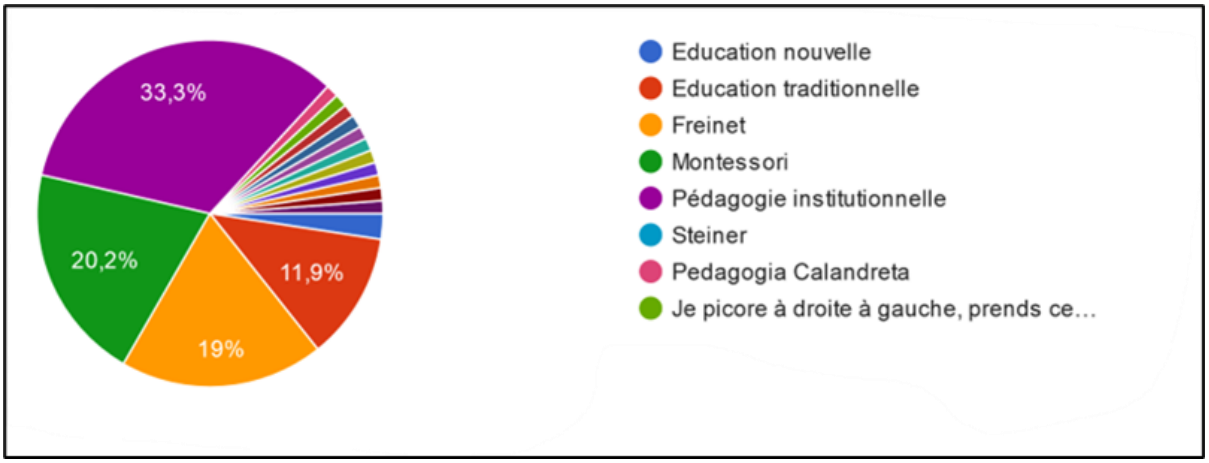


Figure 34 : Répartition des orientations pédagogiques

[172] A titre indicatif, signalons que 9/11 des *regents* qui nous ont accordé un entretien et 5/7 de ceux que nous avons retenus ont déjà eu une activité professionnelle avant d'intégrer Calandreta.
[173] Note d'information DEPP 22.36, figure 3. https://www.education.gouv.fr/les-notes-d-information-de-la-depp-89612

Pédagogie de référence	Diwan / 52	Calandreta /32	Total / 84
PI	5	23	28
Montessori	17	0	17
Freinet	10	6	16
Education traditionnelle	9	1	10
Education nouvelle	2	0	2
Divers ou nspp	9	2	11

Figure 35 : Pédagogie dont on se sent proche. Réponses à la question 22 du questionnaire

La lecture de ces données semble indiquer une nette différence entre les enseignants de ces deux réseaux d'école. Ceux de Diwan se répartissent entre les différents courants pédagogiques sans franc engouement pour l'un ou l'autre, avec un bon tiers cependant pour Montessori et un faible score pour la PI. Ceux de Calandreta indiquent massivement leur préférence pour la PI (plus des deux tiers). On peut aussi noter que 9 des Diwan se disent proches d'une éducation traditionnelle pour seulement 1 en Calandreta.

Ces éléments sont toutefois à mettre en regard avec ceux recueillis dans la question 11. Il y était demandé aux enseignants s'ils avaient bénéficié d'une formation initiale auprès d'un établissement d'enseignement supérieur spécifique, en l'occurrence Kelenn pour les Diwan, APRENE pour les Calandretas.

	Formation initiale	Pas de formation initiale
Diwan / Kelenn	31 / 52	21/ 52
Calandretas / Aprene	26 / 32	6 / 32

Figure 36 : Accès à une formation initiale. Réponses à la question 11 du questionnaire

Il s'avère donc qu'un peu plus de 40% des enseignants Diwan qui ont répondu n'ont pas suivi de formation initiale. C'est deux fois moins le cas pour les Calandretas. Nous pouvons faire l'hypothèse que la participation à une formation initiale spécifique influe sur les pratiques pédagogiques dont les enseignants se réclament, surtout si des orientations y sont clairement définies, comme c'est le cas à Calandreta.

9.2.2. Deux approches pédagogiques différentes dans la formation initiale

9.2.2.1. Kelenn, des formations dédiées à l'enseignement bilingue par immersion

L'établissement de formation des Diwan, Kelenn, met nettement l'accent sur l'enseignement bilingue immersif. Aucune autre orientation pédagogique ne semble émerger. Nous avons consulté les titres des 18 mémoires de master 2 MEF-EBI soutenus entre 2011 et 2014[174]. Seulement trois mémoires Diwan paraissent plus relever d'un sujet se référant à une méthode pédagogique spécifique.

La charte de Diwan ne fait aucune mention explicite à un type de pédagogie dont ses écoles se réclameraient. Seul est mis en avant l'enseignement bilingue immersif. Il en va de même sur le site des différentes écoles Diwan. Chauffin (2015) indique dans sa thèse sur Diwan que « *le respect de l'enfant, ≪ au centre des apprentissages ≫ est souvent cité dans les projets d'école et de collèges, mais n'est pas l'objet d'une pédagogie spécifique comme dans les Calandretas occitanes qui mettent en œuvre une pédagogie Freinet.* » (ib. p. 98). Cette docteure tend donc à présenter l'immersion linguistique plus comme un système que comme une pédagogie spécifique.

Sur le site des trois écoles Diwan de Quimper[175] nous pouvons lire cette indication : « *L'enseignant […] doit assurer l'explication et la compréhension du choix de ses options pédagogiques.* » On peut donc penser qu'une totale liberté pédagogique est laissée aux enseignants de Diwan à condition qu'ils pratiquent bien les attendus de l'immersion linguistique en breton dans leurs classes.

9.2.2.2. APRENE et la PI en Calandreta

Même si APRENE met lui aussi en avant l'immersion linguistique, il affiche ses options pédagogiques, comme nous l'avons vu plus haut. Sur les 34 mémoires de master 2 MEF-EBI soutenus entre 2011 et 2014 sous l'égide de l'ISLRF-APRENE, 18 ont un sujet en rapport avec la pédagogie Freinet et la PI. Si nous lions ceci à la fréquente référence à la PI sur le site de nombreuses écoles Calandreta, cela confirme une claire volonté d'orientation pédagogique visée pour les *regents*. De nombreux documents produits par APRENE et Calandreta vont dans ce sens (voir contexte). Les réponses des *regents* à ce questionnaire confirment ce lien fort avec la PI puisque près des ¾ d'entre eux s'en réclament.

Après avoir présenté les résultats des premières phases de notre enquête, nous nous proposons d'exposer ceux qui en constituent le cœur, les portraits issus d'une analyse verticale de chacun des sept entretiens.

---

[174] https://www.islrf.org/centre-de-recherche-et-de-ressources/memoires-de-master-des-etudiants-de-lislrf/
[175] https://diwankemper.net/le-projet-pedagogique-de-diwan/

10. Analyse verticale : 7 portraits

Le codage des cotations de minutage comporte une indication N1, N2, etc. qui correspond à l'ordre chronologique des 11 entretiens initiaux. L'intégralité des 7 entretiens retranscrits et catégorisés se trouve dans les annexes.

N	Prénom anonymisé	Age	Statut	Ancienneté	Lieu d'exercice
1	**Yann**	**30**	PE devenu PLC CAFFEP en cours	5 – 10 ans	École rurale
2	**Sylvie**	**40-50**	PE, ex-cheffe d'établissement	10-20 ans	École rurale
3	**Clément**	**27**	CDD avec FI effectuée CRPE en cours	- de 5 ans	École de ville
4	**Louis**	**50-55**	PE + chef d'établissement + co-directeur d'APRENE	+ de 20 ans	École rurale
5	**Angèle**	**50-60**	PE + cheffe d'établissement	+ de 20 ans	École de ville
7	**Nicole**	**43**	PES	5 – 10 ans	École de ville
9	**André**	**30-35**	PE + chef d'établissement	5 – 10 ans	École rurale

Figure 37: Panel des entretiens analysés

10. 1. Yann, le mineur de fond

10.1.1. Transaction biographique

10.1.1.1. Un parcours biographique atypique ?

Yann a 30 ans. Il a fait toute sa scolarité primaire dans une école publique puis le collège dans l'enseignement confessionnel. Son école communale avait un aspect familial, de grande proximité, *« c'était presque un copain, le professeur ».* (N1 37'04). Cette proximité a été remplacée au collège confessionnel par une certaine distance de la part des enseignants. Yann revendique un parcours un peu atypique *« parce qu'en fait j'étais pas du tout parti pour de l'enseignement, pas du tout. »* (N1 11'23). Il a suivi une filière électrotechnique en lycée professionnel. Il a cependant très peu exercé comme électricien du bâtiment. S'il attribue son changement de voie professionnelle à un marché de l'emploi bouché (N1 15'17), il dit aussi : *« je ne me voyais pas évoluer pendant le restant de ma période professionnelle »* dans ce domaine (N1 11'23). De plus, dans la suite de l'entretien, Yann devient plus affirmatif et déclare : *« Mon objectif a toujours été d'enseigner. […] Je voulais enseigner en langue, ça*

c'était certain, en littérature, donc en occitan de préférence. Calandreta m'a donné cette opportunité. » (N1 33'41).

Après une courte période d'emploi dans le secteur du bâtiment, il s'est engagé dans une reprise d'études avec un DAEU[176] option littéraire, tout en suivant des cours d'occitan au CFPOc. « *C'est l'occitan qui m'a ouvert la voie professionnelle. Parce que sans l'occitan […] je n'aurais pas pu postuler comme animateur périscolaire et je n'aurais pas pu faire d'enseignement dans cette langue.* » (N1 15'17). Yann n'a pas tardé à obtenir le niveau C1 du DCL[177] en occitan, niveau le plus élevé de cette certification officielle. Ceci lui a permis d'enseigner rapidement l'occitan, à son tour, auprès d'adultes lors de cours du soir.

Yann s'engage ensuite dans une licence puis un master d'occitan, pendant lequel il mène une recherche en littérature. Il parle des auteurs occitans qu'il a été amené à interviewer comme de gens méfiants, « *ils sont très secrets, plus secrets que les gens du commun, on va dire, les gens qui n'écrivent pas.* » (N1 10'30) Lui-même dira qu'il est auteur de littérature occitane.

Pendant ses études universitaires qu'il mène à distance, Yann est recruté comme animateur périscolaire dans une Calandreta. Grâce à son implication également dans les activités scolaires avec les élèves comme avec les professeurs et aux cours du soir, Yann s'est familiarisé avec l'enseignement. « *Toutes ces expériences ont confirmé le plaisir d 'apprendre aux autres.* » (N1 17'26). Après quatre ans d'animation, à l'issue de son master, Yann est engagé par Calandreta comme enseignant vacataire en CDD, *novelari*. À ce titre, il est responsable d'une classe de maternelle durant deux années. Puis, il suit la formation professionnalisante APRENE1 pendant un an, « *une année d'apprentissage* » (N1 13'24). Il fait ensuite fonction de PE dans la classe unique multiniveaux d'une Calandreta dont il assure également la direction pendant deux ans, « *un poste intense mais très enrichissant, du coup, parce que j'ai dû tout gérer, de suite.* » (N1 14'09).

Lors de l'année qui vient de s'écouler au moment de notre entretien, sa cinquième année d'enseignement, Yann a exercé dans un « *collège Calandreta, comme professeur de lettres, donc en français, en langue et culture, famille de langues et responsable pédagogique au collège.* » (N1 14'09). Il a très bien vécu son passage de l'élémentaire au collège en tant qu'enseignant. Langues et littérature sont les domaines que Yann affectionne particulièrement. Il n'a pas l'impression de travailler en enseignant ces matières et parle d'un réel « *plaisir à transmettre* ». (N1 34'46). Il aspire à les enseigner dès que possible en lycée Calandreta car il

[176] [Le U de universitaire n'est pas prononcé.]
[177] « *Le diplôme de compétence en langue (DCL) est un diplôme national professionnel créé spécialement pour les adultes.* » https://www.education.gouv.fr/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl-2978

considère *« qu'il est important pour [lui] de faire tous les échelons de Calandreta »* (N1 35'24) pour avoir une bonne connaissance de la globalité du parcours scolaire. Au moment de l'entretien, Yann vient d'être reçu à l'écrit du CAFEP[178] et il va prochainement passer l'oral. Toutefois, Yann ne veut pas se projeter dans dix ans. *« J'aime ne pas savoir ce que je vais faire dans dix ans. »* (N1 1h22'52) car ce qui compte pour lui c'est de rester dans le mouvement, *« continuer à se révolutionner. »* (N1 1h22'59).

10.1.1.2. Le transgénérationnel : tensions et paradoxe de la transmission

« C'est la langue de ma famille, même si elle était pas parlée. » C'est une des raisons qui poussent Yann à enseigner en occitan. Son père *« fait partie de la génération à qui on ne l'a pas appris ».* (N1 43'19). Aussi n'a-t-il pu en transmettre que des bribes à ses enfants. Les grands-parents de Yann étaient parfaitement bilingues mais ils réservaient l'occitan aux discussions entre eux, jamais devant leurs enfants car ils considéraient que le « patois » ne leur servirait à rien. (N1 46'02). Ce manque a occasionné chez son père une recherche constante d'un lien au territoire. Yann parle aussi du *« français toujours assez diglossié »* de son père qui mêle au français des termes occitans. C'est d'ailleurs le besoin de comprendre le peu qui était dit dans cette langue qui a poussé Yann à apprendre l'occitan. (N1 43'56). Lorsqu'il devient *regent* à Calandreta, si sa grand-mère maternelle est très fière de lui, sa grand-mère paternelle n'a pas changé de position et ne comprend pas l'utilité d'un tel enseignement. D'ailleurs *« lorsque je lui parle la langue, elle comprend parfaitement ce que je lui dis mais elle ne me répond qu'en français. »* (N1 48'19). D'après Yann, cette grand-mère paternelle n'a pas dépassé le traumatisme causé par l'occultation de l'occitan au cours de sa propre scolarité.

Désormais, tout son environnement familial proche parle l'occitan : ses frères, sa femme qui est formatrice en langue au CFPOc et sa fille scolarisée dans une Calandreta. Ainsi Yann pointe une transmission paradoxale puisque grâce à cette acculturation linguistique tardive, son *« père a réussi à récupérer la langue à travers nous. Comme dans ma famille on parle tous la langue, […] du coup il reparle la langue, il se remet à la parler, à l'apprendre par nous.* » (N1 46'25).[179]

10.1.1.3. Le rapport à la PI : une première rencontre par l'animation

Dans son « CV » rédigé en 2017, alors qu'il entame sa formation APRENE 1, Yann fait référence à ses trois ans en tant qu'animateur périscolaire dans une Calandreta. ***«*** *J'ai donc pratiqué la pédagogie institutionnelle sans trop m'apercevoir et comprendre réellement les tenants et les aboutissants de celle-ci. Je l'ai vécue sans trop y penser et j'espère avoir le loisir*

[178] Équivalent du CAPES dans le public, le Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Privé permet d'exercer en tant que titulaire dans les établissements privés sous contrat du secondaire.
[179] « Devenir les professeurs de nos propres parents » comme pour les immigrés des Trente Glorieuses, cf. Enki Bilal. https://www.lemonde.fr/culture/article/2022/04/03/enki-bilal-ce-qui-deplait-c-est-ma-liberte_6120328_3246.html .

d'approfondir mes connaissances dans ce domaine afin de maîtriser mieux ma pratique. » Au cours de l'entretien, quatre ans plus tard, il évoque le Conseil, institution centrale à laquelle il a pu participer au cours de ces années-là. Il considère le module d'approche de la PI comme un de ses moments préférés en APRENE 1. (N1 31'20).

10.1.1.4. La PI comme cadre étayant

La PI, *« c'est le programme d'éducation civique mais appliqué. »* Yann fait le lien entre l'organisation de la société civile et l'organisation de la classe TFPI avec ses différentes institutions. *« Pour moi, la pédagogie institutionnelle c'est l'apprentissage de ce qui va les attendre en tant qu'adultes et en tant que citoyens. »* (N1 1h05'18). La PI permet de s'entrainer à interagir avec les autorités quelles qu'elles soient. Cette pédagogie entraine ceux qui la pratiquent, élèves et enseignants, à avoir un regard critique sur elles, permettant ainsi d'agir pour les modifier. Il donne comme exemple un métier de la classe qui ne serait plus utile et qu'on s'autoriserait à supprimer, quitte à le réactiver si nécessaire. Yann décrit là le processus d'institutionnalisation-désinstitutionnalisation-réinstitutionnalisation qu'il semble avoir bien intégré. Le cadre de la classe TFPI n'est pas figé pour lui. (N1 1h06'01).

Selon Yann, la PI conduit l'enseignant à passer d'une posture d'autorité frontale à une approche qui favorise l'autonomie chez les élèves. *« L'adulte est juste garant du cadre. »* Celui-ci, institué progressivement dans la classe, favorise alors le travail qui se fait au sein du collectif, en bonne intelligence, sans que l'élève y soit forcé. *« S'il est forcé au travail, c'est que le cadre ne fonctionne pas. »* (N1 1h06'43). Cette approche peut paraitre compliquée pour les adultes traditionnellement détenteurs de l'autorité. Y parvenir n'a pas été simple pour Yann. *« Moi, j'ai mis beaucoup de temps à déléguer mon autorité aux institutions, en me disant : voilà, c'est le cadre qui doit avoir l'autorité, pas l'adulte. »* (N1 1h06'01). Il signale ainsi que son rapport à l'autorité a changé. Il n'intervient plus *« en arbitre final »*, sauf en cas de danger, et favorise les interactions des enfants dans la gestion des conflits. (N1 1h02'57). Il semble faire ici référence au Conseil.

Afin d'illustrer son propos, Yann parle de problèmes compliqués de discipline qu'il rencontre, à l'époque de l'entretien, avec deux collégiens. Comme le dispositif jusqu'alors en place ne s'avérait pas suffisant, l'équipe éducative a coconstruit avec ces élèves, et ce avec succès, des contrats spécifiques qui sont venus renforcer, *« épaissir »* le cadre PI. (N1 1h07'32). Ce type de contrat, auquel des enseignants avaient pu avoir recours de manière informelle et frontale, a été réinvesti par l'équipe qui les a institutionnalisés par la médiation du Conseil notamment.

Yann fait aussi référence aux institutions de la PI dans ses formations pour les enseignants du bilingue public. Il constate que nombre d'entre eux en maternelle ont recours *« sans vraiment avoir mis le nom dessus, d'instinct »* aux principes de la PI. Les enseignants d'élémentaire s'en tiennent eux à un format plus traditionnel. (N1 41'23). En tant que responsable pédagogique au collège, Yann considère que c'est son rôle d'inciter *« ses collègues à des pratiques respectant la PI et la pédagogie Calandreta entendue comme institutionnelle et Freinet, surtout pour les nouveaux collègues entrants. »* (N1 50'14). L'emploi du terme *« respectant »* pourrait nous laisser penser que les incitations de Yann en la matière seraient de nature injonctive mais rien ne nous permet de l'affirmer.

10.1.1.5. La PI, une pédagogie pour faire langue

Yann aborde d'emblée sous l'angle militant la question du lien entre la PI et la langue dans laquelle il enseigne. Il la présente comme une langue de la République, à l'opposé du séparatisme dont seraient accusés les Calandretas. À l'inverse, selon lui, dans ces écoles immersives on *« apprend aux enfants à respecter le cadre républicain, par les institutions »* ainsi que l'altérité et la différence. *« Quelqu'un qui parle une autre langue que moi, il faut que je l'accueille pour sa différence.* » (N1 1h11'29).

De plus, en l'employant comme langue d'enseignement, l'occitan sort du folklorisme et se trouve promu au rang de langue des lieux de décision, de débat, de travail collectif. *« Ça met la langue occitane dans des lieux où on n'est pas habitué à l'entendre. »* (N1 1h13'23)

10.1.1.6. Épreuve(s), un regard sur soi sévère

Comme vu plus haut, Yann a enseigné deux années comme *novelari* en maternelle, un public qui ne lui était pas familier. Si tout d'abord (N1 14'09) il en parle comme d'un *« premier poste intense mais très enrichissant »*, par la suite, il dit avoir vécu ces années comme une épreuve, une période pleine de doutes, avec la crainte de créer un manque grave chez les enfants. Yann s'est senti acculé face à l'enjeu de la mission que représente pour lui l'enseignement. Il a donc été déstabilisé à ses débuts car il pensait être plus efficace, *« je me pensais moins mauvais. Avec le recul, la distance, j'étais particulièrement mauvais. »* (N1 57'28). Yann a été débordé par le rythme soutenu de la maternelle et les nombreuses sollicitations des élèves. Il pensait que la maternelle était beaucoup plus tranquille. On l'avait d'ailleurs nommé à ce poste avec cet argument. Yann considère qu'enseigner en maternelle est plus difficile qu'en élémentaire.

Yann raconte ainsi une situation professionnelle opposant deux enfants de maternelle qu'il a vécue péniblement. Il a d'abord traité ces chamailleries autour d'un jouet comme des enfantillages, punissant les deux élèves sans y prêter plus d'attention. Dans l'après-coup, il a réalisé qu'il avait fait une erreur en s'en tenant à un point de vue d'adulte au lieu de prendre ces affrontements au sérieux et de leur accorder toute sa considération *« en disant c'est important,*

réglons-le. » (N1 59’19). Au lieu de renvoyer dos à dos les deux élèves dans une approche frontale qui ferme, il aurait dû désengluer la situation en en faisant un objet qui mérite d’être appréhendé par le collectif, référence implicite au Conseil qui permet le traitement des conflits par la parole.

L’autre erreur qu’il repère, c’est d’être trop resté collé au programme qui pourtant le rassurait. Mais il avait tellement à cœur de le terminer qu’il se mettait la pression, pression qui se répercutait sur les enfants. Avec le recul, il se décolle de l’objectif de *« tenir le programme »* car il se rend *compte « que les enfants apprennent beaucoup plus que le programme. Et que finalement, s’il n’est pas terminé, terminé, ils auront quand même appris beaucoup de choses. »* (N1 1h00’24).

Yann considère toutefois que ces erreurs et ces doutes sont normaux car à l’époque, il n’était pas formé. Aussi, la formation APRENE1 a relevé de la nécessité, *« il fallait passer par là. »* (N1 29’43).

10.1.1.7. Un passage traumatisant

Quand Yann parle du passage entre l’élémentaire et la 6ème comme d’une transition traumatisante, d’un *« réel choc entre des fonctionnements différents »*, il fait référence à son propre vécu d’écolier. (N1 36’18). Comme vu plus haut, passer d’un environnement scolaire avec une ambiance familiale à l’attitude distanciée des professeurs du collège n’a pas été facile pour lui. Il repère ce qu’il appelle des *« passages traumatisants »* : du primaire au collège, du lycée à l’université et de l’université au monde du travail. (N1 37’04). D’où pour lui l’importance de négocier plus finement *« des périodes charnières »*, au premier rang desquelles il place le renforcement du lien, au sein du cycle 3, entre élémentaire et collège. Ce sentiment est d’autant plus présent chez Yann que, par son parcours professionnel, il a pu avoir une vision plus globale de ce franchissement délicat.

Cependant, à une autre place, en tant que professeur, passer de l’élémentaire au collège s’est révélé pour lui d’un très grand confort en termes de masse de travail. (N1 56’40). Mais, cette nouvelle affectation et ces nouvelles fonctions dans le secondaire ne sont pas de tout repos pour autant puisque Yann évoque le recours à l’écriture personnelle comme un besoin qui lui permet d’évacuer fatigue et frustration que génère son métier. (N1 53’54).

10.1.2. Transaction relationnelle

10.1.2.1. Réparation : entre légitimation et marginalité

Comme nous l’avons vu, le père de Yann *« fait partie de la génération à qui on [n’a] pas appris »* l’occitan. (N1 43’19). Pour notre interlocuteur, ce *« déficit »* revêt une grande importance dans sa propre histoire personnelle avec des incidences majeures dans sa trajectoire

professionnelle. D'après Yann, ce manque autour de la langue occitane a mis son père en difficulté à l'école. *« J'ai vu que mon père a beaucoup souffert de l'école parce qu'on lui avait refusé un droit à la langue, à une culture, et je pense que je veux réparer un peu un tort en remettant dans une école ce qu'il n'avait pas eu. »* (N1 46'25) Ainsi, cette souffrance du père semble une des raisons essentielles qui ont amené Yann à être *regent* à Calandreta. Plus ou moins consciemment, il s'est donné pour objectif de réparer le tort subi par son père en restituant une légitimité à l'usage de l'occitan dans une école. Le fait que la pratique de l'occitan, « *langue de la République »* (N1 1h11'29), y soit immersive et que Calandreta ne soit pas hors contrat doit également avoir son importance en termes de légitimation. Une étape de plus serait franchie qui constituerait alors un aboutissement, selon Yann, si l'occitan devenait immersif dans l'enseignement public. *« Ne plus être à la marge privé et associatif mais passer dans le public. Devenir la norme pour moi. »* (N1 24') Il rejoint là un des objectifs fondateurs des mouvements de promotion des langues régionales, comme détaillé dans le contexte de notre recherche. En ce cas, il pourrait envisager de travailler dans le public. Il nous semble que cette recherche de légitimité est grande pour Yann car il regrette que les enseignants du public assimilent les Calandretas à l'enseignement confessionnel. *« On est un peu classé comme confessionnel alors que nous sommes laïques. »* (N1 1h27'55).

Cependant nous pouvons noter l'existence d'une tension chez Yann entre recherche d'une légitimité et désir de marginalité puisqu'une des raisons qui l'a conduit à enseigner en Calandreta, c'est le fait que ce mouvement a fait le *« choix de trouver d'autres routes, de ne pas suivre forcément celle qui est tracée. »* (N1 20'03). Nous retrouvons cette même tension dans l'activité littéraire que développe Yann. En effet, d'une part il œuvre à la modernisation de la langue occitane en contribuant à *« un lexique qui colle à notre époque et aux époques qui vont venir »* (N1 53'54), il anime un blog et un collectif littéraire dont le but *« est justement de dynamiser la littérature occitane »* (N1 52'16). Et d'autre part, il déclare que l'occitan a été *« un outil qui [lui] permettait de ne pas écrire comme tout le monde. […] J'avais envie d'utiliser cette langue comme un outil qui me permettait de créer à la marge. Or, c'est assez égoïste parce que je crée à la marge pour ne pas être compris. »* (N1 44'33).

10.1.2.2. Reconnu dès ses débuts

Yann s'est senti reconnu dès ses débuts en tant qu'animateur par les *regents* de Calandreta. *« Il y a vraiment une volonté d'intégrer l'équipe d'animation dans le processus de l'école. Je ne l'ai pas connue ailleurs. »* (N1 19'25). De plus le niveau de langue de Yann, rapidement certifié C1, lui a permis de prendre en charge l'approfondissement en occitan auprès des élèves et d'enseigner à son tour auprès d'adultes dans le CFPOc.

10.1.2.3. Ajuster les relations à autrui : trouver la bonne distance et transmettre

Pour Yann, les PE ont une approche plus conviviale du collectif classe alors qu'elle est plus froide chez les professeurs de collège. Il n'a pas été facile pour lui de trouver de prime abord la bonne distance avec le groupe classe *« dans le sens où j'avais mis une distance, je sais pas si ça vient de ce que j'avais vécu moi. »* (N1 1h01'59). Il fait ici référence à ses années de collégien. (N1 37'04). Cette distance qu'il avait établie faisait d'ailleurs obstacle à la compréhension du groupe. Désormais, il arrive à rester convivial et ouvert, tout en veillant au respect des règles. À ce titre, d'après lui, les adultes de la communauté éducative ont un devoir d'exemplarité et se doivent de respecter eux-mêmes les règles mises en place. (N1 1h02'57).

Comme nous l'avons vu, les débuts professionnels de Yann furent éprouvants. Il évoque l'aide que lui ont alors apportée ses collègues et particulièrement l'une d'entre elles qui était directrice. (N1 29'43). Nous notons que Yann s'est à son tour fortement engagé dans la transmission notamment en tant que formateur d'adultes au CFPOc. Il trouve également son compte à y encadrer des formations d'enseignants, notamment pour la richesse des échanges. À ce titre, il a aussi accueilli des stagiaires du public dans sa Calandreta. (N1 41'23). Recevoir des stagiaires APRENE1 semble être moins évident, même si Yann se dit prêt à le faire. *« C'est quand même beaucoup d'engagement d'accueillir quelqu'un. […] accueillir quelqu'un, c'est prendre le risque d'avoir un regard critique sur une pratique qu'on pensait bonne […]. On prend un risque de jugement. Moi, ça ne me pose pas de problème. »* (N1 1h20'59). Nous pouvons nous demander de qui proviendrait ce regard critique. Par manque d'éléments, nous ne pouvons qu'émettre des hypothèses. Peut-être fait-il référence au regard du stagiaire novice qu'il a été lui-même en tant que *calandrin*. Ou alors aux *paissèls-ajudaires* expérimentés qui, lors de visites des stagiaires dans les classes, pourraient faire des remarques au titulaire, remettant ainsi en question sa pratique.

Cependant, ses nouvelles fonctions de responsable pédagogique au collège l'amènent à son tour à *« aiguiller [ses] collègues sur des pratiques respectant la pédagogie institutionnelle et la pédagogie Calandreta »*, notamment les novices. (N1 50'14). Il apparait désormais comme un référent dans cette communauté éducative. C'est une tâche qui ne doit pas être aisée pour Yann. D'une part car les équipes pédagogiques ne sont pas stables au collège en raison du statut souvent précaire des enseignants qui y exercent. D'autre part parce que *« des relations avec les collègues […] parfois peuvent être houleuses. »* (N1 53'54) ce qui génère une certaine frustration chez Yann.

Son investissement dans la transmission apparait également dans sa sphère non professionnelle puisqu'il participe à des groupes d'entraide littéraire *« pour aider ceux qui commencent et m'aider moi-même aussi. »* (N1 1h24'48).

10.1.3. Transaction intégrative

10.1.3.1. Professionnalisation/socialisation : une entrée en Calandreta par la langue

« C'est l'occitan qui m'a trouvé un emploi, clairement. » (N1 15'46). Comme vu plus haut, la langue apparait donc comme un vecteur fort d'entrée dans la vie professionnelle pour Yann. À ceci se rajoute le fait que selon lui la *« volonté d'intégrer l'équipe d'animation dans le processus de l'école, […] à Calandreta c'est vraiment un esprit. »* Dans ces conditions, l'intégration dans Calandreta relève de l'engagement, du désir de chacun. *« Si tu veux découvrir, tu peux découvrir. »* (N1 19'25). Aussi, alors que Yann était déjà animateur en Calandreta, dès l'obtention de son master, un poste d'enseignant vacataire, *novelari*, lui est proposé, poste qu'il a *« tenu deux ans. »* (N1 12'49). L'emploi du terme *« tenu »* ne nous parait pas anodin. Il pointe une prise en main impliquée de la part de Yann. *« J'avais pris ça comme une expérience. »* (N1 33'41). Ainsi il a vécu le « *novelariat* » comme une expérience intensive et éprouvante (N1 29'43) qui permet de s'engager dans la voie professionnelle, Il situe son cheminement comme une opportunité offerte par Calandreta. *« On peut passer d'animateur périscolaire à titulaire, ça prend du temps, ça demande beaucoup d'énergie mais c'est très enrichissant. »* (N1 16'39). Yann pense qu'à Calandreta il y a un consensus pédagogique, même si le mouvement reste ouvert *« aux pratiques pédagogiques qui explorent.»* Il perçoit cela comme un luxe alors que les collègues du public bilingue, selon lui, *« cumulent beaucoup de difficultés. »* (N1 20'56).

Lorsque Yann évoque ensuite son *« année d'apprentissage »* en APRENE1, il parle de ses stages en termes de *« voyages dans pas mal de Calandretas.»* (N1 13'24). S'il dit avoir particulièrement apprécié le module d'approche de la PI, il est cependant un peu déçu par rapport aux nombreuses attentes qu'il avait sur la formation. Il regrette l'absence de didactique en littérature et histoire qui lui aurait donné plus d'assurance. (N1 31'40). C'est sans doute à mettre en lien avec sa volonté de proposer, dans le cadre de la formation continue des *regents*, un module sur l'enseignement de la littérature en cycle 3 qu'il voit toujours comme *« un champ non exploré »* à Calandreta. (N1 1h19'51). Il estime d'ailleurs que les compétences professionnelles des *regents* doivent être renforcées dans tous les domaines. (N1 1h17'14).

Toutefois, Yann s'est peu à peu détaché des injonctions programmatiques, pour favoriser la transversalité génératrice de sens dans le travail scolaire, autant pour les élèves que pour lui. Il semble se défaire d'une posture d'exécutant pour devenir acteur autonome. En ce sens, nous pouvons avancer que le passage choisi de l'élémentaire au collège a été facilitateur pour Yann. En effet, d'une part il avait l'impression de s'enfermer dans de mauvaises pratiques par manque de temps *« quand par exemple on utilise trop souvent un mécanisme dont on sait qu'il n'est pas efficient entièrement. »* (N1 27'02). D'autre part, il considère que la surcharge

de travail qu'il avait en élémentaire l'empêchait autant qu'il le voulait de s'investir dans les projets qui sont *« le cœur de Calandreta en pédagogie »*. Sur ce point l'organisation du collège lui semble plus propice.

10.1.3.2. Des engagements diversifiés

- ***Un mineur militant***

Yann investit de nombreux terrains en cumulant des engagements diversifiés. S'il rejette l'image du militant vu comme un extrémiste affidé à une idéologie, il en précise sa conception. *« Pour moi, un militant, c'est réellement celui qui va dépasser ses intérêts personnels, directs. […] Un militant c'est ça, c'est quelqu'un qui va aller réellement au bout des choses même si ça lui coute, du temps ou tout autre chose, et qui va donner sans être certain de recevoir. »* Yann considère que tout professeur est à ce titre militant *« puisque c'est le seul artisan qui ne voit jamais le produit fini. »* (N1 1h14'10). Il met également en lien militantisme et enthousiasme. Ainsi, il se considère comme un *« des éléments de base »* de Calandreta, *« un mineur de fond […]qui va creuser, creuser, creuser mais qui ne va pas profiter du fruit qu'il va trouver […] pour permettre aux enfants et au mouvement de récolter. »* (N1 1h18'39). Nous notons la récurrence cette image de celui qui œuvre sans voir l'aboutissement de son travail.

Yann se définit comme *« un militant de mouvement »* (N1 1h15'34) et voit son action pour l'occitan comme un levier, *« un biais de combat »* pour faire bouger les lignes. Faire perdurer cette langue n'est pour lui qu'un objectif secondaire. La cause de l'occitan n'est pas exclusive dans le militantisme de Yann qui s'emploie aussi en faveur du féminisme ou de la condition animale. Tous les domaines sont intimement liés d'après lui. Son *« militantisme de mouvement »* s'inscrit dans une volonté de faire changer les choses qui ne fonctionnent pas dans la société. (N1 1h16'41). C'est dans la même perspective que Yann participe également à des groupes d'échange avec des collègues, ayant pour objectif de *« fabriquer une société un peu meilleure que la nôtre. »* (N1 1h26'27).

À ce titre, l'utilisation de l'occitan comme langue d'enseignement donne à voir la diversité comme une richesse. Elle devrait favoriser chez les élèves l'acceptation de l'autre et les prémunir contre les peurs agitées par les démagogues. *« Faire qu'une autre langue […] est enseignée et langue d'enseignement, ça permet de travailler l'altérité ce qui est indispensable. »* (N1 1h12'26).

- ***Un fort engagement, associatif et subversif***

Yann insiste sur la notion d'engagement associatif dans lequel il se retrouve complètement, *« j'ai toujours à cœur de créer ce commun »* (N1 20'03), tout en s'écartant des voies suivies par le plus grand nombre et en favorisant des alternatives. En cela, il situe clairement son choix d'enseigner en occitan comme un réel engagement politique. (N1 45'03).

Par ailleurs, travailler avec Calandreta l'a habitué à s'investir dans le milieu associatif et littéraire : CA du CFPOc, CA d'une maison d'édition, écriture en français et occitan pour diverses publications, clubs et collectifs littéraires occitans, créations de vidéos ludiques en occitan, etc. (N1 1h23'51). Comme nous l'avons vu, il s'est aussi investi dans la formation *Ensenhar*[180] pour des professeurs du bilingue public. (N1 40'07).

Lorsque Yann parle de son engagement en tant qu'écrivain, il dit de l'occitan qui l'a aussi aidé à se construire une culture littéraire, que c'est *« un outil qui [lui] permettait de ne pas écrire comme tout le monde. »* (N1 44'33). Il évoque le caractère subversif de l'emploi de l'occitan qui fonde son engagement politique. « *Et donc, l'enseigner, c'est le top du subversif. […] Donc pour moi, enseigner en occitan, c'est un engagement politique, clairement, à plusieurs niveaux. »* (N1 45'03). Cette subversion s'exerce donc dans plusieurs champs. Au premier chef, en employant cette langue reléguée au rang de patois, et ce malgré les injonctions de la société, ainsi que d'une partie de sa famille, à parler français. Ensuite en pratiquant, sous contrat avec l'Education Nationale, un enseignement immersif.

Mais Yann fait également acte de subversion au sein même de la sphère occitaniste. En effet, par son activité littéraire dans un collectif qui investit les genres « mineurs » de la science-fiction, du fantastique et du roman policier, Yann extrait l'occitan du registre *« de la paysannerie du XIX*^{ème} *siècle »* et d'un folklorisme dans lequel certains voudraient le cantonner. (N1 53'54). Le but est d'inciter le public occitanophone à lire mais aussi à écrire des ouvrages dans ces genres-là pour dynamiser et moderniser la langue occitane. C'est pourquoi, selon Yann, les *regents* doivent aussi s'inscrire dans la production de littérature de jeunesse pour promouvoir la langue, *« que les professeurs soient professeurs <u>et</u> écrivains. »* (N1 1h17'14). Nous pouvons ici faire le lien avec la démarche du texte libre prônée dans les classes TFPI : *« J'écris de la lecture (pour les autres) et je lis de l'écriture (celle des autres). »* (Laffitte, R. 1999, p. 41). Yann semble ici promouvoir un certain isomorphisme (Lopez, 2017, p. 60) pour ses collègues, en les incitant à produire eux-mêmes de la littérature occitane, de la même façon que ces derniers demandent à leurs élèves d'écrire des textes en occitan, notamment pour le journal scolaire.

- ***Enseigner, une mission***

Toutefois, au-delà de la posture subversive qu'il revendique en voulant sortir des routes déjà tracées, à la question de savoir s'il se verrait enseigner dans le public bilingue, malgré quelques réserves, Yann répond par l'affirmative. En effet, il situe l'enseignement comme une mission : *« Pour moi l'enseignement est une mission. Donc s'il y a un besoin, je*

[180] Enseigner.

remplis la mission. » (N1 24'). Ces propos, au ton presque martial, semblent indiquer que cela relève d'un fort enjeu pour Yann. Nous pouvons faire le lien avec la façon dont il se projetait après sa reprise d'études : *« Mon objectif a toujours été d'enseigner.»* (N1 33'41).

10.2. Sylvie, une *regenta* épanouie

10.2.1. Transaction biographique

10.2.1.1. Parcours biographique : un métier et une langue qui s'imposent

Âgée d'une quarantaine d'années, Sylvie enseigne en Calandreta depuis dix-sept ans, tout en ayant assuré pendant six ans les fonctions de directrice. Enfant, elle a été scolarisée dans des établissements privés catholiques (N2 33'00) et considère que ses enseignants rabaissaient les élèves les moins performants. *« Quand je revois mon instit, c'était quelqu'un qui pouvait être très humiliant avec les mauvais élèves, comme on disait. […] Je me suis aperçue que les instits que j'avais, c'étaient des bons instits… pour les bons élèves. »* (N2 33'30). Adolescente, elle a passé le BAFA chez les Scouts et Guides de France[181] et a été *« enrôlée »* comme cheftaine jusqu'à 22 ans, sans que ce soit pour autant devenu une passion. (N2 59'25). Elle a toujours été attirée par l'enseignement et voulait en faire son métier. *« Depuis que je suis petite, j'ai toujours voulu faire maîtresse comme on disait avant. […] J'ai jamais voulu faire autre chose que ça. »* (N2 13'47).

« J'ai toujours entendu parler l'occitan, donc mon père le parle, mes grands-parents... ». Aussi Sylvie a-t-elle pris option occitan au bac puis à l'université où elle fait une licence de lettres modernes, mention langue régionale occitane. (N2 11'33). Si elle pensait avoir choisi cette langue *« comme ça »*, presque par hasard, elle réalise au cours de l'entretien que cela relève plutôt d'une nécessité. *« J'ai l'impression que c'est plutôt l'occitan qui s'est imposée à moi. […] Mais ça a toujours fait partie de ma vie quand même. »* (N2 23'20).

Avant de préparer le CRPE public auquel elle échouera, Sylvie a remplacé des enseignants en tant que vacataire dans des écoles privées catholiques. Elle effectue cette préparation dans une *« boite à concours »* privée (N2 24'47), où elle choisit à nouveau comme option l'occitan. Sylvie avait une méconnaissance des possibilités d'enseignement en occitan que ce soit dans le public, *« je savais même pas qu'il y avait le concours bilingue occitan. »* (N2 23'20) ou dans le privé associatif, *« je connaissais pas du tout les Calandretas. »* (N2 11'33).

[181] « Les Scouts et Guides de France sont un mouvement catholique de jeunesse et d'éducation populaire. L'association est accueillante pour toutes et tous, sans distinction de nationalité, de culture, d'origine sociale ou de croyance**. »** **https://sgdf.fr/**

Grâce à un *regent* qui assure l'enseignement de l'occitan dans la « *prépa* », elle découvre alors ces écoles. Sans cette rencontre, elle aurait probablement tenté à nouveau le CRPE et serait *« restée instit dans le public. »* (N2 23'20). Sylvie commence par faire une année de remplacement comme déléguée auxiliaire[182], vacataire dans une Calandreta. Après la formation APRENE 1, elle choisit de retourner travailler dans cette même école où elle se sentait bien, pensant qu'elle n'en bougerait plus. (N2 21'42).

Elle a cependant changé de Calandreta pour se rapprocher de son domicile, après la naissance de ses deux enfants. Ils sont scolarisés tous deux en Calandreta, l'ainé étant actuellement inscrit dans le collège public de secteur. Alors que Sylvie pensait qu'avoir une mère *regenta* dans la Calandreta « *c'était cool pour eux* », elle a réalisé récemment que ce n'était pas le cas. « *Ils disent que c'est pas évident parce que par exemple tu vois quand je reprends un enfant et que c'est, c'est un copain à eux, ça leur fait pas plaisir.* » Comme ils n'ont connu que ça, elle pense que ses enfants ne se rendent pas compte de la chance qu'ils ont eu d'être scolarisés à Calandreta. (N2 50'). Alors que dans un premier temps Sylvie dit qu'elle n'a « *pas trop mal vécu* » d'être enseignante et en même temps parent d'élèves, elle ajoute toutefois que *« la double-casquette maman et enseignante, et je les ai eus les deux dans la classe, si c'était à refaire, je les reprendrais pas dans ma classe »* car elle trouve cela compliqué. (N2 50'38). Elle pense qu'elle était trop dure avec eux, *« quand ils avaient du mal à comprendre quelque chose, j'avais tendance à m'énerver un petit peu (rire) alors que je l'aurais pas fait avec un autre enfant, »* (N2 51'38).

En cas de nécessité, Sylvie pense qu'elle pourrait retourner enseigner dans l'enseignement confessionnel bien que ce serait moins facile d'y faire de la PI. (N2 53'22). Dans dix ans, Sylvie espère toujours enseigner dans la même école. *« J'ai pas vraiment de projet par rapport à ma carrière. »* (N2 52'15). Sylvie considère qu'elle est chanceuse. *« Moi, tous les jours quand j'arrive en classe je me dis : " mais bon sang, tu as de la chance. Tu fais un métier que tu adores." Et je me verrais pas faire autre chose. […] Je sais que je me suis pas trompée de voie.* » (N2 53'22).

---

[182] *« Lorsque ni le chef d'établissement, ni l'autorité académique ne disposent d'un candidat remplissant les conditions requises pour obtenir un contrat ou un agrément, il peut être fait appel momentanément à* ***un maître délégué*** *justifiant des conditions de titre ou diplôme (licence ou titre ou diplôme reconnu équivalent) ou d'expérience professionnelle requises pour se présenter aux concours internes.*
Toutefois, en cas de difficultés de recrutement et en l'absence de candidat remplissant les conditions de diplôme exigées, il est possible de recruter à titre exceptionnel un maître délégué justifiant d'un titre ou d'un diplôme sanctionnant au moins deux années d'études après le baccalauréat ou ayant validé une deuxième année de licence. »
https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo41/MENF1520608C.htm

10.2.1.2. Le transgénérationnel : un père brimé par le « signal »

Sylvie n'a fait que récemment le lien entre son entrée en Calandreta et son histoire familiale. « *Ça me rapprochait aussi de mes racines, ce que je n'avais pas réalisé peut-être jusqu'à présent.* » (N2 14'30). Avant d'être *novelari*, elle n'avait pas conscience qu'on pouvait enseigner en occitan. Dans sa famille, cette langue était employée mais peu souvent et plutôt dans des conversations *« un petit peu privées »*. Elle pointe le contraste entre la situation actuelle où elle enseigne en occitan toute la journée et les sanctions que son père subissait enfant lorsqu'il parlait cette langue en classe. (N2 39'50). Ainsi Sylvie raconte « le signal », la brimade que son père a vécue avec ses camarades à l'école. *« En fait s'il y en avait un qui parlait occitan dans la classe et ben pour pas être puni, il fallait qu'il en dénonce un autre. C'était le dernier à la fin de la journée qui avait parlé occitan qui prenait la punition.* » (N2 41'03).

10.2.1.3. Le rapport à la PI : le choc de la première rencontre

À la question « comment s'est passée ta rencontre avec la PI ? », Sylvie répond : *« Comme ça : Poum !!! »* (N2 35'35). Visiblement, ce fut un choc. Elle n'avait pas conscience qu'on puisse faire classe ainsi. C'est donc au cours de son année de remplacement qu'elle découvre toutes les institutions de la PI dont elle n'avait jamais entendu parler. Bien que toutes les classes Calandreta ne l'utilisent pas de façon identique, avec les mêmes outils, *« on pratique tous la pédagogie institutionnelle et la langue, ben c'est pas pareil d'une Calandreta à une autre* » (N2 21'42), c'est en allant en stage dans les classes de *regents* expérimentés ou à APRENE, avec René Laffitte notamment, que Sylvie a approfondi sa découverte de la PI. Elle a ensuite participé, sur son temps personnel, à un groupe de pairs praticiens débutants, le chamPIdé. « *Tout ça, ça a facilité aussi mon chemin dans la pédagogie institutionnelle.* » (N2 37'19).

10.2.1.4. La fonction étayante de la PI pour les élèves et l'équipe éducative

Dans la Calandreta de F. où elle travaille depuis plus de dix ans, *« la PI est plus présente, plus poussée que ce [qu'elle avait] vu auparavant.* » (N2 22'18). Ce qu'elle apprécie particulièrement dans cette pédagogie, c'est d'être « *tous ensemble pour travailler, pour travailler au bien-être de chacun et favoriser une bonne ambiance.* » (N2 35'41). Sylvie déclare à plusieurs reprises qu'elle ne pourrait pas et ne saurait plus enseigner sans la PI. (N2 36'30 ; 38'21 ; 54'50). Même si elle accorde qu'il faut un certain temps pour la maitriser, elle *« trouve que c'est très facile de gérer une classe avec cette pédagogie-là.* » D'après elle, le recours aux institutions évite d'être pris dans de l'affectif. Sylvie évoque notamment la fonction de tiers médiateur de la Monnaie, « *voilà, on respecte pas une règle, on paye et on passe à autre chose, voilà.* » (N2 36'30) ou du Conseil, « *ça désamorce beaucoup de choses, ça permet de gérer les conflits, ça permet d'avoir des projets, des sorties.* » (N2 54'50).

Elle ne cache pas que travailler en PI demande dans un premier temps beaucoup de préparation. Mais elle en relève l'intérêt en termes d'acquisition d'autonomie pour les élèves. *« C'est un très bon outil pour rendre les enfants autonomes et acteurs de leur propre savoir et de la construction de leur savoir . »* (N2 41'54). Ainsi, progressivement, l'adulte devient moins central dans la classe. *« Une fois que la classe elle tourne, je crois que je pourrais partir. »* (N2 38'21). Pour Sylvie, cet étayage s'inscrit durablement dans le parcours des élèves, même après qu'ils aient quitté Calandreta, contribuant donc à leur formation. Ainsi son fils voit le bénéfice d'être passé par la PI, ce qui lui donne une certaine aisance « comme *il était beaucoup habitué à la Calandreta par le biais du Conseil ou des exposés qu'il pouvait faire, les professeurs sont ébahis de voir comment il fonctionne.* » (N2 50'38).

De plus, pour Sylvie, la PI ne se cantonne pas uniquement dans la classe. Elle s'étend également à l'ensemble de l'équipe éducative de l'école. Alors qu'elle se présente comme *« un petit peu sauvage »* à ses débuts (N2 18'50), désormais elle apprécie « *le plaisir de pouvoir travailler en équipe et de partager la même pédagogie.* » Ainsi avec ses deux autres collègues de l'élémentaire, il a été décidé de prendre chacun en charge une classe à cinq niveaux[183] avec échanges de services et décloisonnements qui permettent de travailler par Ceinture d'apprentissage sur les trois classes. Les *regents* coopèrent donc et utilisent entre eux la PI, créant de la sorte un cadre sécurisant ce qui a généré pour Sylvie une nette évolution en termes de développement professionnel. « *Ce qui est aussi super, c'est qu'on s'applique la PI à nous-même avec des Conseils d'enseignants, on fonctionne comme avec les enfants. Ça a beaucoup changé de choses pour moi de pouvoir parler vraiment de ce qu'on pense, pouvoir se critiquer, se féliciter, faire des propositions, avec un lieu qui est sécurisé et je trouve que ça change beaucoup de choses, ces lois. Et il y a un cadre où on ne peut pas dire n'importe où n'importe quand et avec n'importe qui.* » (N2 42'41).

Ainsi, à la différence de praticiens de la PI qui peuvent parfois être isolés, Sylvie bénéficie d'une vraie continuité et d'une cohérence pédagogique sur l'ensemble des temps et des lieux de son école. La PI est pratiquée par toute l'équipe éducative, y compris par les animateurs du périscolaire qui participent au grand Conseil réunissant toutes les classes. À ce titre, ceux-ci ont aussi leur mot à dire pour la validation de Ceinture de comportement des élèves. (N2 44'20).

10.2.1.5. PI et occitan, un langage commun

De la même façon que les animateurs pratiquent la PI, ils parlent également en occitan, ce qui n'était pas le cas dans la première Calandreta où Sylvie avait exercé. La continuité

[183] Du CP au CM2.

pédagogique englobe ainsi la langue. « *Il y a pas de coupure entre ce qui se passe en dehors de la classe et ce qui se passe dans l'animation. Voilà il y a vraiment une continuité. […] Et puis on se reconnaît parce qu'on utilise aussi, on a le même langage et on utilise les mêmes outils.*» (N2 45'). Nous voyons bien que pour Sylvie, PI et occitan sont intimement liés. Cette réelle synergie a donc permis de forger un langage commun à tous les adultes de l'équipe éducative, facilitant ainsi la fluidité des relations et le fonctionnement de l'école. « *Comme on parle l'occitan toute la journée et que la PI c'est notre pédagogie, finalement je ne dissocie pas l'un de l'autre, quoi.* » (N2 39'24).

10.2.1.6. Une année en APRENE 1 riche mais éprouvante

Après une année seulement en tant que vacataire, Sylvie choisit de se présenter à la *jurada* et, dans la foulée, intègre la formation APRENE 1. Si la *regenta* dit à plusieurs reprise combien cette année a été très riche, elle indique aussi qu'elle n'en fut pas moins éprouvante pour autant, et ce à deux titres. D'une part, se retrouver stagiaire, après avoir fait des remplacements, *« faut que je me remette un petit peu à la place des élèves ou à la position d'étudiant »,* c'était un peu difficile pour elle au départ. À tel point que Sylvie espérait qu'on l'appellerait pour faire un remplacement en lieu et place de sa formation. (N2 18'19). D'autre part, l'année a été *« difficile et lourde parce qu'on part loin de chez soi, on laisse tomber un petit peu la famille pendant une semaine »*, et ce notamment à l'occasion des nombreux stages effectués dans différentes Calandretas mais également des semaines de formation à APRENE qui se déroulaient en internat à l'époque. (N2 18'50).

10.2.2. Transaction relationnelle

10.2.2.1. Une reconnaissance rapide mais une légitimation empêchée

Lorsqu'elle est arrivée sur son premier poste en remplacement en Calandreta, Sylvie s'est sentie d'emblée bien accueillie et reconnue par ses collègues, PE expérimentés. « *Je n'étais pas considérée comme une novice ou quelqu'un qui savait pas faire ou qui débutait. J'ai de suite était l'instit de la classe de CP-CE1, et à part entière, voilà.* » (N2 28'27).

Elle apprécie la liberté pédagogique dont elle bénéficie, liberté qu'elle met sur le compte du statut de ces écoles. « *Comme on a un statut privé sous contrat, on a quand même un peu plus de liberté aussi. C'est drôlement agréable.* » (N2 55'23). Nous pourrions donc dire qu'au niveau macro du mouvement Calandreta, notre interlocutrice se prévaut d'une certaine légitimité obtenue par la liberté d'action évoquée. Par contre, cette légitimation semble empêchée au niveau micro. Sylvie n'a accueilli que des stagiaires du lycée agricole voisin, probablement de la filière service à la personne, lorsqu'elle avait la classe maternelle, mais pas de *calandrins* d'APRENE 1. Pourtant, elle pense qu'elle pourrait le faire, ne serait-ce qu'à titre de réciprocité, « *bon j'ai bien été reçue dans les classes, il faut bien que quelqu'un, qu'il y ait*

des personnes qui se proposent aussi (rire). » Alors que Sylvie exerce depuis dix-sept ans et qu'elle a assumé pendant six ans les fonctions de directrice, elle semble douter de la valeur pour autrui de son travail, même si elle se sent à l'aise dans sa classe et dans ce qu'elle fait. « *Je me dis que finalement peut-être que ce je fais c'est pas assez bien pour que je puisse le montrer à quelqu'un d'autre tu vois.* » (N2 48'30). Elle ne se sent pas « *à la hauteur d'être formatrice pour l'instant* » et pense que « *c'est peut-être plus réservé aux autres.* » (N2 47'33). Elle dit même *« tu vois je me sens pas trop capable, j'ai toujours peur. »* (N2 48'30).

Nous pouvons nous demander d'où proviennent chez Sylvie cette peur et ce qui semble bien être une réserve, si ce n'est une résistance, à contribuer par la transmission à la professionnalité émergente des débutants. Au vu des données dont nous disposons nous ne pouvons qu'émettre des hypothèses. Il pourrait s'agir de réminiscences de son côté *« un petit peu sauvage »*. Peut-être craint-elle, elle qui recherche un cadre sécurisant (N2 42'41), que le regard extérieur d'un stagiaire l'insécurise. Peut-être encore que la représentation que Sylvie a des *regents* expérimentés auprès desquels elle fut elle-même stagiaire, les place à une telle hauteur, sur un tel piédestal, que leur statut lui semble inaccessible.

10.2.2.2. Des relations à autrui assouplies : épanouie dans la coopération

- ***Des liens pérennes tissés en APRENE 1***

Même si la succession de nombreuses semaines de stage dans les classes et à APRENE avait un impact sur la vie familiale de Sylvie, l'année de formation initiale a été très riche au niveau relationnel pour elle. Faire des stages a créé du commun entre les *calandrins,* selon notre interlocutrice. De plus, l'hébergement en internat durant les semaines à APRENE a généré une forte cohésion au sein de la *colà,* liens qui ont perduré. Cette vie en collectivité a marqué Sylvie. « *Et le fait de vivre aussi en groupe parce qu'on dormait ensemble* [sous le même toit] *il y avait tout cet univers-là qui pour moi était nouveau (rire) parce que je suis un petit peu sauvage.* » (N2 18'50). À la différence de sa période scoute, elle n'était plus en position de cheftaine, mais partageait la vie en collectivité avec d'autres adultes, ses pairs en APRENE 1.

Sylvie a également aimé le fait que les formateurs soient « *passés par où on passait nous* », l'ambiance bienveillante « *pour nous faire progresser […] la proximité en fait de la relation entre les formateurs et les étudiants.* » (N2 17'06). Comme avec ses pairs, elle a tissé des liens durables avec les formateurs et tuteurs de stage. *« Vraiment j'ai trouvé des gens très accessibles, et généreux en plus, qui ont eu envie de partager leurs expériences. »* (N2 19'50). Elle a été surprise de trouver cette même accessibilité chez les parents d'élèves, très investis dans le fonctionnement associatif de Calandreta. (N2 28'27).

- ***De la rigidité à la coopération***

Dans sa pratique professionnelle débutante, Sylvie s'était inspirée de l'enseignement qu'elle avait vécu enfant. « *Quand tu commences […] tu prends un peu ce que tu as vu faire quand tu étais enfant, quoi. Donc moi, c'était effectivement plutôt un enseignement très rigide et voilà, un enseignement d'autrefois.* » (N2 33'07). Elle pense même que sa rigidité initiale a pu provoquer des traumatismes chez certains enfants. « *Je prends du recul aujourd'hui et je me dis « Oh ! Mais tu… » j'ai sans doute, tu vois, peut-être esquinté quelques enfants avec ces pratiques-là quoi.* » (N2 31'04). À ses débuts, Sylvie avait une attitude de surplomb vis-à-vis des élèves. « *Au départ, c'était comme ça et c'était pas autrement. […] Je partais du principe que l'enseignant il sait puis les enfants ils ont qu'à faire et à appliquer ce que moi j'avais décidé.* » (N2 32'20).

Cependant, grâce aux rencontres et aux formations qu'elle a pu faire, Sylvie a changé sa pratique, elle travaille en coopération avec ses collègues comme avec les élèves, ce qui l'épanouit, selon ses dires. Elle laisse plus de place à ces derniers dans la classe et considère qu'elle est plus dans l'accompagnement. « *J'ai l'impression que je suis là pour aiguiller et finalement, je transmets certainement des choses mais je vois qu'aujourd'hui, j'ai laissé beaucoup plus de place aux enfants, en fait, dans la classe.* » Elle va même jusqu'à dire à plusieurs reprises qu'une fois mise sur les rails, la classe pourrait très bien *« tourner »* sans elle. (N2 30'03).

Sylvie a conscience d'avoir parcouru du chemin dans sa pratique professionnelle. « *Aujourd'hui, je comprends bien qu'une classe, c'est tous ensemble qu'on fonctionne.* » (N2 32'20). Et contrairement à ses propres enseignants qui *« étaient des bons instits… pour les bons élèves »*, elle estime qu'elle est « *plutôt là pour les enfants qui sont en difficulté parce que les enfants, les enfants brillants se débrouillent tout seuls, quoi, ils ont pas vraiment besoin de moi.* » (N2 33'30).

Sylvie aime également le travail en coopération avec ses collègues et elle se verrait d'ailleurs difficilement faire de la PI en praticienne isolée. Ainsi, depuis deux ans qu'elle pratique la classe à cinq niveaux, Sylvie se sent beaucoup plus heureuse et plus épanouie. (N2 56'36). Elle apprécie aussi la facilité à être dans l'échange, et le soutien qu'elle peut trouver dans sa Calandreta, raisons pour lesquelles elle compte y poursuivre son activité professionnelle. « *Ça, j'aurais peur de le perdre et de tout, tout remettre, bruler beaucoup d'énergie pour regagner ça.* » (N2 53'22).

10.2.3. Transaction intégrative

10.2.3.1. Professionnalisation/socialisation : la puissance intégrative des stages

Comme nous l'avons vu plus haut, alors même qu'une Calandreta était implantée tout près de son village, Sylvie méconnaissait totalement l'existence de ces écoles occitanes, sans quoi, elle pense qu'elle y aurait candidaté bien plus tôt. (N2 15'05). La rencontre avec un *regent* lui a ouvert cette opportunité et, après un échec au CRPE public, elle fait une année de remplacement auprès d'une équipe pédagogique avec laquelle elle a beaucoup d'affinités en termes d'enseignement. Elle est alors frappée par la familiarité que les élèves avaient avec l'occitan. « *C'était leur langue de l'école, et voilà, c'était chouette.* » (N2 28'27). Elle a réalisé alors « *que ça donnait la chance aux enfants aussi d'être bilingues très rapidement.* » (N2 14'30).

Sylvie était également impressionnée par le niveau de langue de ses collègues qu'elle ne pensait pas pouvoir atteindre facilement. « *L'immersion, elle m'a servi à moi aussi à me former. Je crois qu'au bout de quinze jours, un mois, j'étais capable de parler comme eux.* » (N2 27'22). Elle a donc personnellement éprouvé l'efficacité de l'immersion linguistique qui semble s'être appuyée sur une réactivation de connaissances en sommeil. Rappelons en effet que Sylvie a *« toujours entendu parler occitan »* (N2 11'33) et qu'elle l'a pris en option continuellement dès l'année du bac.

Sylvie aurait pu continuer à faire des remplacements plusieurs années en tant que vacataire comme nombre de ses collègues. Pourtant, au bout d'une seule année, elle fait le choix de se professionnaliser en passant la *jurada* et en entrant en formation initiale. Cependant, en APRENE 1, « *l'intégration n'a pas été facile au départ parce qu'on venait tellement d'univers différents. Même si la langue nous rapprochait, il y avait des dialectes et des fois c'était pas évident.* ». (N2 16'24). Nous voyons donc que les variantes dialectales ont pu, dans un premier temps, constituer un obstacle pour Sylvie. La langue à elle seule ne semble pas avoir été le principal levier d'intégration.

Ce sont les stages qui ont eu cette fonction. « *Pouvoir se promener de classe en classe pour rencontrer beaucoup de personnes. Finalement, ça c'est ce qui faisait notre point commun à tous.* » (N2 16'24). Partager des parcours de stage similaires avec les autres *calandrins*, échanger autour du vécu dans les classes, tout cela a progressivement permis à Sylvie de se retrouver en congruence avec ses pairs et d'investir pleinement son métier. Et ceci notamment du « *fait d'être ensemble et d'évoluer avec d'autres.* » (N2 18'50).

Elle répète que cette année d'APRENE 1 « *a été très très formatrice* » surtout par rapport à la PI. (N2 18'19). Les nombreux stages dans différentes classes ont beaucoup compté pour Sylvie. Elle considère la multiplicité de ces expériences comme une chance qui lui a

permis d'être confortée dans son choix professionnel. « *Et finalement, des fois tu peux te retrouver à faire un métier que tu as cru aimer (rire) et puis te retrouver en face des enfants et te dire, mince je me suis plantée.* » (N2 20'33). Ce n'est pas le cas pour Sylvie qui à l'issue de notre entretien déclare qu'elle est contente de son parcours à Calandreta où elle a fait de nombreuses et enrichissantes rencontres. *« Je sais que je me suis pas trompée de voie.* » (N2 53'22).

10.2.3.2. Une militante modérée, engagée dans son travail

Dans la Calandreta de F. où elle exerce depuis dix ans, comme nous l'avons vu, langue et PI sont omniprésentes, même dans le périscolaire. Sylvie a évolué dans ces deux domaines grâce à cette pratique permanente, à cette double immersion. Elle se considère d'ailleurs comme militante de l'occitan et de la PI, même si les remous de la loi Molac la conduisent, au moment de l'entretien, à mettre plus en avant son militantisme occitan. Pour elle, être militante c'est, dans cette actualité, se battre pour obtenir le droit de pouvoir enseigner en immersion. Elle se présente comme une militante occitane pacifiste (N2 39'50), et participe à ce titre aux manifestations de défense de la langue à laquelle elle se dit de plus en plus attachée, « *mais voilà je suis pas non plus une militante acharnée.* » (N2 47'01).

Après six ans en charge de la direction de l'école, Sylvie a cessé ces fonctions pour accorder plus de temps à ses proches. « *Oui, j'en avais un petit peu marre et j'avais mon grand qui est rentré au collège. Donc j'avais besoin d'avoir moins de réunions et un peu plus de temps, donc voilà, à consacrer à mes enfants et à ma famille.* » (N2 11'08). Elle se dit, depuis, moins active en tant que militante et elle s'est un peu désengagée des réunions. Comme nous l'avons vu, elle n'envisage pas pour l'instant d'accueillir de stagiaires APRENE 1. Sylvie ne souhaite pas non plus prendre de responsabilités dans les instances du mouvement. *« C'est quelque chose qui pour l'instant en tout cas me fait un petit peu peur de prendre des responsabilités à une échelle plus haute, quoi. »* (N2 45'57). Nous retrouvons ici sa crainte relevée précédemment de ne pouvoir assumer des fonctions qui lui semblent inaccessibles. Nous pouvons également penser que, même soutenue par ses collègues, elle a été fortement sollicitée durant ses années de directions. Aussi préfère-t-elle s'en tenir désormais à son travail de *regenta* dans lequel elle s'épanouit, comme elle le dit à plusieurs reprises.

Pour « *recharger [ses] batteries* », Sylvie ne participe à aucune association mais elle pratique des activités. « *Moi je fais un peu de vélo, de la rando et, et je lis aussi beaucoup, voilà.* » (N1 58'49). Autant de loisirs dans lesquels Sylvie peut se retrouver avec elle-même et son côté *« un petit peu sauvage »*.

10.3. Clément, sauvé, repêché et installé[184]

10.3.1. Transaction biographique

10.3.1.1. Un parcours biographique : le *calandron* devenu *regent*

Clément est un ancien *calandron* qui a fait toute sa scolarité à Calandreta, jusqu'en classe de troisième. L'occitan prend rapidement une place importante pour lui. « *Quand j'étais petit, quand je faisais des crises de colère [à l'école], je me rendais compte que j'étais assez calmé quand enfin je pouvais reparler en français, euh ! en occitan. Mais du coup pour moi l'occitan ça a été synonyme de langue d'apaisement.* » (N3.1_ 37'43). Il obtient un bac littéraire en histoire des arts. Après deux ans insatisfaisants en lettres modernes, *« même si j'aime la littérature, là c'était vraiment trop, c'était du gavage de littérature »* (N3.1_3'42), il part en Sciences de l'Éducation où là il dit s'être *« régalé »* à découvrir les différents courants pédagogiques. (N3.1_5'29). Dès sa deuxième année de licence, il travaille en contrat emploi avenir professeur[185] dans une école publique, douze heures par semaine. « *J'avais un peu un pied dans l'enseignement.* » (N3.1_ 6'49).

Inscrit en master MEEF, Clément « *décroche* » deux années de suite pendant lesquelles il tente et échoue au CRPE public à deux reprises. Embauché un jour par semaine par une Calandreta pour assurer une décharge de direction, il essaie de retourner à l'ESPE. Il lui est dit de choisir entre faire des études et travailler. « *À l'époque, je cumulais jusqu'à quatre petits boulots pour y arriver.* » (N3.1_ 4'37). Il passe alors la *Jurada* et entre en APRENE 1. Sa première année en responsabilité totale d'une classe s'avère très éprouvante.

Au moment de notre entretien, Clément est *regent adralhat*, en charge d'une classe de cinq niveaux, du CP au CM2. Il vient d'échouer de peu au CRPE réservé aux enseignants de Calandreta[186], concours qu'il passera à nouveau l'année suivante. Il enseigne depuis quatre ans et il a 27 ans. Il participe à une codirection non-officielle de l'école et aimerait plus tard être directeur. (N3.1_ 25'33). Bien que non-titulaire, il est aussi délégué des enseignants au sein de la Fédération des Calandretas. Dès l'âge de 18 ans, Clément a travaillé dans l'animation en CLSH[187] et séjours de vacances. Il est en train de terminer son cursus de directeur dans le cadre

---

[184] Un souci technique a interrompu l'entretien à 41' durant quelques minutes. C'est pourquoi les minutages sont codés N3.1 (début de l'entretien) et N3.2 (suite et fin de l'entretien).

[185] EAP Emploi Avenir Professeur puis Emploi Apprenti Professeur, dispositif gouvernemental en place de la rentrée 2013 à juin 2019. « *Les EAP ont pour ambition de faciliter l'insertion professionnelle et la promotion sociale des jeunes dans les métiers du professorat en permettant à des étudiants boursiers d'exercer pendant leurs études des fonctions d'appui éducatif rémunérées dans les écoles et les établissements scolaires, tout en bénéficiant d'une entrée progressive dans le métier.* »
https://www.education.gouv.fr/bo/13/Special2/MENH1240319C.htm

[186] Concours externe spécial de recrutement de professeurs des écoles (langues régionales).
https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98667/postes-et-contrats-offerts-aux-concours-de-recrutement-de-professeurs-des-ecoles.html%20%20par%20acad%C3%A9mie

[187] Centre de loisirs sans hébergement

du BAFD[188]. Cela rejoint son envie de travailler avec des adultes, d'être dans l'accompagnement et la transmission.

Clément obtient un master MEEF dans le cadre du partenariat APRENE/INSPE de Corte. Frustré par le format trop court imposé pour le mémoire, il n'exclut « *pas complètement un doctorat à terme, en sciences de l'éducation* » (N3.1_ 5'29), notamment dans une perspective de théorisation de ce qui se pratique à Calandreta.

Clément est aussi conteur. « *J'avais vraiment développé un côté semi-professionnel où j'avais une tournée de contes, où j'ai joué au festival d'Aurillac. […] Là je rejoue sur des festivals, cet été.* » (N3.2_ 52'06). À ce titre, il a écrit un livre pour enfants et a contacté des éditeurs.

Il est difficile pour lui de se projeter dans dix ans car, comme il voulait être père depuis un moment, Clément a enclenché une démarche d'adoption, sans trop se faire d'illusion. « *En tant qu'homme célibataire, je m'attends pas avoir une réponse très rapide.* » (N3.2_ 55'08). Cependant, il se dit qu'avec une classe à cinq niveaux, il a largement de quoi expérimenter dans les années à venir et se voit donc encore dans dix ans à Calandreta, chose qu'il n'envisageait pas auparavant. Il avait prévu de *« faire tant d'années à l'école et puis après je partirai.* » (N3.2_ 43'26). Depuis, il a complètement changé de perspective et pense que pour expérimenter sérieusement, il faut s'installer un tant soit peu. Cela lui permet de pouvoir prendre du recul sur sa pratique. À la fin de notre entretien, Clément souhaite en garder trace, pour voir comment il évolue, comment sa vision du monde change au fil du temps. (N3.2_ 1h01'07).

Il est à noter que dans notre entretien, Clément parle très peu de ses parents, si ce n'est à propos de son inscription en Calandreta, moment clé dans son parcours.

10.3.1.2. Le rapport à la PI : une rencontre précoce et des retrouvailles

La première rencontre de Clément, alors tout jeune *calandron*, avec la PI semble l'avoir marqué. « *J'ai toujours été, ben moi j'ai été accueilli par la PI finalement.* » (N3.2_ 28'22). Il insiste sur l'écoute dont il a pu bénéficier. « *En tant qu'enfant, j'ai été, j'ai été écouté, voilà. J'ai pratiqué, enfin, j'ai eu les effets de la PI.* » (N3.2_ 28'58). Il retrouve la PI durant sa licence de Sciences de l'Éducation grâce à une de ses enseignantes. Mais c'est surtout lorsqu'il entre en APRENE 1 que cette rencontre se poursuit. Il ne s'est toutefois pas contenté des seuls apports de sa formation initiale puisqu'il a participé à des chamPIgnons dès l'année suivante, étayant ainsi son développement professionnel. « *Un collègue avait dit : "C'est pas parce qu'on est enseignant Calandreta qu'on est forcément un expert de la PI. La PI, c'est pas juste les*

[188] Brevet d'aptitude aux fonctions de directeur d'accueils collectifs de mineurs.

outils Calandreta. Ça va plus loin et il faut se former." Et du coup ça, ça m'avait titillé et j'essaie de continuer, de ne pas s'arrêter juste à notre pratique. » (N3.2_ 26'59).

10.3.1.3. La fonction étayante de la PI

Clément considère que la pédagogie Freinet et la PI ont des approches complémentaires. Dans un premier temps, il n'indique pas de préférence. *« J'ai pas envie de choisir entre l'un ou l'autre.* » (N3.1_ 28'37). Néanmoins, il précise que sans la PI, les institutions lui manqueraient et il voit ce courant pédagogique comme une réflexion sur le mouvement Freinet. (N3.2_ 31'22).

- ***Au chamPIgnon***

Pour Clément, le chamPIgnon, le « *chamPI* », constitue clairement une aide importante dans sa pratique professionnelle. Participer à ce groupe lui permet de ne pas rester seul, suivant ainsi la recommandation de Fernand Oury[189]. « *C'est encore une fois sortir de l'isolement. C'est vrai qu'on est en permanence le nez dans le guidon, et là ces moments-là, c'est vraiment… [rire et soupir de soulagement] Il existe aussi autre chose, on n'est pas seul.* » (N3.1_ 32'07). Lieu où Clément se ressource, « *ça m'apporte à chaque fois une bouffée d'air* », le chamPIgnon permet de faire émerger « *de nouvelles idées ou des résolutions de conflits, même anciens* » qu'il partage ensuite avec ses élèves. «*Bon, là j'ai parlé avec des collègues et il en est ressorti que, effectivement…* » (N3.1_ 30'10).

Dans le chamPIgnon, Clément se sent en sécurité et à l'abri des jugements, notamment grâce à « *la loi de la confiance* » qui garantit que ce qui y est dit ne sera pas répété en dehors du groupe. Comme tout un chacun, il peut donc présenter des situations professionnelles qui lui posent problème, en toute sécurité. À titre d'exemple, Clément raconte qu'alors même que les relations sont tendues entre son école et une autre Calandreta, une de ses *regentas* participe également au chamPIgnon, et tout se passe bien. « *C'est assez fou.* » (N3.1_ 31'01). Ceci a d'ailleurs contribué à un début de rapprochement entre ces deux Calandretas en froid.

Comme le lieu de réunion est un peu éloigné, Clément aurait aimé créer un chamPIgnon sur place. En effet, à ce niveau-là non plus, « *se lancer seul en PI, c'est pas évident. Donc le problème, c'est que j'ai personne avec qui structurer un groupe.* » (N3.1_ 27'10).

- ***Un cadre pour le groupe et le* regent**

Clément travaille avec les Ceintures autant pour le comportement que dans les autres domaines. Tirant parti de son cours multiple, il fonctionne en différents groupes de compétence, selon les matières, et non par niveau d'inscription. À tel point « *qu'il y a des enfants qui savaient*

[189] (Pain, 2013, p. 44).

même pas en quelle classe ils étaient. Et ça c'est quand même une richesse qu'on a pas sur les classes de niveau simple. » (N3.1_ 14’38).

Pourtant, tout n’a pas été simple au départ. Ainsi, au cours de sa première année en responsabilité totale d’une classe, Clément criait sur les élèves et n’en avait pas conscience. « *C’est un parent qui m'en a fait rendre compte et petit à petit j'ai essayé de sortir de ce cercle vicieux.* » (N3.2_ 19’45). Depuis, il a fait du chemin, notamment grâce au travail en chamPIgnon. « *Et maintenant je lève plus la voix, il y a plus besoin parce que par contre c'est le cadre qui est posé et voilà.* » (N3.2_ 20’41). La fonction médiatrice de cette pédagogie aide Clément à se défaire d’une posture frontale, tout en l’amenant à prendre pleinement sa place dans la classe. « *La PI permet […] de mettre un tiers entre soi et le groupe. Et c'est plus soi face au groupe, mais c'est le groupe en entier.* » (N3.2_ 29’33).

Cette dimension groupale revêt une grande importance pour Clément puisque selon lui, la PI « *c'est les outils pour parler dans le groupe* » (N3.2_ 30’26), groupe sur lequel tout est axé dans la classe. « *Et c'est par le groupe que l'enfant avance.* » (N3.2_ 01’52). Selon lui, production et travail coopératifs sont des points déterminants qui distinguent la PI et qui sont absents d’autres pédagogies, « *dans Montessori notamment.* » (N3.2_ 00’41). Même si Clément reconnait que le dispositif de la PI est lourd à mettre en place, il favorise par la suite une certaine cohérence pédagogique. « *Ça permet aussi je trouve, de pas partir de tous les côtés, et de pas se faire manger par certaines, je dirais pédagogies un peu New Age, et bienveillance, et les ronds de couleur… et voilà.* » (N3.2_ 29’33).

Pour autant Clément n’idéalise pas Calandreta « *ça dépend vraiment de chaque classe* ». La PI ne produit pas non plus des effets miraculeux et immédiats, « *ça correspond à pas tous les enfants non plus.* » (N3.2_ 39’46). Il indique combien il n’est pas évident de se retrouver dans un tel système pour des enfants qui ne supportent pas la pression du groupe et qui sont en demande permanente d’une présence adulte. Il y a aussi besoin de temps. Clément évoque alors le cas d’un enfant arrivé en cours d’année d’une école privée catholique. La famille était consciente d’un problème de manque d’autonomie. L’élève avait beaucoup de mal à se mettre au travail. « *Là, il s’ouvre, il fait des textes libres, il a fait un premier texte libre qu’il a présenté, voilà, il ose enfin se lancer.* » (N3.2_ 41’25). Tout n’est pas gagné mais des premiers signes positifs commencent à apparaitre. Comme d’autres situations décrites par Clément, celle-ci semble faire écho à son histoire personnelle.

Deux autres dimensions de la PI intéressent également Clément. D’une part, il évoque « *cette idée de programmer le hasard et d'accueillir ce qui vient.* » (N3.2_ 30’31). C’est-à-dire, être en capacité de créer un milieu propice à l’accueil de ce qui survient et notamment à la

rencontre. D'autre part, Clément fait référence au rapport à l'inconscient qu'il met aussi en lien avec son activité de conteur. « *L'inconscient, c'est quelque chose aussi qui me parle énormément. Donc voilà je crois qu'il y a vraiment ce rapport où, même sans Calandreta à mon avis je serai tombé dans la PI.* » (N3.2_ 28'22).

Par ailleurs, nous pouvons avancer qu'une école étayée par la PI a pu faire office de lieu de recours pour Clément devenu *regent*, comme lorsqu'enfant, il était *calandron*. Ainsi déclare-t-il que « *l'école pour le coup est un garde-fou pour moi.* ». L'exercice de cette profession lui permet de perpétuer ses valeurs dans un cadre sécurisant, tout en lui évitant de se laisser emporter dans d'autres voies de *« combat »* plus hasardeuses. (N3.2_ 36'45).

10.3.1.4. L'occitan, une institution de l'accueil

Comme il n'évoque aucun lien entre la langue et sa famille (famille qu'il évoque très peu du reste), nous pouvons considérer en creux qu'il est néolocuteur, arrivé à l'occitan par sa scolarisation en Calandreta. Cependant, conformément à la volonté d'immersion des Calandretas, Clément, en tant que *regent,* parle tout le temps en occitan en classe. Cependant, il n'oblige pas ses élèves à le faire. « *Je sais aussi, ben voilà la langue c'est quand même quelque chose d'intime. Je veux pas faire taire les enfants qui parleraient après en occitan mais qui auraient plus rien à dire.* » (N3.2_ 31'54). Pour notre interlocuteur, l'essentiel est que les élèves entrent dans la parole et l'échange. L'occitan finira bien par advenir. « *Une langue se résume pas à ce qu'elle exprime enfin, à ce qui est exprimé. On le voit avec beaucoup d'enfants qui n'osent pas dire un mot en occitan et puis qui, du jour au lendemain, il y a un déclic, et ça y est, ils parlent et en fait ils l'ont autant que tout le monde.* » (N3.2_ 34'03). Cependant, parler en occitan est un signe de grandissement et c'est donc un des critères pour être considéré comme un grand dans la classe de Clément.

Tous les moments de parole, toutes les institutions de la classe se déroulent en occitan, ce qui fait qu'à son tour « *la langue est vraiment une institution.* » (N3.2_ 31'54). L'occitan est donc, lors d'institutions comme le Quoi de neuf, la langue qui accueille la parole de l'autre et qui permet d'exprimer une parole à soi. Ainsi, faisant référence à son parcours personnel, Clément déclare « *je me suis rendu compte plus tard que l'occitan c'était la langue en fait qui m'avait accueilli.* » (N3.1_ 36'45). Tout l'agencement du dispositif de la classe PI se fonde en grande partie sur la fonction d'accueil[190]. Selon Clément, PI et occitan s'étayent mutuellement et à ce titre contribuent à la structuration de la pensée. « *L'occitan […] est passé grâce à la PI, je dirais, ou permis grâce à la PI parce que c'est ce fait qu'en PI on accueille autant, […] qui fait que, inconsciemment l'occitan devient la langue de structuration de choses très profondes*

[190] (Lopez, 2013)

et qui nous dépassent. » (N3.2_ 34’03). C’est quelque chose que Clément constate également chez d’anciens calandrons. « *Je vois certains collègues qui étaient avec moi à l'école à l'époque et qui n'ont pas continué, qui ont perdu l'occitan en termes de langue mais par contre pour qui l’occitan s'est ancré dans la manière [dont] elle structure la pensée.* » (N3.2_ 33’13).

10.3.1.5. De décrochage en accrochage, des débuts éprouvants

À ce stade du portrait de Clément, revenons sur ses deux années en ESPE lorsqu’il se préparait à passer le CRPE public. Pour expliquer ses décrochages successifs en Master MEEF, Clément donne plusieurs explications. Il pointe son désintérêt pour des matières trop théoriques et des contenus déjà vus en licence. Il signale qu’il était accaparé par plusieurs petits boulots « *pour y arriver* » et d’autres occupations. « *Ça fait que voilà j’ai décroché très vite parce que je m’y sentais pas à ma place.* » (N3.1_8’36). Mais également il évoque ouvertement ses troubles de l’apprentissage, TDAH et une dyspraxie qui se manifeste par des difficultés de coordination associées à de la dysgraphie. (N3.1_9’42).

Après son deuxième échec au CRPE public, Clément est refroidi par l’accueil qui lui est fait lorsqu’il a l’intention de s’inscrire une troisième fois à l’ESPE. « *Là, en réunion, ils m'ont dit : " Il va falloir choisir entre travailler et faire des études. " Donc c'est la dernière fois où j'ai mis un pied à l'ESPE. J'ai choisi.* » (N3.1_4’37). Recruté en APRENE 1, son maintien dans la *colà* a posé question car il avait failli perdre pied. « *À l'époque, j’étais très mal dans ma vie.* » (N3.2_12’12). Il considère qu’il a eu beaucoup de chance parce que, grâce à la confiance qu’APRENE lui a accordée, il travaille à se sortir de ce mauvais pas et il est admis en deuxième année, APRENE 2.

Cependant cette première année en responsabilité totale d’une classe ne sera pas de tout repos pour Clément. Dès le début de l’entretien, il évoque cette période comme une épreuve, « *j'ai pas réussi à gérer* » (N3.1_1’24), « *ça a été très dur à vivre* », (N3.2_18’04). Il fait le lien avec ses troubles dont il venait de prendre réellement conscience l’année précédente mais il découvre avec surprise son impulsivité. « *Me rendre compte de ça notamment que je suis, capable d'attraper un enfant et le mettre sur sa chaise par les bras. Jusqu'où je vais là ?* » (N3.2_19’45). Le contexte n’est pas non plus très favorable car il est seul, sans AVS, avec plusieurs élèves qui ont de gros soucis de comportement, élèves avec lesquels il y a régulièrement des accrochages.

Clément ne cache pas pour autant ses maladresses de débutant qu’il analyse lucidement. « *J’ai voulu lâcher les quatre mains en même temps. Et[…] je me suis magistralement vautré. Il y avait des enfants qui étaient tenus par une collègue depuis la petite section, qui les tenait d'une main de fer. Là d’un coup ils passaient avec moi qui voulais tout*

tester en même temps. Donc là, il y a eu une explosion. » (N3.2_16'55). De plus lui-même se sentait enfermé, « *je tenais pas dans une classe*. » (N3.2_18'04). Il associe ceci au fait que c'était dans une école de ville. Mais puisqu'à la période de notre entretien il exerçait avec bonheur dans la Calandreta d'une autre ville, nous faisons l'hypothèse que la situation qu'il vivait alors n'était pas étrangère à ce sentiment d'étouffement. (N3.2_15'34).

Depuis Clément se débrouille beaucoup mieux dans sa gestion de classe grâce au « *cadre qui est posé.* » (N3.2_ 20'41). De surcroit, afin de ne pas être débordé par les autres, et par lui-même, il fait un gros travail d'organisation notamment en arrivant plus tôt à l'école et en synthétisant ses préparations. Ainsi il réalise que ses troubles l'ont amené à devoir compenser, à « *devoir créer plein d'outils pour m'organiser. Je ne le suis pas du tout naturellement donc il faut, et du coup ça a été des gros atouts finalement au niveau de l'école.* » (N3.1_11'). Clément semble donc avoir réussi à métaboliser ses troubles comportementaux en compétences et rigueur organisationnelles. « *Ça me force à être presque plus rigoureux que d'autres qui juste laissent passer et n'en n'ont rien à faire.* » (N3.1_12'07).

10.3.2. Transaction relationnelle

10.3.2.1. L'école de la dernière chance : entre revanche et reconnaissance

Au vu de ce qui précède, il n'est pas surprenant d'apprendre que le sujet du mémoire du master MEEF de Clément portait sur l'accueil dans les classes coopératives. Ce travail de recherche est directement en lien avec sa pratique professionnelle. En effet, nombre de ses élèves ont des troubles ou des phobies. « *Tous les dys, je les ai dans la classe : TDH, haut potentiel… […] Je ne fais pas de l'éducation spécialisée, malheureusement. […] Mais comment je vais faire en sorte que la classe soit un lieu pour chacun. […] Comment on va pouvoir les accueillir ? Comment on va pouvoir leur redonner confiance ?*» (N3.1_12'45). Les Calandretas n'ont pas accès aux interventions des enseignants spécialisés des RASED[191], déjà fortement réduites dans l'enseignement public. Dans son travail de mémoire, Clément cherche donc à savoir « *comment sans partenariat spécialisé, comment on peut adapter la classe pour tout un chacun.* » (N3.1_14'23).

Tout ceci n'est pas sans faire écho au parcours personnel de Clément. « *Alors pour revenir au tout début, à partir de la grande section, j'ai été déscolarisé de l'Éducation Nationale parce qu'on me proposait des classes type ITEP à l'époque.* » (N3.1_16'18). Auparavant, il avait déjà été suivi par le CAMSP[192]. Ses parents refusent alors cette orientation

[191] RASED : Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté
https://www.education.gouv.fr/les-reseaux-d-aides-specialisees-aux-eleves-en-difficulte-rased-11312

[192] « *Les Centres d'Action Médico-Sociale Précoce (CAMSP) ont pour mission de dépister et de proposer une cure ambulatoire et une rééducation pour des enfants présentant des déficits sensoriels, moteurs ou mentaux. Ils accueillent des enfants de 0 à 6 ans et sont souvent installés dans les locaux des centres hospitaliers ou dans d'autres centres accueillant de jeunes enfants. Les CAMSP peuvent être polyvalents ou spécialisés dans l'accompagnement d'enfants présentant le même type de handicap.* »

ITEP, tout comme la médicamentation. En dernier recours, ils inscrivent Clément en Calandreta. « *Ils m'ont mis en Calandreta alors qu'ils avaient beaucoup de mal avec le fait que ce soit une école privée, ils sont fervents partisans du public, voilà. C'était contre leurs idéaux à la base. Ils l'ont fait et finalement donc j'ai fait toute ma scolarité jusqu'à la 3ème en Calandreta.* » (N3.1_16'40). Ainsi, pour Clément, comme pour d'autres parmi lesquels certains de ses propres élèves, Calandreta a pu paraitre comme l'école de la dernière chance. « *Calandreta ça m'a apporté énormément. Ça m'a sauvé clairement parce que j'aurais été en ITEP, voilà, avec les problématiques que j'ai, j'en serais pas sorti de ce cercle vicieux.* » (N3.1_36'03).

Pour Calandreta, cette fonction d'école de la dernière chance semble s'exercer à nouveau pour Clément puisqu'après ses échecs au CRPE public, il s'engage sur une professionnalisation en tant que *regent*. Aussi envisage-t-il son entrée dans le métier en termes de réciprocité, de transmission d'un accueil dont il a bénéficié par le passé. « *Alors qu'est-ce qui m'a conduit à être enseignant ? Le fait que moi j'ai eu un parcours, voilà, personnel assez compliqué et l'école, enfin quelques enseignants plus exactement, ont vraiment su me tendre la main et ont pas renoncé alors que pourtant je donnais du fil à retordre, notamment au niveau comportement, notamment, à tous ces niveaux. Et ils ont su voilà me hisser là.* » (N3.1_34'47). Nous pouvons aussi envisager ce choix professionnel en termes de revanche au vu des multiples rejets que Clément avait subis au sein de l'Éducation Nationale. « *Y'a aussi peut-être le côté que l'Éducation Nationale m'a dit : « t'as rien à faire ici » et bien du coup j'ai voulu dire « ah bon, j'ai rien à faire ici ? et ben du coup je vais être prof !* » *Je pense qu'il y a un peu de ça aussi qui a joué.* » (N3.1_34'47).

10.3.2.2. Une légitimation en tensions

« *Calandreta a réussi à me tendre la main. Moi, je voulais donner ça à tous les enfants.* » (N3.1_36'03). Initialement, Clément ne veut donc pas enseigner dans le cadre plus restreint des Calandretas mais, à son tour, il tient à aider des élèves déconsidérés, en grande difficulté dans les écoles publiques. D'une part, il souhaite « *sauver* » ces écoliers en leur faisant bénéficier de toute l'aide dont il avait lui-même profité. D'autre part, en essayant de revenir comme enseignant dans le giron des écoles publiques dont il a le sentiment d'avoir été chassé, Clément tente peut-être de retrouver une légitimité dans l'Éducation Nationale. Il nous semble également que, consciemment ou pas, il est en recherche d'une légitimation aux yeux de ses propres parents, « *fervents partisans du public.* »

https://annuaire.action-sociale.org/etablissements/jeunes-handicapes/centre-action-medico-sociale-precoce--c-a-m-s-p---190.html

Bien qu'au vu de ses deux premières tentatives au CRPE il cherchait à exercer dans l'enseignement public, Clément ne souhaitait pas toutefois être fonctionnaire, statut qu'il rejetait. « *Je voulais pas être représentant de l'État.* » (N3.2_45'20). Il parait donc traversé par des tensions internes en termes de légitimation. Nous pouvons supposer que ce refus est en lien, au moins partiellement, avec son militantisme évoqué plus loin. De plus, au début de son parcours de *regent,* Clément ne trouve aucun intérêt à passer le CRPE réservé. Selon lui, l'expérience acquise au cours des stages en APRENE 1 est alors amplement suffisante pour exercer. « *Pour moi le concours, c'était enfin, non ! Dans la mesure où il y avait la formation sur le terrain et où il y a l'expérience, le concours je le voyais comme ne m'apportant rien.* » (N3.2_47'16).

C'est lorsqu'il tente pourtant ce CRPE occitan qu'il en réalise l'intérêt, « *ça apporte quand même la possibilité de continuer le chemin.* » Désormais, Clément souhaite devenir titulaire, et donc avoir un statut assimilé à celui de fonctionnaire, pour sortir de son statut précaire (vacataire en CDD). La réussite au concours lui apporterait ainsi une légitimité et lui permettrait par la suite de pouvoir accéder à d'autres fonctions au sein de Calandreta. Il n'est plus comme les quelques *regents* « *non-titulaires qui sont là depuis une petite dizaine d'années* », (N3.2_45'59) qui ne veulent toujours pas passer le concours afin, parfois, de ne pas quitter leurs classes « *protégées parce que non-contractualisées.* »

Cependant, Clément souhaite se fixer dorénavant. Il constate un changement fort en lui car il n'a plus la sensation d'étouffer en restant dans un même lieu comme lorsqu'il était en APRENE 2. « *Même à l'époque on m'aurait proposé de changer [d'école] toutes les années ça m'aurait pas dérangé, au contraire.* » (N3.2_15'21). Il semble enfin s'être apaisé et avoir trouvé sa place, signe d'une certaine assurance mais également d'un sentiment de légitimité. **«** *Là ça y est, c'est passé (rire). Maintenant je suis installé ici, et là, ça y est, je crois que j'ai envie un peu de poser les bagages, m'installer quelques temps*. » (N3.2_15'34). Ce changement apparait également dans le secteur de l'animation où il est directeur. Clément est actuellement en recherche de stabilité, il se pose. « *Je fais mon petit nid et je vais plus autant voir ailleurs qu'avant.* » (N3.2_49'23).

Pour autant, il n'a pas envie de « *s'enfermer dans [sa] classe et de ne faire que ça. D'où l'idée de se mettre à mi-temps par la suite* », une fois devenu titulaire. (N3.2_47'16). Parvenu à une certaine quiétude, il peut donc se projeter dans un partage de son temps entre la classe et d'autres activités, sans risquer de se faire emporter par une frénésie qui semblait le caractériser auparavant.

Sur le plan pédagogique, Clément reste en recherche d'une certaine légitimité. Ainsi, il utilise un outil qui fait référence au sein du mouvement, les Ceintures élaborées par l'équipe Calandreta de Béziers, et ce « *dans l'idée d'harmoniser nos attentes*. » (N3.2_03'47). Nous sommes loin de celui qui voulait « *tout tester en même temps.* » Cependant, sans doute afin de renforcer sa légitimité auprès des parents d'élèves, Clément ne s'en tient pas aux Ceintures qui pourtant constituent la base de *Saqueta*[193], l'équivalent du LSU[194] pour les Calandretas. Il a également recours aux tableaux prônés par l'Institution. « *J'ai fait le choix, enfin pour les bilans avec les parents, de doubler le système de Ceintures du référentiel Education Nationale, de la grille des compétences attendues en fin de cycle.* » (N3.2_04'20).

10.3.2.3. Reconnu malgré ses failles

Lorsque Clément évoque son année en APRENE 1, c'est souvent en termes d'accueil, d'accompagnement et d'aide. Dès la *Jurada*, alors qu'il ne semble pas maitriser complètement les connaissances prérequises, il est pourtant « *repêché* » par Calandreta. Il débute donc sa formation initiale avec une place déjà précaire, surnuméraire. « *J'étais sensé pouvoir être envoyé dans n'importe quelle autre fédération*[195] *la deuxième année. J'étais en trop en fait, j'aurais pas dû être pris en fait par rapport à mes notes mais ils ont choisi de me laisser une seconde chance notamment par rapport à la Jurada et par rapport à mon parcours.* » (N3.2_14'20). Comme vu plus haut, son année d'APRENE 1 est éprouvante et laisse transparaitre certaines failles individuelles de Clément. « *Calandreta m'a une seconde fois, je dirais, tendu la main dans la mesure où notamment à APRENE ils ont été capables de me faire confiance*. […] *À l'époque j'étais très mal dans ma vie.* » (N3.2_12'12). Cette confiance à son égard a rendu possible un sursaut salvateur chez Clément, lui permettant de se remettre sur les rails. *« Il y avait aussi ce côté, ah bon, j'ai été quand même aidé et là il faut que, que je me mette un coup de pied et que j'avance. »* (N3.2_15'12). De même, après sa première année en APRENE 2 dans cette classe qu'il n'a « *pas réussi à gérer* », Hervé, un responsable de Calandreta devenu véritable point d'appui pour Clément, lui accorde une nouvelle « *seconde chance qui [lui] a permis de s'envoler.* » (N3.2_8'55).

Malgré toutes les épreuves qu'il a traversées avant même son recrutement, malgré les failles personnelles qui se sont fait jour, Calandreta lui a fait confiance, étayant ainsi chez lui le sentiment d'être reconnu. Tout porte à croire que ce soutien constant s'inscrit en continuité de l'inscription et du parcours de Clément enfant, en tant que *calandron*.

---

[193] *Saqueta* est hébergée par SACoche, logiciel libre de Suivi des Acquisitions de Compétences. https://sacoche.sesamath.net/

[194] LSU Livret Scolaire Unique « *outil de communication, à destination des parents d'élèves et des enseignants pour y stocker les données nécessaires au bon suivi de l'apprentissage des enfants des écoles élémentaires et des collèges, du CP à la troisième.* » https://livret-scolaire-unique.education/

[195] Les fédérations peuvent être départementales ou régionales. http://calandreta.org/oc/organizacion/

Sur un autre plan, Clément peut se prévaloir d'une reconnaissance professionnelle non négligeable. En effet, avant son arrivée voilà deux ans dans l'école, les vacataires qui s'y succédaient avaient un faible niveau en occitan. « *Donc très peu d'enfants avaient la langue quand je suis arrivé. On a doublé l'effectif depuis que je suis arrivé, enfin voilà. Il y a eu énormément de changement.* » (N3.1_36'45). À tel point qu'avec ses deux seules classes, l'école ne peut plus faire face à toutes les demandes d'inscription et qu'une extension pourrait sembler envisageable. Ceci n'a pas manqué de changer l'image de cette école et de lui donner un autre poids au sein de la fédération départementale, alors qu'auparavant c'était « *une école, on le sait, il y a personne qui candidate. Personne ne veut aller ici.* » (N3.2_45'20).

Par ailleurs, les qualités de Clément semblent aussi reconnues même hors de la sphère purement professionnelle puisqu'une mère d'élève l'a embauché pour diriger un CLSH durant l'été. (N3.2_48'27). De plus, autre sujet de satisfaction pour Clément, alors que le collège Calandreta est très éloigné de son école, pour la première fois, une de ses élèves va y être scolarisée. « *Ça y est j'envoie une première petite au collège où j'étais en tant qu'élève.* » (N3.1_17'20). Au-delà de l'émotion que peut générer cet évènement en termes de transmission, c'est tout le travail de Clément qui semble reconnu par cette inscription.

10.3.2.4. Des relations à ajuster : sortir de l'isolement et de l'horizontalité

Manifestement, dans son secteur géographique mais aussi dans sa sphère professionnelle, Clément a le sentiment d'être assez seul. C'est une des raisons pour lesquelles il participe à plusieurs groupes de pairs, que ce soit sur Facebook, à l'ICEM ou au chamPIgnon, au-delà de l'aide qu'il peut y trouver. « *C'est encore une fois sortir de l'isolement.* » (N3.1_ 32'07). « *Je me retrouve assez isolé finalement.* » Ce constat, en partie, le conduit également à occuper les fonctions de délégué des enseignants au conseil fédéral. « *Ça m'aide vraiment, voilà, à voir aussi autre chose.* » (N3.1_ 25'58).

Au niveau de sa classe, Clément a appris à accepter ses faiblesses, manifestations notamment de ses troubles de l'attention. Il a décidé sur ce point de ne pas les occulter mais au contraire d'être dans la communication avec les élèves et les parents et d'évoquer ses troubles avec eux, en toute transparence. Ce qui pourrait paraitre à première vue comme un handicap contraignant, Clément le transforme en levier pour la gestion de sa classe et de son environnement. Ainsi, il incite élèves et parents à ne pas être dans l'immédiateté mais à différer. « *Non, ne viens pas me dire ça maintenant, tu me le diras quand je serai disponible quand ce sera le bon moment.* » (N3.2_25'22).

Ses relations avec les élèves ont nettement évolué et se sont apaisées depuis ses débuts. Son autorité s'en trouve grandie. En termes de bruit, Clément n'attend plus d'atteindre son seuil

personnel de tolérance qui est très élevé, pour mettre le holà. De même, il ne crie plus en permanence mais seulement dans des situations qui l'exigent comme « *l'année dernière, où il y avait deux petits qui, dont un qui a renversé un collègue, voilà. Il y avait vraiment danger physique.* » (N3.2_ 22'43).

Clément est devenu plus organisé et rigoureux dans son travail, plus exigeant aussi envers les élèves. Ainsi pour ce qui est de l'application d'éventuelles sanctions, sa pratique a également changé. Auparavant, emporté par son impulsivité, une fois sa colère retombée, il était trop accommodant et dans l'indulgence. Désormais, sa ligne directrice est claire : « *me tenir effectivement à ce que je dis* » (N3.2_23'22), sans pour autant s'interdire une certaine souplesse lui permettant de revenir sur des décisions.

Dans cette même optique, Clément n'est plus en quête d'horizontalité, du « *nos voix valent la même chose.* » Il est sorti de ce biais, dans lequel s'égarent parfois des enseignants de classe coopérative, d'ériger la classe en micro-société égalitaire où le maitre s'efface et se présente aux élèves comme un pair. « *Les règles de la classe sont bien fixées avec tout le monde. Ils savent aussi que je suis pas à leur niveau, c'est-à-dire que je leur dis pas qu'au Conseil nos voix sont égales. Non, c'est nos voix comptent toutes. Par contre, à un moment, c'est quand même moi le capitaine du navire […] et des fois c'est moi qui tranche.* » (N3.2_21'06). En s'affirmant à cette place assumée de responsable d'une classe à cinq niveaux, Clément franchit un cap. Il peut donc s'autoriser à faire confiance aux élèves et à « *leur déléguer des choses.* » (N3.2_25'22).

10.3.3. Transaction intégrative

10.3.3.1. Professionnalisation/socialisation : changer de regard sur Calandreta

Comme nous l'avons vu, Clément a été *calandron* et c'est en effectuant, comme vacataire, la décharge d'une directrice, qu'il remet le pied dans Calandreta. Par la suite, un de ses anciens instituteurs le pousse à passer la *Jurada*, enseignant qu'il a d'ailleurs retrouvé au jury de cet examen d'entrée.

Mais, revenant dans ces écoles en APRENE 1, Clément découvre qu'elles ont changé et qu'elles ne correspondent plus à l'image qu'il en avait. Il considère qu'à son époque, pourtant éloignée de l'origine du mouvement, c'était « *l'ancien temps des Calandretas, c'était notamment très militant. Les choses étaient d'une certaine manière par exemple c'est les parents qui faisaient la cantine, c'est les parents qui faisaient tout. Donc moi j'avais encore cette représentation-là en tête quand je suis rentré en Calandreta.* » (N3.1_18'54). Ce constat ne manque pas de le déstabiliser dans un premier temps. « *Donc moi j'étais encore dans cet esprit-là, et il a fallu, et je me suis pris quelques claques effectivement, en voyant toute la, toute la discipline qu'imposait du coup l'institutionnalisation. Voilà ça, ça a été un peu compliqué au*

début. » (N3.1_21’21). Clément est donc revenu alors que le mouvement Calandreta s’est bien plus structuré, dans une phase de normalisation et d’homogénéisation des différentes associations locales. Tout ceci l’amène à se poser beaucoup de questions, tant la représentation qu’il avait de Calandreta était idéalisée. « *Je me suis rendu compte des décalages entre moi, ma vision de Calandreta, de l'enfant qui avait été sauvé par Calandreta, et ce que j'ai vu dans quoi j'étais en train d'arriver.* » (N3.2_05’56). Il reconnait toutefois que cette structuration plus solide de Calandreta génère une certaine dynamique, donnant « *de la force au mouvement.* » (N3.1_23’07).

De plus, au cours de ses stages, Clément a constaté que toutes les classes ne fonctionnent pas, loin de là, comme celles dans lesquelles il avait été *calandron.* « *On se rend compte, on voit qu’il y a de tout. On voit du meilleur comme le pire.* » (N3.2_7’10). Par exemple, il observe que les Ceintures sont utilisées différemment selon les écoles et parfois même au sein de celles-ci, selon les classes. (N3.2_02’54).

Ces expériences de stage auront donc été enrichissantes à plusieurs titres. D’une part, elles ont permis à Clément de « *désacraliser […] et apprendre à me dire tout n'est pas beau, tout n'est pas parfait dans Calandreta.* » (N3.2_7’10). Son regard a ainsi évolué, dépassant celui parcellaire et idéalisé qu’il avait enfant pour acquérir une vision plus globale et lucide d’adulte en voie de professionnalisation. D’autre part, il a pu se rendre compte qu’il y a des collègues avec lesquels il aurait beaucoup de mal à travailler ou des modes de fonctionnement auxquels il n’adhère pas, « *on se dit : mais je veux surtout pas mettre ça en place.* » (N3.2_7’10).

Par ailleurs, cette première année de formation initiale est aussi marquée par des tensions fortes en termes de transition. En entrant à APRENE pour se professionnaliser, Clément réalise qu’il franchit le pas vers un mode de vie qui relève de l’installation, de la norme, a contrario de ce qu’il avait vécu précédemment, entre petits boulots multiples et décrochages successifs. « *Je me suis rendu compte en rentrant à APRENE que si je voulais à partir de ce moment-là ma voie était toute tracée, c'était là. […] C'était la première fois que j'ai envisagé de pouvoir me poser quelque part. […] Ça donnait un vertige quand ça, je me suis rendu compte que j'y étais quoi.* » (N3.2_7’10 à N3.2_13’20). Une sortie de la précarité semble se dessiner. Cependant, ce vertige dû à cette perspective a peut-être, paradoxalement, contribué au profond mal-être qu’il vit cette année-là. « *À l'époque j’étais très mal dans ma vie.* » (N3.2_12’12). Depuis, comme il nous le dit, Clément a fait « *son petit nid.* »

10.3.3.2. Engagements et militantismes

Comme nous avons déjà pu l'entrevoir, le militantisme occupe une place importante dans le parcours de Clément. Dans sa vie actuelle, c'est un élément qui reste prégnant.

- ***Les motivations des parents d'élèves***

C'est sans doute cela qui lui permet d'avoir une certaine clairvoyance quant aux motivations des parents inscrivant leurs enfants en Calandreta, d'autant plus que ses propres parents se sont retrouvés eux-mêmes dans cette configuration. Selon Clément, la plupart d'entre eux « *ont déjà un choix de vie, une vision sur l'éducation.* » (N3.1_36'03). Même s'il peut arriver, rarement, que des parents choisissent Calandreta « *un peu par hasard* », Clément repère des motivations récurrentes.

Au vu de l'implantation de son établissement sur la carte scolaire, certains parents y inscrivent leurs enfants dans une stratégie d'évitement de l'école du quartier, classée en REP+. D'autres sont à la recherche d'une pédagogie alternative ou « différente », avec souvent des convictions assez peu arrêtées, ce dont ils ne se cachent pas, comme nous le raconte Clément. « *Oh ! On hésitait entre vous et Montessori et puis Montessori c'est trop cher donc on les met chez vous. » (rire). Bon alors là on les met bien en garde et souvent ça passe pas d'ailleurs.* » D'autres parents encore sont à la recherche de classes avec des effectifs moins lourds que dans le public ce qui peut parfois poser problème. « *Moi, je suis monté jusqu'à 26 et j'ai eu deux départs de famille déjà.* » (N3.1_39'09**).**

Il semble clair pour Clément que très peu d'inscriptions sont motivées par l'immersion linguistique. « *L'occitan, c'est même très secondaire pour beaucoup.*» (N3.1_40'03). Toutefois, il repère une volonté d'entre-soi chez certains parents, avec la langue pour prétexte, une orientation à laquelle il n'adhère pas du tout. Des parents *« mettent effectivement leurs enfants à Calandreta parce que [ton emphatique] " c'est la langue de chez nous et que ici on y sera entre nous. " Et voilà, non.* » (N3.2_10'59). Ce biais peut parfois être entretenu par l'écueil du folklorisme occitan contre lequel des mises en garde ont été émises par les formateurs lorsque Clément était en APRENE 1, écueil qu'il a pu rencontrer au cours de ses stages. « *Dans certaines classes j'ai pu trouver ce côté un peu folklorique, l'occitan en petite jupette et petit gilet, etc. Ça pour moi c'est un gros danger et ça a été une alerte*. » (N3.2_10'35). Clément se défie d'une approche passéiste de l'occitan qui fige la langue et la culture. Au contraire, son engagement à Calandreta relève d'un militantisme du mouvement.

- ***Porter sa pierre à l'édifice***

Ainsi, Clément a envie de participer à l'aventure Calandreta, non pas pour revenir à l'époque héroïque des pionniers (dont il reste cependant un peu nostalgique) mais afin de « *bâtir quelque chose de structuré.*» Pour lui, « *l'idée du mouvement, c'est aussi justement de ne pas*

rester figé dans ce qui a été fait à un moment donné. » (N3.2_42'22). En effet, il a rapidement constaté que tout se codifie et se structure dans les Calandretas, portées par un courant d'institutionnalisation qui n'était, selon lui, pas aussi présent dans les premiers temps. « *C'est loin quand même des origines militantes, à faire des occupations dans les bâtiments.* » (N3.1_20'10). Il continue cependant à avoir des pratiques un peu en marge qui rappellent cette époque, comme le covoiturage par des parents lors de sorties scolaires. Clément trouve que le militantisme est moins actif actuellement, en partie parce qu'il n'y a plus la nécessité d'être dans la revendication. La survie des Calandretas ne semblent plus en jeu de façon aussi cruciale que par le passé. Aux pionniers du mouvement qui étaient très investis pour leur création ont succédé de nouvelles générations de parents et d'enseignants qui n'ont plus les mêmes préoccupations.

Clément se situe donc dans son milieu professionnel comme un militant Calandreta, une désignation qui pour lui « *rassemble un petit peu l'occitan, la PI et Freinet.* » (N3.2_39'08). C'est une des raisons pour lesquelles il a « *tenu à rentrer au CA* » du conseil fédéral en tant que délégué des enseignants, alors même qu'il n'est pas encore titulaire. Par ailleurs, il pense que tout ce qui se fait en Calandreta n'est pas assez valorisé ni diffusé en dehors du mouvement. « *On n'écrit pas assez […] on ne filme pas assez les classes.* » (N3.2_44'18). Pour sa part, notre interlocuteur prend beaucoup de photos et il a créé un site internet pour sa classe. De plus, il envisage de mener plus tard un travail de thèse dans une perspective de théorisation des pratiques en Calandreta.

- ***Enseigner, une autre voie pour le combat***

Nous avons déjà vu que Clément s'implique dans d'autres mouvements et groupes pédagogiques, en dehors de Calandreta. Il a essayé de créer un chamPIgnon et il devrait représenter son groupe départemental de l'ICEM à l'assemblée générale. (N3.1_28'53). Il trouve d'ailleurs que les enseignants de l'ICEM sont plus engagés politiquement que ceux de la PI. Ceci semble entrer en résonance avec la jeunesse de Clément lorsqu'il avait pris une part active aux mouvements lycéens puis étudiants. « *J'ai toujours pris la rue aussi.* » (N3.2_37'50). En entrant à APRENE, sa nouvelle orientation professionnelle le contraint à mettre entre parenthèses cet engagement politique qui l'animait. « *J'ai été obligé de me calmer parce que, honnêtement, en tant qu'enseignant, à un moment avec un casier, ça ne passait pas. Donc j'ai été obligé de mettre un petit peu de côté au niveau activisme.* » (N3.2_38'11). Aussi doit-il renoncer à s'impliquer dans ce qu'il appelle des *« projets collectifs* », à savoir des actions menées avec des groupes politiques. (N3.2_53'40).

Pour Clément, l'éducation n'est pas neutre, a fortiori quand on s'inscrit dans un mouvement pédagogique spécifique. En s'engageant dans l'enseignement, il a trouvé un champ

qui lui permet de faire passer dans les actes du quotidien les nombreuses revendications politiques qui l'animent, sans faire de propagande auprès des enfants. Selon Clément, « *faire de la classe un laboratoire de ce qu'on voudrait voir, de ce monde qu'on voudrait voir, c'est un acte militant.* » (N3.2_35'36). Il a donc choisi « *l'enseignement et l'éducation plutôt qu'une autre voie pour le combat.* » (N3.2_37'02). Toutefois, il n'écarte pas la possibilité de revenir un jour ou l'autre à son activisme politique, « *le côté rage, malheureusement, reprendra peut-être le dessus.* » (N3.2_38'35).

- ***Transmission et partage***

Mais pour l'heure, Clément est dans d'autres dispositions. Être dans la transmission et le partage participe de son désir d'être enseignant. (N3.1_34'47). Il s'était déjà investi, en tant directeur BAFD, dans la formation des animateurs, un domaine qui lui tient particulièrement à cœur. L'animation est un secteur dans lequel il est fortement impliqué puisqu'il a créé une association d'animation de rue dont il a été président durant huit ans, (N3.2_51'04). Il consacrait également la totalité des deux mois d'été à travailler dans les centres de loisirs dont une année en enchainant directement avec la classe. Maintenant, il considère qu'il a « *passé un cap […] ce n'est plus que d'être avec les enfants, c'est aussi de former les nouveaux animateurs qui arrivent.* » Toujours mû par le désir de transmission, Clément a donc hâte de réussir le CRPE qu'il rejetait précédemment, pour devenir titulaire. Il pourra ainsi prendre part, à son tour, à la formation des *calandrins*, comme tuteur de stage. (N3.2_45'45). Son souhait de travailler avec des adultes, d'être dans l'accompagnement, se confirme.

- ***Une posture réflexive et éthique***

Clément répond régulièrement à des sollicitations pour des entretiens de recherche car il constate qu'il peut en tirer lui-même avantage. C'est une des raisons pour lesquelles il souhaite avoir une copie de notre enregistrement. « *Répondre à toutes tes questions, ça me fait ressortir plein de choses. Un jour peut-être que j'arriverai à être structuré.* » (N3.2_1h01'55). Participer à une entretien favorise chez lui une attitude réflexive qui ne va pas de soi.

Même s'il se présente clairement et avec enthousiasme comme un militant Calandreta, Clément ne se carapaçonne pas dans des certitudes inébranlables. Ainsi, il s'autorise à douter et à se poser des questions sur la pertinence des orientations du mouvement, sans pour autant les remettre en cause. Il considère qu'on demande aux *calandrons* de faire un très grand pas de côté avec le modèle proposé par rapport à « *ce que la société va leur demander, que c'est, ça donne le tournis en fait.* » (N3.2_57'26). Il se demande si prôner la coopération n'est pas un parti pris qui va desservir les enfants plus tard puisque c'est loin d'être la valeur prééminente dans notre société. En effet, d'après Clément, la scolarisation en Calandreta les engage sur « *un chemin de vie* » avec un ancrage fort dans ces valeurs. (N3.2_57'51).

Un autre point donne à voir Clément sous un jour qui pourrait surprendre. Comme d'autres *regents* il s'est investi dans les manifestations qui viennent d'avoir lieu autour de la loi Molac. Alors que nous aurions pu penser qu'à cette occasion une part au moins de son activisme allait se raviver, c'est d'un certain malaise dont il nous fait part, notamment sur le risque de manipulation des élèves. « *Je voyais des photos aussi de plein d'écoles qui se sont mobilisées samedi*[196]*. C'est magnifique mais on voit les enfants qui ont des drapeaux qui ont des slogans dessus. Qu'est-ce qu'ils y comprennent ?* » (N3.2_55'58). Il pointe là les limites d'un certain militantisme qui joue sur l'affectif. Venant d'une personne qui, par le passé, a « *toujours pris la rue* », ce questionnement éthique laisse entrevoir une partie du chemin accompli par Clément.

[196] Références aux manifestations du samedi 29 mai 2021 qui ont eu lieu à travers la France pour la défense des langues régionales et pour protester contre la décision du Conseil constitutionnel qui venait de censurer partiellement la loi Molac.

10.4. Louis, habité par son histoire

10.4.1. Transaction biographique

10.4.1.1. Un parcours biographique : une parenthèse Freinet déterminante

L'essentiel de la scolarité de Louis se déroule dans une école publique de banlieue dans laquelle il ne s'est pas plu. Un intermède se produit à l'occasion d'un décès qui affecte beaucoup la famille, celui d'un de ses grands-pères qui lui a particulièrement transmis la langue occitane. Pour pouvoir gérer tous les aspects en lien avec ce décès, ses parents confient Louis, alors inscrit en CE2, durant trois mois, avec son frère, à une tante, institutrice Freinet dans un petit village rural. « *Je vivais dans l'école (rire) puisque c'était les vieilles écoles d'autrefois avec l'école en bas et au-dessus l'appartement des instits.* » (N4_24'42) Il garde un excellent souvenir de cette période. *« Ça a été extraordinaire.* » Il évoque les sorties vélo avec la classe, les herbiers, l'atelier menuiserie avec de vrais outils au sein de l'école (N4_25'14) mais également le tutorat avec les CM2 qu'il admire. *« Tout l'effort qu'on fournissait pour arriver à comprendre des choses, y compris au-dessus de notre niveau mais pour faire plaisir aux grands ».* (N4_25'46).

Après « *cette bouffée d'air frais »,* le retour dans son école de banlieue n'en est que plus difficile. Louis se replie sur lui-même, *« mes instits se demandaient si j'étais pas un petit peu autiste.* » (N4_26'40). Cependant, il s'occupe alors d'un nouvel élève mal accueilli, dans une sorte de « *tutorat non institutionnel* » ce qui lui permet d'échapper à la routine de la classe. Au cours de ses « *pires années* », en CM1-CM2, il passe « *deux ans au même endroit avec […] plus de 2 m de distance avec toutes personnes devant, derrière, et sur les côtés, avec impossibilité de discuter, de travailler en groupe.*» (N4_25'46). Pour autant, Louis ne jette pas la pierre sur ses enseignants. « *Ils faisaient ce qu'ils pouvaient aussi, dans les structures où ils étaient, dans ce qu'ils avaient appris aussi.* » (N4_28'41). Il considère ainsi qu'auprès d'eux, dans une routine faite d'apprentissages par cœur, il acquiert un bon niveau scolaire. Même si Louis mesure alors la grande différence avec la classe Freinet, il réalisera tardivement que cette brève expérience l'a profondément marqué. (N4_13'01).

Après le bac, Louis accède à une école d'ingénieurs agronomes et se spécialise dans l'agriculture biologique. Dans ce cadre professionnel, il fait deux ans de coopération en Afrique, dans le développement rural. (N4_9'32). Revenu en France, il travaille pour une association, le CIVAM[197], sur une mission régionale en Languedoc où il accompagne des viticulteurs et des maraichers qui se reconvertissent à l'agriculture biologique mais aussi des éleveurs après la crise de la vache folle. (N4_10'08). Au sein du CIVAM, il participe ensuite au projet Racines[198] et s'occupe du « *suivi d'un groupe d'agriculteurs qui accueillaient des enfants pour leur*

[197] https://www.civam.org/
[198] https://www.civam-occitanie.fr/-34-CIVAM-RACINES-HERAULT-

montrer qu'on pouvait produire proprement et en respectant la nature. » (N4_11'40). Il considère ce moment comme un premier « *pied d'entrée dans l'éducation.* » (N4_12'12) qui fait écho aux trois mois qu'il a passés dans la classe Freinet. Ces interventions auprès des enfants ont été déterminantes pour Louis. « *C'est vrai que c'était des moments magiques.* […] *Les enfants étaient beaucoup plus à l'écoute et beaucoup plus, enfin je trouvais, comprenaient beaucoup plus vite que les adultes finalement.* » (N4_21'19).

Cependant, même s'il aime beaucoup son métier d'agronome et qu'il s'y épanouit, plusieurs points le conduisent à envisager une reconversion. Les aspects politique et recherche de financements lui pèsent notamment. À cette époque, Zoé, la fille de sa compagne, est déjà scolarisée dans l'école primaire du village, *« où l'enseignante était assez sensible à la question occitane »*. Louis s'y investit en tant que parent d'élève. (N4_17'36). Par la suite, avec sa compagne, il a deux filles, Cylia et Rita.

Comme Louis parle la langue, il fait aussi des interventions à propos de problématiques agricoles au sein d'un des Cercles Occitans locaux.[199] En compulsant leurs publications, il découvre l'existence de Calandreta. En 1998, lorsque sa deuxième fille nait, il décide d'y inscrire les deux ainées. Il prend également un congé parental d'éducation et s'essaye à une reconversion professionnelle. Il suit la première année de formation à APRENE, à l'issue de laquelle il décide de changer de métier en devenant *regent*. (N4_16'29).

Actuellement âgé d'une petite cinquantaine d'années, Louis est donc professeur des écoles (même s'il préfère le terme d'instituteur) en charge d'une classe de CP à CM2 au sein de la Calandreta de F. dont les quatre autres classes primaires fonctionnent également sur ce mode vertical. Il y exerce les fonctions de chef d'établissement. Investi dans la formation initiale et continue depuis plusieurs années, c'est un des quatre codirecteurs d'APRENE. Ces deux missions annexes lui permettent de bénéficier de deux quarts temps de décharge. Cependant, ce que Louis aime faire c'est être dans la classe. Il voudrait travailler avec des tout-petits de maternelle mais se demande s'il n'est pas trop tard pour lui. « *J'aurais aimé, vivre ça, en tranquillité avec de grands groupes de petits et de voir leur immersion, voir comment ils se mettent à nager dans la langue.* » (N4_1h56'56)

10.4.1.2. Entre grands-parents et filles, un enjeu transgénérationnel

Une forte émotion s'empare de Louis lorsqu'il évoque son rapport à la langue occitane, « *ma langue, […] puisque ça avait toujours été une langue de la honte un petit peu, alors je vais dire que c'est… je suis l'archétype du diglossique. Avec énormément d'amour et énormément de honte parce que* [hésitation, émotion…] *Pardon.* » (N4_49'05). Il considère la

[199] Associations de promotion de la langue et de la culture occitane en lien avec l'IEO https://ieo-oc.org/?lang=fr

diglossie comme un handicap dû aux interférences que provoque la deuxième langue dévalorisée, qui « *comme elle n'est pas reconnue au même statut que l'autre, on va la cacher. Mais comme tout ce qui est caché, ça ressort. Et ça ressort pas bien.* » (N4_1h09'02). Louis, toujours ému, parle avec des mots forts de la honte intégrée par sa famille vis-à-vis de l'occitan qui, même si « *c'était tout pour nous* », est présenté comme un patois qui ne vaut rien. Il décrit l'écartèlement qu'il a vécu entre la norme linguistique du français, valorisé, et la dépréciation de l'occitan auquel il est viscéralement attaché. « *Donc en clair, on est dans une situation psychologique où ce qu'on est, ben c'est rien.* » (N4_50'01).

Louis fait aussi le lien entre la honte envers la culture et la langue occitane et l'effacement récent d'un de ses noms de famille dont la signification se traduit en français par « hêtre ». « *Le même nom de famille, lo fag, le hêtre, il a cessé d'être, à partir de mon père.* » (N4_51'42). Il convoque alors la figure de sa grand-mère qui était conteuse. Le fait qu'elle ait été enregistrée lorsqu'elle contait en occitan conforte Louis dans sa conviction sur la valeur de cette langue. Cela contribue fortement pour lui à envisager que, malgré tout, il y a « *un possible pour ma langue.* » (N4_51'55).

Lorsque Louis devient père à son tour, la nécessité de la transmission de sa langue à ses deux filles, Cylia et Rita, lui apparait comme une évidence. Il est alors conscient de la difficulté vécue par ceux de sa génération qui ont voulu « *récupérer* » l'occitan. (N4_13'25). Cependant, comme sa compagne n'est pas occitanophone, il constate rapidement qu'il ne parvient pas à transmettre l'occitan à ses propres enfants. Il cherche donc une solution pour « *réparer ou du moins essayer de trouver de l'aide* » afin d'atteindre son objectif. (N4_13'25). La découverte des Calandretas s'avère alors une opportunité inespérée. Ses débuts professionnels comme *regent* sont donc concomitants à l'inscription de Cylia dans ces écoles.

Pour autant, les débuts de sa scolarisation en Calandreta s'avèrent problématique. Durant deux ans, elle est inscrite dans les écoles où Louis travaille et celles-ci sont très éloignées du domicile (près d'une heure de route). De plus, comme Louis préfère arriver en avance, il part très tôt le matin avec elle. Pendant ces deux premières années, Cylia « *n'avait pas grandi, pas d'un millimètre et donc le médecin m'a dit donc « il y a le militantisme et après il y a la santé de votre enfant.* » Elle retourne alors à l'école publique du village. Louis, une fois devenu PE, obtient sa mutation dans la Calandreta d'une petite ville rurale près de laquelle il déménage avec sa famille et où il inscrit Cylia en GS et sa petite sœur, Rita, en PS. (N4_30'32). Cependant, lorsque Rita est en CM1, Louis et la mère de ses filles se séparent et elles quittent Calandreta. Avec sa compagne actuelle, *regenta* dans la même école que lui, Louis a eu une autre fille, Eloïse, *« la petite dernière »*, actuellement en CE2 dans cette même école mais pas dans sa classe. (N4_35'35). Malgré tout, ce parcours en Calandreta de ses deux plus grandes filles les

a aidées selon lui, notamment dans les apprentissages et dans la liberté de construire leur propre chemin, en s'autorisant des bifurcations professionnelles. (N4_32'55).

Les tensions autour de la langue n'ont pas affecté uniquement son précédent couple. Elles semblent traverser également les relations avec ses ascendants. Ainsi, lorsque je lui demande quelles ont été les réactions de sa famille lorsqu'il a annoncé qu'il allait être *regent* en Calandreta, Louis est à nouveau saisi d'émotion et marque des pauses. « *Au tout départ passer d'ingénieur à instit, euh, on va dire qu'il y avait un petit peu de scepticisme.* [silence]. *En tout cas pour ma grand-mère, pour certains de la fierté aussi. Oui de la fierté.*» (N4_1h00'50).

10.4.1.3. Le rapport à la PI : la rencontre de points d'appui et les stages

Lorsqu'il entre à APRENE en 1998, Louis réalise que cette *« aventure »* de transmission de la langue et de la culture « *ça se faisait aussi dans le cadre d'une pédagogie que j'ai découverte à Calandreta. »*, la PI. (N4_5'44). Dans un premier temps, Louis pense que la pédagogie institutionnelle consiste à reproduire ce que l'Institution indique mais ce quiproquo s'efface rapidement, cédant le pas à un plein investissement dans les institutions mises en place au cours de son année d'APRENE 1, une année fondamentale pour lui.

Il évoque notamment les lectures de monographies et les échanges qui s'en suivent, des moments qu'il avait enregistrés pour certains d'entre eux mais qu'il a égarés, à son grand regret, « *des trésors… perdus.* » (N4_1h30'37). C'est à ce titre que Louis parle de *« rencontres extraordinaires »* et en premier lieu celle avec René Laffitte, « *c'était vraiment quelqu'un d'extraordinaire qui avait une humanité. […] Une humilité aussi et une façon de pénétrer sur le fonctionnement de l'humain et d'accompagner les humains.* » (N4_53'46).

Louis établit même un parallèle entre sa grand-mère et René Laffitte. Il les situe tous deux comme des points d'appui, pour l'une sur la langue, pour l'autre sur la pédagogie. « *Quand je pense à un mot que j'arrive pas à retrouver, j'essaye de penser à ma grand-mère. Je lui mets la phrase dans la bouche et je vais avoir le mot qui va arriver ou l'expression adéquate. […] Et dans une situation pédagogique je vais penser à René, voilà. Et je vais essayer de voir quelle expression un peu rude il emploierait pour définir la situation et pour avoir une solution. Donc voilà, ça va être les deux mamelles.* » (N4_54'46).

Dès la fin de son année APRENE 1, Louis décide de suivre un premier stage de PI durant ses vacances d'été, avec l'association TFPI. Il y rencontre dans l'équipe des responsables Maurice Marteau et Jean-Claude Colson et y retrouve Corinne Lhéritier, une *regenta paissela-ajudaire*. La découverte du plan de travail, technique Freinet, se révèle à lui comme un « *espace à la fois de liberté et de contraintes.* » (N4_1h37'03). Suivra un deuxième stage avec

l'association AVPI où il rencontre notamment Catherine Pochet. Pendant une semaine d'été, il y revoit beaucoup de choses qu'il a vécues à APRENE mais il s'y approprie plus particulièrement l'utilisation de l'imprimerie et prend conscience de son intérêt pour la classe. (N4_1h35').

10.4.1.4. La fonction étayante de la PI dans la classe et entre adultes

Louis évoque la PI comme une pédagogie qui lui semble « *indispensable* » dans sa pratique professionnelle. D'autant plus au vu des changements sociétaux qui s'accélèrent selon lui. « *Je verrais pas comment éduquer, comment travailler dans une classe sans utiliser la pédagogie institutionnelle.* » (N4_5'44). « *Je pense que c'est mission impossible.* » Il considère que la PI, grâce à ses institutions, permet de mener une réflexion et une discussion collective conduisant à la mise en place d'un fonctionnement « *le moins pire possible pour le groupe.* » (N4_6'39). Ce recours à la PI s'est avéré particulièrement précieux lors du retour en classe après le confinement.

Louis s'appuie donc sur la PI, que ce soit à l'école ou à APRENE où des institutions vivent dans de nombreux lieux. Il évoque les 4 L[200] et le trépied[201]. Selon lui, la PI permet de conférer aux personnes des statuts clairement définis qui peuvent changer « *et qui permettent à chacun de ne pas se figer dans un rôle particulier qui l'empêcherait d'être pleinement lui-même dans toutes ces dimensions.*» (N4_1h30'37).

Ainsi, au-delà de celles qui tissent le quotidien de la classe, de multiples institutions sont développées au sein de l'équipe d'enseignants, s'étendant même à l'ensemble des adultes qui œuvrent pour l'école : ATSEM, animatrices et coprésidentes de l'association. Louis nomme souvent « lieux » ces institutions entre adultes. Ils permettent de mieux gérer les « *positionnements, rôles, fonctions et statuts de chacun, et de prendre de façon un peu coopérative les décisions importantes pour l'école.* » (N4_38'30). Ce choix fait d'un nombre important de réunions à différents niveaux, pédagogiques, administratifs et/ou organisationnels, est payant selon lui en termes de cohérence, d'où la nécessité de « *partager les outils de la pédagogie institutionnelle avec les salariés.* » (N4_46'11). Ce partage est d'autant plus nécessaire qu'il y a un turn-over important d'employées. Louis situe donc ce fonctionnement comme une « *formation continue en continu* […] *une co-formation et une éco-formation permanente avec des petits outils qu'on met en place chaque fois […]et on essaye d'en rediscuter dans les lieux, dans des lieux sécurisés*. » (N4_46'35).

[200] Lieu, Limite, Loi, Langage.
[201] Technique, Groupe, Inconscient

Pour autant cette mutualisation des institutions entre adultes ne va pas sans quelques précautions éthiques. Ainsi, la Monnaie qui est « *un outil à la fois très efficace et à la fois très fin [n'est] pas évident à partager* ». (N4_47'01). S'il a été décidé d'étendre son fonctionnement à tous les temps, scolaires et périscolaires, cela nécessite de la vigilance et des moments d'échange. (N4_47'01). Ce souci est particulièrement présent chez Louis car « *les outils de la PI sont redoutablement efficaces.* » Aussi, il « *milite pour qu'ils soient accompagnés d'un travail sur l'éthique et donc d'une réflexion sur leur utilisation à bon escient.* » (N4_1h46'57). Pour ce faire, leur utilisation doit s'inscrire dans le temps long. C'est pourquoi la temporalité propre à l'école lui apparait comme propice à la transmission de ces institutions. Lui-même d'ailleurs, depuis 2005, en tant que praticien de la PI continue de bénéficier, avec les autres *paissèls-ajudaires,* de moments réflexifs communs sur sa pratique professionnelle.

10.4.1.5. PI et langue, intimement liées

Lorsque Louis aborde le lien qu'il fait entre la PI et la langue occitane, il cite dans un premier temps P-J. Laffitte qui considère l'occitan comme une institution[202]. (N4_1h40'56). Puis, s'écartant de ces références, il revient à sa pratique professionnelle d'enseignant, avec des enfants mais également avec des adultes. Ainsi, il utilise des institutions de la PI dans ses ateliers comme autant d'outils extrêmement performants et efficaces. De plus, ces institutions permettent d'« *accueillir chaque personne en tant que sujet* » et il n'hésite pas à les qualifier d'indispensables. « *Je me verrai plus maintenant enseigner quoi que ce soit sans la PI et que je les ai [langue et PI] intimement liées dans ma tête.* » (N4_1h41'25). Ces mots font écho au lien que Louis établit entre ses deux repères essentiels, sa grand-mère, pour l'occitan, et René Laffitte, pour la PI, *« ça va être les deux mamelles.* » (N4_54'46).

Louis tient d'ailleurs à renforcer ce lien entre langue et PI puisqu'il considère qu'il serait important de s'atteler à la traduction en occitan d'ouvrages du corpus de la pédagogie institutionnelle. Ces derniers constitueraient alors des appuis forts pour développer la réflexion au sein des Calandretas. *« Je pense que c'est fondamental pour nous de réfléchir et de pouvoir réfléchir à haut niveau en occitan aussi, pas qu'en français.* » (N4_1h39'52).

10.4.1.6. Tenter de réparer des blessures

À plusieurs reprises au cours de l'entretien, souvent avec émotion, Louis évoque sa diglossie, se définissant même comme *« l'archétype du diglossique. Avec énormément d'amour et énormément de honte. »* (N4_49'05). Une honte intégrée par sa famille, selon ses dires, mais qu'il a vécu lui-même personnellement étant enfant. Cette tension diglossique semble particulièrement douloureuse pour Louis et les blessures qu'elle peut générer paraissent encore

[202] (Laffitte, P- J., 2010).

vives. Ainsi évoque-t-il un moment marquant qui l'a énormément choqué lorsqu'il est en CE1. Il doit lire, devant sa classe, une rédaction où il a écrit «*que le weekend j'étais allé dans la ferme familiale, que j'ai couru **dins l'estable.*** […] *personne comprenait et j'ai vraiment cru qu'on se moquait de moi. […] Alors j'ai senti vraiment un moment de honte profonde, de, d'incompréhension complète qui ont peut-être participé à mon mutisme.[…] on n'acceptait pas que je mélange les deux langues… dans, dans ma famille.* » (N4_1h10'52). Si Louis, enfant, trouve une aire linguistique accueillante auprès de ses grands-parents, *« les anciens »*, qui lui transmettent l'occitan, c'est une forme de rejet de cette langue que semblent manifester ses parents. « *On a complètement intégré, ma famille, le fait que ça servait à rien.* » (N4_50'01). À ce titre, l'abandon par son père du patronyme *fag*, le hêtre, lui apparait comme particulièrement significatif et représente pour lui une sorte de reniement.

Louis évoque ainsi une certaine culpabilisation qui resurgit lors d'épreuves similaires, l'amenant alors à cacher cette langue de la honte. « *Mais comme tout ce qui est caché, ça ressort. Et ça ressort pas bien.* » (N4_1h09'02). Ce sont pour lui autant de « *moments qui qui sont des grosses blessures de tout petit, et qui en fait nous poursuivent toute notre vie et qu'on essaye de régler toute notre vie.* » (N4_1h11'55). Pourtant, sans doute parce qu'il a plus profité d'une acculturation auprès des « *anciens* », Louis a pu garder sa langue contrairement à son frère ou ses cousins qui, plus jeunes, ont eu des difficultés « *à la récupérer.* » (N4_13'25). C'est pourquoi il est conscient de l'importance d'être lui-même en mesure de transmettre à son tour l'occitan.

Cependant, devenu père, il se confronte à une nouvelle épreuve qu'il ne soupçonnait pas, son incapacité à transmettre la langue à ses propres filles dont la mère n'est pas occitanophone. « *Je me suis rapidement aperçu que je n'arrivais pas à transmettre ma langue. […] moi je n'ai pas réussi à la porter.* » Il se retrouve alors en situation de devoir « *réparer ou du moins essayer de trouver de l'aide.* » (N4_13'25). Au vu de l'attachement viscéral que Louis porte à l'occitan, on peut tout à fait comprendre que la découverte des Calandretas puis d'APRENE lui apparaisse comme une planche de salut inespérée, à tel point qu'il se demande *« si c'était pas un canular.* » (N4_14'41).

10.4.2. Transaction relationnelle

10.4.2.1. L'école de la dernière chance : renaissance de deux enfants

Évoquant un moment marquant en début de carrière, Louis se remémore deux élèves « *d'une école publique où ça c'était très mal passé* » qui arrivent en CM2 dans sa classe, l'une dyslexique et l'autre non-lecteur. « *Ce qui m'a passionné […]ce qui m'a marqué c'est que les deux sont arrivés à lire et à écrire dans leur année de CM2 et que c'est l'occitan, enfin pour moi en tout cas, qui leur a permis ça. […]Il y a certainement des choses de l'ordre d'une chance*

ou de la dernière chance. » Selon lui, *« la transparence de la langue du languedocien central* » est un atout qui peut favoriser cette dernière chance. C'est pour Louis « *une partie de l'explication [qu'il] donne à cette renaissance des deux enfants de CM2.* » (N4_1h20'02). Louis convoque toute une argumentation basée sur des études scientifiques à propos de l'incidence des différentes langues dans la survenue de la dyslexie mais ne parle pas spontanément de l'accueil généré par la PI. (N4_1h18'20). Cependant quelque chose semble pouvoir se rejouer dans sa classe. Ce qui n'a pu se mettre en place avec la langue maternelle, en français, devient possible avec l'apprentissage d'une nouvelle langue, l'occitan, dans un moment qui apparait comme une dernière chance. « *Pour le petit là, c'était on en fera jamais rien, il n'arrive pas, il n'y arrivera jamais à lire et à écrire et il s'est mis à lire et à écrire en occitan alors qu'il a appris l'occitan en même temps quoi.* » (N4_1h17'18)

10.4.2.2. Une recherche de légitimation pour soi et pour autrui

Au moment où il confie ses filles aux écoles dans lesquelles il commence lui-même à travailler, Louis se demande si, au-delà de son rôle d'utilisateur parent d'élèves, il a les capacités pour s'inscrire dans le projet Calandreta en devenant *regent*. N'ayant travaillé essentiellement qu'avec des adultes auparavant, il craint de ne pouvoir être à la hauteur. « *Je savais pas trop si je pourrais m'en sortir*. » (N4_19'54).

À cela s'ajoute une tension intrafamiliale. En effet, en se convertissant dans l'enseignement primaire, Louis va à contre-courant de la réussite sociale telle qu'elle est considérée dans sa famille pour laquelle il s'agit « *d'être le plus haut possible dans les études.* » Initialement, Louis s'inscrivait dans cette dynamique familiale puisque sa *« grand-mère était la, une des premières à avoir le certificat d'études, ma mère une des premières à avoir le bac et moi un des premiers à être ingénieur.* » (N4_1h02'20). D'où un certain scepticisme qui lui est opposé lorsqu'il annonce sa décision. « *Disons que, en termes de promotion sociale le (rire), le rendez-vous était pas, était pas gagné.* » (N4_1h01'38).

Un autre moment de tension intrafamiliale fait écho à celui auquel Louis s'est trouvé confronté lors de cette bifurcation professionnelle. Lors de la séparation avec la mère de ses premières filles, il semble avoir vécu la décision de celle-ci comme un réel arrachement. Elle a inscrit Rita dans une autre école, elle « *a voulu l'enlever de Calandreta, voilà. Ça s'est fait de façon assez conflictuelle.* » (N4_32').

Le projet même de Calandreta est donc questionné par son propre environnement familial mais également au-delà. À cela, Louis oppose sa conviction militante en citant le

recueil du poète Roland Pécout[203], « *On a décidé d'avoir raison.* » pour illustrer le pari, réussi selon lui, de Calandreta sur l'immersion. (N4_1h06'02). C'est ce qui lui permet d'aborder sereinement des discussions avec des parents d'élèves qui viennent d'horizons divers et qui « *peuvent mettre leurs enfants pour des raisons autres que l'ensemble du projet Calandreta.* » Cela conduit parfois à des situations délicates d'où la nécessité d'être « *assurés et tranquilles par rapport à ce qu'on fait et donc, de pouvoir expliquer en tranquillité, le pourquoi de notre action.* » (N4_1h06'02). Louis s'appuie donc sur une légitimité revendiquée de l'action de Calandreta.

10.4.2.3. En recherche de reconnaissance

Louis met en avant des éléments qui semblent prendre part à une certaine reconnaissance pour lui-même, autour de la langue comme de la PI.

Pour ce qui est d'une réelle valeur de la langue, un moment apparait comme fondateur. C'est lorsqu'un étranger, « *un type qui vient* », enregistre sa grand-mère en train de conter. « *Quelqu'un qui vient pour enregistrer Mémé c'est que ce qu'elle dit, ce c'est que il y en a d'autres qui pensent comme moi, que ce n'est pas rien.* » (N4_52'56). Mais cette reconnaissance ne se limite pas à la collecte des contes de l'aïeule. Le fait de vivre au quotidien l'immersion en occitan à APRENE, avec les différentes variantes dialectales que chacun des participants apporte, contribue également à cette reconnaissance de la possibilité d'une actualité de la langue. Elle a toute son importance puisque Louis déclare que « *donc ça a participé, oui à ma reconstruction.* » (N4_52'56).

De même, Louis appelle à un changement de regard sur les personnes. Selon lui, s'en tenir aux diplômes pour les reconnaitre est une erreur. Il s'agit aussi de « *reconnaître la valeur de choses qui nous ont été transmises et qui sont pas de l'ordre du diplôme mais de l'ordre du de la maîtrise d'une langue, de savoir-faire, de* ***biais***[204]*, et donc d'avoir une autre un autre regard sur les, sur la valeur des personnes beaucoup plus singulière.* » (N4_1h02'20).

Concernant une reconnaissance de la PI que Louis développe dans ses classes, il évoque des retours fréquents d'anciens élèves. Ainsi est-il très fier d'apprendre qu'ils continuent à utiliser les institutions dans leurs études, en s'engageant dans les conseils d'administration de collège ou de lycée. Cette réappropriation se poursuit dans le temps puisqu'une fois entrés dans le monde professionnel, « *ils mettent en place des réunions de travail avec des règles. Et quand on en parle ils disent, on fait en fait comme à l'école.* » (N4_1h43'13).

---

[203] Référence au recueil de poésie publié en 1969 *Avèm decidit d'aver rason* qui évoque les luttes occitanes. Sur Roland Pécout, on peut consulter http://www.univ-montp3.fr/uoh/pecout/

[204] *biais* : terme occitan qui peut désigner une certaine habileté, la débrouillardise de quelqu'un qui est dégourdi.

10.4.2.4. Des relations mises à l'épreuve : compromis et négociations avec soi-même

Après une précédente carrière professionnelle en tant qu'ingénieur, se retrouver stagiaire, n'est pas évident. *« Ça travaille l'humilité »* selon Louis. (N4_1h07'16). Pour autant, il apprend beaucoup au contact d'enseignants expérimentés. Au cours de cette première année, tout un réseau de personnes se tisse ainsi et fait sens pour lui.

- ***Rectifier les positionnements***

Ce qui le déstabilise le plus à ses débuts, c'est le décalage entre les enfants qu'il a connus dans sa propre enfance et ceux qu'il trouve dans les classes, notamment sur leur positionnement vis-à-vis des adultes, enseignants et parents. Louis découvre un manque de respect qu'il ne soupçonnait pas. Il met cela sur le compte d'une évolution regrettable de la société qui manque de régulations sociales. N'ayant pas trop eu de contacts réguliers avec des enfants, il se considère alors « *en décalage »* par rapport à cette évolution, notamment en ce qui concerne le savoir-vivre des élèves ou de leurs parents. «*J'étais un peu choqué de la façon qu'avaient les enfants de me parler, voire, tu vois, ils mettaient les pieds sur la table. Je disais : « tu ferais ça chez toi? - Oui, oui. » Bon. Tu vois les parents, tu leur dis, « mais vous trouvez ça normal ? - Ben oui, nous on trouve ça normal. - Bon d'accord.* » (N4_1h03'53).

Selon lui, cette évolution n'est pas sans conséquence dans les relations qu'il constate. « *Les enfants qui insultent les parents devant moi, c'est assez courant.* » Comme il ne trouve pas ces attitudes acceptables, il a recours aux institutions de la classe notamment le Conseil. « *Je suis content d'avoir des lieux pour pouvoir le dire et pour pouvoir le travailler avec les enfants.* » (N4_1h08'13). Il essaie ainsi de rectifier leur positionnement mais cependant, d'après lui, « *on est dans une situation sociétale qui fait que le métier d'enseignant devient de plus en plus délicat.* » (N4_1h04'45).

- ***Une difficile posture de parent/enseignant***

Louis se réfère à Jany Gibert, un des formateurs à APRENE, pour dire que la dissymétrie dans les rapports avec les élèves et leurs parents reste à travailler dans ce métier d'enseignant. « *Être d'autant plus pointu dans notre métier et pouvoir mettre des mots professionnels sur ce que ce qu'on vit avec les enfants, de manière à pouvoir accompagner les parents et leur expliquer et pas être dans la justification mais dans de l'explication.* » (N4_1h04'45). En tant que père de *calandronas* lui-même, ce qui est plus délicat à ajuster, c'est la relation avec les autres parents d'élèves. *« Garder la position d'enseignant ça demande de pas être ami-ami avec tous les parents. »* (N4_36'49). D'autant plus que Louis vit des choses assez fortes avec certains d'entre eux : recherches de financement, moments de partage et activités autour de l'école. Louis essaie de toujours garder une certaine réserve qui s'avère nécessaire notamment lorsqu'il faut dire des choses un peu délicates aux

parents. « *Quand tout va bien on va dire que ça va à peu près mais c'est vrai qu'on est jamais complètement détendu puisque on a une double casquette et on peut, on est toujours sur la réserve. […] Et je peux être, je suis le papa d'Eloïse et je suis l'enseignant et le chef d'établissement, pour l'heure.* » (N4_36'49).

Cette distance qu'il tente de maintenir a sans doute des incidences. Même si Louis dit avoir plutôt bien vécu sa double casquette d'enseignant et parent d'élèves, ce n'est visiblement pas le cas pour ses filles. Ainsi, pendant les quatre ans où elle est dans sa classe, Cylia rencontre à nouveau des problèmes de croissance durant une année. Il reconnait qu'il a peut-être instauré de façon trop stricte la distinction père/enseignant. « *J'ai peut-être eu le tort mais en fait, en gros j'étais leur enseignant quand on était à l'école et leur papa quand on était à la maison. »* Depuis, son approche a évolué et ça se passe mieux. Il modifie sa posture. *« Avec ma petite dernière, [Eloïse, actuellement en CE2)] je reste papa à l'école même si, enfin sur un certain nombre d'aspects et que cette souplesse-là, je l'ai pas forcément eue avec mes grandes.* » (N4_32'43).

- ***L'étayage mutuel de l'équipe***

Le fait d'être dans une approche coopérative de chef d'un établissement où chaque enseignant a déjà exercé cette fonction est particulièrement aidant pour Louis. (N4_36'49). Ainsi, la cohésion de l'équipe prime dans le bon fonctionnement de l'école. C'est pour cela qu'il dit : « *J'ai fait le deuil d'avoir toujours gain de cause sur les outils que je voulais utiliser qui me semblaient plus pertinents.* » Il s'agit donc prioritairement de s'accorder sur des outils qui vont être utilisés en commun. (N4_1h22'14). Louis évoque un changement de posture de sa part au sein du collectif, passant d'un côté un peu fier à une certaine humilité. Il indique accepter que les autres aussi puissent avoir de bonnes idées. « *L'important étant que l'ensemble de l'équipe travaille dans la même direction et pas un d'un côté et un de l'autre.* » Ce qui selon lui, se ferait au détriment des enfants. (N4_1h23'23).

À ce titre, Louis élargit la mise en place de projets concernant toute l'école au-delà de l'équipe enseignante, en y associant les personnels du périscolaire. « *La fonction éducative, on la conçoit de façon large y compris en prenant en compte ces moments péri-éducatifs. »* Ainsi certains projets, comme le carnaval, se travaillent en classe et dans les temps périscolaires avec toujours pour objectif de transmettre la culture occitane. (N4_47'37). Dans cette perspective également, il tient à proposer régulièrement une formation dont il est le référent, à l'ensemble des membres de la communauté éducative. « *Ce qui permet de créer une cohésion de groupe et qui est ouvert aussi aux autres.* » Partager une formation commune à toute l'équipe génère une grande dynamique de groupe pour celle-ci, tout en permettant de s'abstraire un temps de la gestion du quotidien. (N4_1h55'05).

10.4.3. Transaction intégrative

10.4.3.1. Professionnalisation/socialisation : vers la transmission de l'inimaginable

Lorsque Louis apprend « *par hasard* » l'existence et les objectifs d'APRENE, il se demande s'il ne s'agit pas d'un canular. « *Pour faire, pour apprendre aux enfants en immersion en occitan et pour être, pour travailler avec les enfants en permanence dans la langue.* » (N4_14'41). Ce programme correspond tellement à ses attentes, voire à ses rêves, que cela lui parait incroyable. Voulant en savoir plus, il visite les différentes classes en activité d'une Calandreta. « *Et j'ai trouvé ça extraordinaire. […] ça a vraiment fait écho, je me suis dit : c'est ça que je veux faire.* » (N4_15'46). Il décrit avec le même enthousiasme ses premiers pas à APRENE. « *Extraordinaire. Enfin j'ai trouvé que, enfin, jamais j'aurais pu imaginer ce que j'y ai vécu.* » (N4_49'05). Son entrée en Calandreta concrétise une réalité qui, jusque-là, était inenvisageable pour Louis. Ce qui pouvait sembler une lubie, revivifier la langue occitane, la sortir de son image de langue des anciens pour l'ancrer dans le quotidien, se trouve ainsi mis en acte. *« De vivre l'immersion c'est à dire de pouvoir parler en permanence dans ma langue, ça m'avait jamais été donné. »* (N4_49'05). « *À APRENE le fait de pouvoir vivre l'immersion comme quelque chose de naturel […] pour moi ça a été une expérience [pause] extraordinaire, formidable. Formidable, une révolution.* » (N4_51'55). Ce « *statut décent* » accordé à l'occitan grâce au mouvement Calandreta et sa conversion professionnelle en tant que *regent* ont permis de réhabiliter la langue et la culture occitane. « *Ce qui était le moins valorisé dans la famille a pu avoir un petit peu plus de place.* » (N4_1h01'38).

Cette « *révolution* » provoquée par l'entrée en Calandreta est confortée par d'autres rencontres. Louis évoque ainsi le « *professeur Petit* » à propos de bilinguisme et qui lui a permis de comprendre sa diglossie, Philippe Hammel sur la possibilité de vivre l'immersion, Jean-Louis Blenet pour sa vision sur la situation du mouvement et de ses perspectives. Il évoque également Patrice Baccou, Jaumeta Arribaud pour le rôle qu'ils ont joué dans la transmission. (N4_55'16 à 56'15). Il cite aussi Patrick Albert, qui fut son *paissèl-ajudaire,* puis tous les *paissèls* et finalement toutes les personnes qu'il a rencontrées au cours de cette première année de formation initiale. « *Et je voudrais pas en oublier.* » Il est reconnaissant envers tous les enseignants qui, en lui ouvrant leur classe, ont partagé leurs expériences, leurs doutes, leurs questionnements. (N4_57'32).

Même s'il maitrise bien la langue, Louis débute dans le métier de *regent* avec une certaine humilité. « *Moi je changeais complètement de métier, donc je savais rien sur ce métier-là. J'ai, donc je suis pas arrivé en disant que j'en savais plus que les autres. Je savais rien sur ce métier-là. J'avais d'autres compétences mais pas celle-là.* » (N4_1h09'02). Pour autant, il franchit rapidement les différentes étapes de sa professionnalisation initiale. Comme « *à*

l'époque les APRENE 1 les premières années servaient un petit peu de remplaçants », il effectue six mois de remplacement en GS-CP pour le congé maternité d'Angèle. À la rentrée scolaire suivante, il est PE2 avec une classe de CM1-CM2 en responsabilité à temps complet et il réussit le CRPE la même année. (N4_4'00).

En début de carrière, Louis se projette « *comme instit à 100 % dans ma classe* », favorisant l'ouverture des élèves « *en leur faisant rencontrer le plus de personnes, de valeurs possibles, de lieux riches d'enseignements possibles, en leur faisant vivre le plus de situations riches possibles pour qu'ils puissent aller puiser tout ce qui leur permettrait de devenir des citoyens de demain éclairés et plein d'expériences.* » (N4_1h14'13). Cependant, dès son entrée en Calandreta, Louis s'inscrit à plusieurs titres dans une démarche de transmission. D'une part, il veut contribuer à la dynamique de ce mouvement en participant en tant que *regent* « *à cette aventure de transmission de la langue et de la culture.* » (N4_5'44). D'autre part, Louis souhaite, dès la fin de son année en APRENE 1, travailler à ce que d'autres puissent profiter de ce dont il a pu y bénéficier. À ce titre, il milite en faveur de cette première année « *pour qu'elle reste contre vents et marées, parce qu'elle est fondatrice* » (N4_58'46), et depuis 2005, il participe activement à la formation initiale des *regents.*

10.4.3.2. Engagements et militantismes

- ***Un militant très impliqué dans la transmission***

Louis ne vient pas du tout d'un milieu militant. « *Chez moi la grande valeur c'était le travail. C'était la vaillance, c'était surtout pas faire de vagues. C'est vrai que j'ai passé vingt-cinq ans de ma vie dans une grande ville d'Occitanie et j'ai rencontré aucun militant occitan. Zéro.* » (N4_1h43'54). Mais il se considère désormais comme militant dans la mesure où il défend ses idées et sa langue, notamment avec la perspective d'une transmission dans le cadre de la formation. *« Au fur et à mesure que s'est construit une estime de soi j'ai milité pour qu'elle soit reconnue. J'ai milité donc je me suis impliqué dans APRENE, je me suis énormément impliqué.*» (N4_1h44'29). Son engagement dans la transmission se déploie également sur d'autres terrains que l'enseignement en Calandreta et la formation à APRENE. Ainsi, depuis plus de vingt ans, Louis anime des ateliers d'apprentissage de langue dans le village, proposés aussi aux parents d'élèves, mais avec assez peu de succès, « *à peu près 2 à 3%, de parents qui suivent les cours d'occitan.* ». Cependant, grâce à son ancrage territorial, d'autres personnes, extérieures à l'école y participent ce qui permet *« une vraie vie au sein de ces lieux, de ces ateliers, de ces cafés occitans.* » (N4_1h26'13). Cette présence d'adultes extérieurs montre aux enfants que la langue n'est pas seulement celle de l'école. « *Ça donne une vie sociale à la langue* .» (N4_1h27'05).

- ***Un militantisme plus souple***

Cependant, si maintenant Louis assume d'être un militant et même s'il s'investit beaucoup, il a « *du mal à être porte-drapeau.* » (N4_1h45'23). Toutefois, alors que toute la mise en place technique qui débute notre entretien se fait en français, le militantisme semble resurgir presque naturellement car à la première question, Louis répond tout d'abord en occitan. « *Alors, commenceri ma formacio initiala en 1998* [en occitan]*, en 1998.* » (N4_2'50). Son militantisme s'avère couteux au début de sa reconversion professionnelle puisque Louis le met en lien direct avec les premiers problèmes de croissance d'une de ses filles et il le souligne en indiquant l'avertissement que lui adresse son médecin : *« il y a le militantisme et après il y a la santé de votre enfant.* » (N4_30'32). Actuellement, Louis fait plus d'exceptions quant à l'immersion que par le passé, même s'il reste persuadé de son bien-fondé. « *Je pensais vraiment que dès que je parlais français ça abîmait.* » (N4_1h24'31). Aussi peut-il se trouver parfois moins performant et moins aidant pour les élèves. Il met cet amoindrissement de l'immersion sur le compte de ses fonctions de chef d'établissement qui l'amènent à avoir plus souvent recours au français. (N4_1h25'15). Ce qui pourrait passer pour une intransigeance linguistique s'atténue donc en s'accommodant avec la réalité du quotidien. D'ailleurs, d'une certaine manière, il s'oppose aux puristes de la langue qu'il appelle « *les linguistes* ». Louis milite pour une orthographe non-savante et simplifiée car selon lui, pour les élèves, « *la réussite de leur vie est engagée sur la correspondance graphie-phonie.* […] *Si déjà on pouvait permettre à tous les enfants de lire et écrire, dans quelque langue que ce soit, ça travaillerait l'estime de soi qui est vraiment une problématique sociétale, et partout dans le monde maintenant.* » (N4_1h18'20). Il dénonce ainsi les travers de certains spécialistes du français chez des occitanistes qui entravent l'accès de tous à la langue alors qu'ils pourraient attendre « *dans un deuxième temps de se faire plaisir intellectuellement* » avec des subtilités érudites. (N4_1h20'02).

- ***Pour un plurilinguisme de l'ouverture***

Même si la langue a retrouvé un statut décent grâce au mouvement Calandreta, Louis exprime néanmoins des craintes sur au moins deux plans. Le premier consiste à vivre le bilinguisme occitan/français comme « *un bilinguisme négatif [qui] correspond au bilinguisme des gens de l'immigration. Nous, nous sommes des immigrés de l'intérieur mais où la langue de l'immigration ne va pas être reconnue et donc du coup va être un handicap.* » (N4_1h12'05). Le second plan renvoie à ce que Louis appelle l'obscurantisme surgi après la loi Molac. Pour lui, le Conseil constitutionnel agit comme un « *conseil colonial* » en entravant l'enseignement immersif des langues régionales. Louis va même au-delà de la défense du bilinguisme puisqu'il considère que « *proposer un plurilinguisme où toutes les langues de France auront leur place* », c'est aussi défendre le français contre sa substitution au profit de l'anglais puis du chinois. Il craint que ce qui s'est produit pour l'occitan dans les

générations précédentes ne survienne pour le français. *« Là, nos enfants vont vivre ce, enfin on est en train de leur préparer, les préparer à vivre une deuxième fois cette catastrophe.* […] *Parce que demain, ça voudra dire qu'on va faire vivre dans quelques décennies une troisième substitution avec le chinois*. […] *le monolinguisme de, utilisé comme un moyen de pouvoir et d'écrasement de la Culture par la culture majoritaire.* » (N4_2h07'03). Selon Louis, il n'est de meilleur rempart pour se prémunir de ces risques d'hégémonies linguistiques que de favoriser un réel plurilinguisme. «*Je pense qu'en vivant l'altérité dans des langues minoritaires, on travaille l'ouverture et la compréhension de l'ensemble des populations.* » (N4_2h08'55).

- ***La PI et l'occitan, en osmose***

Louis se situe comme un militant de la PI et de l'occitan car il est « *persuadé que les deux emmènent énormément, peuvent amener énormément à tout humain.* ». Pas l'occitan en soi, mais parce que comme toute langue ancrée dans une région, c'est « *une chance à la fois de compréhension du territoire, à la fois de développement personnel* » et ce à travers une « *éducation populaire* », qui autorise « *de vivre ensemble, de faire ensemble et de grandir ensemble.* » (N4_1h48'21).

Dès ses débuts à Calandreta, suivant les recommandations de son entourage professionnel, Louis choisit de faire deux premiers stages de PI durant ses vacances d'été. «*J'ai toujours été un bon élève, on me disait que c'était important, il fallait que j'y aille, que je fasse, que je voie. Et de fait je regrette pas d'avoir fait de m'être, d'avoir pris ce temps-là même en tant que jeune papa.* » (N4_1h38'21). Il retrouve dans ces stages comme à APRENE une même volonté de proposer une formation en symbiose avec la pratique dans la classe. *« Faire vivre à des adultes ce qu'on va vouloir faire vivre à des enfants, ça me semble être vraiment le fondement d'une éthique et de, d'une éducation possible et d'un changement d'éducation possible, parce qu'en fait, on change de paradigme quand on, quand on rentre en PI, quand on rentre en Calandreta. Ce sera pas ce qu'on a vécu, donc y a besoin d'une rupture.* » (N4_58'46).

Cependant cette rupture doit se faire selon lui sans heurt et pour cela, elle doit s'inscrire dans une temporalité longue. Les institutions de la PI qui favorisent « *l'accueil du sujet, c'est-à-dire tout ce qui en fait son humanité* » lorsqu'elles sont utilisées à bon escient, relèvent d'une « *éthique [qui] passe par perméabilité, par osmose.* » (N4-1h46'57). C'est pourquoi l'école est un lieu particulièrement propice. Il en va de même pour la PI comme pour l'occitan selon Louis. « *Ça a besoin de passer par osmose. Ça a besoin de passer sans douleur. Ça a besoin de passer par la vie, par la communication, par l'échange, par l'expérience, par la multiplication des expériences de vie, faciles, difficiles mais avec des mots posés, sur chaque situation vécue, riche émotionnellement ou simplement de fonctionnement.* » (N4_1h47'41).

Louis semble discerner clairement les champs qu'il investit par son militantisme. Ainsi, il indique qu'en ce qui le concerne, dans l'école et à APRENE, c'est plutôt le professionnel qui parle alors que dans les instances fédérales, confédérales et dans les diverses associations des Calandretas, c'est le militant. Le recours à la PI autorise de « *nous permettre de faire cette gymnastique et d'avoir, de pouvoir avoir plusieurs rôles, plusieurs fonctions, plusieurs statuts, dans le même mouvement.* » (N4_1h49'29).

- ***Précarité et humanité***

Malgré toutes les soutiens, les avancées et les aides institutionnelles dont le mouvement Calandreta a pu bénéficier au fil des années, Louis considère qu'une certaine précarité persiste. « *On est encore dans de la gestion d'urgence à Calandreta, quasi en permanence avec un gros manque de moyens.* » (N4_1h38'45). Non seulement cela se ressent par la quantité de chantiers toujours en cours qui contraint à faire le choix de priorités pour certains domaines au détriment d'autres. Mais Louis pointe également le fréquent recours à des emplois précaires, notamment pour les personnels non-enseignants.

Pour autant, même si ces salariés, souvent des femmes, sont dans des statuts précaires d'emplois aidés, Louis tient à ce que tout soit fait pour favoriser leur professionnalisation afin qu'elles puissent quitter ensuite l'école avec un bagage valorisé en langue et en animation notamment. Il évoque le cas, parmi d'autres, d'une personne de nationalité étrangère qui avait le niveau BAC mais qui, accompagnée par l'établissement a pu obtenir une licence d'occitan puis un master « *ce qui lui permet de s'intégrer complètement dans la société française.* » (N4_41'34). Une autre d'entre elles « *est partie en se disant : je veux faire instit en Calandreta, et elle est donc partie en licence d'occitan et donc là en fin d'année elle est en train de passer la Jurada.* » (N4_40'12). Cette volonté d'accompagnement de salariées en statut précaire encourage l'estime de soi tant de ces femmes que de celles et ceux qui en ont le souci.

Pour Louis, il y a une perte de sens dans notre société qui empêche de bien vivre et qui fait « *qu'on se déshumanise* ». Aussi, favoriser la diversité, et la diversité linguistique notamment, mais également « *accueillir chaque personne en tant que sujet* » (N4_1h41'25), qu'elle soit *calandron*, parent, salariée précaire ou *regent*, voilà selon Louis autant d'atouts de Calandreta « *pour donner du sens à sa vie, [en se situant] dans un tout.* » (N4_2h03'13).

10.5. Angèle, l'énergie de l'engagement

10.5.1. Transaction biographique

10.5.1.1. Un parcours biographique : une année refoulée

Angèle trouve que son parcours est atypique. Actuellement âgée d'une cinquantaine d'années, elle a toujours voulu être enseignante. « *Ma mère, elle le dit, elle dit :" T'étais haute comme, comme trois pommes et tu voulais être maîtresse.*" *À la maison, j'alignais les poupées et je faisais la classe.* » (N5_9'33). Cependant, son professeur principal à la fin de la classe de 3ème n'a pas une haute opinion d'elle. « *" Mais elle ira jamais bien loin quoi." C'était clair, voilà, elle n'ira jamais bien loin. Bon, elle va aller en BEP.* » (N5_10'42). Orientée contre son gré vers un BEP-CAP agent de service administratif et informatique qu'elle réussit, elle enchaine avec un bac commercial qu'elle obtient avec mention, puis sur une maitrise de psychologie du développement dont elle réussit la quasi-totalité des épreuves. Suite à une reprise d'étude, elle continue à faire son « *bout de chemin* » jusqu'à l'obtention récente d'un master MEF enseignement bilingue immersif. Même si Angèle ne se considère pas comme brillante, elle est persévérante. « *Je me suis toujours accrochée et j'ai toujours réussi au final.* » (N5_9'33).

Si elle opte dans un premier temps pour des études universitaires en psychologie, c'est parce qu'elle est attirée par tout le volet psychologie de l'enfant, même si c'est l'approche clinique qui l'intéresse davantage désormais. « *Avec le recul et avec la PI, je me dis que j'aurais bien aimé, je pense, je me serais plu en psycho clinique.* » (N5_12'13). D'ailleurs, elle ne trouve pas son compte dans sa licence et sa maîtrise car ses travaux d'études ne servent alors qu'à « *apporter de l'eau au moulin de celui qui était au-dessus de nous et qui faisait son mémoire et qui avait besoin d'études de statistiques et de données. […] c'était pas non plus très, très, très très voilà (rires) très enrichissant quoi*.» (N5_13'58).

Alors que nous évoquons sa période étudiante, Angèle s'exclame soudain : « *Non, non, j'ai fait l'IUFM, je suis bête moi ! Tu vois j'ai des…, ça m'a tellement… gavée que je pense que j'ai oublié.* » (N5_15'48). Elle cherche tout au long de l'entretien à retrouver en quelle année et à la situer dans la chronologie de ses études, sans y parvenir. « *Il faut que je trouve quand est-ce que j'ai fait l'IUFM. (rires)[…] Ça va me chagriner pendant toute la soirée. (rires)* » (N5_1h37'39). Cette année n'évoque pour elle que de mauvais souvenirs. Ainsi, elle est choquée par le manque de solidarité. « *Ça a été l'horreur pour arriver à trouver un des étudiants de l'IUFM qui veuille bien me passer les cours. Ça a été l'horreur.* » (N5_16'42). Elle met cela sur le compte de la rivalité due au concours. « *C'était chacun pour sa pomme quoi et si on peut écraser l'autre, le voisin, ben on l'écrase.* » (N5_17'32).

Durant cette année, Angèle cherche à travailler, « *je m'enquiquinais à l'IUFM*. » (N5_18'11). Elle remplace pendant trois mois une enseignante en IME, dans une classe de « *CM1-CM2, mais j'avais des gaillards qui avaient jusqu'à 14 ans en fait. Ils étaient plus grands que moi, j'en avais douze.* » (N5_18'48). Malgré les nombreuses difficultés rencontrées, elle parvient à créer un bon climat de travail. Cependant, un incident la marque particulièrement. Un des jeunes, très en colère, convoqué par le directeur, lance un parpaing à travers les vitres de la classe. Angèle se désole du manque de pertinence dans cet IME : « *Et ce jeune, le seul truc qu'ils ont trouvé à faire, ça a été de l'exclure de l'IME pendant 15 jours.* » (N5_21'31).

En fin d'année, elle passe tout de même le concours de l'IUFM et se retrouve « *70ème sur liste d'attente. Et cette année-là ils en ont pris 65.* » (N5_22'12). Contactée par l'académie de Créteil-Versailles, elle décline la proposition de poste. Angèle reconnait que c'est en partie grâce à son échec au concours et à son refus de cette offre, qu'elle découvre Calandreta.

Au cours de ses études de psychologie, Angèle choisit l'option occitan pour voir comment cette langue qu'elle pratique est abordée à l'université. À cette occasion, elle suit des cours de théâtre sous la conduite de Claude Alranq[205]. Là, elle rencontre plusieurs *regentas* de Calandreta dont Suzanne qui lui propose de l'accompagner en classe de mer. Cette semaine est déterminante pour Angèle. « *Ben voilà, moi j'ai dit : En fait, c'est Calandreta que je veux faire. Et c'est pas enseignante dans le public.* » (N5_6'34). Elle passe l'examen d'entrée et intègre la première promotion du centre de formation des Calandreta en septembre 1994. L'année suivante, elle ouvre une nouvelle Calandreta. Durant cette même année, elle réussit le CRPE.

Angèle travaille donc en Calandreta depuis plus de vingt-cinq ans. Elle est chef d'établissement, en ville, d'une Calandreta qui va ouvrir à la rentrée suivante une annexe dans une localité voisine. Elle participe durant une année à la codirection d'APRENE et fait partie des *Paissèls Ajudaires* depuis longtemps. Si elle envisage de changer d'école et de ne plus exercer en ville prochainement, retourner à la codirection d'APRENE constitue également une alternative éventuelle. Lorsque je lui demande comment elle se projette dans dix ans, sa fille, Mina, passe dans la pièce à ce moment-là et entend la question. Elle semble bien avoir perçu l'attachement de sa mère à son métier. Angèle s'exclame : « *Toi, tu vas attraper une gifle !*

[205] « *Claude Alranq, né en 1947 à Pézenas (Hérault), est un comédien, auteur dramatique, metteur en scène et conteur français d'expression occitane. Chercheur dans le domaine de l'ethno-scénologie, il a fondé, en 2000, la licence professionnelle Acteurs Sud. Il a enseigné à l'Université de Nice. Il est le fondateur du Teatre de la Carriera qui a profondément marqué ces trente dernières années le théâtre en général et le théâtre occitan en particulier. Il collabore actuellement avec, entre autres compagnies, le Théâtre La Rampe-TIO, de Montpellier.* » https://occitanica.eu/items/show/15842 Claude Alranq est également un grand militant de Calandreta. Il s'est fortement investi pour la création de la Calandreta de Pézenas et il est intervenu à plusieurs reprises dans la formation initiale des *regents*. La *còla* de *calandrins* 2016-2017 l'a choisi comme parrain pour sa *batejada* (baptême). (Voir annexe 34).

(rire). Elle me dit : " Elle irait même à l'école avec un déambulateur. " Non mais ! (rires) » (N5_1h24'03). Cela fait écho avec la façon dont Angèle s'imagine si elle avait réussi son concours à l'IUFM ou si elle avait été recrutée sur liste d'attente. Elle y serait sans doute allée. « *Mais je sais pas si j'aurais été aussi épanouie que je le suis maintenant. Ça c'est clair*. » (N5_34'48).

10.5.1.2. Le risque paradoxal d'une perte dans la transmission

Au cours de son enfance et de son adolescence, Angèle baigne dans l'occitan, langue dont les adultes croient qu'elle leur est réservée. « *Oui, mes grands-parents et mes parents ont parlé occitan. Pas tout le temps mais ils parlaient vraiment beaucoup quand ils voulaient pas que je les comprenne. Jusqu'au moment où je leur ai répondu. Mais ça c'est normal, (rire) ça c'est normal. Du coup, moi, je l'avais à la maison.* » (N5_35'56). Si elle ne pratique pas la langue au collège ni au lycée, Angèle participe aux activités du cercle occitan de son village. « *Le mercredi ils faisaient des petits temps de contes, d'histoires en occitan et puis ils avaient une super pêche et ils faisaient plein de baletis. Donc voilà, les baletis occitans et puis et donc j'étais baignée dedans en fait.* » (N5_8'12). En grandissant, elle s'implique dans l'organisation de ces bals et des fêtes occitanes du village.

Depuis qu'elle est *regenta*, Angèle parle l'occitan essentiellement dans le cadre professionnel. « *Après, ça m'arrive de le parler avec ma fille [scolarisée en Calandreta de la PS à la 3ème] ou avec mes parents. Et mon oncle quand il était encore là*. » (N5_38'23). Mais sa mère lui dit : « *Toi, de toutes façons, t'as plus le même occitan que nous. » (rires). Et elle a raison, elle a raison d'ailleurs.* » (N5_35'56). Angèle pense qu'en Calandreta, elle s'est imprégnée d'un *« vocabulaire et une routine dues au métier et à l'enseignement qui fait que moi, pour ma part j'ai perdu toutes les tournures et spécificités du parler occitan de mon village, c'est sûr et certain.* » (N5_35'56). L'occitan auquel elle a recours devient une langue spécifique à l'école, d'où la perte d'une part de sa richesse, un appauvrissement de son champ sémantique et des tournures idiomatiques. Angèle trouve qu'elle-même a trop souvent recours à de la traduction littérale[206] du français à l'occitan. « *T'as des phrases en occitan, des phrases qui veulent dire, ou même un mot qui veut dire toute une phrase en français et on en arrive là, des fois à faire la traduction. Et c'est couillon, t'as le mot.* » (N5_37'05). Elle considère cela comme une réelle perte. Elle identifie une autre cause à cette déperdition dans le fait que bon nombre de *regents* sont des néolocuteurs occitanophones. « *La majorité des instits qui bossent avec moi ils l'ont appris quand ils sont rentrés en Calandreta. Il l'avaient pas avant et du coup, ben, je ouais, je l'ai perdu, je l'ai perdu.* » (N5_37'05). Angèle en prend d'autant plus conscience lorsqu'elle retrouve d'autres *regents* qui eux, vivent toujours dans un bain

[206] Sur la traduction littérale, lire Gottesman (2006).

linguistique occitan plus constant et ancré dans leur territoire, tel Hervé dont la langue reste toujours vivace.

10.5.1.3. Rencontrer la PI : monographie et groupe de parole

Sa première rencontre avec la PI, Angèle la doit à René Laffitte qui, lors d'une soirée, a lu *Miloud*[207], une monographie qui fait écho à son expérience en IME. « *Je me suis dit, mais punaise pourquoi, pourquoi, pourquoi on fait pas ça dans ces fichues classes d'IME quoi. Pourquoi ?* » (N5_19'30). Cette lecture l'a fortement impressionnée. « *Je suis restée la bouche ouverte, comme ça, à bailler aux corneilles, à me dire mais.... Et tout ça commençait à tourner dans ma tête. Ça a été ça depuis.* » (N5_55'05).

À l'issue de sa première année comme *regenta*, le jour où elle apprend sa réussite au CRPE, elle part faire un premier stage estival de PI avec le groupe de Jean-Claude Colson. Elle enchaine aux vacances d'été suivantes avec un deuxième stage, cette fois-ci mené par une autre association, AVPI, avec pour responsables notamment René Laffitte et Marguerite Bialas. Sa participation au groupe de parole la marque profondément dans ce stage. Elle coïncide avec un moment de « *questionnements personnels. […] ça a été, ça a été chaud. (rire). Pour moi personnellement.* » (N5_56'13). Angèle bénéficie d'un moment d'échange particulier avec Marguerite Bialas, en lien avec ce groupe de parole. « *Je me vois encore faire le tour du jardin avec Marguerite, et voilà, chaud, c'était chaud.* » (N5_57'). C'est un moment de rencontre avec la PI qu'elle considère comme « *très, très intense* ». (N5_58'46). Par la suite, Angèle participe à d'autres stages de PI durant ses vacances.

Angèle fait également un lien entre la psychologie clinique et la PI, notamment lorsqu'elle découvre la psychothérapie institutionnelle. Elle évoque sa participation aux rencontres de La Borde avec sa collègue, Céline. « *Quand je me suis retrouvée au milieu du Conseil et à voir toutes ces personnes-là et à voir comment ça fonctionnait mais y'a… c'est là que j'ai commencé à réaliser*. » (N5_13'58)

10.5.1.4. La fonction étayante de la PI, un recours indispensable

Angèle déclare que la PI, c'est « *ma façon de travailler en classe sans qui je crois que je pourrais pas être en classe. Je pourrais pas.* » (N5_59'38). C'est pourquoi elle vit mal les premières semaines de classe quand toutes les principales institutions ne sont pas encore en place. « *Les quinze premiers jours, avant que se mettent en place les institutions c'est terrible pour moi. C'est terrible, c'est affreux, j'y arrive pas.* » (N5_50'08). « *Quand […] on a pas fait*

[207] Pochet, C., Oury, F. et Oury, J. (1986). *« L'année dernière, j'étais mort… » signé Miloud.* Matrice.

encore de Conseil, qu'on a pas encore parlé de la Monnaie, on n'a pas encore… c'est un calvaire, c'est un véritable calvaire. » (N5_59'54).

Dès que les institutions sont opérationnelles, petit à petit, au fil des semaines, elle voit « *l'évolution des petits* » dans sa classe de GS-CP. Leur autonomie grandissante devient évidente. « *Le matin, les moments, le petit moment d'accueil dans la classe […] ils s'installent, ils prennent leurs machins. Je crois que j'y serais pas, ce serait exactement pareil en fait.* » (N5_59'54). Angèle considère que ce qui a particulièrement évolué dans sa pratique professionnelle, c'est le recours à la PI. *« Et à l'heure actuelle, heu, [sans la PI] je, je peux pas, c'est inconcevable.*» . Même après plus de vingt-cinq ans de pratique professionnelle, le travail au sein de l'équipe des *Paissèls Ajudaires* l'aide dans cette évolution. « *Et ça c'est sûr, oui, tu avances et tu évolues tout le temps. Tout le temps, tout le temps.* » (N5_50'08). Grâce à ces semaines d'*acamp PA,* précieuses pour elle, Angèle se sent plus à l'aise avec les éléments théoriques de la PI qu'elle pratique. Elle situe que « *c'est dû aux Paissèls Ajudaires et à l'implication que j'ai dans la formation.* » (N5_51'29).

10.5.1.5. PI et langue, deux piliers fondamentaux

Selon Angèle, le lien entre la PI et la langue occitane est fondateur. « *C'est toute l'histoire de Calandreta [qui] a réfléchi à une pédagogie qui permette de donner la parole aux enfants.* » Elle insiste sur la contribution déterminante de Jaumeta Arribaud et Patrice Baccou qui « *ont œuvré je pense là-dedans comme des fous* » (N5_1h03'55). Pour elle, la PI est un vecteur efficace pour la transmission de la langue. « *Les enfants, ils rentrent dans l'occitan par le biais des institutions et quand ils avancent au fur et à mesure, ben ils continuent à l'alimenter cet, cet intérêt pour la langue par le biais des institutions aussi. Ils, voilà, ils sont parfaitement bilingues en fin de Grande Section de maternelle. La journée, elle se passe en occitan, c'est tout le temps, tout le temps, c'est… Je le sais, c'est intimement lié, effectivement. C'est pouvoir donner la parole aux petits.* » (N5_1h03'55).

À ce titre, elle cite une correspondance scolaire vraiment marquante, celle menée pendant une année avec Evelyne, enseignante PI dans une école publique, une classe écrivant en français, l'autre en occitan. « *J'ai fait un projet de correspondance avec Evelyne qui a été du feu de dieu, je me suis régalée (rires).* » (N5_1h35'04). Chacune des enseignantes y trouve son compte. Les élèves d'Evelyne, « *ses petits, ils étaient impliqués aussi et au niveau de l'écrit ils arrivaient à déchiffrer quand même pas mal.* » (N5_1h36'19). Quant aux *calandrons,* ils lisent oralement la lettre de leurs correspondants écrite en français, puis la *regenta* la traduit en occitan.

Ainsi, entrer en Calandreta, pour Angèle, c'est s'engager dans la double-voie de l'occitan *et* de la PI. « *L'un ne va pas sans l'autre. […] tu es à Calandreta et pour l'occitan et pour la pédagogie. C'est des piliers, c'est des fondamentaux des écoles Calandretas. Quand tu t'engages dans une école Calandreta, donc logiquement tu t'engages pour ça,* » (N5_1h07'34).

10.5.1.6. Agression et première prise de distance

Au tout début de sa carrière, Angèle vit une situation douloureuse. Cette même année où elle prépare le CRPE, elle se sent agressée par les coprésidentes de l'association de la Calandreta qu'elle vient d'ouvrir et dans laquelle elle s'investit sans compter. En effet, avec la seule aide de son ATSEM, elle assume, en plus de ses taches de direction et d'enseignement, la cantine et la garderie périscolaire. « *[…] se sentir agressée et euh… ça oui, ça oui. J'ai passé mon année à R., y'avait pas de garderie, y'avait la cantine mais y'avait personne pour la garderie. Je, je faisais, j'arrivais à 7h30 le matin pour la garderie et j'en repartais le soir à 6h, après 6h30 pour la garderie, et j'accompagnais les enfants à la cantine. Des fois je me dis que j'étais un peu folle. Mais bon, c'est pas grave*. » (N5_39'42).

Les deux coprésidentes la convoquent dans son propre bureau et lui adressent un reproche : « *On voulait te voir Angèle parce qu'on a remarqué que le matin quand tu arrives à l'école, tu souris pas de la même façon à tous les parents. » Alors là, ça a été terrible. Je leur ai dit : « Ecoutez, vous me voyez, mon sourire là, à l'heure actuelle et bé demain matin, vous le verrez plus mon sourire. Vous le verrez à 9h, vous le verrez à 12h, vous le verrez à 14 h et vous le verrez jusqu'à 17h. Et le reste du temps, et bé vous vous démerderez. Voilà.* » (N5_41'53). Un des cadres de la confédération la reçoit, « *je me suis effondrée, mais alors effondrée, effondrée de chez effondrée* » et il la soutient. Il fait ensuite une mise au point avec les responsables associatives de sa Calandreta. Cependant Angèle maintient sa perspective de changer d'école l'année suivante. « *Ça, ça a été dur. Ça, ça a été dur. […] C'était Tchernobyl quoi, je… c'était quelque chose que je, punaise, je. Tu te bats pendant un an pour que l'école… J'ai commencé, j'avais trois enfants. En février j'en avais dix-sept.* » (N5_42'56). Cet épisode saillant de sa carrière débutante la conduit à s'en tenir à ses missions de *regenta* chef d'établissement, tout en gardant une certaine distance vigilante à l'égard des parents d'élèves.

10.5.2. Transaction relationnelle

10.5.2.1. Une école qui aide la *regenta* à grandir

Comme nous l'avons vu plus haut, Angèle ne se considère pas comme brillante au cours de ses études mais comme quelqu'un qui s'accroche et finit par réussir. Néanmoins, actuellement elle perçoit différemment l'image qu'elle a d'elle-même. Selon elle, sa rencontre avec Calandreta lui permet clairement d'évoluer et de gagner en maturité. « *Ça je, je l'avoue,*

je le reconnais et j'en suis consciente. Il y a eu Angèle avant Calandreta et Angèle après Calandreta, ça c'est sûr et certain. » (N5_11'38).

10.5.2.2. Une légitimité professionnelle assumée

Dès sa première année de formation initiale, les responsables du mouvement voient en Angèle une personne qui, bien que débutant dans le métier, est en capacité d'ouvrir une nouvelle Calandreta pratiquement seule et d'en assumer la direction. Angèle accepte de relever ce défi et, malgré son manque d'expérience, elle assume avec aplomb ses nouvelles fonctions. « *Au mois de juin y'avait la réunion avec euh, les futurs parents de l'école et l'association et donc en fait, je, je, je suis allée à cette réunion pour me présenter en tant que future enseignante de l'école, future directrice de l'école.* » (N5_32'26). Le pari est réussi puisque nonobstant l'attitude des coprésidentes, Angèle fait rapidement grimper l'effectif des élèves.

De plus, son statut de chef d'établissement depuis plusieurs années contribue également à lui apporter une légitimité qui a la saveur d'une revanche familiale vis-à-vis de certains de ses anciens enseignants. « *Voilà, donc inutile de te dire que ma maman, quand elle croise, quand elle croisait le prof principal du collège, y'a un jour où elle a pas pu s'en empêcher : " Vous savez, Angèle elle est directrice d'école !!! " (Rires)* » (N5_11'03).

En gagnant en maturité, notamment grâce à son implication dans la formation des *Paissèls Ajudaires*, elle-même se sent beaucoup plus à l'aise dans les *Rescambis* avec les parents. Elle parvient tranquillement à leur expliquer et à argumenter son fonctionnement pédagogique, en s'appuyant sur le soubassement théorique de la PI, chose dont, selon elle, tous les *regents* ne sont pas forcément capables d'emblée. (N5_53'40).

Son expérience de remplacement dans un IME dans ses années étudiantes illustre également la capacité d'Angèle à ne pas se laisser impressionner et à mener à bien les missions qui lui sont confiées. Elle est mal accueillie par l'enseignante titulaire dont la classe est face à la sienne lorsque le directeur de la structure la présente. « *Elle le regarde, elle me dit même pas bonjour et elle lui dit : Elle va rester combien de temps, celle-là ?* » (N5_20'13). « *Je me suis dit : toi, ma pauvre, tu m'auras jusqu'au bout. (rires)* » (N5_19'30). Angèle effectue la totalité des trois mois de remplacement et elle réussit même à mettre au travail ses douze grands élèves d'IME tout en créant une bonne ambiance.

Cette vacation en institut n'est pas sans faire écho à l'accueil qu'Angèle, devenue *regenta*, met en place pour Terry, petit garçon autiste. Il « *est passé de enfermé dans le placard [de la classe] parce que c'était le seul endroit où il était bien, à venir avec nous au canton*[208] *et venir avec nous en motricité et venir avec nous quand on faisait des ateliers pour au final y*

[208] Coin regroupement de la classe

rester et y être avec nous. » (N5_45'05). Et ce malgré le puissant coup de pied que Terry lui donne sur la cuisse, un coup dû à sa demande de laisser la porte du placard ouverte. « *Je me suis tournée et je lui ai dit : " Et même si tu me donnes des coups de pied Terry, il faut que la porte elle reste ouverte. Je peux pas te laisser là si la porte elle est pas ouverte. " […] Et puis là, écoute, il a passé quelques temps dans son placard mais avec la porte ouverte.* » (N5_46'05). Cette approche de la violence d'un enfant tranche nettement avec celle de la direction de l'IME envers le grand garçon en colère. D'ailleurs, dix ans plus tard, Angèle retrouve les parents de Terry qui lui sont reconnaissants de son accueil. « *Ils m'avaient dit : " Il va bien quoi. Il allait bien pendant toute sa scolarité à Calandreta. Ça a été super pour lui, c'était chouette.* " » (N5_46'05)

Sur le plan linguistique, Angèle peut aussi se prévaloir d'une certaine légitimité quant à l'efficacité de la démarche immersive qu'elle met en œuvre dans sa classe. Ainsi, elle évoque un autre petit garçon en maternelle. Ses parents très prévenants lui avaient dit : « *Tu sais la maîtresse, […] elle parlera pas en français, elle va te parler en occitan, elle va, ça va être différent.* » Mais au bout de ses quinze premiers jours de scolarité, il baigne tellement dans l'occitan que ça lui semble complètement naturel. À tel point qu'il finit par réclamer à Angèle cette langue si différente dont on lui avait parlé : « "*Mais enfin, quand est-ce que tu vas nous parler en occitan ?"... Bon, visiblement, ça marche.* » (N5_46'05).

10.5.2.3. Ajustement des relations et autruis significatifs

- ***Des liens et de la solidarité***

Contrairement à l'IUFM où règne un esprit de concurrence qui horrifie Angèle, elle découvre en Calandreta des personnes avec qui elle tisse des liens durables et extraprofessionnels. Ainsi Inès, sa tutrice lors de sa première année de formation initiale, devient la marraine de Mina. De plus, certaines de ses collègues *regentas* sont empreintes de solidarité. Sans possibilité de trouver une place en crèche en cours d'année pour sa fille, Angèle accepte la suggestion de Léa. Cette *regenta* des PS lui propose de la dépanner en accueillant Mina qui fait donc ses premiers pas en Calandreta à 2 ans et 3 mois. (N5_1h21'25). Sa « vraie » rentrée en septembre se passe donc sans soucis.

- ***Mère et regenta***

La distinction entre les places de *regenta* et de mère ne semble pas poser problème pour sa fille. « *J'ai eu la chance que Mina elle a, elle a très, très vite compris en fait que y'avait Angèle à l'école et sa maman quand on passait le portail et ça, ça a été énorme.* » (N5_1h19'54). Ce distinguo perdure lorsque Mina se retrouve élève dans la classe de sa mère. « *Quand on passait le portail, c'était Angèle et quand on repassait le portail dans l'autre sens c'était maman.* » (N5_1h21'25).

Un ombre apparait cependant au tableau. Le statut de chef d'établissement de sa mère est moins facile à assumer pour Mina. «*C'est là que ça a été dur pour Mina apparemment. Mais ça elle me l'a dit après. […] c'était plus les euh, les copains de la classe en fait, surtout en CM quand ils commencent à entrer dans la préadolescence et que tout est bon pour être désagréable.*» (N5_1h23'21).

- ***Des attentes en décalage***

De la même façon que d'autres lui ouvrent la porte de leurs classes à ses débuts, elle tient à son tour à accompagner les *calandrins*. C'est quelque chose qu'elle aime faire et qui motive profondément sa participation à l'équipe des *Paissèls Ajudaires*. Elle se situe clairement dans l'accompagnement et la transmission. C'est pourquoi elle vit très mal que certaines *regentas* passent leur temps à se plaindre des élèves, de leur niveau et de leur comportement sans vouloir engager de réflexion, ni accepter l'aide d'Angèle pour analyser la situation. « *Cherchons ensemble quoi. Pfff… Impossible. On a passé un an à ce qu'elles rouspètent, à ce qu'elles râlent, à ce que ça aille pas. Un an.* » (N5_1h30'20). D'après elle, pour certains *regents*, le métier se réduit à être « *leur gagne-pain en fait, elles ont leur salaire à la fin du mois, qu'ils en fassent plus ou qu'ils en fassent moins. C'est malheureux hein.* » (N5_1h31'49).

Angèle revient sur ce décalage qu'elle ressent avec d'autres « *instits* » de Calandreta qui, d'après elle, n'ont aucune implication pédagogique. « *C'est des instits, ils sont rentrés à Calandreta, ils ont eu le concours et puis ça s'est arrêté, quoi, point. Ils font pas de formations, ils font pas de stages PI, ils font pas de chamPIgnons, ils font pas de… Donc forcément, au bout d'un moment on arrive à, euh. J'ai l'impression qu'on est aux deux extrêmes quoi.* » (N5_1h29'05). Angèle manifeste des attentes fortes d'implication envers ses collègues que l'on peut comprendre à la lumière de son parcours et de son engagement militant en Calandreta.

- ***Des autruis significatifs négatifs et positifs***

Lorsqu'Angèle évoque son itinéraire, elle fait été de nombreuses rencontres qui ont participé à sa construction identitaire.

Des autruis significatifs négatifs ont particulièrement compté. Angèle donne l'impression dans ses propos qu'elle s'élève jusqu'au statut de cheffe d'établissement en partie contre ce professeur principal qui, en l'orientant vers un BEP-CAP projette sur elle une mésestime de soi. Angèle poursuit son bout de chemin avec ténacité en partie pour rejeter cette image de discrédit et « faire mentir » la prophétie de cet enseignant : « *elle ira jamais bien loin.* » (N5_10'42). De même, les deux co-présidentes de son début de carrière apparaissent également comme des autruis significatifs négatifs. Alors que, débutante, Angèle se surinvestit dans tous les temps scolaires et extrascolaires, dépassant ainsi le cadre des missions de son poste de r*egenta* directrice d'école, elle se fait convoquer pour exiger d'elle un sourire

permanent envers les parents. Cette injonction la conduit à se révolter envers ces associatives et à désormais limiter sa sphère d'intervention, même si elle reste très investie. Cette confrontation l'amène par la suite à établir des relations avec les parents d'élèves et particulièrement les associatifs, sous le sceau d'une certaine vigilance.

Des autruis significatifs se révèlent comme des points d'appui positifs. C'est le cas de René Laffitte qui, lors d'une présentation de monographie en formation initiale, ouvre des perspectives pour Angèle, en l'amenant à chausser les lunettes de la PI dans sa pratique professionnelle. Une autre lecture de la classe s'offre à elle, à partir de cette intervention. De même, en stage de PI, la rencontre avec Marguerite Bialas, responsable du groupe de parole, permet à Angèle d'y voir plus clair, dans un moment de grands questionnements personnels, au cours d'un échange particulièrement intense. Evelyne, une enseignante PI en école publique, représente également un autrui significatif positif pour Angèle. Ensemble, elles élaborent une correspondance scolaire « *du feu de dieu* » (N5_1h35'04) qui est un moment marquant dans sa pratique professionnelle. Angèle ne se cantonne donc pas à des ressources internes à Calandreta. Elle est dans l'ouverture et trouve son compte avec des enseignants du public.

10.5.3. Transaction intégrative

10.5.3.1. Professionnalisation/socialisation : la vie de château avec des pairs

Ce qu'elle vit lors de la semaine de classe de mer en juin 1994 constitue à double titre une réelle découverte pour Angèle. D'une part, elle s'étonne de voir fonctionner une classe en occitan toute la journée. D'autre part, elle rencontre une pédagogie dans laquelle elle se retrouve. « *Une école en occitan et avec une pédagogie différente du système traditionnel, déjà c'était, c'était, c'était un bon point pour moi.* » (N5_26'01). Cette expérience la convainc d'enseigner en Calandreta « *de par la langue en priorité* ». (N5_6'34). Un des accompagnateurs de la classe découverte, Jean-Paul, frère d'une *regenta*, l'incite à déposer sa candidature au centre de formation des *regents* créé en septembre. Angèle y postule et réussit l'examen d'entrée.

Contrairement à l'IUFM où elle « *s'enquiquinait* », elle garde un très bon souvenir de cette première année. « *Oh, là ! Je m'en rappelle comme si c'était hier.* » (N5_27'17). L'accueil, lors de la première journée, par les principaux formateurs, Jaumeta Arribaud et Felip Hammel, l'a marquée. Le centre est alors implanté dans l'ancien château des archevêques de Capestang qui recèle des peintures de la fin du moyen-âge sous son toit[209]. La première activité proposée d'emblée l'amène à grimper à l'échelle pour voir de près ces représentations, avec tous ses collègues ainsi que les formateurs. (N5_27'17).

[209] https://www.grandsitecanaldumidi.fr/activites-et-loisirs/chateau-des-archeveques-de-capestang/

Angèle considère qu'elle vit, dans ces regroupements lors des semaines de théorie, une approche complètement différente de ce qu'elle a pu voir à l'IUFM. La vie en commun, en internat y contribue pleinement. « *On dormait là-bas, on mangeait là-bas, on avait des Métiers pour faire la cuisine comme on le fait encore quand on est en Acamp P-A. On avait des Métiers pour ben voilà tous les Métiers possibles et imaginables pour la gestion de la semaine. […] Mais ça a été une super année, je… une super année.*» (N5_28'38). L'étayage du groupe joue également un rôle important et amène Angèle à se dépasser, voire à se surpasser. « *On a fait des choses que, qu'on aurait jamais fait si on avait pas été en groupe. Un groupe soudé, un groupe uni et euh, j'ai fait de l'escalade. Mon dieu, moi, de l'escalade. Mais des fois je me dis : Mais c'est pas normal, j'arrive pas, j'arrive pas à monter sur une échelle et j'ai fait de l'escalade.* » (N5_26'01).

Angèle se sent visiblement en sécurité dans ce groupe de pairs et avec les formateurs. Elle repère comme points forts les échanges qui se déroulent en toute confiance, « *cette histoire de prise de parole et de considération de chacun* », ce qu'elle ressentira également dès le premier stage de PI. (N5_30'05). Elle apprécie « *de vivre ensemble, d'apprendre ensemble, de, de partager des choses ensemble, d'être dans le même bateau.* » De même, les nombreux stages sur le terrain, et ce dans les trois cycles, sont un atout de cette formation initiale. « *Voilà, pouvoir aller dans les classes pouvoir faire, pouvoir.* » (N5_30'49). Autant de temps forts sur lesquels elle peut ensuite échanger lors de semaines de regroupement. Ces impressions semblent partagées par ses pairs puisque vingt-cinq plus tard, lorsqu'elle les retrouve dans en congrès Calandreta, ils en reparlent tous ensemble.

Cette première année est donc déterminante pour Angèle dans son choix professionnel pour l'enseignement. « *C'est toujours ce que j'ai voulu faire et le fait de, de que ce soit avec Calandreta, je pense que ça m'a confortée encore plus.* » (N5_33'52). Après toutes ces années en tant que *regenta*, et même si des difficultés ne manquent pas se surgir, elle persiste dans sa décision. « *Je me régale tous les jours, même si c'est galère***.** » (N5_23'28).

10.5.3.2. Engagements et militantismes

Au travers de ses propos, Angèle apparait comme une *regenta* très fortement impliquée dans le mouvement. Cela ne va sans quelques « galères » et une certaine fatigue qu'elle exprime lors de notre entretien en fin d'année scolaire. « *Je sais pas dans quel état tu es parce que moi, j'en peux plus (rires)* » (N5_2'05).

- ***Engagée en Calandreta pour Calandreta***

Pour Angèle, le mot militant correspond à donner beaucoup de temps à Calandreta et pour la langue. Si elle s'investit à une telle hauteur, c'est, dit-elle, « *parce que je l'ai au fond de moi je pense.* » (N5_1h05'53). Elle revient à plusieurs reprises sur son implication dont elle

situe également une des causes dans la structuration même de Calandreta. « *Le mouvement Calandreta fait que je me suis investie partout et dans tous les domaines et (silence) et j'y suis bien quoi.* » (N5_33'52). Son engagement est plein et total et elle y trouve son compte. « *Enfin, moi, je me suis engagée en Calandreta pour Calandreta. Pour la langue, pour la culture, pour la pédagogie et pour qu'elles vivent dans l'école.* » *(*N5_1h13'27).

Cependant, selon elle, Calandreta s'inscrit bien dans une logique de mouvement qui à ce titre ne doit pas rester statique, « *c'est un truc qui va pas végéter.* » Pour autant, afin de rester dans une réelle dynamique, il faut des personnes qui s'impliquent concrètement, ce qui semble facilité par certains moyens mis à disposition des militants. « *Ça avance pas tout seul. Et c'est ce qui est bien dans Calandreta parce que c'est un mouvement où c'est nous qui faisons. On a les moyens de faire et de faire ce que l'on veut pour notre projet. C'est pas merveilleux ça ? Franchement, c'est pas merveilleux ?* » (N5_1h13'27).

Parmi ses multiples implications, Angèle fait partie du groupe de travail sur la pédagogie Calandreta. Pour elle, cette dénomination recoupe un champ assez vaste « *tous les apports de la pédagogie institutionnelle, tous les apports de la pédagogie Freinet, tous les apports des mouvements par rapport à l'immersion, tout ce qui a trait justement au fonctionnement Calandreta.* » (N5_1h16'59). Elle se réfère d'ailleurs à la Charte des Calandretas pour indiquer clairement que la pédagogie pratiquée dans ces écoles s'inspire des TFPI.

Angèle dit qu'elle ne sait pas si on peut être militant de la PI mais elle place la PI « *sur le même piédestal* » que l'occitan en la considérant comme aussi indispensable dans sa pratique professionnelle. (N5_1h06'34). Ainsi, elle se forme à cette pédagogie puisqu'elle déclare avoir fait quatre ou cinq stages durant ses vacances dont le dernier il y a cinq ou six ans. Elle aimerait participer régulièrement à un chamPIgnon. Cependant elle est débordée par ses tâches domestiques et professionnelles, notamment la direction qui empiète largement sur son temps personnel. « *Chaque fois, je me dis j'irai, j'irai, j'irai. Et puis, chaque fois je me noie, je me noie, je me noie (rires). La direction de quatre classes, sans décharge, ben, ça veut dire que tu la fais le mercredi, ça veut dire que tu le fais le dimanche, ça veut dire que tu la fais le… voilà. Quand à ça, il faut rajouter la lessive, le repassage, les courses et la maison…* » Heureusement, au sein des réunions avec les *Paissèls Ajudaires*, elle peut retrouver des moments d'analyse de pratique propres à la PI et donc faire son *Et moi dans la classe* qui reste pour elle un repère et un accompagnement forts. (N5_1h02').

- ***Défense d'une langue mise à mal***

Si Angèle enseigne en occitan, c'est non seulement dans la continuité du bain linguistique de son enfance mais également parce que c'est « *le premier pilier des écoles*

Calandretas. » (N5_35'36). Elle affirme que l'occitan est fortement menacé par l'État français et « *notamment Monsieur Blanquer* » qui tentent « *de faire mourir nos multiples langues régionales en France.* » (N5_1h06'34). Elle fait ici clairement référence à la censure que le Conseil constitutionnel oppose à certaines dispositions de la loi Molac et en particulier à l'immersion linguistique qui est fondamentale en Calandreta. Toutefois, ces importantes menaces que subit la langue ne mobilisent que faiblement les *regents* selon elle. Ainsi, ce n'est pas sans quelque amertume qu'Angèle regrette de s'être retrouvée avec une seule de ses collègues du secteur lors d'une manifestation en soutien à la loi Molac.

Des regrets et des attentes

Elle comprend bien que tout le monde ne peut avoir le même engagement militant qu'elle. « *Oui, y'a pas que l'école dans la vie, y'a pas que l'occitan dans la vie, y'a pas que Calandreta* » mais elle attend un minimum d'investissement de ses collègues. Certains s'impliquent tout de même à l'intérieur de l'école mais d'autres ne s'impliquent nulle part, selon elle. Aussi a-t-elle du mal à trouver des relais dans son équipe qui acceptent de prendre en charge des responsabilités. *(*N5_1h11'24).

Angèle s'inquiète de repérer ce manque d'implication chez un nombre conséquent de ses collègues, au-delà de sa propre école. Elle considère que pour plusieurs d'entre eux, une fois le CRPE obtenu, « *c'est un boulot alimentaire et c'est rien d'autre.* » Elle attend une implication autrement plus importante des *regents*, « *c'est pas ce que tu attends de la part d'un instit Calandreta.* » *(*N5_1h09'13). Ainsi, elle déplore de faire partie « *d'une minorité [de regents] à être là-dedans* », à s'engager pleinement dans leur pratique professionnelle sur la mise en œuvre concomitante des deux « *piliers* » que sont l'occitan et la PI. (N5_1h07'34). Elle craint même que cette double désaffection ait des incidences sur la pérennisation des Calandretas. « *Moi, des fois, aux instits de mon école, j'ai envie de leur dire, mais réveillez-vous ! Réveillez-vous ! Vous venez pas aux manifs, vous venez, vous êtes pas là pour la langue et la culture et le jour où, on va mettre la clef sous la porte vous ferez quoi ? On en est là quand même. On en est là. » (*N5_1h07'34).

Ce manque de conviction de certains de ses collègues qu'Angèle constate peut donner libre champ à un surinvestissement de certains parents d'élèves. Ceux-ci prennent alors trop de place et de pouvoir dans ces écoles associatives, voire dans le mouvement, avec l'intention de faire leur école « alternative » tout en s'écartant du projet et des fondamentaux de Calandreta. « *T'as des parents qui comprennent et qui sont dans le mouvement et t'as des parents qui sont chiants hein, comme partout, et y'en a ! (rires) Et qui comprennent rien et qui comprendront jamais, et qui veulent faire <u>leur</u> école. Et non, je leur explique. Vous êtes pas dans <u>votre</u> école,*

vous ne ferez pas votre école. Vous êtes à Calandreta, ben c'est Calandreta, c'est pas l'école alternative patin-couffin. (rires) » (N5_1h14'43).

- ***Former et accompagner, un véritable bol d'air***

Participer à la formation en tant que Paissela *Ajudaire* est essentiel pour Angèle. Elle déclare : « *Si je veux être égoïste, c'est mon bol d'air, franchement, franchement. […] c'est l'endroit où je me ressource en fait. Parce que c'est l'endroit où je me retrouve avec des gens qui sont autant impliqués que moi dans Calandreta et qui vont dans le même sens.* » (N5_1h25'51). Comme elle se trouve parfois un peu seule à s'impliquer dans son école, elle a besoin de trouver des ressources pour continuer à avancer malgré tout. « *Quand tu es à tirer tout le temps, tout le temps, tout le temps, tout le temps, tout le temps, au bout d'un moment, tu as besoin aussi de trouver quelque chose toi hein, sinon tu avances plus.* » (N5_1h28'21).

Contrairement à d'autres praticiens, Angèle ne semble pas se ressourcer dans des activités extérieures mais, toujours dans le mouvement Calandreta, au travers d'une autre forme d'implication la formation et la transmission. Ainsi elle associe complètement le travail qu'elle fait avec les *Paissèls Ajudaires* et l'accompagnement des stagiaires. « *J'aime bien être avec eux et euh, les accompagner, les aider, c'est quelque chose qui me plait aussi.* » (N5_1h25'51).

Calandreta occupe donc une place très importante dans la vie d'Angèle. Sa réaction lorsque je lui demande quelles sont ses activités extraprofessionnelles semble le démontrer : « *Oh, pétard ! il faut vraiment en arriver là ?* (rires) […] *Alors, je sais pas si c'est le fait que j'aie pas grand-chose d'autre qui fait que je m'implique beaucoup dans Calandreta ou si c'est le fait que je m'implique beaucoup dans Calandreta que j'ai pas grand-chose d'autre. Voilà, tu, (rire) je sais pas, je sais pas, voilà. C'est un bon résumé de la situation en fait (toux).* » (N5_1h32'37).

10.6. Nicole, une militante lucide

10.6.1. Transaction biographique

10.6.1.1. Un parcours biographique : « *Encore tu changes de métier ?* »

« *Moi, depuis que je suis toute petite je veux être maîtresse voilà, faut le savoir. Ça m'a pas quitté je pense entre 5 ans et 25 ans. […] J'ai un parcours scolaire plutôt sans embûches, plutôt bonne élève, j'ai fait mon CP à 5 ans.* » (N7_16'29). À 5 ans, Nicole est dans une classe multiniveaux « *d'inspiration Freinet* » (N7_44'53) où on lui fait comprendre qu'elle n'a pas de talent pour le dessin. Elle passe alors beaucoup de temps dans la bibliothèque de la classe. Elle évoque également les sorties dans les bois, la cueillette de champignons, la

fabrication d'herbiers et les activités de cuisine qu'elle pratique avec les autres élèves. C'est donc à 5 ans qu'elle apprend à lire dans cette classe multiniveaux en écoutant les autres. *« Je suis quelqu'un, j'ai été quelqu'un, un enfant avec des oreilles qui trainent tout le temps. (Rire).* » (N7_2h23'34)

Après une scolarisation dans un collège puis dans un lycée tout aussi petit et rural, elle suit la filière S à l'initiative de ses parents qui sont agriculteurs. « *J'ai gardé cette année d'avance jusqu'en première, en première S, où j'ai pris option baby-foot avec un copain au café. On a un peu redoublé tous les deux.* » (N7_16'29). Elle bifurque alors vers un bac L puis, toujours à la demande de ses parents, elle intègre une classe d'hypokhâgne qu'elle quitte au bout d'un an pour s'engager dans une maîtrise de lettres sur l'ancien français dans deux universités successives. « *J'ai commencé ma maîtrise et puis j'ai arrêté parce que j'ai eu la possibilité de passer à temps plein comme surveillante en lycée, et en lycée ça me plaisait.* » Une des CPE lui délègue certaines de ses tâches, et notamment elle travaille *« sur la question du décrochage scolaire en seconde suite à une orientation pas forcément adéquate, avec la mission générale d'insertion de l'Éducation Nationale*. » (N7_29'16). Elle prépare en même temps le CRPE du public mais sans grande conviction, *« j'avais du mal avec le cadre* » (N7_19'06), avec le cadre institutionnel de l'Éducation Nationale.

Après avoir fait l'interface avec la mission générale d'insertion, Nicole devient « *formatrice dans une maison familiale rurale qui avait un dispositif qui s'adressait spécialement aux jeunes de 16 à 18 ans sortis sans diplôme et sans formation du système scolaire* » (N7_30'22). Ensuite, elle apprend *« sur le tas »* le métier de formatrice, conduisant des actions d'insertion pour adultes dont elle est responsable durant quatre ans. (N7_31'33). Après quoi, elle travaille sur des dispositifs de conception d'ingénierie qui s'adressent à des entreprises ou des associations pour faire des audits de ressources et de compétences. Par la suite, elle officie dans des centres de formation de l'industrie ou de la santé et en cabinet de recrutement. Durant une dizaine d'années elle exerce donc ces métiers de la formation et du recrutement. « *[Ces] métiers que j'ai faits, je les ai adorés.* » (N7_35'06).

Pourtant, au fil des ans, elle constate une perte de sens dans ces métiers de la formation et du recrutement qui, de son point de vue, deviennent très mercantiles. Ainsi, les missions qui lui sont confiées ne relèvent plus de l'accompagnement. Ne parvenant plus à s'accommoder de ce « *mensonge déguisé* », elle quitte cette profession. (N7_37'47).

Après un an et demi de chômage, elle revient vers ses premières envies professionnelles et s'oriente vers l'enseignement en Calandreta. Comme elle n'est pas sûre d'y trouver son compte, elle envisage d'abord de faire des remplacements, « *comme ça pour voir*

comme ça, ça m'engage pas trop. » (N7_39’28). Elle devient donc *novelària* en 2016 suite à une AFPR de trois mois comprenant des stages auprès de *regents* confirmés. Elle travaille alors en maternelle. Cette même année, son fils, Arnaud, est inscrit en GS. Il rentre pour la première fois dans une Calandreta proche du domicile familial.

Au moment de l’entretien, cinq ans plus tard, Nicole s’apprête à être titularisée PE. Elle a 43 ans. Lorsque Nicole devient *regenta*, ces parents lui disent : *« encore tu changes de métier ? […] À chaque fois c'est changement de structure quoi. […] Jusqu'à quand ça va durer ? Je répondais : le temps que ça devra déjà. (Rire) »* (N7_56’19).

10.6.1.2. La langue, transmise malgré tout

Enfant, Nicole passe toutes ses vacances chez ses grands-parents qui parlent avec ses parents et son oncle « *pas occitan, ils me parlaient patois […] dans les repas de famille quand ils voulaient pas que nous on comprenne mais sauf que en vrai on comprend plein de trucs, surtout quand on parle de nous tu vois, les enfants.* » (N7_40’42). La grand-mère de Nicole vient de décéder à 90 ans, peu avant l’entretien. Elle est émue lorsqu’elle évoque sa mémoire et celle de son grand-père. *«Ils se parlaient en occitan en fait devant nous, enfin c'était leur langue d'échange, même si après, du coup, ils l’ont pas du tout transmise à leurs enfants, parce que bon mes parents et oncles et tantes ils savent un peu le parler, moins bien que leurs parents certainement […] C'est une langue de l'affect en fait, du coup, tu vois parce que dans l'intime, de la cuisine ben ou de la ferme, de nous quoi, de cette relation.»* (N7_50’52).

Quand Nicole devient « *maîtresse* » à Calandreta et qu’elle y inscrit son fils, sa grand-mère lui dit que « *le monde marche sur la tête* ». (N7_53’36). Elle précise que son aïeule, « *avait connu, à l'âge de Arnaud, mon fils, plus ou moins, ben voilà les brimades pour pas le parler [à l’école] et mon fils adore me parler en occitan.* » (N7_54’26). Depuis le décès du grand-père, lors de l’adolescence de Nicole, sa grand-mère ne parlait plus l’occitan, langue d’échange avec son mari. Le fait que son arrière-petit-fils, Arnaud, devienne locuteur à son tour ne réactive pas pour autant cet usage. « *Et elle m'a pas parlé, elle nous écoutait avec Arnaud, elle me, elle me disait : « Moi je le dirais pas comme ça, comment tu l'as dit ? » Et moi je disais « comment tu le dirais toi ? Oh je me souviens plus. » Bon, elle sait que ça se dit pas comme ça, mais elle se souvient plus quand même.* » (N7_55’57).

Alors que les parents de Nicole maîtrisent beaucoup moins bien la langue, Arnaud insiste auprès d’eux pour parler un tant soit peu en occitan : « *Aujourd’hui, ils échangent deux trois mots [en occitan] avec mon fils tu vois au téléphone enfin voilà de temps en temps. […] Ouais parce qu'il les tient un peu, il y va hein, « ah oui quand même mamie ! »* (N7_57’41). Même si la transmission de la langue s’atténue au fil des générations précédentes, son usage,

relayé par Calandreta, perdure et le fils de Nicole semble animé à son tour par une volonté de la faire vivre. Elle considère par ailleurs que, comme son fils, ses élèves sont fiers de parler occitan, une langue que de nombreux parents ne comprennent pas : « Il *y a une fierté quoi malgré tout de tenir cette langue même si les parents l'ont pas aussi.* » (N7_53'36). Pour la famille de notre interlocutrice, malgré certains empêchements, elle relève tout de même un bain linguistique favorable préexistant :« *Je pense le fait que mes grands-parents et mes parents aient aussi été bercés par une forme d'immersion [a]créé un contexte dans lequel j'ai grandi qui était déjà riche du plurilinguisme.* » (N7_1h28'36). C'est d'autant plus important car pour elle le plurilinguisme apporte plus de finesse dans la désignation, une richesse et une précision de vocabulaire importante. « *On en revient à penser autrement le monde.* » (N7_1h29'32).

10.6.1.3. Une rencontre sidérante avec la PI

La première rencontre de Nicole avec la PI se déroule durant son AFPR, lors d'un stage dans une classe de GS-CP. Elle y découvre le Quoi de neuf et la Table d'exposition. Mais ce sont surtout les Conseils qui la stupéfient. « *Moi les enfants, ils m'espantent quoi, il existe pas ce mot en français, même si on l'utilise, mais, mais je suis ébahie en fait. C'est-à-dire que, de cette capacité à se dire pour dire à l'autre, de cette capacité à entendre pour prendre en compte l'autre. De cette capacité de mobiliser en fait, voilà. De se mobiliser, de s'engager aussi.* » Elle insiste sur la confiance qui se développe notamment grâce à cette institution. (N7_1h54'27).

10.6.1.4. La fonction étayante de la PI : un arbre bien enraciné qui protège

Elle associe d'ailleurs le Conseil en PI avec les Conseils d'une tribu d'Afrique où « *chacun dit à celui qui a fauté, quelque chose qu'il apprécie chez lui […] pour permettre en fait à l'autre de non pas se figer dans, ben, dans le comportement inadéquat qu'il a pu avoir et mais de le remettre sur quelque chose, sur tous les moments adéquats enfin tu vois et qui portent au groupe.* » (N7_1h54'27). Ainsi, elle note que même les plus jeunes élèves sont capables d'émettre une critique envers un de leurs camarades qu'ils peuvent féliciter ou remercier pour un autre point dans une même séance du Conseil. « *Je trouve que ça, c'est hyper cathartique […] cette capacité qu'ont les uns ou les autres face à une difficulté de l'un, de venir proposer tu vois des solutions, une aide. Tu vois ça c'est le, c'est la vertu du groupe vraiment quoi je trouve, quand le groupe fonctionne. »* (N7_1h57'30).

La réputation d'efficacité des institutions, et notamment du Conseil, se diffuse par-delà la classe, auprès des familles, générant parfois un questionnement. En effet, les parents ne comprennent pas pourquoi à la maison ou même devant l'école, « *les frères et sœurs qui s'escarpillent*[210]*, qui se disputent fort [et demandent] :« pourquoi vous ne faites pas comme à*

[210] qui s'écharpent

l'école, de vous dire gentiment les choses. » Ce à quoi les élèves rétorquent : *« Ah non mais on n'est pas à l'école il y a pas de Conseils là.* » D'autres parents racontent à Nicole leurs tentatives infructueuses d'exporter ce dispositif au sein de la cellule familiale : « *Oh, on a essayé d'instaurer le Conseil à la maison (rire) pour avoir un espace de parole comme ça. » Du coup je laisse parler tu vois. « Non, mais les enfants ils nous ont dit qu'on comprenait rien quoi.* » (N7_2h01'05).

Pour insister sur l'importance que revêt pour elle l'étayage de la PI, Nicole donne alors un contre-exemple. Elle décrit ce qu'elle vient de vivre cette année où, en tant que PE stagiaire, elle était reléguée au rôle d'intervenante, sans possibilité d'agir vraiment sur la structuration de la classe. *« Quand la PI ne vit pas, c'est la merde dans ton groupe-classe. […] Mais les comportements individualistes peuvent se déchaîner, à outrance en fait.* […] *Il y avait un groupe qui était difficile mais la PI vivait pas, le Conseil, se faisait une fois tous les 15 jours, il y avait pas de décisions, les Ceintures étaient pas en place pour dire. […] Il y avait pas de cadre en fait. »* (N7_1h57'30).

Cependant, si la PI permet de mettre en place un cadre structurant et sécurisant, pour Nicole ce cadre est loin d'être figé. Bien au contraire, il est évolutif. *« Malgré tout le cadre, dire que le cadre structure, ben ça ne veut pas dire que le cadre ne bouge pas. Et qu'il ne peut pas s'assouplir et qu'il n'évolue pas. Malgré tout, le cadre protège aussi. Il sécurise, il y a plein de, il aide* » (N7_1h30'44). C'est sans doute pour cela qu'elle dit qu'habituellement, quand elle est responsable à part entière d'une classe, la PI vit, un verbe qu'elle emploie à plusieurs reprises pour décrire le dispositif qu'elle déploie et sur lequel elle s'appuie dans sa pratique professionnelle. Ainsi, elle s'approprie les TFPI et les adapte à ce qu'elle veut mettre en place pour que cela fasse sens pour elle. À ce titre, bien que stagiaire, elle n'hésite pas à remodeler le choix de textes à sa convenance, malgré les réticences du directeur d'APRENE. Pour elle, « *une pédagogie c'est vivant.* » (N7_1h45'09).

Poursuivant dans le registre de la métaphore, Nicole rapproche le dispositif de la PI en classe de l'implantation d'un arbre qui doit avoir un enracinement solide pour pouvoir se déployer. *« Il faut s'enraciner pour pouvoir pousser et en même temps tu vois l'arbre il protège aussi. Y'a ce côté horizontal et quand je dis ce côté horizontal ben tu vois la pédagogie institutionnelle elle l'apporte aussi cette fonction de d'horizontalité. Même s'il y a quand même de la verticalité enfin tu vois.* » (N7_43'19). Précisant cet équilibre entre horizontalité et verticalité, Nicole indique qu'à Calandreta il y a une volonté de mettre en place « *un système plus horizontal que vertical, en tous les cas en classe. […] La PI elle met en place un système un peu horizontal ce qui signifie pas à un moment donné qu'il y a pas une dissymétrie entre l'adulte et l'enfant.* » Elle fait également un lien entre PI et permaculture dans la mesure où « *les*

différents éléments de ce microcosme vont venir influer les uns sur les autres […] c'est un équilibre en fait qui se travaille par l'observation aussi et par ouais, voilà ça tient beaucoup par l'observation en fait et la prise en compte réelle de l'existant. » (N7_1h51'42).

Selon elle, « *la PI […] on peut le voir comme des outils, tu vois, qui permettent en fait de d'accueillir… la complexité des relations humaines, qui se jouent dans le groupe.* » Elle permet de passer des individualités qui composent un groupe à la création d'un collectif. « *La PI en fait elle vient mettre, et à la fois donne du grain donne de l'eau au moulin et à la fois de la lumière, elle permet de mettre, […] de regarder de plus haut.* » Pour Nicole, la PI autorise une prise de distance individuelle sur sa pratique professionnelle et elle en favorise ainsi l'analyse. (N7_1h50'30). Aussi, pour renforcer ce travail réflexif, Nicole cherche à faire partie d'un groupe de PI. Comme jusqu'à présent elle n'en a pas trouvé près de chez elle, elle envisage même avec Sarah d'en créer un qui accueillerait des *regents* comme des enseignants du public. (N7_1h47'04).

Pour l'heure, elle se projette déjà à la prochaine rentrée, où, dans sa première classe en tant que PE titulaire, avec des PS-MS, elle mettra en place des institutions. « *Je pense que c'est aussi important de les travailler quand ils sont tout petits tu vois c'est peut-être là justement où on travaille plein de choses, mine de rien en fait avec ses petitous-là.* » (N7_1h47'04).

10.6.1.5. PI et langue, indissociables

« *Quand je suis rentrée à Calandreta, j'entendais beaucoup ça que, qu'on avait adossé une pédagogie aussi au fait, que ça participait en fait, que ces lieux de langage permettaient aussi de faire vivre la langue etc*. » (N7_2h00'27). Dans sa pratique professionnelle, pour Nicole, PI et langue occitane, sont indissociables à tel point qu'elle ne voit pas la nécessité de faire de lien entre elles puisque « *ça va ensemble. C'est un peu un package. […] J'aurais du mal à défaire l'un de l'autre parce que je ne les connais que dans ce contexte.* » Elle se réfère alors à ses élèves, petits ou grands, qui semblent avoir le même point de vue, car selon eux « *ça n'existe qu'à l'école. […] Ils associent PI école occitan* » (N7_2h01'05).

10.6.1.6. D'une épreuve à l'autre

Après son bac L, comme nous l'avons vu, Nicole intègre une classe préparatoire à la demande de ses parents. Dès le début, elle vit très mal cette année d'hypokhâgne. « *C'est un monde d'une violence en fait, la prépa*. » (N7_22'53). « *Je me suis retrouvée comme ça dans un contexte comme ça de violence éducative ordinaire.* » (N7_24'49). Elle ne supporte pas l'idéologie élitiste qu'on tente de lui inculquer et qui va à l'encontre de ses valeurs. « *D'entrée de jeu on te dit, tu fais partie du 3 % de l'élite française qui intègre les classes préparatoires, tu vois. On te bourre le mou, tu es supérieur et tout. Alors moi c'est des discours, j'ai jamais été*

dans la compétition depuis que je suis gosse. […]Mais ce truc d'écraser les autres pour réussir ben, pour moi c'est quelque chose d'abscons en fait. » (N7_26'10).

Néanmoins, elle ressort de cette année éprouvante enrichie en termes de capacités de travail. *« Donc j'ai beaucoup souffert mais j'ai appris à travailler, beaucoup beaucoup beaucoup beaucoup, Parce que je bossais en fait jusque-là mais en prépa c'est encore autre chose quoi c'est 45 heures de cours, des trucs tous les soirs, les colles là qu'ils appellent.*» (N7_17'34).

Pour autant, quitter hypokhâgne pour l'université est loin de tout régler. Des conséquences de cette année très éprouvante se font ressentir jusque dans son corps. Ainsi Nicole déclare-t-elle : « *Je plante mémorablement [le DEUG] parce que je décompense très clairement après cette année de privations. J'ai pris 20 kilos en fait pendant mon année de prépa, un truc que d'ailleurs j'ai jamais réellement pris euh perdu non plus (rire), ils m'accompagnent depuis 20 ans maintenant.* » (N7_27'40).

Après ses années dans les métiers de la formation et du recrutement, Nicole s'oriente vers l'enseignement grâce à un contrat de *novelària*. Mais là également, même en changeant de sphère professionnelle et en allant vers un métier dont elle rêvait, tout ne se déroule pas aussi bien qu'espéré. Elle vit une nouvelle année éprouvante, à tel point qu'elle dit : « *Quand […] je suis rentrée en formation initiale, j'étais cassée. Je suis rentrée dans la formation après une année qui m'avait laissée exsangue et dans un état émotionnel, ha, j'étais! Comment dire ? J'étais cassée quoi, j'étais cassée intérieurement en termes de confiance enfin. On a vécu du harcèlement, on a vécu des menaces. On avait vécu une forme d'injustice avec des mensonges enfin il y avait des gens […] qui étaient dans une volonté de déglinguer les enseignantes. »* (N7_1h02'49). Elle évoque notamment les débordements et les attaques du président de l'association de la Calandreta où elle exerce comme *novelària* « *qui a harangué les parents pour que, pour récupérer tout un tas de plaintes etc. pour le, pour nous mettre à mal en fait. Mes collègues étaient titulaires et pour les faire blâmer.* » (N7_1h04'44).

L'année d'APRENE 1, même si Nicole y arrive sur la défensive, lui permet de prendre un peu de distance sur cette douloureuse expérience d'entrée dans le métier, Elle constate également que son parcours de formation initiale jusqu'à la titularisation toute récente est pour le moins intense. Cependant, elle semble y trouver son compte. « *Ces cinq dernières années [d'entrée dans le métier] elles ont été ultra denses en fait, ça valait le coup, mais c'est vrai que c'est quand même des sacrifices.* » (N7_6'35).

10.6.2. Transaction relationnelle

10.6.2.1. Une réorientation vers l'indépendance

Passer d'un lycée rural de proximité qui n'accueille que trois-cents élèves et où tout le monde se connait, à la filière élitiste d'une classe préparatoire littéraire d'un lycée de grande ville se fait dans une certaine souffrance pour Nicole. Dès le premier jour, après lecture de la fiche de renseignements qu'elle vient de rédiger, elle est prise à partie par son professeur de lettres. *« Mademoiselle, je crois en fait que, je ne suis pas sûr que vous soyez au bon endroit. On se demande comment un profil comme le vôtre est arrivé parmi nous. » Parce que mes parents sont agriculteurs, parce que je viens, je venais d'un lycée de campagne. »* (N7_22'53). Elle vit ce moment de surplomb social comme une humiliation. Cet épisode qui semble la marquer profondément est un des éléments qui la poussent à quitter ce milieu.

« *J'ai été une jeune boursière en fait toute ma vie.* » Ce statut lui permet de devenir progressivement surveillante d'externat à plein temps et donc de pouvoir payer ses études lorsqu'elle s'oriente vers l'université, s'affranchissant de l'aide de ses parents. «*C'était intéressant aussi pour mes parents que je puisse complètement me financer* » dit-elle car ils devaient payer les études de son frère dans une école supérieure privée. (N7_19'06). Nicole semble tirer une certaine fierté de cette indépendance financière acquise par son travail d'étudiante-salariée.

10.6.2.2. Un concours qui libère et légitime

Dans son année de *novelària*, Nicole a beaucoup de doutes. « *J'étais pas forcément toujours très fière de ce que je faisais alors que je bossais.* » (N7_1h34'55). Elle regrette que des parents d'élèves l'attaquent sur son travail d'enseignante quand elle n'est que *novelària,* chose qu'elle ne fait jamais en tant que mère d'un *calandron*. Avec le recul pourtant, elle constate que son travail, même de débutante, garde de la valeur. Ainsi, une *paissela* avec vingt-cinq ans d'expérience lui signale cette année qu'elle utilise certains de ses documents qui datent d'alors. « *Ça tenait la route tu vois.* » (N7_1h34'55).

Mais avoir suivi tout le cursus de la formation initiale avec APRENE ne suffit pas. Alors qu'elle considère que tous les enseignants, titulaires ou pas, font le travail, la réussite au CRPE reste déterminante. « *En fait c'est que il nous manque juste le galon quoi, du concours parce que le reste ben on le fait comme les copains en fait sauf qu'on est pas dans la grille de salaire (rire)* » (N7_9'38). Alors qu'elle envisage de passer le CRPE, le contexte ne s'avère plus favorable. Au mémoire à rendre pour le Master s'ajoute un surcroît de travail dû au grand confinement. Nicole compte simplement se rendre aux épreuves écrites « *pour voir* », pour prendre date, lorsque la suspension des oraux et le recul exceptionnels du début du concours lui offrent une opportunité dont elle se saisit. Réactivant ses capacités de travail acquises en

hypokhâgne, elle déclare que durant trois semaines « *j'ai potassé des annales en mode bachotage, (rire) enfin voilà 100 questions de maths, 100 questions de français, j'ai même imprimé des annales.*» (N7_13'13). La réussite au CRPE permet à Nicole d'être enfin reconnue dans sa pratique professionnelle, non seulement par les parents mais également par les autres *regents*. « *Clairement, le fait d'avoir le concours pour moi il y a un côté un peu libérateur, mais qui est pas libérateur seulement au niveau des parents. Il est libérateur aussi au niveau des collègues en fait.* » (N7_1h41'29). Son image change donc dans son environnement de travail et pour asseoir encore plus sa posture professionnelle et sa légitimité, elle n'hésite pas à avoir recours à « *plein de gros mots didactiques pour dire que c'est moi la patronne quand même, dans ma classe, dans ma classe, je sais ce que je fais.* (N7_1h37'04). Elle conseille aussi à ses collègues d'utiliser un champ lexical expert pour bien montrer leur professionnalisme « *pour être capable de dire quand on fait telle activité, en fait voilà ce qui se joue [dans] tel domaine.* »

Cette libération octroyée par la réussite au concours permet à Nicole de s'affranchir, dès qu'elle le peut, des contraintes parfois fortes auxquelles elle se confronte. L'année qui vient de s'écouler, elle est PES et donc à mi-temps *« à cheval »* sur plusieurs classes élémentaires d'une même Calandreta. « *Moi j'avais pas de responsabilité de classe c'était un petaçatge*[211]*, un arrangement un peu interne voilà.* » (N7_15'14). Elle regrette, alors qu'elle enseigne essentiellement le français, de ne pouvoir faire de pont avec l'occitan, et ce à la demande de ses collègues. Impossible pour elle de s'appuyer sur le bilinguisme, elle doit donc renoncer sur ce front. Mais bien qu'une des titulaires dont elle complète la semaine ne veuille pas faire de journal de classe, Nicole profite de ses absences, devenues régulières le lundi, pour malgré tout en faire un avec les élèves. Elle se sent pleinement légitime pour franchir le pas. *« En fait j'ai fait que ce que j'ai voulu c'est-à-dire qu'en fait chacun a repris son cahier d'écrivain et je leur ai dit, vous choisissez le texte qui vous fait le plus envie de partager de montrer et on va se faire un journal.* » (N7_1h38'07).

C'est également dans cette perspective que Nicole aimerait bâtir dans ses futures classes le même climat que dans celle de son enfance, « *un bouillon* » dans lequel l'apport de chacun contribue à la connaissance, en s'exonérant parfois de coller au programme. Nicole sait cependant qu'elle doit faire référence aux programmes auprès de l'IEN ou lors des visites de classe par les *paissèls ajudaires,* « *parce que ça fait partie du job aussi*. » (N7_48'20).

10.6.2.3. Asseoir la légitimité de Calandreta par celle de ses *regents*

Lors du premier congrès de Calandreta auquel Nicole participe, le directeur d'APRENE affirme que « *oui, les novelaris n'ont pas de formation […] je me souviens à*

[211] Raccommodage, ici au sens d'un bricolage.

l'époque […] j'étais AFPR tu vois donc ça faisait deux mois que j'étais là, avec mon occitan balbutiant. J'ai dit « non c'est pas vrai » parce que moi je déboulais quand même avec une licence, avec dix ans d'expérience ailleurs et j'estimais pas que j'étais une perdrix de l'année quoi. » Elle considère que « *c'est pas envoyer le bon message que de dire ils [les novelaris] sont pas formés.* » Chacun d'entre eux a selon elle des expériences et des compétences acquises antérieurement dans son parcours singulier. Certains parents, d'après Nicole, en profitent pour venir « *systématiquement me chercher sur où en était sa fille qui était en moyenne section, on aurait dit qu'elle présentait l'ENA.* » Elle reconnait cependant que, même si elle a une formation acquise dans son parcours professionnel antérieur, « *à l'époque ben oui j'étais pas passée en formation, j'avais beau, enfin c'était nouveau pour moi d'être enseignante, en fait et donc j'avais pas, j'avais pas la posture tu vois.* » (N7_1h33'15).

Cependant, Nicole pense que certains de ses collègues, *novelaris, calandrins* ou titulaires, dont elle ne remet pas en cause la valeur en tant que personnes, ont quelques faiblesses auxquelles il est indispensable de pallier. Elle considère que le parcours de formation des *regents* est long et couteux, d'autant plus si les futurs enseignants doivent d'emblée combler leurs lacunes dans les savoirs de base, en sus d'acquérir un niveau de langue et d'intégrer les apports de la PI. « *Et que ça nous aide pas, ça aide pas le mouvement quoi.* » Quand elle pointe ces manques, « *ça heurte certaines personnes parce que je passe pour quelqu'un de élitiste.* » (N7_2h15'50). À ce titre, Nicole milite pour que les personnes recrutées aient « *un niveau des savoirs de base correct […]. Je trouve ça difficile d'avoir des collègues, tu vois qui veulent rester qu'en maternelle parce qu'ils ont du mal à poser une division à virgule quoi. Je trouve ça difficile, d'avoir des collègues qui arrivent pas accorder correctement un participe passé tu vois, avec auxiliaire.* » (N7_2h14'18).

Nicole semble donc indiquer que d'une part la légitimité des *regents* se fonde avec l'accueil qui leur est réservé et le regard porté sur eux par Calandreta à leurs débuts. D'autre part, un niveau d'exigence au recrutement et/ou l'accompagnement dans l'acquisition de compétences solides y contribue également. Selon elle, suivre ces deux prescriptions permet de conforter la légitimité du mouvement Calandreta lui-même.

La formation des *regents* a un grand rôle à jouer pour atteindre ce double objectif de légitimité. Nicole repère deux points qui sont à renforcer pour cela. Elle pense d'abord à la didactique des langues. D'après elle, si l'occitan était enseigné en formation comme on enseigne le français, *« je pense que ça changerait peut-être certaines représentations. […]Si, déjà, ça nous était enseigné comme on a des cours de maths tu vois ben peut-être que ça changerait notre façon de l'enseigner à notre tour.* » (N7_1h14'22). Ensuite, Nicole estime que les *regents* doivent disposer d'un étayage théorique plus fort. « *Mais c'est intéressant après*

parce que ça vient rejaillir sur ta posture, sur ta façon dont tu vas en parler en réunion à des parents, ta façon dont tu vas pouvoir en parler avec tes collègues en réunion, sur ta façon dont tu vas t'adresser à ton inspecteur. Et sur ta confiance en fait. » (N7_1h16'06). Elle conçoit cependant que la formation initiale ne peut pas tout apporter. « *C'est un travail aussi perso à faire bon on peut pas tout faire. […] mais il y a des choses peut-être à construire ensemble.* » (N7_1h16'06).

Du reste, pour Nicole, la formation doit se poursuivre tout au long de la carrière sur deux axes forts, la langue et la pédagogie. Malgré sa titularisation, elle s'inscrit personnellement dans cette démarche. *« Je milite pour un niveau de langue occitan élevé de tous les enseignants Calandreta. […] Mais de la même manière, je pense qu'on doit avoir, qu'on se doit d'avoir un niveau d'exigence, en termes de pédagogie. Moi par exemple aujourd'hui, j'ai beau être titulaire, ma langue faut que je continue à l'améliorer clairement. Alors je fais des petits pas et en pédagogie c'est pareil en fait. »* Nicole souhaite ainsi rejoindre un chamPIgnon, faire des stages de PI et relire des textes de ce corpus. « *Je vais pas les lire de la même façon enfin, ça va éclairer autrement ma compréhension.* » (N7_2h10'10).

10.6.2.4. Revanche et réconciliation

Au tout début de notre conversation, avec l'assurance que lui donne ses mots d'ancienne professionnelle de la formation, Nicole évoque son Master 2 MEF EBI obtenu un an plus tôt. « *La maquette du Master refondu […] ça correspondait vraiment à la particularité de notre pratique c'est-à-dire qu'on n'est pas titulaire mais on est clairement responsable d'une classe à temps plein.* » (N7_8'16). Mais alors que notre entretien touche à sa fin et que nous évoquons la façon dont Nicole se projette, elle revient sur ce sujet. L'obtention de ce diplôme semble revêtir une grande importance pour elle. *« J'ai fait un master et après, le master c'était aussi un peu une revanche personnelle, c'est-à-dire j'ai craqué mon master avec mention très bien, hou !* » s'exclame-t-elle. Cette belle réussite « *ça me permettait de rentrer en réconciliation avec moi-même. […] j'avais moins de facilité que mon frère, enfin voilà, c'est des trucs d'enfance à régler, et quand je me suis engagée dans le master, et puis j'avais pas été au bout de ma maîtrise tu vois. Il y avait un truc qui se jouait très très personnel lié à mes parents, mais où j'avais besoin aussi, à moi, de me prouver que je n'étais pas cette étiquette qu'on m'avait collée. […] Et après je me suis dit, ah ben ouais pourquoi pas peut-être un jour faire une thèse, pourquoi pas. Voilà rien n'est exclu. (rire)»* (N7_2h35'39).

Nicole nous livre une part intime de sa subjectivité avec laquelle elle parvient enfin à se réconcilier. L'obtention du Master semble avoir un effet bien plus libérateur encore que la réussite au CRPE. Cela lui permet de défiger son image, l'image de celle qui réussit moins bien que son frère. Elle peut commencer alors à ne plus s'assigner à être celle qui dit : « *je commence*

tout et je finis rien. » (N7_ 2h38’01). Nicole s’accorde ainsi une certaine reconnaissance envers elle-même.

10.6.2.5. Reconnaissance et réparation

Parvenir à la parution du journal scolaire, malgré les contraintes énoncées plus haut, permet également à Nicole d’accéder à une reconnaissance de la part de ses élèves. L’aboutissement de cette production des élèves génère chez eux un grand enthousiasme. *« Ils sont sortis […] avec leur truc à la main, « Ah ! On a fait le journal ! C'est trop bien ! » Je suis leur maîtresse préférée du coup. (rire) »* (N7_1h39’52). Sa persévérance dans ce projet est sans doute en lien avec le fait que Nicole aime écrire. Elle a ainsi traduit du français vers l’occitan un ouvrage de vulgarisation scientifique à l’attention des enfants et envisage de chercher un éditeur. Ses élèves, à qui elle lit un passage de ce livre, lui délivrent à nouveau des commentaires pleins de reconnaissance. *« Ah mais tu t'y connais ! Ah mais c'est trop beau. !* » (N7_2h38’18).

Toujours autour de l’écriture de textes, Nicole raconte un moment de grande satisfaction professionnelle. Elle évoque une élève qui ne voulait jamais présenter ses textes. « *Elle était pas obligée, […] elle m'a demandé… offrir son texte à la classe en le lisant, et elle l'avait pas fait de l'année et bien tu sais quoi ? Elle, elle m'a fait mon année quoi.* […] *Moi je me suis dit, c'est génial enfin tu vois, il s'est passé un truc quoi.*» (N7_1h45’09). Visiblement, bien que présente seulement à temps partiel, Nicole réussit à créer un climat de confiance dans la classe qui désinhibe cette élève et l’autorise à s’exposer, ce qui n’est pas une mince victoire.

Contribuer à réparer des trajectoires heurtées semble être un objectif qui anime profondément Nicole, que ce soit avec les lycéens décrocheurs en tant que surveillante ou avec ses élèves en tant que *regenta*. Mais cette propension à la réparation motive également selon elle son engagement dans l’enseignement immersif occitan. Elle pressent que cela relève de quelque chose « *de l’ordre de l’inconscient.* » (N7_1h23’23). Cela viendrait toucher « *une mémoire ancienne* » ancrée en elle. Elle poursuit en avançant un lien avec son histoire familiale. « *Est-ce que c'est pas une façon de réparer en fait tu vois ce qu’ont vécu mes grands-parents il y a un siècle et ben voilà. Bam ! On a basculé de siècles et ben tu vois : revanche !* » (N7_1h25’12). Son implication dans l’enseignement en occitan participe d’une reconnaissance des gens qui travaillent la terre, d’une réhabilitation des paysans, le milieu dont elle est issue. *« Ce qui me vient là, c'est que ça permet aussi je trouve de restaurer en fait cette idée qui a été martelée dans les cerveaux des Français que la langue régionale ne faisait pas de toi un bon Français, que les langues régionales, quelles qu’elles soient, faisaient de toi quelqu'un avec un petit niveau de langage. Que […]si tu parlais une langue régionale […] t’es pas très intelligent tu vois. […] C'est la terre c'est le côté cul-terreux. »* Nicole considère que ce sentiment est toujours vivace « *encore aujourd'hui, malheureusement*. » (N7_1h26’17).

10.6.2.6. Des autruis significatifs en tension

- ***Le soutien de la voisine, des tensions avec la famille***

Une voisine qui est professeure de français joue un rôle déterminant dans le parcours de Nicole. Elle contribue à la construction de sa grande culture littéraire classique et l'initie à communiquer de façon appropriée. En effet, elle lui « *a ouvert sa maison, sa bibliothèque dès l'âge de 10 ans et [c'est elle] qui m'a biberonné aussi en fait et qui m'a appris à m'adapter en fonction de mon interlocuteur.*» (N7_24'49).

Plus tard, Nicole retrouve cette même voisine en classe de première S comme enseignante. C'est elle qui l'aide lorsqu'elle veut changer de filière, « *en travaillant mes parents un peu, en leur expliquant avec les bons mots.* » (N7_17'34). Si ces derniers ont du mal à accepter que leur fille délaisse la « *voie royale* » que constitue le bac S, ils sont néanmoins rassérénés car leur fils accède à ce « *sésame* ». « *Mon frère l'a fait, tout va bien.* » (N7_17'34).

Les visées d'excellence de ses parents se reportent ensuite vers hypokhâgne. Mais comme nous l'avons vu, Nicole met à nouveau à mal leurs espoirs puisqu'elle ne tarde pas à leur dire qu'elle veut arrêter la « prépa ». Ses parents font alors pression sur elle financièrement, ce qui la conduit à terminer son année. Avec le recul, Nicole se demande s'ils auraient mis leur menace à exécution. « *Mais bon, à l'époque j'avais que 18 ans, pour mes parents c'était super, que je fasse ça, inespéré donc du coup. Bon en gros, si j'avais arrêté ils m'avaient menacée de me couper les vivres et à l'époque je les ai crus, donc j'ai fait mon année (rire) parce qu'en réalité, je suis pas sûre qu'ils l'auraient fait.* » (N7_27'03).

Devenu mère et *novelària*, Nicole fait également face à une incompréhension de la part de sa belle-famille « *qui n'est pas d'ici* » quand Arnaud entre en Calandreta. « *À quoi ça va lui servir une école régionale, une école une langue régionale ?* » (N7_1h27'23). Son mari approuve cependant cette initiative en reconnaissant la richesse d'une telle pratique. En creux, nous pouvons nous demander si la désapprobation des beaux-parents ne rejaillit pas sur le choix professionnel de Nicole qui peut leur apparaitre comme une lubie. C'est pourtant la naissance de leur petit-fils qui constitue une des raisons majeures de cette bifurcation. En effet, Nicole se rend bien compte que ces métiers de la formation, « *c'est des boulots qui me prenaient beaucoup de temps*. » (N7_35'06). Ses amis l'incitent alors à s'orienter vers l'enseignement qui, visiblement, leur semble moins chronophage.

Nicole se trouve donc confrontée à l'attitude dubitative de ses parents, « *Jusqu'à quand ça va durer ?* » (N7_56'19), et au désaccord à peine feutré de ses beaux-parents. Sa grand-mère, malgré son étonnement les premiers temps, « *le monde marche sur la tête* » (N7_53'36), s'inscrit discrètement en contrepoint. Ainsi, elle lui garde tous les encarts en occitan de son journal local. « *Elle me les découpait, les mettait dans une enveloppe et chaque fois que j'y*

allais, elle me [les] donnait […] ça aussi ça c'est aussi une leçon, au-delà de tout. Elle a peut-être pas compris tu vois, complètement compris, […] Dans tous les cas, ce qu'elle a compris c'est que moi ça m'animait. […] Et du coup, bah tu vois elle a fait ça tu vois, elle est venue me… c'était un peu le pont. » (N7_54'26). Par cette collecte modeste de simples bouts de papier journal, la grand-mère dessine un pont générationnel, dans un geste de transmission vers sa petite-fille.

- ***Faire équipe, une non-évidence***

Nicole estime qu'il est primordial de pouvoir faire équipe, quel que soit le contexte de travail et malgré d'inévitables divergences de point de vue. C'est ce à quoi parvient sa *còla* d'APRENE 1 même si deux groupes d'affinités existent avec différentes fortes personnalités. « *On est une équipe […], on laisse personne au bord […] et on fait avec, on trouve les espaces où on va pouvoir co-construire ensemble en fait. […] Ça participe aussi […] de se construire, de se réparer, de se projeter aussi différemment.* » (N7_1h10'00).

Cet étayage lui permet d'ailleurs de pouvoir revenir de façon apaisée sur sa douloureuse année de *novelària* avec Candice qu'elle retrouve dans cette *còla*. « *Ça m'a permis aussi de faire cette part des choses.* » (N7_1h05'42). Candice est la femme du président qui malmène l'équipe des *regentas* lors de cette première expérience éprouvante durant laquelle Nicole mesure combien il peut être couteux parfois de faire équipe. « *C'était compliqué entre la còla associative et la còla pédagogique. Avec des positionnements très arrêtés et puis des, une forme de harcèlement de la part des associatifs.* » Elle débute donc dans un contexte hostile mais n'hésite pas à être solidaire de ses collègues. « *Moi j'ai fait corps avec mon équipe. Et donc forcément vu que c'étaient les femmes à abattre, je suis devenue une femme à abattre aussi.* » (N7_1h02'49).

Elle est à nouveau confrontée à la difficulté de faire équipe lors d'une autre année scolaire. Cette fois, elle se retrouve isolée face à des enseignantes soudées dans leur routine. « *Moi j'ai rencontré quand même une dichotomie entre ce qu'on transmet aux enfants et ce qu'on s'applique pas entre nous adultes quoi. Et ça m'a fait beaucoup souffrir […] j'ai rencontré […] des sachantes, c'est-à-dire en fait des gens qui sont là, vissés, […] qui m'ont dit « Tais-toi, tais-toi, écoute et observe. Je crois que tu n'as pas bien compris où est ta place il faut que tu testes tu écoutes et tu observes et comme ça tu apprendras.* » Cette équipe d'enseignantes rejette toutes ses propositions de mise en place de TFPI. Elles ne veulent pas déroger à leurs habitudes de fonctionnement. *« Toi, tu arrives, nous on travaille ensemble depuis plus de 15 ans, tu arrives avec ton journal, tu arrives avec tes Ceintures à vouloir faire ci, faire ça.* » (N7_1h41'29).

Nicole emploie des mots forts pour décrire la violence du rejet qu'elle vit de la part de cette équipe. « *Franchement, c'est la fessée cul nu […] c'est comme si on te rouait de coups quoi enfin moi je l'ai vécu comme ça, je l'ai vécu douloureusement, dans mon corps et dans ma tête quoi. Comme je prends toujours tout à bras le corps, je l'ai vécu comme un tabassage en règle.* » Une fois l'onde de choc passée, « *une fois que j'ai eu soigné un peu mes plaies (rire) voilà mes bobos* », elle décide de passer outre la chappe d'inertie qui règne dans cette école et de gagner sa liberté vis-à-vis de cette équipe. Elle a le courage de « *faire un peu ce que je voulais […]et bien j'ai été beaucoup mieux j'avais beaucoup moins mal à l'estomac (rire).*» (N7_1h43'18). L'attitude de ces *regentas* « *sachantes* » contraste avec une série de rencontres enrichissantes qui participent fondamentalement à la construction de Nicole. « *Moi dans ma vie j'ai rencontré plein de gens qui savaient plein de trucs, qui étaient d'une ultra grande simplicité, humilité et qui me les ont mis à portée […] et j'aurais jamais eu le parcours […] que j'ai eu là si j'avais pas rencontré ces gens en fait.* » (N7_2h11'50).

- ***Arriver à se parler pour pouvoir faire équipe***

Nicole regrette que même lorsque la PI semble fonctionner dans les classes, certains de ses collègues ne s'en saisissent pas pleinement pour la faire vivre également entre adultes. Elle raconte ainsi qu'après avoir adressé une critique anodine à une de ses collègues lors d'un Conseil de *regents,* deux d'entre elles en sont bouleversées. Nicole rapporte leurs propos : « *C'était hyper difficile de reprendre la classe après la critique de trucs et machins que vous avez fait, moi j'ai même cru que j'allais rentrer chez moi et donc je me demandais si on pouvait pas enlever les critiques au Conseil.* » (N7_2h03'44). Cette proposition de supprimer cette rubrique afin d'esquiver toutes les aspérités dans les relations heurte notre interlocutrice. « *Je me suis dit, ça y est on a tous pété les plombs là. Je me suis dit, c'est une caméra cachée en fait.* » (N7_2h05'23). Elle constate que ce que des enfants sont capables de vivre et de faire exister dans une classe, incommode fortement certaines de ses collègues. Elle considère qu'en l'occurrence, le recours aux critiques en Conseil d'adultes leur est insupportable. « *Ce qui est touché en vrai c'est de l'ego tu vois.* » (N7_2h05'23). Nicole se souvient alors des résistances que suscite la rubrique des critiques en Conseil, dès son année d'APRENE 1 avec « *certains, qui confondaient déjà, avec un tribunal, un procès, qui vivaient les choses déjà de cette façon.* » (N7_2h06'35).

10.6.2.6.5. Travailler avec les TFPI, un choix exigeant

L'école de son fils est la quatrième Calandreta dans laquelle Nicole travaille et où elle constate que les recommandations pédagogiques de la Charte, notamment le recours aux TFPI, ne sont pas respectées (N7_2h29'55). Ainsi, lors de la visite des *Paisselas Ajudaires,* celles-ci constatent que la classe dans laquelle Nicole exerce partiellement n'est pas en accord avec le

volume horaire de cours en *« français pur »* ni avec une réelle mise en place d'institutions. Si dans un premier temps, Nicole tente de sauver les apparences pour sa collègue, au bout d'un moment, elle leur dit : « *Moi je suis arrivée je me suis pris des volées de bois vert. Donc maintenant moi je mets rien en place en vrai, parce que là il y aura pas de poste pour moi l'année prochaine.* » (N7_2h28'24). La perspective de ne pas s'installer sur cette école et le morcellement de ses horaires dans les différentes classes l'amènent donc à ne pas mettre de l'énergie dans un combat perdu d'avance selon elle.

Cependant, Nicole n'incrimine pas les personnes. Elle met cette dissonance entre les principes de la Charte et les pratiques réelles dans plusieurs Calandretas sur le compte de l'exigence dont relève la PI et des effets qu'elle peut générer sur les *regents*. «*Ce milieu coopératif il est exigeant, tu vois il est exigeant, oui, il est exigeant en termes d'investissement, de ce qui remue, de comment il te remue. »* (N7_2h31'02). D'après Nicole, en se refusant à installer un milieu coopératif, le risque est grand d'instiller un comportement individualiste aux élèves au détriment d'un des objectifs de Calandreta, l'émergence d'une vraie vie de groupe. « *Ces petits individus, on en fait des individus on n'en fait pas un groupe quoi, on en fait des individus individualistes. Alors même qu'on dit qu'on travaille le collectif. C'est pas possible !*» (N7_2h31'02).

Toutefois, Nicole garde bon espoir pour sa prochaine classe où elle compte développer sans entrave langue et PI. Elle va retourner en tant que PE dans une école où elle avait exercé comme stagiaire. « *C'est une école qui est plus rurale, du coup il y a deux classes et en termes de perspectives professionnelles personnelles, je m'y voyais plus faire des choses qu'en hyper centre. […] C'est une équipe ancienne, je suis la cinquième, elles bossent ensemble depuis… entre dix et vingt ans quoi, tu vois les quatre autres. Mais je me dis voilà je ne m'attends qu'à du positif.* » (N7_2h33'38). Malgré des déconvenues passées parfois éprouvantes, cette confiance accordée d'emblée à l'équipe qui va l'accueillir n'a rien de surprenant de la part d'une personne qui déclare que *« la transmission et le fait d'être en lien à l'autre, très clairement […] jalonnent mon parcours »* (N7_35'06). Nous pouvons aussi noter qu'avec ce poste de titulaire, Nicole retourne également vers la ruralité dont elle est issue.

10.6.3. Transaction intégrative

10.6.3.1. Professionnalisation/socialisation : une rencontre avec soi-même

Nicole dit qu'elle a une approche plutôt positive de la vie. Aussi au tout début de sa formation initiale, elle se projette dans la situation qu'elle vit actuellement. « *Je me suis vue comme je suis là tu vois. Je me suis dit dans cinq ans t'as le concours.* ». (N7_1h19'30). Même si ses parents trouvent le temps long avant qu'elle se pose professionnellement, Nicole

considère qu'elle a atteint son objectif en temps voulu. « *Mais c'est vrai que ça reste, ça reste lent, je peux comprendre qu'il y ait des gens qui, c'est cinq ans quoi.* » (N7_57'41).

Il est clair pour elle que l'entrée en Calandreta par l'AFPR et son poste de *novelària* lui ont « *mis le pied à l'étrier.* » (N7_3'30). Pendant sa période de chômage, elle trouve à Pôle Emploi une annonce de Calandreta qui recrute des vacataires. *« D'un coup, j'ai trouvé du sens, en fait. Apprendre l'occitan qui est cette langue dans laquelle ben moi j'ai été bercée en fait qu'on m'a pas transmise.* » (N7_40'42).

Quand elle consulte le projet et la Charte de Calandreta, elle est subjuguée. L'évocation de ce moment éveille encore en elle une forte émotion. « *Je me suis dit, oh là là ! oh là là ! tu vois ça fait un peu comme si tous mes feux s'allumaient et en fait tu vois tous mes feux s'allumaient. Et quand je te le dis, en fait, ça me fait un frisson.* » (N7_40'42). Avec ce recrutement, Nicole semble pleinement se réaliser. *« J'ai comme un sentiment de plénitude, […] je me suis sentie un peu comme un bateau qui arrive à quai. »* (N7_42'01). Quelque chose de fort lui semble alors se produire, de l'ordre d'une symbiose entre le personnel et le professionnel. « *Mon individualité pro perso qui venaient… qui trouvaient… ouais, qui se rencontraient.* » (N7_43'19). Il n'est sans doute pas anodin de rappeler que, même si c'est à des places différentes, Nicole entre alors en Calandreta en même temps que son fils.

10.6.3.2. Une formation prise à bras-le-corps

Au cours de cette même année de *novelària*, Nicole est déterminée à améliorer sa langue occitane. En plus de la charge de travail d'enseignante débutante et avec un fils en bas âge, elle choisit de suivre régulièrement un cours « *tous les jeudis soir pendant trois heures pour atteindre un niveau B2 et j'ai passé un niveau B1 B2 que j'ai obtenu.* » (N7_ 5'15). Cette volonté d'améliorer ses connaissances, de s'élever, lui vient sans doute d'une persévérance acquise lors de son enfance dans son environnement où la valeur de l'effort a un grand prix. « *J'ai de la chance enfin voilà d'avoir été entourée et d'avoir grandi dans un milieu où si les gens ils savent pas, ils savent apprendre et ça c'est hyper important où, même si c'est pas facile, ben ça demande de l'effort mais l'effort ça paye.* » (N7_24'49).

Hervé, un *paissèl ajudaire* qui lui rend visite, l'encourage alors à passer la *Jurada* et elle parvient ainsi à intégrer l'année d'APRENE 1. Elle apprécie d'avoir été auparavant *novelària*, comme d'autres de sa *còla*. *« C'est une autre façon d'appréhender la formation en fait que d'avoir été les mains dans le cambouis […] ça permet quand même d'avoir, de savoir un peu déjà, d'avoir affiné un peu nos besoins, en tout cas de croire (rire) qu'on ait identifié quelques besoins.* » (N7_ 5'15). Malgré les vicissitudes de l'année de vacataire, Nicole apprécie donc sa chance *« d'avoir rencontré cette formation. »* (N7_1h06'42).

Si Sarah, cette collègue point d'appui évoquée plus haut, « *[l]'a aidée à [se] réparer notamment, il n'y a pas qu'elle.* » Notre interlocutrice parle aussi de « *l'énergie du groupe*», la *còla* de cette promotion. « *Le groupe il a aussi cette vertu de de te tirer en fait, de te porter, de te supporter de t'aider à évoluer et toi aussi tu lui rends. »* (N7_1h07'41). Le fait que neuf des treize *calandrins* vivent lors des semaines à APRENE ensemble dans une même maison contribue à cet étayage du groupe. C'est indéniablement un des points forts de la formation pour Nicole, même s'il se situe dans les temps informels. *« Respecter aussi le rythme de chacun, son désir de solitude ou pas enfin etc. et c'est intéressant aussi de vivre en dehors du temps formel, imposé, de se côtoyer comme ça, ce que tu peux pas toujours, enfin c'est là aussi où tu montres de toi d'autres choses quoi.* » (N7_1h14'22).

Le format de la formation APRENE 1 lui convient parfaitement. *« Moi, […], j'aurais pas fait la formation si ça n'avait pas été sous ce format une semaine/trois semaines. »* Elle trouve fondamental ce principe de l'alternance d'une semaine à APRENE avec trois semaines en stage dans les classes, alternance qui favorise selon elle, comme en apprentissage, l'acquisition de compétences. Elle ne serait pas *« repartie sur les bancs de la fac [à son] grand âge. »* (N7_1h11'45).

En APRENE 1, elle apprécie d'une part les temps de travail autour de la PI *« ça c'est quelque chose qui nous a fait beaucoup avancer en fait, moi qui m'a fait beaucoup avancer en fait, d'écouter, ce temps »* et d'autre part l'approche des *« mécaniques cognitives liées à l'immersion »*. (N7_1h13'12). Sur ces deux points, la formation semble correspondre à ses attentes en termes d'apports pédagogiques et d'étayage théorique forts.

Après cette première année, Nicole ne relâche pas son engagement. Ainsi, elle valide l'année probatoire, APRENE 2, où elle est responsable d'une classe de PS MS GS, tout en franchissant les niveaux Master 1 et, en occitan, le C1. Comme nous l'avons vu, elle continue à prendre à bras-le-corps sa formation puisqu'elle ne tarde pas à réussir brillamment son Master 2 puis le CRPE. Elle considère d'ailleurs que ce Master comme un parcours très enrichissant. « *Moi ça m'a vraiment beaucoup aidé à travailler ma posture et à prendre confiance,* » (N7_8'16). Même devenue titulaire, Nicole reste dans cette perspective volontariste de continuer à se former à la PI mais également en langue. En effet, elle considère que si elle tombe dans une équipe où « *le niveau ben moi il me tire pas. Moi c'est pas grave, je vais aller me le chercher.* » (N7_2h17'21).

10.6.3.3. Mère et *regenta*, un difficile équilibre

Ce qui surprend le plus Nicole lors de sa première expérience d'enseignante, c'est «*le fait que les parents s'en aillent pas.* » (N7_1h30'36). Elle repère ce problème de séparation que

manifestent de nombreux parents à Calandreta vis-à-vis de leurs enfants notamment en maternelle. Elle indique combien il est difficile parfois de faire sortir de la classe quotidiennement, même avec délicatesse, certains d'entre eux après le quart d'heure d'accueil et que ces derniers s'en offusquent. Cette attitude l'étonne d'autant plus qu'elle est diamétralement opposée à la sienne, même qu'elle soit enseignante. « *J'ai pas été ce type de maman […] je suis carrée en fait. Tu vois l'heure c'est l'heure.* » (N7_1h30'44).

Cela amène Nicole à évoquer « *ce système d'équilibre* » difficile à réaliser dans les relations avec les parents d'élèves alors que l'un des points essentiels repris dans la charte de Calandreta est « s'associer pour faire école ». À ce propos, elle parle de Sarah, elle aussi mère et *regenta*, rencontrée en APRENE1, qui semble être un point d'appui pour elle et dont elle est « *une fan inconditionnelle.* » (N7_48'20). « *Elle m'a aidée à comprendre que les parents sont pas nos ennemis.* » (N7_1h07'41). C'est une préoccupation qu'elles partagent alors des collègues d'APRENE 1, anciens *novelaris* comme elles. « *Ils savent la difficulté que ça peut être aussi à un moment donné ben de s'associer pour faire école quoi. Cette difficulté […] que c'est de trouver la place pour, d'être assez dans la communication et pas trop dans l'amitié et en même temps, de pas être dans la défiance mais dans la confiance et en même temps euh pfou !!* » (N7_1h06'42). L'ampleur de la tache apparait clairement dans ses propos.

Cette tension est exacerbée depuis que Nicole travaille dans la Calandreta, en partie dans la classe de son fils, maintenant en CM. À son enseignante, elle demande simplement si elle peut aider son enfant *« pas en tant que maîtresse mais en tant que maman, tu vois.* » (N7_1h34'55). Elle s'efforce de rester dans son rôle de mère et de faire confiance.

Cette posture est néanmoins difficile à tenir et ses paroles laissent entrevoir de fortes tensions. « *Moi j'ai vécu difficilement en tant que maman, que mon fils par exemple ne connaisse pas les Ceintures, voilà, les Ceintures d'apprentissage.* » (N7_2h23'34). Si elle apprécie que son fils soit rapidement rentré dans la langue grâce à une réelle immersion, elle regrette le manque de TFPI vécu par Arnaud (et sans doute par elle-même) *« comme une brimade.* » (N7_2h24'16). Elle regrette que dans cette école, les classes ne soient pas coopératives, dénuées d'institutions sous prétexte, selon ses collègues, que « *c'est beaucoup de travail.* » (N7_2h25'29).

Le fait de se retrouver PES dans « *notre école de proximité* » (N7_2h26'52), par le jeu des affectations de postes, permet de dévoiler une face cachée à Nicole, la mettant cependant dans un certain inconfort vis-à-vis de ses collègues. « *Quand tu passes à l'intérieur, ben tu découvres et puis tu découvres aussi l'inertie […] d'être avec cette double casquette je pense*

que pour mes collègues aussi ça a été hyper inconfortable, super inconfortable […] que je sois là, que je vois... » (N7_2h25'29).

Mais Nicole éprouve également ce même embarras envers son conjoint. Ainsi, lorsqu'il discute avec son fils, par rebond Nicole se trouve en difficulté, prise en étau dans ce double statut de mère et de *regenta,* aux prises avec ce qui peut ressembler à un conflit de loyauté. « *Alain mon conjoint, qui dit à mon fils « mais vous travaillez pas en équipes là ? parles-en à ton cap de còla*[212]*. Mais papa, il y a pas d'équipes, il y a pas de còla. Ah bon ? » et il me regarde et moi je suis là « ah je sais pas, je suis pas dans la classe. » Tu vois c'est difficile* » (N7_2h29'55).

10.6.3.4. Engagement et militantisme : s'investir et mettre sa pierre

Nicole affirme qu'elle s'investit beaucoup. Elle cite à titre d'exemple tout son travail accompli lors de la période du confinement, « *comme pour tout, j'investis, je surinvestis,* » (N7_11'48). Elle se définit comme quelqu'un qui s'implique complètement dans les domaines où elle agit. « *Je suis quelqu'un qui m'engage dans tout ce que je fais, pour aller au bout, pour donner le meilleur de moi-même* » (N7_26'10). « *Moi j'embrasse toujours les choses pleinement, à bras-le-corps, de façon très positive voire idéaliste, voire utopique, utopiste.* » (N7_1h17'25).

Cela vaut notamment pour son engagement dans les institutions de Calandreta puisque dès qu'elle y entre, en 2016, elle fait partie du conseil d'Administration de sa Fédération. Désormais titulaire, elle va également y assumer les fonctions de déléguée des enseignants. « *Le truc c'est que Calandreta c'est un mouvement […]. Tu vois je suis une militante du mouvement.* » (N7_2h19'27). C'est aussi ce qui lui est renvoyé « *parce qu'on me l'a déjà dit : Oh toi tu es une militante.* » (N7_2h07'13). Son conjoint est également impliqué puisque, en tant qu'associatif, il participe au CA dans l'école de leur fils. Nicole est engagée dans le mouvement au point qu'elle aurait aimé ouvrir une nouvelle Calandreta. Mais comme les ouvertures d'école se font toujours hors-contrat pour des raisons administratives et financières, elle regrette de ne pas pouvoir le faire en tant que titulaire donc sous contrat.

Pour Nicole, un militant « *c'est quelqu'un qui s'engage à faire vivre et peut-être à se battre pour une cause quoi. […] il y a cette idée vraiment de lutte.* » (N7_2h07'30). Cependant, sa manière d'envisager son militantisme change. « *Aujourd'hui je pense que je suis quand même une militante mais, euh… je ne lutte pas. Je ne combats plus, je ne lutte pas, je vis.[…] j'en suis là de ce constat c'est que lutter contre en fait, ne fait advenir que l'inverse de ce que l'on veut. Lutter ne fait émerger que les résistances alors que être dans je vis, je fais, ben je*

[212] chef d'équipe

partage ce que je vis, ce que je fais, c'est plus là l'occasion je crois, […] de drainer à soi les autres. » (N7_2h07'30). Elle pense donc désormais qu'il est plus efficace pour acquérir un public à sa cause, de faire partager des expériences de vie plutôt que de s'arcbouter dans une posture de lutte qui aura des effets répulsifs voire excluants.

Elle se démarque notamment ainsi de certains militants du groupe ICEM qu'elle fréquente et dans lequel elle n'a pas été bien accueillie, « *tu vois militer ça veut pas dire exclure quoi.* » (N7_2h11'50). « *Alors là je suis arrivée, pareil la fleur au fusil. (voix surfaite). « Alors voilà je suis enseignante en Calandreta. Ah, c'est privé ça ? Oui. Ah ben si c'est Freinet, c'est public. Ah on n'est pas tous enseignants ? D'accord. » Ça a été un tollé. Et en plus je trouve un papa de mes élèves à l'époque, de deux de mes élèves qui était en Freinet aussi mais dans le public, et qui l'avait pas dit. Il rasait les murs comme ça. (rire)* » (N7_2h11'50).

Cette question du militantisme amène Nicole à interroger les motivations des personnes qui rentrent en Calandreta. S'il peut paraitre normal d'interroger celles des parents, il est plus surprenant d'entendre les doutes de Nicole quant à celles des *regents*. « *Tout le monde rentre pas à Calandreta pour la langue et on parle pas que des parents voilà, on parle aussi des enseignants et ça m'agace. […] Et tu viens pas pour faire maîtresse en fait […] tu viens pour faire maîtresse en occitan.* » (N7_1h17'25). C'est une donnée qui pour elle est primordiale. Nous constatons la transmutation de son rêve de petite fille, provoquée par une réappropriation de la langue. « *Moi je me rends compte que je voulais être enseignante, […] mais en fait, je me vois pas être enseignante en français en vrai.* » (N7_59'15). Si Nicole enseigne de façon immersive en occitan, c'est parce qu'elle voit le plurilinguisme comme une richesse qui permet « *de penser le monde [et] aussi de se penser soi autrement* » (N7_1h20'23) et qui donne la possibilité aux élèves de « *ne pas se figer.* » (N7_1h23'23).

Son parcours depuis cinq ans l'amène également à passer d'un militantisme béat à une certaine lucidité. « *Moi je suis rentrée en Calandreta comme au pays des merveilles quoi. Et en fait bon ben je me suis rendue compte, qu'il y avait quelque chose de pourri au royaume du Danemark quand même. C'est pas non plus si beau. Ça veut pas dire que tout est bon à jeter, on est bien d'accord, mais c'est pas ben ouais c'est pas le pays des merveilles quoi.* » (N7_1h17'25). En connaissant bien désormais de l'intérieur le mouvement Calandreta, Nicole dépasse les simples apparences qui se donnent à voir. Sa lucidité n'entame pas pour autant son engagement à plusieurs titres.

Ainsi, elle se projette dans dix ans toujours comme « *maîtresse tant qu'il y a le sens.* » (N7_2h36'52). Nous pouvons comprendre ici que tant que Calandreta ne s'écartera pas (trop) du projet initial qui porte encore ce mouvement et qui a amené Nicole à le rejoindre, elle

continuera d'y exercer. Par ailleurs, à plusieurs reprises, elle indique qu'elle souhaite contribuer à son tour à la formation de ses collègues en accueillant en stage des débutants. « *À un moment, si je peux ben, je veux bien accueillir dans ma classe enfin, faire Baïle, enfin tu vois.*» (N7_2h19'27). Si elle aimerait bien participer à la formation des *regents* c'est aussi car elle vient « *de ce métier-là.* » (N7_2h39'20). Elle envisage de proposer également de participer au recrutement des *novelaris* dans sa fédération. Voilà deux façons pour Nicole de réactiver ses compétences acquises lors de ses précédents métiers pour les mettre au service de Calandreta. De plus, insatisfaite par ce qui est mis en place par le CFPO de Béziers, avec d'autres collègues investis, elle va proposer d'être référente d'une action de formation continue autour du « *souci de la langue […] on s'est dit à un moment on va se retrousser les manches et puis on va se la faire quoi.* » (N7_2h20'12). *« On va pas tout révolutionner mais […] c'est peut-être ça être militant. Arriver et puis mettre sa pierre quoi. »* (N7_2h21'51).

Cet intérêt pour la transmission et le lien à l'autre resurgit également en dehors de la sphère professionnelle. Ainsi à la question de savoir quelles sont ses passions, Nicole répond « *c'est les gens. (rire). […] je me plais à dire je crois pas en Dieu je crois en les hommes. […] j'adore écouter les gens parler […] j'aime converser.* » (N7_2h40'51). À ce titre, elle fait partie d'un groupe d'ACP (dont elle déploie l'acronyme par « *accompagnement centré sur la personne* »[213]), inspiré des idées du psychiatre Carl Rogers. Elle y apprécie l'idée d'accueil, de chaleur humaine, d'écoute et de non-jugement. « *On n'est pas très nombreuses hein. Où on se parle de choses, et je trouve que ça rejoint aussi ça a beaucoup de lien avec la PI. […] Ça vient nourrir.* » (N7_2h42'47).

Par ailleurs, Nicole se considère comme quelqu'un qui a beaucoup d'énergie « *depuis toute petite.* » Habitant désormais en ville, elle ne peut plus courir dans les bois aussi fréquemment que dans sa jeunesse. Alors, elle pratique le karaté contact, *« je frappe sur un sac. […] je sors mon énergie […] C'est pour vider en fait*. » (N7_2h43'29). Afin d'évacuer ce qu'elle appréhende visiblement comme un trop-plein d'énergie, Nicole marche aussi beaucoup. Pour illustrer cette autre passion, elle cite un titre de Ben Mazué, « *une chanson qui s'appelle « Quand je marche »*[214]*, parce que quand je marche je comprends, je pense. Voilà j'apprends quand je marche, je marche.* » (N7_2h44'31). Les paroles de cette chanson nous semblent entrer en résonnance avec la puissante énergie de Nicole qui trouve dans la marche une possibilité de se ressourcer.

[213] Approche centrée sur la personne. https://www.cairn.info/revue-approche-centree-sur-la-personne-2016-1-page-74.htm
[214] https://www.musixmatch.com/lyrics/Ben-Mazu%C3%A9/Quand-je-marche

10.7. André, une histoire de filiations

10.7.1. Transaction biographique

10.7.1.1. Un parcours biographique : du *calandron* au chef d'établissement

Comme son frère ainé, André est scolarisé dans une Calandreta urbaine jusqu'en CM2. À l'entrée en 6ème, il rejoint un collège public car celui que le mouvement occitan vient d'ouvrir est beaucoup trop éloigné de son domicile. Il suit une filière scientifique et, après son master, durant trois ans, il cherche un financement pour pouvoir s'engager dans une thèse en éthologie, sur le comportement animal et humain. Il veut faire « *de la recherche fondamentale et […] avoir le statut d'enseignant-chercheur parce que le côté de l'enseignement m'intéressait déjà à l'époque. […] L'idée de transmission m'attirait déjà.* » (N9_6'53).

Pendant ces trois années, il participe à l'encadrement des stagiaires de master de son laboratoire. « *J'aidais un peu à leur encadrement au niveau scientifique, dans la conception de leurs expérimentations, dans l'analyse de leurs résultats.* » (N9_9'03). Il est également surveillant dans un collège durant six mois. À la même période, il choisit de faire un service civique volontaire. Malheureusement, sa recherche de financement n'aboutit pas. *« J'ai insisté pendant trois ans pour essayer d'avoir un financement de thèse mais bon, trois ans d'essai, ça a été un peu trop long. J'ai jeté l'éponge au bout de trois ans.* » (N9_6'53).

C'est donc à cette « *époque où j'ai… où j'ai… bifurqué, […] je me suis demandé ce que je pourrais faire d'autre. Et que donc j'ai voulu intégrer la formation APRENE.* » (N9_30'38). Cependant, incité par ses parents et son entourage à passer le CRPE du public, il se rend tout de même aux épreuves de ce concours. « *J'avais passé les écrits et j'avais été admissible. Et puis j'étais pas allé aux oraux (rire) puisque j'avais peur de pas pouvoir intégrer la formation Calandreta par la suite si jamais j'avais été admis en tant que professeur des écoles dans l'Éducation Nationale. […] J'ai fait le mort pour pas aller à l'oral (rire) et voilà.*» (N9_31'41).

Âgé d'une trentaine d'années, André est maintenant responsable d'une classe depuis cinq ans et titulaire depuis deux ans. Il exerce également les fonctions de chef d'établissement pour la quatrième année consécutive, dans « *une toute petite Calandreta* » de deux classes, l'une élémentaire, l'autre maternelle, *« dans un petit village rural très mignon […] avec une dynamique assez différente de celle qu'il peut y avoir dans les Calandretas des grandes villes. » (*N9_5'54). Généralement, il travaille comme *regent* plutôt dans la classe de maternelle qui accueille régulièrement des CP aussi.

10.7.1.2. Une seconde langue maternelle

Pour André, l'occitan, « *c'est quand même au même titre quasiment qu'une langue maternelle puisque je l'ai apprise dès 2 ans et demi.* » (N9_46'29). Même si avant son entrée en Calandreta, il n'entend presque que du français, « *jusqu'à la fin du CM2, [il est] en immersion en occitan. Donc c'est un peu ma deuxième langue qui m'a suivi après, tout au long de ma vie.* » (N9_44'34). Au collège et au lycée publics, il garde le lien en conservant l'occitan en option, notamment pour les épreuves du bac. Dans son cursus universitaire, cette langue est absente. Pour autant, elle ne disparait pas puisqu'avec son frère ainé, André « *a continué sans discontinuer à écouter de la musique en occitan et des groupes occitans, à s'intéresser un peu à tout ce qui se faisait au niveau musical en occitan.* » (N9_45'38). Cette passion partagée, dans une relation qui semble privilégiée avec son frère, lui aussi ancien *calandron*, favorise pour eux deux la persistance de l'occitan. « *Donc ça m'a gardé un peu cette langue-là présente dans ma vie en tous les cas même si effectivement je ne la pratiquais plus, plus vraiment. Je ne l'utilisais, je l'écrivais plus, je ne la lisais plus beaucoup.* » (N9_45'38).

Dans la branche maternelle de la famille d'André, la langue occitane « *était présente sans l'être.* » (N9_48'11). Elle semble s'inscrire en filigrane dans le quotidien, surgissant au détour de mots, d'expressions, de proverbes voire d'insultes. Quand André interroge son grand-père à ce propos, celui-ci lui dit que ses propres parents et grands-parents savaient la parler mais ne la parlaient pas, tout comme ceux de sa grand-mère. C'est pourquoi les grands-parents d'André n'ont jamais vraiment appris à parler occitan. Ils ont toutefois pu récupérer assez de bribes captées au fil des conversations pour pouvoir le comprendre sans pour autant le parler couramment. Il en va donc logiquement ainsi pour la mère d'André qui « *l'a eue un peu dans l'oreille comme ça.* » (N9_48'11).

Selon lui, cet empêchement à parler de ses aïeux correspond « *à ce qu'on appelle dans le milieu occitan la grande vergogne. L'époque où l'occitan était interdit à l'école et où les enfants se faisaient punir par le maitre avec le bonnet d'âne ou se faisaient taper sur les doigts ou mettre au coin dès qu'ils parlaient un peu occitan.* » (N9_50'28). « *Ça correspond a priori à cette période où la langue était, était mal vue. Je pense que ça faisait un peu pécore, ça faisait un peu paysan, ça faisait pas bon genre.* » (N9_51'35). L'interdiction et la dévalorisation de l'occitan semblent ainsi complètement intégrées au point d'entrainer son affaiblissement progressif au fil des générations.

Si l'occitan se transmet, même partiellement, par la branche maternelle d'André, du côté de son père, il en va tout autrement. « *Mon père ne parle absolument pas occitan. Il parle français, c'est déjà bien. (rire)* » (N9_48'11). Ces mots qui pourraient paraître un peu forts amènent André, d'une formule teintée d'humour, à évoquer brièvement l'histoire de son père,

« *une histoire familiale un peu étrange, enfin étrange, parce qu'il est d'origine indienne mais né français au Vietnam. Donc c'est un peu… et il a fait son école et son collège à Madagascar, donc, avant d'arriver en France, au lycée à C. L'occitan, c'était très loin pour lui (rire).* » (N9_48'29). Toutefois, André ne donne aucune indication sur la langue maternelle de son père.

10.7.1.3. Dépasser une peur familiale

Nous pouvons néanmoins nous demander si c'est l'envie de réhabiliter l'occitan dans la famille qui motive l'inscription en Calandreta tout d'abord du frère ainé puis d'André. Cependant ce choix réactive des peurs venant du passé chez son arrière-grand-mère, à en croire le récit que lui en fait sa mère. « *Quand mon frère est rentré en école Calandreta et qu'il a commencé à apprendre des chansons, tout ça, et qu'à la maison il s'est mis à chanter en occitan, [mon arrière-grand-mère] ça la faisait pleurer […] Elle lui demandait d'arrêter parce que là elle avait peur qu'il se fasse taper et qu'il se fasse battre et qu'il se fasse mettre de côté, quoi.* » (N9_50'28). « *Elle lui disait : « Ah non, il faut pas que tu chantes, il faut pas que tu dises ça ! On va te taper ! » Donc, voilà, je pense qu'effectivement il y a des éléments traumatisants dans notre histoire de la langue.* (N9_51'35). Le récit du traumatisme de cette arrière-grand-mère qu'André a très peu connue, semble avoir profondément marqué notre interlocuteur et occupe une place particulière dans son histoire familiale.

Ceci ne l'empêche pas, comme nous l'avons vu, d'effectuer toute sa scolarité primaire en occitan. Qui plus est, lorsque l'accès au doctorat se ferme, André envisage aussitôt de suivre la formation à APRENE pour devenir *regent* et donc travailler dans cette même immersion linguistique qu'il a vécue enfant.

Dans l'après-coup que constitue notre entretien, André essaie de comprendre ce qui l'a poussé à faire le choix d'enseigner dans cette langue, « *c'était pas conscientisé.* » (N9_47'58). « *Est-ce que ça fait un peu effet madeleine de Proust, quand j'y suis revenu ? […] Est-ce que c'est parce que voilà ça m'est arrivé, ça me constituait une grande partie de mon enfance cette langue-là ? Je sais pas.* » (N9_46'29). Par contre, il est clair pour lui que lorsqu'il se replonge dans l'occitan pour préparer la *Jurada*, il ressent un grand contentement. « *Je me suis remis à écouter des gens parler, à relire des choses, à essayer de me faire des conversations tout seul dans ma tête pour m'entrainer. C'est vrai, en fait rien que ça, ça m'a fait plaisir et je saurais pas l'expliquer pourquoi.* » (N9_46'29). Ceci encourage donc André à s'engager dans cette nouvelle voie professionnelle qui semble lui correspondre. « *Ça faisait un bon vecteur pour devenir enseignant en occitan parce que j'étais content déjà de la parler cette langue.* » (N9_47'24).

Devenu *regent* titulaire, André s'inscrit dans le prolongement du choix de ses parents en scolarisant à son tour sa propre fille en TPS dans une Calandreta. La savoir *calandrona,* comme lui-même l'a été, déclenche chez lui une grande satisfaction, voire un certain état de bonheur. « *Je suis très content que ma fille soit en Calandreta parce que, parce que moi je lui parle en occitan depuis qu'elle est petite et sa maman ne parle pas mais maintenant elle commence à très bien comprendre. Elle comprend tout ce que je raconte maintenant, elle s'est fait l'oreille du coup. »* (N9_1h29'47). En quelques petits mois, le dispositif immersif en place dans l'école de sa fille produit déjà des effets importants. « *Elle met elle-même de l'occitan dans ses phrases et à chanter toute seule en occitan à la maison. Donc ça, ça, ça me rend heureux quand même parce que, parce que ça marche l'immersion, ça marche ! (rire) » (*N9_1h30'15).

Ainsi, après avoir été escamoté par la vergogne de plusieurs générations puis avoir réveillé des craintes, l'occitan fait pleinement son retour dans la maison d'André. Un cercle vertueux semble se dessiner pour cette langue, tout du moins au niveau familial, grâce à ce passage de relais entre le père et la fille auquel la mère est également associé. La réprobation dont cette langue était l'objet semble écartée grâce à sa réappropriation par une petite fille.

10.7.1.4. La PI, un cadre structurant pour les élèves et le *regent*

De la TPS au CM2, André est en immersion linguistique mais il baigne également dans la PI qu'il rencontre donc à 2 ans et demi. De plus, contrairement à de nombreux autres *regents,* il ne fait pas ses premières armes en tant que *novelari*. Mais dès son année d'APRENE 1 puis ses débuts en responsabilité de classe, pour déployer son dispositif pédagogique, il réactive ses souvenirs de *calandron,* ses « *représentations d'ancien écolier »* et il garde aussi en tête l'image de son « *ancien instit Calandreta »* (N9_41'07) qui semble être un point d'appui pour lui.

La PI a besoin de temps pour s'installer, d'après André, et pour être intégrée par les enfants. La compréhension des différentes institutions s'inscrit dans la durée « *Qu'est-ce que c'est qu'un Conseil de classe ? Qu'est-ce qu'on y fait ? Qu'est-ce qu'on y dit ? Le Quoi de neuf, le texte libre […] »* (N9_28'14). Leur appropriation s'ajuste pour chacun au fil des séances. Il cite en exemple les élèves de maternelle avec qui il travaille essentiellement. « *Quand on fait le Conseil de classe avec les maternelles par exemple, et bien au début, c'est dur, ça patine. Mais on voit qu'il y a vraiment un apprentissage. Et après, les enfants ne se posent plus la question de savoir est-ce que j'ai le droit de dire ça au Conseil ou pas. »* (N9_29'18).

André, lui aussi, ajuste son approche des multiples institutions au fil de ces cinq années de pratique. Ainsi, dans la présentation qu'il en fait à ses élèves, il élargit désormais le champ du Quoi de neuf pour éviter de le cantonner à *« je raconte le week-end que j'ai passé avec mes parents »,* comme ça peut être trop souvent le cas. André rappelle à chaque séance, surtout pour

les plus petits, « *qu'on peut raconter aussi des cauchemars, qu'on peut aussi raconter des rêves, qu'on pouvait raconter des choses qu'on avait entendues ou qu'on avait vues, qui nous inquiétaient, qui nous questionnaient, qu'on avait envie d'échanger avec les collègues. »* (N9_1h05'54). Cette ouverture sur de multiples entrées permet de modifier la dynamique du Quoi de neuf et de ne pas s'en tenir à de simples éléments factuels, rendant ainsi possible le partage de préoccupations dans lesquelles la subjectivité des élèves est plus impliquée. André semble s'être autorisé, en tant que praticien, à passer à un niveau d'engagement plus important dans cette institution du Quoi de neuf, en ne se contentant plus des bercements d'une routine.

Pour André, la PI est « « *un outil qui structure le fonctionnement, la vie de la classe, les relations entre les enfants et les apprentissages qu'on fait au sein de la classe et qui permet aussi la mise en place d'un cadre qui permet l'expression des enfants, que la parole de chacun soit entendue et respectée. »* (N9_1h08'14). Cette pédagogie est donc omniprésente dans sa pratique. Elle agit également de façon fondamentale à tous les niveaux comme un cadre étayant dans la classe, que ce soit sur les apprentissages, les relations ou la parole des élèves. Elle constitue aussi « *un horizon dans le développement des enfants »* selon André, dans la mesure où *« ça engendre une certaine manière de voir le monde et les relations aux autres qui moi me plait (rire). »* (N9_1h08'14).

De ce fait, le recours à la PI génère également des effets significatifs sur la posture professionnelle de ce *regent*. Ceux-ci impactent la manière dont il prépare la classe et les apprentissages des élèves mais ils ont d'autres répercussions. « *La pratique des institutions ça structure, aussi nous en tant que professionnels, parce que le fait de penser à reporter les choses sur le Conseil, à utiliser les outils qu'on met en place dans nos classes, et pas s'en passer dès qu'on a une montée un peu en émotion, ou en pression, dans la classe, comme ça peut arriver régulièrement. »* (N9_1h13'45). André pointe ici tout le bénéfice qu'il retire de l'utilisation des institutions comme médiations et du réflexe de différer vers les lieux adéquats pour éviter de se laisser envahir par les émotions. « *Donc ça nous structure aussi nous personnellement […] dans le rapport qu'on a aux enfants. »* (N9_1h13'45).

Cette pédagogie favorise également une posture réflexive chez André. « *J'avais déjà cette nécessité, dès le début, d'échanger avec d'autres collègues, pour, pour, pour, progresser, pour toujours continuer à huiler les mécanismes, »* (N9_1h10'55). C'est pourquoi il choisit de participer dès sa première année en responsabilité à un groupe de pairs, « *le chamPI* », où il peut faire part de ses questionnements et de ses doutes. Ces moments d'échange permettent aussi à André de confronter sa pratique avec celle d'autres praticiens et ainsi d'éviter que le fonctionnement de sa classe qu'il associe à une machine ne se grippe.

Tout ceci l'amène à déclarer que la PI, « *ça me structure aussi en tant que personne.* » (N9_1h13'37). Ses propos laissent supposer que les effets de cette pédagogie se font ressentir chez André au-delà du versant professionnel pour s'étendre également jusqu'à ce qui le construit comme personne. Comme pour les écoliers dont il s'occupe actuellement, durant ses années de *calandrons*, la PI est pour lui « *un horizon de développement* » et, maintenant qu'il est adulte, elle continue à agir sur sa construction. Il semble donc que cette influence de la PI s'exerce sur André depuis son enfance, tout au long de sa vie, à l'instar de la langue occitane.

10.7.1.5. La PI et langue, un lien de cohérence

Lier la PI et l'occitan, transmis par l'immersion linguistique, relève pour André de la cohérence. Pour illustrer son propos, il convoque une valeur fondamentale des troubadours, ces poètes et chanteurs occitans médiévaux, « *la convivéncia qui est justement cet art de vivre ensemble, d'accepter la différence, cet art de la tolérance, quoi. Et il me semble que c'est très très cohérent avec ce que peut apporter aux enfants la pédagogie institutionnelle, le respect de tous, l'écoute de tous, l'accueil de la différence.* » (N9_1h14'49). Cette *convivéncia*, qu'on peut entendre comme une coexistence empreinte de convivialité, renvoie pour André au climat que le recours à la PI permet d'installer dans la classe, en termes d'ajustement continuel des interactions subjectives.

L'ouverture sur toutes les langues, sans se restreindre à l'anglais et à l'espagnol, notamment au travers de *Familhas de Lengas,* un programme spécifique à Calandreta, contribue également à amener *« les enfants à rester curieux envers toutes les langues, rester curieux envers la différence, […] et rester ouvert à tout ce qui est étranger. »* (N9_1h16'02). Le lien de cohérence s'établit ici aussi en favorisant, comme c'est le cas pour la PI, la « *notion d'acceptation de l'autre, ça veut pas dire qu'on accepte tout mais de respect des individualités et des différences de chacun.* » (N9_1h16'02).

10.7.2. Transaction relationnelle

10.7.2.1. Gagner en légitimité malgré les doutes

Lorsqu'il arrive en APRENE 1, des doutes assaillent André sur sa légitimité à se trouver à cette place, à se lancer dans ce cursus au regard de la plus grande expérience qu'il suppose aux autres *calandrins*. « *Moi c'est vrai que je débarquais sans avoir aucune expérience d'enseignement. Donc j'appréhendais un peu aussi en me disant : j'y connais rien quand même, je débarque là mais je n'y connais rien. J'ai mon passé de calandron mais je connais pas grand-chose ni aux enfants ni à l'animation d'une classe, ni sur la préparation de cours.* » (N9_34'03). Il comprend bien que son expérience d'écolier en Calandreta sera insuffisante pour pouvoir passer sereinement de l'autre côté de la barrière et devenir un *regent* accompli. La structure de cette première année de formation initiale va cependant vite le rassurer sur ce point.

Il gagne donc en confiance notamment grâce aux nombreux stages pendant lesquels il observe des collègues expérimentés et s'essaye au métier de *regent.* Cependant, dès qu'il est en pleine responsabilité, tout au long de l'année suivante qui est probatoire, André réalise que ses attentes vis-à-vis de sa classe, telle qu'il l'imagine idéalement, sont encore hors de portée. Il est loin du modèle de ces *regents* chevronnés duquel il veut se rapprocher. « *Je partais avec des représentations qui n'étaient pas très réalistes par rapport à mon expérience à moi, à ma faible expérience.* » (N9_41'51). En effet, ses représentations se heurtent à la réalité du terrain et à la singularité de chaque élève dont certains ont un comportement qui le déstabilise. Ainsi, André raconte combien il est désemparé et en grande difficulté, durant son année probatoire, avec une petite fille qui régulièrement « *était par terre, à plat ventre, en train de hurler et elle ne voulait pas venir mais elle voulait pas rester dehors.* » (N9_57'42). Ses attentes de débutant restent toutefois, encore actuellement, ce vers quoi il s'efforce de tendre dans sa pratique professionnelle. « *Ça fait des caps quoi, un cap que j'ai, une mire.* » (N9_41'51).

Pour atteindre cet objectif, André peut s'appuyer sur la formation continue interne à Calandreta à laquelle il a accès, d'autant plus qu'il « *adore [se] former, faire des formations.* » (N9_33'28). Il met ainsi tout en œuvre pour consolider sa compétence et parvenir au statut de *Paissèl ajudaire* dans lequel il se projette dès la fin d'APRENE 1. Il souhaite donc participer dès que possible à la formation des *regents* débutants comme il l'avait fait dans la recherche avec des stagiaires de master scientifique. « *Enseignant-chercheur [c'est] être aussi dans la transmission avec les étudiants. J'ai retrouvé un peu ça dans le statut de paissèl-ajudaire puisque c'est des instituteurs qui sont, qui ont leur classe mais […] qui coconstruisent cette formation initiale.* » (N9_41'51). Quelque chose semble se jouer pour André, en termes de réhabilitation et de légitimité, avec cet objectif de devenir *Paissèl ajudaire.* Être reconnu à un niveau d'expertise dans la transmission pédagogique comme il aurait aimé l'être dans la recherche scientifique.

Une étape parait franchie dans ce sens concernant la maitrise du discours professionnel. Faisant référence à sa relecture de nos entretiens quatre ans plus tôt, il dresse le constat suivant : « *C'est un peu bizarre […] Je sais ce que je fais dans ma classe mais quand je dois en parler en termes explicatifs et professionnels, j'ai pas tout le temps tous les mots qu'il faut et toutes les explications* » (N9_16'46). Cependant, en exerçant depuis plusieurs années les fonctions de chef d'établissement, André s'est aguerri en la matière et il perçoit les progrès accomplis. « *Alors c'est peut-être le fait d'être passé chef d'établissement aussi mais d'avoir à travailler dans ce sens dans ce rôle […] mais j'ai l'impression d'avoir un petit peu développé quand même mon discours professionnel.*» (N9_18'04). Ce statut de chef d'établissement, avec

notamment les missions de communication qui lui incombent, contribue donc lui aussi à ce qu'André soit reconnu en tant que professionnel.

10.7.2.2. Une reconnaissance de la famille et de l'institution

Être un locuteur occitan expérimenté permet également à André d'acquérir, dès sa jeunesse, une certaine forme de reconnaissance de la part de sa famille. « *Avec mon frère, […]on est un petit peu référents en occitan (rire). Enfin référents, c'est un grand mot. Mais c'est vrai qu'on avait des cousins qui des fois, qui avaient besoin de communiquer avec des vieux dans un petit village, qui comprenaient pas des mots. Et donc, ils nous demandaient à nous. […]Ils savaient qu'on avait cette langue-là.* » (N9_53'45). Cette spécificité linguistique peut parfois, dans le cercle de la famille éloignée, paraitre folklorique ou prêter à plaisanterie, « *rien que l'accent déjà c'est sujet à de grandes discussions et débats parce qu'il y avait beaucoup de famille du côté de Lyon et de Paris.* » (N9_53'45). Ainsi, cette maitrise de l'occitan s'avère bien utile pour décrypter des expressions idiomatiques encore vivaces dans la ruralité. Être repéré comme personne ressource dans ce domaine valorise André auprès de ses cousins, tout en reconnaissant une réelle utilité sociale à la pratique de l'occitan.

Lorsqu'il devient *regent*, son grand-père maternel manifeste particulièrement sa satisfaction. Non pas tant pour le fait qu'André s'engage dans la transmission de l'occitan mais surtout pour son accession au statut de professeur des écoles qui correspond pour lui à une certaine reconnaissance sociale, attachée à la figure de l'instituteur. Selon André, son grand-père n'a alors pas conscience que cette reconnaissance n'est plus aussi vive que par le passé. « *En occitan, il était content mais, mais sans plus. Mais d'être professeur des écoles, d'être instituteur, ça je pense qu'il est un peu content. Je pense qu'il était encore dans les vieilles représentations de statuts dans la communauté sociale de l'instituteur. C'est quelqu'un d'important dans le village ou dans la ville. On le respecte.* » (N9_52'38).

Pour son année de PES, André aurait dû changer d'école comme le veut la politique de formation de la Fédération, « *pour voir le contexte, une autre équipe, une autre dynamique. […] Ça ne s'est pas fait car c'était moi la personne la plus expérimentée dans l'école.* » (N9_3'36). En effet, les années précédant sa réussite au CRPE, André assume officieusement les fonctions de chef d'établissement. Son efficacité semble reconnue par l'instance fédérale qui, dérogeant à la règle, le maintient dans son poste. Il continue par la suite à exercer ces mêmes fonctions.

Grâce aux compétences acquises dans son parcours de *calandron* puis de *regent* et à sa capacité à les activer, André se sent donc reconnu au sein de sa famille comme par l'institution qui fédère le mouvement Calandreta.

10.7.2.3. Ajuster les relations : être un collègue et un père

- ***Échanger avec les collègues : ne pas rester seul***

Au cours de l'entretien, André évoque fréquemment ses relations avec ses « *collègues* », terme qu'il utilise pour désigner des personnes aux statuts différents. Il peut s'agir de celles avec qui il suit la formation initiale en APRENE 1, de celles qui travaillent dans la même école que lui ou plus largement en Calandreta, des pairs des groupes chamPIgnons, voire même de proches. Même si ce mot recouvre plusieurs significations qui vont du confrère à l'ami, notamment dans le Midi, il semble faire particulièrement résonance pour André, et ses « *collègues* », quels qu'ils soient, revêtent une certaine importance à ses yeux. Être associé avec elles et eux dans un collectif relève d'une évidence de fonctionnement pour lui et à ce titre, il est facilement enclin à l'échange.

Cela apparait notamment lors des moments de formation continue dans lesquels André trouve largement son compte. « *Moi à chaque fois que j'y vais c'est chaque fois l'occasion d'échanger avec des collègues sur nos pratiques. Et à chaque fois, moi j'ai trouvé quelque chose pour moi personnellement. Et que ce soit avec des gens très expérimentés ou avec des gens moins expérimentés […]* » (N9_24'33).

De même, lorsqu'il se trouve professionnellement en difficulté, il n'hésite pas à solliciter ses collègues, avec qui il partage une pratique analogue de la PI, pour l'aider à y voir plus clair et à démêler des situations complexes. André se réfère ainsi à la maxime de Freinet reprise par F. Oury, « ne pas rester seul », et l'élève au rang de réflexe de survie. « *Mais justement, [la petite fille en crise] ça a été le premier point d'échange avec les collègues. Aller à la pêche aux avis, d'essayer de dépatouiller la situation, de trouver un peu de l'aide ailleurs, quoi. On parle souvent de ne pas rester seul. Je crois que j'ai des réflexes de survie qui font que je ne reste pas souvent très seul quand j'ai des problèmes (rire), […] j'avais déjà appelé justement des professeurs que j'avais rencontrés l'année d'avant pour que… pour avoir de l'aide quoi, parce que j'étais un peu démuni.* » (N9_59'04).

Ce besoin de s'inscrire dans un collectif bâti sur une communauté de pratiques explique sans doute aussi les réserves qu'André émet à enseigner dans une école publique où, théoriquement, chacun peut exercer selon ses propres choix pédagogiques. « *Je pense que ce qui m'aurait le plus embêté, c'est cette… et bien le fait de pas avoir cette cohérence pédagogique au sein d'une école entière.* » (N9_28'14).

C'est ce qui transparait également lorsqu'André indique qu'il utilise un discours différent selon qu'il s'adresse à des pairs ou à des parents d'élèves. Il évoque ainsi nettement

un point de césure. Entre professionnels les échanges, facilités par un langage commun, se passent en bonne intelligence dans une visée de co-formation. Il en va tout autrement avec les parents d'élèves. « *On n'est pas vraiment dans une question d'explication de ce qu'on fait quand on parle entre praticiens de pédagogie institutionnelle ou de Techniques Freinet. On est plus dans une question d'échange, de co-formation. Alors qu'avec les parents, pour les rendez-vous qui nous qui sont demandés ou pour les rendez-vous de bilan de fin d'année, pour les portes ouvertes de l'école, il y a quand même un discours à roder […] avec un certain standing de tout ça, où je te parle pas en tant que copain parce que je suis en train de parler avec des parents[…] »* (N9_19'18). Dès le début de l'entretien, André met donc en avant une certaine distance à garder avec les parents d'élèves et l'exigence d'avoir un discours qui leur est adressé intelligible et structuré. Il s'agit donc bien pour lui de se placer dans une posture de professionnel sous peine de se trouver confronter à quelques déconvenues.

- ***Tensions enseignants/parents***

Ce souci de la bonne distance à ajuster avec les parents d'élèves, et plus particulièrement avec les associatifs, est un des points qui marquent l'entrée d'André dans le métier. Au bout de cinq ans d'exercice, cela reste une préoccupation de premier plan pour lui.

Ainsi, il revient sur une situation critique vécue lors de sa première année en responsabilité. Sa collègue qui assume alors la direction de l'école, commet parfois quelques maladresses, « *des couacs de communication* » qui énervent André, sans pour autant nuire à leurs relations. Ils participent ensemble à une réunion avec la Fédération départementale des Calandretas et le bureau de l'association de l'école. Cette réunion dont il pointe la grande violence, « *ma collègue s'était un peu fait tirer un peu à boulets rouges par l'association.* » (N9_59'55), le met dans un grand embarras et le place en porte-à-faux auprès de sa collègue. « *L'association vraiment lui reprochait plein de choses sans vraiment lui en avoir parlé directement à elle avant. […] Et j'ai eu un peu le sentiment d'avoir été utilisé parce que moi c'était ma première année, je débarquais un peu et c'est vrai que ce fonctionnement, les relations avec les associatifs, tout ça, c'était très nouveau pour moi. Et c'est vrai que les coprésidentes, avec qui je m'entendais très bien, qui me conviaient parfois à des réunions, avaient un peu utilisé des choses que je leur avais dit en toute… en toute naïveté, innocence, on va dire. Des choses qu'elles me demandaient sur ma collègue. Elles les avaient un petit peu utilisées contre elle pendant cette réunion.* » (N9_1h00'58). André met donc sur le compte de sa naïveté et de son inexpérience la façon dont les associatifs abusent alors de sa confiance.

Cet incident impacte durablement son mode de relation avec les parents d'élèves. Ainsi, il a le souci de protéger ses collègues et lui-même. « *Ça m'a beaucoup marqué pour la suite, […] de toujours faire attention à ce qu'on dit. […] Ça n'arrivera plus. Maintenant on met*

un mur. » (N9_1h02’11). André prend ainsi conscience de la nécessité de constituer une équipe pédagogique solidaire. « *Et dans cette notion d’équipe, quoi, entre collègues on est d'abord une équipe pédagogique. […] On agit en tant qu’équipe et si un collègue est un peu attaqué, premier réflexe, d'abord on le défend et puis après on voit. »* (N9_1h02’11). Cette situation vécue à ses débuts apparait donc comme un moment capital auquel André se réfère dans sa pratique professionnelle. *« Voilà, c'est vrai que ça, ça m'avait beaucoup marqué, ça, ça m’a marqué pour plusieurs années je pense. Mais bon, ça ce sont des apprentissages en accéléré, un peu. »* (N9_1h02’11).

Dans cette même optique de précautions à prendre, André réalise, suite à un échange avec des pairs, qu’il ne doit pas laisser en classe les cahiers dans lesquels il consigne ses prises de notes des différents moments de parole. « *On dit qu'on a une loi de la confiance, que ce qui se dit ici reste ici, et tout est marqué dans les cahiers. Et celui qui a envie de s'introduire dans la classe et de lire, il peut lire tout ce qu'on a dit, donc ça restera pas ici, tout ce qu'on se dit. »* (N9_1h04’10). Ses propos dénotent une certaine défiance ou tout du moins une vigilance vis-à-vis des associatifs qui, détenant les clés de l’école, peuvent accéder facilement à la classe et se laisser aller à une attitude indiscrète.

Pour autant, André ne manifeste pas un rejet envers les parents d’élèves. Il dresse néanmoins le constat d’une non-évidence des relations qui se tissent avec eux et indique qu’elles relèvent d’un grand niveau de complexité. « *Ce qui m'a le plus surpris quand j'étais en responsabilité ? […] Je pense la relation aux parents déjà. Je pense que je m'imaginais pas la difficulté que ça représentait, les relations aux parents, dans les explications de ce que tu fais dans la classe. […] Mais ouais, la complexité, c’est pas la difficulté, mais la complexité des rapports aux parents dans la communication. Je pense que je le mesurais pas et donc ça m'a un peu surpris. Je pensais pas que ce serait aussi compliqué. »* (N9_55’05).

- ***Du calandron au parent de calandrona***

Des changements récents dans sa vie personnelle amènent André à commencer à se situer désormais lui aussi comme parent d’élève. En effet, depuis cinq mois, sa fille est à son tour *calandrona* en TPS dans une école proche de celle où lui-même fut jadis scolarisé. Et tout comme lui, elle y entre à 2 ans et demi. « *C'est très frais quand même. Pour l'instant, j'ai un peu du mal à me sentir parent d'élève. […] Mon emploi du temps ne me permet pas ni de l'amener à l'école, ni d'aller la chercher. »* (N9_1h28’20). Comme André travaille loin, il ne peut donc pas partager le quotidien d’écolière de sa fille. C’est aussi pour cette raison, nous dit-il, qu’il ne fréquente pas les autres acteurs de la Calandreta de cette dernière. « *Parce que je croise pas du tout les autres parents de l'école, je croise pas du tout les enfants de l'école, je ne*

croise jamais les instits. » (N9_1h28’46). Il s’en tient à participer à une des commissions de l’école et à ce titre il est « *allé deux fois, en tant que parent, balayer la cour. »* (N9_1h28’46).

Nous pouvons cependant nous demander si cette participation à minima ne fait pas écho au souci d’une certaine distance avec les parents d’élèves à laquelle tient André. D’autant plus qu’il commence à se projeter professionnellement dans une perspective qui l’amènerait peut-être à exercer à proximité voire dans la Calandreta de sa fille. Il aurait alors en tant qu’enseignant à établir des relations professionnelles avec les parents de ses camarades de classe. André se demande en effet s’il ne va pas solliciter sa mutation car de nouveaux changements se profilent. Un deuxième enfant va naitre dans son foyer et l’éloignement domicile-travail risque de poser problème. Il évoque toutefois une vive tension entre son soi de *regent,* heureux de bénéficier d’un environnement professionnel de qualité, « *dans un petit village rural très mignon* », et son soi de père, frustré de ne pas partager autant de temps qu’il le souhaiterait avec sa fille et son autre enfant à naitre. « *C'est un peu loin et que je peux pas emmener mes enfants à l'école, que je peux pas aller les chercher et que ça me fait rentrer tard et que… je sais pas. […] Mais en même temps, le cadre que j'ai là-bas, je le trouve toujours très intéressant donc j'ai pas envie de changer juste parce que je mets un peu moins de temps à rentrer à la maison. C’est un peu plus compliqué que ça, c'est un peu flou. »* (N9_1h32’30).

André est très pris par ses activités professionnelles et en réponse à une question sur ses passions, il s’exclame : « Ma *fille ! (rire) J’ai pas beaucoup d'autres occupations que la classe et ma fille et ma femme aussi. J’arrive pas à prendre trop de temps pour faire d'autres choses. C'est vrai que le travail de la classe, plus le rôle de chef d’établissement, plus le rôle de délégué, ça prend déjà beaucoup beaucoup de temps.[…] en dehors de ça j'essaie de m'occuper de ma fille, de passer du temps avec elle, de jouer, de chanter, de se promener. »* (N9_1h35’16). Par manque de temps, André délaisse pour l’instant ses hobbys que sont le chant dans un groupe de polyphonie occitane, la musique et les jeux de société. Les travaux de rénovation de sa maison l’accaparent aussi. « *Mais des choses qui me sont vraiment personnelles à moi, j'ai pas trop le temps. »* (N9_1h36’04).

10.7.3. Transaction intégrative

10.7.3.1. Professionnalisation/socialisation : retour en Calandreta

Comme nous l’avons vu plus haut, lorsqu’André bifurque vers la voie de l’enseignement, une partie de ses proches lui conseillent de passer le CRPE dans le public notamment parce que la titularisation y est plus rapide, un an après son obtention, gage de stabilité. Ce n’est pas le cas en Calandreta puisque le cursus de formation initiale y est plus long. « *Alors que là, ça m'a pris 3, 4 ans pour être vraiment titulaire, ça rallonge un peu de ce côté-là.* » (N9_30’38). Cela ne semble pas déranger André, bien au contraire, lorsqu’il fait sa

rentrée à APRENE. « *Moi, j'étais très content parce que… parce que j'avais trouvé autre chose qui m'intéressait que la recherche, et que j'allais me former, que j'aime beaucoup me former.* » (N9_33'28).

Si André a des amis passés par le CRPE public et/ou l'ESPÉ qui regrettent la moindre part « *de stages et de pratiques, d'observations* » dans leur cursus (N9_35'57), à contrario, c'est un des points forts qu'il repère particulièrement dans son année d'APRENE 1. « *En voyant un professeur dans sa classe, en l'observant. Comment il parle aux élèves ? Comment il explique les choses ? Comment il se positionne ? Comment il lance l'activité ? Comment il relance un élève ? Comment il va, comment il s'occupe des élèves en difficulté ? Comment il fait fonctionner ses institutions ? Je trouve que ça a été vraiment ça le plus formateur.* » (N9_36'26). Au vu de ce qu'il énonce, André semble avoir réactivé, au cours des stages, ses compétences d'observation et d'analyse acquises lors de ses études en éthologie et en avoir tiré profit.

Il évoque notamment Louis qu'il remplace pendant cinq semaines de stage en responsabilité, tout au long de l'année APRENE 1. Ce *regent* expérimenté apparait comme un point d'appui pour André. « *Son organisation de classe, elle me faisait un peu rêver, quoi. (rire). C'était… et quand j'y suis allé, quand je voyais comment ça tournait et comment les enfants, justement on parle de pédagogie active, comment ils étaient acteurs et actifs dans la vie de la classe, dans les apprentissages, ça, ça me faisait un peu rêver quoi. […] Et je me suis dit : « c'est exactement ça que ce que je veux faire dans ma classe. » (rire)* (N9_39'22).

André indique également sa satisfaction quant à la complémentarité des modules à APRENE avec les semaines de stage dans les classes. *« Que ce soit en pédagogie institutionnelle, en histoire, en mathématique, [les intervenants] nous ont beaucoup apporté et qui vraiment s'adaptaient à ce que nous vraiment on leur renvoyait par rapport à notre faible expérience et aussi à tous les questionnements et les quelques pratiques qu'on avait pendant les semaines de remplacement ou d'observation dans les classes. Donc ça aussi c'était un point fort pour moi. »* (N9_36'26).

Au début de l'année d'APRENE 1, André profite pleinement de la formation sans trop se projeter sur sa future classe. Cela n'advient qu'en avril mai, lorsque la perspective d'être responsable d'une classe se profile plus précisément. C'est donc à partir de ce moment-là qu'il commence vraiment à l'imaginer. Il l'aborde avec, présent à l'esprit, « *un melting-pot de cette année-là et de mes représentations de ce que j'avais vécu en tant qu' écolier qui m'ont un peu donné, on va dire, mes objectifs en termes pédagogiques.* » (N9_41'07). André s'inspire donc de la classe de Louis, « *citée comme modèle* » et de ses souvenirs de *calandron*. Il convoque

également un second point d'appui. *« Et l'autre image que j'avais dans la tête, c'était mon ancien instit Calandreta qui a encore plus d'expérience que [Louis]. »* (N9_41'07). Même si de son propre aveu ses projections de l'époque s'avèrent trop ambitieuses, elles constituent toujours ses visées pédagogiques. En cela, la formation proposée par APRENE représente pour André un étayage solide qui l'accompagne dans sa pratique. « *Tout ce que je fais maintenant à l'heure actuelle c'est grandement grâce à la formation APRENE. Parce que c'est ça qui m'a vraiment apporté pour essayer de penser ma classe.* » (N9_11'18).

10.7.3.2. Engagement(s) et militantisme(s)

- ***Un service civique significatif***

Pendant sa recherche de financement pour son projet de thèse, André fait le choix de s'engager dans un service civique volontaire à Paris qui se répartit en deux mi-temps. Le premier ne présente guère d'intérêt à ses yeux. *« Je travaillais à la Mairie du 13ème arrondissement où je servais de bouche-trou, à l'accueil, aux archives, au courrier. » (*N9_7'52). Le second mi-temps est autrement plus impliquant car il met André en relation avec un public particulier. Il s'agit de « *faire de l'aide à l'accompagnement dans les transports pour les personnes, pour les enfants autistes dans Paris. […] À la fin de ce service civique, j'ai pu travailler un peu dans un centre d'accueil de jour pour autistes adultes. Donc voilà, j'accueillais des autistes sur la journée avec des animateurs spécialisés.» (*N9_7'52). André manifeste déjà son engagement et son intérêt pour les métiers de l'humain, prenant le risque d'accompagner des personnes dont le handicap peut s'avérer déstabilisant. Il va même jusqu'à ne pas se contenter d'apporter son aide lors des trajets dans les transports dédiés aux enfants autistes pour s'investir dans l'accueil d'adultes sur toute la journée. Cela semble dénoter d'une certaine propension au don de soi d'André qui s'implique là dans une relation bien plus engageante que celle de « *bouche-trou* ».

- ***Militants… de mère en fils***

Cet engagement résonne avec ce que notre interlocuteur dit de sa mère. Ainsi, à la question de savoir ce qu'évoque le mot « militant » André sourit et répond : « Eh *bien, ma mère (rire). Ma mère, ça devient psychanalytique (rire). »* (N9_1h16'59). Celle-ci s'est en effet engagée tout au long de sa vie dans un parti politique. Elle a été élue conseillère municipale d'une ville moyenne, dans la majorité mais surtout dans « *l'opposition, pendant très très très longtemps. »* (N9_1h16'59). Elle était également très impliquée dans de multiples associations. « *Alors soit à titre personnel, soit à titre […] quand elle était élue, elle était en charge surtout de toutes les questions sociales. […] Donc ça évoque ma mère, (rire) ce côté militant, engagé. »* (N9_1h16'59).

Comparé à l'image qu'il donne de sa mère, André se situe comme beaucoup moins militant qu'elle, par manque de disponibilité. Il l'explique aussi par un phénomène sociétal et générationnel qui donnerait un côté daté au militantisme. Mais il développe une définition qui va faire écho chez lui au fil de l'entretien. « *Cet engagement, ce… c'est un peu cliché mais c'est un peu une histoire de don de soi. Un peu puisqu'on donne beaucoup de son temps et de sa personne pour des causes qui parfois ne nous concernent pas directement mais pour lesquelles on croit qu'il y a des choses importantes à faire et des combats importants à mener. »* (N9_1h18'24).

Il continue dans un premier temps à minimiser son engagement. « *Ma partie militante, on va dire (rire). La pauvre, elle a pas duré très longtemps, mais d'engagement contre… de grève et d'occupation d'université. »* (N9_1h19'02). Il évoque ainsi les nombreuses AG comme de très bons souvenirs de discussions théoriques mais peu fertiles.

Mais dans un second temps, il finit par livrer des éléments qui montrent que son engagement est plus important qu'il ne le laisse penser. « *Je me dis que ce qu'on fait, c'est un peu militant aussi, le fait de, de faire une école en occitan, de faire des écoles en occitan. De le faire d'une manière un peu différente puisque la pédagogie institutionnelle c'est pas la pédagogie dominante dans le système éducatif français. De le faire dans des écoles associatives […] qui ont quand même beaucoup moins de moyens financiers que peuvent en avoir d'autres écoles. C'est un peu militant, enfin pour moi, c'est un peu militant. »* (N9_1h20'21).

André enchaine ensuite avec ses fonctions de délégué des enseignants qu'il assume bien que cela lui prenne beaucoup de temps et que ce ne soit pas un rôle très valorisé. Il est délégué « *à tous les niveaux […]de la fédération départementale, de la fédération régionale et de la Confédération des Calandretas. »* (N9_1h22'49). Il convoque alors à nouveau l'image de sa mère. « *Peut-être c'est là que je parle du don de soi, du don de temps, du don de sa personne, comme ma mère. »* (N9_1h21'03). Il reconnait ensuite trouver son compte dans ce travail parfois ingrat. « *C'est toujours satisfaisant quand on voit que le travail [de délégué] a été fait et qu'on a réussi à aider des gens, qu'on a réussi à prendre des décisions qui sont elles-mêmes positives pour tout le monde, c'est toujours valorisant. »* (N9_1h21'03).

Un autre point démontre clairement l'engagement d'André. Ce n'est pas seulement le cadre bucolique de son école qui l'a poussé à se maintenir sur ce poste à ses débuts. Il aurait pu demander à le quitter mais sa Calandreta traverse alors de fortes turbulences. « *Honnêtement j'aurais eu du mal à partir il y a quelques années parce que la situation de l'école était un peu brinquebalante. Du coup, si j'étais parti à ce moment-là, j'aurais eu un peu l'impression*

d'abandonner, d'abandonner le navire en perdition. » (N9_1h34’30). Ainsi, en choisissant de rester, il fait acte de dévouement.

André est donc militant sans pour autant faire de prosélytisme. « *Faire classe en le faisant en occitan, c'est peut-être un peu plus militant […]. Le faire en PI, c'est être militant. Après, je me sens pas particulièrement militant, dans un sens où je vais essayer de convaincre les autres, même si je ne manque pas, quand on me pose des questions, de faire l'éloge de (rire) de la PI et de l'immersion de l'occitan.»* (N9_1h25’47). Il considère également que la façon de faire classe en ayant recours notamment à la PI est un acte militant qui a un impact concret sur l’éducation à la citoyenneté des élèves. « *Ça peut être militant de se dire qu'on fait un peu de, entre guillemets, de l'éducation politique dans notre classe. Donc aussi de ce côté-là on peut se dire que c'est un côté militant. »* (N9_1h26’53).

- ***Impliqué dans la formation***

Par ailleurs, André est doublement impliqué au titre de la formation dans une démarche de développement professionnel.

D’une part, il choisit de participer à de nombreux temps de formation, dans lesquels il se régale, au sein de Calandreta ou dans des groupes de pairs. « *Continuer à faire des formations continues, à échanger avec les collègues, à participer à des chamPIs. Tout ça, ça a continué d’enrichir ma pratique et ça m'a accompagné dans mes réflexions vis-à-vis de la classe et de toutes mes difficultés. »* (N9_11’18). « *Et je pense que je mesurais pas l'importance que ça pouvait avoir pour moi, en tous les cas pour ma pratique professionnelle. »* (N9_12’15). Il évoque aussi une discussion récurrente avec sa compagne pour déterminer si les chamPIgnons relèvent de la formation. Pour André, même si ceux-ci ne sont pas inscrits dans le plan de formation officiel de Calandreta, « *c’est quand même de la formation parce qu'on va parler de pratique professionnelle, de pratiques de classe. […] C’est de la formation sur du temps personnel quand même. […] Mais je me régale tout autant, voire plus (rire).* » (N9_25’28).

D’autre part, André s’implique dans la formation d’autrui à plusieurs titres. En tant que délégué, il participe à des entretiens avec les personnes qui apprennent le métier de *regent*. Depuis deux ans, André est également *baile*, il « *accueille les stagiaires de première année pour plusieurs semaines en observation. C’est un peu le premier niveau dans cette progression d'instit qui a sa classe jusqu'à paissèl-ajudaire. C’est la première marche. »* (N9_43’43). Parvenir à être *paissèl ajudaire* comme Louis ou comme son ancien *regent*, est un objectif que, comme nous l’avons vu plus haut, André s’est fixé dès son année d’APRENE 1. « *D’ici dix ans je peux espérer être au moins paissèl-ajudaire. »* (N9_1h32’02).

Tout ceci semble possible car, comme André nous l'indique, les *regents* peuvent être pleinement acteurs de leur formation. « *Plus le temps passe et plus je me rends compte qu'on a de la chance. Parce que chaque instituteur chaque professeur des écoles peut provoquer des formations en dralha*[215]*, […] être à l'initiative de formations qui sont proposées à l'ensemble des professeurs de Calandreta. […]Il n'y a pas d'empêchement de ce côté-là, […] pour proposer des thématiques qui nous concernent directement, sur lesquelles on ressent le besoin de se former. » (*N9_22'34).

- ***L'imprimerie comme pont générationnel***

Un autre élément vient souligner l'investissement d'André. Lors de leur année de PES, APRENE demande aux futurs titulaires de mener un projet à visée coopérative dont pourront bénéficier l'ensemble des *regents*. Pour André, l'imprimerie revêt une grande importance mais le matériel jadis fabriqué par la C.E.L. du mouvement Freinet a tendance à se raréfier. Il choisit donc de s'engager dans un projet pour pallier à ce manque de matériel. « *À l'origine de mon projet, c'était de faire des composteurs modélisés en 3D et imprimés avec des imprimantes 3D*[216] *parce que les composteurs, c'est très dur à se procurer, et que j'avais une casse, oui une très belle casse qui me plaisait bien pour utiliser en classe mais on n'avait pas de composteur. »* (N9_1h40'30). Puis, il passe de la fabrication de composteurs à la modélisation, toujours avec une imprimante 3D, d'une casse qui aurait l'avantage de « *modéliser des caractères avec les fameux signes diacritiques [propres à la langue occitane] qui sont anticonstitutionnels depuis quelques jours (rire)*[217]*. »* (N9_1h41'38).

Dans ce projet, André est soutenu par son père, très au fait de ces technologies de pointe. Son père qui, à son tour, l'incite à pousser encore un peu plus loin son projet. « *Ç'avait dérivé à cause de mon père, enfin grâce à mon père, sur l'idée de faire des presses. Do It Yourself, comment on dit, des presses qu'on fabriquerait nous-mêmes parce que ça aussi c'est un facteur limitant pour pas mal d'instits de pas avoir de presse, de pas pouvoir acheter de presse, pour faire de l'imprimerie.»* (N9_1h43'20). Le père d'André, celui-là même qui ne parle pas un mot d'occitan, est donc pleinement associé à son projet, embarqué dans le désir de son fils « *d'essayer de faire sauter les verrous qui empêchent les instits de s'essayer à l'imprimerie dans leur classe. »* (N9_1h43'20).

[215] En chemin
[216] Petit aparté pour constater là l'originalité de ce projet, son côté paradoxal, puisqu'il s'agit d'utiliser une technologie ultramoderne pour réaliser des outils que certains pourraient trouver archaïques.
[217] Référence aux démêlés de la loi Molac qui sont d'actualité au moment de l'entretien.

Si André déploie pendant plusieurs années autant d'énergie dans ce projet, c'est qu'il voit dans cette technique qu'est l'imprimerie, aboutissant à la production d'un journal scolaire, un levier puissant pour les apprentissages et le développement des élèves.

De plus, cette institution caractéristique des techniques Freinet semble toucher profondément André en tant que sujet. Ainsi, lui qui déclare avoir pour l'instant du mal à se sentir parent d'élève, grâce à un journal que lui apporte sa fille commence à assumer ce rôle. « *Je me suis senti un peu comme un enfant, je crois. Elle a ramené le journal de sa classe et il y avait son texte dedans. Et du coup, ça, ça m'a rendu fier. J'étais super content qu'elle ait son texte dans le journal, quoi, parce que ça m'a rappelé moi, quand j'avais mon texte dans le journal, et que j'étais fier comme tout. […] Quand elle est arrivée et elle m'a montré la page, qu'elle a dit : « ah ! ça c'est moi ! » ça, ça me rend heureux. […] Du coup, je suis content […], parce que ça correspond bien à ce que je pense que notre pédagogie peut apporter aux enfants, voilà. Même si là, du coup, c'est pas moi qui l'ai mise en place mais là je vois que mes collègues font du très bon travail, aussi (rire).»* (N9_1h30'39). Ce premier texte de sa fille publié dans un journal scolaire semble s'apparenter à un objet médiateur qui permet de la situer comme élève et qui, par rebond, offre, avec une certaine délicatesse, une place de parent d'élève à André puisque ce n'est pas lui mais d'autres qui font fonction de *regent* auprès de sa fille.

Par ailleurs, quelque chose nous parait se jouer en termes de transmission, comme un pont générationnel entre le grand-père qui veut aider à fabriquer des presses, le fils fervent pratiquant de l'imprimerie et la petite-fille, toute jeune autrice dans son premier journal scolaire. C'est peut-être ce que perçoit plus ou moins consciemment André lorsqu'il revient plus loin dans l'entretien sur le journal. *« Le fait de parler du journal de ma fille, ça m'a un peu remué d'en parler. Je sais pas, je sais pas pourquoi, tu vois, mais il y a un truc, là qui me touche quand même. Je sais pas dire quoi pour l'instant, je vais y réfléchir mais (hésitation) sur le journal, En tous cas comme quoi, ça, ça remue des choses le journal (rire). Je le vois bien dans ma classe mais c'est vrai que là, tu vois, c'était moi »* (N9_1h39'35).

Ces sept entretiens analysés sous forme de portraits nous semblent donner des indications quant à la construction identitaire des regents. C'est ce que nous nous proposons de mettre en avant dans le chapitre suivant.

11. Analyse transversale

En croisant ces sept portraits, quels sont les éléments saillants qui se donnent à voir ? Il ne s'agit pas, dans la synthèse qui suit, de réduire la singularité de chacun à un portrait-type du *regent* exerçant en Calandreta au XXIème siècle, ce qui aurait un effet de désincarnation. Bien au contraire, en respectant le tableau dépeint à travers chacune de ces subjectivités, nous allons examiner comment le sens circule entre eux et voir dans quelle mesure ils peuvent faire écho ou bien signifier des discordances. Bien entendu, nous n'avons pas la prétention d'épuiser tous les points de convergence/divergence. Chaque lecture pourrait en faire émerger d'autres ou en minimiser certains. Dans cette analyse transversale, comme du reste dans l'ensemble de cette recherche, nous ne nous situons pas dans le champ des sciences inhumaines (Etienne, 2013) mais bien dans celui des sciences humaines qui cherchent à « *comprendre et sont plus axées sur l'après-coup que sur nous ne savons quelle science du comportement humain qui permettrait de transformer les comportements individuels et sociaux en cas d'école faciles à prévoir, donc à utiliser ou à instrumentaliser.* » (ib., p. 53).

11.1. Le traumatisme fondateur ou la *vergonha* et les raisins verts

« *Les pères ont mangé des raisins verts, et les dents des enfants en ont été agacées.* »[218]

Un premier élément nous semble commun à chacun des sujets rencontrés. C'est ce que nous appellerons un traumatisme fondateur (Pommier, 2009) en nous permettant de procéder à une « migration-naturalisation » (Kaës, 2017) de ce concept du champ de la psychanalyse vers notre approche sociologique. Presque tous les sujets que nous avons rencontrés évoquent en effet, avec plus ou moins d'intensité, le souvenir de la *vergonha* endurée vis-à-vis de la langue occitane par leurs aïeux et/ou par eux-mêmes. Yann évoque les tourments scolaires de son père. *« J'ai vu que mon père a beaucoup souffert de l'école parce qu'on lui avait refusé un droit à la langue.»* (N1 46'25). Il se trouve également confronté à cette grand-mère qui n'a pas dépassé le traumatisme causé par l'effacement de l'occitan au cours de sa propre scolarité : *« lorsque je lui parle la langue, elle comprend parfaitement ce que je lui dis mais elle ne me répond qu'en français. »* (N1 48'19). C'est aussi l'arrière-grand-mère d'André qui se met à pleurer d'effroi lorsque son petit-fils se met à chanter en occitan. « *Elle lui demandait d'arrêter parce que là elle avait peur qu'il se fasse taper et qu'il se fasse battre et qu'il se fasse mettre de côté, quoi.»* (N9_50'28). Sylvie évoque « le signal », la brimade que son propre père a subie à l'école. Nicole et Angèle vivent dans leur enfance l'occitan comme la langue secrète des adultes qu'elles apprennent à leur insu. Grands-parents et parents *« parlaient patois […] dans les repas de famille quand ils voulaient pas que nous on comprenne* » (N7_40'42). Ils parlaient occitan

[218] La bible. Livre d'Ézéchiel, chapitre 18, versets 1 à 9

« *vraiment beaucoup quand ils voulaient pas que je les comprenne. Jusqu'au moment où je leur ai répondu.* » (N5_35'56). Quand Nicole prend contact avec Calandreta, sa grand-mère lui dit que « *le monde marche sur la tête* » (N7_53'36) car elle avait connu des brimades lorsqu'elle parlait occitan à l'école. Louis est sans doute celui qui porte le plus ce traumatisme fondateur qui a fait rebond à plusieurs reprises dans son parcours biographique. Traumatisme qu'il évoque avec beaucoup d'émotion, à tel point qu'il se considère comme *« l'archétype du diglossique. Avec énormément d'amour et énormément de honte. »* (N4_49'05). Ce passé qui a profondément marqué ces sujets et qu'ils portent en eux, comme un héritage transgénérationnel souvent douloureux, les amènent parfois à dire qu'en devenant *regent*s ils tentent de le réparer et même de prendre une revanche. C'est ce que dit notamment Nicole : « *Est-ce que c'est pas une façon de réparer en fait tu vois ce qu'ont vécu mes grands-parents il y a un siècle et ben voilà. Bam ! On a basculé de siècles et ben tu vois : revanche !* » (N7_1h25'12). Seul Clément n'en fait pas état. Arrivé à l'occitan par sa scolarisation en Calandreta, c'est un néolocuteur qui n'évoque aucun lien familial avec la langue. Mais il est vrai que d'autres revanches se sont jouées pour lui comme nous le reverrons plus loin.

Nous retrouvons également des traces de ce traumatisme fondateur dans les « CV » des *calandrins*. Ainsi, chez Sabine et Candice, l'occitan était occulté. « *On m'a dit que l'occitan était parlé dans la famille mais c'était caché, je ne le savais pas.* » (Sabine). Quant à Sandy, elle déclare : *« Je sais que ma famille parlait alsacien mais sa transmission était interdite. »*

11.2. Parents et/ou *regents* : construire un cadre

Les relations avec les parents, les parents d'élèves investis de missions associatives ou pas, mais également avec leurs propres parents occupent une place importante dans le discours de nos interlocuteurs. Être *regent* et en même temps parent de *calandron* ne va pas non plus de soi.

11.2.1. Parents d'élèves et associatifs, chercher un équilibre

Lorsque notre enquête se déroule, nous ne sommes plus, comme semble un peu le regretter Clément, dans « *l'ancien temps des Calandretas, [où] c'était notamment très militant. Les choses étaient d'une certaine manière par exemple c'est les parents qui faisaient la cantine, c'est les parents qui faisaient tout.* » (N3.1_18'54). Si chaque parent d'élève doit toujours apporter sa contribution dans des taches diverses, nous pouvons distinguer le commun des parents d'élèves et ceux qui sont très investis dans la gestion d'une école et/ou des organes de Calandreta, habituellement désignés comme les associatifs. Si on peut comme Sylvie apprécier leur accessibilité et leur engagement dans le fonctionnement, d'autres sont plus enclins à se méfier d'un surinvestissement qui conduit parfois ces parents à prendre trop de place dans ces écoles associatives. Trois de nos enquêtés en ont été pour leurs frais, en tout début de carrière,

lors d'incidents où de fortes tensions ont mis à jour des enjeux de pouvoir. C'est le cas pour Nicole qui subit les attaques du président de l'association de l'école où elle exerce « *qui a harangué les parents pour que, pour récupérer tout un tas de plaintes etc. pour le, pour nous mettre à mal en fait.* » (N7_1h04'44). De même, André s'est senti manipulé par les coprésidentes car trop en proximité avec elle : « *j'ai eu un peu le sentiment d'avoir été utilisé.* » (N9_1h00'58). Quant à Angèle, la convocation durant laquelle on exige d'elle un égal sourire à tous les parents l'a énormément marquée : « *Ça, ça a été dur. […] C'était Tchernobyl.* » (N5_42'56). Chez chacun d'eux, cet évènement a constitué un point de bascule dans leurs relations aux parents d'élèves et plus particulièrement aux associatifs. André indique : « *Ça m'a beaucoup marqué pour la suite. […] Ça n'arrivera plus. Maintenant on met un mur.* » (N9_1h02'11). Les *regents,* et plus encore les chefs d'établissement, comme Louis, André et Angèle, doivent être vigilants à ce que des associatifs n'œuvrent pas pour dévier les orientations de l'école du projet Calandreta. C'est ainsi qu'Angèle n'hésite pas à rappeler énergiquement le cadre lorsque cela s'avère nécessaire : « *Vous êtes à Calandreta, ben c'est Calandreta, c'est pas l'école alternative patin-couffin. (rires)* » (N5_1h14'43).

Ce point de bascule peut provoquer parfois une défiance généralisée envers tous les parents d'élèves dont il peut être difficile de se départir. C'est un écueil duquel chacun des *regents* s'emploie à se préserver. Pour cela, l'échange avec des pairs peut s'avérer fructueux. Ainsi, Nicole parle de ses discussions avec Sarah, elle aussi mère et *regenta* : « *Elle m'a aidée à comprendre que les parents sont pas nos ennemis*. » (N7_1h07'41). Il importe d'autant plus de ne pas être dans le rejet que *« s'associer pour faire école »* est un des axes majeurs à Calandreta qui apparait dès les premières lignes de la Charte. Si pour André, il convient de garder une certaine distance vigilante à l'égard des parents d'élèves, Louis souligne combien l'exercice est délicat, surtout quand on est soi-même parent de *calandrons* : *« Garder la position d'enseignant ça demande de pas être ami-ami avec tous les parents. »* (N4_36'49). Les incidents évoqués ci-dessus ont un coût mais également un bénéfice, celui de faire prendre conscience d'une non-évidence des relations parents/regents qui relèvent d'un grand niveau de complexité. Il faut donc veiller à se placer dans une posture de professionnel sous peine de se trouver dans des situations embarrassantes. Ainsi, pour Louis, la dissymétrie dans les rapports avec les parents d'élèves reste à travailler dans ce métier d'enseignant. Nous rajouterons que c'est plus particulièrement le cas dans ce contexte très associatif de Calandreta. Cela amène Nicole à évoquer « *ce système d'équilibre* » (1h07'41) dont l'ajustement est à assurer en permanence : *« être assez dans la communication et pas trop dans l'amitié et en même temps, de pas être dans la défiance mais dans la confiance et en même temps euh pfou !!* » (N7_1h06'42). La tache parait d'ampleur. Cependant, même si elle y est ressentie de façon plus

aigüe, cette nécessité d'un équilibre relationnel complexe n'est pas une spécificité de Calandreta. Nous pouvons donc relativiser avec Angèle : « *T'as des parents qui comprennent et qui sont dans le mouvement et t'as des parents qui sont chiants hein, comme partout, et y'en a ! (rires) »* (N5_1h14'43).

11.2.2. Parents de *regents* : filiation et reconnaissance

Pour plusieurs des *regents* interviewés, les relations qu'ils ont eues avec leurs propres parents au cours de leur itinéraire s'avèrent éclairantes. Elles les situent comme des autruis particulièrement significatifs, alors même qu'ils sont devenus adultes à leur tour, notamment en termes de recherche de reconnaissance.

Clément met ainsi l'accent sur le conflit interne que ses parents ont dû résoudre pour l'inscrire, par nécessité, en Calandreta. « *Ils m'ont mis en Calandreta alors qu'ils avaient beaucoup de mal avec le fait que ce soit une école privée, ils sont fervents partisans du public, voilà. C'était contre leurs idéaux à la base. Ils l'ont fait et finalement donc j'ai fait toute ma scolarité jusqu'à la 3ème en Calandreta.* » (N3.1_16'40). Ses parents ont donc dû dépasser leurs convictions, dans une négociation avec eux-mêmes, en priorisant le bien-être de leur enfant. Si par ailleurs, Clément parle très peu d'eux dans notre entretien, il nous livre toutefois qu'il est déterminé à être père à son tour et que, pour ce faire, il a enclenché une démarche d'adoption, sans trop se faire d'illusion : « *En tant qu'homme célibataire, je m'attends pas avoir une réponse très rapide.* » (N3.2_ 55'08).

A contrario, André évoque à plusieurs reprises ses parents et surtout sa mère qui apparait comme une référence à laquelle il s'identifie, notamment à propos de militantisme, terme qu'il lui associe d'évidence : « *Eh bien, ma mère (rire). Ma mère, ça devient psychanalytique (rire). »* (N9_1h16'59). C'est aussi par elle et sa branche familiale, porteuse de la mémoire de l'occitan, qu'il est inscrit en Calandreta. Quand nous évoquons le fort engagement professionnel d'André, il convoque une nouvelle fois l'image de sa mère. « *Peut-être c'est là que je parle du don de soi, du don de temps, du don de sa personne, comme ma mère. »* (N9_1h21'03).

Nicole revient sur le projet que ses parents avaient pour elle, les visées d'excellence dont ils déchantent, en constatant les nombreuses bifurcations de leur fille. En effet, lorsqu'après un parcours étudiant et professionnel constitué de nombreuses réorientations Nicole devient *regenta*, ces parents lui assènent : *« encore tu changes de métier ? […] Jusqu'à quand ça va durer ?»* (N7_56'19). Même si elle répond par un trait d'humour : « *le temps que ça devra déjà. (Rire) »* (ib.), elle livre par ailleurs qu'elle est en recherche de reconnaissance. Tout d'abord de soi pour soi, lorsqu'elle parle avec une certaine fierté de l'indépendance

financière acquise par son travail d'étudiante-salariée. Puis également de la part de ses parents quand elle obtient son Master MEF-EBI : « *Il y avait un truc qui se jouait très très personnel lié à mes parents, mais où j'avais besoin aussi, à moi, de me prouver que je n'étais pas cette étiquette qu'on m'avait collée.* » (N7_2h35'39).

Louis, de son côté, semble plus chercher des images identificatoires auprès de ses grands-parents que de ses parents. C'est auprès des premiers qu'il a trouvé une aire linguistique accueillante pour s'immerger dans cette langue occitane qui lui tient tant à cœur. Ses parents l'ont rejetée, voire reniée. « *On a complètement intégré, ma famille, le fait que ça servait à rien.* » (N4_50'01). De plus, par sa reconversion comme *regent*, Louis va, comme Nicole, à l'encontre des visées d'excellence de ses parents, mais à double titre. D'une part, il choisit un déclassement social, passant d'ingénieur à instituteur : « *Disons que, en termes de promotion sociale le (rires), le rendez-vous était pas, était pas gagné.* » (N4_1h01'38). D'autre part, il prend la décision d'exercer en occitan.

C'est le contraire qui se produit pour Yann qui présente le cas d'une transmission paradoxale de l'occitan, vecteur de reconnaissance auprès de son père. En effet Yann, en contribuant à établir dans sa famille un espace quotidien de socialisation de la langue, a créé les conditions d'une ré-acculturation linguistique tardive pour son père qui « *a réussi à récupérer la langue à travers nous. […] du coup il reparle la langue, il se remet à la parler.* » (N1 46'25). Cette inédite (re)transmission de la langue par voie ascendante, du fils vers le père, constitue une grande satisfaction pour Yann.

Quant à Angèle, elle se situe à la confluence de deux faisceaux de reconnaissance par les autruis significatifs que sont sa mère et sa fille, Mina. Sa mère a dû subir la mésestime que le professeur principal projetait sur Angèle. Désormais, elle peut se targuer de la réussite de sa fille auprès de cet autrui significatif négatif : « *ma maman, quand elle croise, quand elle croisait le prof principal du collège, y'a un jour où elle a pas pu s'en empêcher : " Vous savez, Angèle elle est directrice d'école !!! " (Rires)* » (N5_11'03). Mina, elle, n'hésite pas à signifier l'intensité de l'engagement professionnel d'Angèle qui nous rapporte ses propos : « *Elle me dit* : *" Elle irait même à l'école avec un déambulateur. " Non mais ! (rires)* » (N5_1h24'03).

11.2.3. Parent et *regent*, une configuration complexe

Mis à part Clément, tous nos interlocuteurs sont parents de *calandrons.* André, Sylvie, Angèle et Yann ont été *regents* avant que leurs enfants soient inscrits en Calandreta. Nicole et Louis y sont entrés en même temps que leurs enfants devenaient *calandrons*. Trois d'entre eux, Sylvie, Nicole et Louis emploient le terme de « double casquette » pour désigner ce double statut de parent et de *regent* qui génère un certain nombre de tensions. Deux cas de figure

peuvent se présenter, celui où parent et enfant travaillent dans la même école (Louis, Angèle, Sylvie), et celui où ils ne fréquentent pas la même Calandreta (André, Yann, Nicole). Chacune de ces configurations s'avère complexe et comporte tensions et conflits, ajustements et compromis. Ces situations peuvent se rencontrer également dans d'autres écoles mais en Calandreta, la dimension *« s'associer pour faire école »* rend la prise de distance bien plus délicate.

Les *regents* qui ont eu leurs enfants en classe ont d'abord eu la certitude que cette situation ne comportait pas de difficulté particulière : « *Quand on passait le portail, c'était Angèle et quand on repassait le portail dans l'autre sens c'était maman.* » (N5_1h21'25). Sylvie pensait qu'avoir une mère *regenta* dans la Calandreta « *c'était cool pour eux* » (N2_50'). Louis dit qu'il a vécu cette situation « *pas trop mal en fait* ». (N4_32'43).

Mais dans l'après-coup, il s'avère que cette configuration pour chacun d'eux et pour leurs enfants s'est avérée couteuse. Le statut de chef d'établissement d'Angèle a été difficile à assumer pour sa fille auprès de ses camarades : « *c'est là que ça a été dur pour Mina apparemment. Mais ça elle me l'a dit après. […] c'était plus les euh, les copains de la classe en fait.* » (N5_1h23'21). En discutant avec ses enfants, Sylvie a réalisé que leur position était inconfortable : « *tu vois quand je reprends un enfant et que c'est, c'est un copain à eux, ça leur fait pas plaisir.* » (N2_50'). Elle pense également qu'elle a été trop exigeante avec ses enfants : *« quand ils avaient du mal à comprendre quelque chose, j'avais tendance à m'énerver un petit peu (rire) alors que je l'aurais pas fait avec un autre enfant, »* (N2 51'38). Tout ça lui fait dire que « *si c'était à refaire, je les reprendrais pas dans ma classe* ». (N2 50'38). Avec le recul, elle considère que *« la double-casquette maman et enseignante »* (ib.), c'est compliqué. Rappelons que c'est par l'entremise d'un congé parental, ce qui n'est pas anodin, que Louis engage sa reconversion vers le métier de *regent*. Dès que sa fille Cylia est scolarisée en Calandreta, de premiers problèmes de croissance surgissent qui lui valent l'avertissement de son médecin : *« il y a le militantisme et après il y a la santé de votre enfant.* » (N4_30'32). Plus tard, pendant les quatre ans où elle est dans la classe de Louis, Cylia rencontre à nouveau ces mêmes problèmes durant une année. Lui aussi, c'est dans l'après-coup qu'il réalise qu'il avait établi une distinction trop stricte père/*regent* : « *J'ai peut-être eu le tort mais en fait, en gros j'étais leur enseignant quand on était à l'école et leur papa quand on était à la maison. […] Avec ma petite dernière, [Eloïse, actuellement en CE2)] je reste papa à l'école même si, enfin sur un certain nombre d'aspects et que cette souplesse-là, je l'ai pas forcément eue avec mes grandes.* » (N4_32'43). Le couple qu'il a constitué avec sa nouvelle compagne, également *regenta* dans la même école, et l'arrivée d'une autre enfant, semblent avoir fait évoluer sa posture. Même si, comme pour se prémunir d'une éventuelle « rechute », Louis

précise que pour l'instant il n'a pas eu Eloïse dans sa classe. De plus, il faut rappeler que Louis a vécu antérieurement un épisode particulièrement douloureux lorsque Rita était en CM1, quand il s'est séparé d'avec sa mère qui « *a voulu l'enlever de Calandreta, voilà. Ça s'est fait de façon assez conflictuelle.* » (N4_32'). Cette formulation « *l'enlever de Calandreta* » nous parait indiquer combien Louis a été affecté par cette désinscription. Il nous semble avoir été touché non seulement en tant que père mais aussi en tant que *regent* militant de Calandreta.

Qu'est-ce qui se joue lorsqu'un sujet endosse à la fois le statut de parent et la fonction d'enseignant avec sa fille ou son fils comme élève, parfois dès les premières années de scolarisation ? Dans quelle mesure peuvent s'activer « *les processus de cette séparation-socialisation*[219] *inaugurale [qui] marquent famille et enfant* » (Bresson & Mellier, 2015, p. 94) ? Nous ne nous engagerons pas trop sur cette problématique qui nous éloignerait de notre recherche mais il n'est pas superflu de se poser ces questions. D'autant plus qu'il nous semble qu'elles entrent en ligne de compte sur les effets d'images qui se trament dans ces configurations, image de soi pour soi et image de soi par/pour des autruis pluriels, qui participent de la construction de l'identité. Au vu de ce que déclarent ces trois *regents*, nous pouvons considérer qu'une complexe dynamique de jeu de miroirs se met en œuvre plus ou moins consciemment. La sur-exigence décrite du *regent* envers son enfant/calandron pointe des enjeux d'image donnée à voir aux autres. Le *regent* est dur avec son enfant/*calandron*, pour surligner son impartialité de professionnel et en même temps cela révèle des attentes de réussite envers son enfant érigé en modèle. De plus, le *regent* est en permanence sous le regard de ce dernier qui jauge le professionnel en action devant lui, et ce sous les yeux des autres élèves avec qui le fils/la fille tisse un réseau relationnel. Par ailleurs, nous pouvons imaginer que d'autres effets projectifs se déploient entre le *regent*, l'enfant/élève qu'il a été et son enfant/calandron mais également avec les collègues. Cependant, nous pouvons relativiser ces prévenances puisque ces dernières années, est arrivée en Calandreta une autre catégorie de *regents* qui ont été *calandrons* et eux-mêmes enfants de *regent*. L'expérience ne semble donc pas les avoir rebutés car à leur tour, ils entrent dans la carrière. Parmi eux, Camille écrit dans son « CV » : *« En ayant toujours baigné dans les écoles Calandreta et en ayant eu des enseignants importants pour moi enfant, je ne me suis pas posée la question de devenir enseignante autrement qu'à travers la coopération. »*

Lorsque parent et enfant ne fréquentent pas la même Calandreta, de fait, une distance s'établit qui permet d'alléger nettement les tensions. Mais, quand comme Nicole, on travaille dans une école, sur un poste fractionné entre les différentes classes et très partiellement dans

[219] Sur ce thème, on pourra lire Benameur (2022) et Lopez (2019).

celle de son fils, Arnaud, d'autres tensions apparaissent. Ainsi, elle se retrouve en porte-à-faux, voire dans un conflit de loyauté avec ses collègues et son conjoint. Le fait d'être PES dans son école de proximité, permet à Nicole d'avoir une bonne connaissance de son fonctionnement, ce qui la met dans un inconfort vis-à-vis de ses collègues. « *Quand tu passes à l'intérieur, ben tu découvres et puis tu découvres aussi l'inertie […] d'être avec cette double casquette je pense que pour mes collègues aussi ça a été hyper inconfortable, super inconfortable […] que je sois là, que je vois...* » (N7_2h25'29). Elle s'efforce de rester dans son rôle de mère et de faire confiance à ses collègues mais cette posture est néanmoins difficile à tenir : « *Moi j'ai vécu difficilement en tant que maman, que mon fils par exemple ne connaisse pas les Ceintures, voilà, les Ceintures d'apprentissage.* » (N7_2h23'34). Envers son conjoint et père d'Arnaud, Nicole se trouve dans un certain embarras qui nous semble également relever d'un conflit de loyauté. Lorsque celui-ci l'interroge sur le fonctionnement de la classe de leur fils, Nicole esquive : « *Alain mon conjoint, qui dit à mon fils « mais vous travaillez pas en équipes là ? parles-en à ton cap de còla*[220]*. Mais papa, il y a pas d'équipes, il y a pas de còla. Ah bon ? » et il me regarde et moi je suis là « ah je sais pas, je suis pas dans la classe. » Tu vois c'est difficile* » (N7_2h29'55).

André est le seul qui semble, pour l'heure, bien vivre cette double casquette de parent/*regent*, et pour cause. L'éloignement entre son poste et la Calandreta où sa fille vient d'entrer en TPS est bien trop important pour qu'il puisse partager le quotidien d'un parent d'élève lambda. « *Pour l'instant, j'ai un peu du mal à me sentir parent d'élève. […] Mon emploi du temps ne me permet pas ni de l'amener à l'école, ni d'aller la chercher.* » (N9_1h28'20). Cependant, nous pouvons nous demander si son investissement *a minima* en tant qu'André nouveau parent d'élève ne fait pas écho au souci d'une certaine distance à laquelle tient le *regent* André avec les parents d'élèves. Toutefois, nous pouvons penser qu'un remaniement identitaire commence à opérer grâce à la scolarisation de sa fille. Le premier texte de celle-ci publié dans un journal scolaire semble s'apparenter à un objet médiateur qui permet de la situer, elle, comme élève et qui, par rebond, ouvre une place de parent d'élève à André puisque ce n'est pas lui mais d'autres qui assument la fonction de *regent* auprès de sa fille. Le processus de séparation-socialisation inaugurale semble enclenché de part et d'autre. Par ailleurs, un pont générationnel en termes de transmission-filiation relie le grand-père paternel qui veut aider à fabriquer des presses, le fils fervent pratiquant de l'imprimerie et la petite-fille, toute jeune autrice dans son premier journal scolaire imprimé.

[220] Chef d'équipe

11.3. La PI, techniques et pratiques de vie

Nous repérons un autre point qui fait convergence pour ces *regents* rencontrés, à savoir le caractère essentiel du recours à la PI dans leur pratique professionnelle. Certains d'entre eux font également appel à ces techniques de vie (Pain, 2003) dans d'autres sphères d'intervention et/ou en perçoivent l'étayage dans leur vie personnelle. Mais tous relèvent une certaine exigence qu'impose la pratique de la PI.

En effet, les *regents* ne manquent pas d'indiquer que la mise en place, la compréhension et la maitrise d'un dispositif basé sur la PI nécessitent d'accepter de s'inscrire dans un temps long, même si, par la suite, ils en ressentent tout un bénéfice professionnel. Pour Clément, cette lourdeur des débuts est largement compensée par la cohérence pédagogique que la PI génère : « *Ça permet aussi je trouve, de pas partir de tous les côtés, et de pas se faire manger par certaines, je dirais pédagogies un peu New Age, et bienveillance, et les ronds de couleur… et voilà.* » (N3.2_29'33). Comme André, Sylvie reconnait également ce besoin initial de temps mais elle « *« trouve que c'est très facile de gérer une classe avec cette pédagogie-là.* » (N2 54'50). Ce chantier exigeant de la classe PI impulsé par le *regent* permet, une fois que les bases commencent à être ancrées, de créer un milieu ouvert et fertile, rendant ainsi effective « *cette idée de programmer le hasard et d'accueillir ce qui vient.* » (N3.2_ 30'31). Clément fait ici écho aux propos de Jean Oury (2003) sur la possibilité qu'ouvrent les dispositifs institutionnels de programmer le hasard, entendu comme rencontre. Louis, considérant que « *les outils de la PI sont redoutablement efficaces […] milite pour qu'ils soient accompagnés d'un travail sur l'éthique et donc d'une réflexion sur leur utilisation à bon escient.* » (N4_1h46'57). Il ne s'agit donc pas de s'en tenir à une simple utilisation applicative et purement techniciste qui relèverait d'une PI « *en kit* » réprouvée par Fernand Oury. (Vasquez & Oury, 1981, p. 740).

Revisitant l'image de l'Atomium, Nicole associe PI et permaculture dans la mesure où « *les différents éléments de ce microcosme [qu'est la classe] vont venir influer les uns sur les autres* » (N7_1h51'42) construisant un certain équilibre qui tient compte de chacune des individualités du collectif. Sa première rencontre avec les techniques de la PI en œuvre fut d'ailleurs sidérante : « *je suis ébahie […] de cette capacité de mobiliser en fait, voilà. De se mobiliser, de s'engager aussi.* » (N7_1h54'27). Elle y voit un dispositif qui permet « *d'accueillir… la complexité des relations humaines, qui se jouent dans le groupe* » (N7_1h50'30) et qui autorise également une prise de distance individuelle et réflexive sur sa pratique professionnelle. Nicole ressent l'impact positif de la PI au sein des collectifs professionnels qui y ont recours, même si elle reconnait que l'exigence dont elle relève n'est pas anodine : « *Ce milieu coopératif il est exigeant […] en termes d'investissement, de ce qui remue, de comment il te remue.* » (N7_2h31'02). La PI engage donc selon elle des

remaniements qui interviennent sur la subjectivité. Pour Angèle, nous avons déjà vu plus haut que la participation à un stage de PI avait fait levier dans un moment de « *questionnements personnels. […] ça a été, ça a été chaud. (rire). Pour moi personnellement.* » (N5_56'13). Au fil des années de pratique professionnelle, son recours à la PI s'est épaissi considérablement : *« Et à l'heure actuelle, heu, [sans la PI] je, je peux pas, c'est inconcevable.* » . (N5_50'08). C'est aussi ce que déclare Sylvie qui ne pourrait pas et ne saurait plus enseigner sans la PI. Pour elle, cet étayage s'inscrit également dans le parcours des élèves durablement, même après qu'ils aient quitté Calandreta. Elle en veut pour preuve *« que les professeurs [de collège de son fils] sont ébahis de voir comment il fonctionne* » (N2 50'38) grâce à sa pratique soutenue des institutions. Comme Nicole, elle en voit aussi tout l'avantage qu'en tire son équipe de *regents* en y recourant, créant ainsi un cadre sécurisant qui contribue au développement professionnel : « *Ça a beaucoup changé de choses pour moi de pouvoir parler vraiment de ce qu'on pense, pouvoir se critiquer, se féliciter, faire des propositions, avec un lieu qui est sécurisé et je trouve que ça change beaucoup de choses, ces lois. »* (N2 42'41).

Les propos de Louis rejoignent ceux de ses collègues : « *Je verrais pas comment éduquer, comment travailler dans une classe sans utiliser la pédagogie institutionnelle.* » (N4_5'44). « *Je pense que c'est mission impossible.* » (N4_6'39). Dans ses ateliers pour adultes, il utilise aussi ces techniques. Leur usage met au clair, également au sein des instances de Calandreta, rôles, fonctions et statuts de chacun. (N4_1h49'29). Par ailleurs, Louis ne peut que se réjouir de la réappropriation de la PI par ses anciens élèves entrés dans la vie active : « *ils mettent en place des réunions de travail avec des règles. Et quand on en parle ils disent, on fait en fait comme à l'école.* » (N4_1h43'13). Yann promeut également un fonctionnement institutionnel dans les formations pour adultes qu'il encadre mais il insiste, pour les élèves, sur la fonction anticipatrice de la PI qui nous évoque la socialisation anticipatrice de Merton (Bordes, 2017) et l'identification anticipée de Dubar (2015). Pour lui, la PI fait œuvre d*'* « *apprentissage de ce qui va les attendre en tant qu'adultes et en tant que citoyens »* (N1 1h05'18), non seulement en anticipant l'intégration des normes de références, mais surtout en tenant lieu d'entrainement critique pour pouvoir, plus tard, interagir avec les autorités, quelles qu'elles soient, et pouvoir influer sur elles. Il perçoit donc une portée politique de la PI.

André n'est donc pas le seul à ne pas cantonner la PI à une stricte utilisation pédagogique. C'est d'après lui « *un horizon dans le développement des enfants »,* une perspective dans laquelle il se reconnait puisque *« ça engendre une certaine manière de voir le monde et les relations aux autres qui moi me plait (rire). »* (N9_1h08'14). Il déclare que la PI, « *ça me structure aussi en tant que personne. »* (N9_1h13'37). Nous pouvons le comprendre d'autant plus qu'il a peut-être éprouvé cette influence de la PI depuis son enfance comme le

second ex-*calandron* de notre panel, Clément. Pour ce dernier, visiblement, la classe TFPI a été et reste un lieu de recours (R. Laffitte, 2006) puisqu'il indique : « *l'école pour le coup est un garde-fou pour moi.* ». (N3.2_ 36'45). Être *regent* lui permet de perpétuer ses valeurs dans un cadre sécurisant, tout en lui évitant de se laisser emporter dans des conflits internes ou dirigés contre la société.

11.4. Calandreta, une école lieu de recours possible

En effet, pour Clément, à plusieurs moments critiques de sa vie, Calandreta, grâce au dispositif PI déployant sa fonction d'accueil (Lopez, 2013) dans ses différentes structures, lui a redonné sa chance jusqu'à ce que, gagnant en assurance et en légitimité, il parvienne à trouver sa place : « *je crois que j'ai envie un peu de poser les bagages, m'installer quelques temps*. » (N3.2_15'34). Alors que le début de sa scolarité était très problématique, avec une orientation vers des établissements d'éducation spécialisé, Calandreta l'a sorti de ce mauvais pas. « *Ça m'a sauvé clairement » (N3.1_36'03). « Et ils ont su voilà me hisser là. » (N3.1_34'47).* Le voilà devenu *regent* dans une sorte de parcours de revanche : « *L'Éducation Nationale m'a dit : « t'as rien à faire ici » et bien du coup j'ai voulu dire : ah bon, j'ai rien à faire ici ? et ben du coup je vais être prof !* » (N3.1_34'47). C'est aussi le récit d'une deuxième chance, sous forme de revanche, que livre Guillaume dans son « CV ». S'engageant comme *regent*, métier de l'oralité s'il en est, il transcende l'interdit que son ancien handicap lui opposait et peut enfin s'assumer fièrement comme « *un bègue éloquent* ».

Il serait outrancier de classer les Calandretas parmi les établissements de dernière chance (Vienne, 2005). L'appellation « écoles de la deuxième chance » (E2C)[221] désigne quant à elle un dispositif inauguré en 1997 visant l'insertion de jeunes sortis du système scolaire, en lien avec Pôle Emploi et les Missions Locales. Aussi reprenons-nous le sous-titre du dernier ouvrage de René Laffitte (2006) pour caractériser un des aspects des Calandretas car, avant même l'injonction du tout-inclusif[222] , comme certains autres établissements publics ou privés, ces écoles avaient fait le choix d'accueillir des élèves rejetés du circuit habituel. Elles peuvent donc être considérées comme des derniers recours avant les établissements de l'éducation spécialisée et/ou de soin.

Si Clément a pu bénéficier en tant qu'enfant puis en tant qu'adulte de cette possibilité d'accueil offerte par Calandreta, dans son travail de *regent* il s'attelle à en être à son tour un acteur, passeur de la fonction d'accueil : « *Tous les dys, je les ai dans la classe : TDH, haut potentiel… […] Je ne fais pas de l'éducation spécialisée, malheureusement. […] Mais comment*

[221] https://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/au-lycee-au-cfa/dispositifs-specifiques/les-ecoles-de-la-deuxieme-chance
[222] https://eduscol.education.fr/1137/ecole-inclusive ; pour un regard qui interroge les « allant de soi » de l'inclusion, on peut lire notamment Pawloff (2020).

je vais faire en sorte que la classe soit un lieu pour chacun. […] Comment on va pouvoir les accueillir ? Comment on va pouvoir leur redonner confiance ? » (N3.1_12'45). Louis évoque, lui, « *la renaissance* » (N4_1h20'02) de deux de ses élèves, l'une dyslexique et l'autre non-lecteur, en CM2 pour lesquels quelque chose semble s'être rejoué dans sa classe avec l'apprentissage d'une nouvelle langue, l'occitan. De même, en entrant en Calandreta, Sylvie s'est détachée du modèle de l'enseignement traditionnel qu'elle avait vécu en ne s'identifiant pas à ses propres enseignants qui *« étaient des bons instits… pour les bons élèves. »* Parvenue à installer un milieu propice à l'autonomie, elle considère qu'elle doit s'investir essentiellement « *pour les enfants qui sont en difficulté parce que […] les enfants brillants se débrouillent tout seuls, quoi, ils ont pas vraiment besoin de moi.* » (N2 33'30). Angèle, saisit, *a posteriori*, tout l'intérêt qu'aurait eu la PI dans la classe d'IME où elle exerça avant d'être *regenta*. Mais nous pouvons considérer qu'elle aussi, en entrant en Calandreta, a trouvé un lieu de recours. Elle a saisi sa chance pour remanier son identité et transformer son image de soi pour soi qu'obérait l'imprécation de son professeur principal : *« Mais elle ira jamais bien loin quoi. »* (N5_10'42). Ce mouvement lui a offert un lieu d'accueil, non seulement pour gagner en estime de soi en obtenant le CRPE et un master MEF-EBI, elle qui avait été orientée en CAP-BEP, mais également pour devenir chef d'établissement avec des responsabilités dans la formation. « *Ça je, je l'avoue, je le reconnais et j'en suis consciente. Il y a eu Angèle avant Calandreta et Angèle après Calandreta, ça c'est sûr et certain.* » (N5_11'38). Dans un certain sens, Nicole a aussi trouvé dans ce mouvement, une aire d'accueil et de recours qui lui a permis de réunir des conditions propices à l'obtention du master : « *c'était aussi un peu une revanche personnelle, c'est-à-dire j'ai craqué mon master avec mention très bien, hou !* » (N7_2h35'18). Elle a ainsi défigé ces images auxquelles elle (s') était assignée : celle qui réussit moins bien que son frère et celle qui dit : « *je commence tout et je finis rien.* » (N7_ 2h38'01).

Nous pouvons avancer que Calandreta est bien un réseau d'écoles lieux de recours, non seulement pour la langue en tant que projet pour retrousser la diglossie (Lafont, 1984) mais aussi en mettant en actes la fonction d'accueil pour tous les sujets *calandrons* ou *regents*, tout comme elle l'a été pour cette pédagogie singulière qu'est la PI. En effet, c'est en partie parce que les parents de l'école où elle exerçait précédemment n'étaient pas réceptifs aux techniques de vie qu'elle mettait en place que Jaumeta Arribaud s'est embarquée, en 1979, dans l'aventure de la fondation de la première Calandreta biterroise :

J'enseignais déjà dans une école et je travaillais avec l'ICEM de Freinet. J'enseignais la lecture avec des textes libres écrits par les enfants. Nous avions le Conseil, un Quoi de neuf ? le matin. Nous avions des temps pour vivre, pour vivre la langue française. Et les parents trouvaient cela étrange. Au bout d'un moment, je me suis dit que si les parents trouvent ça

> *étrange bien que je le leur aie expliqué, pourquoi continuer ? Il vaut mieux faire une Calandreta où je mettrai la langue et cette pédagogie. Voilà, tout simplement !* (Khanne, 2020, 02’12)

Cette analyse transversale de nos résultats a permis de faire apparaitre des points de convergence dans les trajectoires des différents *regents.* Ces éléments contribuent à éclairer les processus qui agissent dans la construction de leur identité professionnelle ainsi que l’étayage que constitue le recours à la PI, tant au niveau individuel qu’au niveau de l’organisation Calandreta. Dans la partie qui suit, nous allons engager une confrontation entre nos résultats et les composantes théoriques sur lesquelles notre recherche s’appuie.

Quatrième partie. Discussion, conclusion et perspectives

12. Discussion

Après l'exposé de nos résultats, il est temps de revenir sur plusieurs questions qui ont motivé notre recherche et tissé notre problématique. Il ne s'agit pas ici d'émettre des jugements définitifs et en surplomb sur les acteurs rencontrés et/ou sur l'organisation terrain de notre enquête, Calandreta. Nous continuons donc de garder le cap d'une approche compréhensive, adossée à une éthique de l'attention et de l'écoute envers chaque sujet dans sa singularité. Même si nous revendiquons une démarche scientifique, elle n'en est pas moins exempte d'un regard forcément subjectif. Bien qu'ayant fait un pas de côté en nous situant dans ce travail en tant que chercheur, nous n'avons pas pour autant laissé au portemanteau nos autres facettes identitaires, et notamment, celle de professeur des écoles praticien de la PI, investi dans la formation des enseignants. Le tout est de le savoir. Nous allons donc tenter d'extraire des éléments de compréhension qui nous paraissent essentiels et de les confronter avec des notions, concepts et modèles qui étayent notre cadre théorique.

Nous réinterrogerons donc le rapport à la langue en termes de reconnaissance et d'appartenance puis nous verrons comment situer les *regents* et plus généralement Calandreta dans leur rapport au monde. La question du/des militantisme(s) sera également traitée à l'aune du rapport au métier. Nous examinerons ensuite ce que le modèle des épreuves (Perez-Roux& Lanéelle, 2018) peut mettre à jour concernant la construction professionnelle des *regents* avant d'élargir notre compréhension à la construction de l'identité professionnelle par la triple transaction. Nous terminerons enfin en tentant d'élucider le rôle de l'articulation entre PI et immersion linguistique dans la construction identitaire des *regents.*

Par commodité, nous employons le terme générique « les *regents* » dans cette discussion, non pas pour désigner l'ensemble des *regents* de Calandreta, mais pour évoquer les professionnels qui ont participé à notre étude. Même si nous n'avons pas la prétention de faire de notre montée en généralité une systématisation qui s'appliquerait à tous les enseignants de Calandreta, nous espérons toutefois qu'elle apportera de nouveaux éléments de compréhension.

12.1. La langue comme phénomène de reconnaissance et d'appartenance

Ce qui nous semble inaugurer le choix des sujets rencontrés pour cette profession de *regent* relève de deux impératifs. Tout d'abord le constat de ne pouvoir transmettre seul la langue occitane à ses propres enfants et donc la nécessité de devoir s'adosser à une organisation pour y parvenir. Ensuite, l'objectif de dépasser le traumatisme fondateur d'une *vergonha* en s'inscrivant dans une dynamique de réparation, voire de revanche.

Sur le premier point, quand Louis se désespère de son incapacité à faire passer la langue à ses filles, cette constatation toute personnelle fait écho à ce qui a motivé l'élan menant à la création de Calandreta. En effet, d'autres avant lui ont déjà fait ce constat d'impuissance, comme Anne-Marie Roth (Khanne, 2020, 00'30). Ce processus d'effacement des dialectes avait très clairement été décliné par Petit (1998). Au début des années 70, des occitanistes comme Camproux ou Lafont, investissent la faculté notamment par le biais de la chaire "Langue et littérature occitanes" à l'université Paul-Valéry de Montpellier. Mais universitaires et/ou militants de terrain ont mesuré les ravages de la diglossie qui a complètement minorisé l'occitan. Ils savent que les diplômes universitaires ne suffiront pas à sauver la langue et qu'il faut donc commencer en maternelle. Aussi, ils revendiquent l'enseignement de la langue dans les écoles. La conjonction de ces deux impératifs, l'un ressenti au niveau micro par les individus, l'autre au niveau macro par les collectifs militants associatifs et/ou politiques, exacerbée par les résistances bien ancrées des pouvoirs publics, donne l'impulsion pour tenter de « *retrousser la diglossie* » (Lafont, 1984). La création puis la multiplication des Calandretas participe de ce contre-processus.

12.1.1. *Vergonha* et identité héritée/visée

Dans le cadre de notre enquête, que ce soit à travers l'analyse du questionnaire, des « CV » ou des entretiens, nous avons vu que les enseignants en ÉBI et les futurs *regents* qui ont un ancrage familial dans la langue constituent une très large majorité. Nous pouvons affirmer que l'enseignement en occitan s'inscrit pleinement dans une dynamique identitaire en continuité de leur histoire familiale, en adéquation avec leur identité héritée (Kaddouri, 2006), même si pour certains (Louis, André, Yann) cette identité n'est pas du tout ou seulement partiellement assumée par les autruis significatifs. Dans certains cas (Sandy), il s'agit alors d'un ré-ancrage dans une identité personnelle héritée mais non-assumée par l'entourage familial. Cette identité héritée joue donc un rôle conséquent dans leur construction identitaire. Cependant, « *l'identité est attribuée par Autrui avant d'être revendiquée par soi. Elle est, pour beaucoup, d'abord un stigmate (Goffman, 1962) qu'il faut gérer, contre lequel il faut lutter, agir, réagir.* » (Dubar, 2008, p. 71). Chez les *regents*, ce stigmate prend la forme du traumatisme fondateur, la *vergonha* ou *l'auto-odi*, l'autodénigrement, vécu par leurs ascendants et/ou par eux-mêmes. Parfois, une plaisanterie sur un accent du Midi, un mot de l'ancienne langue qui échappe dans une conversation suscitent, par le regard d'autrui, la réactualisation douloureuse d'un refoulement d'une composante identitaire héritée, remettant à vif des tensions intrasubjectives (Kaddouri, 2006). Nous pouvons alors parler d'une sorte de rebond du traumatisme fondateur qui peut s'inviter à tout moment tant que le sujet n'a pas construit un équilibre, même précaire, par une négociation avec soi-même. Parvenir à se réapproprier cette

identité de l'origine, plus ou moins discréditée, et l'intégrer dans la recomposition de son identité propre ne relève pas de l'évidence. Ce remaniement peut donc générer de fortes tensions intra et intersubjectives et nécessite un travail sur soi qui peut s'inscrire dans un temps long. Plusieurs des *regents* ont fait émerger dans leur parole ce type de conflit interne dont l'amour/rejet du béarnais de Bourdieu, taraudé par la *vergonha* et parrain de la première Calandreta, est une claire illustration (Milhé, 2020). Pour les *regents*, l'appartenance à la langue se présente comme un choix clair dans leur itinéraire biographique, contribuant à leur identité visée, et pas comme un destin auquel ils seraient astreints (Messu, 2011). En faisant ce choix, ces sujets endossent un passé familial qui les a profondément marqués (le sabot, le signal, les pleurs d'effroi d'une grand-mère) et qu'ils portent en eux, comme un héritage transgénérationnel souvent éprouvant. C'est ce qui les conduit parfois à dire qu'en devenant *regents,* ils tentent de réparer les blessures dans l'estime de soi d'eux-mêmes et/ou de leurs aïeux et, parfois, de prendre une revanche en leur nom (Nicole, Yann).

Qui plus est, par cette démarche de construction identitaire, ils deviennent également porteurs d'un héritage sociohistorique, celui des luttes occitanes (Touraine & al., 1981), qu'ils se réapproprient plus ou moins, mais surtout ils sont revêtus de la charge de passeurs d'une langue fragilisée.

12.1.2. Échapper aux assignations sociohistoriques

Qu'ils revendiquent ou pas ce passé de luttes d'où Calandreta s'origine, les *regents* se trouvent également, au titre de leur choix de cette identité professionnelle visée, aux prises avec le stigmate attribué par les autruis pluriels et/ou significatifs. Les *regents* sont confrontés aux résistances de ces derniers, secrétées par leur *vergonha* incorporée, et tentent de justifier leur choix, eux qui *« marchent sur la tête »*, à contre-courant de la marche du monde. Mais lorsque ces résistances sont amoindries ou vaincues, un processus de double reconnaissance peut alors s'engager. La grand-mère de Nicole lui garde les coupures de presse en occitan. Par ce petit geste, elle reconnait sa petite-fille dans l'identité professionnelle qu'elle commence à se construire et, par rebond, elle entame un travail de réconciliation avec sa propre composante identitaire héritée mais refoulée.

Face aux autruis pluriels, les *regents* doivent lutter contre les images auxquelles ils peuvent être assignés au vu de leur choix professionnel. Au mieux, il leur est renvoyé comme une lubie (beaux-parents de Nicole). Au pire, ils peuvent être désignés, en tant que groupe social, comme des passéistes, des séparatistes (remous de la loi Molac) ou des communautaristes réactionnaires animés par la croyance collective en « *l'invention mythique*

d'une identité régionale » (Dubar, 2010, p. 27)[223]. Il est vrai qu'il peut s'avérer difficile de croire en une réalité de ces identités fondées sur une langue et une culture minorisées, en vivant dans une nation dont le mythe fondateur repose sur le « *citoyen [qui] est sans origine régionale ou nationale et sans religion.* » (Schnapper, 2008, p. 133). Pourtant, le bref et modeste aperçu historique et sociolinguistique que nous avons établi s'appuie sur nombre de recherches qui tendent à en affirmer l'existence. Si, dans sa geste, le Félibrige a parfois fait œuvre de réinvention d'un folklore (Boyer, 2022), on ne peut pas pour autant généraliser cela à l'ensemble de la culture et de l'histoire occitane.

Par ailleurs, les *regents* doivent également lutter contre « *l'idée d'un rapport presque automatique entre affirmation régionaliste et extrême-droite »* (Martel, 2019, § 22), écho vivace des anciennes errances et compromissions d'une petite partie des occitanistes. Cependant, après nos explorations du contexte, nous pouvons confirmer que le constat indiquant que « *jamais, ou presque jamais ce nationalisme [extrême] ne se rencontre en Occitanie* » (Touraine et al., 1981) reste toujours d'actualité. Les *regents*, en tant que groupe social (Fischer, 2020), paient donc encore le prix des égarements de certains de leurs ascendants historiques, mis en avant comme repoussoirs par les partisans d'une citoyenneté, circonscrite au territoire national, et dont le caractère universel ne reconnait réellement nul particularisme régional.

Nous proposons d'élever le modèle de la double transaction du niveau micro du sujet à celui, macro, de ce groupe social que constituent les *regents*. En effet, ce groupe nous semble pleinement engagé dans un processus relevant de la double transaction où « *l'identité-pour-soi, revendiquée, en quête de reconnaissance doit toujours composer avec l'identité-pour-autrui, attribuée, déterminée par la position sociale et les rapports de domination. »* (Dubar, 2008, pp. 71-72). Ils doivent pour affirmer, pour soi et pour autrui, leur identité revendiquée (être des enseignants laïques porteurs de valeurs humanistes et de la langue), négocier avec les autres, prescripteurs de l'identité-pour-autrui, et ainsi défiger les images auxquelles ils sont assignés. Cette redéfinition passe par leurs réfutations successives des représentations attribuées, dans une sorte de portrait chinois fait de négations. « Nous ne sommes pas des enseignants d'écoles alternatives. Nous ne sommes pas assimilables à l'enseignement privé confessionnel. Nous ne sommes pas des nationalistes, ni des extrémistes. etc. » Cette litanie doit être égrainée lors de chaque interpellation par un autrui émetteur de préjugés dont il façonne l'identité-pour-autrui

[223] Nous reproduisons la note de bas de page qui illustre la prise de position de Dubar : « *Sur un exemple d'invention mythique d'une identité régionale, on peut lire la thèse de Ronan Le Cloarec* [sic], *L'identité bretonne, Rennes, Terre de brume, Presses Universitaires de Rennes, 1998. Sur la genèse de cette croyance collective dans l' « identité bretonne », au XIX• siècle, cf. Catherine Bertho, L'invention de la Bretagne. Genèse sociale d'un stéréotype, Actes de la recherche en sciences sociales, 35, novembre 1980, p. 45-62.* »

adressée aux *regents*. C'est le travail, aux accents sisyphéens, auquel sont astreints les r*egents* pour avoir choisi de transmettre l'occitan dans le mode le plus efficient à leur sens, l'immersion, et donc, à ce jour, sous la seule configuration possible : des écoles privées associatives, les Calandretas. Ils essaient donc, en tant que groupe social, de construire plus ou moins consciemment, leur identité groupale dans *« le double processus, activé en permanence, d'attribution, identité pour autrui, et d'appartenance, identité pour soi. »* (Dubar, 2015, p. 106).

12.1.3. Appartenances et ouvertures au monde

A travers leur rapport à la langue, quels sont les actes d'appartenance (Ib.) qu'expriment les *regents* ? Ils vivent dans un espace géographique auquel l'identification identitaire est moindre. (Guérin-Pace, 2006). Eux-mêmes, dans les entretiens, ne se présentent pas comme des porte-drapeaux d'un territoire. Il ne leur suffit pas d'arborer une croix occitane pour tout dire de leur raison de vivre et de leur engagement. (Lopez, 2017). « *Les lieux apparaissent comme des contextes indissociables de tous les moments forts de la construction de l'identité, facilement mémorisables sous formes d'images, d'émotions.* » (Guérin-Pace, 2006, p. 305). L'évocation de certains lieux qui nous paraissent appariés en opposition émaillent effectivement les récits des *regents*. Le contraste de ces espaces bien précis semble jouer un rôle déterminant dans la construction de leur identité. La ferme familiale et le lycée de classe préparatoire pour Nicole, la classe rurale de la tante et le domicile familial urbain pour Louis, par exemple. Pour autant, s'ils correspondent à des moments fort de leur trajectoire, ces lieux ne constituent pas une appartenance à laquelle ils sont attachés au sens littéral du terme.

Dans son modèle, Sencébé (2004) considère les appartenances en rapport à l'espace, en se référant à Dubar (1996), sous l'angle des modes d'affiliation. Au regard des quatre types d'appartenances qu'elle déploie, nous pensons que les *regents* rencontrés relèvent plus de la « *distanciation* », « *appartenance engagée à l'espace* » (Sencébé, 2004, p. 25) où la relation aux lieux et aux liens relève d'un choix et n'empêche pas la fréquentation d'autres lieux et liens. Il s'agit d'un ancrage entendu comme le fait de vivre dans un ici qui n'empêche pas de fréquenter des ailleurs multiples. Aucun des *regents* n'est resté, dans son itinéraire, enraciné dans un lieu qui contient toutes les sphères sociales, ce qui caractérise pour Sencébé, le type d'appartenance de « *l'immersion* » où « *il n'y a [pas] d'ailleurs possible.* » (Ib.). Nous pouvons rajouter qu'en s'inscrivant dans un programme telle que *Familhas de Lengas*[224], tout comme en fréquentant la multiplicité des variations dialectales de l'occitan au moins durant leur formation initiale, les *regents* se reconnaissent dans des espaces linguistiques variés et ne restent pas enracinés à la seule « langue de chez nous » excluante, ni même à un occitan normatif qui

[224]Familles de langues. https://aprene.org/wp-content/uploads/2019/11/kakemono-peda-calandreta_RollUpTheme2-4_vdef-compresse.pdf

ne ferait que remplacer un monolinguisme par un autre. Comme l'écrit le poète occitaniste et grand voyageur Roland Pécout, repris dans le titre d'un chapitre d'ouvrage (Verny, 2004), « *deux langues, c'est deux clés pour ouvrir le monde* ».

Nous pouvons également considérer le point de vue de Sainsaulieu (2010), et reprendre son acception selon laquelle, c'est le sentiment d'appartenance qui crée l'appartenance et qui, lorsqu'il est partagé, « *fonde une communauté* ». (ib. p. 24). Il nous semble que, pour les *regents*, le fait d'être ensemble impliqués dans la transmission de cette langue minorisée et d'échanger entre eux par le canal de celle-ci, en immersion, participe de fait à la fondation d'une appartenance qui fait communauté, une communauté *a minima* linguistique. Ils sont aussi engagés dans un réseau d'intenses interactions, la plupart du temps en occitan, au cours des nombreuses réunions et actions décrites plus haut. A notre sens, le groupe social des *regents* apparait bien alors comme un collectif qui « *s'invente lui-même en se nommant, il crée un sentiment d'appartenance en se racontant. Il se met en scène.* » (Sainsaulieu & Salzbrunn, 2010, p. 224). A l'intérieur de ce collectif qui se tisse notamment par la médiation de la langue, chacun des *regents* se reconnait soi-même et est reconnu par les autres sujets du groupe social.

Au vu des différents éléments que nous avons avancés, la langue apparait donc comme un vecteur fort de reconnaissance et d'appartenance, tant pour les sujets que pour le groupe social constitué des *regents*.

12.1.4. Calandreta et occitan, combien de divisions ?

Comme les autres enseignants des ÉBI, les *regents* portent la délicate mission d'être les passeurs d'une langue fragilisée. Les éléments statistiques exposés, tant en termes sociolinguistiques (chute de 3 à 4 points en 10 ans, réduisant à 7% le nombre de personnes qui déclarent « *parler occitan sans difficulté, ou suffisamment pour tenir une conversation simple* »)[225], qu'en termes d'effectifs de *calandrons* (seulement de 4 000 élèves répartis dans 70 établissements)[226] donnent un champ de socialisation très restreint pour la langue. Par ailleurs, on ne peut plus désormais compter sur la ressource des locuteurs réellement natifs (Bernissan, 2012) qui est en train de se tarir. La socialisation primaire de la langue tend à disparaitre, emportant avec elle son fort potentiel de transmission. Seule la socialisation secondaire, essentiellement l'école puis les associations culturelles, peut maintenir l'occitan à flot. De plus, les derniers d'entre eux perçoivent les néolocuteurs, eux-mêmes parfois condescendants, comme des concurrents, voire des imposteurs qui maltraitent leur langue, nouveau soubresaut de diglossie. Ce « *hiatus entre occitan enseigné et occitan hérité et donc*

[225] OPLO, 2020
[226] ISLRF, Cour des Comptes, 2023

l'absence de continuité de la communauté occitanophone » (Boyer, 2005a, p. 65) est un frein supplémentaire à la revitalisation de la langue.

On le voit, même si les Calandretas se sont multipliées depuis 1994 et continuent à vouloir étendre leur développement et leur déploiement géographique (Tence, Clermont-Ferrand, Marseille…), elles constituent toujours « *un réseau statistiquement négligeable*. » (Lafont, 1994, p.147-148) avec leur 0,06 % de la population scolaire 1er degré. Malgré tous les efforts déployés par Calandreta[227], le nombre de locuteurs continue à diminuer fortement, à tel point que le projet de revitalisation de la langue porté par Calandreta pourrait sembler se réduire à n'être qu'un simple « *coup d'épée dans l'eau*. » (Alén Garabato et Boyer, 2005, p. 75). Les appels répétés à étendre la socialisation de la langue à des contextes hors de l'école ne sont guère suivis d'effets alors qu'il est communément admis qu'il s'agit là d'un ressort déterminant pour la vitalité de la langue. A telle enseigne que les *regents* ont fait leur deuil depuis longtemps (Louis) de la fréquentation des cours pour adultes par les parents de *calandrons*. La mise en perspective avec la situation de déclin du français, langue minorée dans l'Ontario (Gérin-Lajoie, 2002) ou dans la Saskatchewan (Laplante, 2001), dans ce Canada où pourtant a été initié le modèle immersif, *early total immersion* (Petit, 1998), ne laisse guère entrevoir d'espoir. Progressivement, au Canada comme sur l'aire occitane, dans ces écoles immersives, on semble passer d'une stratégie de préservation de la langue (Tardif, C. 1993) à une démarche de revitalisation-reproduction (Gérin-Lajoie, 2002) pour en arriver à constituer des « *pivots de la survivance*» (Laplante, 2001, p. 129). Si le nombre de locuteurs semble chuter irrémédiablement, où réside alors l'intérêt de persister dans la mise en place de dispositifs d'enseignement en immersion ? Ces « *pivots de survivance* » ne s'apparenteraient-ils pas à un acharnement linguistique s'évertuant à maintenir en survie artificielle une langue moribonde ? Autant de questions qui rejaillissent sur la construction de l'identité des *regents*. Leur identité visée de promoteurs plus ou moins militants de la langue d'oc est fortement contrariée par les données têtues du réel. Ce même réel ne va-t-il pas se joindre à des autruis pluriels pour les assigner à une identité attribuée se limitant à n'avoir, au mieux, qu'un rôle social muséal ? Les Calandretas vont-elles être réduites à un réseau de conservatoires de la langue ? Quand des travaux de recherches récents (Andreo-Raynaud, 2021) se penchent sur « *Les écoles Calandretas dans la patrimonialisation de la langue et de la culture occitanes* », on peut se dire que le musée n'est pas loin[228]. Ces perspectives pessimistes pourraient être contrecarrées par plusieurs facteurs. Tout d'abord, l'arrivée au fil des ans d'ex-calandrons devenant à leur tour

[227] Nous n'oublions pas les cohortes d'élèves de l'enseignement public en occitan « renforcé », « intégré » ou en classes bilingues à parité de volume horaire dont le nombre bien plus élevé semble également sans effet sur la revitalisation.
[228] D'autant plus quand l'un des financeurs institutionnels du contrat doctoral, la Région Occitanie, « *désirait accompagner la valorisation de la langue-culture occitane dans le cadre d'une politique régionale à visée patrimoniale* ». (Andreo-Raynaud, 2021, p. 11).

regents (André, Clément, Camille, Luc, Laurence). Ensuite la poursuite du recrutement de jeunes et moins jeunes nouveaux futurs *regents*. La conjonction de ces deux flux d'entrée dans le métier vient relayer la génération des premières vagues de *regents* qui peu à peu font prévaloir leur droit à une retraite amplement méritée. Ce passage de relais peut s'avérer fructueux et porteur d'une nouvelle énergie étayée par un militantisme réactualisé, surtout si la transmission et le « tuilage » entre les anciens et les nouveaux *regents* sont soignés. Notre précédente enquête (Lopez, 2020) indique qu'APRENE, notamment, s'y emploie.

12.2. Militantisme, bonheur d'enseigner, marges et niches

Il y a fort longtemps que les militants occitanistes ont remisé au rayon des illusions perdues l'ancien rêve, déjà chanté par Mistral[229], d'un « destin catalan » pour leur langue, tant les réalités socioéconomiques, historiques et politiques des deux contextes divergent. Ils n'en jettent pas moins un regard envieux vers ces « frères » qui ont su imposer le catalan comme langue officielle et vivace, et dont certains envisagent l'étape ultime de l'indépendance[230]. Ces velléités étant écartées et le recul des locuteurs occitans étant établi, que reste-t-il aux *regents* pour tenir dans leur identité-pour-soi revendiquée et ne pas être assignés à un rôle social muséal ? La réponse à cette question se trouve sans doute du côté du bonheur ou du plaisir d'enseigner dont ils se prévalent.

12.2.1 Heureux comme un *regent* en Calandreta

Si nous paraphrasons le titre de l'article de Reuter (2023), c'est que malgré toutes les difficultés ou les épreuves rencontrées dans l'exercice de la profession, chacun des *regents* caractérise son soi professionnel en termes positifs. Se régaler, être heureux ou content, ressentir du plaisir et/ou de la fierté, avoir de la chance, autant d'occurrences qui jalonnent leurs propos, souvent à plusieurs reprises. « *Je me régale tous les jours, même si c'est galère.* » (N5_23'28). Cette phrase d'Angèle synthétise une des impressions d'ensemble fortes qui transparait de ces portraits. Le métier n'est pas de tout repos mais les *regents* y trouvent leur compte. Ils se sentent reconnus dans leur identité professionnelle par des autruis pluriels. Par leurs anciens *calandrons* qui se réapproprient des techniques dans leur vie active, *« c'est comme dans la classe* ». Par leurs actuels *calandrons* qui s'approprient rapidement la langue. Par l'organisation qui croit en eux en leur accordant de nouvelles chances ou en leur conférant des responsabilités. Par des parents qui leur confient leur enfant en souffrance, parfois en dernier recours. Par des collègues pour qui ils s'engagent dans la transmission et la formation. La reconnaissance intervient donc à de multiples niveaux dans ce bonheur d'enseigner ressenti par les *regents* qui participe de la

[229] Notamment *I troubaïre catalan (1861)* ode dans laquelle Mistral, glorifie l'amitié entre les *Fraires de Catalougno* et les Provençaux.
[230] Sur ce sujet, on pourra lire deux positions divergentes dans les tribunes de deux illustres artistes catalans, parues le même jour dans *Le Monde* : Boadella (2017) et Llach (2017).

construction de leur identité professionnelle. Actuellement, titrer une enquête ministérielle récurrente « baromètre du bien-être au travail des personnels » apparait, d'année en année, comme un euphémisme à la limite de la décence, au vu des résultats exprimés comme de ceux de recherches scientifiques, (Diet, 2005 ; Lantheaume & Hélou, 2015 ; Barrère, 2017 ; Gallard, 2021, etc.). Nous pouvons donc confirmer, au vu des portraits des *regents*, que, comme les autres enseignants militants des pratiques différentes (Reuter, 2023), ils sont bien plus heureux dans leur rapport au métier (Tardif, M. & Lessard,1999) que ceux qui pratiquent un enseignement classique. Mais d'autres éléments entrent également en ligne de compte de la construction de leur identité professionnelle.

12.2.2. L'implication, élément de construction identitaire

En effet, notre analyse nous porte à croire que l'implication joue un grand rôle. Dans sa typologie, Connac (2019) affine le concept de militantisme en le déclinant sous quatre formes voisines mais distinctes qu'il établit dans une gradation de l'implication et de la distance.

> *S'engager serait suivre des choix réfléchis et mûris. Militer serait s'engager pour étendre la sphère d'influence des idées défendues. Être partisan se traduirait par un militantisme dénué d'attitude critique à l'égard de la cause choisie. Résister correspondrait à une abnégation de l'engagement pour lutter contre des forces adverses.* (Ib. p. 109).

Au vu de nos analyses, dans cette typologie nous situons les *regents* clairement comme des sujets qui militent. Leur engagement ne s'est pas fait à la légère comme nous avons pu le voir dans leurs portraits. Il provient de choix assumés après de mûres réflexions qui ont parfois généré de fortes tensions difficiles à négocier avec les autruis significatifs, notamment des tensions entre le soi en formation et le soi familial telle que présentées par Kaddouri (2006). Si certains ont pu l'être par le passé, nous ne pouvons pas les englober sous l'étiquette de partisan, car leurs propos sont modérés et même s'ils croient aux causes qu'ils défendent, la langue mais également le recours à la PI, ils n'en sont pas pour autant aveuglés par leurs convictions et savent prendre un certain recul sur leurs pratiques. Ils continuent à parier sur l'immersion même s'ils savent que leur travail est une goutte d'eau dans l'océan de la diglossie. Ils pratiquent les techniques de vie de la PI dans leur exercice professionnel car ils en en voient les effets bénéfiques tant pour les *calandrons* que pour eux-mêmes. Pourtant, ils sont bien conscients que ce dispositif est couteux en termes de mise en place et qu'il « remue » les acteurs qui s'en saisissent, dans des questionnements et des doutes avec lesquels ils doivent composer. Il émane donc de leur militantisme une certaine lucidité. Nous en voulons pour preuve la distance avec laquelle ils décrivent leur parcours, leur activité et leur contexte professionnels. Tout n'est pas rose dans le tout petit monde de Calandreta. De nombreux points de précarité que nos interlocuteurs ont eux-mêmes relevés persistent. Alors, bien qu'ils se régalent, « *c'est la*

galère ». Ils gardent donc une attitude critique vis-à-vis de l'organisation comme de leur propres points de fragilité qu'il leur reste à travailler. Quant à résister, nous pouvons dire que c'est une des composantes de leur militantisme mais seulement dans la mesure où leur engagement, leur action professionnelle, tend à faire rempart contre l'érosion de la langue. Tout cela nous amène à dire que les *regents* peuvent être reconnus comme des militants de la langue et des militants pédagogiques. Toutefois, ils ne correspondent pas à la figure du militant des pédagogies différentes tel que Reuter (2021) le dépeint, tableau trop proche selon nous du partisan sectaire. En effet, loin de garder jalousement leurs pratiques dans un entre-soi d'initiés, les *regents* s'inscrivent dans la transmission et le partage, en participant à la formation d'adultes ou de leurs collègues selon différentes modalités et/ou en analysant leurs propres pratiques professionnelles dans des groupes accueillant également des enseignants du public (groupes ICEM, stages de PI et chamPIgnons).

Pour affiner encore la compréhension du type d'engagement et de militantisme des *regents*, nous pouvons l'examiner sous l'angle de la caractérisation proposée par Reuter (2021). Bien que constituant des collectifs souvent soudés comme nous l'avons vu, nous ne situons pas les *regents* dans le type d'engagement de survie en milieu hostile. Nul d'entre eux ne se réfère à ce type de « climat scolaire ». Il ne faut pas nier que les contributions familiales pour l'accès aux Calandretas dues à la précarité financière de ces établissements sont un frein à la mixité sociale. Cependant, le souci des *regents* de soigner le milieu (Pain, 2003) contribue fortement à réduire les tensions intersubjectives qui peuvent, le cas échéant, trouver un lieu de parole pour y être accueillies et reprises. D'après nous, c'est « *l'engagement de conviction, fondé sur une adhésion résolue à des valeurs* » (Reuter, 2021, p. 120) qui correspond le plus au militantisme des *regents*. Pour eux, la PI est indispensable à leur pratique professionnelle. Impossible, inconcevable d'enseigner sans ce recours. Exercer sans cette pédagogie dénuerait de sens leur travail. De plus, leur engagement renvoie à une vision qu'ils ont *de* et *pour* la société, l'école et le métier qui est ancrée dans leur itinéraire personnel et repose sur leurs valeurs. Dans le sous-texte de leur action professionnelle, ils ont une approche politique de leur agir dans la mesure où ils pensent que l'École peut encore conduire à une transformation de la société, et pas seulement pour la préservation de la langue. Ainsi, certains se définissent comme des militants « de mouvement » pour lesquels leur action en faveur de l'occitan est un levier parmi d'autres, *« un biais de combat »* pour faire bouger les lignes de la société. Dans cette perspective, ils n'hésitent à s'emparer de ce levier avec ceux d'autres causes : féminisme, environnement, condition animale, etc. Leur engagement de conviction dans leur pratique professionnelle peut aussi être à même de canaliser leur énergie revendicatrice, leur permettant de perpétuer leurs valeurs dans un cadre sécurisant, « *un garde-fou* », tout en évitant de se

perdre dans d'autres voies de combat plus hasardeuses. Ils sont ainsi dans l'agir professionnel, le partage d'expériences et de techniques de vie qui leur permettent d'essaimer leurs valeurs.

Si ces *regents* persistent dans leur engagement, c'est principalement pour *« le sens trouvé/retrouvé/conservé au travail »* (Reuter, 2021, p. 122). Ils se sentent en cohérence avec leurs valeurs et leur agir professionnel. Sens trouvé, lorsqu'ils réalisent en découvrant Calandreta qu'une autre école est possible avec, de plus, une autre langue parfois en résonnance avec leur identité héritée. Sens retrouvé, lorsqu'ils bifurquent, quittant une carrière trop envahie par la perte de sens, même au risque du déclassement social. Sens conservé, lorsque leur entrée dans le métier est perçue comme le prolongement de ce qu'ils ont vécu comme *calandrons*. Par ailleurs, à aucun moment ne transparait dans leurs propos, l'impression d'être acculé au rôle d'exécutant, en tant que *regent*, alors que cela a pu être le cas dans de précédentes fonctions. Ils se présentent bien plutôt comme pleinement acteurs de leur profession. Nous pouvons donc dire qu'ils conservent ou reconquièrent « *du pouvoir sur leur métier et leur vie »* (Ib. p. 123). Le sens trouvé/retrouvé/conservé, la reconnaissance dans un collectif qui fait repère et le pouvoir sur le métier nous conduisent à achever l'examen de l'implication des regents à l'aune du triptyque S/R/C : sens, repères, contrôle (Mias, 2010).

Au regard des éléments que nous venons de développer en termes d'implication professionnelle, nous considérons que les *regents* manifestent nettement un investissement actif dans leur agir professionnel (Mias, 2014). Dans l'analyse de ce qu'ils ont pu nous livrer, il apparait que ces trois dimensions, « sens, repères, contrôle », sont activées chez chacun d'eux. Leur réflexion qui se dégage du dialogue avec le chercheur montre l'activation d'un sens élaboré autour de leur cheminement professionnel, notamment sur la préservation de la langue et sur le soin porté au milieu. Nous avons déjà vu que des éléments interviennent comme repères dans l'histoire (l'origine militante de Calandreta et son soubassement sociohistorique, un rapport familial à la langue), dans les représentations et l'identité professionnelles (les interactions intenses qui tissent le collectif des *regents*). Le sentiment de contrôle s'impose par la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes en tant qu'acteurs de leurs choix professionnels et la façon dont ils agissent au sein de leur sphère socioprofessionnelle, école et/ou mouvement.

Cependant, il serait illusoire de penser que les 225 *regents* adoptent tous et en permanence une posture d'investissement actif, au grand regret de certains de nos interlocuteurs. A ceci, nous voyons trois raisons envisageables qui peuvent s'imposer et parfois refluer selon les moments de l'itinéraire professionnel des sujets. La première qui nous apparait, c'est que la fibre militante, à force d'être sollicitée comme elle l'est à Calandreta (actions diverses organisées hors temps scolaires pour renflouer les finances notamment), peut finir par s'effilocher si la reconnaissance attendue en retour n'est pas/plus à la hauteur (Lopez, 2017).

La deuxième, c'est que l'implication peut également s'amenuiser ou disparaitre, si un épuisement dû à un surinvestissement, fréquent dans les pratiques pédagogiques différentes (Reuter, 2021), survient[231]. La troisième raison enfin est que, comme dans toutes les sphères socioprofessionnelles, des sujets se réalisent ailleurs que dans leur profession parce qu'ils ont mieux à faire en dehors de l'espace professionnel et/ou parce que leur profession n'a qu'une fonction instrumentale de gagne-pain. On peut alors parler d'une identité hors-travail (Dubar, 2007), de retrait (R. Sainsaulieu, 2019) ou d'« *attitudes « aquoibonnistes », des signes de retrait symbolique de la vie professionnelle, une sorte d'absentéisme moral*.» (Mias, 2014a, p. 162). Toutefois, la présente étude et notre immersion sur ce terrain dans un temps long nous laissent penser que la posture la plus fréquente parmi les *regents* reste celle de l'investissement actif.

12.2.3. Niches et marges

En termes d'identité attribuée par autrui, le groupe social des *regents* a pu être assigné à une image de sujets attachés (Guérin-Pace, 2006) à leur territoire, voire à leur terroir, et qui s'orientent vers l'enseignement en Calandreta pour exercer au plus près de chez eux, dans des « niches » que représenteraient ces écoles. Ils manifesteraient ainsi une attitude d'engagement stratégique (Reuter, 2021). En effet, en Calandreta, une fois la première année de formation initiale APRENE 1 franchie, le futur *regent* devrait théoriquement exercer dans son département d'origine puisqu'avant de se rendre à la *jurada*, il doit être coopté par la Fédération départementale qui anticipe ainsi ses besoins d'enseignants. Mais la route peut être longue et le pari risqué.

L'année d'APRENE 1, comme nous l'avons vu plus haut, peut s'avérer très couteuse en termes de tensions entre le soi-en formation et le soi-familial. Les *calandrins* qui ne vivent pas à proximité de Béziers doivent résider sur place durant les 15 semaines à APRENE réparties sur toute l'année scolaire, sans compter les 20 semaines de stage, rarement dans l'immédiate proximité de leur domicile et parfois même dans d'autres départements ou régions. Au vu de la fragilité structurelle des Calandretas, les besoins d'une Fédération peuvent brusquement chuter et la conduire à n'avoir qu'un poste dans un autre département à proposer finalement au futur *regent.* Tel projet de création d'une nouvelle Calandreta bien avancé peut aussi subitement tomber à l'eau à cause d'un retrait de partenaires. Par ailleurs, certains postes ne peuvent être attribués statutairement qu'à des détenteurs du CRPE que parfois les *regents* tardent à obtenir, pris qu'ils sont dans leurs différentes sphères de vie. Ainsi, dans notre précédente recherche (Lopez, 2020), Pascal, un des *regents* rencontrés, avait mis dix ans pour obtenir le CRPE,

[231] L'échange avec des pairs dans des groupes d'analyse de pratiques devrait permettre de s'en prémunir. Le bonheur d'enseigner génère parfois des dynamiques d'engagement spiralaire euphorique dont les regents peuvent ensuite payer le prix fort en termes de tensions entre le soi-professionnel et le soi-familial.

précieux sésame pour pouvoir exercer près de son domicile familial et quitter son précédent poste basé à près de 250 km de chez lui. Tous ces inconvénients ont pu conduire des *calandrins,* bousculés par ces conditions d'exercice du métier réel, à démissionner en cours ou à l'issue de la formation initiale. À ce compte-là, l'engagement stratégique en Calandreta ne s'avère pas payant et vu les besoins criants de recrutement de PE dans le public, d'autres options semblent plus ouvertes. L'image de *regents* comme sujets attachés à leur territoire, cherchant une « niche » en Calandreta, près de leur domicile, ne nous semble donc pas validée.

Si ce n'est une recherche de « niche » qui motive les sujets pour entrer en Calandreta, s'agit-il alors d'une volonté de se situer dans la marge, dans une marginalité choisie, au vu de la nature doublement minoritaire de ces écoles ? Au-delà du caractère statistiquement négligeable de ce réseau (Lafont, 1994), nous avons montré que les *regents* s'inscrivent dans une pratique et une militance doublement minoritaires. Celle d'une langue dont la minorisation semble aller s'accélérant et celle d'une pédagogie, la PI, également statistiquement négligeable. (Robbes, 2021). Nous nous permettons de revenir sur un passage du verbatim et du portrait d'André pour tenter d'éclaircir ce questionnement. André est admissible, après les écrits du CRPE public, sans vraiment l'avoir préparé. Il se met ainsi en cohérence avec le projet pour soi de ses autruis significatifs. Mais, alors qu'au vu de son parcours il a toutes les chances d'être admis, il décide de ne pas se rendre aux oraux. Il avait pourtant bien vu tout l'intérêt d'intégrer l'Éducation Nationale (formation initiale courte, titularisation rapide) plutôt que Calandreta (formation plus longue, titularisation plus tardive). La négociation avec soi-même le conduit donc à préférer la voie longue. « *J'ai fait le mort pour pas aller à l'oral. »* (N9_31'41). Cette phrase nous semble particulièrement révélatrice du conflit intrasubjectif et intersubjectif que traverse André à ce moment-clé de son itinéraire. Nous nous risquons à avancer que s'il a fait le mort, c'est pour rester en vie. Nous entendons par là qu'André s'est désisté, malgré le coût à court terme pour soi et dans ses relations avec ses autruis significatifs, pour pouvoir garder du sens à sa vie et être en cohérence avec ses valeurs qui sont en adéquation avec celles de l'organisation Calandreta. A la lumière de cette rapide interprétation, nous pensons que c'est une délibération avec soi-même du même ordre qui a conduit les autres sujets rencontrés à infléchir leur trajectoire professionnelle vers Calandreta. Il ne s'agit pas d'un choix délibéré de se mettre en marge, d'entrer en marginalité. Si d'un point de vue extérieur Calandreta peut être assignée à une identité attribuée d'écoles marginales, c'est en raison de facteurs sociohistoriques développés plus haut, et notamment du refus de l'Etat d'intégrer ces établissements dans l'Éducation Nationale en leur conservant leur caractère immersif. Les sujets de notre enquête nous semblent avoir investi cette voie professionnelle car ils n'avaient pas vraiment d'autre choix pour rester en cohérence avec eux-mêmes et maintenir un équilibre entre

leurs valeurs et leur identité professionnelle visée. Cela leur permet comme nous l'avons dit plus haut d'être dans un investissement actif et de pouvoir mobiliser les différentes dimensions du triptyque sens, repères, contrôle (Mias, 2010, 2014), et par là-même de se sentir heureux d'enseigner dans leur contexte professionnel.

12.3. Des épreuves marquantes

En nous référant aux travaux de Martuccelli (2006, 2015) et en reprenant la configuration proposée par Perez-Roux et Lanéelle (2018), nous avons donc repéré dans nos analyses plusieurs types d'épreuves vécues. Elles nous semblent pertinentes pour appréhender la construction professionnelle des *regents*. S'il s'agit souvent d'épreuves rencontrées lors des premières années en responsabilité professionnelle, elles peuvent parfois s'inviter à l'improviste alors que la carrière est déjà bien entamée. En tous les cas, elles marquent profondément les *regents* qui modifient alors leur pratique et se forgent une nouvelle conception du métier, dans un processus d'ajustements-réajustements. Ces épreuves participent donc également de la recomposition identitaire en travail tout au long de l'itinéraire professionnel des sujets.

12.3.1. L'épreuve du réel et le rapport à la complexité du métier

Plusieurs des *regents* pointent un désir d'enseigner qui s'est affirmé dès la petite enfance ou une motivation à la fin de l'adolescence refoulée devant le projet pour soi attribué par des autruis significatifs. D'autres encore, en délicatesse avec l'enseignement, ont décidé de s'y engager à l'occasion d'une rencontre qui a remis en cause leurs résistances. Quel que soit le mobile intime qui les a menés à envisager d'être *regent*, la confrontation entre les représentations du métier rêvé, les exigences du métier prescrit et la réalité complexe du terrain peut déstabiliser les sujets au point, pour certains d'entre eux, de faire vaciller leur détermination à s'engager durablement dans cette profession, et ce à plusieurs titres. Nous avons vu précédemment combien les tensions entre le soi-en formation ou le soi-professionnel et le soi-familial peuvent être couteuses à négocier (Kaddouri, 2006). De même, parfois, l'image idéalisée d'un enseignant rencontré au cours de sa propre scolarité ou dans les stages s'impose au *regent.* Cette projection plus ou moins consciente peut s'avérer un cap inatteignable auquel il faut accepter de renoncer (au moins temporairement) dans un réajustement de l'identité visée, pour pouvoir continuer à modeler soi-même sa pratique du métier, sans en être empêché par une image qui fait écran. La découverte lors de la formation initiale de l'ensemble des contenus didactiques qu'il faut maitriser peut sembler une tache insurmontable, tout comme l'acquisition d'un niveau de langue occitane exigeant quand on est néolocuteur débutant lors de la *jurada*. De plus, la configuration des écoles, avec souvent peu de classes, oblige à constituer des cours à multiniveaux, voire en quasi classe unique, quand ce n'est pas la volonté

délibérée d'une équipe d'opter pour des classes verticales. Ce type d'organisation met à mal les représentations des *calandrins* qui restent parfois sur l'image de classe à cours « simple » qu'ils ont eux-mêmes vécues comme élèves. A cela s'ajoute la réappropriation des techniques de vie de la PI qui s'inscrit normalement dans un temps long mais que les *calandrins* doivent mettre en pratique lors de leurs stages, réappropriation sur laquelle porte une partie de l'évaluation de leur parcours. (Lopez, 2020). Les *regents* déjà en poste considèrent également que la mise en place des institutions dans leurs classes peut s'avérer lourde et longue avant de pouvoir en tirer les bénéfices. On peut alors comprendre que, pour les néo-*regents*, cette même mise en route peut s'avérer éprouvante, dès lors qu'ils ont la responsabilité totale de leur classe, d'autant plus qu'ils peuvent subir la pression et les attentes de leurs *calandrons* et de leurs parents, déjà accoutumés à fonctionner avec ces dispositifs institutionnels.

12.3.2. L'épreuve du rapport à la diversité des élèves

Comme nous venons de le voir plus haut, on pourrait penser que les écoles Calandreta sont des « niches » dans lesquelles la mixité sociale serait absente. En effet, l'impératif d'une participation financière parfois conséquente des familles (*infra*, § 4.2.) n'autorise pas l'accès en Calandreta aux enfants de toutes les couches sociales. Il n'en reste pas moins que comme dans bon nombre d'écoles publiques, les *regents* accueillent de plus en plus d'élèves atypiques ou à besoins éducatifs particuliers, selon la terminologie en cours[232]. Même dans les Calandretas qui prônent le recours à la PI, pédagogie différenciée s'il en est, cet accueil peut mettre particulièrement à jour de fortes tensions internes chez les *regents* qui se trouvent confrontés à des dilemmes. Comment parvenir à faire progresser chacun dans ses apprentissages, être *« au service de la réussite de tous les élèves[233] »*, en tenant compte des injonctions institutionnelles des programmes, tout en accueillant tous les élèves dans leur diversité ? Comment ne pas apparaitre comme un bon *regent* pour bons élèves mais se consacrer prioritairement à ceux qui sont en souffrance ? Comment relever le défi d'accueillir et d'aider au mieux des élèves pour lesquels Calandreta semble être le dernier recours ? Si la PI, sans faire de miracle, permet par son dispositif et son attachement à la fonction d'accueil d'accompagner ces élèves, encore faut-il savoir combiner les différentes touches de ce clavier pédagogique. L'accueil fréquent dans leur propre classe de leurs enfants rajoute un facteur supplémentaire, parfois inaperçu, à cette épreuve. Comme pour les autres mais particulièrement pour cette épreuve du rapport à la diversité, ne pas rester seul et échanger avec les collègues, équipe de *regents* de l'école et/ou groupe de pairs chamPIgnons, s'avère réellement salutaire.

[232] https://www.ih2ef.gouv.fr/inclusion-des-eleves-besoins-educatifs-particuliers
[233] https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753

12.3.3. L'épreuve de l'intégration ou le rapport à la communauté éducative

Dans le référentiel de compétences[234], on regroupe essentiellement les professeurs et les personnels d'éducation parmi les acteurs de la communauté éducative. Toutefois, le site du MEN, indique sans équivoque que « « *les parents sont des membres à part entière de la communauté éducative.* [235]» Si, dans l'enseignement public, force est de constater qu'il s'agit encore souvent de vœux pieux, en Calandreta, la place des parents d'élèves est particulièrement déterminante (infra, § 11.2.)[236]. En effet, *« S'associer pour faire école »* est un point majeur qui apparait dès les premières lignes de la Charte[237]. Les associations qui créent puis gèrent chacune des Calandretas sont constituées et présidées par les parents des *calandrons*. Le fait que des collectifs de parents soient à l'origine de la création de chacune de ces écoles génère parfois des confusions de places, rôles, fonctions et statuts qui amènent les *regents* et surtout, parmi eux, les chefs d'établissement à développer une vigilance tempérée à l'égard des parents. Pour relever l'épreuve-défi de l'intégration, le *regent* doit donc être attentif au contexte local de l'association avec laquelle il est amené à travailler. Par ailleurs, comme dans l'enseignement public, un risque de déprofessionnalisation des *regents* existe au vu du poids considérable accordé aux parents d'élèves des Calandretas, en passant du statut d'usagers à celui de clients. (Dutercq, 2001 ; Marcel, 2022). Dans une société où le lexique du marketing s'est immiscé jusque dans la recherche avec des termes tels que « offre scolaire » (Convert, 2003 ; van Zanten & Mingasson, 2005 ; etc.), il est fréquent que des parents fassent leur « marché » en choisissant l'école, voire la classe de leur enfant, après en avoir soupesé avantages et inconvénients. « *Montessori c'est trop cher donc on les met chez vous.* ». Effectivement, le fait qu'à Calandreta, les parents contribuent financièrement au fonctionnement des écoles, peut créer parfois une propension supplémentaire chez ces derniers à adopter une posture de clients. De plus, la fragilité des effectifs de certaines écoles confère aux parents un puissant levier face auquel les *regents* doivent finement négocier et établir des compromis (chantage à la désinscription), tout en restant en cohérence avec leurs propres valeurs et sans renier le projet Calandreta.

L'épreuve de l'intégration à la communauté éducative peut également porter sur les relations avec les collègues (Perez-Roux et Lanéelle, 2018). Ainsi, les *regents* débutants peuvent se trouver confrontés à des équipes installées dans leurs habitudes de fonctionnement, leur routine, et qui ne tolèrent pas la fougue réformatrice des nouveaux-venus (Nicole). Des compromis sont difficiles à établir et le *regent* débutant tente alors de tisser un aménagement

---

[234] Idem.
[235] https://www.education.gouv.fr/les-parents-d-eleves-11834
[236] Le rapport aux parents d'élèves nous parait constituer à lui seul une épreuve spécifique dans le 1er degré tant les interactions sont nombreuses, sans parler de la maternelle.
[237] http://calandreta.org/fr/charte-des-calandretas/

des interactions qui lui permette d'avoir une marge de manœuvre suffisante dans son espace professionnel pour pouvoir rester en cohérence avec son identité revendiquée. Il se saisit également des opportunités qui se présentent pour faire avancer ses idées et ses projets, et renverser les rapports de force : « *On va se faire un journal.* ». Il arrive également que le *regent*, notamment s'il est investi en tant que chef d'établissement[238] de la dynamique de l'école, se sente impuissant face à des collègues en phase, parfois durable, d'investissement passif (Mias, 2014a) et de retrait (Sainsaulieu, 2019). Tout le travail alors, pour dépasser cette configuration de l'épreuve, consistera à chercher patiemment des leviers pour réintégrer ces collègues dans la communauté éducative, en les ramenant progressivement à un investissement plus actif.

12.3.4. L'épreuve de soi ou le rapport à l'identité

« *Dans l'expérience du métier, l'enseignant réinterprète son (ses) rôle(s) en fonction de ses repères/ancrages sociaux, de sa propre histoire et du projet identitaire qui s'élabore progressivement.* » (Perez-Roux et Lanéelle, 2018, p. 38). Pour des néo-professionnels, parfois sans acculturation, les débuts dans le métier peuvent s'avérer particulièrement éprouvants. Les difficultés rencontrées, notamment dans la gestion de la classe, (Cadière et Chaliès, 2018) risquent de générer une insatisfaction dès l'entrée dans le métier, créant une image de soi en décalage avec les attentes du sujet. Une petite fille qui ne veut ni entrer, ni sortir de la classe peut laisser complètement démuni un *regent* débutant (ou pas) qui devra alors mobiliser ses réseaux pour trouver une solution. De même, se retrouver dans sa classe de débutant, confronté à des élèves avec de gros soucis de comportement, des enfants bolides (Imbert, 1996b) qui font écho chez le *regent* à l'enfant bolide qu'il a lui-même été, a de quoi déstabiliser. L'intervention d'un tiers (collègue, groupe de pairs) permet alors une médiation qui aide le néo-*regent* à prendre du recul puis à reprendre pied. Inversement, des repères peuvent s'avérer être de solides points d'appui lorsque le sujet accède au métier dans une certaine continuité familiale, avoir un père lui-même *regent*, ou dans la familiarité du prolongement de sa propre scolarité, avoir été soi-même *calandron*. L'immersion prolongée dans ce bain culturel de l'enfance confère une connaissance incorporée de la sphère professionnelle qui, si elle ne règle pas tout, produit des effets facilitateurs influant également sur l'intégration dans la communauté éducative. Ici, l'identité héritée a un rôle d'accélérateur vers l'identité visée. Toutefois, lorsque l'on est néo-*regent*, être la fille de, ou le fils de, peut rapidement se transformer en identité attribuée par autrui qui risque de devenir aliénante si le sujet ne lutte pas contre ces biais identificatoires en imposant son identité à soi revendiquée.

[238] La configuration des écoles Calandreta fait que parfois des néo-regents assument la fonction de chef d'établissement dans leur école. Dans l'enseignement public, la direction des écoles est si peu attrayante qu'il n'est pas rare qu'elle échoie à des néo-titulaires.

Comme nous venons de le voir, ce système d'épreuves (Perez-Roux et Lanéelle, 2018) fait sens dans notre recherche. Mais cette réinterprétation du(des) rôle(s) du *regent* ne se limite pas aux seuls enseignants novices, même si elle est particulièrement saillante dans cette phase initiale. Nous avançons qu'elle s'inscrit également dans toute la temporalité de l'exercice de l'activité professionnelle. Le projet identitaire n'est pas établi et arrêté une fois pour toutes à l'issue des premières années. Il continue à s'inscrire dans un processus dynamique où les ancrages construits dans la pratique ont certes valeur de ressources mais que les mutations de l'Ecole, l'évolution du contexte professionnel et des autres sphères d'engagement viennent parfois bousculer.

12.4. Construction de l'identité professionnelle des *regents* et triple transaction identitaire

> « *Cette configuration complexe est soumise à un travail constant de construction de soi, en partie inconscient.* » (Perez-Roux, 2022, p. 184).

Nous nous proposons maintenant de synthétiser notre compréhension de la construction de l'identité professionnelle des *regents* à l'aune du modèle de la triple transaction identitaire (Perez-Roux, 2011a, 2022, et sq.). Ce système rend compte de l'orientation et des tensions intra et interpsychiques qui sous-tendent le projet identitaire tout en appréhendant les dynamiques sociales et professionnelles. Il repère également l'élaboration en actes de l'identité professionnelle qui se tisse dans les tensions d'ordre diachronique entre continuité et changement, et celles d'ordre synchronique entre rapport aux différentes facettes du soi et aux autrui pluriels. Le sujet déploie ainsi des stratégies qui visent une cohérence entre toutes les facettes de l'identité. « *Cette configuration complexe est soumise à un travail constant de construction de soi, en partie inconscient.* » (Perez-Roux, 2022, p. 184). C'est en chaussant ces lunettes à triple foyer que nous avons élaboré notre analyse des verbatims sous forme de portraits. Ce modèle nous parait tout aussi pertinent et robuste pour discuter la construction qui ressort de nos résultats.

12.4.1. Transaction biographique : se projeter au-delà de l'héritage

Cette transaction concerne les tensions entre continuité et changement. Elle désigne la synergie de l'histoire du sujet avec les variations qu'il rencontre tout au long de son parcours professionnel. L'identité héritée joue un rôle de tout premier plan chez les *regents*. Au niveau de l'entourage familial d'origine, s'impose l'omniprésence de la langue comme repère revendiqué mais souvent aussi comme stigmate refoulé. Les sujets sont donc amenés à composer avec un traumatisme fondateur dont ils héritent dans une continuité générationnelle parfois vécue douloureusement. Ainsi la *vergonha*, avec tous ses symptômes associés, produit des effets tensionnels avec les autruis significatifs, au premier rang desquels les ascendants, qui

peuvent, soit se résoudre par une reconnaissance réciproque (les coupures de presse), soit rester irrémédiablement vives (« *elle me répond en français* »). Les sujets rencontrés transcendent ce traumatisme fondateur en ne restant pas aliénés à un *topos* originel ou à un récit familial clos. Pour cela, une des voies consiste à s'engager en tant que *regent* dans l'élaboration d'une identité revendiquée de passeur de langue qui par son agir professionnel et social tente de réparer *a posteriori* les blessures des aïeux. Certains *regents* situent, dans leur récit biographique, cette entrée dans le métier comme un acte de revanche érigé au nom des ascendants. Cette démarche de (re)socialisation de la langue par l'exercice professionnel permet de réhabiliter les origines linguistiques et sociales parfois refoulées en leur conférant un statut ancré culturellement et donc en engageant un processus de reconnaissance.

Dans leur récit biographique, certains *regents* considèrent qu'ils ont eu un parcours atypique. Par là-même, ils signifient qu'ils ont fait des choix à des moments-clés pour se défaire du projet pour soi attribué par autrui et se rendre ainsi pleinement acteurs de leur trajectoire, même au risque d'un déclassement social qui fait rejaillir des tensions avec les autruis significatifs. L'analyse quantitative et qualitative de nos données, même si notre échantillon reste limité, pointe un ratio considérable de *regents* qui accèdent au métier après une précédente carrière, voire plusieurs. Ce ratio n'a rien de comparable avec celui relevé dans l'enseignement public[239]. Nous avançons que si les bifurcations professionnelles sont un des points de caractérisation du groupe social des *regents*, c'est parce que ceux-ci sont profondément animés par une recherche de sens, mais également de repère et de pouvoir sur leur métier et leur vie et qu'ils pensent trouver leur compte dans cette nouvelle identité visée. Certains sujets s'impliquent avec un tel investissement actif dans leur action de *regent* qu'ils en ont refoulé une partie de leur parcours antérieur (Angèle et l'année fantôme en IUFM). Cependant la confrontation entre le métier rêvé (Nicole au pays des merveilles), la réalité complexe du terrain et les exigences de l'exercice professionnel risque d'ébranler la détermination de certains sujets qui ne parviennent pas à dépasser les épreuves-défis qui se dressent, notamment en début de carrière. Cela peut alors conduire à des conflits intrasubjectifs qui mènent à des ruptures et à des réorientations dont le sujet, mais également le collectif des *regents*, dans lequel des liens de reconnaissance s'étaient tissés, ne sortent pas toujours indemnes. Les *regents* qui ont traversé des périodes de transition après une bifurcation professionnelle, peuvent dans la suite de leur parcours réactiver des capacités en sommeil provenant de leur précédente carrière pour les mettre au service de leur agir professionnel actuel. Ce recyclage de compétences fait alors

[239] Note d'information DEPP 22.36, figure 3. https://www.education.gouv.fr/les-notes-d-information-de-la-depp-89612

fonction de levier pour revisiter son parcours et peut participer d'une réconciliation, au moins partielle, du sujet avec son identité professionnelle antérieure

Si nombre de *regents* arrivent en Calandreta après des bifurcations, pour d'autres, leur parcours s'inscrit plus ou moins dans une continuité. C'est notamment le cas pour les ex-*calandrons*. Ceux-ci vivent leur entrée dans le métier comme un prolongement « naturel » de leur itinéraire. Ils souhaitent ainsi porter leur pierre à l'édifice Calandreta, en s'impliquant dans une transmission de valeurs et de la langue dont ils ont pu eux-mêmes bénéficier par le passé par le recours aux techniques de vie et à la fonction d'accueil que favorisent la PI. Leur vécu de *calandron* leur confère, indéniablement, des points d'appui dans leur terrain d'action. Cependant, en passant de l'autre côté de la barrière, ils n'échappent pas pour autant à une nécessaire acculturation en termes d'accès aux clés de la professionnalisation. Cela nécessite alors des ajustements-réajustements successifs pour tenter de construire un équilibre entre des éléments en tension : identité antérieure d'ex-*calandron*, identité actuelle de *calandrin* et identité visée de *regent*. Il en va également ainsi pour les *regents* qui cumulent à leur parcours d'ex-*calandrons* le fait d'être eux-mêmes des enfants de *regents* (Camille). Les points d'appui n'en sont que plus robustes mais des équilibres, qui ne vont pas de soi, sont également à rechercher. Certains ex-*calandrons*, devenus des *regents* particulièrement investis dans la transmission, envisagent de prolonger encore leur cheminement au sein de l'organisation en se projetant comme *paissèls-ajudaires*, à la plus haute marche donc du cursus en Calandreta. Cette nouvelle identité visée, à moyen ou long terme, les engage dans une démarche d'identification anticipée (Dubar, 2015) vis-à-vis du groupe de référence des *paissèls-ajudaires.* Nous pouvons alors dire que ces sujets élaborent une stratégie à travers une succession d'identités visées qui s'inscrivent pleinement dans une continuité revendiquée et qui fait sens pour eux.

12.4.2. Transaction relationnelle : entre sujet(s) et collectif(s)

La transaction relationnelle appréhende les tensions qui relèvent du rapport de soi à des autruis pluriels. Elle est notamment traversée par le rapport de force qui s'établit entre identité visée pour soi, identité attribuée par autrui et identité projetée sur soi par autrui. Les autruis significatifs jouent un rôle important dans cette transaction. Nous avons convenu de nommer autruis significatifs négatifs les personnes en qui le sujet voit des contre-exemples desquels s'écarter pour mener à bien sa construction identitaire. Les actes et les postures de ces autruis significatifs négatifs sont l'expression de contre-valeurs pour le sujet : le mépris d'un professeur principal ou de classe préparatoire, les bonnes maitresses dédiées aux bons élèves. Dans leur agir professionnel, les *regents* établissent *a posteriori* des contrefeux à ces modes de (dys)fonctionnement en développant, par contraste, un dispositif tourné vers l'accueil de l'autre grâce aux techniques de vie de la PI. Leur action se déploie pour créer un milieu où une autre

école est possible. Pour cela, les *regents* n'hésitent pas à convoquer des valeurs ancrées dans le récit historique de l'Occitanie. C'est notamment la *convivéncia*, représentative des valeurs troubadouresques, présentée comme l'art de vivre ensemble et l'accueil de la différence dont les *regents* caractérisent la PI. Qui plus est, cette *convivéncia* a l'avantage de s'adosser à une des périodes historiques les plus prestigieuses de la langue occitane.

Dans le rapport de soi aux autruis pluriels, ce vivre ensemble est relevé par les *regents* dès l'entrée dans le métier en APRENE 1. Les mêmes qui insistent sur le coût élevé des tensions entre le soi en formation et le soi familial durant cette année, repèrent comme un élément extrêmement positif le fait d'avoir vécu ensemble, avec la *còla* des *calandrins*, toutes ces semaines à Béziers. Trois points fondent cette mise en avant qui relève de la reconnaissance réciproque entre soi et ces autruis que sont les pairs en formation. Tout d'abord, le fait d'avoir dû vivre en internat, éloignement oblige, a généré des liens forts dans les interstices des temps informels. Ensuite, la diversité des parcours antérieurs, des âges et des dialectes occitans pratiqués simultanément a créé une synergie dynamisante pour le collectif et pour chacun des sujets. Enfin, réaliser progressivement que chacun des *calandrins* de la *còla* vivait des parcours de stage avec des déboires similaires a permis d'inscrire dans leur pratique professionnelle le principe de Fernand Oury : ne pas rester seul. En effet, au cours de ces semaines à APRENE, les *Et moi dans la classe*, temps d'analyse de pratiques, ont été l'occasion de pouvoir échanger en toute confiance. La sécurité affective de ces moments est perçue comme solide, à tel point que mêmes des tensions entre *regents* venues d'identités antérieures ont pu, si ce n'est s'y résoudre, du moins s'y apaiser (Nicole et Candice). Au-delà des liens amicaux qui ont pu se tisser lors de cette année APRENE 1, la dynamique mise en place dans ce dispositif de formation fondé sur des institutions et des techniques de vie favorise des interactions multiples entre les sujets et l'émergence d'un esprit d'équipe. Par la suite, cet étayage par les relations aux autruis en formation peut être réinvesti dans d'autres collectifs tels que les *còlas* de *regents* des écoles. Même s'ils font état de tensions intersubjectives, l'importance d'établir des relations de confiance avec les collègues revient souvent dans les propos de nos interlocuteurs. Cette mise en synergie des individualités au sein d'un collectif s'avère indispensable, notamment pour être paré lorsque survient l'adversité. *« Moi j'ai fait corps avec mon équipe. »* La *còla* soudée peut alors faire face à l'épreuve, par exemple lors de tentative de prise de pouvoir par des associatifs, comme nous l'avons vu plus haut. Une des techniques de vie de la classe TFPI, la correspondance scolaire, traverse particulièrement la transaction relationnelle pour les *regents*. La rencontre avec l'autre ne se déroule pas tout au long de l'année seulement dans les relations épistolaires entre élèves. Elle s'actualise également entre les deux enseignants responsables de chaque classe. Après le contrat qui s'établit initialement entre eux, des

ajustements-réajustements s'opèrent chez les enseignants, dans et autour de leur pratique de l'échange de lettres collectives et individuelles. Quand la confiance est au rendez-vous, le pair devient un interlocuteur privilégié, offrant un étayage grâce auquel on peut tenter d'y voir plus clair dans les situations qui surviennent dans la classe.

Nous ne reviendrons pas sur l'entrée dans le métier qui génère des tensions dont ne sont pas exemptes les relations avec les autruis significatifs « positifs » dans ce moment-clé fondateur en termes de construction identitaire pour le sujet. De même, nous avons exposé plus haut l'épreuve du rapport à la communauté éducative (parents, collègues) en détaillant les spécificités propres aux *regents*.

Il nous semble cependant important de revenir sur les relations avec ces autruis pluriels que sont les élèves et auxquels le *regent* dédie l'essentiel de son temps professionnel. Pour paraphraser Dolto, dans une certaine mesure, ce sont les élèves qui font le *regent*. La rencontre avec les *calandrons*, notamment en début de carrière, contribue à façonner l'identité professionnelle de l'enseignant. Si parfois, le néo-*regent* a tendance à reproduire l'attitude frontale de surplomb ou de distance qu'il a lui-même vécu élève, l'appropriation progressive des techniques de vie de la PI va l'amener à recomposer son identité par ajustements et réajustements successifs mais également par la confrontation de situations vécues dans des moments d'analyse des pratiques. Progressivement va s'établir un climat basé sur la confiance amenant le *regent* à être moins distant, climat qui va permettre les conditions d'émergence d'un collectif-classe auquel participe l'enseignant, tout en restant le garant. Les réussites et les progrès des *calandrons* vont être autant de composants qui constituent une part importante de la reconnaissance perçue par le *regent*. Cette reconnaissance peut se réactualiser lors de retrouvailles avec d'anciens *calandrons* qui pointent la valeur des techniques de vie et des réalisations élaborées par le collectif classe par le passé et qui indiquent la façon dont ils se les réapproprient dans leur propre vie professionnelle.

Des *calandrons* marquent particulièrement les *regents* et ils ont une fonction de repères temporels, parfois de points de bascule dans le parcours professionnel. La petite fille qui ne veut ni entrer ni sortir de la classe, Terry qui s'enferme dans le placard, la renaissance de deux CM2, etc. Chaque *regent* a son Angel[240]. Des effets de miroir risquent également de survenir, comme avec ces *calandrons* qui renvoient à Clément l'enfant bolide (Imbert, 1996b) qu'il a lui-même été. Par ailleurs, la relation avec certains élèves peut réactualiser chez le *regent* des éléments d'une identité antérieure refoulés qui le bousculent dans son identité visée. « *Des « revenants » surgissent, parmi lesquels cet enfant que fut le maître, et qui, aujourd'hui se met*

[240] Référence à la monographie de René Laffitte : *Les 3 L d'Angel ou : L'accueil de la violence*. In Laffitte, R (1999). pp. 212-226

à régler des comptes avec quelque rival revenu du passé, via un enfant qui n'en peut mais. » (Imbert, 1996a, p. 15). Pour se remettre en cohérence avec ses valeurs, le *regent* décide alors de chercher un étayage auprès d'un collectif avec lequel il a tissé des relations de confiance.

12.4.3. Transaction intégrative : équilibrer son monde

> *La dimension intégrative […] s'adosse à tel ou tel registre (professionnel, personnel, familial) qui permet le jeu des rééquilibrations. Ainsi, derrière de multiples remaniements, arrangements, désirs de réalisation, il s'agit pour chacun de (re)trouver un sentiment de cohérence, de se donner une direction, une motivation, un sens.* (Perez-Roux, 2022, p. 193)

Nous pouvons inclure au titre de la transaction intégrative des moments clés qui donnent le sentiment au sujet que toutes ses sphères d'action et ses valeurs se mettent en cohérence. C'est le cas notamment lors de certaines rencontres qui déclenchent d'intenses processus de négociation de soi avec soi, bousculant l'identité actuelle et faisant entrevoir la possibilité d'une identité rêvée/visée engageant le sujet dans une réorientation parfois radicale de sa trajectoire. Il en va ainsi lorsque Sylvie rencontre dans une « boite à concours » privée un *regent* qui lui ouvre alors le monde de Calandreta. Ou quand Angèle est accompagnatrice d'une classe de mer. De même lorsque Louis tombe sur une affichette qu'il prend d'abord pour un canular. Ou bien encore pour Nicole lorsqu'en AFPR elle est *« espantée »* par un Conseil en GS-CP. Pour chacun d'eux, ces rencontres constituent un point de rupture dans leur construction identitaire qui leur permet d'envisager un monde pour soi plus cohérent, où les planètes que constituent leurs différentes sphères d'action pourraient s'aligner. C'est une opportunité dont ils se saisissent, même si les effets de la bifurcation peuvent être dans un premier temps couteux, car la recomposition du monde qui se profile fait sens pour eux. Leurs principes et valeurs gagnent en cohérence avec leurs pratiques. C'est un des éléments essentiels qui contribuent à leur bonheur d'enseigner.

Cette transaction intégrative apparait également lorsque les *regents* évoquent leurs engagements militants dans la sphère privée qu'ils combinent avec leur investissement actif au sein de Calandreta. Pour eux, action militante et agir professionnel ne sont que différentes déclinaisons pour faire bouger les lignes de la société. Certains s'investissent dans l'écriture pour apporter leur contribution au champ littéraire occitan et ainsi participer à la socialisation de la langue qu'ils enseignent quand d'autres investissent la musique, le chant choral et/ou le conte pour les mêmes raisons. Il s'agit aussi pour eux d'un besoin d'évacuer fatigue et pression que génère le métier et ainsi de préserver les équilibres entre les différentes sphères sociales. Toute la diversité de ces engagements poursuit le même objectif de réalisation du sujet dans une certaine unité de soi.

L'investissement dans la transmission en formation nous parait également relever de la transaction intégrative dans la mesure où il s'agit pour les *regents,* non seulement de faire acte de passage de relais, comme ils ont pu eux-mêmes en bénéficier, mais également de mettre en cohérence leur pratique avec leur discours sous le regard de *calandrins* ou de néo-*regents.* C'est une façon aussi pour eux de se ressourcer au contact de débutants qui requestionnent les évidences et les routines conduisant le *regent* à reconsidérer sa pratique et y impulser de nouvelles dynamiques ou à réactiver des techniques en sommeil. Ainsi, s'engager dans la transmission offre l'opportunité d'un « bol d'air » qui contribue à l'équilibre de l'identité professionnelle du *regent*.

L'ajustement des tensions entre la sphère familiale et la sphère professionnelle est un enjeu de taille dans l'identité des sujets, d'autant plus lorsque l'on est parent et *regent*. Comme nous l'avons vu plus haut, c'est une configuration complexe qui engage des interactions à plusieurs niveaux, générant des tensions avec les différents autruis, significatifs ou pluriels. La mise en cohérence de cette configuration est loin d'être aisée et faire tenir le monde pour soi demande une recherche permanente des équilibres. Le port de cette « double casquette » n'est pas confortable, d'autant plus que le principe de « s'associer pour faire école » inclut pleinement les parents d'élèves dans la communauté éducative. Parvenir à garder ses distances, à ne pas « faire ami-ami » avec tout le monde sans pour autant froisser les susceptibilités nécessite un certain savoir-faire. Avoir son enfant dans sa classe génère également de nombreux effets d'image et un inconfort avec son enfant, ses collègues, les autres élèves, leurs parents et son propre conjoint qui peuvent passer inaperçus pour certains ou ne se révéler que dans l'après-coup. Le sujet peut se sentir obligé de coller à l'image du bon *regent* et du bon parent au risque d'une surexigence pour soi et pour son enfant. Le regard « de l'intérieur » que porte le *regent* sur l'action professionnelle de son collègue, enseignant de son enfant, est le regard de quelqu'un « du sérail » qui est donc à même d'évaluer, à l'aune de ses propres repères et valeurs, le travail de son pair. En cas de constat déceptif, les trois sujets peuvent se retrouver en porte-à-faux. Le parent-*regent* qui veut préserver un équilibre relationnel avec son collègue. Le collègue qui perçoit des signes mêmes discrets de désapprobation ou du moins une réserve. Et l'enfant-*calandron* qui se sent pris dans un conflit de loyauté envers ces deux adultes, autruis significatifs pour lui.

Cette « double casquette » de parent-*regent* peut aussi provoquer des conflits intra et intersubjectifs qui provoquent une rupture des équilibres lorsque l'une des deux dimensions prend le pas durablement sur l'autre. Si le rapport de force penche trop en faveur du soi professionnel, l'investissement hors du soi familial met ce dernier en péril, non seulement au regard du conjoint mais également du/des enfant(s)-*calandron*(s). Si c'est le soi familial qui

l'emporte, le sujet n'est plus en cohérence avec son identité professionnelle visée. Il peut alors se situer dans une identité hors-travail, en mode de retrait. Dans les deux cas, le sujet risque de faire face alors à une souffrance qui résulte d'une image de soi dévalorisée. Nous voyons bien que dans cette configuration particulière de parent-*regent*, maintenir la concordance entre identité vécue et identité visée, et parvenir à construire un monde en cohérence avec les divers environnements réclame un puissant travail identitaire, conscient et/ou inconscient, entre les différentes composantes. La transaction intégratrice nous semble donc exacerbée dans ce double registre parental et professionnel.

12.5. Articulation PI et immersion

Qu'est-ce qui se joue et s'articule en termes de construction de l'identité professionnelle chez les *regents* dans le choix d'enseigner en occitan de façon immersive tout en pratiquant la PI ? Telle est la question centrale qui a animé notre recherche. En réinterrogeant les différentes ressources et données de notre enquête, nous allons nous employer dans ce chapitre à apporter quelques éléments de réponse.

12.5.1. Un ancrage sociohistorique

Nous pensons que cette articulation entre PI et langue s'ancre dans les origines sociohistoriques de Calandreta et qu'elle est constitutive de sa généalogie, depuis plus de quarante ans. Cette articulation s'inscrit donc dans une perspective diachronique. Le développement de la PI et celui d'une revendication forte pour l'occitan à l'école sont contemporaines. Nous l'avons vu, elles se situent dans la période de foisonnement des militantismes au cours des années 70. A cette époque, elles sont toutes deux en lien avec un impératif vital, chacune dans leur sphère. Pour la PI, faire de la classe un milieu vivable pour les élèves et les enseignants. Pour les occitanistes, revitaliser la langue dans son aire géographique. Chacun de ces mouvements est incarné par des individus et des personnalités qui, à ce moment historique-là, ont une posture militante de résistance (Connac, 2019). Certains des artisans de la PI se qualifient de « *maquisards pédagogiques* » (Laffitte, R., 2006, p. 427). Les intellectuels occitans, souvent des enseignants, se joignent aux luttes sociales : viticulture, Larzac, etc. Le slogan *Volem viure al País* qui fait florès dans ces actions est décliné sur le terrain pédagogique, *Viure a l'escòla.* La synergie entre les préoccupations de sujets investis dans ces deux mouvements donne lieu à la création de Calandreta. Des parents prennent conscience qu'ils ne sont plus en capacité d'assurer une socialisation primaire de la langue pour leurs enfants, comme Anne-Marie Roth (Khanne, 2020, 00'30). Des personnes attirées par l'enseignement ou des professionnels déjà en poste, ne se reconnaissent pas et/ou ne sont pas reconnues dans l'école telle qu'elle existe, comme Jaumeta Arribaud (Khanne, 2020, 02'12). La trajectoire fondatrice de cette dernière nous parait emblématique de l'identité des *regents*.

« *Il vaut mieux faire une Calandreta où je mettrai la langue et cette pédagogie.* » (Ib.) D'autres rencontres et compagnonnages viennent renforcer cette articulation PI/langue au niveau de l'organisation Calandreta. Nous pensons notamment à René Laffitte qui, passeur de la PI, a fortement contribué à la formation des *regents* avec Felip Hammel, passeur de la langue. Dans une certaine mesure, par sa trajectoire professionnelle et militante, Patrice Baccou nous apparait comme une incarnation de cette articulation. En effet, après avoir été un des tout premiers *regents*, il a poursuivi son parcours professionnel au sein de Calandreta tout en s'investissant également dans le groupe de PI du chamPIgnon de Béziers. Il a ensuite été responsable de stages de formation à cette pédagogie et en même temps directeur d'APRENE dont il assure actuellement la codirection collégiale. D'une certaine façon, nous pouvons dire qu'il a toujours eu un pied dans chaque composante. Il apparait du reste comme un des autruis significatifs, point d'appui de plusieurs *regents* de notre étude, au même titre que René Laffitte pour les plus anciens d'entre eux.

Du point de vue de la politique du mouvement Calandreta, une orientation du projet ressort nettement, axée sur la combinaison de ces deux composantes, langue et PI. Si parfois les formulations dans les textes de cette organisation donnent une impression de flou (tenir compte de la PI, pédagogie Calandreta, charte version 2017) c'est non seulement pour ne pas donner un côté trop injonctif à l'incitation de pratiquer la PI, pédagogie du désir (Vasquez et Oury, 1981), mais aussi parce qu'une tension originelle et constitutive de Calandreta agit entre ces deux pôles. Tension qui met aux prises deux camps repérés par Cédric, un *regent* participant d'une précédente enquête :

> « *[D]es occitanistes purs et durs qui font passer l'occitan en tout premier et des pédagogues, […] des enseignants qui se refusent à faire une hiérarchie entre les deux, [estimant que] faire du grand n'importe quoi en occitan n'apporterait pas grand-chose au projet.* » (Lopez, 2020, p. 97).

12.5.2. De la rencontre au choix pour soi : la place de la formation

A la lecture des portraits, nous avons vu que les *regents* étaient arrivés en Calandreta dans une diversité d'itinéraires. Certains ont rencontré les techniques de vie de la PI en tant que *calandrons*, d'autres en tant que parents de *calandrons*, d'autres encore lors des circonstances d'un moment-clé. Mais qui dit rencontre ne dit pas forcément adhésion. Or, chacun des *regents* signifie clairement la décision qui s'est dessinée progressivement pour eux de choisir de travailler en PI. Les termes employés sont forts de sens : indispensable, sécurisant, impossible de travailler sans, etc. Exercer sans la PI leur parait donc inenvisageable. (Reuter, 2021). A tel point que lorsque certains interviennent dans des formations pour adulte hors de Calandreta, ils ont également recours à la boite à outils de la PI (Yann, Clément, Louis).

La formation qu'ils ont vécue en APRENE 1 nous semble jouer un rôle déterminant dans cette appropriation de la PI articulée avec l'usage constant de l'occitan, et ce sur plusieurs points. Tout d'abord, dans les classes où ils ont été en stage, les futurs *regents* ont pu vivre les effets de la combinaison PI/langue sur les élèves et leurs apprentissages. Une fois dépassé le moment de sidération (Nicole au pays des merveilles), ils réalisent que la PI n'a pas d'effets miraculeux et qu'elle n'exempte pas d'un investissement très actif et d'ajustements-réajustements réguliers dans la pratique. Mais cependant, ils s'appliquent à y avoir recours dans un premier temps par effet vicariant (Lopez, 2020) car cette pédagogie leur permet de retrouver/conserver sens, repères et contrôle dans leur pratique professionnelle (Mias, 2010). Ensuite, l'isomorphisme développé durant les semaines à APRENE, structurées autour d'institutions, permet aux *regents* de vivre de l'intérieur ces techniques de vie et d'en retirer pour eux-mêmes des bénéfices dans leur formation. Les ouvrages pédagogiques ne font pas tout. Avant de faire vivre, par exemple, un Conseil ou un Quoi de neuf ? à ses futurs *calandrons*, il est formateur d'en vivre soi-même. Puis, nous avons également vu combien ces semaines à APRENE peuvent être fédératrices et constituent des temps de ressource et de recomposition des équilibres, notamment par la reconnaissance que puise, dans le collectif de la *còla*, chacun des *calandrins*. Enfin, cette cohésion, tissée par le partage de parcours communs et l'échange autour d'épreuves dans un climat sécurisant, génère une dynamique modélisante de mise en équipe qui peut être réinvestie dans d'autres collectifs de *regents*, une fois en poste.

12.5.3. Dimension intégrative de l'articulation

Si nous revenons au portrait de Clément, nous constatons que dans son récit biographique, il évoque la PI, la langue occitane et Calandreta comme une combinaison dont les différentes composantes l'ont sauvé alors qu'il était jeune *calandron*. Cette articulation a joué sur lui pour rééquilibrer son monde et l'apaiser dans les tourments intrasubjectifs qui l'assaillaient. Il s'est senti accueilli dans un milieu dont techniques de vie et occitan sont les deux piliers. Il a pu ainsi continuer son cheminement dans Calandreta étayé par la fonction d'accueil par laquelle, malgré ses failles, il s'est senti reconnu comme sujet.

De la même façon, nous avançons que cette articulation langue/PI génère une synergie qui « ramasse tout » dans un mouvement de mise en équilibre des différentes aires sociales où évoluent les *regents*, faisant ainsi tenir en cohérence leur monde à soi. Ainsi André déclare que la PI, « *ça me structure aussi en tant que personne.* » (N9_1h13'37). Elle apparait pour les *regents* comme un horizon de développement qui intervient, à l'instar de la langue occitane, dans la construction de leur identité tant sur la sphère professionnelle que personnelle. La PI, combinée à la langue, est alors considérée, dans une perspective intégrative, par le sujet comme

« une voie de structuration de ma propre personnalité, qui m'a permis d'étayer une vie par une démarche de désir dans la loi. » (Cheval, 2014, p. 16).

12.5.4. Communauté de langue et langue commune

Un autre point qui nous semble faire articulation entre PI et occitan réside dans le fait que ces deux composantes participent, en Calandreta, à la création de ce milieu vivable déjà évoqué, pour tous les sujets, enfants et adultes, inscrit dans le collectif classe. Elles constituent, selon nous, deux bobines de langues distinctes aux lexiques spécifiques dont les fils tissent, en un réseau homogène, un milieu de langage tel que le conçoit P-J. Laffitte.

> *Ce qu'on entend par « milieu de langage » va bien au-delà d'un endroit où on apprend la langue et ses usages : bien parler, bien s'écouter et bien s'entendre. Un milieu de langage, plus profondément, est un lieu, voire un lieu de lieux : un espace donné qui se structure symboliquement, et qui ne se contente plus de réguler la surface des intercommunications conscientes et des jeux de prestance ou de technique qui s'y déploient.* Laffitte, P.-J. (2020, p. 69).

En effet, la PI est un dispositif facilitateur d'entrée dans la parole par toutes les techniques de vie, les institutions qui y ont recours. Rien ne se fait, ne se décide sans passer par le canal de l'échange par la parole. A ce titre, la PI facilite donc également l'entrée dans la langue, en l'occurrence ici l'occitan, ailleurs le français ou un autre idiome, car la langue s'impose comme une nécessité dans les multiples interactions de l'Atomium de la classe. La PI, dans son déploiement, engage donc un processus de désartificialisation de la langue. Il ne s'agit plus de faire simplement de l'expression orale, en s'arcboutant sur tous les canons du bien-parler, mais d'utiliser la langue en acte, de la rendre opératoire. Dans l'approche éthique de la PI, en accordant une valeur à la parole énoncée, la langue qui porte cette parole acquiert ainsi une légitimité. Le sujet parle, les autruis pluriels du collectif sont dans l'écoute de sa parole qui est prise en compte. Cette langue hybride, PI/occitan, s'impose à tous comme la langue qui a cours dans la classe, qui dit et qui fait la loi de ce lieu. (Laffitte, P.-J., 2020). L'occitan apparait alors comme une institution de la classe TFPI Calandreta car « *l'autre « langue » dans laquelle les Calandretas « parlent » la classe et l'enseignement, [c'est] la pédagogie institutionnelle.* » (Laffitte, P.-J., 2010, p. 273).

Ainsi s'élabore, dans une perspective diachronique, une communauté de langue entre les sujets qui composent le collectif-classe, voire le collectif-école lorsque les ramifications de cette langue commune sont incorporées par toutes les unités de vie et de travail au sein du même établissement. Pour les *regents*, PI et langue sont intimement liés. Cette réelle synergie forge un langage commun à tous les adultes de l'équipe éducative, facilitant ainsi la fluidité des

relations et le fonctionnement de l'école. « *Comme on parle l'occitan toute la journée et que la PI c'est notre pédagogie, finalement je ne dissocie pas l'un de l'autre, quoi.* » (N2 39'24). Lorsque le milieu vivable s'étend à toute l'école, il instaure une *convivéncia* entre tous les sujets et les collectifs, un milieu de langage dans lequel tous sont inscrits jusqu'à l'ensemble de la communauté éducative, accueillant les parents et/ou associatifs, tout en les limitant si nécessaire.

Nous voyons donc qu'au-delà des prescriptions parfois floues de l'organisation Calandreta, les *regents* choisissent d'étayer leur pratique et donc de construire leur identité professionnelle dans cette double immersion, en occitan et en PI. A travers l'élaboration et l'usage constant de cette langue commune hybride, réappropriée singulièrement par/pour chaque *regent*, se fomente chez eux le désir de s'investir dans leur agir professionnel tout en préservant un équilibre entre les différentes sphères afin de faire tenir debout leur monde à soi.

Il pourra être opposé à ces *regents* militants (Connac, 2019) de la PI, de l'occitan, et du désir retrouvé (Laffitte, R., 1997), que leur utilité sociale semble infime. Peut-être un millier d'enseignants PI secteur privé et public confondus (Robbes, 2021), une lente érosion du nombre de locuteurs occitans, le bilan n'est pas très reluisant après toutes ces années de militantisme et d'énergies mobilisées. Mais les fondateurs de la PI l'indiquaient déjà, cette pédagogie n'a pas vocation à être massifiée tant elle engage et peut heurter des résistances qui ont à voir, pour chaque sujet, avec « *l'agencement intime de son univers »* (Laffitte, R. 1999, p. 47). Le milieu de langage ouvert par la PI, « *est exigeant en termes d'investissement, de ce qui remue, de comment il te remue. »* (Nicole). Il demande certes beaucoup de travail mais pas seulement en termes de mise en place organisationnelle. Il met au travail sur soi le sujet-*regent* qui s'en saisit. « *Ce n'est que tout autant que l'enseignant accepte de se laisser travailler, partager, ouvrir à la reconnaissance et au dégagement de ses zones de résistance qu'il pourra contribuer à ce qu'une ouverture s'articule pour les autres. »* (Imbert, 2007, p. 77). On conçoit donc bien que tout le monde ne soit pas prêt à une telle exposition et à un tel investissement (Reuter, 2021) car « *travailler avec la question du désir et de l'angoisse, cela ne s'impose pas* [241]» (Baccou, 2018, p. 3). Il ne s'agit pas de cantonner les *regents* à un rôle social muséal dans lequel ils seraient les farouches gardiens d'un patrimoine occitan dévitalisé et de classes vitrines des institutions de la PI (Lopez, 2020). A contre-courant de la course aux mirages des innovations recyclées, les *regents* s'appuient sur cette langue commune hybride, issue de l'osmose de la PI et de l'occitan. Ils peuvent de la sorte maintenir ouverts des micro-univers, (Lafont, 1984) en cohérence avec leurs valeurs, leur identité revendiquée et l'équilibre de leur monde, dépliant

[241] " *trabalhar amb la question del desir e de l'angoissa, aquò s'impausa pas*."

ainsi des espaces possibles à l'alchimie complexe où l'accueil de l'autre dans ses différences se conjugue à la *convivéncia*.

> *Des praticien·ne·s redonnent sens à leur travail et entretiennent le désir du métier tout en préservant leur santé mentale et celle de leurs élèves, par les changements prodigieux et parfois très émouvants qu'ils et elles constatent et racontent. Ce n'est pas rien. C'est peut-être même l'essentiel.* (Robbes, 2021. p. 167).

En guise de conclusion(s) et de perspectives

Des pistes de réponses

Alors que nous sommes sur le point de clore ce travail de recherche, il nous revient de rassembler ici les pistes de réponses à nos questionnements initiaux. Ceux-ci nous ont conduit à interroger, au sein de Calandreta, la construction professionnelle de ses principaux acteurs, les *regents*, au regard de l'articulation entre la PI et la langue occitane enseignée de façon immersive.

Cette articulation nous apparait comme à la fois robuste et fine chez les *regents*. Robuste, car ils en recherchent l'étayage précieux dans leur pratique professionnelle et ne sauraient s'en passer. Fine, car elle est le résultat d'un tissage qui s'inscrit, pour les sujets, dans le temps long, depuis au moins leur entrée en formation initiale à APRENE. Les deux langues que sont la PI et l'occitan se sont ainsi entremêlés pour forger une langue commune à tous les acteurs investis sur le terrain. Au niveau de l'organisation Calandreta, nous retrouvons cette même articulation qui s'origine dans sa généalogie et ses textes fondateurs (Charte). Pour autant, cette articulation n'en est pas moins exempte de tensions internes, elles aussi originelles. Elles transparaissent entre ces deux pôles, langues et PI, et conduisent à des rapports de force internes entre deux camps. Les occitanistes « purs et durs » voudraient s'en tenir à la langue et les « pédagogues » considèrent ces deux piliers de Calandreta comme indissociables. Si les *regents*, eux, persistent dans leur choix d'avoir recours à ces deux leviers qui fondent ce mouvement, c'est, en partie, parce qu'ils font écho à des éléments de leur parcours biographique.

La plupart d'entre entre eux ont été confrontés à une identité héritée douloureuse ou non assumée par leurs autruis significatifs. Dans un premier temps, nos interlocuteurs ont dû trouver par eux-mêmes des clés de compréhension d'un traumatisme fondateur, la *vergonha*, dont ils ont parfois souffert eux-mêmes et avec lequel ils ont dû composer. La rencontre avec

Calandreta et leur investissement actif en tant que *regent* leur a permis de transcender ce traumatisme dans un processus de réparation des blessures subies par leurs ascendants, voire de revanche prise en leur nom. Par là-même, les *regents* ont réussi à se projeter dans une identité visée revendiquée qui leur a permis de rétablir l'estime de soi pour soi et, par rebonds, d'impulser un processus de reconnaissance pour eux-mêmes mais également parfois pour leurs ascendants. L'importance de cette identité héritée n'a ainsi pas produit chez les *regents* un attachement aliénant aux lieux et à la mémoire portés et/ou refoulés par les autruis significatifs. Ils sont parvenus à se réapproprier cette identité d'origine en la sublimant dans leur sphère professionnelle. La revendication de la langue ne se présente pas alors comme un identitarisme radical et partisan mais comme une des facettes assumées de son soi, ouvert sur le monde et enclin à l'accueil de la différence.

Comme leurs consœurs et confrères PE du public, avec lesquels ils entretiennent parfois de relations d'amitiés et/ou de partage professionnel, les *regents* ont dû, notamment en début de carrière, dépasser des épreuves-défis pour consolider leur identité professionnelle débutante et s'acculturer à la complexité du métier. Nous avons remarqué que l'épreuve du rapport à la communauté éducative peut s'avérer très délicate dans le contexte de Calandreta où l'axiome « *s'associer pour faire école* » génère parfois des confusions de rôles, fonctions et statuts que le néo-*regent* doit s'employer à juguler avec l'aide de pairs plus expérimentés, à même de donner des pistes pour accueillir et limiter les parents d'élèves, notamment les associatifs. Le dispositif de la PI, lorsqu'il est activé et partagé avec des pairs dans l'école ou dans d'autres collectifs, permet d'interroger les places et les postures des uns et des autres. Il est d'un précieux appui pour y voir plus clair dans sa pratique professionnelle et tenter d'éviter d'être pris dans des emballements. Une configuration est parfois passée inaperçue pour les *regents* interviewés, à l'époque où ils la vivaient. Elle nécessite d'être particulièrement vigilant. C'est lorsque le *regent* se retrouve enseignant de son propre enfant. Même si dans le public ce type de situation délicate se rencontre parfois, dans le petit monde de Calandreta, des tensions peuvent s'exacerber en un jeu éprouvant d'images et de miroirs dont les différents acteurs, parent-*regent*, enfant-*calandron*, collègues et conjoint ne sortent pas toujours indemnes.

La combinaison PI/langue immersive génère un climat favorable à la co-construction dans le collectif-classe, voire dans le collectif-école, d'un milieu de langage propice à la fonction d'accueil. Pour les « enfants bolides », Calandreta peut être perçue comme un ultime lieu de recours. C'est également le cas pour certains *regents* tourmentés par de fortes tensions intrasubjectives non résolues ou qui ressurgissent au détour d'interactions dans la classe. Pour eux, la PI joue un rôle de garde-fou, autorisant un retour progressif vers un certain équilibre, quand pour tous les r*egents* cette pédagogie permet de faire médiation et de les désengluer

d'images et/ou d'identités assignées. Dans une configuration moins exposée, les synergies résultant de la combinaison des techniques de vie associées à l'immersion linguistique modifient le rapport au métier dans lequel le *regent* trouve/retrouve/conserve du sens. La PI devient alors un élément qui structure la personnalité au-delà de la sphère professionnelle. Le *regent* peut ainsi retrouver « sens, repères et contrôle », donc un pouvoir sur son métier et sa vie qui l'amène à se déclarer heureux d'enseigner, bien que l'investissement puisse parfois paraitre lourd.

Si bonheur d'enseigner il y a, c'est aussi parce que le *regent* peut s'appuyer sur un collectif de pairs (*còla* des collègues de son école) dans lequel chaque sujet ressent une certaine reconnaissance et en manifeste également envers autrui. Ici aussi, l'échange dans une langue commune hybride PI/occitan contribue à la cohésion du collectif. Ce plaisir d'enseigner donne pour certains *regents* le désir de s'inscrire dans le partage en termes de transmission dans la formation en ou hors Calandreta. Cet investissement actif dans les différentes sphères d'action des *regents* donne à voir que, contrairement à ce que le caractère ultra-minoritaire de ces écoles et de la PI pourrait laisser croire, les *regents* ne sont pas dans une recherche de la marginalité mais qu'ils se projettent dans une ouverture au monde les incitant au don de soi. Une autre image a pu être assignée à ces enseignants qui chercheraient, dans une logique de stratégie, à exercer en Calandreta pour y trouver une « niche » à proximité de leur domicile et à l'abri de toute confrontation avec la diversité sociale. Pour ce qui est de la proximité, nous avons vu que le pari peut être risqué et la route longue avant de parvenir à l'objectif planifié. En effet, Calandreta vit sous le coup d'un grand nombre d'incertitudes et de contretemps. De plus, la formation initiale en APRENE 1 notamment peut être ressentie comme trop exigeante pour la sphère personnelle et familiale. Pour ce qui est de la diversité sociale, si effectivement les contribution financières des parents[242] sont un frein à la mixité, Calandreta n'en reçoit pas moins des élèves qui arrivent en souffrance et dont l'accueil peut s'avérer très éprouvant pour le *regent*.

Au vu de l'aspect statistiquement négligeable des Calandretas (Lafont, 1994) comme du nombre de praticiens de la PI (Robbes, 2021), les *regents* doivent se défendre d'être assignés à un rôle social muséal par des autruis qui auraient tôt fait de les reléguer à la conservation d'un patrimoine linguistique folklorisé et à faire de leurs classes des vitrines d'une pédagogie qui ne serait plus dans le bon ton de l'innovation à tout crin. Pour éviter cet écueil, les *regents,* forts de cette double immersion dans les langues entrecroisées de l'occitan et de la PI, continuent à

[242] Ce point réclamerait une réflexion dans l'organisation et un éclaircissement des discours puisque dans la communication des Calandretas continue à apparaitre une gratuité de la scolarité… parfois suivie d'une grille tarifaire des contributions financières des familles.

œuvrer patiemment, inscrivant leur cheminement dans un temps long. Ils ne se contentent pas d'être des pivots de survivance de l'occitan ou de la PI. Avec l'étayage de l'organisation Calandreta, ils font le pari impossible de continuer à maintenir à flot l'occitan et de toujours activer la fonction d'accueil de la PI, gage d'un milieu secrétant le désir. Ainsi, ils sont les garants de l'existence de micro-univers (Lafont, 1984), milieux de langage et ilots vivables pour les sujets. En ce sens, les *regents* sont de réels militants (Connac, 2019) de la langue, de la PI et du désir.

Quelques réflexions

Notre tentative de compréhension de la configuration identitaire complexe des *regents* a fait surgir, tout au long de notre cheminement de recherche, quelques constatations, observations et questionnements sur leur rôle et plus généralement sur l'organisation Calandreta.

PI et occitan en osmose, un co-étayage

En passant au niveau macro, nous considérons que Calandreta a besoin de la PI comme facilitateur d'accès et de socialisation secondaire de la langue. La PI, n'est pas une pédagogie portée par une organisation très structurée comme l'ICEM. Il s'agit plutôt d'un courant pédagogique animé par de petits groupes ou associations qui ponctuellement travaillent ensemble. A ce titre, nous avançons que la PI a réciproquement besoin de Calandreta car elle trouve dans ces écoles un terrain de diffusion et d'expérimentation précieux. Nombre de ces *regents* participent également à des groupes de pairs comme les chamPIgnons et jouent donc un rôle dans la transmission de la PI. Nous pouvons donc parler d'une sorte de co-étayage entre l'immersion linguistique en Calandreta et la PI.

Passage de relais générationnel : un risque et/ou une chance

Comme nous l'avons évoqué très rapidement, la génération des premières vagues de *regents* fait peu à peu prévaloir ses droits à la retraite. Ces premiers *regents* étaient très en lien avec les luttes sociales occitanes et donc animés par un militantisme fort qui les a également portés dans leur agir professionnel au sein de Calandreta. Même si nos interlocuteurs devenus *regents* plus récemment manifestent un investissement très actif, qu'en est-il de cette nouvelle génération ? APRENE s'emploie à soigner ce passage de relais dans la formation initiale comme continue, un saut générationnel qui peut s'avérer porteur d'une énergie renouvelée. La mise en place d'une codirection animée par quatre *regents paissèls ajudaires* en est également une illustration. Nous pouvons imaginer que cette nouvelle vague de *regents*, moins encombrés par les militantismes de jadis, pourra ainsi se saisir du projet Calandreta autrement et de façon encore plus fructueuse mais nul ne peut l'affirmer pour l'heure. Nous pouvons cependant

interpréter peut-être comme un signe d'espoir et une perspective de continuité dans ce mouvement, l'arrivée d'ex-*calandrons* comme *regents*. Nous avons vu plus haut que, même si cela ne dispense pas de passer par les épreuves-défis de début de carrière, cette acculturation acquise dans une identité antérieure reste un atout majeur.

Le dispositif de formation initiale APRENE

Nous terminons ces réflexions en revenant sur le dispositif de formation initiale des *regents* que déploie APRENE. Ces deux premières années du cursus de formation internes à Calandreta, et particulièrement APRENE 1, nous semblent caractériser un parcours puissant et inédit. Comme nous l'avons montré dans la figure 6 notamment, il s'inscrit dans un temps long. La première année, construite sous forme d'une alternance intégrative, a un contenu dense. Les stages dans diverses classes occupent de nombreuses semaines, ce qui permet de faire de nombreux aller-retours classes/APRENE, propices aux ajustements, notamment dans le cadre de temps conséquents d'analyse de pratique, *Et moi dans la classe*. APRENE 2 se déroule dans une classe dont le *calandrin*, futur *regent*, est en responsabilité accompagnée à temps plein, toute l'année, mise à part les quatre stages à APRENE. Rappelons que ce dispositif qui précède l'accès au Master, obligatoire pour accéder au CRPE, est unique au sein du réseau de l'ISLRF. En décidant de l'instaurer et de le pérenniser jusqu'à présent, le mouvement Calandreta a fait un choix fort dans sa politique, un pari de plus sur la formation de ses *regents*, tout comme sur l'immersion en occitan et en PI dans laquelle se déroule APRENE 1. Le dispositif, particulièrement lors de cette première année, est couteux autant pour le mouvement Calandreta que pour les *regents*, nous l'avons vu. Cependant, c'est unanimement que, malgré les tensions et les compromis générés, les *regents* rencontrés reconnaissent la grande valeur de ce système de formation, envié par certains de leurs amis, PE dans le public. (N9_35'57). Cette année reste pour les *regents* un temps particulièrement fort dans leur parcours professionnel et plus généralement dans leur trajectoire. Elle constitue un point de repère et d'appui qu'ils réactivent régulièrement, même bien des années après.

Biais et limites

Au titre des biais et limites de cette recherche, nous mentionnerons tout d'abord des éléments que nous avons déjà évoqués dans la méthodologie. S'imposent d'évidence dans notre cheminement les déconvenues rencontrées avec le questionnaire. Des portes de réseaux d'ÉBI sont restées fermées… ou bien nous n'avons pas su les ouvrir. A cela s'est ajouté le coup d'arrêt marqué par la pandémie de COVID et ses conséquences. Notre terrain d'enquête d'abord envisagé sur toute l'aire des réseaux d'EBI de l'ISLRF a été ramené aux seules Calandretas. Dans l'après-coup, nous nous demandons si finalement notre terrain initialement visé n'était

pas trop ambitieux. En effet, nous mesurons tout le travail exploratoire que cela aurait nécessité, ne serait-ce qu'en termes de compréhension des quatre autres contextes locaux.

Le temps nous aurait très certainement manqué car, comme bien des doctorants en Sciences de l'Education et de la Formation, le chercheur est un professionnel en activité à temps-plein, en l'occurrence dans une école primaire. Sans compter des activités dans d'autres sphères : la formation d'enseignants, l'investissement associatif et un mandat d'élu local. Cinq années n'auront pas été de trop pour tenter de mener à bien ce travail. Cependant, l'inconvénient d'inscrire cette recherche dans un temps long, c'est qu'entretemps, le terrain et les sujets ont bougé. Par exemple, entre la diffusion du questionnaire et les entretiens, nous avons découvert que Yann venait d'effectuer sa première année comme PLC dans un collège Calandreta. De même, Louis venait d'intégrer l'équipe de codirection d'APRENE. Ce précieux temps nous a aussi manqué dans l'analyse de nos données, une des raisons qui nous ont contraint à nous en tenir à sept entretiens sur les onze recueillis.

Par ailleurs, nous l'avons assez écrit, Calandreta est un tout petit monde. Notre compagnonnage depuis trois décennies avec ce mouvement nous a conduit à croiser de très nombreux *regents*, parmi lesquels, chacun des sujets interviewés, avec plus ou moins de proximité. Nous avons bien entendu usé de stratégies pour éviter les effets de complicité et nous avons questionné les évidences. Mais, à notre grand dam, à la retranscription des entretiens, nous avons repéré les questions que nous aurions dû poser mais qui étaient restées nichées bien au chaud de l'implicite. Dans l'autre sens, nous avons pu parfois percevoir que notre interlocuteur essayait de prendre le contrôle de l'entretien, la proximité aidant sans doute, pour nous délivrer un discours adressé, dans lequel il tentait de faire passer ses idées pour influer sur les résultats de notre recherche. Toutefois, nous pensons avoir rapidement limité cette entreprise.

Un dernier point de biais et de limite se situe dans la constitution de notre panel. Il manque une catégorie de *regent* qu'il aurait été intéressant d'appréhender, celle des vrais néolocuteurs qui ont découvert l'occitan au moment où ils s'apprêtaient à passer la *jurada*.

Perspectives

Cette catégorie passée inaperçue dans cette enquête pourrait à elle seule constituer une nouvelle perspective de recherche. Il serait intéressant en effet d'analyser les mobiles qui ont conduits ces sujets, tout fraichement entrés dans la langue, à enseigner en Calandreta, eux qui, *a priori*, n'ont pas trace d'occitan dans leur identité héritée.

Un autre axe de recherche pourrait consister à interroger le fort taux d'enseignants en EBI qui accèdent au métier après une ou des précédentes carrières. Même si des statisticiens

trouveraient très certainement à redire (et ce à juste titre) à propos de la représentativité de nos échantillons, rappelons que seulement 34% des admis au CRPE du public l'obtiennent après une reconversion[243]. Dans notre questionnaire, 76% des répondants ont exercé d'autres activités professionnelles avant d'enseigner dans ces ÉBI et dans leurs « CV », 64 % des calandrins. Cet écart consistant des reconversions entre public et EBI nous questionne.

Par ailleurs, les quatre entretiens retranscrits mais non analysés le mériteraient tout à fait, tant leur contenu nous parait riche et dense. Ce serait la moindre des choses que la parole de ces sujets ne reste pas lettre morte. Toutefois, même si leurs entretiens n'apparaissent pas dans cette recherche, ils ont fait partie de son paysage, même en restant à l'arrière-plan.

Toujours dans un souci d'éthique mais également pour enrichir notre travail, nous aurions pu communiquer l'analyse de l'entretien, son portrait, à chaque sujet qui a accepté de nous accorder son temps et de nous livrer sa parole, le réinvitant ainsi à contribuer encore à notre enquête. Cela nous aurait permis d'intégrer leurs réactions dans cette étude. Nous aurions ainsi suivi les préconisations de Dubet (2016) qui, dans un texte édifiant, précise : « *une règle déontologique et méthodologique commune et simple : tout entretien doit se clore sur la restitution de son interprétation par le chercheur aux acteurs interrogés, et la réponse à cette interprétation fait partie de la recherche.* » (Ib. p. 113). Mais, ici aussi, le temps nous a manqué. Toutefois, à l'issue de ce travail, nous ne manquerons pas de procéder à une restitution auprès de nos interlocuteurs. Leurs réponses et remarques pourront alors être intégrées dans une sorte d'acte II de cette recherche et par exemple donner matière à publication d'un article.

Les entretiens ont d'ailleurs occupé une très large place dans notre enquête. Ils ont bien sûr nécessité une masse considérable de travail pour parvenir jusqu'à leur analyse. Mais ils ont aussi constitué des moments de rencontre privilégiés, parfois à fleur de sujet, dans un dialogue où chacune des *regentas* et chacun des *regents* a pu livrer la part d'elle ou de lui-même qui a éclairé notre questionnement. Par rebond, cette rencontre a donné lieu chez eux, nous semble-t-il, à un pas de côté réflexif qui leur a également dévoilé certains aspects de leur identité professionnelle (terme qui n'a jamais été employé durant nos entretiens) et de leur propre subjectivité. Chaque rencontre s'est déroulée non seulement durant l'entretien mais également au cours de leur lente distillation, tout au long des écoutes successives des enregistrements et de leur transcription, comme sur la phase finale de leur analyse. Nous ne pouvons encore que

[243] Note d'information DEPP 22.36, figure 3. https://www.education.gouv.fr/les-notes-d-information-de-la-depp-89612

remercier une fois de plus ces *regents* pour la confiance qu'ils nous ont accordée en espérant ne pas la décevoir dans ce travail.

****

Comme nous l'avons écrit précédemment, cette étude s'inscrit dans une dynamique de recherche entamée depuis plusieurs années. A une maîtrise de philosophie sur l'ordre des sens, a succédé un master MEF-EBI autour de la fonction d'accueil puis le master ACEF sur la dévolution des institutions en Calandreta dans lequel s'origine le présent travail. J'envisage de continuer à m'investir dans cette même dynamique car il me semble qu'au point où j'en suis rendu de mon parcours, la recherche constitue, de plus en plus, une des trois facettes indissociables de mon identité professionnelle, celles d'un praticien-formateur-chercheur.

Tout au long de ces années de recherche doctorale, j'ai avancé en suivant les jalons d'une approche empirico-inductive mais je me suis parfois laisser aller à des détours et des écarts par « *ce que Peirce appelle une « logique abductive » (ni déductive, ni inductive), c'est-à-dire un cheminement qui se fait un peu au hasard.* » (Oury, J., 2003, p. 159). Ces bulles d'errance ont pu m'amener à faire quelques associations fructueuses qui m'ont permis de tirer des fils passés inaperçus et de remettre de la cohérence là où je ne voyais qu'un fourré de ronces inextricables. Aux errances fertiles se sont substitués quelques fois des errements et des doutes qui ont pu ébranler en moi, le chercheur dans sa longue marche. Mais, comme le dit le proverbe espagnol, « *el que tropieza y no cae, adelanta camino* [244]».

[244] Celui qui trébuche mais ne tombe pas, avance sur son chemin.

Un jour déjà très lointain, je cherchais à inciter un malade à faire quelque chose, à travailler dans ce que j'appelais, hélas, mon service. Peut-être pas pour se « distraire » ; je cherchais plutôt à traire (sortir) quelque chose de ses oubliettes… Il me répondit du tac au tac, en me questionnant ouvertement : « Vous ne seriez pas, Monsieur le Docteur, de cette sorte de gens qui travaillent tout le temps pour justifier leur existence ? Moi, dit-il, je trouve mon existence justifiée du seul fait que je suis né ». Ce malade, après avoir ainsi exploré ma façon de travailler, voire d'être, me témoigna le caractère très pénible de nombreux efforts qu'il devait mettre en jeu : à ma plus grande surprise, il en vint à m'expliquer le caractère très fatigant de son travail acharné à ne rien faire. « Vous ne savez pas, mon cher, ce que ça devient fatigant ! »

François Tosquelles, 1990. (in Clot, 2009, p. 150)

Bibliographie générale

A

Adé, D. et Piot, T. (dir.). (2018). *La formation entre universitarisation et professionnalisation : tensions et perspectives dans des métiers de l'interaction humaine*. PURH

Alcouffe, A. (2009). Le colonialisme intérieur. ⟨hal-00848175⟩

Alcouffe, A. (2015). Économie et langue : le cas occitan. *La Bretagne Linguistique* [En ligne], 19 | 2015. URL : http://journals.openedition.org.ezpupv.scdi-montpellier.fr/lbl/1096

Alén Garabato, C. et Boyer, H. (2005). Scolarisation ne vaut pas *normalisation* sociolinguistique. In Boyer, H. (dir.). (2005a). *De l'école occitane à l'enseignement public : vécu et représentations sociolinguistiques : une enquête auprès d'un groupe d'ex-calandrons*. L'Harmattan. p. 29-76.

Alén Garabato C. et Colonna R. (dir.) (2016). *L'*auto-odi *: la « haine de soi » en sociolinguistique*. L'Harmattan.

Amram, M. & d'Ortoli, F. (2022). Le dernier des géants. Jacques Pain et l'école de la Neuville. *Spécificités*, H-S, 15-23. https://doi.org/10.3917/spec.hs1.0015

Andreo-Raynaud, G. (2021). *Les écoles Calandretas dans la patrimonialisation de la langue et de la culture occitanes*. [Thèse de doctorat en sciences du langage. Université Paul-Valery-Montpellier 3]. https://hal.science/tel-03654441

Anzieu, D. (1984). *Le groupe et l'inconscient.* Paris : Dunod.

Ardoino, J. et Lourau, R. (1994). *Les pédagogies institutionnelles*. PUF.

B

Baccou, P. (2010a). Calandreta e Freinet. In Ouvrage collectif. *Calandreta 30 ans de creacions pedagogicas*. (pp. 345-352). La Poesia.

Baccou, P. (2010b). *Rebats mirgalhats d'una polida aventura...* Quelques réflexions à propos de l'enquête et de ses analyses. p. 77-80. In H. BoyerCalandreta. (dir.). *De l'école occitane à l'enseignement public : vécu et représentations sociolinguistiques : une enquête auprès d'un groupe d'ex-calandrons*. L'Harmattan.

Baccou, P. (2012). De la classa-passejada de Celestin Freinet a la formacion pedagogica cooperativa dels mèstres de las Calandretas. [Mémoire de master MEF- EBI. ICRESS-ISLRF] Université Via Domitia Perpignan.

Baccou, P. (2018). Venir regent (a) a Calandreta : un doble camin. https://aprene.org/wp-content/uploads/2018/11/un_doble_camin_v11-2018.pdf

Balcou-Debussche, M. & Tupin, F. (2017). L'inscription paradoxale du dispositif Diwan en Bretagne. *Éducation et socialisation* [En ligne], 45 | 2017. https://doi.org/10.4000/edso.2272

Balleux, A. et Perez-Roux, T. (2011). Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et l'éducation. *Recherches en éducation, 11*, 5-14.

Baluteau, F. (2013). L'entretien pour comprendre. Ou comment articuler subjectivité et objectivité. In D. Groux. (dir.). *Fabrique de la recherche en éducation*. L'Harmattan. (pp. 121-133).

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01

Barral, P. (1974). Idéal et pratique du régionalisme dans le régime de Vichy. In: *Revue française de science politique*, 24e année, n°5. pp. 911-939.
DOI : https://doi.org/10.3406/rfsp.1974.418741

Barré, M. (1996). *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps.* PEMF.

Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Armand Colin

Battaglia, M. et Garicoix, M. (2019). Les écoles en langue régionale « craquent » sous la demande. *Le Monde* du 27 août 2019. https://www.lemonde.fr/societe/article/2019/08/27/les-ecoles-en-langue-regionale-craquent-sous-la-demande_5503150_3224.html

Baxter, R. N. (2021). Réflexions sur la dichotomie entre néolocuteurs et locuteurs natifs/traditionnels dans le cadre de la revitalisation des langues minoritaires : vers un nouveau discours inclusif. *Lengas* [En ligne], 89 | 2021. DOI : https://doi.org/10.4000/lengas.5140

Behling, G. (1997). La transmission de la langue et de la culture occitanes. *Lengas, 41*. 7-93

Benameur, J. (2002). *Les Demeurées*. Gallimard

Bénévent, R. et Mouchet, C. (2014). *L'école, le désir et la loi*. Champ Social.

Bernissan, F. (2012). Combien de locuteurs compte l'occitan en 2012?. *Revue de linguistique romane*, (303-304), 467-512.

Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, *151*, 111-162.

Blanchet, P. (2012). L'identification des langues : une question clé pour une politique scientifique et linguistique efficiente. *Modèles linguistiques, 66*. 17-25.

Blanchet, P. (2018). Entre droits linguistiques et glottophobie, analyse d'une discrimination instituée dans la société française. *Les cahiers de la LCD*, 7, 27-44. https://doi.org/10.3917/clcd.007.0027

Blanchet, P. (2021). Glottophobie. *Langage et société*, 2021/HS1. p. 155-159. DOI : 10.3917/ls.hs01.0156.

Blanchet, P. (2022). Quelle place pour les langues régionales ? *Cahiers pédagogiques, 534*. https://www.cahiers-pedagogiques.com/quelle-place-pour-les-langues-regionales/

Blanchet, A. & Gotman, A. (2013). *L'entretien*. Paris : Armand Colin.

Boadella, A. (2017, 25 juin). Indépendance de la Catalogne : une dérive séparatiste. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/idees/article/2017/06/25/independance-de-la-catalogne-une-derive-separatiste_5150713_3232.html

Bodon, J., Pradel, A., Mallet, S. & Rouquette, Y. (1975). *Los Carbonièrs de La Sala*. Vent terral.

Boncourt, M. (2010). Pédagogie Freinet/pédagogie institutionnelle : liens, cohérence, dérives. *Spirale, 45,* 43-52. http://www.spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1007

Bordes, V. (2017). Socialisation réciproque. https://blogs.univ-tlse2.fr/bordesveronique/files/2017/05/Socialisation-r%C3%A9ciproque-2.pdf

Bourdoncle, R. (1993). La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. Note de synthèse. In: *Revue française de pédagogie, 105,* 83-119. www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_105_1_1283

Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots « Professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et formation, 35,* 117-132. http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR035.pdf

Boutan, P. (1997). « *La langue des Messieurs » Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire.* Armand Colin.

Boyer, H., 1990. « Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques », *Langue française, 85,* 102–124.

Boyer, H. (1999). Regards sur la situation sociolinguistique de l'espace occitan. *Plurilinguismes* n° 17. p. 135-155.

Boyer, H. (2003). *De l'autre côté du discours. Recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires.* L'Harmattan.

Boyer, H. (dir.). (2005a). *De l'école occitane à l'enseignement public : vécu et représentations sociolinguistiques : une enquête auprès d'un groupe d'ex-calandrons*. L'Harmattan.

Boyer, H. (2005b). « PATOIS » Continuité et prégnance d'une désignation stigmatisante sur la longue durée. *Lengas* [En ligne], 57 | 2005. DOI : https://doi.org/10.4000/lengas.6404

Boyer, H. (dir.). (2006). *Langues minorées, langues d'enseignement ?Éla. Études de linguistique appliquée. 2006/3. n°143.* Klincksieck.

Boyer, H. (2017). Chapitre 4. Bilinguisme/diglossie : quel(s) modèle(s) de traitement des plurilinguismes ?. In Boyer, H. *Introduction à la sociolinguistique* (pp. 67-84). Dunod. URL : https://www-cairn-info.ezpupv.scdi-montpellier.fr/introduction-a-la-sociolinguistique--9782100762149-page-67.htm

Boyer, S. (2022). Le fonds Léonce Beaumadier : le folklore réinventé. *Patrimoines du Sud* [En ligne], 15 | 2022. DOI : https://doi.org/10.4000/pds.8224

Bresson, N. & Mellier, D. (2015). La parentalité en souffrance à l'école. *Dialogue*, 207, 83-96. https://doi.org/10.3917/dia.207.0083

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques.* La pensée sauvage.

Bruliard, L. et Schlemminger, G. (1996). *Le mouvement Freinet : des origines aux années quatre-vingt.* L'Harmattan.

C

Cadière, P. & Chaliès, S. (2018). Gestion de classe : quelles pistes pour former les enseignants novices ?. *Carrefours de l'éducation*, 46, 221-239. https://doi-org.ezpupv.scdi-montpellier.fr/10.3917/cdle.046.0221

Canales, P. (2021). Hélène Cabanes Gracia (1919-2010) : pionnière d'une pédagogie occitaniste. Linguistique. Thèse. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2021. Français. ⟨NNT : 2021MON30069⟩.

Caron, G & Connac, S. (2021). Reuter, Y. (2021). Comprendre les pratiques et pédagogies différentes. Berger Levrault. *Éducation et socialisation* [en ligne], 60 | 2021. http://journals.openedition.org/edso/14033; DOI: https://doi.org/10.4000/edso.14033

Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs, Hors-série 5*, 9-50. http://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-9.htm.

Casanova, J-Y. (2019). Les « traductions » françaises de Frédéric Mistral : déplacements et occultations. *Littératures*. DOI : https://doi.org/10.4000/litteratures.2302

Charte Calandreta- version 2017
http://calandreta.org/wp-content/uploads/2019/02/Carta-Calandreta_fr_2017.pdf

Chauffin, F. (2015). *Diwan, pédagogie et créativité : approche critique des relations entre pédagogie, créativité et revitalisation de la langue bretonne dans les écoles associatives immersives Diwan.* [Thèse de doctorat en linguistique Université Rennes 2]. https://theses.hal.science/tel-01144247

Cheval, P. (2014). Entretien avec Jacques Pain. *Les Cahiers Dynamiques*, 60, 6-17. https://doi.org/10.3917/lcd.060.0006

Chorin, É. (2017). *La comparaison des langues en contexte immersif : analyse de pratiques enseignantes en école et collège dans les Calandretas, établissements bilingues français-occitan.* [Thèse de doctorat en sciences du langage. Université Toulouse-Jean Jaurès]. https://theses.hal.science/tel-02021314

Cifali, M.(1999). Métier « impossible » ? une boutade inépuisable. *Le Portique*. 4 | 1999, DOI : https://doi.org/10.4000/leportique.271

Cifali, M. (2009). Oury, une écriture qui résiste. In L. Martin, P. Meirieu et J. Pain. (dir.) *La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury.* (pp. 199-204). Matrice.

Cifali, M. & Pain, J. (2022). Commencer à penser à sa propre violence. *Spécificités*, H-S, 101-107. https://doi.org/10.3917/spec.hs1.0101

Clot, Y. (2009). Postface. L'apport de François Tosquelles à la clinique du travail. In F. Tosquelles, *Le travail thérapeutique en psychiatrie* (pp. 143-162). Érès. https://doi-org.ezpupv.scdi-montpellier.fr/10.3917/eres.tosqu.2009.01.0143

Connac, S. (2004). *Discussion à visée philosophique et classes coopératives en zones d'éducation prioritaire.* [Thèse de doctorat en Sciences de l'Education] Université Paul-Valéry de Montpellier. (Thèse non publiée).

Connac, S. (2010). Freinet, Profit, Oury, Collot : quelles différences ? *Spirale, 45,* 53-68. http://www.spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1007

Connac, S. (2015). De la pédagogie Freinet à la personnalisation des apprentissages. In N. Giauque & C. Tièche Christinat.(dir.). *La pédagogie Freinet – Concepts, valeurs, pratiques de classe* (pp. 57-72). Chronique Sociale.

Connac, S. (2019). Quand des chercheurs accompagnent des enseignants « engagés » dans un projet. In J-F. Marcel, L. Lescouarch & V. Bordes, (dir.) (2019). *Recherches en éducation et engagements militants. Vers une tierce approche.* (pp. 107-125). PUM.

Connac, S. et al. (2019). *Les pédagogies Freinet : origines, valeurs et outils pour tous.* Éditions Eyrolles.

Convert, B. (2003). Des hiérarchies maintenues : espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987-2001. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *149*(4), 061-073.

Costantini, C. (2009). Le chercheur : sujet-objet de sa recherche ? *Cliopsy, 1(1),* 101–112. https://doi.org/10.3917/cliop.001.0101

Couëtoux-Jungman, F., Wendland, J., Aidane, É., Rabain, D., Plaza, M. & Lécuyer, R. (2010). Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance: Intérêt de la prise en compte du contexte linguistique de l'enfant dans l'évaluation et le soin des difficultés de développement précoce. *Devenir*, 22, 293-307. https://doi.org/10.3917/dev.104.0293

Couffignal, G., Lenormand, M. et Lespoux, Y. (2013) Les langues minoritaires à l'école : de la critique de l'aliénation à la resocialisation linguistique. Entretien avec Christian Lagarde. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, *25.* http://journals.openedition.org.ezpupv.scdi-montpellier.fr/traces/5859

D

Dalgalian, G. (2009). Entretien avec le professeur Dalgalian. Le point de vue d'un psycho-linguiste. https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2019-05/entretien_dalgalian.pdf

Dalgalian, G. (2021). Les langues, une question politique essentielle. https://blogs.mediapart.fr/refondation-ecole/blog/270521/les-langues-une-question-politique-essentielle-gilbert-dalgalian

Darame, M. & Keltz, B. (2021, 9 mai). La loi sur les langues régionales crée des tensions au sein de la majorité. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/politique/article/2021/05/09/la-loi-sur-les-langues-regionales-cree-des-tensions-au-sein-de-la-majorite_6079639_823448.html

Darbelay, F. (dir.). (2022). *L'école autrement ? Les pédagogies alternatives en débat*. Éditions Alphil.

De Ketele, J-M. (2014). Engagement professionnel. In A. Jorro. (dir.). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation.* (pp 101-104). De Boeck.

Deltand, M. (2019). Formation et remaniements identitaires : le cas de professionnels bifurquant vers l'enseignement par l'expérience de métier. In T. Perez-Roux, M. Deltand, M. Duchesne & J. Masdonati. (dir). (2019). *Parcours, transitions professionnelles et constructions identitaires.* (pp. 115-137). PULM.

Deltand, M. (2020). Modes de résolution des tensions identitaires en formation : le cas des reconversions vers le métier d'enseignant. *Recherches en éducation* [En ligne], 42 | 2020 https://journals.openedition.org/ree/1455

Deltand, M. & Perez-Roux, T. (2017). *Les dynamiques identitaires à l'épreuve des transitions en situation de formation et d'enseignement défis et opportunités ?* Éducation permanente.

Depau, G. Dialecte. *Langage et société*, 2021/HS1. p. 105-110. DOI : 10.3917/ls.hs01.0106. URL : https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2021-HS1-page-105.htm

Diet, E. (2005). Enseignants en souffrance. *Revue internationale de psychosociologie*, XI, 97-117. https://doi-org.ezpupv.scdi-montpellier.fr/10.3917/rips.024.0097

Domenach, J.-M. (1968). Repenser la France. *Esprit*, *376 (12)*, p. 611–629. http://www.jstor.org/stable/24268286

Dompmartin-Normand, C. (2002). Collégiens issus de *Calandreta* : quelles représentations de l'occitan ?. *Langage et société*, 101, 35-54. https://doi.org/10.3917/ls.101.0035

Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 4, 505-529. www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1992_num_33_4_5622 DOI : 10.2307/3322224

Dubar, C. (2007). Polyphonie et métamorphoses de la notion d'identité. *Revue française des affaires sociales*, , 9-25. https://doi.org/10.3917/rfas.072.0009

Dubar, C. (2008). Négociation des valeurs et double transaction identitaire. Dans : Didier Vrancken éd., *Penser la négociation: Mélanges en hommage à Olgierd Kuty* (pp. 67-75). De Boeck Supérieur. https://doi-org.ezpupv.scdi-montpellier.fr/10.3917/dbu.vranc.2008.01.0067

Dubar, C. (2010). *La crise des identités: L'interprétation d'une mutation*. PUF.

Dubar, C. (1996/2015). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*. (5e éd.). Armand Colin.

Dubar, C. & Nicourd, S. (2017). *Les biographies en sociologie*. La Découverte. https://doi-org.ezpupv.scdi-montpellier.fr/10.3917/dec.dubar.2017.01

Dubet, F. (1976). Sur l'analyse sociologique du mouvement occitan. *Sociologie du travail*, 18e année n°3, Juillet-septembre1976. pp. 302-321;doi : https://doi.org/10.3406/sotra.1976.1514 https://www.persee.fr/doc/sotra_0038-0296_1976_num_18_3_1514

Dubet, F. (2016). Rencontres imaginaires entre l'amateur et les sociologues. In F. de Singly, C. Giraud & O. Martin (Dir). *Apprendre la sociologie par l'exemple* (pp. 101-114). Armand Colin.

Dubois, A.(2017). *Accompagner les enseignants : pratiques cliniques groupales.* l'Harmattan.

Dubois, A. (2019). *Histoires de la pédagogie institutionnelle : les monographies.* Champ social.

Dubois, A. et Geffard, P. (2015). Fernand Oury, les groupes de la classe coopérative et l'approche psychanalytique (1955-1958). *Cliopsy*, *14*, 37-55.

Dubois, A., Geffard, P., & Schlemminger, G. (2020, 7 avril). Pédagogie et confinement: entre continuité et discontinuité. [Billet de blog]. Repéré à https://blogs.mediapart.fr/pedagogie-en-temps-de-confinement/blog/070420/pedagogie-et-confinement-entre-continuite-et-discontinuite

Dubois, A., Geffard, P., & Schlemminger, G. (2023). *Une pédagogie pour le XXIe siècle. Pratiquer la pédagogie institutionnelle dans l'enseignement supérieur*. Champ social.

Dubois, A., Guignard, M. et GPIPC. (2021). *Une pédagogie pour grandir : pédagogie institutionnelle et approche groupale.* L'Harmattan.

Duffau, M-T. (2022). Antonin Perbosc et sa pédagogie. *Revue d'histoire culturelle. XVIIIe-XXIe siècles*, 2022, Quand le sexe s'expose, 4, ⟨10.56698/rhc.2122⟩. ⟨halshs-03661196⟩

Dumond, C. (1994). BT2, outil documentaire au collège et au lycée. In *Le Nouvel Éducateur, 59*, mai 1994. p. 1-8. https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/16794

Duneton, C. (1973). *Parler croquant*. Stock.

Dupuy, R. & Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions*, n° 76 (2), 61-79. https://doi-org.ezpupv.scdi-montpellier.fr/10.3917/cnx.076.0061

Dussolliet, L., Grassin, F., Laborde, I. et Vernier, D. (sd). (2017). *La Pédagogie Institutionnelle au fil des jours.* Couleur livres asbl.

Dutercq, Y. (2001). Les parents d'élèves : entre absence et consommation. *Revue française de pédagogie*, *134,* 111-121.

E

Élias, N. (1991). Les transformations de l'équilibre Je-Nous. In *La société des individus*. (pp. 207-301) Paris : Fayard.

Escudé, P. (2013). Histoire de l'éducation: imposition du français et résistance des langues régionales. *Histoire sociale des langues de France*, p. 339-352.

Étienne, R. (2013). Définir une problématique, poser des hypothèses. In D. Groux. (dir.). *Fabrique de la recherche en éducation*. L'Harmattan. pp. 45-62.

F

Faugeras, P. (2015). Rencontre avec Roger Gentis et Jean Oury. *VST - Vie sociale et traitements, 125*, 20-33. http://www.cairn.info.www.ezp.biu-montpellier.fr/revue-vie-sociale-et-traitements-2015-1-page-20.htm

Ferry, J. (1881). 14. 6 janvier 1881 : Règlement scolaire modèle des écoles primaires, pour servir à la rédaction des règlements départementaux. In: *L'enseignement du Français à l'école primaire – Textes officiels*. Tome 2 : 1880-1939. Paris : Institut national de recherche pédagogique, 1995. pp. 79-80. (*Bibliothèque de l'Histoire de l'Education*, 5). www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1995_ant_5_2_1961

Fischer, G. (2020). Chapitre 3. Le groupe social. Dans : , G. Fischer, *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale* (pp. 75-112). Paris: Dunod. https://doi-org.ezpupv.scdi-montpellier.fr/10.3917/dunod.fisch.2020.01.0075

Francomme, O. (2013). La formation en pédagogie institutionnelle à l'Université, une question d'outils ? *Adjectif.net* [En ligne] http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article245

Francomme, O. (2015a). Les Chercheurs Collectifs Coopératifs. In M-L. Viaud & M. Hugon.(dir.) *Les établissements scolaires « différents » et la recherche en éducation. Problèmes méthodologiques et épistémologiques.* Artois Presses université.

Francomme, O. (2015b). Recherche et formation en pédagogie Freinet. In N. Giauque & C. Tièche Christinat. (dir.). *La pédagogie Freinet – Concepts, valeurs, pratiques de classe* (pp. 163-170). Chronique Sociale.

Francomme, O. (2019). *Les chercheurs coopératifs et l'école moderne : perspectives.* L'Harmattan.

Francomme, O., & Laffitte, P. J. (2014a). 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*, *Hors-série, novembre 2014*. 217-229. hal-03902271

Francomme, O. & Laffitte P-J. (2014b). Les Calandretas, ou l'essai d'une formation initiale coopérative. *Le Nouvel Educateur*, *219.* 32-36.

Frégni, R. (1994). *Le voleur d'innocence*. Denoël.

Freinet, C. (1969). *Pour l'école du peuple.* Maspéro.

G

Gallard, B. (2021). La souffrance des enseignants, reflet d'une société en perte de repères. *VST* -150, 91-96. https://doi-org.ezpupv.scdi-montpellier.fr/10.3917/vst.150.0091

Gardy, P. (2001). Les noms de l'occitan/ nommer l'occitan. In Boyer, H. et Gardy, P. (coord.), *Dix siècles d'usages et d'images de l'occitan. Des troubadours à l'Internet.* L'Harmattan.

Gardy, P. et Lafont, R. (1981). La diglossie comme conflit : l'exemple occitan. *Langages*, *61*. www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1981_num_15_61_1869

Geffard, P. (2005). Fernand Oury et la P.I. http://pig.asso.free.fr/Fernand_Oury.htm

Geffard, P. (2015a). Glossaire Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle (T.F.P.I.). *Cliopsy, 14,* 117-124. http://www.revuecliopsy.fr/wpcontent/uploads/2015/10/RevueCliopsy14-GlossairePI-117.pdf

Geffard, P. (2015b). « Psychothérapie institutionnelle et pédagogie institutionnelle, c'est la même chose. » *Vers l'éducation nouvelle, 559,* 60-69.

Geffard, P. (2018). *Expérience de groupes en pédagogie institutionnelle*. L'Harmattan.

Gérin-Lajoie, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, *28*(1), 125–146. https://doi.org/10.7202/007152ar

Giono, J. (1948). *Un roi sans divertissement.* Paris, Gallimard.

Giraud, F. (2019). Des parcours de conversion aux pratiques pédagogiques « nouvelles » : entre labellisation de pratiques professionnelles et convictions pédagogiques. *Spécificités*, 12(1), 69-86. doi:10.3917/spec.012.0069.

Goffman, E. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Editions de Minuit.

Gottesman, C. (2006). Quelques réflexions sur la traduction littérale. *Éla. Études de linguistique appliquée*, nº141, 95-106. https://doi.org/10.3917/ela.141.0095

Gròs, J. (1980). Célestin Freinet, pedagòg d'Occitania. *Viure a l'Escòla, n°31*, 12-15 et *n° 32*, 13-15.

Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme : vivre avec deux langues. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, *19*, 13-41.

Guérin-Pace, F. (2006). Sentiment d'appartenance et territoires identitaires. *L'Espace géographique*, 35, 298-308. https://doi.org/10.3917/eg.354.0298

H

Hameline, D. (2000). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Paris : ESF.

Hameline, D. (2022). Fernand Oury et Jacques Pain en 1979. *Spécificités*, H-S, 169-170. https://doi.org/10.3917/spec.hs1.0169

Hammel, F. (2010a). La naissença de la formacion iniciala dels regents de las Calandretas. In Ouvrage collectif. *Calandreta 30 ans de creacions pedagogicas*. (pp. 73-78). La Poesia.

Hammel, F. (2010b). L'immersion, ont n'es la revolucion. In Ouvrage collectif. *Calandreta 30 ans de creacions pedagogicas*. (pp. 180-202). La Poesia.

Hammel, F. (2011). Elements teorics per l'ensenhament en immersion - Policopiat novembre de 2011.https://aprene.org/wp-content/uploads/2018/04/UE_1-3_immersion_corsF_HAMMEL_part1.pdf

Hélias, P-J. (1975). *Le cheval d'orgueil : mémoires d'un Breton du pays bigouden.* Plon.

Héveline, E. et Robbes, B. (2000). *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*. 2010. Matrice.

Houssaye, J. (2004). Aux marges de la pédagogie institutionnelle : les colonies de vacances. *Carrefours de l'éducation*, 17, 130-141. https://doi.org/10.3917/cdle.017.0130

Houssaye, J. (2009). À l'origine de la pédagogie institutionnelle : les colonies de vacances. In L. Martin, P. Meirieu et J. Pain. (dir.). *La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury.* (pp. 151-161). Matrice.

Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique.* ESF.

I

Imbert, F. (1996a). *L'inconscient dans la classe. Transferts et contre-transferts.* ESF.

Imbert, F. (1996b). Petit vocabulaire raisonné pour comprendre la médiation, suivi de quelques monographies. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, *17*(1), 25-43. https://www.persee.fr/docAsPDF/spira_0994-3722_1996_num_17_1_1916.pdf

Imbert, F. (2007). *Médiations, institutions et lois dans la classe.* ESF.

Imbert, F. (2010). *Vocabulaire pour la Pédagogie Institutionnelle.* Matrice.

Imbert, F. (2018). *Un itinéraire en pédagogie institutionnelle*. Champ social éditions.

J

Jubin, P. (2001). Les écarts dans les relations. In sld. J. Houssaye. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui.* (pp.179-190). ESF.

Jubin, P, Lamarre Milbergue, V. et Lelouey, N. (2017). *Brian, Rachid, Mathilde et les autres. Voyages en pédagogie*. Editions d'une.

K

Kaës, R. (2017). Le concept de groupe d'appartenance et le problème de migration des concepts. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 69, 183-192. https://doi.org/10.3917/rppg.069.0183

Kaddouri, M. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche & formation*, *41*(1), 31-47.

Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. In J-M. Bourbier, E. Bourgeois, G. de Villers, M. Kaddouri, *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 121-145). L'Harmattan

Kaddouri, M. (2007, aout). Dynamiques identitaires à l'œuvre dans différents champs de pratiques sociales : symposium proposé dans le cadre du CRF-CNAM. In *Congrès international AREF 2007*. https://shs.hal.science/halshs-00713842/

Kaddouri, M. (2019). Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes. *Savoirs, 49*, 13-48. https://doi.org/10.3917/savo.049.0013

Kaufmann J.-C. (1996/2008). *L'entretien compréhensif.* A. Colin.

Khanne, M & Confédération Calandreta. (2020, janvier). *Calandreta, 40 ans e endavant ! [40 ans et en avant !].* [Vidéo]. Vimeo. https://vimeo.com/383776052

Kocher-Marboeuf, É. (2001). La grève des mineurs Decazevillois de 1961 ou le combat d'un pays noir du Sud qui ne voulait pas mourir. In: *Le Midi dans la nation française*. Actes du 126e Congrès national des sociétés historiques et scientifiques, « Terres et hommes du Sud », Toulouse, 2001. Editions du CTHS. (pp. 191-205). https://www.persee.fr/doc/acths_0000-0001_2002_act_126_2_4936

L

Laffitte, P. J. (2010). L'occitan, une institution dans la classe coopérative. In ouvrage collectif, *Calandreta 30 ans de creacions pedagogicas*. (pp. 272-284). La Poesia.

Laffitte, P.J. (2014). Des textes libres à l'université ? APRENE https://aprene.org/wp-content/uploads/2020/01/2012-2014._Aprene._Des_textes_libres_a_luniversite._Recueil_des_resumes_de_memoires_version-01-2020.pdf

Laffitte, P.-J. (2020). *Pédagogie et Langage. La pédagogie institutionnelle à la rencontre des sciences du langage et de l'homme*. L'Harmattan.

Laffitte, R. (1985/1997). *Une journée dans une classe coopérative. Le désir retrouvé.* Matrice.

Laffitte, R. et le groupe VPI. (1999). *Mémento de pédagogie institutionnelle*. *Faire de la classe un milieu éducatif*. Matrice.

Laffitte, R. (2002). La Pédagogie Institutionnelle : une non évidence. *Supplément à Echos-PI, 13,* 5-9. http://www.icem-freinet.net/~idem68//358_05.pdf

Laffitte, R. et le groupe VPI (2006). *Essais de pédagogie institutionnelle*. *L'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents.* Champ social.

Laffitte, R. (2009). Ecole et pédagogie : Questions sans réponses et réponses sans questions. In L. Martin, P. Meirieu et J. Pain.(dir.). *La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury.* (pp. 79-91). Matrice.

Lafon, M. (2016). *Qui a volé mon « patois » ? : L'épopée scolaire aveyronnaise d'une langue proscrite.* Presses universitaires de la Méditerranée.

Lafont, R. (1967). *La révolution régionaliste*. Gallimard.

Lafont, R. (1968a). *Sur la France*. Gallimard.

Lafont, R. (1968b). Réponse à J.-M. Domenach. *Esprit*, *376 (12)*, 630–642. http://www.jstor.org/stable/24268287

Lafont, R. (1971). *Décoloniser en France : les régions face à l'Europe.* Gallimard.

Lafont, R. (1984). Pour retrousser la diglossie. *Lengas*, *15*, 5-36.

Lafont, R. (1994), "ln memoriam temporis acti et occitanae loquelae". *Lengas, 36*, 131-150.

Lafont, R. (1998). Pour changer de pied. L'Occitanisme en débat, 1. *Occitania*, n° 102. Cité in : F. Nicolas. (2004). Identité partisane et revendication occitane: Pour en finir avec une absence en Midi rouge : le partit occitan. *Pôle Sud*, 20, 83-96. https://doi.org/10.3917/psud.020.0083

Lafont, R. (2003). *Petita istòria europèa d'Occitània*. Editions Trabucaire.

Lafont, R. (2006). 150 ans après ou l'Occitanie à trois temps. In Tautil, G. (2011). *Robert Lafont et l'occitanisme politique. Petite contribution à une pensée moderne.* Éd. Fédérop. p.155-190.

Lagarde, C. (2012). Le "Colonialisme intérieur": D'une manière de dire la domination à l'émergence d'une "sociolinguistique périphérique" occitane. *Glottopol, revue de sociolinguistique en ligne, Linguistiques et colonialismes*, *20*, 38-54. http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_20/gpl20_03lagarde.pdf

Lamothe, J. (2017, 24 août). « La fin des contrats aidés, c'est la mort de notre association ». *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/emploi/article/2017/08/24/la-fin-des-contrats-aides-c-est-la-mort-de-notre-association_5176145_1698637.html

Lanéelle, X. & Perez-Roux T. (2014). Entrée dans le métier des enseignants et transition professionnelle : impact des contextes de professionnalisation et dynamiques des acteurs , *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 43(4), p. 469-496. DOI : 10.4000/osp.4488

Lantheaume, F., & Hélou, C. (2015). *La souffrance des enseignants: une sociologie pragmatique du travail enseignant*. PUF.

Lapassade, G. (2016). Observation participante. In J. Barus-Michel et al. *Vocabulaire de psychosociologie.* (pp. 392-407). ERES.

Laplante, B. (2001). Enseigner en milieu minoritaire : histoires d'enseignantes œuvrant dans les écoles fransaskoises. *Revue des sciences de l'éducation*, *27*(1), 127–150. https://doi.org/10.7202/000311ar

Lascano, B. (2016). Étude du bilinguisme basque – français chez des élèves suivant une scolarité primaire immersive en basque. [thèse de doctorat en études basques - Université de Pau et des Pays de l'Adour]. https://www.theses.fr/2016PAUU1007#

Le Guillant, G. (1980). Fleury-lès-Aubrais 1948 : Les Ceméa s'engagent dans le champ de la santé mentale. *VST - Vie sociale et traitements, 72*, 50-51. https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2001-4.htm

Lespoux, Y. (2010). Autour d'une revendication méridionale : la Ligue pour la langue d'oc à l'école (1923-1928). In: *Annales du Midi : revue archéologique, historique et philologique de la France méridionale*. Tome 122, N°271, 2010. pp. 391-406. www.persee.fr/doc/anami_0003-4398_2010_num_122_271_7331

Lespoux, Y. (2012). Per Robèrt Lafont. *Lenga e país d'Oc*. n° 50-51. p. 37-47. https://rebelle.hypotheses.org/853

Lespoux, Y. (2014). Entre pédagogie et militantisme : la revue *Viure a l'Escòla* (1975-1981). Lengas [En ligne], 75 | 2014. DOI : https://doi.org/10.4000/lengas.611

Lespoux, Y. (2018). Du « petit Lavisse » au « petit Labouysse » ? Quels outils pour former à l'histoire de l'espace occitan ? . *Lengas* [En ligne], 83 | 2018. DOI : https://doi.org/10.4000/lengas.1454

Lhéritier, C. et Lopez, R. (2017). TFPI : une pédagogie d'actualité pour les élèves d'aujourd'hui. In P. Marciano.(dir.). *Transmettre et apprendre.* (pp.121-176). In Press.

Lignières, C. (1982). *Vie d'un instituteur centenaire de la IIIème République*. Editions Henri Peladan.

Linhart, V. (2020). *L'effet maternel.* Paris, Flammarion.

Llach, L. (2017, 25 juin). Indépendance de la Catalogne : le droit d'un peuple à décider de son avenir. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/idees/article/2017/06/25/independance-de-la-catalogne-le-droit-d-un-peuple-a-decider-de-son-avenir_5150714_3232.html

Lodge, D. (2014). *Un tout petit monde*. Éditions Rivages.

Lopez, R. (1987). *L'ordre des sens*. [Mémoire de maitrise de Philosophie non publié]. Université Paul-Valéry – Montpellier

Lopez, R. (2013). *La fonction d'accueil : mise en oeuvre dans une classe TFPI vue au travers d'une monographie.* [Mémoire de master 2 MEF-EBI - Université Via Domitia Perpignan.] https://aprene.org/wp-content/uploads/2016/12/M2_2013_lopez_richard_la_fonction_d_accueil_vol_1-2.pdf

Lopez, R. (2017). *Dévolution de la notion d'institution dans la formation des regents Calandreta.* [Mémoire de Master 2 en sciences de l'éducation, parcours ACEF)] Université Paul-Valéry Montpellier 3. (non publié).

Lopez, R. (2019). Lisaline, trop souvent absente. *Institutions, 69*, 119-129.

Lopez, R. (2020). La formation des *regents* de *Calandreta* : un pari sur la dévolution de la pédagogie institutionnelle. *Recherche & formation*, *95*. 89-105. (Paru avril 2022) https://doi.org/10.4000/rechercheformation.7229

Lopez, R. (à paraitre). Formation initiale des *regents* Calandreta : une expérience d'atelier d'écriture monographique à distance. In A. Dubois. (dir.) (à paraître). *Écriture monographique et formation des enseignants du premier degré*. L'Harmattan.

M

Mallet, S. (1962). « La révolte des colonisés de l'intérieur », France Observateur, 11/02/1962. In J. Bodon, Pradel, A., Mallet, S. & Rouquette, Y. (1975). *Los Carbonièrs de La Sala*. Vent terral.

Marcel, J-F. (2022). Le processus de déprofessionnalisation des enseignants des écoles primaires françaises. In J-F. Marcel, M. Tardif et T. Piot. (dir.) (2022). *Trente ans de politiques de professionnalisation des enseignants. Regards internationaux.* PUM.

Marcel, J.F. (2023). Le bonheur du métier : Le cas des enseignants du primaire en France. *Phronesis*, 12, 82-96. https://www.cairn.info/revue-phronesis-2023-2-page-82.htm.

Martel, P. (2007). *L'école française et l'occitan : Le sourd et le bègue. L'école française et l'occitan : Le sourd et le bègue*. Presses universitaires de la Méditerranée Open Edition Books. https://books-openedition-org.ezpupv.scdi-montpellier.fr/pulm/441

Martel, P. (2008). Les félibres et 1907 : un rendez-vous manqué ? In. Sagnes, J. (dir.). *La révolte du Midi viticole cent ans après, 1907-2007* [en ligne]. Presses universitaires de Perpignan. p. 143-166. Disponible sur Internet : <http://books.openedition.org/pupvd/23837>.DOI : https://doi.org/10.4000/books.pupvd.23837.

Martel, P. (2010). Chercheur(e) dans le domaine occitan. *Journal des anthropologues* [En ligne],120-121 | 2010. DOI : 10.4000/jda.4348

Martel, P. (2019). Les félibres du XIXe siècle étaient-ils des nationalistes occitans ? In Blaise, M., & Gonzalez-Raymond, A. (Eds.), *Un temps pour tout : Études sur les mutations de l'autorité de l'Antiquité au XXIe siècle.* Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée. (pp.159-179). https://books.openedition.org/pulm/4178

Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve : l'individu dans la France contemporaine.* Armand Colin.

Martuccelli, D. (2015). Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie. *Sociologie*, 6, 43-60. https://doi.org/10.3917/socio.061.0043

Martuccelli, D. & Lits, G. (2009). Sociologie, Individus, Épreuves. Entretien avec Danilo Martuccelli. *Émulations, 3* (5). URL : http://www.revue-emulations.net/archives/n-5---georg-simmel--environnement-conflitmondialisation/martuccelli

Matthey M. (2021). Diglossie. *Langage et société*, 2021/HS1. 111-114. DOI : 10.3917/ls.hs01.0112.

Mead G. H. (1934/2006). *L'esprit, le soi et la société*. (trad. par D. Cefaï et L. Quéré). PUF.

Meirieu, P. (2009). Fernand Oury, étrangement présent. In sld. L. Martin, P. Meirieu et J. Pain. *La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury.* (pp. 185-197). Vigneux : Matrice.

Meirieu, P. (2021). *La Riposte : Écoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes : pour en finir avec les miroirs aux alouettes*. Autrement-ESF

Mesplede, G. (dir.). (1978). Réalité de l'Occitanie. *BT2,101,* septembre 1978. CEL-PEMF

Mesplede, G. (dir.). (1978). Le réveil occitan. *BT2, 102,* octobre 1978 CEL-PEMF

Messu, M. (2011). Qu'est-ce qu'avoir une appartenance dans nos sociétés dites individualistes ?. *SociologieS* [En ligne] DOI : https://doi.org/10.4000/sociologies.3543

Mias, C. (2010). Modélisation d'un processus de professionnalisation : l'implication professionnelle. *Éducation et socialisation* [En ligne], 27-28 | 2010. DOI : https://doi.org/10.4000/edso.16272

Mias, C. (2014a). Implication professionnelle. In A. Jorro. (dir.). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation.* (pp 161-164). De Boeck.

Mias, C. (2014b). Partager des références sur la professionnalisation. In A, Jorro. (dir.). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation.* (pp 351-356). De Boeck.

Milhé, C. (2010). Pourquoi les occitanistes ne vont pas aimer mon travail. Entre discours savant et discours militant. *Journal des anthropologues.*[En ligne], 120-121 | 2010. DOI : 10.4000/jda.4334

Milhé, C. (2020). Les étranges relations au béarnais de Bourdieu. *Lengas* [En ligne], 87 | 2020, DOI : https://doi.org/10.4000/lengas.4401

Moll, J. (2001). Les enjeux de la relation. In sld. J. Houssaye. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui.* (pp. 165-190). ESF.

Montaigne, M. (1979) *Essais, III*. Garnier-Flammarion.

Monteret, A. (2020). *Les chemins du collectif. Essais de pédagogie institutionnelle.* Libertalia.

Morin, C. et Gasquet-Cyrus, M. (2021). Débat : les langues régionales peuvent-elles survivre sans politique linguistique ? *The Conversation*. 3 mai 2021. https://theconversation.com/debat-les-langues-regionales-peuvent-elles-survivre-sans-politique-linguistique-159588

Mothes, P. (2019). Enseigner en éducation nouvelle, quelle formation pour quelle professionnalité ? . *Spécificités*, 12, 87-105. https://doi.org/10.3917/spec.012.0087

N

Nicourd, S. (2015). Les processus de désengagement dans le cadre du travail doctoral. *Socio-logos* [En ligne], 10 | 2015. URL : http://journals.openedition.org/socio-logos/2996

Ninyoles R.L. (1969). *Conflicte lingüïstic valencià. Substituciô linguistica i ideologies diglossiques*. Eliseu Climent.

O

Oury, J. (2003). Transfert, multiréférentialité et vie quotidienne dans l'approche thérapeutique de la psychose. *Cahiers de psychologie clinique*, 21, 155-165. https://doi.org/10.3917/cpc.021.0155

Oury, J. et Bénévent, R. (2009) Le « laboratoire » d'Herbault (1952-1954). In sld. Martin, L. Meirieu, P. et Pain, J. *La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury.* (pp. 137-150). Matrice

Oury, F. (2004). Institutions : de quoi parlons-nous ? *Institutions. Revue de psychothérapie institutionnelle*, *34*, 11-13 (1980)

Oury, F. (1985). La P.I., vingt ans après. *Traces de faire, 2,* 41-45.

P

Pain, J. (1998). *La formation par la pratique.* Matrice.

Pain, J. (2003). La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury. In: *Chimères. Revue des schizoanalyses, 49,* 159-178.

Pain, J. (2013). L'institution comme système. Une lecture systémique de l'institutionnel. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 50, 31-45. https://doi.org/10.3917/ctf.050.0031

Pawloff, S. (2020). Ce que l'inclusion ne dit pas de l'inclusion: Remarques d'anthropologie psychanalytique sur la condition postmoderne des politiques d'inclusion. *Empan*, 117, 21-27. https://doi-org.ezpupv.scdi-montpellier.fr/10.3917/empa.117.0021

Perez-Roux, T. (2011a). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation, 11,* 39-54. http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no11.pdf

Perez-Roux, T. (2011b). *Identité(s) professionnelle(s) des enseignants les professeurs d'EPS entre appartenance et singularité.* Editions EPS

Perez-Roux, T. (2012). Comprendre les processus de construction identitaire des enseignants : la dimension subjective du rapport au métier. In Perez-Roux, T. (sdr). *Construction de la professionnalité et formation des enseignants : activités, savoirs et identités professionnelles.* Collection Ressources n°16, IUFM des Pays de Loire, (pp.101-115). https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01722160/document

Perez-Roux, T. (2014). Transition professionnelle. In Jorro, A. (dir.). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation.* (pp. 325-328). De Boeck.

Perez-Roux, T. (2016a). Transitions professionnelles et transactions identitaires : expériences, épreuves, ouvertures. *Pensée plurielle*, 41, 81-93. https://doi.org/10.3917/pp.041.0081

Perez-Roux, T. (2016b). Débuter : un système d'épreuves ? Dossier « Débuter dans l'enseignement ». *Cahiers pédagogiques*, Hors-série numérique n° 43, 26-28. hal- 01716427

Perez-Roux, T. (2019). L'épreuve des transitions à la lumière des parcours professionnels : contraintes, ressources et dynamiques identitaires. In T. Perez-Roux, M. Deltand, C. Duchesne & J. Masdonati. (dir). (2019). *Parcours, transitions professionnelles et constructions identitaires.* (pp. 181-201). PULM.

Perez-Roux, T. (2022). Des identités professionnelles au carrefour de transactions : fondements théoriques et perspectives empiriques. In M. Kaddouri et al. (dir.) *Une sociologie pour l'intelligibilité du social. Claude Dubar : pensée, trajectoire et travaux de recherche* (pp.171-194). Presses universitaires du Septentrion.

Perez-Roux, T. (2023, avril). Développement professionnel et dynamiques identitaires des enseignants : quels enjeux des dispositifs réflexifs en fonction des contextes de formation? Communication présentée au Séminaire CY-EMA "Des dispositifs réflexifs et collaboratifs pour le développement professionnel des enseignants" 2023. Gennevilliers. https://ema.cyu.fr/seminaires-de-recherche/des-dispositifs-reflexifs-et-collaboratifs-pour-le-developpement-professionnel-des-enseignants/dispositifs-numeriques-pour-developper-les-approches-collectives-et-inclusives-en-education-1

Perez-Roux, T. & Lanéelle, X. (2015). Pluralité des ressources pour l'action dans les processus de transition formation-emploi chez les enseignants du secondaire. *Les Sciences de l'éducation -Pour l'Ère nouvelle*, 48, 17-42.
https://doi-org.ezpupv.scdi-montpellier.fr/10.3917/lsdle.484.0017

Perez-Roux, T. & Lanéelle, X. (2018). Les enseignants débutants du secondaire : expérience, tensions, épreuves. In D. Adé & T. Piot. (dir.). (2018). *La formation entre universitarisation et*

professionnalisation : tensions et perspectives dans des métiers de l'interaction humaine. (pp. 21-43). PURH.

Perez-Roux, T., Perez, S., Gabriel, P., Papet, J. et Cassignol, F. (2019). Rapport au travail des enseignants de judo en France : entre valeurs défendues et tensions inhérentes à l'activité. *Activités* [En ligne], 16-1 | 2019.http://journals.openedition.org/activites/3741 ; DOI : https://doi.org/10.4000/activites.3741

Perrenoud, P. (2010). Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle. *Recherches en Education, 8,* 121-126 http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no8.pdf

Petit, J. (1998). *Francophonie et don des langues*. Presses Universitaires de Reims.

Petit, J. (2001). *L'immersion, une révolution*. Do Bentzinger.

Peyronie, H. (2013). Célestin Freinet. In J. Houssaye. (Éd.). *Quinze pédagogues : idées principales et textes choisis : Jean-Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel, Paul Robin, Francisco Ferrer, Rudolf Steiner, John Dewey, Ovide Decroly, Maria Montessori, Antón Makarenko, Adolphe Ferrière, Roger Cousinet, Célestin Freinet, Alexander S. Neill, Carl Rogers*. (pp. 567-587). Fabert.

Piot, T. (2018). Les néo-professionnels infirmiers : d'une logique professionnelle à une logique universitarisée. In D. Adé et T. Piot. (dir.). (2018). *La formation entre universitarisation et professionnalisation : tensions et perspectives dans des métiers de l'interaction humaine*. (pp. 89-109). PURH.

Pochet, C. et Oury, F. (1997). *Qui c'est l'conseil ? : la loi dans la classe.* Matrice.

Pochet, C., Oury, F. et Oury, J. (1986). *« L'année dernière, j'étais mort… » signé Miloud.* Matrice.

Pommier, G. (2009). Névrose infantile et traumatisme fondateur. In G. Pommier, *La névrose infantile de la psychanalyse.* (pp. 19-33). Érès.

Potet, F. (2022, 3 avril). Enki Bilal : « Ce qui déplaît, c'est ma liberté ». *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/culture/article/2022/04/03/enki-bilal-ce-qui-deplait-c-est-ma-liberte_6120328_3246.html

R

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). Dévolution. In Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter (Dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 61-64). De Boeck Supérieur.

Reuter, Y. (2021). *Comprendre les pratiques et pédagogies différentes*. Berger-Levrault.

Reuter, Y. (2023). *Point de vue* : Heureux comme un enseignant dans une pédagogie « alternative » ?. *Phronesis*, 12, 48-59. https://www.cairn.info/revue--2023-2-page-48.htm.

Rey, J-F. (2012, 22 février). Autisme : c'est la psychiatrie qu'on attaque. *Le Monde.* http://www.lemonde.fr/idees/article/2012/02/22/autisme-c-est-la-psychiatrie-qu-on-attaque_1646802_3232.html

Rey, J-F. (2022). Un contre-penseur. *Institutions, 70,* 11-12.

Robbes, B. (2021). La pédagogie institutionnelle : origines, fondements et actualité. In F. Darbelay, (dir.). *L'école autrement ? Les pédagogies alternatives en débat*. (pp. 149-169). Éditions Alphil.

S

Sainsaulieu, I. (2010). Entre histoire et historicisme : esquisse d'une typologie de la communauté en France. In I. Sainsaulieu, M. Salzbrunn & L. Amiotte-Suchet. (dir.). (2010). *Faire communauté en société. Dynamique des appartenances collectives.* (pp. 23-36) Presses universitaires de Rennes. https://doi.org/10.4000/books.pur.13533.

Sainsaulieu, I. & Salzbrunn, M. (2010). Conclusion. La communauté comme groupe d'appartenance. In I. Sainsaulieu, M. Salzbrunn & L. Amiotte-Suchet. (dir.). (2010). *Faire communauté en société. Dynamique des appartenances collectives.* (pp. 223-231) Presses universitaires de Rennes. https://doi.org/10.4000/books.pur.13533.

Sainsaulieu, R. (2019). *L'identité au travail*. Presses de Sciences Po. https://doi-org.ezpupv.scdi-montpellier.fr/10.3917/scpo.sains.2019.01

Santarelli, G. (2020). *Pedagogia instituzionale. Dalle origini all'attualità.* Bononia University Press.

Schnapper, D. (2008). Les enjeux démocratiques de la statistique ethnique. *Revue française de sociologie*, 49, 133-139. https://doi.org/10.3917/rfs.491.0133

Sencébé, Y. (2004). Être ici, être d'ici : formes d'appartenance dans le Diois (Drôme). *Ethnologie française*, 34, 23-29. https://doi.org/10.3917/ethn.041.0023

Sibille, J. (2010). « Langues de France » et territoires : raison des choix et des dénominations. In A. Viaut & J. Pailhé. (Eds.), *Langue et espace.* Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine. doi :10.4000/books.msha.6495

Sibille, J. (2014). De l'adaptation de la graphie dite classique de l'occitan aux variétés les plus atypiques : Le cas de -t final en vivaro-alpin et de -s du pluriel en cisalpin méridional. *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique, 2014, 9,* 161-173. ⟨halshs-01015995⟩

T

Tabouret-Keller, A. (éd.). (1997). *Le nom des langues I. Les enjeux de la nomination des langues*. Peeters.

Tardif, C. (1993). L'identité culturelle dans les écoles francophones minoritaires : perceptions et croyances des enseignants. *Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review*, *49*(4), 787-799.

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Presses Université Laval.

Tautil, G. (2011). *Robert Lafont et l'occitanisme politique. Petite contribution à une pensée moderne.* Éd. Fédérop.

Terral, H. (2017). Fourès, Estieu, Perbosc : trois « félibres rouges » devant les guerres. *Lengas* [En ligne], 81 | 2017. DOI : https://doi.org/10.4000/lengas.1167

Thébaudin, F. et Oury, F. (1995). *Pédagogie institutionnelle.* Matrice.

Tosquelles, F. (1984). *Education et psychothérapie institutionnelle*. HIaTUS.

Touraine, A., Dubet, F., Hegedus, Z. & Wieviorka, M. (1981). *Le pays contre l'Etat : luttes occitanes.* Le Seuil.

U

Ueberschlag, J. (2015). *Le groupe d'Éducation nouvelle d'Eure-et-Loir et l'essor du mouvement Freinet, 1927-1947*. Presses Universitaires de Caen.

V

van Zanten, A., & Mingasson, L. (2005). Lieu d'habitation et offre scolaire. *Informations sociales*, *3*. 66-73.

Vasquez, A. et Oury, F. (1981). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Maspéro.

Vasquez, A. et Oury, F. (1991). *Vers une pédagogie institutionnelle ?* Vigneux : Matrice.

Verny, M-J. (2004) "Deux langues, c'est deux clés pour ouvrir le monde". Roland Pécout, écrivain en occitan et en français. In C. Lagarde. (ed.). *Écrire en situation bilingue*. (pp.167-182).CRILAUP – Presses universitaires de Perpignan.

Viaud, M-L. & Hugon, M-A. (dir.) (2015). *Les établissements scolaires « différents » et la recherche en éducation. Problèmes méthodologiques et épistémologiques.* Artois Presses université.

Vienne, P. (2005). Carrière morale et itinéraire moral dans les écoles « de dernière chance » : les identités vacillantes. Lien social et Politiques, (53), 67–80. https://doi.org/10.7202/011646ar

W

Walter, H. (1988). *Le français dans tous les sens*. Robert Laffont.

Wagnon, S. (2018). Les pédagogies alternatives en France aujourd'hui : essai de cartographie et de définition. *Tréma* [En ligne], 50 | 2018. DOI : https://doi.org/10.4000/trema.4174

Weber, M. (1921/1971). *Économie et société*. Plon.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. Note de synthèse. *Savoirs, 17*, 9-36.

Wittorski, R. et Briquet-Duhazé, S. (dir.) (2008*). Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* L'Harmattan.

Sitographie générale

Accompagner l'ouverture d'une Calandreta. OPLO, Offici Public de Lenga Occitana.
https://www.ofici-occitan.eu/wp-content/uploads/2023/07/OPLO_Fiche-1.3_Accompagner-calandreta_V9.pdf

APRENE
Site en occitan : https://aprene.org/oc/
Site en français : https://aprene.org/

Aveyron occitan – Livre *Los Carbonièrs de La Sala*
https://www.occitan-aveyron.fr/fr/diffusio/source/decazeville/premiere-couverture-los-carboniers-la-sala-d-ives-roqueta-andrieu-pradel-joan-bodon-sergi-mallet_SRC16467

Baromètre 2021 du bien-être au travail des personnels de l'éducation nationale exerçant en école et établissement scolaire.
https://www.ih2ef.gouv.fr/bien-etre-au-travail-des-personnels-de-leducation-nationale-exercant-en-ecole-et-etablissement

Barré, M. Ancien secrétaire général de l'ICEM et compagnon de route de Freinet. Page personnelle : http://temoignage.barre.pagesperso-orange.fr/

Candidature de Robert Lafont aux élections présidentielles de 1874

- Annonce de la candidature. *Le Monde* du 17 avril 1974. https://www.lemonde.fr/archives/article/1974/04/17/mm-roustan-et-lafont-nouveaux-candidats_2525077_1819218.html
- Conférence de presse de Robert Lafont, candidat à l'élection présidentielle. 16 avril 1974. https://fresques.ina.fr/borbolh-occitan-fr/fiche-media/Occita00050
- Robert Lafont. Lettre du 8 avril 1974. https://occitanica.eu/items/show/21078

Carte interactive de l'implantation des établissements Calandreta
https://umap.openstreetmap.fr/fr/map/escolas-calandretas_401511#7/44.650/4.471

Carte du territoire occitan
https://ieo-oc.org/spip.php?page=article&id_article=155

Carte les territoires de l'Occitanie. Midi-Libre du 25.06.16.
https://www.midilibre.fr/2016/06/25/un-peu-d-histoire-geo,1355489.php

Circulaire du 14-12-2021. Langues et cultures régionales. Cadre applicable et promotion de leur enseignement.
https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo47/MENE2136384C.htm

CIRDOC Centre internacional de recèrca e documentacion occitanas - Institut occitan de cultura
https://www.oc-cultura.eu/off/

CNRTL Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
https://www.cnrtl.fr/

Confédération Calandreta
http://www.calandreta.org/

Cour des Comptes. Rapport du 1.06.2023. L'enseignement privé sous contrat
https://www.ccomptes.fr/fr/publications/lenseignement-prive-sous-contrat

Dispositif d'impasse. Le signal du patois. Document réalisé d'après les enregistrements de recherche de Michel Lafon, 2007.
https://www.youtube.com/watch?v=zgqbtr2f9V8

Enseignement de l'occitan. Etat des lieux des effectifs d'élèves 2021-2022
https://www.ofici-occitan.eu/wp-content/uploads/2022/05/Publication_EDL-Occitan_2021-2022.pdf

Être maître des écoles et des établissements d'enseignement privés sous contrat.
https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid99181/etre-maitre-des-etablissements-d-enseignement-prives-souscontrat.html

FELCO Fédération des Enseignants de Langue et Culture d'Oc [dans l'école publique]
http://www.felco-creo.org/

Félibrige
http://www.felibrige.org/

FLAREP Fédération pour les Langues Régionales dans l'enseignement public
https://www.flarep.com/

IBG Institut béarnais et gascon
https://www.institut-bearnaisgascon.com/accueil/

IEO Institut d'Estudis Occitans
https://ieo-oc.org/

ISLRF Institut Supérieur des Langues de la République Française
https://www.islrf.org/

Les Cahiers de la belle vallée du Lot
http://lescahiers.fr/los-carboniers-de-la-sala/

Loi Deixonne du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux.
https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000886638

Loi Molac
https://www.vie-publique.fr/loi/278001-proposition-loi-molac-protection-patrimoniale-langues-regionales

MEN – DEPP- Repères et références statistiques 2022
https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2022-326939

MIVILUDES, Mission interministérielle de vigilance et de lutte contre les dérives sectaires, rapport d'activité 2021 du 03/11/2022.
https://www.miviludes.interieur.gouv.fr/sites/default/files/publications/francais/MIVILUDES-RAPPORT2021_web_%2027_04_2023%20_0.pdf

Mobilité - Enseigner à des publics spécifiques
https://www.education.gouv.fr/mobilite-enseigner-des-publics-specifiques-3947

OPLO, Offici Public de Lenga Occitana
www.ofici-occitan.eu

Plurilinguisme à l'école élémentaire, un facteur de réussite scolaire
https://www.ac-besancon.fr/le-plurilinguisme-a-l-ecole-elementaire-un-facteur-de-reussite-scolaire-122612

Programme d'archives France Culture proposé par Albane Penaranda. De Saint-Alban à La Borde, la psychothérapie institutionnelle. Juin 2023.
https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/selection-de-saint-alban-a-la-borde-la-psychotherapie-institutionnelle

Référentiel 2013 de compétences des métiers du professorat et de l'éducation
https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753

Référentiel des enseignants à Calandreta - Referencial dels ensenhaires a Calandreta :
http://aprene.org/wp-content/uploads/2016/11/Referencial-Baile-Paissel-Paissel-Ajudaire-Paissel-acompanhaire01-version-1-2017validat-correja.pdf

République Fédérale Occitane
https://www.occitania-oc.com/fran%C3%A7ais/%C3%A0-propos-de-la-rfoc/

Revirada - Traducteur automatique occitan en ligne du Congrès permanent de la langue occitane. https://revirada.eu/

Table des tableaux, illustrations et schémas

Figure 1: de Freinet à la PI de groupe en groupe 29
Figure 2: Le trépied dessiné par Fernand Oury. 32
Figure 3 : L'Atomium de Bruxelles, novembre 2011. 40
Figure 4 : Représentation de l'Atomium d'une classe TFPI 42
Figure 5 : Les territoires de l'Occitanie 48
Figure 6 : Carte du territoire occitanophone – Source IEO.org 48
Figure 7 : Photo d'une manifestation à Decazeville en 1961. 53
Figure 8 : Effectifs des écoles immersives en langues régionales en 2021. 65
Figure 9 : Carte de l'implantation des écoles du réseau ISLRF et effectifs 2022-2023 (14 470 élèves).66
Figure 10 : Carte 2013 de l'implantation des Calandretas 67
Figure 11 : Les établissements privés sous contrat par réseau à la rentrée 2021. 70
Figure 12 : Tableau rentrée 2021 élèves scolarisés en enseignement immersif et en Calandreta. 71
Figure 13 : effectif 2021-2022 des élèves du 1er degré suivant un enseignement de/en occitan 71
Figure 14: Cursus de la formation initiale des regents 77
Figure 15 : Identité professionnelle à travers une triple transaction : un système en tensions 98
Figure 16 : Composantes mobilisées pour comprendre les transactions identitaires. 101
Figure 17 : Étapes chronologiques de la méthodologie 115
Figure 18: Méthodologie de l'analyse des "CV" des calandrins 116
Figure 19 : Panel des entretiens analysés 119
Figure 20 : Guide des entretiens menés 121
Figure 21 : Codage et classification de la catégorisation 123
Figure 22 : Extrait de catégorisation et de repérage des inférences 124
Figure 23 : Extrait d'un regroupement par tas de catégorisation. 124
Figure 24: Tables des matières de deux portraits 125
Figure 25: Analyse quantitative des "CV". Répartition femmes/hommes 126
Figure 26: Analyse quantitative des "CV". Accès à la formation APRENE 1 127
Figure 27 : Diplôme à l'accès en APRENE 1 127
Figure 28: Analyse quantitative des "CV". Mode d'entrée en Calandreta 128
Figure 29 : Analyse quantitative des "CV". Emploi antérieur en Calandreta 128
Figure 30 : Analyse quantitative des "CV". Sensibilisation préalable à l'occitan 129
Figure 31 :Analyse quantitative des "CV". Répartition des locuteurs occitans 129
Figure 32 : Analyse quantitative des "CV". Rapport à la scolarité classique 129
Figure 33 : Analyse quantitative des "CV". Echecs aux concours de l'enseignement public 129
Figure 34 : Répartition des orientations pédagogiques 140
Figure 35 : Pédagogie dont on se sent proche. Réponses à la question 22 du questionnaire 141
Figure 36 : Accès à une formation initiale. Réponses à la question 11 du questionnaire 141
Figure 37: Panel des entretiens analysés 143

Annexes (voir volume II)

Résumé

Cette recherche s'appuie sur une enquête menée auprès de *regents*, enseignants des Calandretas, écoles bilingues immersives occitanes. Il s'agit de voir comment se joue et s'articule la construction de leur identité professionnelle avec le recours à la pédagogie institutionnelle (PI) et le choix d'enseigner en occitan. Suite à une enquête par questionnaire (n=84), des entretiens semi-directifs ont été conduits avec sept des répondants. L'analyse des verbatim a été réalisée en deux temps : la construction de portraits singuliers approfondis, complétée par une analyse transversale des verbatim. Le choix d'une approche compréhensive nous permet d'avoir accès aux effets possibles de cette double entrée. Nous tentons ainsi de comprendre comment ces *regents* se forment et se transforment, tout au long de leur parcours professionnel en appréhendant dans quelle mesure et avec quelles transactions, le recours à la PI mais également leur rapport à la langue influe sur leur construction identitaire.

Notre recherche montre que les *regents* se réapproprient leur identité héritée en la sublimant dans la sphère professionnelle. La revendication de la langue se présente comme une des facettes assumées de leur soi, ouvert sur le monde et enclin à l'accueil de la différence. Comme les PE du public, les *regents* ont dû dépasser des épreuves-défis pour consolider leur identité professionnelle débutante et s'acculturer à la complexité du métier. C'est notamment le cas pour l'épreuve de la relation aux parents d'élèves, particulièrement investis en Calandreta. Pour accompagner les *regents* dans leur parcours professionnel, Calandreta a fait un choix fort en pérennisant, avec APRENE, une formation initiale riche et exigeante, dans une double immersion en occitan et en PI. Cette année reste ainsi un point de repère et d'appui qu'ils réactivent régulièrement.

Il apparait aussi que la combinaison PI/langue immersive génère un climat favorable à la co-construction d'un milieu de langage propice à la fonction d'accueil dans les classes. Au niveau macro, il ressort que si Calandreta a besoin de la PI comme facilitateur d'accès et de socialisation secondaire de la langue, la PI trouve réciproquement en Calandreta un terrain de diffusion et d'expérimentation précieux.

Mots-clés : identité professionnelle – transition professionnelle – pédagogie institutionnelle – Calandreta – enseignement bilingue immersif

Abstract

This research is based on a survey of *regents*, teachers of Calandretas, immersive bilingual Occitan schools. The aim is to study how the construction of their professional identity is shaped by the use of institutional pedagogy (PI) and the choice to teach in Occitan. Following a questionnaire survey (n=84), semi-structured interviews were conducted with seven of the respondents. The verbatim analysis was carried out in two stages: the construction of in-depth individual portraits, and then a comparative analysis of the verbatim. The choice of a comprehensive approach gives us access to the possible effects of this dual perspective. In this way, we are attempting to understand how these *regents* train and transform themselves throughout their professional careers, by understanding how and with what transactions the use of PI, and their relationship with language, influences their identity construction.

Our research shows that *regents* reclaim their inherited identity by sublimating it in the professional sphere. The claim of their language appears as an accepted facet of their self, open to the world and inclined to welcome difference. Like the public-school teachers, the *regents* had to overcome challenges to strengthen their nascent professional identity and acculturate themselves to the complexity of the profession. This is particularly true when it comes to dealing with parents, who are particularly involved in Calandreta. Calandreta has made a strong choice with APRENE, ensuring a rich and demanding initial training program, with a dual immersion in Occitan and PI to support *regents* in their professional careers. As a result, this year remains a point of reference that they regularly return to.

It also appears that the combination of PI and immersive language generates a climate conducive to the co-construction of a language environment suitable for the welcoming function in the classroom. On a macro level, it seems that while Calandreta needs the IP to facilitate language access and secondary socialization, the IP reciprocally finds in Calandreta a valuable territory for dissemination and experimentation.

Key words : professional identity - professional transition - institutional pedagogy - Calandreta - immersive bilingual teaching

Resumit

Aquesta recèrca s'apièja sus una enquèsta menada al prèp de regents, ensenhaires de las Calandretas, escòlas bilinguas immersivas occitanas. S'agís de veire cossí se jòga e s'articula la bastison de lor identitat professionala amb l'utilizacion de la pedagogia institucionala (PI) e la causida d'ensenhar en occitan. En seguida d'una enquèsta per questionari (n=84), d'entretens semidirectius foguèron menats amb sèt dels respondents. L'analisi dels verbatim foguèt realizada en dos tempses : la construccion de retraches singulars aprigondits, completada per una analisi transversala dels verbatim.

La causida d'un apròchi comprensiu nos permet d'accedir als efièches possibles d'aquela dobla dintrada. Ensajam atal de comprene cossí aqueles regents se forman e se transforman, long de lor percors professional en percebre dins quina mesura e amb quinas transaccions, lo recors a la PI mas tanben lo ligam que cadun entreten amb la lenga influís sus lor bastison identitària.

La nòstra recèrca mòstra que los regents se tòrnan apoderar lor identitat eretada en la sublimar dins l'esfèra professionala. La revindicacion de la lenga se presenta coma una de las facietas assumidas de lor se, dobèrt sul mond e aclin a l'acuèlh de la diferéncia. Tal coma los PE del public, los regents deguèron despassar d'espròvas-desfises per afortir lor identitat professionala debutanta e s'adaptar a la complexitat del mestièr. Es notadament lo cas per l'espròva de la relacion als parents d'escolans (calandrons), particularament investits a Calandreta. Per acompanhar los regents dins lor camin professional, Calandreta faguèt una causida fòrta en perennizar, amb APRENE, una formacion iniciala rica e exigenta, dins una dobla immersion en occitan e en PI. Aquela annada demòra atal un ponch de referéncia e de supòrt que reactivan regularament.

Apareis tanben que la combinason PI/lenga immersiva genèra un climat favorable a la co-construccion d'un mitan de lengatge propici a la foncion d'acuèlh dins las classas. Al nivèl macro, ressortís que se Calandreta a besonh de la PI coma aisina ajudària d'accès e de socializacion segondària de la lenga, la PI tròba reciprocament a Calandreta un terren de difusion e d'experimentacion preciós.

Mots-claus : identitat professionala – transicion professionala – pedagogia institucionala – Calandreta – ensenhament bilingüe immersiu

THÈSE DE DOCTORAT

Construction de l'identité professionnelle des *regents* de *Calandreta* pratiquant les TFPI et l'immersion en occitan

TOME II - ANNEXES

Présentée en vue de l'obtention du grade de docteur
en **Sciences de l'Education et de la Formation**
de **l'Université Paul-Valéry Montpellier 3**
Ecole Doctorale n° 58 – LLCC

Présentée par **Richard LOPEZ**
Dirigée par **Thérèse PEREZ-ROUX**
Soutenue publiquement **le 20 DÉCEMBRE 2023** devant le jury composé de

Muriel DELTAND Docteure en Sciences de l'éducation, habilitée à diriger les recherches, CRTD EA4132, Cnam, Haute École Bruxelles-Brabant	Rapporteure
Patrick GEFFARD Professeur émérite en Sciences de l'éducation, Université Paris 8	Rapporteur
Sylvain CONNAC Professeur en Sciences de l'éducation, Université Paul-Valéry Montpellier 3	Examinateur
Pierre-Johan LAFFITTE Professeur en Sciences de l'éducation, Université Paris 8	Examinateur
Thérèse PEREZ-ROUX Professeure émérite en Sciences de l'éducation, Université Paul-Valéry Montpellier 3	Directrice de thèse

Table des matières

1. Echange de mails Michel Barré – Patrice Baccou ... 3
2. Tableau non exhaustif distinguant techniques et institutions dans une classe TFPI. ... 4
3. Tract d'abonnement à *Viure a l'escòla* ... 5
4. Couvertures des BT2 n° 101 et 102 ... 7
5. Annonces de l'ouverture de la Calandreta de Pau ... 8
6. Annonce de l'ouverture de la Calandreta de Béziers ... 9
7. Organisation du mouvement Calandreta ... 10
8. Effectif des élèves de l'enseignement privé hors-contrat du 1er degré ... 11
9. Plaquette présentant le 30ème congrès Calandreta – 29 mai au 1er juin 2019 ... 12
10. Bandeau PI page d'accueil APRENE ... 13
11. Charte Calandreta, mai 2005 ... 14
12. Charte Calandreta, mai 2017 ... 15
13. Carte locuteurs occitans Régions Nouvelle-Aquitaine et Occitanie ... 18
14. Plaquette de la Calandreta Aimat Serre à Nîmes ... 19
15. Demande d'autorisation d'exploitation des « CV » APRENE 1 ... 20
16. Texte type du mail de demande d'autorisation d'exploitation des « CV » APRENE 1 ... 21
17. « CV » Aprene 1 retranscrits, anonymisés et catégorisés ... 22
18. Procédure des tas (Connac, 2004, p. 275) ... 36
19. Questionnaire à l'attention des enseignants des écoles bilingues immersives (EBI) de l'ISLRF ... 37
20. Demande d'autorisation d'enregistrement audio ... 41
21. Deux exemples de « CV » APRENE 1 ... 42
22. Graphes de l'analyse quantitative des « CV » APRENE 1 ... 43
23. Mails envoyés le 20.02.20. Diffusion du questionnaire. ... 46
24. Graphes des réponses au questionnaire ... 47
25. Nuage de mots, les professions des répondants avant d'être enseignants des ÉBI ... 52
26. Codage et classification de la catégorisation des entretiens ... 53
27. Entretien catégorisé N1-Yann ... 54
28. Entretien catégorisé N2-Sylvie ... 82
29. Entretien catégorisé N3-Clément ... 100
30. Entretien catégorisé N4-Louis ... 134
31. Entretien catégorisé N5-Angèle ... 176
32. Entretien catégorisé N7-Nicole ... 207
33. Entretien catégorisé N9-André ... 256
34. Affiche de la *Batejada* de la *còla* 2017 avec Claude Alranq comme parrain ... 295

1. Echange de mails Michel Barré – Patrice Baccou

Baccou, P. (2012). Annexes au mémoire *Sortir de la classa. De la classa-passejada de Celestin Freinet a la formacion pedagogica cooperativa dels mèstres de las Calandretas*. APRENE-UPVD. Annexe 7, Escambis Michel Barré-Patrice Baccou. https://aprene.org/wp-content/uploads/2016/12/ann%C3%A8xas-M2-P-BACCOU-Sortir.pdf

Annèxa 7 : Escambis Michel Barré - Patrici Baccou

juillet 2012

Bonjour Monsieur Barré,

je viens de terminer la lecture en ligne de vos ouvrages, et je voulais juste vous remercier. Je suis instituteur dans les écoles associatives immersives les Calandretas, et j'utilise les techniques Freinet depuis 30 ans. Je passe cette année un master 2 et j'ai choisi de travailler autour du sujet "sortir de la classe", en essayant de comprendre pourquoi cette pratique est au centre de mon action et de mon désir pédagogique. J'ai trouvé plein de pépites que je vais essayer d'exploiter dans votre "Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps". J'ai aussi eu la chance de visiter au printemps dernier l'école Freinet de Vence.

J'ai été très sensible à votre introduction de "compagnon de Freinet", et de ce que vous dites du compagnonnage :"Je crois d'ailleurs que les apprentissages les plus profonds, pour les créateurs comme pour les chercheurs, ne s'effectuent pas dans une relation d'enseignement mais par un compagnonnage, en voyant agir pour son propre compte quelqu'un qui en sait davantage et accepte de dévoiler, en plus de ses compétences, ses hésitations, ses tâtonnements, ses erreurs."

ça me touche beaucoup, vous mettez en mots ce que j'ai eu la chance de connaître avec René Laffitte, que j'ai cotoyé longtemps et qui m'a guidé, en vrai compagnon, sur le chemin de la PI et de Freinet...
Voilà, merci encore.

Patrice Baccou

Bonjour,
Cela fait toujours plaisir de vérifier que d'autres ont pu renforcer leurs idées et leurs pratiques en lisant ce qu'on avait écrit, tout en conservant l'esprit critique qui permet d'ajuster avec le temps. Je rappelle que, sur mon site perso, le chapitre V de *L'Aventure documentaire* traite des autres moyens de se documenter en dehors des livres.
Je joins un texte de synthèse que j'ai ajouté plus tard à ma biographie de Freinet, à la demande de certains camarades, sur la modernité des principes de la pédagogie Freinet (version Open Office et version Word que je trouve moins lisible).
J'ai moi-même bien connu René Laffitte, ami des années 70-80.
Bien cordialement
Michel Barré

Re-bonjour, et merci pour le texte.
Je m'occupe de la formation initiale des enseignants des Calandretas (une quinzaine chaque année) et nous avons mis au point, en partie grâce à René, une première année dite de "compagnonnage", pour ceux qui veulent enseigner chez nous. J'ai déjà donné à lire votre texte "réflexions sur le tâtonnement expérimental", que je trouve très éclairant et vivifiant, à propos de cette notion de base , mais souvent décriée et assimilée par ses détracteurs à une "errance irresponsable".
Celui que vous m'envoyez me semble tout à fait indiqué à faire lire aux nouveaux (des nouvelles à la rentrée prochaine, la profession se féminisant bien trop à mon goût), par exemple en écho aux invariants.

2. Tableau non exhaustif distinguant techniques et institutions dans une classe TFPI.

D'après Geffard (2015).

Techniques	**Institutions**
Enquête-album ou sortie-enquête	Bilan de la journée, bilan météo, ça va-t'y ? ou cossi vas ?
Textes libres	Conseil
Correspondance scolaire	« Quoi de neuf ? »
Sociogramme express	Ceintures
Mise au point de textes choisis	Équipes et réunion des chefs d'équipe
Ateliers du journal et Imprimerie	Choix de textes et journal scolaire
Échos de journaux	Métiers
Album express	Monnaie intérieure et marché
Plan de travail individuel (PTI)	Boutiques
Brevets	Lois et règles de la classe
	Table d'exposition
	Boite à questions
	Code voix ou code bruit
	Crèche ou table de repos
	Caisse coopérative

3. Tract d'abonnement à *Viure a l'escòla*

VIURE A L'ESCÒLA PER VIURE AL PAIS

L'Occitan
Una lenga que foguèt caçada de l'escôla pel senhal

Une istôria dobligada, amagada

Una cultura

Un biais de viure
Avèm pas lo dreit de tuar n'-ostra cultura
Per far esola, nos cal tener compte de la vida d'aici.

Cal ensenhar la vertat
Vreber la messorga d'Estat

Cal far dintrar l'occitan a l'esola
Cadun a son nivèl pôt far quicôm
de las continas, densas a la matèrnela, de l'estudi de la lenga dôôc parlada dins los vilatges, de trabalhs sus l'istôria d'aici, los carts, los contes.....

L'Escôla es dins la vida
La vida deu esser dins l'Escôla.

PER UNA ESCOLA
OBERTA SUS LAS REALITATS D'AICI E DEL MONDE. TOT PER UNA ESCOLA
ONT LOS DROLLES SE PRENON EN CARGA !

VIURE A L'ESCÒLA PER VIURE AL PAIS

VIURE A L'ESCOLA, revue rédigée par des enseignats du Groupe.I.C.E.M. (Pédagogie Freinet) se propose de promouvoir un enseignement tenant compte des réalités de notre vie ici, un enseignement qui intègre la culture et la langue occitane et notre histoire populaire.

Pour cela la revue est à la fois :

/- un instrument de documentation : chants, contes, comptines, proverbes, devinettes, histoire locale, textes d'enfants, ...en òc.

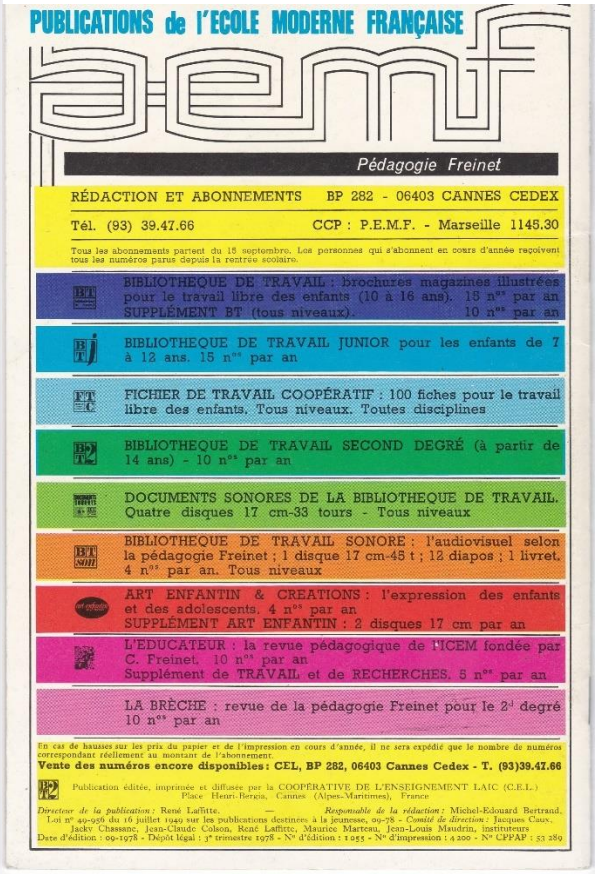
/- un instrument de réflexion sur l'école et son rôle vis-à-vis des langues minoritaires, son rôle dans la société .....

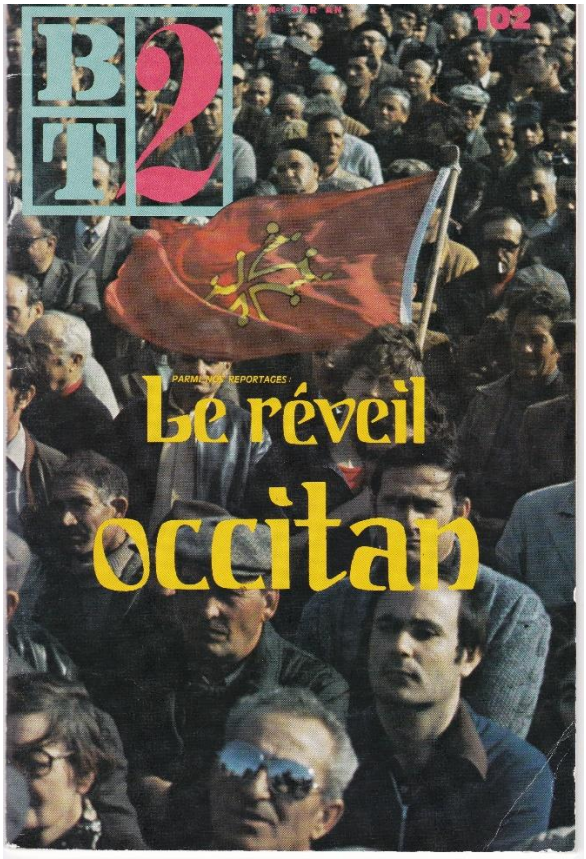
/- Une critique du contenu de l'Enseignement, des manuels .....

/_/_/_

4. Couvertures des BT2 n° 101 et 102







5. Annonces de l'ouverture de la Calandreta de Pau

UNA ESCOLA MAIRALA OCCITANA EN BEARN

Serà duberta a la dintrada de setembre a Pau o a l'entorn ; se dirà LA CALANDRETA e vòl assegurar l'educacion dels mainatges de 2 a 6 ans en occitan. Aurà de besonh de tota nòstra ajuda (morala, financièra, pedagogica...). Aquò's pas que la primièra...

Calandreta vòl dire lauseta e tanben « jeune apprenti ».

Son adreiça : **A.-M. Roth, Place de la Mairie - 64230 DENGUIN.**

VAQUÍ LA CALANDRETA I PARLAREM OCCITAN !

La Calandreta est une association culturelle (Loi 1901), qui propose aux enfants de 2 à 6 ans une éducation exclusivement en langue occitane (ici le Béarnais).

La calandreta est ouverte à tous. Elle ne dépend d'aucune église, d'aucun parti. Elle est créée par les parents et les personnes concernées par la défense de notre langue. Ceux-ci prennent en charge l'organisation matérielle et participent au travail pédagogique en équipe avec les animateurs.

POUR QUE VIVE LA CALANDRETA

Pour assurer son fonctionnement (salaire des animateurs, matériel pédagogique, locaux...) nous avons recours aux cotisations des membres de l'association, au produit des fêtes et spectacles organisés, etc. Mais les charges sont lourdes et cela ne suffit pas.

Nous lançons donc une souscription publique qui nous permettra de préparer dans de bonnes conditions l'ouverture des calandretas et la formation des animateurs.

LES OCCITANS DOIVENT RÉPONDRE A L'APPEL DES CALANDRETAS PARCE QU'ILS SENTENT QUE C'EST UNE FAÇON ESSENTIELLE DE SAUVER LEUR LANGUE

Les enfants fréquentant pendant 3 ou 4 ans les écoles basques (ikastolas), bretonnes (diwan), catalanes (bressolas), corses (scola corsa), etc..., s'expriment correctement dans leur langue maternelle. Il en sera de même pour les enfants ayant fréquenté les calandretas.

Ajudatz la calandreta !

COMMENT AIDER LA CALENDRETA

MORALEMENT

- **en diffusant l'information**
- **en nous envoyant du matériel pédagogique ou autre...**

FINANCIÈREMENT

- **en devenant membre bienfaiteur de l'association**
- **en prélevant un pourcentage sur les fêtes que vous organisez**
- **en envoyant des chèques ou en effectuant un virement mensuel automatique au compte :**

CCP N° 2 862-41 A. BORDEAUX

Pour informations, écrire à :

CALENDRETA
Cidex 36, Place la Mairie
64230 DENGUIN

DOBERTURA EN GENIER DE 80

6. Annonce de l'ouverture de la Calandreta de Béziers

Une nouvelle école maternelle occitane

La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme reconnait à tout homme le droit à la protection contre toute discrimination y compris linguistique.
La Convention contre la discrimintation dans le domaine de l'enseignement, (UNESCO), signée par la France le 14 décembre 1960, déclare qu'il y a «génocide culturel», chaque fois qu'il y a exclusion de l'école d'une langue parlée par une collectivité.
Et pendant ce temps, tranquillement, sournoisement, le génocide culturel se poursuit en Occitanie !
Vu l'inefficacité, l'insuffisance, l'inapplication des mesures prises par les pouvoirs publics ; vu l'inutilité de nos démarches, pétitions, revendications auprès de leurs services, notre devoir est de nous organiser et de nous doter de nos propres structures scolaires afin d'assurer la survie et l'épanouissement de notre langue.

En Janvier, à Pau, symbolisant notre refus de ne pas mourir, la première école maternelle occitane *La Calandreta* a ouvert ses portes. Nous allons faire de même à Béziers à la rentrée prochaine. Les peuples basque, breton, catalan nous ont précédés dans ce domaine. Il y a aujourd'hui 17 *Iskatolas* en Pays Basque-Nord (350 enfants) 4 *Diwans* en Bretagne et autant de *Bressolas* en Roussillon.

Notre école sera ouverte aux enfants de 2 à 6 ans. Leur éducation s'y fera exclusivement en Occitan. Les expériences réalisées en Yougoslavie, Irlande, Pays de Galles et plus près de nous au Pays Basque et en Roussillon démontrent que les enfants deviennent normalement bilingues au bout d'une période de 3 à 6 mois. Etant donnée l'importance de l'environnement francophone de l'enfant (radio, télévision, mass-média, loisirs, vie publique...) seul un enseignement sur des bases solides et durables de l'occitan peut faire un contrepoids efficace à la langue française.

Notre école sera laïque, véritablement laïque, sans monopole d'état discriminatoire et oppressif ; indépendante de toute organisation politique et religieuse.

La pédagogie appliquée sera inspirée de la méthode Freinet. Elle a pour objet l'épanouissement des capacités de l'enfant au niveau physique et psychique. La discipline n'est pas imposée par l'enseignement mais est une conséquence du respect que chaque enfant montre pour son travail et pour celui de ses camarades. Une possibilité permanente d'option est laissée à chaque enfant dans le cadre de la marche commune de la classe. Pour une bonne application de cette Pédagogie, le nombre maximum d'enfants doit être limité à 15 par classe. Nous pratiquerons donc ce que les syndicats enseignants demandent.

Enseignants et Parents, débattront ensemble des problèmes pédagogiques. Le comité des parents jouera également un rôle primordial dans la marche, le fonctionnement et la gestion de l'école.

Nous sommes assurés, dès à présent, des services d'une enseignante expérimentée et dynamique, ayant 15 ans de carrière.

Les parents d'enfants, les éducateurs, les militants, toutes les personnes qui considèrent qu'il n'est plus temps de pleurer sur la mort de notre langue mais qu'il est temps de commencer par le commencement : c'est à dire se donner les moyens de l'apprendre aux enfants qui vivent en Occitanie sont invités à prendre contact avec nous.

Jaumeta GALINIER. «Aigardent». Route de Sérignan. 34 BEZIERS. Tél. 49.06.18
Edmond ALBY, 5 impasse Santoline. 34 BEZIERS. Tel. 76.59.08.
Section HERAULTde l'Institut d'Etudes Occitanes



—Ajudatz la calandreta !—

— COMMENT AIDER LA CALANDRETA —

——— MORALEMENT ———

— en diffusant l'information
— en nous envoyant du matériel

——— FINANCIÈREMENT ———

— en devenant membre bienfaiteur de l'association
— en prélevant un pourcentage sur les fêtes que vous organisez
— en envoyant des chèques ou en effectuant un virement mensuel automatique au compte :

CCP N° 2862 - 41 A BORDEAUX

LES OCCITANS DOIVENT RÉPONDRE A L'APPEL DES CALANDRETAS PARCE QU'ILS SENTENT QUE C'EST UNE FACON ESSENTIELLE DE SAUVER LEUR LANGUE

Pour informations écrire à :

CALANDRETA
Cidex 36, Place de la Mairie
64230 DENGUIN

7. Organisation du mouvement Calandreta

http://calandreta.org/fr/organisation/



CFPO

4 Centres Professionnels de Formation en Occitan : Aquitaine, Auvergne, Languedoc, Midi-Pyrénées.
Formation en langue occitane pour adultes s'inscrivant dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, grâce à des méthodes pédagogiques donnant la priorité à la communication et à l'expression orale des apprenants.

Comptarela

Association affiliée à la Confederacion.
Propose à toutes les structures du mouvement un accompagnement dans la gestion de leurs travaux comptables, administratifs, sociaux.
2 types de prestations pour les associations adhérentes:
la tenue de la comptabilité avec l'établissement des comptes annuels,
l'élaboration des bulletins de salaires et les déclarations sociales y afférentes.

Eskolim

Structure politique des cinq associations d'enseignement immersif en langues régionales. (Alsacien-Mosellan, Basque, Breton, Catalan et Occitan). Porte les revendications aux pouvoirs politiques et au grand public.

ISLRF

Institut Supérieur des Langues de la République Française.
Formation des enseignants des 5 réseaux d'établissements scolaires immersifs, associatifs en langues régionales (Alsacien-Mosellan, Basque, Breton, Catalan, Occitan).

8. Effectif des élèves de l'enseignement privé hors-contrat du 1er degré

REPÈRES ET RÉFÉRENCES STATISTIQUES

3.09 Les élèves de l'enseignement privé hors contrat dans le premier degré (RERS 2023)

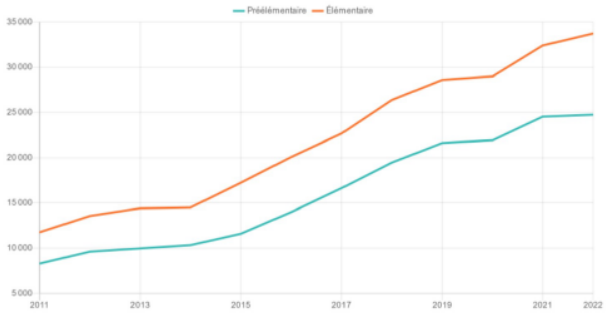
À la rentrée 2022, près de 58 500 élèves du premier degré sont scolarisés dans un établissement du secteur privé hors contrat (1) (2). Plus précisément, 24 700 sont scolarisés au niveau préélémentaire, 33 700 au niveau élémentaire et moins de 50 en ULIS. En 2022, les effectifs du secteur privé hors contrat représentent 0,9 % de l'ensemble des élèves scolarisés dans le premier degré en France métropolitaine ou DROM. Entre 2012 et 2022, le nombre total d'élèves du premier degré de l'enseignement privé hors contrat a augmenté d'environ 35 000 élèves, une partie de la hausse s'expliquant par un meilleur repérage des écoles du secteur privé hors contrat. En 2012, plus de 23 200 élèves étaient scolarisés dans l'enseignement privé hors contrat dans le premier degré. Les effectifs sont restés relativement stables de 2012 à 2014 et entre 2019 et 2020, avant de connaître une hausse sensible à la rentrée 2021 (+ 11,8 % soit 6 000 élèves de plus). À la rentrée 2022, la croissance des effectifs est plus modérée : + 2,5 %, soit 1 500 élèves en plus. L'évolution suit la même tendance au niveau préélémentaire et au niveau élémentaire.

À une échelle académique, les progressions les plus importantes (plus de 20 %) s'observent dans les académies de Corse, de Limoges, de Besançon, de Guyane et de Reims (3). À l'inverse, le nombre d'élèves scolarisés dans le premier degré hors contrat, décroit entre 2021 et 2022 dans les académies de Normandie, de Créteil, de Clermont-Ferrand, d'Orléans-Tours, d'Aix-Marseille et de Lyon.

En savoir plus :
Note d'Information : 22.38.

REPÈRES ET RÉFÉRENCES STATISTIQUES

1 - 1) Évolution des effectifs d'élèves de l'enseignement préélémentaire et élémentaire



2 - 2) Évolution des effectifs du premier degré (1)

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Part du hors contrat en 2022 (%)
Préélémentaire	**8 281**	**9 606**	**9 963**	**10 328**	**11 586**	**13 989**	**16 629**	**19 455**	**21 620**	**21 926**	**24 539**	**24 746**	**1,1**
Élémentaire	**11 749**	**13 557**	**14 403**	**14 496**	**17 236**	**20 082**	**22 668**	**26 376**	**28 596**	**28 990**	**32 404**	**33 729**	**0,8**
ULIS (2)	**114**	**60**	**58**	**39**	**23**	**24**	**27**	**98**	**87**	**99**	**116**	**39**	**0,1**
Total	20 144	23 223	24 424	24 863	28 845	34 095	39 324	45 929	50 303	51 015	57 059	58 514	0,9
Préélémentaire													
Très petite section (3)	1 092	1 234	1 279	1 471	1 432	1 822	2 116	2 392	2 488	2 568	2 820	2 769	3,8
Petite section (3)	2 332	2 788	2 889	2 803	3 279	4 051	4 965	5 524	6 411	6 342	7 417	7 357	1
Moyenne section (3)	2 384	2 848	2 915	3 067	3 425	4 193	4 882	6 033	6 434	6 619	7 173	7 602	1
Grande section (3)	2 473	2 736	2 880	2 987	3 450	3 923	4 666	5 506	6 287	6 397	7 129	7 018	0,9
Élémentaire													
CP	2 570	3 034	3 163	3 213	3 864	4 479	4 946	5 927	6 386	6 633	7 189	7 555	0,9
CE1	2 428	2 793	3 078	3 047	3 663	4 312	4 763	5 612	6 056	6 027	6 979	7 088	0,9
CE2	2 380	2 706	2 855	3 020	3 510	4 034	4 711	5 288	5 766	5 778	6 438	6 821	0,8
CM1	2 201	2 604	2 741	2 731	3 205	3 855	4 299	4 999	5 372	5 465	6 127	6 360	0,8
CM2	2 170	2 420	2 566	2 485	2 994	3 402	3 949	4 550	5 016	5 087	5 671	5 905	0,7

3 - 3) Effectifs de l'enseignement privé hors contrat dans le premier degré par académie à la rentrée 2022

Académies	Privé hors contrat	Évolution 2021-2022 (%)
Clermont-Ferrand	432	-6,9
Grenoble	2 614	5,4
Besançon	246	26,8
Dijon	515	7,1
Rennes	1 181	11,7
Orléans-Tours	922	-1,9
Nancy-Metz	743	0
Reims	548	20,2
Strasbourg	1 551	3,5
Amiens	833	3,9
Lille	994	13,2
Lyon	3 550	-1,2
Créteil	4 854	-7,3
Paris	5 074	1,6
Versailles	9 429	3,3
Normandie	403	-9,9
Bordeaux	2 312	8,6
Limoges	229	45,9
Poitiers	724	15,8
Montpellier	2 965	6,1
Toulouse	2 561	2
Nantes	1 983	6,2
Aix-Marseille	3 351	-1,6
Nice	3 134	2,9
Corse	103	171,1
France métropolitaine	**51 331**	**2,5**
Guadeloupe	2 356	0,4
Guyane	28	21,7
Martinique	1 077	8,6
Mayotte	3 045	2,5
La Réunion	677	1,8
DROM	**7 183**	**2,7**
France métro. + DROM	**58 514**	**2,5**

9. Plaquette présentant le 30ème congrès Calandreta – 29 mai au 1er juin 2019



10. Bandeau PI page d'accueil APRENE



11. Charte Calandreta, mai 2005

Charte des Calandretas

traduction française de la version languedocienne, votée à l'AG de Limoux — 21/05/2005

Introduction

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

1. L'objectif

1.1. L'objectif de Calandreta est de transmettre la langue et la culture occitanes aux enfants en assurant leur scolarisation en occitan dès l'école maternelle. L'occitan enseigné dans une Calandreta est celui de sa zone dialectale. Chaque établissement Calandreta tient compte de la réalité de la pratique de la langue dans son environnement proche et participe aux actions en faveur de son épanouissement et de sa reconnaissance.
1.2. À Calandreta, des parents, des enseignants et des amis de la langue s'associent « pour faire école » en érigeant des établissements scolaires. Chaque établissement Calandreta est conduit par une association. La langue occitane a sa place dans la vie associative du mouvement Calandreta.
1.3. Calandreta construit les conditions d'un bilinguisme véritable dès l'école maternelle, en immersion totale, pour donner à chaque enfant l'opportunité de bâtir de bonnes constructions cognitives. En élémentaire les calandrons apprennent à lire d'abord en occitan.
1.4. Ils cheminent vers les langues et les cultures romanes et toutes les autres, en s'appuyant sur l'occitan comme langue vertébrale.
1.5. Une mission des établissements secondaires Calandreta est de valoriser le bilinguisme des enfants qui viennent du primaire. Ce bilinguisme doit permettre d'arriver à un plurilinguisme en fin de 3ème et de réussir le brevet spécial en occitan.

2. S'associer pour faire école

2.1. Chaque établissement Calandreta est conduit par une association, déclarée dans le cadre de la loi de 1901. L'association Calandreta doit obtenir l'agrément de la Confédération. L'association et l'équipe pédagogique sont garantes de la mise en œuvre de la Charte des Calandretas.
2.2. Calandreta offre un service public d'enseignement en occitan dans des établissements laïques où l'enseignement est gratuit.
Ce mouvement associatif est indépendant des organisations politiques, syndicales et religieuses. Pour mettre en œuvre son projet et pour le développer, Calandreta construit une collaboration effective entre les collectivités territoriales, les enseignants et les parents.
2.3. L'association agit en liaison avec la confédération des Calandretas et les fédérations départementales et régionales désignées par la confédération.
2.4. Calandreta associe les volontés, les énergies et les compétences pour développer l'emploi de l'occitan comme langue d'usage pour toute la vie de l'école.
Calandreta souhaite que les parents de calandrons favorisent, dans la vie familiale, une ambiance propice à l'emploi quotidien de l'occitan. Pour cette raison, Calandreta s'engage à faciliter l'entrée de quiconque dans la langue et la culture occitanes[1].
2.5. L'association a une responsabilité par rapport au personnel qui travaille dans l'établissement, qu'elle en soit directement l'employeur ou non. Les enseignants payés par l'État le sont grâce à un contrat d'association signé entre l'État et Calandreta.
2.6. Au niveau administratif l'association et le chef d'établissement décident ensemble, même si ce dernier est l'interlocuteur de l'Éducation Nationale.
2.7. Dans les établissements Calandreta les « rescambis » (rencontres - échanges) sont un lieu privilégié où partager le projet entre parents et enseignants. Le lieu d'élaboration du projet Calandreta est le congrès, tous les acteurs du mouvement y sont invités.

3. Immersion et Pédagogie

3.1. Dans chaque établissement Calandreta, l'occitan est langue enseignante et langue enseignée, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Calandreta emploie la méthode de l'immersion précoce à l'école maternelle[2]. En particulier Calandreta constate qu'une langue renforce l'autre et qu'il faut accorder aux enfants le temps nécessaire pour qu'ils construisent eux-mêmes leurs apprentissages.
3.2. Les apprentissages se font en occitan d'abord, ensuite le français entre en classe après l'acquisition de la lecture en occitan, progressivement, pendant le cycle 2, de façon individualisée. Les heures de français en primaire à Calandreta sont planifiées ainsi chaque semaine : CE1 → 3 heures, CE2 → 4 heures, CM1 → 5 heures, CM2 → 6 heures.
Calandreta choisit la graphie classique et les normes proposées par le Conseil de la Langue Occitane[3].
3.3. La langue occitane est langue de culture : le projet pédagogique inclut la découverte de la littérature occitane avec tous les aspects culturels. Les calandrons se familiarisent en classe, petit à petit, avec tout le domaine linguistique occitan, avec tous ses grands dialectes. L'apprentissage d'une troisième langue peut commencer à partir de la fin du cycle 2 du primaire[4].
3.4. Les enseignants fonctionnent en équipe pédagogique d'établissement, qui se réunit au moins une fois chaque semaine en « conseil ». Cette équipe prépare le projet d'école dans le cadre de la Charte des Calandretas et garantit autant la place de la langue dans l'établissement que l'orientation pédagogique dans les classes. Calandreta, avec les enseignants organisés en équipes pédagogiques et en partenariat avec l'établissement APRENE[5], développe une méthode de pédagogie qui tient compte principalement, dans sa pratique, des travaux des courants
pédagogiques « techniques Freinet » et « pédagogie institutionnelle »[6] et des psycholinguistes sur l'éducation bilingue en immersion précoce[7].
3.5. Calandreta encourage la mise en place d'institutions dans les classes[8] qui donnent la parole aux enfants, qui les rendent autonomes, qui règlent la vie des groupes, qui ouvrent la classe vers l'extérieur.
3.6 L'objectif est d'assurer une continuité de la maternelle jusqu'au lycée, et de donner du sens aux apprentissages. Les établissements Calandreta développent une pédagogie du sujet acteur dans un groupe, adaptée tant au premier qu'au second degré.
3.7. Le lieu d'élaboration du projet Calandreta est le congrès. Les enseignants y participent. Ils participent aussi aux réunions fédérales des enseignants et ils ont des représentants élus dans chaque institution de Calandreta. Les enseignants sont acteurs de leur formation initiale à APRENE et continue avec le Centre de Formation Professionnelle en Occitan. Les enseignants respectent les instructions officielles de l'Éducation Nationale et le niveau scolaire des enfants doit être en conformité avec ces instructions. Dans los établissements Calandreta, « Rescambi » est le lieu privilégié où partager le projet.

4. Action culturelle

Chaque établissement Calandreta anime une action culturelle occitane et se lie à la vie culturelle de son environnement.
Ceci donne du sens à la langue pour les calandrons, encourage la Calandreta, améliore la convivialité et la cohésion, et de plus finance un peu le fonctionnement de l'établissement.
Cette action culturelle sur la place publique présente bien pour faire connaître et reconnaître Calandreta par la population et par les institutions. Pour la conduire, les associations Calandreta publient le calendrier annuel de leurs manifestations culturelles occitanes. À chaque réunion de l'association, l'activité culturelle occitane a sa place parmi les questions du jour.

Conclusion :

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

Pour pouvoir user du nom de Calandreta, une association doit obtenir et maintenir son affiliation à la Confédération, adhérer à la Charte, et en respecter autant les termes que l'esprit. Les quatre aspects, l'associatif, le linguistique, le pédagogique et celui des pratiques culturelles occitanes ne peuvent pas se séparer : c'est la rencontre des quatre qui s'identifie sous le vocable « **Calandreta** ».

---

1 Par exemple, elle favorise la tenue de « setmanièrs » à l'école (session hebdomadaire où les adultes peuvent se baigner dans la langue occitane de chez eux).
2 En référence à l'œuvre du professeur Jean Petit et aux recherches de Lambert et Taylor
3 Calandreta choisit la norme classique pour enseigner les structures grammaticales et lexicales aux enfants et comme outil de travail quotidien. Pour autant, Calandreta favorise l'accès des enfants aux œuvres littéraires et aux autres productions écrites dans la norme graphique dite mistralienne, dans un souci d'ouverture culturelle et de connaissance d'auteurs majeurs de notre littérature.
4 Au cas où un intervenant extérieur en est chargé, il doit rester de toute façon en cohérence avec les pratiques pédagogiques des enseignants.
5 Établissement d'enseignement supérieur associatif fondé par la Confédération Occitane des Calandretas en 1996 pour assurer la formation initiale des enseignants dans le cadre ouvert par le protocole d'accord signé avec l'État et selon les prescriptions de Calandreta.
6 Notamment de Celestin Freinet, Fernand Oury et René Laffitte ...
7 Notamment Jean Petit et Gilbert Dalgalian ....
8 Les "métiers", le "Conseil", le "Quoi de neuf, "l'auto-évaluation", las "ceintures de couleur", le "journal scolaire", la "correspondance scolaire", le "texte libre" avec le "choix de texte", le "marché" avec "la monnaie", sont des exemples de dispositifs institués en classe à Calandreta (cette liste n'est pas prescriptive).

12. Charte Calandreta, mai 2017

Charte Calandreta - Ensenhament laïc immersiu occitan

Traduction française de la version languedocienne, votée à l'AG de Limoux – 21/05/2005
Modifiée par l'AG de Carcassonne – 21/05/2017

Introduction

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

1. L'objectif

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

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

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

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

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

1.6. Calandreta prolonge l'immersion après le baccalauréat à l'établissement d'enseignement supérieur APRENE [1].

2. S'associer pour faire école

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

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

1 *Établissement d'enseignement supérieur associatif fondé par la Confédération Calandreta en 1996 pour assurer la formation initiale des enseignants dans le cadre ouvert par le protocole d'accord signé avec l'État et selon les prescriptions de Calandreta.*

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

2.4. Calandreta associe les volontés, les énergies et les compétences pour développer l'emploi de l'occitan comme langue d'usage pour toute la vie de l'école.
Calandreta souhaite que les parents de calandrons favorisent, dans la vie familiale, une ambiance propice à l'emploi quotidien de l'occitan. Pour cette raison, Calandreta s'engage à faciliter l'entrée de quiconque dans la langue et la culture occitanes[2].

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

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

2.7. Dans chaque établissements Calandreta, les « rescambis » (rencontres – échanges) sont un lieu privilégié où partager le projet entre parents et enseignants. Le lieu d'élaboration du projet Calandreta est le congrès, tous les acteurs du mouvement y sont invités.

3. Immersion et Pédagogie

3.1. Dans chaque établissement Calandreta, l'occitan est langue enseignante et langue enseignée, tant à l'oral qu'à l'écrit. Calandreta emploie la méthode de l'immersion précoce à l'école maternelle[3]. En particulier, Calandreta constate qu'une langue renforce l'autre, et qu'il faut accorder aux enfants le temps nécessaire pour qu'ils construisent eux-mêmes leurs apprentissages.

3.2. A Calandreta, les apprentissages se font d'abord en occitan. Les enseignants font vivre les « palancas » (comparaisons conscientes de la langue). Le français entre progressivement en classe, après l'acquisition de la lecture en occitan, de façon individualisée. Il est enseigné au cycle 2, quand la lecture est bien engagée, en lien avec l'occitan et les autres langues romanes. Les cours de français sont intégrés aux cours de langue. Les heures de français en primaire sont planifiées ainsi chaque semaine : CE1 = 3 heures ; CE2 = 4 heures ; CM1 = 5 heures ; CM2 = 6 heures.
Calandreta choisit la graphie classique et les normes proposées par le Congrès permanent de la langue occitane (Conseil de la langue occitane)[4].

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

3.4 Les programmes «Familles de langues» et «Musiques des langues» permettent de passer du bilinguisme au plurilinguisme. L'apprentissage d'une autre langue (autre que l'occitan et le français) peut démarrer à partir du CE1, et Calandreta préconise le suivi de ces programmes (Familles de Langues et Musiques des Langues) pour ce faire[5]. La comparaison des langues et l'éveil aux langues sont essentiels pour comprendre le monde.

3.5. Les enseignants fonctionnent en équipe pédagogique d'établissement, qui se réunit au moins une fois chaque semaine en « conseil ». Cette équipe prépare le projet d'école dans le cadre de la Charte

---

2 *Par exemple, elle favorise la tenue de « setmanièrs » à l'école (sessions hebdomadaires où les adultes peuvent se baigner dans la langue occitane de chez eux).*
3 *En référence à l'œuvre du professeur Jean Petit et aux recherches de Lambert et Taylor.*
4 *Calandreta choisit la norme classique pour enseigner les structures grammaticales et lexicales aux enfants, et comme outil de travail quotidien. Pour autant, Calandreta favorise l'accès des enfants aux œuvres littéraires et aux autres productions écrites dans la norme graphique dite mistralienne, dans un souci d'ouverture culturelle et de connaissance d'auteurs majeurs de notre littérature.*
5 *Au cas où un intervenant extérieur en est chargé, il doit rester en cohérence avec les pratiques pédagogiques des enseignants.*

Calandreta, et garantit autant la place de la langue dans l'établissement que l'orientation pédagogique dans les classes. Calandreta, avec les enseignants organisés en équipes pédagogiques et en partenariat avec l'établissement d'enseignement supérieur APRENE, développe une méthode de pédagogie singulière qui allie l'immersion linguistique, inspirée des travaux des psycholinguistes sur l'éducation bilingue en immersion précoce[6], et une pédagogie active dans la continuité de Freinet et des apports de la Pédagogie Institutionnelle[7].

3.6. Dans les classes, Calandreta encourage la mise en place d'institutions[8] qui donnent la parole aux enfants, qui les rendent autonomes, qui règlent la vie des groupes et qui ouvrent la classe vers l'extérieur.

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

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

4. Action culturelle

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

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

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

Conclusion

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

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

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

---

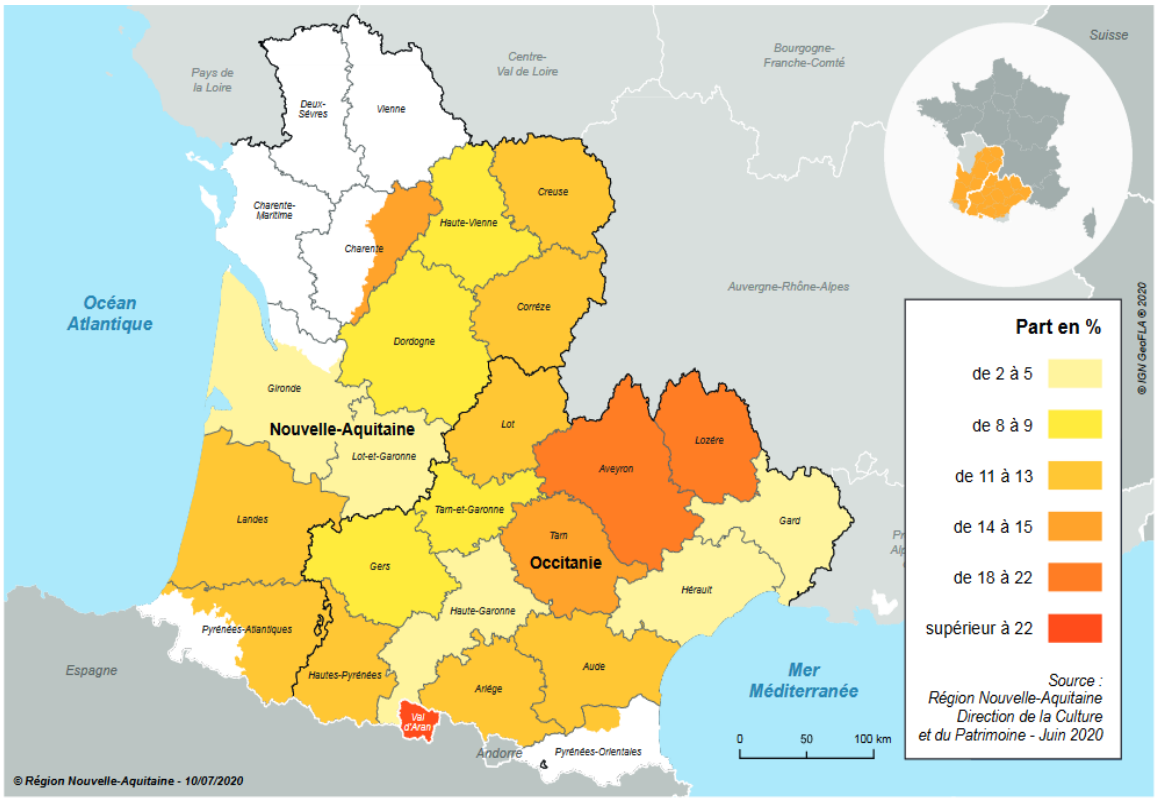
6 *Notamment Jean Petit et Gilbert Dalgalian.*

7 *Notamment de Celestin Freinet, Fernand Oury et René Laffitte.*

8 *Les "métiers", le "Conseil", le "Quoi de neuf", "l'auto-évaluation", les "ceintures de couleur", le "journal scolaire", la "correspondance scolaire", le "texte libre" avec le "choix de texte", le "marché" avec "la monnaie", sont des exemples de dispositifs institués en classe à Calandreta (cette liste n'est pas prescriptive).*

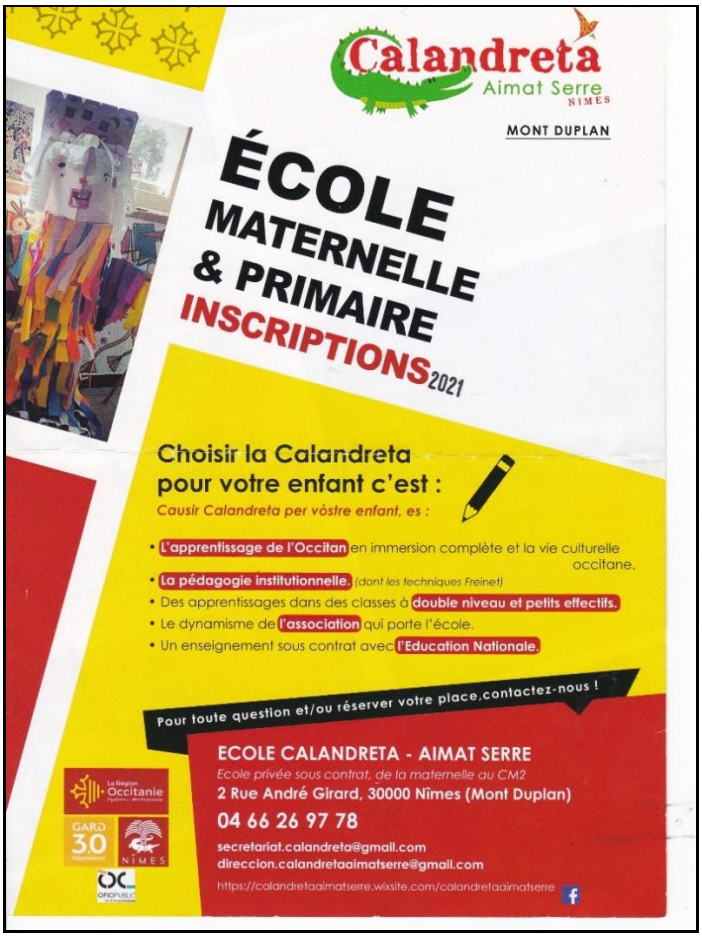
13. Carte locuteurs occitans Régions Nouvelle-Aquitaine et Occitanie

Pourcentage de personnes qui déclarent « parler occitan sans difficulté, ou suffisamment pour tenir une conversation simple »



Enquête OPLO 2020 https://www.ofici-occitan.eu/wp-content/uploads/2020/08/Synthese-4-pages-sans-traits-de-coupe.pdf

14. Plaquette de la Calandreta Aimat Serre à Nîmes





15. Demande d'autorisation d'exploitation des « CV » APRENE 1

Autorisation pour l'exploitation de données écrites

En …….. , lors de votre participation au cursus APRENE 1, dans le module d'approche de la pédagogie institutionnelle dans lequel j'intervenais, vous avez rédigé un bref cv qui indiquait comment vous étiez arrivé dans cette formation.

Actuellement inscrit en doctorat de sciences de l'éducation, mon travail porte sur les dispositifs de formation initiale, notamment pour les écoles Calandretas.

Pour alimenter ma recherche, je souhaiterais avec votre autorisation pouvoir exploiter sous forme anonymisée ce cv.

Il s'agit bien d'un travail personnel de recherche que je mène, et en aucune manière d'une évaluation professionnelle.

Ces recherches ne sont possibles que grâce au consentement des personnes qui acceptent l'exploitation de ces cv. Je vous demande par conséquent votre autorisation.

Autorisation

Je soussigné(e) ……

- autorise par la présente Richard Lopez à exploiter le cv que j'ai rédigé l'année …….. en APRENE1

- autorise l'utilisation de ces données à des fins de recherche scientifique (mémoires ou thèses, articles scientifiques, exposés à des congrès, séminaires)

- prends acte que pour toutes ces utilisations scientifiques ces données seront anonymisées. *C*eci signifie qu'elles utiliseront des pseudonymes et remplaceront toute information pouvant porter à l'identification des participants

- souhaite que la contrainte supplémentaire suivante soit respectée :

.....

Lieu et date : ……..

Signature :

16. Texte type du mail de demande d'autorisation d'exploitation des « CV » APRENE 1

Bonjour ……,

J'espère que tout va pour le mieux pour toi en ce début d'année pour laquelle je te présente mes meilleurs vœux.

En ……, lors de ta participation au cursus APRENE 1, dans le module d'approche de la pédagogie institutionnelle dans lequel j'intervenais, tu avais rédigé un bref cv qui indiquait comment tu étais arrivée dans cette formation.

Actuellement inscrit en doctorat de sciences de l'éducation, mon travail porte sur les dispositifs de formation initiale, notamment pour les écoles Calandretas.

Pour alimenter ma recherche, je souhaiterais avec ton autorisation pouvoir exploiter sous forme anonymisée ce cv.

Il s'agit bien d'un travail personnel de recherche que je mène, et en aucune manière d'une évaluation professionnelle.

Ces recherches ne sont possibles que grâce au consentement des personnes qui acceptent l'exploitation de ces cv.

Pourrais-tu m'accorder ton autorisation en me retournant le document ci-joint signé ?

Je reste bien entendu à ta disposition si tu souhaites plus de précisions.

Bien cordialement,

Richard

17. « CV » Aprene 1 retranscrits, anonymisés et catégorisés

Codage de la catégorisation

Origine
Entrée en Calandreta en tant que parent
1er contact Calandreta : postes de remplacement, novelari, AFPR, intervenant(e),…
1er contact avec l'occitan
Reconversion, transition professionnelle
1er contact PI
La PI pour moi
rejet ou tension avec l'école publique
En cursives : Notes prises in situ lors de la présentation des CV par les Calandrins.

Dounia Calandrina enfants scolarisés novelària	**Dounia** d.n [date de naissance, elle a 45 ans] n. [nationalité ; pays de l'est] é.c mariée, 2 enfants tel : 06…… d. [adresse domicile] diplômes : Master II en lettres modernes u. Master II de la Philologie Française, [pays d'origine] formations : plusieurs calandretes : la recherche d' « une autre » pédagogie pour mes enfants remplacement au sein d'une calandrete (2008-2010) poste d'intervenante en français (2011-2013) dans la même calandrete questions : PI et l'apprentissage PI et TF PI : respect de l'autre « .. organisation rigoureuse grande liberté… » possibilité de faire « accoucher » le savoir Elle a été professeure auprès d'adultes dans son pays d'origine. Elle a beaucoup déménagé en France .Elle a été contente et flattée qu'on la sollicite pour être intervenant en en français dans la Calandreta même si c'était à la dernière minute, dans l'urgence, ce qui l'a inquiétée. Elle veut relever le défi d'avoir « une classe qui tourne toute seule » comme celle d'une régenta qu'elle a vu fonctionner, Mme H.
Aurore Calandrina	Présentation : Je m'appelle **Aurore.**

Occitan lycée CAPES	J'ai 33 ans. J'habite à C. J'ai choisi l'option occitan au bac littéraire option math. Je suis allée à l'université Paul Valéry pour passer un double Deug, Licence Occitan Espagnol. Calandreta : L'an dernier, j'étais assistante d'éducation. Le professeur d'occitan m'a parlé du recrutement pour la formation d'aprene 1. pédagogie : Ce qui m'intéresse dans la pédagogie c'est l'autonomie et l'esprit d'équipe. Quand on a plusieurs niveaux, ils peuvent évoluer ensemble. Je ne connais pas trop la pédagogie institutionnelle. Aurore s'est présentée au CAPES sans succès.
Hugo Calandrin occitan musique remplacement	**Hugo** – 39 ans – Habitant de Montpellier. Concubin 2 enfants 11 et 6 ans. Après 1 Baccalauréat général (lettre et maths) j'ai suivi un cursus universitaire en Architecture jusqu'à l'obtention du diplôme. Je me suis tourné d'abord vers une approche sociale via 1 poste de technicien sur des problématiques d'insalubrité de logements mais également autour des problématiques de la valorisation du patrimoine architectural. J'ai été musicien également, c'est grâce à cette expérience que j'ai rencontré la langue Occitane et la culture qui s'y rattache. J'ai décidé, il y a 9 mois maintenant, de faire une (re)conversion vers le métier d'enseignant. J'ai eu la chance de pouvoir expérimenter ce métier pendant 3 mois de remplacement dans la Calandreta de Sète. Je me suis rendu compte que j'y prenais vraiment plaisir et me suis dirigé vers la formation APRENE pour acquérir un savoir sur la pédagogie mise en place et parfaire également ma pratique de la langue. La P.I. n'était pas vraiment mise en place dans cette classe de cycle 3, je n'ai donc pas pu en connaitre beaucoup à ce sujet. J'y ai donc fait classe en tentant des petites expérimentations et en m'appuyant surtout sur l'autonomie en marche dans la classe, ses habitudes déjà présentes. Certains rites y étaient présents, mais manquaient, entre autres, le système d'évaluation par ceintures. « Les enfants m'ont mis en immersion. »
Monique Calandrina occitan culture	**Monique** 32 ans originaire de Béziers mais depuis peu j'habite dans un autre département. Cursus « Etude » BAC L Options Arts Plastiques et Histoire de l'Art BTS action commerciale Licence Professionnelle « Agent du Développement Culturel en milieu rural » Cursus « Professionnel » ≈ 7 ans dans le secteur culturel : organisation d'évènements :logistique, programmation, gestion des équipes ou bénévoles communication et diffusion de spectacles Autres expériences 1,5 an d'expérience de vie à Londres BAFA option activités manuelles formée au CEMEA Responsable d'une librairie spécialisée en Occitan sur Toulouse Rencontre avec la Pédagogie Institutionnelle Elle se fit suite à mon BAFA. Le CEMEA prit contact avec moi et m'invita à un week-end de présentation pour intégrer de nouveaux formateurs au BAFA. C'est là que j'ai pu avoir une présentation de la PI et qui m'a plu car : l'anim s'adapte à l'enfant en fonction de son vécu, caractère… on autonomise et responsabilise les enfants favorise l'humain, la tolérance et l'ouverture à l'autre Pourquoi je suis ici ? J'aime les enfants

	Cela fait des années que je suis investie au sein du milieu associatif occitan, je connais bien cette culture, ses productions, Je connais les bienfaits de l'immersion et les atouts du bilinguisme J'aimerais transmettre aux générations l'importance de l'humain
Suzy Calandrina CRPE 5 fois option occitan	**Suzy** [CV organisé en tableau] 27 ans (Lot-et-Garonne) Diplômes : BAC L (avec option occitan) Licence de géographie Master 2 d'Enseignement (type IUFM) Master 2 Science de l'Education Autres : BAFA Projet de Solidarité Internationale en Amérique du Sud en 2005 Randonnée Guitare J'ai postulé à une annonce Pôle Emploi qui cherchait une enseignante bilingue en Occitan (je n'étais ni enseignante ni bilingue en Occitan !) C'est comme cela que j'ai découvert les « Calandretas ». Je me suis intéressée à ces écoles et à la langue après cet entretien. Depuis + de 7 ans, je suis animatrice bénévole chez les « Scouts et Guides de France » où nous appliquons une méthode active (pédagogie active), cette méthode et l'associatif me plaisent. Durant mon cursus universitaire, j'ai très peu entendu parler de la pédagogie institutionnelle… Est-ce normal ? Pédagogie = façon / manière de faire passer les choses. Suzy a présenté 5 fois le CRPE public sans succès. Elle a fait fonction d'AVS auprès de 2 enfants.
Mylène Calandrina occitan bilingue novelària	**Mylène**, 26 ans Mes parents ont eu la très bonne idée de m'inscrire en grande section en classe bilingue français-occitan. Venant du nord de la France, mes parents ne parlent pas la langue occitane, je suis donc la seule de la famille à avoir cette chance. J'ai poursuivi ce cursus jusqu'à la fin du lycée, sans trouver beaucoup d'interlocuteurs en dehors de l'école. J'ai laissé de côté l'occitan quelques années pour me consacrer à des études agricoles et au voyage. C'est à mon retour que j'ai eu envie/besoin de retrouver ce parlé que j'avais au fond de moi. J'ai travaillé alors avec [une] association qui anime des classes vertes en occitan avec la pédagogie de projets. Ce sont les fondateurs de cette association qui m'ont, après quelques formations, dirigée vers les calandretas. J'ai donc fait un an de remplacement à ½ temps sur une classe de Petite et Moyenne section et à ¼ temps sur une classe de cycle 3 CE2, CM1 et CM2. Du coup, j'ai été confrontée à deux problématiques. La première était de comment introduire les institutions avec les petits, avec en particulier beaucoup de questions sur la mise en place de monnaie avec des enfants qui n'ont pas encore les notions pour l'appréhender.
Elisa Calandrina novelària	**Elisa** 45 ans (Haute-Loire) J'ai une formation initiale en agriculture. J'ai découvert à 20 ans l'éducation populaire (Francas), j'ai été animatrice CLSH, Camp, classes découvertes, … J'ai repris les études à 30 ans : Licence Sciences de l'Education. J'ai fait un remplacement sur une classe maternelle (PS MS GS). J'ai appris cette année qu'une nouvelle classe devrait s'ouvrir en Haute-Loire à la Calandreta. 2 aspects m'intéressent fortement

	La PI, Freinet l'occitan Elle a fait des remplacements dans des écoles privées.
Justine Calandrina enfant scolarisé novelària	**Justine** 32 ans 1 enfant scolarisé en Calandreta Cursus scientifique : école d'ingénieur puis l'envie de donner du sens et un rapport non financier à mon travail. J'ai fait des remplacements dans l'E.N. comme professeur de mathématiques. J'ai une amie professeur des écoles qui a tenté la mise en place de la P.I. et avec laquelle j'en ai beaucoup parlé mais à une époque où j'étais loin (de pouvoir la mettre en place). J'ai choisi Calandreta pour ma fille d'abord pour la P.I., maintenant aussi pour l'occitan. On m'a proposé une « formation rapide » en PI et en langue pour prendre une classe l'an dernier, j'ai suivi cette formation et j'ai travaillé l'an dernier à la Calandreta de Narbonne dans une classe de TPS/PS/-MS/GS de 28 enfants. J'ai lu sur la P.I., René Laffitte, Isabelle Robin… J'ai eu du mal à trouver du sens en maternelle pour certaines institutions. Cette année pour mon premier stage, j'ai eu l'impression de voir l'application de tout ce que j'ai lu, de manière simple et efficace. Je suis contente d'avoir ce temps de formation pour réfléchir et prendre du recul sur tout ça. Elle tient un bar à rhum.
Bertille Calandrina novelària	**Bertille**, 37 ans, j'habite dans l'Hérault. J'ai une formation initiale de Monitrice-éducatrice et une licence de sociologie. J'ai travaillé pendant presque 10 ans en tant que monitrice-éducatrice dans des structures différentes et avec des publics différents. J'y ai parfois rencontré des prémisses de conseil, sans savoir ce que c'était. En 2011, j'ai postulé à une place d'aide maternelle dans une Calandreta, un peu par hasard (pour reprendre un travail, un an après la naissance de mon fils). Je ne parlais pas un mot d'occitan, mais les méthodes freinet et la pédagogie institutionnelle utilisées dans ces écoles m'ont donné envie de découvrir cette manière d'enseigner. En 2012, à la fin de l'été, la fédération des calandretas m'a proposé un poste de « novelari » sur une classe de maternelle (de la TPS à la GS). J'ai occupé ce poste pendant 2 ans avec des outils que j'ai pris lors de mes rencontres avec d'autres enseignants, mais n'ai vraiment pris la mesure des possibilités de la pédagogie institutionnelle avec le stage effectué pendant les vacances de Pâques avec Champ PI. L'année étant déjà bien avancée, je me suis sentie frustrée de ne pas pouvoir tout utiliser tout de suite. Je n'ai jamais voulu être enseignante (je n'ai jamais aimé l'école) mais la rencontre avec ce biais d'enseigner m'a vraiment donné envie de changer d'avis !
Linda Calandrina novelària	**Linda** 32ans Je suis une personne dyslexique qui s'est donc retrouvée en échec au CE2. Ma « maitresse » de l'époque a décrété que je devais partir en enseignement spécialisé, ce que ma mère a refusé. Heureusement ma mère était enseignante, utilisait les institutions et Freinet dans une classe unique. Elle m'a donc prise dans sa classe. J'ai donc vécu les institutions en tant qu'enfant et quand j'ai commencé à enseigner en Suisse il y 5 ans, je me suis basée sur mon vécu et naturellement, j'ai instauré les moments de parole (conseil) et les albums, sans savoir du tout que c'était des institutions. Il y a 1 an, je suis revenue en France, avec une énorme interrogation : Avais-je ma place dans le système éducatif public français ? enseigner dans des conditions telles qu'elles sont proposées par l'IA ne me faisait pas du tout envie. J'ai eu de la chance de découvrir les Calandretas, et d'y trouver une place. Je me suis retrouvée « jetée dans le grand bain » sans être armée : la monnaie,

	Elle a été gouvernante en Suisse avant d'y être enseignante pendant 4 ans. Elle a été responsable d'une classe de GS/CP/CE1 dans une calandreta pendant 1 an. C'était une année compliquée.
Frédéric Calandrin novelari	**Frédéric** 48 ans Région toulousaine Après quelques années à avoir travaillé dans plusieurs entreprises, pour diverses raisons d'ordre personnel [typpex], j'ai décidé de changer de voie. Là, je me suis lancé dans une formation à la langue et à la culture occitane. Après 6 mois de formation intensive au CFPO de Midi-Pyrénées à Toulouse, et étant à la recherche d'un emploi, j'ai postulé pour faire des remplacements de regent à Calandreta. L'an passé, j'ai eu l'opportunité de travailler dans une Calandreta toute l'année scolaire avec des CM1-CM2 comme « instituteur ». Cette année passée, aidé par mes collègues pour appréhender le métier et les techniques pédagogiques (freinet et PI), j'ai décidé de poursuivre et au mois de juin, j'ai passé la JURADA et me voici en formation. Il y a plus de 20 ans, je m'étais posé la question de l'enseignement mais la pédagogie enseignée en milieu scolaire « classique » ne me convenait pas. Ma grand-mère, institutrice, m'avait parlé de Freinet. Je ne me sentais pas prêt pour passer le pas à ce moment-là. Il a fait des études scientifiques qu'il a dû interrompre.
Camille Calandrina ex-calandrona novelària fille de regent PI	Je m'appelle **Camille**. J'ai 25 ans. J'ai fait ma scolarité en Calandreta, au primaire puis au collège à Montpellier. Je suis arrivée à la pédagogie institutionnelle sans vraiment m'en rendre compte. C'est en faisant des remplacements en Calandreta alors que je cherchais du travail dans l'économie de l'énergie que je me suis rendue compte que ce métier (que je n'avais pas envisagé) me plaisait. En me retrouvant enseignante en PI techniques Freinet, je ne fais finalement que suivre ma norme. Je n'ai pas de connaissances théoriques sur la pédagogie et je ne connais pas bien les autres pédagogies. En ayant toujours baigné dans les écoles Calandreta et en ayant eu des enseignants importants pour moi enfant, je ne me suis pas posé la question de devenir enseignante autrement qu'à travers la coopération. Son père est un des enseignants « historiques » de Calandreta. D'où le fait que pour elle la PI c'était sa norme. BAFA avec les CEMEA. Après des études d'économie, elle a refusé un poste d'analyste et choisi de faire des remplacements en Calandreta puis décidé d'en faire son métier. Elle est en recherche de cohérence.
Luc Calandrin ex-Calandron novelari	**Luc** 27 ans J'ai fait ma scolarité dans une Calandreta et jusqu'en 4ème au Collège Léon Cordas. J'ai fait mon lycée à Agropolis à Montpellier. J'ai ensuite fait un Master de sociologie à l'UPV Montpellier 3. J'ai eu l'occasion, deux années de suite de remplacer des « regents » de calandreta. Suite à cela j'ai passé la « jurada » c'est pourquoi je suis ici. Je suis depuis mes 16 ans intéressé par les questions éducatives et pédagogiques. J'ai passé le BAFA et ai fait de l'animation en « colonie » de chantier de rénovation et dans des centres de loisirs. Je ne sais pas trop ce qu'est la PI… La question de la « monèda » dans la classe m'a été présentée comme une institution. Je suppose qu'elle vient de la PI, et je me pose beaucoup de questions sur celle-ci : quel sens ? quels avantages ? quelles fonctions ? et de même pour le « Marché ».

	Il a commencé une thèse sur les mouvements sociaux vu au travers des manuels scolaires puis a fait des remplacements pour Calandreta. « J'essaie de reproduire ce que j'ai vécu en tant que calandron. »
Marion Calandrina ancienne prof de lettres a-scolaire puis problèmes hiérarchie et collègues ICEM éthique de la PI	**Marion** 31 ans J'ai été 8 ans professeur de Lettres Classiques travaillant avec l'ICEM depuis 5 ans. J'ai toujours travaillé en collège, j'ai pu y travailler la correspondance scolaire, le texte libre, le conseil, le plan de travail et le travail en autonomie à partir du pan de travail. Je suis au GD 31 de l'ICEM et cette année, j'essaie de suivre aussi les travaux du GD 64. Ce qui a été le plus complexe pour moi a été le conseil au niveau de la classe. J'ai eu quelques difficultés avec ma hiérarchie et des collègues (dans mon ancien collège, le syndicat majoritaire était le SNALC) pour mes pratiques de classe et mon engagement syndical dans les collèges où je suis passée, ce qui m'a emmenée à prendre la décision d'une reconversion professionnelle vers les Calandretas. Mais ce choix ne relève pas uniquement d'un choix pédagogique. Je m'intéresse depuis une dizaine d'années à la langue et à la culture occitanes. J'ai aussi hésité à passer une habilitation pour enseigner l'occitan en tant que PLC et le FLE. [typex] Par ailleurs, je voulais être PE avant de passer le CAPES, mais dans la suite de mes études, j'ai passé le CAPES que j'ai eu du premier coup et je me suis retrouvée en collège. J'ai des questionnements autour de la monnaie et des ceintures. Elle a vécu à Charleville puis à Pau et a des parents enseignants qui sont des références pour elle. Les débuts de sa scolarité se sont passé dans leurs classes « un peu comme dans les livres de Pagnol ». Puis elle a détesté l'école. « Comme je suis rousse, c'était très mal vu à Pau. Je suis devenue a-scolaire. Ma première année de prof après le capes était super. Ensuite, dans l'Aveyron j'ai été en souffrance pendant 8 ans. » Marion dit qu'elle ne s'impose pas assez. Elle se pose des questions d'éthique vis-à-vis de la monnaie et des ceintures.
André Calandrin ex-Calandron CRPE échoué	**André** - 27 ans - Enfance à Béziers. Scolarité à la Calandreta - Etudes en Biologie : Licence Biologie des organismes (= licence généraliste orientée Ecologie) à Montpellier Master Recherche en Comportement Animal et Humain à Rennes : le nom précis de la discipline et l'éthologie, science basée sur l'observation du comportement. → j'ai donc passé beaucoup de temps à observer. - De la PI, je ne connais rien au niveau théorique, mais seulement ce que j'ai vécu en Calandreta en temps qu'élève. Pour le coup, je ne sais pas vraiment ce qui découle de la PI, mais je me souviens avoir fait : imprimerie conseil de classe /conseil d'école mercat /marché qué de nou / quoi de neuf météo / cossi vas ? présentation de choses correspondances Journal de la classe

	Métiers Voyages scolaires et sorties en ville Entraide entre élèves Couleurs de comportement et de matières Travail en autonomie … - Spécificité : je suis le seul scientifique de la classe. [la cola de cette année] Il a passé le CRPE public mais a échoué à l'oral.
Maxime Calandrin	**Maxime** 21 ans de l'Hérault Cursus scolaire : BAC littéraire option LANGUE 3 langues Licence 3 : Psychologie et sciences cognitives Stages : Calandreta : 3 còps fois : - structure - bilinguisme - moyen d'évaluation BAFA CEMEA Rhône Alpes Languedoc: à 17 ans. Animation depuis toutes les 6 semaines, avec une formation comprenant des institutions de PI. Pourquoi Calandreta : La culture et la langue en premier puis l'envie de comprendre comment se créent des esprits si débrouillards ! Très intéressé aussi par le pluri/multilinguisme L'expérience d'un de mes instit' en CE2-CM1-CM2 qui travaillait avec des techniques un peu étranges à l'époque et qui avec le temps m'ont amené à chercher et à trouver dans Calandreta (c'était une école « typique »). Ça a été compliqué pour lui de renoncer à la recherche.
Axelle Calandrina novelària	**Axelle** 26 ans Nord de l'Occitanie Licence de sociologie et de science de l'éducation L'an dernier (septembre 2014) j'ai été embauchée à la Calandreta pour l'année en tant qu'enseignante remplaçante. J'avais une classe de Grande Section, CP et CE1. J'ai découvert la pédagogie institutionnelle à ce moment-là. Mes collègues déjà en poste m'ont parlé de leurs expériences, comment se déroulaient les institutions dans leur classe. J'ai également lu des livres sur le sujet. Puis en juillet 2015, à la fin de ma première année à la Calandreta j'ai participé à un stage TFPI en Charente à St André à côté de Cognac, organisé par le groupe Charentais de Pédagogie Institutionnelle. - l'hétérogénéité dans le groupe - vivre ces institutions pour pouvoir les proposer ensuite - la diversité
Nathalie Calandrina assistante pédagogique CRPE deux fois	**Nathalie** 34 ans A1 Aprene études littéraires. Sc. de l'éduc. CRPE deux fois avec préparation à l'IUFM. Pendant 6 mois, j'ai travaillé comme assistante pédagogique en Calandreta avant de rentrer en formation à APRENE. La pédagogie institutionnelle : J'en ai entendu parler à l'IUFM. J'en ai vu l'exemple alors qu'une amie en mettait quelques principes en place dans sa classe de village. BAFA, anim. Eclaireurs Unionistes de France. J'en ai témoigné lors de mon travail en Calandreta et dernièrement lors du stage de 3 semaines en classe. Il me semble que la mise en place des institutions avec les élèves permet une mise à distance de l'enseignant (permet de la subjectivité et de mettre tout le monde à égalité devant la loi.)

	La PI ouvre la porte à la responsabilisation, la coopération dans la vie de classe mais également envers le savoir. Elle a fait une année de sciences de l'éducation qu'elle dit avoir complètement oubliée. « Je n'avais pas envie d'être enseignante. » Elle évoque des difficultés importantes dans la langue occitane. Elle déclare qu'elle se sent proche de la PI.
Sandrine Calandrina CRPE échoué Novelària	**Sandrine** 39 ans Licence de psychologie, Master 2 MEEF. J'ai travaillé en Calandreta pendant 3 ans ½ , j'ai souhaité continuer à travailler au sein de ces écoles. Je savais que l'on pouvait y enseigner sans avoir le concours et je voulais être sûre d'être faite pour l'enseignement. Après avoir raté le concours dans le public, j'ai mis des doutes sur ma capacité à enseigner… Entrer et enseigner en Calandreta était un test. J'ai aimé travailler dans ces écoles, j'ai aimé cette pédagogie dont j'avais entendu parler à la fac, à l'IUFM mais très brièvement. En PI, j'ai découvert le QUÉ de NOÙ, lo conselh, la monnaie, les métiers, présentation de choses Mon mémoire de recherche de Master 2 : Quels outils pédagogiques favorisent la concentration des élèves présentant « des déficits de l'attention » PI = groupe, entraide, implication, responsabilité, parole « J'ai fait pionne et AVS. » Elle a été prof de français contractuelle ce qui lui a provoqué 15 jours de dépression.
Lucie Calandrina option occitan	**Lucie**, 46 ans. Est de l'Occitanie Option occ au Bac A1 <u>Etudes</u> de psychologie clinique (1995) Licence + pré-requis DESS psychologie sociale clinique (1997) Master 1 anthropolgie (1999) Master 1 développement culturel Master 2 (2005) candidature concours Education Socioculturelle Min. Agric. Documentation Musée des sociétés <u>Expérience professionnelle :</u> Médiation, missions culturelles (2011-2015) Développement culturel /Aménagement du territoire (2008-2011) Ethnographie – Musée (2005-2007) Ethnographie musicale (enquêtes (1995-2007) Surveillance – collège, lycée. - Animation - jeune public et public handicap <u>Exp. pédagogie</u> Enseignement auprès d'étudiants de licence d'anthropologie (1 semestre). Pas trop d'expériences à ce jour avec les enfants à l'exception de petits boulots d'animation pendant les études et de médiations en art contemporain en 2011-14 Pas de connaissance de la PI avant la préparation de la jurada. Pas entendu parler de Oury et de la Borne [Borde] non plus pendant les études de psychologie clinique et de psychopathologie à Lyon. J'ai entendu parler de St-Alban seulement quand j'ai travaillé sur une mission culturelle en Lozère en 2007-8 mais sans me renseigner davantage à l'époque.

	Ce qui me caractérise : Intérêts pour l'écoute, le chant, les expériences collectives, les choses difficiles que je ne comprends pas (la philosophie, les langues, les cultures) et les choses primaires (les incorporats culturels), ainsi que pour les contacts de culture. Choix de formation J'ai entendu parler des calandretas en atelier d'occitan dans mon département. On m'a encouragée à candidater à la jurada. Et je crois que, à mon âge, je commence à avoir envie de penser aux questions de la transmission. Les récentes expériences de médiation en centre d'art m'ont donné le goût du partage.
Laurence Calandrina ex-Calandrona bain occitan familial	**Laurence** 22 ans Nîmes Cursus : bac S, licence occitan Ancienne calandrona, baignée dans l'occitan depuis petite (famille, école). Toujours été intéressée par la PI et la pédagogie Freinet. Laisser l'enfant aller à son rythme et développer l'autonomie m'intéresse beaucoup. Dyslexique, rééduquée, je sais la chance pour les enfants « dys » d'accéder à l'éducation dans un milieu tel que la PI. La responsabilisation de l'enfant est aussi importante pour moi. J'ai donc moi-même eu l'envie de faire partager mes connaissances et d'instruire les élèves par un biais différent des écoles dites « normales ».
Elsa Calandrina enfants scolarisés occitan fac	**Elsa** 34 ans – 2 enfants Licence Histoire de l'art, 2005 Master II Culture et patrimoine occitan, 2015 J'ai connu les Calandretas en y inscrivant mon fils (il y a trois ans) Mes deux enfants sont en Calandreta. Le choix de Calandreta est un choix linguistique et culturel. La pédagogie pratiquée dans les Calandretas n'a pas du tout été un élément déterminant à l'inscription de mon fils dans cet établissement. Aujourd'hui je sais plus de choses sur la pédagogie pratiquée (les rituels, institutions…) et je suis confortée dans le choix de la Calandreta. Je suis en formation Aprene 1 essentiellement pour apprendre davantage cette pédagogie et parvenir à la pratiquer, la mettre en pratique.
Fanny Calandrina novelària CAPES échoué	**Fanny** Parcours scolaire : - Bac L - Licence (d'Espagnol) LLCE - Master I et II LCER (recherche Espagnol) - Licence Tourisme International J'ai toujours voulu travailler dans l'enseignement, et j'ai toujours été attirée par les langues. Je me dirige après le Master 2 vers le CAPES d'espagnol, en le tentant une première fois. Ma rencontre avec les Calandretas s'est faite en 2014, lorsque je recherchais un emploi (Remplaçante…). J'ai eu la chance d'accéder à une formation via le Pôle Emploi (AFPR) qui m'a permis en septembre d'être « Novelaria » (→ en classe). La formation Aprene 1 est donc la suite logique. La découverte de la Pédagogie Institutionnelle s'est faite lors des stages en Calandretas. Je ne connaissais pas du tout, mais convaincue désormais. (→ autonomie) → aide les enfants en difficulté → responsabilise
Sarah Calandrina Licence occitan novelària 5 ans	**Sarah** Née à [.....] (Lot-et-Garonne) Bac L option théâtre à Toulouse. Licence art du spectacle Licence occitan Deug Philo

	Prépa hypokhâgne et khâgne Master Etudes théâtrales Expérience : enseignante calandreta maternelle 2012 enseignante calandreta classe unique → 2016 2016-2017 création d'une calandreta chez moi à [……] PI : au début je me suis formée à la PI de façon autodidacte (Coop'icem, j'ai acheté les ouvrages du Champ PI Béziers etc) Puis la formation continue à Calandreta = échanges avec d'autres enseignants. Ce que je pense savoir : remettre l'enfant au centre de ses apprentissages, qu'il en soit le principal acteur. Respecter et écouter sa parole. Repenser la place de l'enseignant qui « accompagne ». Donner un pouvoir réflexif sur la classe aux enfants. Leur faire confiance. Ce que je ne sais pas : Pourquoi, quand et comment y-a-t-il eu une division Freinet/PI ? Je suis la maman de O…..
Sandy Calandrina novelària	Sandy Née en Alsace 22 ans BAC L option espagnol contemporain Licence LLCER Espagnol à Béziers puis Master 1 MEEF 1er degré à Montpellier Pendant mon année de M1 remplacement en TPS-GS à la Calandreta puis j'ai enchainé sur 1 an dans deux autres Calandretas. Arrivée en Calandreta un peu par hasard mais aussi parce que j'en avais beaucoup entendu parler. J'ai alors suivi le chemin « normal » pour devenir regenta en Calandreta. PI : Laisser une grande place à l'enfant, à ce qu'il pense, ressent. Avoir des lieux pour pouvoir s'exprimer, grandir, partager. Ce que j'en sais : des moments ensemble (conseil, quoi de neuf), textes libres, TI, le marché, la monnaie. Ce que j'aimerais savoir : approfondir les techniques Freinet car je suis sûre qu'il y a beaucoup de choses à découvrir. « Je sais que ma famille parlait l'alsacien mais sa transmission était interdite. »
Inès Calandrina ex-calandrona oc langue maternelle	**Inès**, 20 ans - Je parle Occitan depuis toujours et j'ai fait toute ma scolarité en Calandreta jusqu'à la 3ème . - Ouest de l'Occitanie. - Licence LLCER Occitan (Langue, Littérature et Civilisation Etrangère et Régionale). - Licence LLCER Espagnol. - C1 en Espagnol - B1 en Catalan (j'ai fait 1an d'Erasmus en Catalogne) - Occitan Langue maternelle. - Bafa spé Arts du cirque. J'ai connu la pédagogie institutionnelle à l'école à travers le conseil de classe, le « Que de nau », la « moneda » etc. Mais je n'ai commencé à mettre un nom sur cette pédagogie (et sur les autres : Freinet, pédagogies actives…) qu'à partir du moment où j'ai commencé à faire de l'animation (colonies de vacances, ALSH…)

	C'est pour la transmission de ce que j'ai connu à la maison et à l'école (langue, culture, pédagogies…) que j'ai décidé d'enseigner en Calandreta.
Nicole Calandrina CRPE échoué langue qui m'a bercée 1 enfant scolarisé	**Nicole** 39 ans Toulouse. -Etudes littéraires – Tentative obtention CRPE. Entrée vie Pro° par l'accompagnement au projet professionnel de 16-18 ans déscolarisés. Formatrice en insertion Responsable Pédagogique - Consultante en Recrutement et Gestion des emplois et des Compétences – Perte de sens- Retour aux 1ères envies professionnelles- Rencontre avec Calandreta. Possibilité d'apprendre et transmettre une langue qui m'a bercée **Associée** [mot entouré] à une pédagogie active que je pratiquais avec les adultes **et** [idem entouré] adossée à un modèle d'école qui tend à l'entreprise apprenante. - 1 année de responsabilité de classe en 2016-17. - fil conducteur de mon parcours : Transmission - 1 enfant Calandron en CP. Elle dit à plusieurs reprises qu'elle est en reconversion. Etudes en classe prépa
Yann Calandrin Licence occitan anim et novelari 5 ans	**Yann** 27 ans Mon parcours est surtout universitaire et n'a pas grand-chose d'original. Licencié en LLCER occitan à l'université de Montpellier, titulaire d'un master en littérature occitane mon orientation vers l'enseignement est somme toute assez naturelle, même si le choix des calandretas a de quoi surprendre. Il faut savoir pour comprendre ce choix que j'ai passé trois ans comme animateur à la calandreta Paloise et que cette expérience a forcément influencé mon choix. J'ai donc pratiqué la pédagogie institutionnelle sans trop m'apercevoir et comprendre réellement les tenants et les aboutissants de celle-ci. Je l'ai vécue sans trop y penser et j'espère avoir le loisir d'approfondir mes connaissances dans ce domaine afin de maîtriser mieux ma pratique. Il a aussi été instit remplaçant en Calandreta pendant 2 ans.
Laurine Calandrina occitan familial enfants scolarisés	**Laurine** Date de naissance : [44 ans] Parcours scolaire et formation : maitrise histoire de l'art. maitrise de restauration de peinture formatrice pour adultes 13 ans : conservation – restauration de peintures. Rencontre avec la langue : familial Rencontre avec Calandreta : quand mes enfants ont été scolarisés. Rencontre avec la PI : à travers la calandreta et la lecture d'ouvrages. Mais cela reste encore théorique. Il me faut pratiquer pour comprendre.
Cécilia Calandrina choix L2 occitan	**Cécilia** 22 ans Ville de résidence [encadrée] Parcours scolaire : - Bac STi2D [sciences et technologies de l'industrie et du développement durable] Architecture et construction - Licence sciences de l'éducation

	Parcours professionnel : Animatrice en centre de loisirs pour les périodes estivales Pourquoi Calandreta ? Destinée à vouloir enseigner dans le public, c'est durant un stage en L2 que j'ai voulu découvrir la PI et le bilinguisme d'une petite calandreta école qui se trouvait pas loin de chez moi. Et depuis ça a été le coup de foudre, j'ai décidé d'apprendre l'occitan, j'ai orienté mes dossiers, exposés sur le bilinguisme, la PI e tot aquò. Et me voilà ici aujourd'hui. Un petit mot : J'aime l'apprentissage des langues, je parle le roumain en plus de l'occitan et du français avec ma famille qui habite là-bas. Moi et la PI : Quelques cours de pédagogie pendant ma licence avec OURY – FREINET – MONTESSORI, le fondateur de l'école de Summerhill et plein d'autres dont je ne me rappelle plus trop le nom. (Korczak – Dom Bosco…) Mon enseignant était S. CONNAC auteur de plusieurs ouvrages notamment de pédagogie coopérative. Donc je pense avoir quelques notions concernant la Pédagogie et la PI. « Ma mère est Roumaine ça a été un peu la honte pour moi. J'ai un projet d'apprendre, de transmettre le roumain maintenant. »
Iris Calandrina CRPE tenté service civique.	- Mlle **Iris** + nom de famille - 25 ans - Habite en Auvergne - Parcours scolaire : Bac spécialité ES, Licence de psychologie avec spécialité enseignement - Entrée en Calandreta : Dernière année de psychologie j'ai voulu effectuer un service civique. Je suis arrivée par chance dans une calandrette. J'ai découvert la PI à cette occasion. - Il y a deux ans j'ai voulu m'orienter dans l'enseignement public en commençant par effectuer des stages en essayant le master MEEF 1 ainsi que le concours. Déçue par de nombreux constats dans l'enseignement public et après avoir effectué des stages de langue occitane je me suis décidée à rejoindre et rester à Calandrette. - Service civique puis emploi avenir au sein de Calandrette. - mon petit plus : Je me plais à pouvoir observer les enfants grandir et s'épanouir. La psychologie et le développement de l'enfant sont des choses qui me tiennent particulièrement à cœur. J'ai envie d'aider les enfants à changer leurs façons de voir l'école et me spécialiser dans une pédagogie différente. Elle a passé le CRPE public mais ça ne lui convenait pas.
Candice Calandrina enfants scolarisés novelària occitan « effacé »	**Candice** (TOULOUSE) 46 ans J'ai fait des études de droit, ensuite j'ai travaillé comme juriste, puis comme secrétaire dans un centre d'Arts Martiaux, et assistante commerciale dans une fromagerie. J'ai ensuite souhaité me reconvertir vers le métier d'enseignant, un désir ancien que je n'avais pas réalisé.

	J'ai fait un Master 1 MEEF, puis une formation d'occitan de 6 mois. J'ai enseigné 1 an en Calandreta (l'année dernière), dans une classe unique, des TPS au CP. A Toulouse les Calandretas font partie du « paysage » scolaire, j'avais des amis qui y avaient mis leurs enfants. Nous avons donc décidé d'y mettre nos enfants pour le bilinguisme et la pédagogie. La pédagogie institutionnelle pour moi c'est que l'enfant soit acteur dans la classe, qu'il comprenne à quoi sert tout ce qu'il fait, qu'il acquiert des outils, des méthodes pour appréhender la vie. D'origine alsacienne et larnaise, il y avait la langue occitane dans la famille mais elle a été effacée.
Maryse Calandrina parent en calandreta Cercle Occitan	**Maryse** 45 ans, j'habite à Narbonne. Projet ancien concernant la licence d'occitan nécessaire pour entrer à Aprene (ou IUFM). A l'époque DEUG de psychologie puis arrêt des études pour raison familiale et financière. Formation courte Maître-Chien de Sécurité et de Recherche engagement Sapeur Pompier Volontaire. En même temps BEP Carrières Sanitaires et Sociales et CAP Petite Enfance (Stages en Calandreta) puis formation Aide Soignante et Formation Auxiliaire de Puériculture (pendant un congé parental). Associatif, parent en calandreta et cours d'occitan au Cercle Occitan. Licence LLCER (Aménagé SUFCO) Occitan 2016/2017 pour arriver en A1 (projet du début). PI : Lu quelques livres. Vu en stage mais tout reste à découvrir quant à la mise en œuvre concrète. Les horaires en tant que maitre-chien étaient compliqués donc elle a arrêté et a fait des remplacements de nuit en psychiatrie puis fait une formation en TFI pour mieux accompagner en psychiatrie. Auxiliaire puéricultrice projet de monter une crèche bilingue qui n'a pas abouti.
Coralie Calandrina CRPE échoué plusieurs fois novelària	**Coralie** 29 ans Pas d'enfant Bordeaux Après avoir obtenu le MASTER Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ; j'ai passé plusieurs fois le CRPE sans succès. J'ai donc essayé de changer de voie. Puis j'ai enseigné dans une école privée (catholique) et dans un ITEP. Cette dernière expérience m'a beaucoup plu car il y avait un véritable travail d'équipe et une individualisation au niveau des apprentissages. En cherchant du travail dans l'enseignement, je suis devenue enseignante à Calandreta. J'ai tout de suite accroché avec la PI. Même si j'ai eu quelques difficultés à la mettre en œuvre. En effet, cela me donnait l'impression de ne pas maitriser les choses dans la classe. Et surtout, j'avais l'impression d'être en contradiction avec ce que j'avais vécu dans ma scolarité. Pourtant cela m'a donné l'envie d'approfondir la pratique de la PI. Durant un stage de Master, j'ai déjà été attirée par la pédagogie Freinet. En sciences de l'éducation, j'ai également travaillé sur la pédagogie Montessori.

	Elle est passée par Pôle Emploi pour trouver du travail et a été recrutée pour enseigner à la Calandreta.
Sabine Calandrina CRPE préparé occitan « caché » renfort pédagogique	**Sabine** 30 ans, formation MASTER MEEFA, licence Anglais et Sciences de l'éducation. Formatrice pour adultes puis rencontre Calandreta « par hasard ». Véritable coup de cœur pour le projet, le bilinguisme, la pédagogie. Après un stage, j'ai fait une année de « renfort pédagogique », en Calandreta. Je me sens bien dans ce projet, je m'y investis pleinement, et la formation est la clé pour la suite, pour faire aboutir le projet. Je sens dans Calandreta et la formation une certaine bienveillance, une envie de transmettre, de partager, de former. (Tout l'inverse de ce que j'ai vécu en préparant le concours dans le public.) Je trouve également très important de pouvoir échanger et partager par la suite pour ne pas être isolée dans sa pratique. Concernant la PI, j'ai pu la voir en stage et la pratiquer, je suis vraiment intéressée par cette pratique. Je vois dans les Calandrons des enfants autonomes, épanouis, qui peuvent verbaliser leurs ressentis, communiquer, coopérer, décider. « Quand j'ai dit dans ma famille que je travaillais comme enseignante dans une Calandreta, ça a été une grande surprise pour moi. On m'a dit que l'occitan était parlé dans la famille mais c'était caché, je ne le savais pas. »
Guillaume enfant scolarisé en Calandreta se forme à l'occitan novelàri	**Guillaume**, de Toulouse 45 ans Né dans le département du Nord (59) DEA Anthropologie médicale option « bioculturelle » (Aix-Marseille) Fondateur et gérant d'une entreprise de service de livraison à vélo (13 ans) Découvert de l'occitan en formation intensive au CFPO Toulouse (6 mois) Regent deux ans en Calandreta à S. Revanche : apprentissage d'une langue, centré sur l'oralité, ce que je m'étais interdit, où était très difficile enfant et adolescent (tardif) à cause du bégaiement (handicap). Je voulais être interprète mais j'y avais renoncé. Ma femme et moi avons adopté une petite fille, il y a 3 ans. Des amis avaient des enfants en Calandreta. Nous avons choisi d'y inscrire notre fille. Suite à cela, je me suis dit que me former à la langue occitane servirait au moins à accompagner ma fille. « J'ai remplacé Sarah dans sa Calandreta. Je suis un ancien bègue et j'ai un rapport particulier à la langue. J'ai pris ma revanche sur la langue, je suis devenu un bègue éloquent. Je suis très intéressé par les langues et par les frontières. »

18. Procédure des tas (Connac, 2004, p. 275)

une description précise des caractéristiques pertinentes du contenu.[418] » Ainsi, pour coder un écrit, il s'agit d'abord de le découper et de constituer des choix d'unité, ensuite d'énumérer ces unités à partir de règles de comptages définies et enfin de les classifier. Comme unité de découpage, le chercheur pourra choisir entre le mot, le thème (suite de mots), l'objet ou le référent (thèmes plus larges), le personnage, l'événement et le document. Diverses règles de comptages existent, au chercheur de se référer à celle qu'il jugera la plus efficiente au regard des hypothèses qu'il s'est donné. L'approche quantitative et l'approche qualitative s'opposent quand on aborde le problème du codage. Alors que le quantitatif s'appuie sur une fréquence d'apparition, la qualitatif a recours à des indicateurs non fréquentiels susceptibles de promouvoir des inférences. C'est le cas par exemple de la présence ou de l'absence d'un indicateur. En fait, ces deux approches ont des visées différentes. Tenter le quantitatif, c'est rechercher l'objectivité des résultats pour la validation des hypothèses mais c'est en même temps se confronter à une rigidité souvent néfaste à l'établissement de lois concernant l'humain. User de l'approche qualitative, c'est laisser davantage place à l'intuition et à l'évolution des hypothèses tout en réduisant l'impact probatoire du produit de la recherche. En somme, cette approche qualitative semble plus opportune aux inférences.

b) La catégorisation. Catégoriser, c'est opérer une classification[419] des éléments semblant appartenir à un même sous-ensemble. Cette catégorisation est toujours la résultante d'une référence à des critères prédéfinis et en lien avec le sujet de la recherche. Cette opération est possible de deux manières : soit à partir d'une liste de catégories données avant la recherche, soit par création successive et analogique d'unités de classification. C'est ce que l'on nomme la procédure des « tas. » Celle-ci s'appuie sur différentes stratégies comme l'exclusion mutuelle, l'homogénéité, la pertinence, l'objectivité et la productivité.

c) L'inférence. Elle peut se porter sur divers pôles d'attractions possibles.

- L'émetteur du message : on fait alors l'hypothèse que le message exprime et représente la personne qui parle.
- Le récepteur : les informations apporteront donc des informations sur le ou les récepteurs.
- Le message lui-même : on peut alors s'intéresser au contenu et au contenant. Le contenant est alors employé comme un indicateur capable de révéler des réalités sous-jacentes. Le contenu, la signification du message, permet d'identifier les thèmes abordés, leur absence ou leur présence, ...
- Le médium

Il s'agit donc à partir de tout ce matériel d'aboutir à des inférences valides, de déterminer les causes dont découlent les effets.

[418] HOLSTI O.R., « Content analysis for the social sciences and humanities », Addison Wesley Publishing Copany, 1969.

[419] Classification et non classement qui se rapproche de l'idée de rangement. « La classification désigne l'activité qui cherche à s'inspirer de découpages incontestables et objectifs, bref une activité rigoureuse qui s'appuie sur la construction de la preuve. » in BLANCHET A., GOTMAN A., p5.

Merci à Sylvain Connac de nous avoir transmis la copie de cette page extraite de sa thèse. (Connac, 2004)

19. Questionnaire à l'attention des enseignants des écoles bilingues immersives (EBI) de l'ISLRF

Ci-dessous, voici la trame du questionnaire qui a été accessible via Google Forms entre le 19.02.2020 et le 08.07.2020

Formation et construction professionnelle des enseignants des écoles bilingues immersives

Bonjour,

Enseignant en école élémentaire, j'interviens depuis plusieurs années dans la formation initiale des regents des écoles Calandreta. J'ai entamé un travail de recherche dans le cadre d'un doctorat en sciences de l'éducation à l'Université Paul-Valéry Montpellier-3.

Afin de recueillir des données pour alimenter cette recherche, pourriez-vous répondre à ce questionnaire ? Les données recueillies seront bien entendu anonymisées.

Je vous remercie.

Richard Lopez

§§§

dans une autre langue (précisez)…….

7) Vous enseignez :
en classe maternelle
en classe élémentaire
en classe unique primaire (PS à CM2)
8) Votre statut actuel est celui de :
vacataire
remplaçant-e
adjoint-e pédagogique
enseignant-e en CDD, contractuel sur un année scolaire
enseignant-e en CDI sans formation initiale
enseignant-e en cours de formation initiale
professeur-e des écoles stagiaire
professeur-e des écoles
directrice-teur d'école
chef d'établissement
autre (précisez)…….
9) Êtes-vous impliqué dans la formation continue et/ou initiale des enseignants des établissements scolaires associatifs immersifs en langue régionale ?
oui
non
Si oui, à quel titre ?
……..

10a) Si vous êtes actuellement PE, avez-vous auparavant exercé d'autres fonctions au sein d'une école bilingue immersive ?
oui
non

10b) Si oui, dans laquelle ?
ABCM-Zweisprachigkeit
Bressola
Calandreta
Diwan
Ikastola
Veuillez préciser avec quel statut. ……..

11) Avez-vous bénéficié de la formation initiale d'un établissement d'enseignement supérieur ? Si oui, lequel ?
non
USBELDUNG
CFP-Catala
APRENE
KELENN
CFP-Seaska
autre (veuillez précisez)…….

12) Si vous êtes actuellement PE, après combien d'années avez-vous réussi le CRPE depuis votre recrutement par votre établissement d'enseignement supérieur ? ……

13) Votre niveau d'études universitaires à ce jour est :

licence
maîtrise ou master 1
DEA ou master 2
autre, veuillez préciser …….

14) Êtes-vous entré dans l'enseignement bilingue immersif directement après votre cursus universitaire ?
oui
non

15) Comment avez-vous été sensibilisé à la langue catalane, occitane, bretonne, basque ou à la langue régionale d'Alsace et Moselle ? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.
milieu familial
milieu culturel
scolarité
études universitaires
lors de mon recrutement en centre de formation EBI
autre, préciser comment……..

16) Avez-vous été vous-même élève dans une école associative primaire bilingue immersive ? Si oui, laquelle ?
non
ABCM-Zweisprachigkeit
Bressola
Calandreta
Diwan
Ikastola

17) Avez-vous été vous-même élève dans une autre école primaire bilingue ? Si oui, merci de préciser.
non
publique
privée

18) Avant d'y être enseignant-e, avez-vous scolarisé votre ou vos enfants dans une école primaire bilingue immersive ?
oui
non

19) Avant d'être enseignant-e, avez-vous œuvré au sein de mouvements d'Éducation Populaire ? Si oui, dans lequel ?
non
CEMÉA
Éclaireurs
Foyers ruraux
Francas
Guides de France
Léo Lagrange
Ligue de l'enseignement
Peuple et culture
Scouts de France
Scouts et Guides de France
UFCV
autre (veuillez précisez) ……..

20) Avant d'entrer dans l'enseignement bilingue immersif avez-vous exercé d'autres activités professionnelles ?
oui
non
Si oui, la-lesquelles ?
……

21) Dans votre pratique d'enseignant-e, qu'est-ce qui prime ? Ordonnez de 1 à 3, sans ex-aequo, les trois réponses avec lesquelles vous êtes le plus en accord.

repèrer et corriger les erreurs des élèves

connaître la psychologie des enfants
réfléchir sur vos pratiques et analyser leurs effets
communiquer avec les différents partenaires de l'école
transmettre la langue
mettre en place dans la classe un milieu propice pour apprendre ensemble
trouver le moyen de vous ressourcer en dehors du métier
s'engager dans des projets collectifs
transmettre des savoirs disciplinaires
construire des contenus adaptés à la diversité des élèves
mobiliser des savoirs pédagogiques
autre (préciser)……..

22) Dans votre pratique professionnelle, de quelle(s) pédagogie(s) vous sentez-vous le plus proche ?
Education nouvelle
Education traditionnelle
Freinet
Montessori
Pédagogie institutionnelle
Steiner
autre, veuillez préciser laquelle …….

23) À la suite de ce recueil de données, je souhaiterais faire un travail plus qualitatif qui me permettra de poursuivre ma recherche. Pour cela, accepteriez-vous de m'accorder un entretien qui sera bien entendu anonymisé ?
oui
non

Si vous en êtes d'accord, je vous remercie de m'indiquer vos coordonnées mail et/ou téléphone. Je prendrai prochainement contact avec vous pour que nous convenions ensemble d'une date.
…….

Merci encore pour le temps que vous avez consacré à répondre à ce questionnaire.

20. Demande d'autorisation d'enregistrement audio

Autorisation pour l'enregistrement audio et l'exploitation des données enregistrées

Actuellement doctorant en sciences de l'éducation et de la formation, j'effectue une recherche concernant les enseignants des écoles bilingues immersives.

Pour alimenter ma recherche, j'effectuerai des entretiens avec des enseignants volontaires. Je procèderai à un enregistrement audio de ces entretiens qui seront ensuite retranscrits. Toutes les données que j'aurai recueillies seront bien entendu anonymisées.

Il s'agit bien d'un travail personnel de recherche que je mène, et en aucune manière d'une évaluation professionnelle.

Ces recherches ne sont possibles que grâce au consentement des personnes qui acceptent d'être enregistrées. Je vous demande par conséquent votre autorisation à procéder aux enregistrements.

Autorisation

Je soussigné(e) ……..

- autorise par la présente Richard Lopez à enregistrer en audio notre entretien du ……

- autorise l'utilisation de ces données sous leur forme transcrite et anonymées à des fins de recherche scientifique (mémoires ou thèses, articles scientifiques, exposés à des congrès, séminaires)

- prends acte que pour toutes ces utilisations scientifiques les données ainsi enregistrées seront anonymisées : ceci signifie que les transcriptions de ces données utiliseront des pseudonymes et remplaceront toute information pouvant porter à l'identification des participants

- souhaite que la contrainte supplémentaire suivante soit respectée :

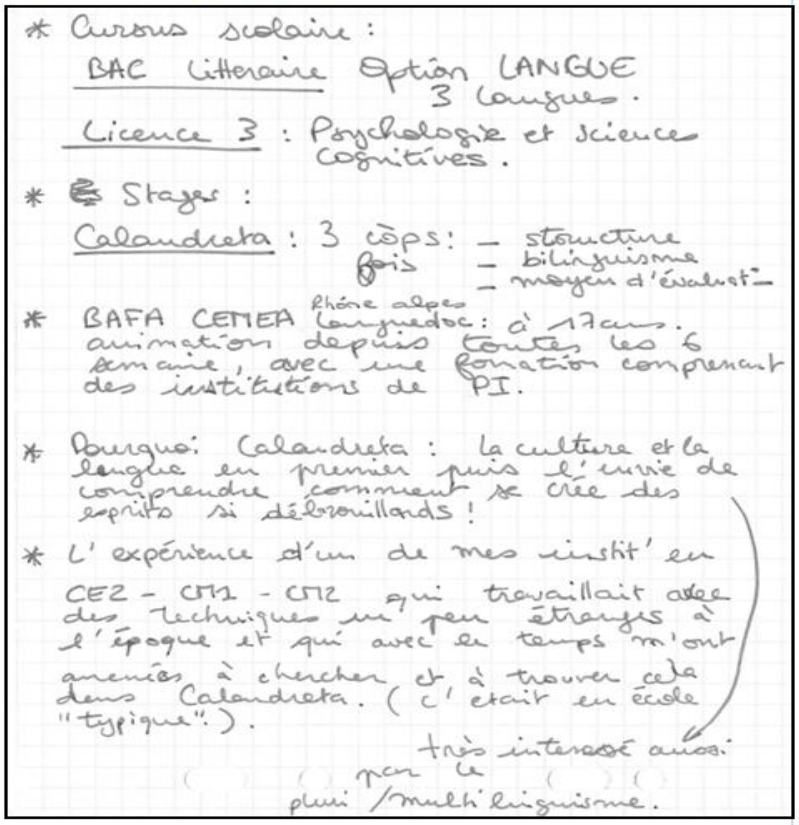
.....

Lieu et date : ……..

Signature :

21. Deux exemples de « CV » APRENE 1

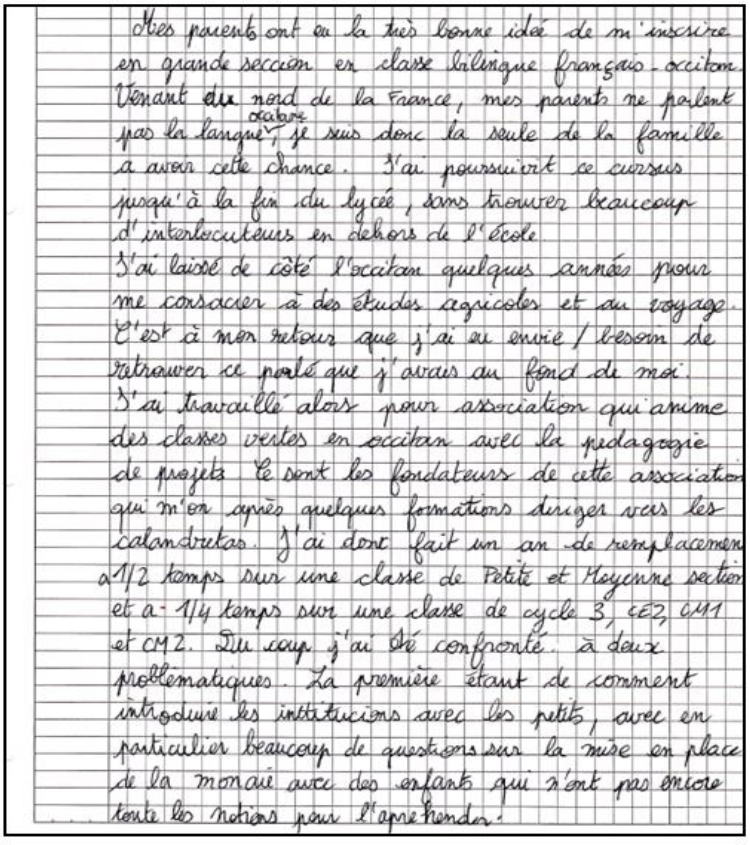
« CV » de Maxime



* Cursus scolaire :
  BAC Littéraire Option LANGUE 3 Langues.
  Licence 3 : Psychologie et Sciences Cognitives.
* Stages :
  Calandreta : 3 stages : – structure
  – bilinguisme
  – moyen d'évaluation
* BAFA CEMEA Rhône alpes Languedoc : à 17 ans. animation depuis toutes les 6 semaine, avec une formation comprenant des institutions de PI.
* Pourquoi Calandreta : la culture et la langue en premier puis l'envie de comprendre comment se crée des esprits si débrouillards !
* L'expérience d'un de mes instit' en CE2 – CM1 – CM2 qui travaillait avec des techniques un peu étranges à l'époque et qui avec le temps m'ont amenées à chercher et à trouver cela dans Calandreta. (c'était en école "typique").

très intéressé aussi par le plurilinguisme / multilinguisme.

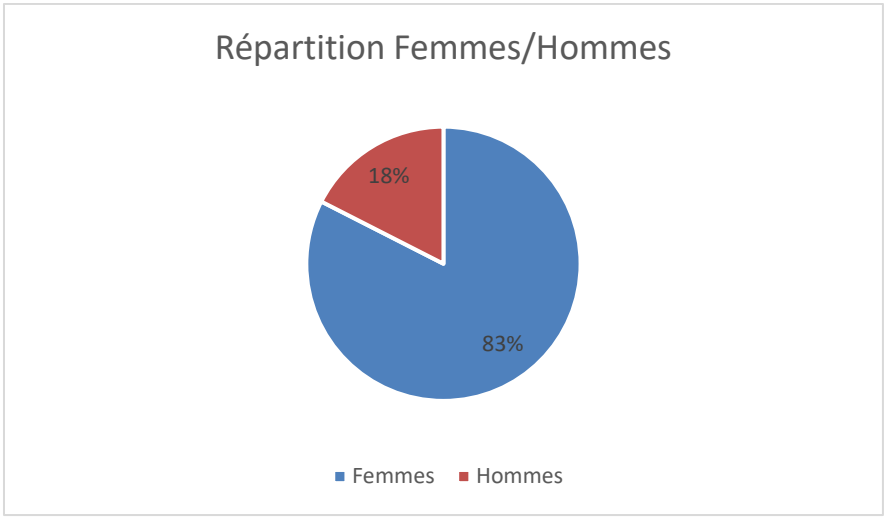
« CV » de Mylène

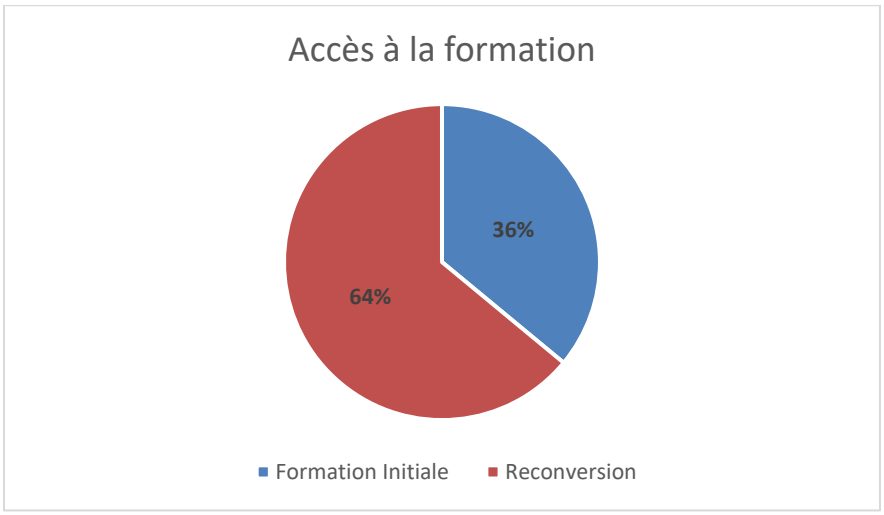


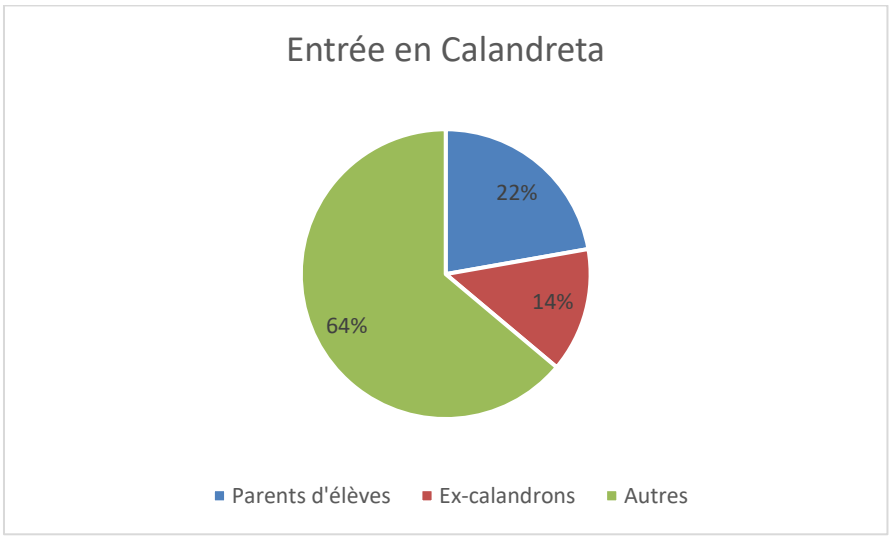
Mes parents ont eu la très bonne idée de m'inscrire en grande section en classe bilingue français - occitan. Venant du nord de la France, mes parents ne parlent pas la langue, je suis donc la seule de la famille à avoir cette chance. J'ai poursuivi ce cursus jusqu'à la fin du lycée, sans trouver beaucoup d'interlocuteurs en dehors de l'école.
J'ai laissé de côté l'occitan quelques années pour me consacrer à des études agricoles et au voyage. C'est à mon retour que j'ai eu envie / besoin de retrouver ce parler que j'avais au fond de moi.
J'ai travaillé alors pour association qui anime des classes vertes en occitan avec la pédagogie de projets. Ce sont les fondateurs de cette association qui m'ont après quelques formations diriger vers les calandretas. J'ai donc fait un an de remplacement à 1/2 temps sur une classe de Petite et Moyenne section et à 1/4 temps sur une classe de cycle 3, CE2, CM1 et CM2. Du coup j'ai été confronté à deux problématiques. La première étant de comment introduire les institutions avec les petits, avec en particulier beaucoup de questions sur la mise en place de la monnaie avec des enfants qui n'ont pas encore toute les notions pour l'appréhender.

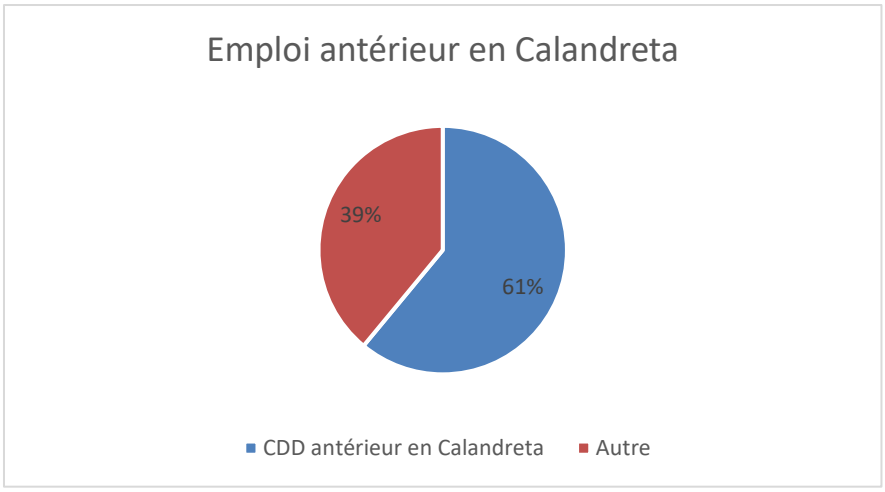
22. Graphes de l'analyse quantitative des « CV » APRENE 1

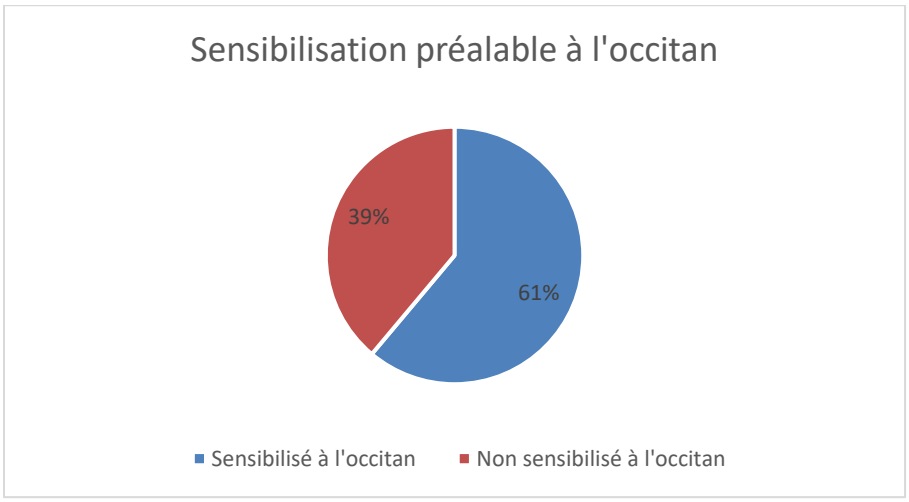
Analyse quantitative des données recueillies

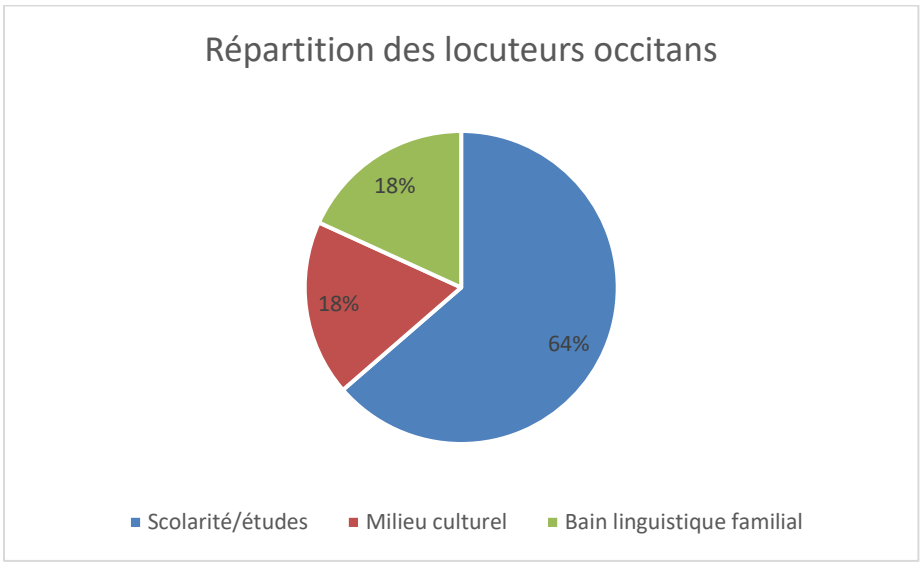


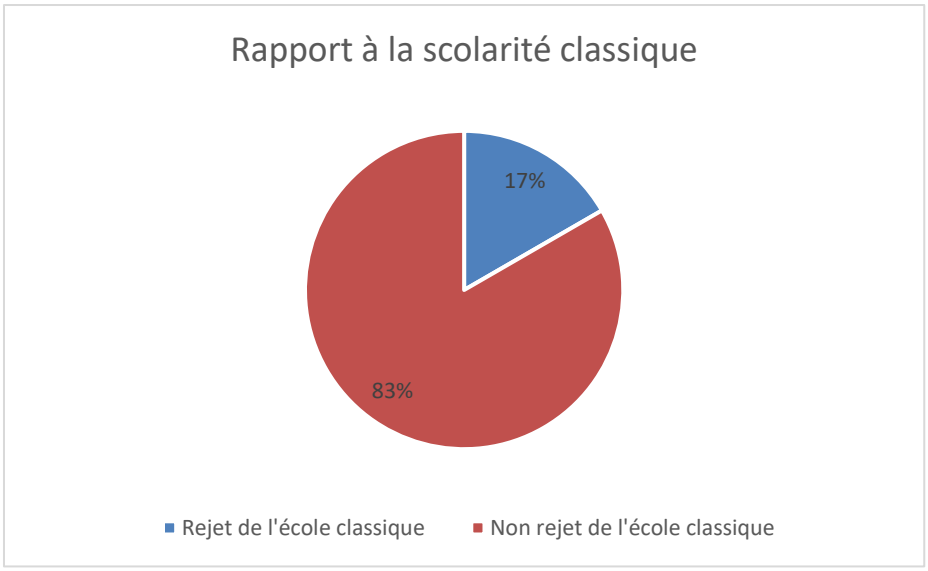


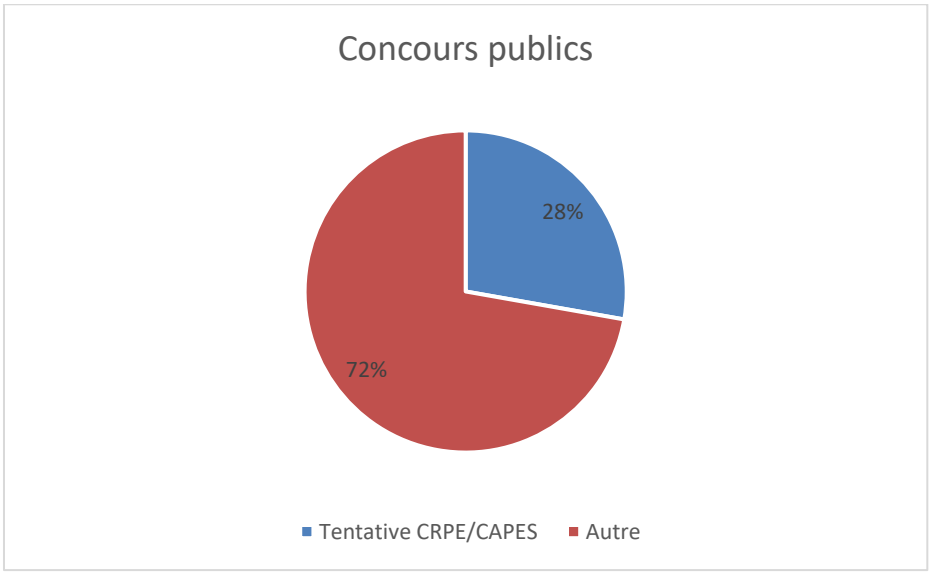


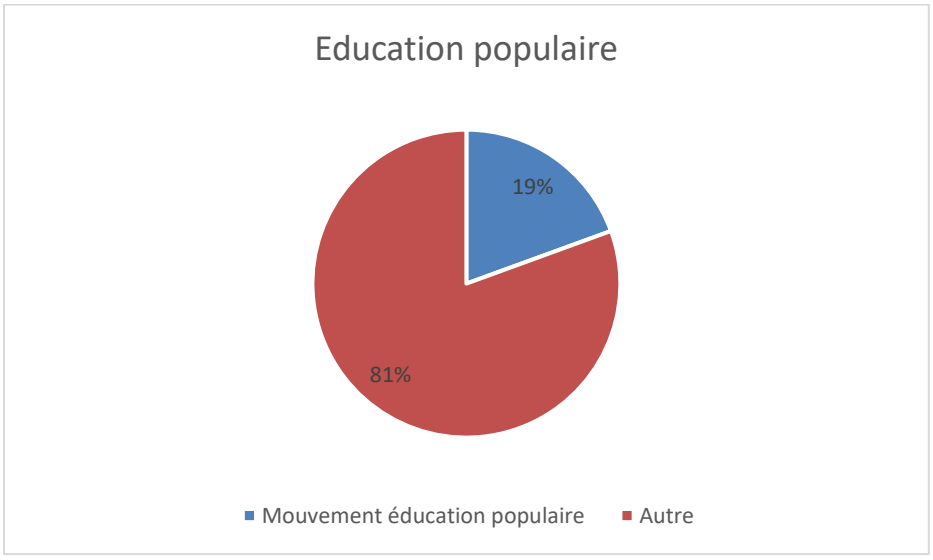

Emploi antérieur en Calandreta
39%
61%
CDD antérieur en Calandreta
Autre


Sensibilisation préalable à l'occitan
39%
61%
Sensibilisé à l'occitan
Non sensibilisé à l'occitan


Répartition des locuteurs occitans
18%
18%
64%
Scolarité/études
Milieu culturel
Bain linguistique familial


Rapport à la scolarité classique
17%
83%
Rejet de l'école classique
Non rejet de l'école classique


Concours publics
28%
72%
Tentative CRPE/CAPES
Autre


Education populaire
19%
81%
Mouvement éducation populaire
Autre

23. Mails envoyés le 20.02.20. Diffusion du questionnaire.

1) aux directeurs pédagogiques des réseaux EBI de l'ISLR

Adieu-siatz, Bonjour,

Richard Lopez est enseignant en école élémentaire. Il intervient depuis plusieurs années dans la formation initiale de nos *regents*. Dans le cadre d'un master, il avait aussi été stagiaire plusieurs mois en immersion à APRENE.
Actuellement doctorant en sciences de l'éducation à l'Université Paul-Valéry Montpellier-3, il mène une recherche autour de la formation des enseignants des écoles bilingues immersives.
Pourriez-vous diffuser auprès de vos chefs d'établissement, directrices et directeurs le lien vers le questionnaire anonymisé qu'il a établi, afin qu'ils le transmettent aux enseignantes et enseignants de vos écoles ?
https://forms.gle/BrYps7bVBkXK8Rdj6

Le questionnaire n'est pas très long et nous aimerions l'aider à rassembler le plus de réponses possibles pour cette recherche importante à nos yeux.
Plan mercé !
Amistats
Patrici Baccou

2) à l'ensemble des directeurs de Calandreta

-------- Message transféré --------
Sujet : Questionari - Enquèsta formacion regents de las escòlas immersivas
Date : Thu, 20 Feb 2020 14:16:39 +0100
De : APRENE <aprene@aprene.org>
Répondre à : aprene@aprene.org
Pour : APRENE <aprene@aprene.org>

Adieu-siatz,

Coneissètz benlèu Richard Lopez, es PE dins lo public, interven dempuèi un brieu dins la nòstra formacion a APRENE, e venguèt al congrés Calandreta passat.
Passèt tanben plan de temps a APRENE que faguèt un Master a prepaus de nòstre establiment.
Es ara doctorant en sciéncias de l'educacion a Pau-Valèri Montpelhièr 3 e mena una recèrca a prepaus dels regents de las escòlas immersivas.

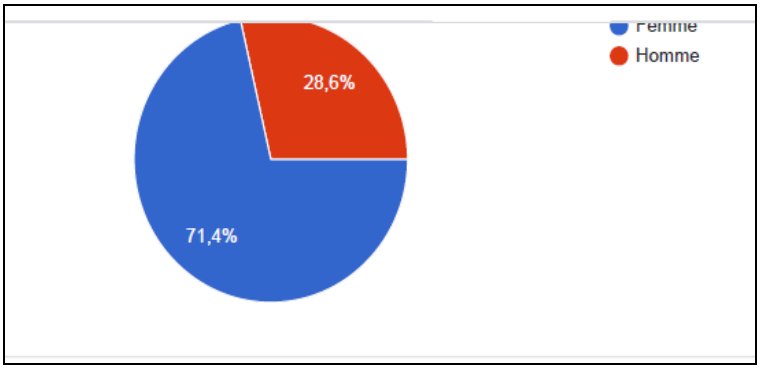
Vos mercegi per avança de ne parlar a totes los ensenhaires de la vòstra escòla e de far seguir lo questionari anonim que traparetz aquí

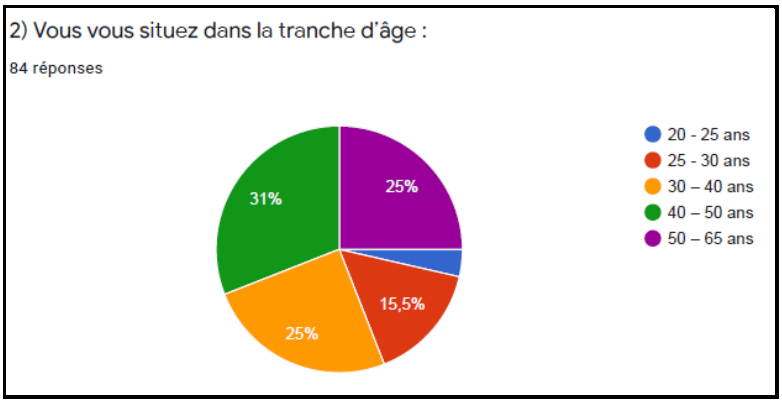
https://forms.gle/BrYps7bVBkXK8Rdj6

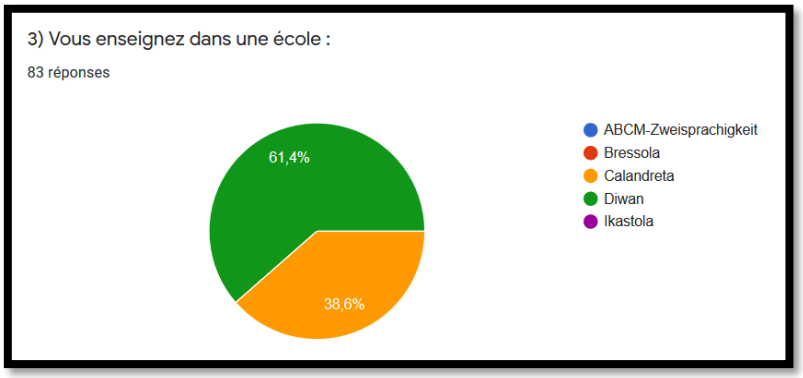
Pren pas gaire de temps per l'emplenar e es important de ramossar lo mai de responsas possibla. E mercé de l'emplenar tanben !
Al plaser de vos veire lèu.
Patrici Baccou

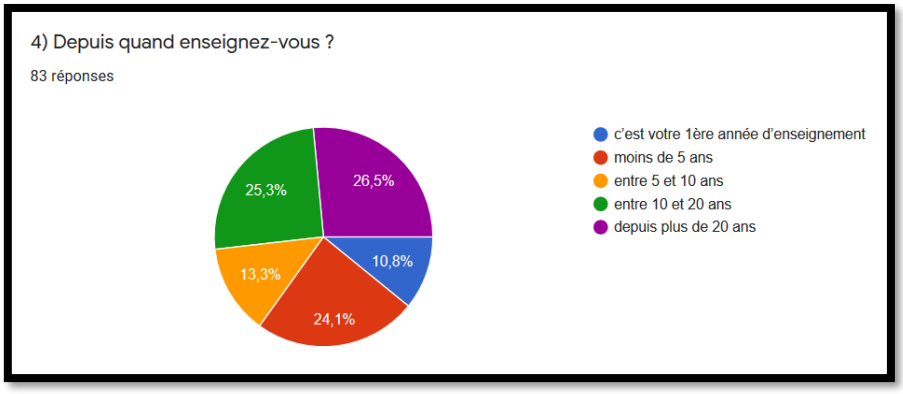
24. Graphes des réponses au questionnaire

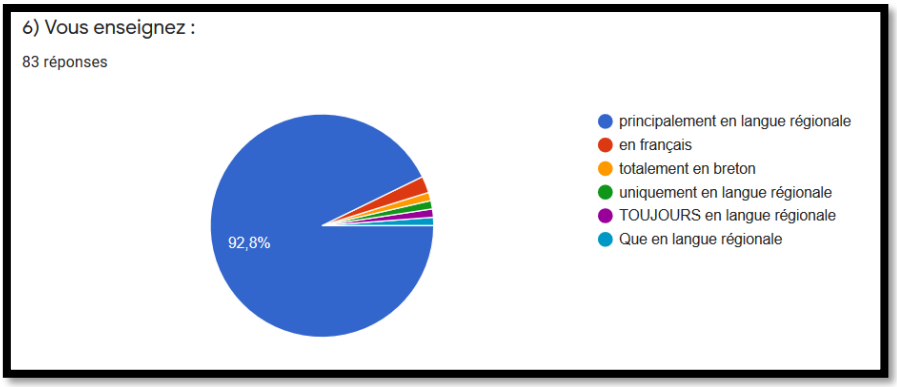
1) Répartition femmes/hommes

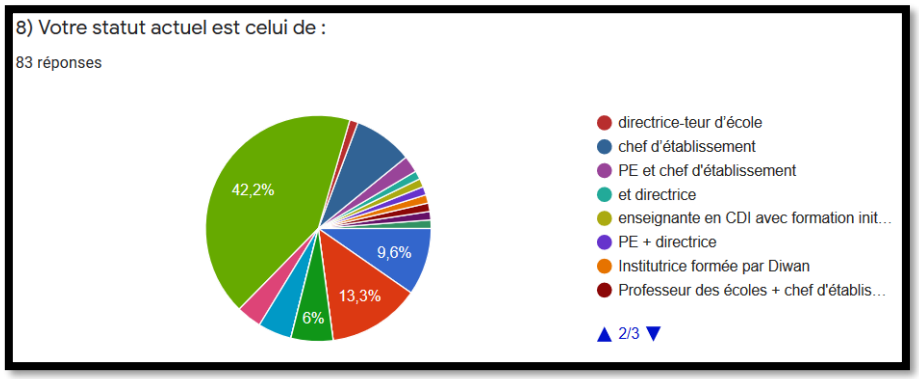


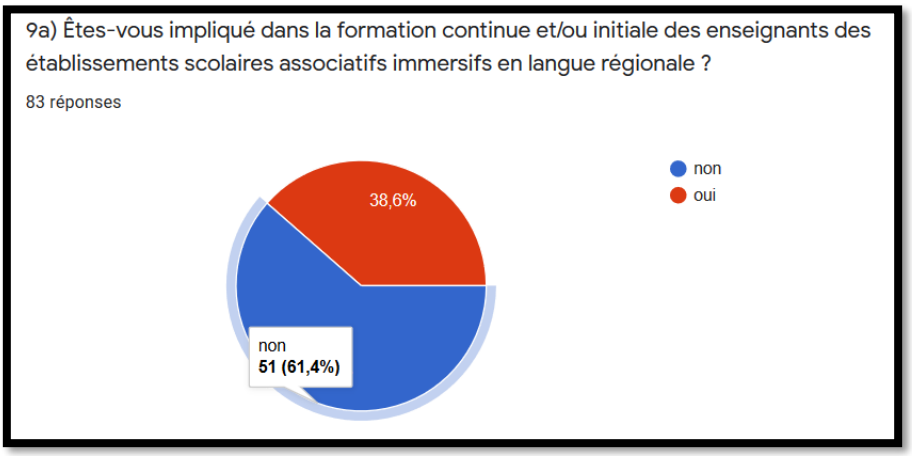


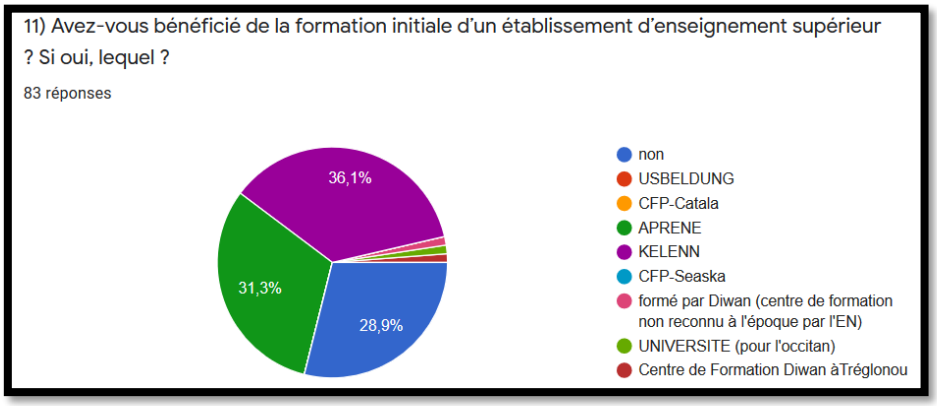





6) Vous enseignez :
83 réponses
92,8%
principalement en langue régionale
en français
totalement en breton
uniquement en langue régionale
TOUJOURS en langue régionale
Que en langue régionale

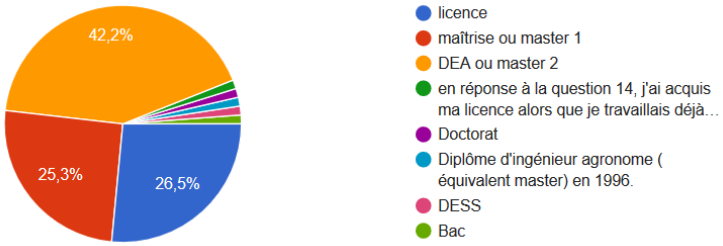

8) Votre statut actuel est celui de :
83 réponses
42,2%
9,6%
13,3%
6%
directrice-teur d'école
chef d'établissement
PE et chef d'établissement
et directrice
enseignante en CDI avec formation init…
PE + directrice
Institutrice formée par Diwan
Professeur des écoles + chef d'établis…
▲ 2/3 ▼


9a) Êtes-vous impliqué dans la formation continue et/ou initiale des enseignants des établissements scolaires associatifs immersifs en langue régionale ?
83 réponses
38,6%
non
51 (61,4%)
non
oui


11) Avez-vous bénéficié de la formation initiale d'un établissement d'enseignement supérieur ? Si oui, lequel ?
83 réponses
36,1%
31,3%
28,9%
non
USBELDUNG
CFP-Catala
APRENE
KELENN
CFP-Seaska
formé par Diwan (centre de formation non reconnu à l'époque par l'EN)
UNIVERSITE (pour l'occitan)
Centre de Formation Diwan àTréglonou

13) Votre niveau d'études universitaires à ce jour est :

83 réponses



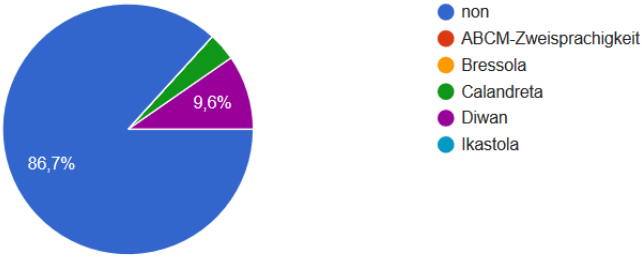
15) Comment avez-vous été sensibilisé-ée à la langue catalane, occitane, bretonne, basque ou à la langue régionale d'Alsace et Moselle ? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

83 réponses



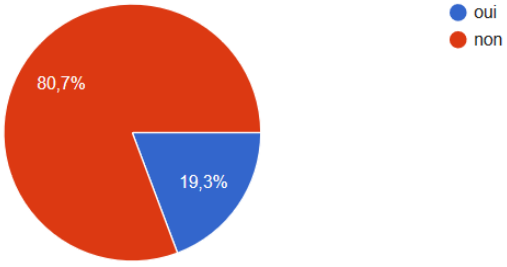
16) Avez-vous été vous-même élève dans une école associative primaire bilingue immersive ? Si oui, laquelle ?

83 réponses



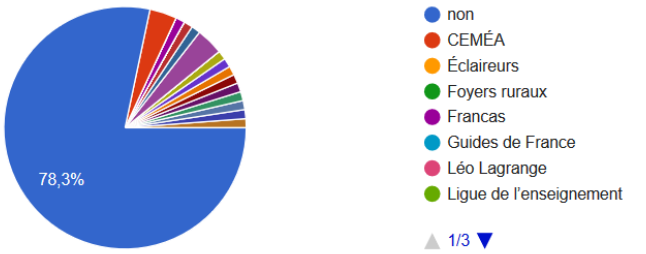
18) Avant d'y être enseignant-e, avez-vous scolarisé votre ou vos enfants dans une école primaire associative bilingue immersive ?

83 réponses



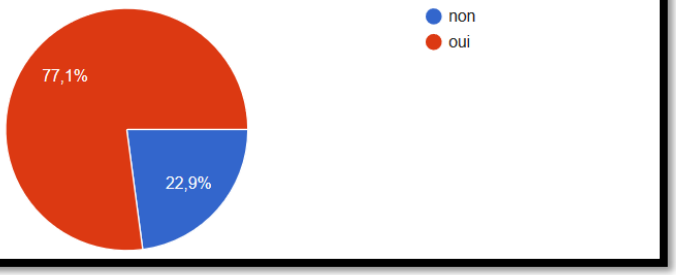
19a) Avant d'être enseignant-e, avez-vous œuvré au sein de mouvements d'Éducation Populaire ? Si oui, dans lequel ?

83 réponses



20a) Avant d'entrer dans l'enseignement bilingue immersif aviez-vous exercé d'autres activités professionnelles ?

83 réponses



21a) Pour les trois questions suivantes, il s'agit d'indiquer ce qui prime dans votre pratique d'enseignant-e sur une liste proposée. La réponse de rang 1 est celle avec laquelle vous êtes le plus en accord. Quelle est votre réponse de rang 1 ?

83 réponses



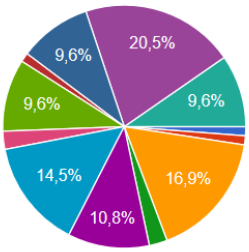
21b) Qu'est-ce qui prime dans votre pratique d'enseignant-e ? Quelle est votre réponse de rang 2 ?

83 réponses



21c) Qu'est-ce qui prime dans votre pratique d'enseignant-e ? Quelle est votre réponse de rang 3 ?

83 réponses

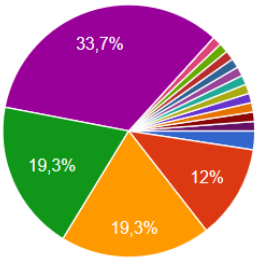


- repèrer et corriger les erreurs des élèves
- connaître la psychologie des enfants
- réfléchir sur vos pratiques et analyser l…
- communiquer avec les différents parte…
- transmettre la langue
- mettre en place dans la classe un mili…
- trouver le moyen de vous ressourcer e…
- élaborer avec les élèves des institution…

▲ 1/2 ▼

22) Dans votre pratique professionnelle, de quelle(s) pédagogie(s) vous sentez-vous le plus proche ?

83 réponses



- Education nouvelle
- Education traditionnelle
- Freinet
- Montessori
- Pédagogie institutionnelle
- Steiner
- Je picore à droite à gauche, prends ce…
- mélange de plusieurs

▲ 1/3 ▼

25. Nuage de mots, les professions des répondants avant d'être enseignants des ÉBI



26. Codage et classification de la catégorisation des entretiens

1) Transaction biographique *Tensions entre continuité et changement*

1. Parcours biographique

2. Le transgénérationnel, identité héritée et/ou rejetée

Le rapport à la PI

1. La rencontre personnelle avec la PI
2. La fonction étayante de la PI
3. La PI, une pédagogie pour faire langue

2) Transaction relationnelle *Tensions du rapport de soi à des autruis pluriels*

L'école de la dernière chance : entre revanche et reconnaissance

1. Légitimité - Légitimation

2. Reconnaissance

3. Autruis significatifs *Quelles relations, quelles tensions avec des autruis significatifs ?*

3) Transaction intégrative *Cohérence du moi (ou sentiment d'unité) et diversité des registres de pensée et d'action.*

1. Professionnalisation/socialisation : l'entrée en Calandreta

2. Engagement(s) et militantisme(s)

3. Valeurs

27. Entretien catégorisé N1-Yann

min.	Noms	**Verbatim entretien N1 Yann** (30 ans)	Inférence
		Début de l'entretien à 8'48 de l'enregistrement . *Durée totale de l'enregistrement : 1h30 et 28 secondes* *Durée réelle de l'entretien : 1h21*	
8'48	RL	- Bonjour	
	Y	- Pardon, une visio qui a duré plus longtemps que prévu	
	RL	- C'est des choses qui arrivent.	
	Y	- Surtout en ce moment.	
	RL	- C'est la saison des visios un peu. Comment ça va ?	
	Y	- Je ne sais pas j'ai une connexion qui est vacillante. J'espère que c'est assez clair ce que je dis.	
	RL	- Là je t'entends bien tu m'entends bien là?	
	Y	- Oui	
	RL	- Ici aussi les connexions sont un peu aléatoires je vais déconnecter mon appareil de secours et rester sur l'ordinateur. Ça m'est déjà arrivé de commencer une visio et que tout d'un coup ça s'arrête. Merci Yann de répondre à mon invitation d'entretien.	
10'03	Y	- Avec plaisir	
	RL	- Déjà tu m'avais répondu au questionnaire. S'il n'y a pas des gens comme toi qui répondent, ben moi je peux pas avancer.	
10'17	Y	- J'ai aussi moi-même mené un travail de recherche **je sais aussi ce que c'est**, c'est compliqué les gens. Les gens sont toujours très suspect Ils sont méfiants envers les questions.	Yann a fait des travaux de recherche et il a été confronté à la méfiance de ses interviewés. Un positionnement vis-à-vis du chercheur ?
10'26	RL	- Tu avais mené un travail de recherche, dans quel domaine c'était?	
10'30	Y	- C'était la littérature surtout et j'avais interrogé pas mal de gens. J'avais essayé d'interroger des auteurs. Mais ils sont très secrets, plus secrets que les gens du commun, on va dire, les gens qui n'écrivent pas.	lui-même dira plus loin qu'il est auteur
10'42	RL	- D'accord. Et tu y étais arrivé malgré tout?	
10'46	Y	- Oui, oui, parce que j'avais comme c'était avec Montpellier, avec le département d'occitan Et il y a quand même des auteurs qui sont dans le département donc eux ils se sont prêtés au jeu. Donc ça a permis quand même d'avancer mais c'est vrai que les auteurs que j'aurais voulus eux ils n'ont pas voulu en disant qu'ils ne voulaient pas, voilà. C'est toujours compliqué de faire de la recherche, quand on fait de la recherche avec les gens.	Un positionnement vis-à-vis du chercheur ? Une posture en miroir ?
11'09	RL	- Donc toi tu as, avant d'être à Calandreta, tu peux revenir un peu sur ton parcours, sur ton cursus puisque tu parles de recherche. Tu peux remonter un peu avant et puis après quoi ?	
11'23	Y	- Alors il est un peu atypique mon parcours parce qu'en fait j'étais pas du tout parti pour de l'enseignement, pas du tout. J'ai fait lycée professionnel, en électrotechnique. Donc c'est électricité tertiaire principalement et industriel. C'était un domaine qui était plaisant mais dans lequel je ne me voyais pas évoluer pendant le restant de ma période professionnelle donc dès que j'ai pu, j'ai repris des études avec un DAE A, donc littéraire qui donnait l'équivalence nécessaire et ensuite je suis rentré au département d'occitan de Montpellier en licence, et ensuite en master. Donc on y étudiait la langue comme la	Revendication d'un parcours « atypique ». Yann, même s'il ne le nomme pas, a dû faire un BEP électrotechnique. Après une courte période d'emploi dans ce secteur, il s'est engagé dans une reprise d'études avec

		civilisation et la littérature. C'était une licence LLCER et en parallèle j'étais animateur en périscolaire, à la Calandreta de R.	un DAE littéraire. [Le U de universitaire n'est pas prononcé.] Il s'engage ensuite dans une licence puis un master d'occitan. A cette époque il connait déjà Calandreta et y exerce comme animateur périscolaire.
12'21	RL	- D'accord. Tu faisais tes études à Montpellier et tu travaillais, tu travaillais quoi à R.	
12'27	Y	- C'est ça un étudiant qui travaille. Mais comme c'était à distance, à Montpellier, ça me permettait de faire les deux.	Il se définit comme un étudiant qui travaille. Vu l'obtention rapide du master, on peut considérer qu'il a travaillé et s'est impliqué dans les deux domaines : professionnellement en tant qu'animateur, et entant qu'étudiant, de plus à distance.
12'37	RL	- Ah ! D'accord. C'est une formation à distance que tu as fait alors. C'est ça ?	
	Y	- Là, par exemple, je t'ai pas entendu.	
	RL	- Ah ! Je disais c'est une formation à distance que tu faisais avec Montpellier ?	
12'49	Y	- C'est ça. Une formation à distance qui se fait jusqu'au master, là-bas. Donc ensuite, lorsque j'ai eu fini le master, on m'a proposé à Calandreta un poste de professeur vacataire à B. qui est une Calandreta de là-bas aussi, que j'ai tenu(e) deux ans. Et la norme à Calandreta c'est deux ans sur le terrain, en apprentissage empirique on va dire de la pédagogie et du fonctionnement et ensuite un an de formation au centre APRENE.	Dès l'obtention de son master un poste d'enseignant vacataire lui est proposé. Yann emploi le terme tenu. L'utilisation de ce terme n'est pas anodine. Elle pointe une prise en main, en charge engagée.
13'23	RL	- D'accord.	
13'24	Y	- C'est ce que j'ai fait pendant un an donc ce sont douze semaines pendant lesquelles nous nous sommes rencontrés donc pour parler de pédagogie institutionnelle et j'ai voyagé dans pas mal de Calandretas au cours de modules pour voir comment chaque professeur pratiquait sa pédagogie et gérait sa classe et une fois cette année d'apprentissage terminée, on m'a nommé au poste de professeur des écoles à A. , donc c'est un tout petit village au nord d'U. , dans la H. où il y a une Calandreta avec une vingtaine d'enfants, tous niveaux confondus avec la direction.	Yann évoque le module d'approche de la PI et analyse de pratiques. Il rappelle les « voyages » auxquels ont donné lieu ses stages en APRENE1. Il situe cette année comme un apprentissage, référence à son parcours en lycée professionnel ? A l'issue d'APRENE1, il devient responsable d'une Calandreta en classe élémentaire

			multiniveau avec la direction.
	RL	- D'accord.	
14'09	Y	- Donc c'était un premier poste intense mais très enrichissant, du coup, parce que j'ai du tout gérer, de suite. Il y avait une aide des collègues mais c'était une expérience assez forte. Et finalement, après deux ans à A., je suis parti au collège Calandreta, comme professeur de lettres, donc en français, en langue et culture, famille de langues et responsable pédagogique au collège.	Yann qualifie ce premier poste d'intense, d'expérience assez forte [euphémisme de sa part ?] Après deux ans dans l'élémentaire, Yann est recruté dans un collège Calandreta comme professeur et responsable pédagogique.
	RL	- Hum, hum. D'accord.	
14'37	Y	- Voilà, et aujourd'hui, c'est ce que je fais.	
	RL	- Donc là tu enseignes au collège. C'est ça ?	
14'43	Y	- C'est ça. Au collège Calandreta de X.	
	RL	- D'accord, donc tu es passé du primaire, de la classe unique, si j'ai bien compris.	
14'51	Y	- Enfin, de la classe unique… J'avais des CP jusqu'aux CM2.	
14'54	RL	- D'accord. Et pour revenir, juste, au départ, tu disais que tu avais une formation d'électricien, c'est ça ?	
15'15	Y	- Oui. Du bâtiment.	
	RL	- Donc tu as exercé ?	
15'17	Y	- J'ai très peu exercé parce que le marché était déjà bouché depuis bien longtemps et beaucoup d'ouvriers et très peu de potentialités d'embauche donc on peut dire que c'est l'occitan qui m'a ouvert la voie professionnelle. Parce que sans l'occitan et sans les cours du CFPOc qui est une association ici qui enseigne cette langue, je n'aurais pas pu postuler comme animateur périscolaire et je n'aurais pas pu faire d'enseignement dans cette langue.	Yann a très peu exercé comme électricien. Il l'attribue ici à un marché bouché mais en 11'23 il dit « je ne me voyais pas évoluer pendant le restant de ma période professionnelle » **Phrase forte :** « c'est l'occitan qui m'a ouvert la voie professionnelle » Yann restitue l'enchainement chronologique : cours d'occitan au CFPOc →animateur périscolaire →novelari →APRENE1 →prof au collège
	RL	- D'accord.	
15'46	Y	- C'est l'occitan qui m'a trouvé un emploi, clairement.	**Phrase forte :** C'est l'occitan qui m'a trouvé un emploi, clairement.
15'48	RL	- D'accord. Et donc là tu me dis que tu as été dans le, vacataire dans un premier temps et là, actuellement, ton statut c'est quoi ?	

		Tu as obtenu le concours ? Tu es en passe de le passer le CRPE ?	
16’10	Y	- Alors, j’ai fait de la vacation, deux ans à P., donc en contrat avec l’éducation nationale. Là pour l’instant cette année, je suis en contrat rectoral, donc c’est le rectorat de X. qui me rémunère. J’ai passé le concours, l’écrit que j’ai obtenu, et je vais passer l’oral donc en juin pour obtenir le statut de fonctionnaire dans le privé.	4 ans d’animateur-étudiant → 2 ans novelari vacataire (au moins une en maternelle, 29’43) →1 an APRENE1 → 2 ans regent directeur élémentaire →prof en collège en instance de titularisation. C’est sa 5ème année d’enseignement. (voir 25’30 et questionnaire)
16’37	RL	- D’accord. Tu as fait ton chemin, tu chemines.	
16’39	Y	- Je chemine à Calandreta, c’est comme ça que ça fonctionne à Calandreta. On peut passer d’animateur périscolaire à titulaire, ça prend du temps, ça demande beaucoup d’énergie mais c’est très enrichissant.	Yann situe son cheminement rapide comme une opportunité offerte par Calandreta. Il n’en souligne pas moins son grand investissement.
16’55	RL	- Et donc tu as été animateur périscolaire et qu’est-ce qui t’a amené à choisir finalement la voie de l’enseignement plutôt que, on aurait pu imaginer que tu partes sur des secteurs de l’animation.	
17’26	Y	- Alors ce qui a motivé mon choix, en fait qui l’a assuré en fait, c’est que j’avais beaucoup d’accointances avec l’enseignement déjà puisqu’une bonne partie de l’animation consistait à aider les enfants à faire leurs devoirs ou à apporter des informations complémentaires aux professeurs. Et à Calandreta, on a toujours eu ce lien, entre animateur et professeur, de complément. Et ayant un niveau de langue certifié depuis le début, souvent les parties en occitan m’étaient dédiées sur l’approfondissement , le complément à la langue. Et donc ça m’a réellement plu. Donc à partir de là, j’ai travaillé aussi pour le CFPOc pour enseigner la langue aux adultes. Donc il y a eu beaucoup d’activités d’enseignement avant de passer à l’enseignement à l’école. Donc on va dire que toutes ces expériences ont confirmé le plaisir d’apprendre aux autres.	L’implication de Yann en tant qu’animateur dans les activités scolaires avec les élèves comme les professeurs l’a familiarisé avec l’enseignement. Une reconnaissance des animateurs par les enseignants est évoquée, d’autant plus que Yann ayant un niveau de langue certifié depuis le début, il a pris en charge l’approfondissement en occitan. Yann a également, dès ses premières années à Calandreta, enseigné l’occitan à des adultes au CFPOc, là où lui-même avait bénéficié de cet enseignement. **Phrase forte :** « toutes ces expériences ont confirmé le plaisir d’apprendre aux autres. »
18’33	RL	- D’accord. Et en fait tu, il y a des endroits où on fait de l’occitan aussi et c’est pas Calandreta dans l’enseignement. Alors qu’est-	

		ce qui t'a, toi amené à enseigner dans Calandreta et pas, il me semble qu'il y a des écoles publiques qui ont de l'enseignement bilingue, des classes bilingues, et aussi dans le confessionnel privé, il y a du bilingue aussi. Donc ce choix de Calandreta, qu'est-ce que tu peux en dire ?	
19'25	Y	- Alors, j'ai choisi Calandreta pour plusieurs raisons. La première je pense c'est parce que j'y suis entré et qu'on m'a laissé une chance de suite de participer plus activement au-delà de l'animation. On pouvait par exemple assister à une séance de classe si on le demandait, on pouvait réellement voir comment ça se passait les conseils. Il y a vraiment une volonté d'intégrer l'équipe d'animation dans le processus de l'école. Je ne l'ai pas connue ailleurs. Peut-être qu'au public ça se passe aussi mais en tous les cas à Calandreta c'est vraiment un esprit. Si tu veux découvrir, tu peux découvrir, y'a pas de souci. Donc ça c'est le premier point.	Yann s'est senti reconnu par Calandreta dès le début. **Phrase forte :** « on m'a laissé une chance de suite de participer plus activement au-delà de l'animation. » L'équipe d'animation est intégrée au processus de l'école. 1ère institution vécue en tant qu'animateur, le conseil. L'intégration à Calandreta relève de l'engagement, du désir de chacun.
20'03	Y	Le deuxième, c'est aussi parce que c'est une école associative et bien avant d'y entrer je savais que c'est quand même des acteurs territoriaux importants, pour le secteur en tous cas, où vraiment il y a un maillage associatif qui crée du commun. Et comme j'ai toujours à cœur de créer ce commun, justement avec les gens, avec ma communauté, qu'elle soit communale ou départementale, Calandreta a vraiment cet objectif-là de rassembler autour de la langue et de la culture et créer ensemble des alternatives à ce qu'on peut considérer comme le chemin le plus large, enfin suivi par le plus grand nombre de personnes. Donc il y a aussi un engagement on va dire politique, oui, il est politique dans leur choix de trouver d'autres routes, de ne pas suivre forcément celle qui est tracée.	Yann insiste sur la notion d'engagement associatif dans lequel il se retrouve **« j'ai toujours à cœur de créer ce commun »** tout en s'écartant des voies suivies par le plus grand nombre et en créant des alternatives. Il situe clairement son engagement comme un engagement politique.
20'56	Y	Donc ça c'était assez en accord avec ce que je pensais et que je voulais faire. Donc je me suis lancé là-dedans même si pour moi j'admire mes collègues du public qui par exemple qui sont bilingues. Parce qu'à Calandreta on a cet avantage d'être d'accord sur la pédagogie, d'être ouverts aux pratiques pédagogiques on va dire qui explorent. Et pour connaitre, pour avoir quelques connaissances dans le public, je sais que ce n'est pas toujours bien accueilli dans ces structures-là. Nous on a ce luxe à Calandreta, c'est qu'on est entre personnes convaincues qu'il faut avancer, se mettre en doute et honnêtement c'est pour ça que j'admire ceux qui travaillent dans le public bilingue parce qu'ils cumulent vraiment beaucoup de difficultés selon moi.	Yann pense qu'à Calandreta il y a un consensus pédagogique, tout en étant ouverts « aux pratiques pédagogiques qui explorent. »Il perçoit cela comme un luxe contrairement aux collègues du public bilingue qui selon lui « cumulent beaucoup de difficultés. »
21'42	RL	- D'accord. Donc tu disais que tu connaissais des personnes qui étaient dans ce cas-là…	
	Y	- Oui.	
	RL	- …qui étaient dans le bilingue public.	
21'50	Y	- Et c'est très dur pour elles parce qu'on en parle souvent, parce qu'elles ont l'opposition de la hiérarchie, par exemple, parce qu'elles ont les classes qui leur sont imposées aux écoles, par un mécanisme régional. Et donc même si c'est accepté par les parents, certains directeurs voient ça comme un imposition par	Yann fréquente les collègues du public bilingue. Il mesure les difficultés que ceux-ci rencontrent notamment

		la hiérarchie, des professeurs comme une menace à leur propre effectif donc il y a beaucoup de non-dit qui fait que c'est compliqué le bilingue public. Faut être courageux pour y aller.	par le fait que ces classes bilingues sont imposées aux écoles publiques par la hiérarchie académique. « Faut être courageux pour y aller. »
22'20	RL	- Donc si j'ai bien compris, dans ce que tu en dis, dans le bilingue public, les classes sont imposées un peu d'en haut. C'est ça ? C'est pas un choix de l'établissement ou du secteur ? C'est ça ?	
22'33	Y	- Alors y'a une volonté des parents qui se fait avec les instances qui créent les classes donc le recteur et tout le maillage de l'éducation nationale mais elles sont imposées dans des écoles, même si le directeur doit donner, je pense son aval, ça je ne peux pas le dire, je n'en sais rien. Mais en tous cas pour les autres professeurs, il doit y avoir ce sentiment d'imposition. Ce qui est dommage puisqu'une simple explication entre collègues suffirait que c'est un complément à l'école, donc un plus, pour amener plus d'enfants. Mais c'est pas vu comme ça d'après ce que j'ai compris.	L'imposition de ces classes bilingues dans leurs écoles est vécue comme une menace par les enseignants du public.
23'07	RL	- Et toi, tu es venu, ta scolarité tu l'as faite à Calandreta ? Tu l'as faite dans le public ?	
23'16	Y	- Alors moi je l'ai faite entièrement dans le public, école publique communale, d'un village qui s'appelle N. . J'ai commencé à I., j'ai fait N., mais que des écoles publiques. Et je suis allé dans le privé confessionnel seulement au collège, à I. . Ça m'a permis de voir à peu près les fonctionnements. Donc voilà. Mais après j'ai surtout fait du public.	Yann a fait toute sa scolarité primaire dans une école publique communale puis le collège dans l'enseignement confessionnel.
23'41	RL	- D'accord. Bon là tu évoques ces conditions difficiles dans le bilingue public mais tu t'y verrais enseigner dans le public ou y'a des …?	
24'	Y	- Alors, comment dire. Je m'y verrais dans le sens où pour moi l'enseignement est une mission. Donc s'il y a un besoin, je remplis la mission. C'est au-delà de, comment dire, de ce que je veux ou pas pour moi, l'enseignement. Donc pour moi, la seule limite qu'il y a entre le bilingue et l'immersif c'est que pour moi l'enseignement de l'occitan doit être immersif. Tant qu'il n'est pas dans le public immersif, c'est ça qui m'empêche d'y aller. C'est pas tellement la crainte des autres professeurs parce que je serais je pense dans la capacité de m'expliquer avec eux sur quel est l'objectif. Pour moi c'est clairement l'objectif majeur pour nos langues c'est que ce soit immersif dans le public. Ne plus être à la marge privé et associatif mais passer dans le public. Devenir la norme pour moi. Donc moi je m'y verrai oui et je sais que ce sera moins confortable qu'à Calandreta.	Malgré tout, Yann se verrait enseigner dans le bilingue public. Il situe l'enseignement comme une mission. **Phrase forte :** « pour moi l'enseignement est une mission. Donc s'il y a un besoin, je remplis la mission. » Cependant il ne conçoit pas l'enseignement de l'occitan autrement qu'immersif, ce qui l'empêche d'aller dans le public. En termes de reconnaissance, Yann attend que l'immersif soit dans le public. **Phrase forte :** « Ne plus être à la marge privé et associatif mais passer dans le public. Devenir la norme pour moi. » **Cela semble en contradiction** avec

			20’03 où Yann dit « créer ensemble des alternatives à ce qu’on peut considérer comme le chemin le plus large […] trouver d’autres routes, de ne pas suivre forcément celle qui est tracée. »
24’58	RL	- D’accord, ok. Donc là tout à l’heure tu as dit que tu étais, initialement tu travaillais dans le primaire et tu es passé au collège. Donc qu’est-ce que tu peux en dire de ce passage du primaire au collège en tant qu’enseignant Calandreta?	
25’18	Y	- Vous pouvez répéter, je n’ai pas bien entendu la question.	
25’20	RL	- Au départ, tu étais enseignant dans tes premières années, vacataire. D’ailleurs ça fait combien d’années du coup que tu enseignes, là en comptant depuis que tu étais vacataire ?	
25’30	Y	- Alors, enseignement effectif, c’est ma cinquième année.	
25’33	RL	- D’accord. Et donc je te disais, le fait de passer du primaire au collège en tant qu’enseignant, qu’est-ce que ça t’a fait, qu’est-ce que tu….	
25’48	Y	- Alors, la première chose, alors moi j’étais très content de passer au secondaire parce que j’aime découvrir de nouvelles choses en pédagogie et je savais que le collège allait remettre beaucoup de choses en doute. Beaucoup d’habitudes surtout parce que le rythme n’est absolument pas le même, même à Calandreta. Quand on passe six heures environ par jour avec des enfants, on a une autre dynamique que quand on en passe deux ou trois par semaine. Pour moi et encore que je n’ai pas ce problème majeur puisque je suis dédié spécifiquement au cycle 3, donc à la 6ème, j’y suis professeur principal, professeur de français et de beaucoup d’autres matières parce qu’on cumule à Calandreta pour justement être le plus présent possible. Mais c’est pas le même rythme. On laisse souvent la place alors qu’on est habitué à la garder très longtemps, à changer de matière. Là on est vraiment sur un autre fonctionnement et c’est très enrichissant de faire ce passage. C’est un passage que je voulais parce que je sentais que je prenais de mauvaises habitudes, au primaire. Donc l’avantage de changer de groupe de niveaux si rapidement permet de ne pas s’habituer à certaines mauvaises pratiques.	Passage de l’élémentaire au collège bien vécu : Lapsus fréquent dans l’entretien : remettre en doute/ remettre en question Passage voulu, car après 4 ans d’enseignement (à peine…) Yann avait l’impression de s’enfermer dans de mauvaises pratiques.
26’58	RL	- Qu’est-ce que tu entends par des mauvaises pratiques, des mauvaises habitudes ?	
27’02	Y	- C’est quand par exemple on utilise trop souvent un mécanisme dont on sait qu’il n’est pas efficient entièrement. Et on l’utilise par gain de temps puisque la surcharge de travail fait que des fois on en est réduit à faire moyen quand au collège, vu le peu d’heures qu’on a par groupe, on peut se permettre de passer beaucoup plus de temps sur les préparations, sur les objectifs aussi, et sur les projets. Et les projets étant le cœur de Calandreta en pédagogie, voilà je ne pouvais pas faire cette concession-là, pour moi.	Selon Yann, il y a une surcharge de travail en élémentaire qui l’empêchait autant qu’il voulait de s’investir dans les projets qui sont » le cœur de Calandreta en pédagogie ». Sur ce

			point l'organisation du collège lui semble plus propice.
27'36	RL	- D'accord. Et là comme ça tu as un exemple qui te vient de quelque chose, d'un mauvais fonctionnement dont tu n'étais pas très content ?	
27'47	Y	- Alors par exemple, moi , je me suis essayé au plan de travail. C'était un projet que je voulais faire absolument parce que je trouvais la chose, elle décloisonnait réellement l'apprentissage , pour ceux liés à l'enfant. Et je me suis rendu compte qu'il y a un côté pernicieux sur le plan de travail parce qu'il a tendance à mettre les apprentissages sur un temps long. Et à force de la période, en suivant le fil de la période, on peut se laisser avoir par justement cette longueur et perdre un peu de vigilance sur les objectifs de chacun, surtout quand on a un groupe assez grand, avec beaucoup de niveaux, on peut pas oublier un enfant, on peut pas être amené à oublier un enfant mais être moins exigeant avec certains et du coup on donne moins d'attention à des enfants qui en mériteraient, qui se cachent peut-être derrière le plan de travail.	Parmi les mauvaises pratiques dont Yann veut se défier, il évoque le plan de travail qui selon lui fait encourir le risque d'oublier un enfant.
28'38	Y	Et donc ça, je m'en suis rendu compte avec des enfants qui étaient pas forcément très présents dans un groupe et qui auraient peut-être mérités d'être beaucoup plus sollicités de ma part. Et le plan de travail en fait, je me suis laissé embarqué avec, un peu par la pratique. Et ça roulait pour certains donc j'ai dynamisé ceux qui roulaient et un peu moins ceux qui avaient des difficultés. Donc le plan de travail c'est une bonne idée mais il faut vraiment être très rigoureux et peut-être s'y essayer après plusieurs expériences et plusieurs années d'expériences pour être sûr de le mener à bien.	Le plan de travail vu comme un outil efficace pour les bons élèves mais moins pour ceux qui sont en difficulté. Cf. Sylvie Les bons profs, bons pour les bons élèves.
29'09	RL	- D'accord. Ok. Et donc au début de notre entretien, tu évoquais quand tu es rentré dans la formation initiale APRENE, APRENE 1. Tu disais que tu étais rentré en formation initiale au bout de deux ans sur APRENE 1. Et comment tu l'as vécue toi cette entrée en formation initiale alors que tu avais de la pratique, deux ans de pratique derrière toi ?	
29'43	Y	- Alors oui. Je l'ai assez bien vécue dans le sens où les deux ans de pratique ont été quand même assez difficiles parce que même si on est encadré, on se retrouve face à un groupe. On n'est pas forcément habitué au public parce que moi j'ai reçu des maternelles. Le besoin était là. Je n'avais jamais travaillé avec des maternelles. Même si ma collègue sur place qui était titulaire et directrice m'aidait beaucoup, ça a été une année assez éprouvante. On est plein de doute. On se dit : « je suis en train de faire n'importe quoi avec des enfants, c'est probablement grave, ce qui manque, ce qui va leur manquer. » Donc on est vraiment face à la mission, face à l'enjeu, on n'est pas préparé par l'empirisme. Et il faut passer par la théorie, par la fabrication d'outils pour soi, pour se dire « bon, je suis dans les clous, j'ai encore le temps », prendre réellement la mesure de ce qu'on a à faire. Et c'est vrai que quand on arrive dans une classe et qu'on découvre la chose comme ça sur le tas, on a cette anxiété de se dire « bon est-ce que je fais quelques chose d'utile ? est-ce que je suis pas en train de méfaire, justement pour ces enfants ? » La	Les deux années en maternelle, avant l'entrée dans la formation APRENE1 vécues comme une épreuve, une période pleine de doutes, avec la crainte de créer un manque grave chez les enfants. Yann s'est senti acculé face à l'enjeu de la mission qu'il voit dans l'enseignement.

		formation apporte ça. Un cadre. Bon c'est ça qui est attendu. On peut le faire comme ci, comme ça et comme cela. Voilà. Et vous êtes surtout encadré et aidé pour bâtir ce cadre. Pour moi c'était entièrement nécessaire et il fallait passer par là.	Yann a craint de « méfaire » avec les enfant à ses débuts, n'étant pas sûr de faire quelque chose d'utile. La formation APRENE1 lui a apporté un cadre étayant et rassurant, un cadre qui lui permet de bâtir à son tour. Cette formation relève de la nécessité « il fallait passer par là. »
31'10	RL	- Tu l'as vécu comme quelque chose de positif d'aller faire cette formation ou qu'est-ce que tu en dirais ? Ou ça t'a couté de faire cette formation ?	
31'20	Y	- Alors ce qui m'a couté je pense, c'est que j'avais beaucoup plus d'attentes, sur beaucoup plus d'autres domaines. On nous a enseigné la pédagogie institutionnelle, ce qui était un de mes moments favoris d'ailleurs, pour l'avoir déjà dit aux enseignants qui étaient référents, donc toi et je me rappelle plus son prénom, c'est très dommage.	Yann est cependant déçu par rapport aux nombreuses attentes qu'il avait sur la formation. Il considère le module d'approche de la PI comme un de ses moments préférés.
	RL	- Francine.	
31'40	Y	- Ta collègue, voilà. Donc j'ai particulièrement aimé ce moment. Aussi les échanges avec les auteurs parce qu'ils avaient invité des auteurs pour nous expliquer la littérature et l'histoire et le lien qu'il y avait avec donc c'était très intéressant. Beaucoup de projets aussi qui auraient pu selon moi être mieux menés. Bon après, c'est toujours une question de points de vue mais qui ont été menés quand même, faire découvrir par la pratique comment mener un projet. Donc c'était *Rasigues*, quand j'y étais, je sais qu'il a changé de nom. Ce qui m'a couté le plus c'est que j'aurais aimé qu'il y ait surtout pour le cycle 3, comment enseigner, une pratique de l'enseignement de la littérature, de l'histoire. Et c'est vrai qu'il n'y avait pas cette, comment dire ? Il y avait pour les mathématiques, la didactique des mathématiques, mais il y avait pas pour le reste. Et j'ai trouvé ça très dommage parce qu'en tant qu'instituteur, on est amené à enseigner beaucoup de domaines dans lesquels on n'a pas forcément les mêmes compétences, et avoir un socle au moins fondamental nous aurait permis je pense d'y aller avec plus d'assurance.	Yann a apprécié les échanges avec les auteurs de littérature occitane durant sa formation. Réactivation de da formation universitaire ? Yann regrette l'absence de didactique en littérature et histoire qui lui aurait donné plus d'assurance.
	RL	- Hum, hum.	
32'50	Y	- Et donc je pense que l'enseignement didactique des autres m'a manqué un peu et donc ça m'a couté parce qu'il y avait beaucoup d'attente et donc du coup un peu de déception. Ces problèmes d'attentes, c'est que quand ça vient pas on crée un peu de la déception et ça voile un peu le positif. Après ça s'est bien passé quand même en ce qui me concerne.	
33'10	RL	- Hum, hum. Et donc au début de ta formation et même de ton recrutement, quand tu as été recruté, que tu es passé, si j'ai bien compris d'animateur de loisir, dans les temps périscolaires, tu es passé de ce statut-là à un statut d'enseignant, vacataire, comment tu envisageais la suite à ce moment-là, au tout début, là ?	
33'41	Y	- Alors moi, j'avais pris ça les deux ans de mon recrutement à B., j'avais pris ça comme une expérience. Mon objectif a toujours été d'enseigner. Je n'étais pas très sûr de quel	un peu en contradiction avec le début de l'entretien (11'23)

		enseignement je voulais faire. Je voulais enseigner en langue, ça c'était certain, en littérature, donc en occitan de préférence. Calandreta m'a donné cette opportunité, et je me destinais soit entre la formation à APRENE puisqu'on me l'avait déjà présenté comme ça dès le recrutement, soit après comme continuant, doctorant et enseignement, collège, lycée plutôt. J'imaginais le CAFEP ou le CAPES en occitan ou l'université à terme. Donc mon objectif c'était celui-ci. J'avais déjà en vue un enseignement en langue et en littérature, mais à quel niveau, c'était pas fixé.	Le novelariat vécu comme expérience qui permet de s'engager dans la voie professionnelle, cf. analyse des « cv ». Yann voulais enseigner la langue et la littérature, de préférence en occitan mais n'était pas fixé sur le niveau, primaire, secondaire, universitaire… Phrase forte : « Mon objectif a toujours été d'enseigner. »
U,	RL	- D'accord. et après, est-ce que ça a bougé à partir du moment où tu es entré en APRENE 1 quand, quand tu as commencé APRENE 1, tu étais sur les mêmes perspectives ou tu avais, ton projet il avait un peu changé ? C'était quoi ?	
34'46	Y	- Alors euh ! ça bouge souvent de projet mais il y a quand même une ligne directrice, pour moi ça reste l'enseignement des langues et de la littérature. Ce sont mes domaines, les domaines que j'affectionne particulièrement donc je veux rester sur ça. J'ai pas l'impression de travailler quand j'enseigne ça. Voilà. Et tant que j'ai cette impression de plaisir à transmettre ça, je veux la garder et continuer là-dedans. Mon projet n'a pas changé en fait. Là j'ai pris le collège, s'il y avait un lycée Calandreta, j'aurais demandé le lycée pour enseigner plus la littérature et les idées et la langue.	Langues et littérature sont les domaines que Yann affectionne particulièrement. Il n'a pas l'impression de travailler en enseignant dans ces domaines et parle d'un « plaisir à transmettre ». Il aspire à enseigner dans des niveaux supérieurs, lycée et plus.
35'24	Y	Mais je pense qu'il est important pour moi de faire tous les échelons de Calandreta pour avoir une connaissance, un peu, à la fois du public, de chaque école, de chaque structure, mais aussi du programme. Parce que ça permet d'avoir une distance sur ce que savent les enfants et ce qu'on doit leur apporter sur plusieurs niveaux. Par exemple je sais ce qui est attendu pour les enfants de cycle 3, en CM1 et CM2 en littérature et en histoire et toutes les matières du coup. Et lorsqu'en tant que responsable pédagogique je vois les 6èmes, je sais ce qui n'est pas maitrisé et ce qui reste comme chemin à faire. Donc pour moi c'est un avantage. A Calandreta on aurait probablement à développer plus le lien cycle 3, le renforcer, c'est vraiment un moment charnière.	Yann envisage de faire carrière dans Calandreta « il est important pour moi de faire tous les échelons de Calandreta. » Notamment pour avoir une vision globale sur les attendus en termes de programme sur l'ensemble du cursus. Il considère que son parcours professionnel sur les différents niveaux lui confère un avantage pédagogique.
36'14	RL	- Tu veux dire le lien entre le primaire et le début du collège, c'est ça ?	
36'18	Y	- Oui, le renforcer entre CM1, CM2, 6ème, vraiment faire un lien très très fort, pour permettre aux enfants de faire cette transition qui pour moi dans le public est un peu traumatisante. Parce que le choc est réel entre le fonctionnement du primaire et celui du collège. Donc, pour revenir à la question, mon objectif n'a pas changé en fait mais je profite de toutes mes expériences pour y parvenir le mieux possible.	Yann parle du passage entre l'élémentaire et la 6ème comme d'une transition traumatisante, un réel choc entre des

			fonctionnements différents.
36’48	RL	- Quand tu disais que ce passage entre le primaire et le collège il a quelque chose de traumatisant, tu fais référence à quoi ? ça te…	
37’04	Y	- Alors, moi, pour l’avoir vécu. Là, je parle de mon vécu d’écolier. On est passé d’un système presque famille, d’école de village où le professeur on l’avait, voilà, c’était presque un copain, le professeur. Voilà, on échangeait avec lui, il était dans une très très bonne dynamique avec nous. Au collège, on est passé d’une personne référente à huit, selon le collège et les matières et les années, et vraiment des personnes qui avaient une distance qu’on ne connaissait pas. Le professeur des écoles est vraiment sur le côté groupe, collectif, presque convivial, et les professeurs de collège sont plus spécialistes donc ils ont une approche bien plus froide de leur matière et du groupe qui en plus, oui, on arrive dans un nouvel établissement, avec un nouveau fonctionnement, avec des règles, comment dire, posées par un règlement intérieur qu’il faut lire, signer. On n’en est pas là au primaire. C’est un passage comme une… Je pense qu’il est aussi traumatisant que le passage du lycée à l’université, voilà. C’est pas tout à fait le même traumatisme, voilà, mais on en est… c’est la même ampleur que université travail, marché du travail.	A propos de ce traumatisme, il fait référence à son vécu d’écolier. Son école communale avait un aspect familial, de grande proximité, « c’était presque un copain, le professeur. » Cette proximité a été remplacée au collège [confessionnel] par une distance des enseignants. Pour Yann, les PE ont une approche plus conviviale dans le collectif alors qu’elle est plus froide chez les profs de collège où les règles sont posées et à approuver d’entrée. Yann repère ce qu’il appelle des « passages traumatisants » ou « des périodes charnières »: du primaire au collège, du lycée à l’université et de l’université au monde du travail.
	RL	- Hum, hum.	
38’23	Y	- Voilà c’est des périodes charnières qu’il faudrait négocier un peu plus finement je pense.	
38’30	RL	- D’accord. Tout à l’heure, tu parlais, quand tu parlais des perspectives que tu envisageais à l’époque, tu disais peut-être le lycée, etc. et tu avais dit au début, tu as dit que quand tu étais au CFPO, c’est ça, CFPOc, quand tu étais au CFPOc, au tout début, toi-même tu as donné des cours parce que tu avais un niveau, tu as parlé de certification.	
39’10	Y	- Oui, j’avais le niveau, j’ai toujours le niveau C1 en occitan du CFPOc et du DCL, ce qui veut dire actuellement le niveau le plus élevé de certification officielle. Donc oui, j’ai enseigné au CFPOc à plusieurs niveaux, de débutants à confirmés. Donc ça allait de ceux qui n’avaient pas le A2 à ceux qui voulaient passer le C1, comme moi.	Yann a rapidement au le niveau C1 du DCL en occitan. Il précise bien que c’est le niveau le plus élevé de certification officielle. Ceci lui a permis d’enseigner à son tour au CFPOc.
39’30	RL	- D’accord, donc là auprès d’un public adulte, plutôt.	
39’36	Y	- Oui, auprès d’un public adulte, en général. Je n’ai pas fait de formation professionnelle parce que ça existe aussi au CFPOc, j’ai fait ce qu’on appelle les *Setmanèr*s. Donc ce sont des cours de 1h30, un soir par semaine pour les personnes qui s’inscrivent à l’année. Donc y’en a qui arrivent avec des objectifs très	Yann a donné des cours du soir en occitan. Il évoque les différentes motivations de son public : obtenir

		différents, ceux qui veulent réellement passer les certifications et ceux qui sont là plutôt dans un cours récréatif, pour retrouv…, pour renouer avec la langue, avec un territoire, donc c'est vraiment très éclectique	la certification, suivre une cours récréatif ou renouer avec la langue.
	RL	- Hum, hum.	
40'07	Y	- Donc j'ai fait ça pendant quatre, cinq ans et aujourd'hui je suis associatif de, enfin associatif, je suis au CA de cette association. Et il m'arrive de participer, cette année j'ai participé à la formation des professeurs qui vont aller dans le bilingue par exemple, en remplacement.	cf Pierre Hébrard l'engagement citoyen des *regents*. Yann est au CA du CFPOc A ce titre, il s'est aussi investi dans la formation des professeurs du bilingue public dans la formation *Ensenhar*.
	RL	- D'accord. Mais qui vont aller dans le bilingue…	
40'29	Y	- Public.	
	RL	- D'accord.	
40'33	Y	- Voilà, au premier degré ou au second degré, y'a à peu près de tout. On appelle ça la formation *Ensenhar* qui est un dispositif aquitain, enfin de l'OPLO aujourd'hui.	
	RL	- L'OPLO tu peux…	
40'44	Y	- C'est l'Office Public de la Langue Occitane. C'est l'organisme qui se charge de subventionner les actions de développement de la langue sur le territoire occitan. Donc ça concerne pour l'instant la région Nouvelle-Aquitaine et Occitanie.	
40'57	RL	- D'accord. Et c'est en lien ces formations dont tu parles, c'est en lien avec le rectorat, c'est ça puisqu'ils vont travailler avec…	
41'05	Y	- C'est coconstruit avec le rectorat, l'éducation nationale qui veut former des professeurs bilingues pour enseigner dans les classes bilingues.	
41'14	RL	- D'accord, OK. Toi, tu t'y retrouves dans la formation adulte, c'est…	
41'23	Y	- Je m'y retrouve oui, parce qu'il y a différents objectifs, puisque quand on est avec des enseignants, ils sont tous déjà enseignants pour la plupart, c'est une formation interne, dans leur carrière, pour passer à la langue et enseigner en public, en bilingue pardon, et il y a beaucoup d'échanges pédagogiques aussi parce qu'ils sont aussi très intéressés par la pédagogie institutionnelle. Par les ceintures surtout, par le conseil, le plan de travail, tout ça. Donc on en a parlé plusieurs fois. On a fait un retour d'expérience.	Yann trouve son compte à encadrer des formations d'enseignants notamment pour la richesse des échanges pédagogiques. Yann fait référence aux institutions de la PI dans ses formations pour les enseignants.
	Y	Beaucoup appliquent déjà les principes de la pédagogie institutionnelle sans vraiment avoir mis le nom dessus, d'instinct, surtout en maternelle. Lorsque j'ai demandé qu'on détaille leur pratique sur une journée, en maternelle , je leur ai dit « vous faites au ¾ de la pédagogie institutionnelle déjà, par logique. Et ensuite, là où ça se gâte, c'est en CP où on passe déjà à un format plus traditionnel. Donc ce qui me plait c'est qu'on a eu à la fois cet échange, à la fois linguistique parce qu'il y avait la langue à travailler, il y avait un objectif linguistique, et pédagogique. Et il y a eu un cours d'ailleurs, c'était l'année dernière, où j'ai accueilli des professeurs en stage dans la Calandreta que je dirigeais.	Il constate que nombre d'entre eux en maternelle ont recours « sans vraiment avoir mis le nom dessus, d'instinct » aux principes de la PI. Les enseignants d'élémentaire s'en tiennent à un format plus traditionnel. Yann aime être dans l'échange qui permet de travailler ensemble la langue et le

			pédagogique. Il a aussi accueilli de sess stagiaires dans sa Calandreta.
	RL	- D'accord.	
42'42	Y	- Pour leur montrer comment ça se passait sur le terrain. Donc ça ça avait été organisé avec le CFPO, avec l'autorisation de l'éducation nationale bien sûr, et ils avaient été accueillis deux demi-journées, sur des temps différents.	
	RL	- D'accord, donc ça c'est quand tu étais directeur d'une Calandreta à classe unique, c'est celle-là ?	
43'02	Y	- Il y avait deux classes mais moi j'avais tous les niveaux élémentaires et ma collègue avait tous les niveaux maternelles.	
43'10	RL	- D'accord et justement, je voulais te demander mais pourquoi tu enseignes en occitan en fait ?	
43'19	Y	- C'est une très bonne question. [hésitation]. Alors, comment on va répondre à ça ? Pour moi, il y a plusieurs raisons probablement, mais déjà c'est la langue de ma famille, même si elle était pas parlée. Enfin, mon père fait partie de la génération à qui on ne l'a pas appris, l'occitan, donc il a toujours eu ce déficit. Il a toujours tenté de nous enseigner le peu qu'il savait. Donc en général les petites chansons, les comptines, les expressions, les petits mots qu'il avait entendus du quotidien. Et il avait, il a un français toujours assez diglossié.	[hésitation]. L'occitan était la langue de la famille de Yann « même si elle n'était pas parlée. »Son père « fait partie de la génération à qui on ne l'a pas appris, l'occitan ». Il n'a pu transmettre à ses enfants que des bribes d'occitan.
	RL	- C'est-à-dire ?	
43'56	Y	- Qu'il parle pas un français… C'est-à-dire que dans sa langue il va utiliser des expressions qui ne sont pas françaises, « il s'en va-t-en » par exemple qui vient directement de l'occitan. Il va utiliser des mots comme ventrèche, comme hure. Il est boucher donc forcément il parle beaucoup de viande, donc des expressions comme ça. Le grand classique « *filh de puta* », on l'a entendu pendant toute notre enfance. Et il y avait ce besoin à un moment donné de comprendre ce qui était dit donc déjà c'est une langue de famille qui s'est entendue, même si c'est peu. Je pense que ça a déjà motivé, fait une base.	Yann parle du « français toujours assez diglossié » de son père qui mêle au français des termes occitans. C'est le besoin de comprendre le peu qui était dit en occitan qui a poussé Yann à apprendre l'occitan.
44'33	Y	Ensuite pour moi aussi il y avait mon engagement, on va dire, littéraire qui fait que j'avais besoin de trouver un outil qui me permettait de ne pas écrire comme tout le monde. Et c'est vrai que l'occitan m'a permis de construire, la littérature surtout occitane m'a permis de construire une culture que je n'avais pas, littéraire donc. Et j'avais envie d'utiliser cette langue comme un outil qui me permettait de créer à la [1]marge. Or, c'est assez égoïste parce que je crée à la marge pour ne pas être compris.	Yann parle de son engagement littéraire en tant qu'auteur. L'occitan a été pour lui « un outil qui [lui] permettait **de ne pas écrire comme tout le monde.** » Il lui a aussi permis de se construire une culture littéraire. Cette langue lui a permis de créer à la marge. **Phrase forte :** « Or, c'est assez égoïste parce que je crée à la marge pour ne pas être compris. »

[1] mission, marge, famille, réparer, traumatisme

	RL	- Hum, hum.	
45’03	Y	- Donc c’est un postulat particulier, pour être subversif, j’en sais rien mais en fait c’est tout ça qui fait que l’enseignement dans la langue, c’est avant tout pour moi un engagement politique dans le sens où on est assez têtu, ici, et lorsqu’on nous dit qu’il faut parler français, on parle le patois, comme disait les vieux. Et donc, l’enseigner, c’est le top du subversif, puisque l’enseigner c’est lui donner une place qu’il n’a jamais eue, jusqu’à très récemment et donc c’est participer à la fabrication d’un autre chemin. Pas le chemin qu’on nous trace mais celui qu’on veut emprunter même s’il est difficile. Donc pour moi, enseigner en occitan, c’est un engagement politique, clairement, à plusieurs niveaux.	Yann évoque le caractère subversif de l’emploi de l’occitan qu’il présente comme un engagement politique. **Phrase forte :** « Et donc, l’enseigner, c’est le top du subversif. […] Donc pour moi, enseigner en occitan, c’est un engagement politique, clairement, à plusieurs niveaux. »
45’53	RL	- D’accord. Tu disais, j’ai pas bien compris, que ton père, on ne lui avait pas enseigné l’occitan, c’est ça ? C’est-à-dire ?	
46’02	Y	- C’est-à-dire que mes grands-parents étaient parfaitement bilingues. Ils parlaient entre eux seulement cette langue, en fait l’occitan du C. Ils ne parlaient que celle-ci entre eux mais ils refusaient de la parler à leurs enfants. Donc ils savaient parler français puisqu’on leur avait enseigné la langue à l’école, déjà. Et ils ne parlaient que français à leurs enfants en disant qu’ils n’avaient pas à parler le patois parce que ça ne leur servirait à rien.	Ses grands-parents étaient parfaitement bilingues mais ils réservaient l’occitan aux discussion entre eux, jamais devant leurs enfants car ils considéraient que le patois ne leur servirait à rien.
	RL	- Hum, hum.	
46’25	Y	- Et du coup, mon père a eu aussi un manque de ce côté-là qui fait qu’il a toujours recherché un lien à la terre, au territoire. Il était pas… il n’a jamais été très à l’aise avec l’école d’ailleurs, ça lui a posé pas mal de difficultés, au niveau scolaire, justement ce manque. Et je pense qu’il y a aussi ça. C’est que, j’ai vu que mon père a beaucoup souffert de l’école parce qu’on lui avait refusé un droit à la langue, à une culture, et je pense que je veux réparer un peu un tort en remettant dans une école ce qu’il n’avait pas eu. Une richesse culturelle auquel, duquel on l’avait privé, pour moi. Donc voilà et ce qui est paradoxal, c’est qu’il a réussi à récupérer la langue à travers nous. Comme dans ma famille on parle tous la langue, mes frères, ma compagne et ma fille qui est en Calandreta, du coup il reparle la langue, il se remet à la parler, à l’apprendre par nous. Ce qui est le chemin un peu inverse de la transmission, puisque ça fait un détour sans passer par lui.	Ce manque a occasionné chez son père une recherche constante d’un lien au territoire. Ce manque a mis son père en difficulté à l’école **Phrase forte :** « j’ai vu que mon père a beaucoup souffert de l’école parce qu’on lui avait refusé un droit à la langue, à une culture, et je pense que je veux réparer un peu un tort en remettant dans une école ce qu’il n’avait pas eu. » Yann pointe le paradoxe de la transmission dans sa situation son père a réussi à récupérer la langue à travers nous. Comme dans ma famille on parle tous la langue, mes frères, ma compagne et ma fille qui est en Calandreta, du coup il reparle la langue, il se remet à la

			parler, à l'apprendre par nous. Cf. « Devenir les professeurs de nos propres parents » comme pour les immigrés des trente glorieuses, cf. Enki Bilal[2]
47'37	RL	- Et, si c'est pas indiscret, tes grands-parents, comment ils ont vécu le fait que toi tu deviennes enseignant en Calandreta ?	
47'50	Y	- Oh c'est pas indiscret du tout. Alors il y a plusieurs réactions. Moi, je n'ai plus que mes grands-mères. Donc d'un côté j'ai une grand-mère qui est très très fière que je parle la langue et que je l'enseigne et qui le dit à tout le monde à peu près, à toutes ses copines et à tous ses copains, voilà. « Mon petit-fils enseigne l'occitan en Calandreta. » Donc très fière. Et d'un autre côté une grand-mère qui se demande à quoi ça sert, donc la mère de mon père qui n'a pas changé de position.	Si sa grand-mère maternelle est très fière que Yann enseigne en occitan en Calandreta, la grand-mère paternelle n'a pas changé de position et ne comprend pas l'utilité d'un tel enseignement. Reconnaissance de la part de l'une et rejet de la part de l'autre
48'18	RL	- D'accord.	
48'19	Y	- Et lorsque je lui parle la langue, elle comprend parfaitement ce que je lui dis mais elle ne me répond qu'en français.	La grand-mère paternelle ne répond qu'en français.
48'25	RL	- D'accord.	
48'26	Y	- Donc on est face réellement à quelqu'un qui n'a pas passé le traumatisme de l'école dans le, à laquelle on lui disait de ne pas parler cette langue et qui refuse de la parler, même à quelqu'un qui lui parle cette langue. Voilà.	D'après Yann, elle n'a pas dépassé le traumatisme causé par l'occultation de la langue par l'école.
	RL	- D'accord. Ah oui ! C'est pas rien.	
48'43	Y	- Voilà. Donc il y a vraiment des personnes très différentes, des réactions très différentes.	
48'48	RL	- Et toi-même tu as dit que tu as scolarisé, vous avez scolarisé ta fille en Calandreta, c'est ça ? ça s'est passé quand ? Avant que tu sois, que tu travailles pour Calandreta, ou c'est récent, comment… qu'est-ce que tu peux en dire ?	
49'09	Y	- En fait elle fait sa deuxième année donc j'étais déjà bien en Calandreta avant de l'inscrire. Euh.. on a fait le choix de la Calandreta la plus proche, avec une équipe que nous connaissions et avec qui nous avions déjà travaillé, sa mère et moi, et donc c'est naturellement qu'on l'y a mis.	Sa fille est scolarisée dans la Calandreta la plus proche du domicile familial.
	RL	- Et sa mère elle travaille aussi en Calandreta ?	
49'31	Y	- Elle travaille pas en Calandreta, elle est formatrice en langue au CFPOc donc elle est responsable pédagogique aussi mais qui vient de X. Elle avait déjà la langue à l'oreille, puisqu'elle a fait l'université en occitan aussi quand ça existait encore et elle est descendue ici pour travailler du travail en occitan puisque sa région est particulièrement sinistrée en langue. Il y a très peu de choses faites. Moins dynamique en tous cas.	La femme de Yann travaille comme formatrice en langue au CFPOc. Elle a fait l'université en occitan mais sa région est particulièrement

[2] https://www.lemonde.fr/culture/article/2022/04/03/enki-bilal-ce-qui-deplait-c-est-ma-liberte_6120328_3246.html

			sinistrée en langue occitane.
50’04	RL	- D’accord. Et quand tu dis, tu l’as évoqué tout à l’heure pour toi et puis maintenant pour ta femme, ce statut de responsable pédagogique, c’est quoi ? Responsable pédagogique, ça correspond à quoi ?	
50’14	Y	- Alors ça dépend vraiment la structure. On ne fait pas tout à fait le même métier, même si on a le même rôle, dans des structures différentes. Mon rôle au collège, c’est plutôt d’aiguiller mes collègues sur des pratique respectant la pédagogie institutionnelle et la pédagogie Calandreta, dans le sens institutionnelle et Freinet, surtout pour les nouveaux collègues entrant. Parce qu’à Calandreta, dans tous les collèges sous contrat, on a beaucoup de changements d’équipe d’une année à l’autre puisque les heures sont très limitées au collège, plus qu’ailleurs. Donc ils ont cette aide interne, entre le documentaliste et le référent pédagogique. Et j’ai un lien avec le centre APRENE pour m’assurer des choses proposées. Il y a aussi la gestion de la discipline qui m’incombe. Comment gérer la discipline à Calandreta, par les ceintures, par les mises en place d’outils spécialisés donc beaucoup de contacts avec les spécialistes qui encadrent les enfants à profil particulier.	En tant que responsable pédagogique au collège, Yann incite ses collègues à des pratiques **respectant** la PI et la pédagogie Calandreta qu’il entend comme « dans le sens institutionnelle et Freinet,. » [l’emploi du mot respectant n’est pas anodin]. Les équipes pédagogiques ne sont pas stables au collège en raison des statuts précaires des enseignants et du peu d’heures qu’ils peuvent faire. Yann situe son rôle de responsable pédagogique entre le documentaliste et le référent pédagogique. Dans ses attributions, Yann gère également la discipline non seulement en s’appuyant sur les ceintures mais en étant « en contact avec les spécialistes qui encadrent les enfants à profil particulier. »
	RL	- Hum, hum.	
51’18	Y	- Alors que ma compagne est plutôt sur de l’administratif, de la gestion avec les institutions départementales pour les formations professionnelles, pour les horaires, pour les plannings. Donc on a le même titre mais on n’a pas du tout les mêmes responsabilités. Puisque elle, a priori, ne gère pas de public niveau disciplinaire. Ce ne sont que des adultes, même si les adultes ne sont pas exemplaires en discipline. Elle gère surtout le fond d’œuvres de la pédagogie, par exemple les manuels qu’on utilise, les pratiques que l’on met en place, les suivis des formations, donc on est plutôt là-dessus.	
	RL	- Hum, hum. Tu as parlé tout à l’heure que tu avais un engagement créatif, littéraire, si j’ai bien compris. Tu peux en dire quelques mots ? De quoi s’agit-il ?	
52’16	Y	- Alors depuis 2016, oui, c’est ça 2016, je tiens un blog littéraire qui fait référence à un roman de science-fiction des années 70 en occitan. Et c’est un collectif que nous avons monté avec plusieurs autres auteurs occitans parce que nous trouvions que la littérature occitane n’investissait pas assez le champ de	Engagement créatif, littéraire : Yann tient, au sein d’un collectif, un blog littéraire qui investit le champ de la

		l'imaginaire, comme la science-fiction, la fantaisie, le fantastique et policier surtout. Et donc nous avions à cœur de dynamiser cette partie-là de la littérature. Et donc c'est un projet qui se diversifie de plus en plus puisqu'on était passé sur la publication d'œuvres courtes par internet et aujourd'hui nous avons sorti une collection papier d'un roman de science-fiction de X. , pour initier la collection. Et l'objectif de cette collection, de ce collectif est justement de dynamiser la littérature occitane et d'inciter le public actuel de lire de la science-fiction en occitan et d'en écrire surtout.	science-fiction, du fantastique et du roman policier en occitan, avec publications d'œuvres sur internet et en collection papier. Le but est d'inciter le public occitanophone à lire et à écrire des ouvrages en occitan dans ces genres-là.
	RL	- Hum, hum.	
53'36	Y	- Donc c'est un engagement qui ne plait pas à tous parce qu'on a tous nos représentations de la langue, de ce qu'elle devrait faire, mais bon, on est têtu donc on le fait quand même.	Pour certains, l'occitan n'a pas lieu d'investir ces genres littéraires.
	RL	- D'accord. Et toi, tu écris dans ce collectif ? Tu écris ? Tu publies ?	
53'54	Y	- Alors oui, j'écris, beaucoup. J'essaie de le faire le plus possible. ça m'est nécessaire au point de vue personnel puisque c'est un moyen d'évacuer la fatigue, en ce qui me concerne, et la frustration, quand il peut y en avoir. On sait que dans l'éducation, on est souvent frustré de certaines choses, des moyens mis en place par exemple ou des relations avec les collègues qui parfois peuvent être houleuses. Donc c'est nécessaire pour moi déjà et c'est nécessaire aussi à la langue puisque je travaille beaucoup sur la langue, les nouveaux registres et les technologies. Donc le but est de fabriquer un lexique qui colle à notre époque et aux époques qui vont venir, pour permettre à la langue de s'enrichir et laisser un peu le lexique dans lequel elle évoluait alors, c'est la paysannerie du XIXème où elle est un peu trop ancrée, selon moi. Donc il y a un travail littéraire et lexicologique, pour amener un peu plus loin, pour amener un peu plus d'outils.	Pour Yann écrire lui est nécessaire d'un point de vue personnel. Cela lui permet d'évacuer fatigue et frustration que génère son métier. Ecrire dans les genres cités, cela permet de sortir l'occitan du registre sémantique de la paysannerie du XIXème siècle dans lequel il est resté trop ancré.
	RL	- Hum, hum. D'accord, ok. Donc tu es sur plusieurs terrains.	
55'09	Y	- Oui, je suis sur beaucoup de terrains à la fois. Je suis pas toujours à l'heure, sur les commandes quand on m'en fait. Donc il faut beaucoup beaucoup de patience pour travailler avec moi la plupart du temps.	Yann est sur beaucoup de terrains à la fois.
	RL	- Hum, hum. Et à propos d'heure, je reviens, je passe peut-être du coq à l'âne mais là sur le collège, tu fais, tu as un plein temps ? Tu es à mi-temps ? C'est comment ton quota horaire ?	
55'30	Y	- Alors j'ai un plein temps, un temps plein. Je suis à 18 mais c'est cumulé entre mes heures d'enseignement et la responsabilité pédagogique. Donc je passe 12 heures de cours, tout cumulé, le français, famille de langues, langue et culture, et j'ai 6 heures de responsabilité pédagogique. Donc 6 heures pour assure mes missions de responsable.	
	RL	- D'accord. Donc tu fais moins d'heure que quand tu travaillais dans le primaire ? C'est bien ça ?	
56'03	Y	- Alors pour avoir calculé, dans le primaire j'étais en travail effectif, sans compter la route quoi était très longue, j'avais 45 minutes aller, pour aller à l'école, 45 minutes retour, j'étais entre 50 et 55 heures.	
	RL	- Hum, hum.	
56'20	Y	- Puisque j'avais tous les niveaux, plus la direction et plus la gestion associative. Donc ça faisait vraiment beaucoup d'heures. Là je ne l'ai pas calculé exactement mais je pense que j'ai au moins diminué de 20 heures.	Passer de l'élémentaire au collège est d'un très grand confort pour Yann en termes de masse de travail.

	RL	- Ah oui, quand même.	
56’40	Y	- Donc c’est très confortable. Quand on est habitué à travailler autant et réduire autant, c’est… j’ai été très surpris en commençant l’année. Parce que je passe, je passais un mois en aout à préparer la classe pour la période qui arrivait et pour le restant de l’année, d’ailleurs. Là, il m’a fallu deux semaines. Donc il y a une masse de travail quand même très différente.	
	RL	- Et si on peut revenir justement à tes débuts dans la classe, qu’est-ce qui t’a le plus surpris quand tu t’es retrouvé de but en blanc en quelque sorte, en responsabilité d’une classe ? Qu’est-ce qui t’a le plus déstabilisé peut-être, je sais pas.	
57’28	Y	- Alors ce qui m’a déstabilisé c’est que je me pensais moins mauvais. Avec le recul, la distance, j’étais particulièrement mauvais, voilà. Mais bon, c’est passé parce que le besoin fait qu’on est moins regardant sur les choses faites par le collègue. Ma collègue elle était particulièrement aidante, dans l’acceptation de l’erreur. Moi, je les voyais pas les erreurs a priori mais elle me les disait quand même, à mesure. Donc ce qui m’a déstabilisé le plus c’est ça. Je pensais que j’aurais été plus efficace de suite, même si c’est une illusion, pour moi, parce qu’on peut pas l’être sans être formé complètement, et encore.	regard sur soi Yann a été déstabilisé à ses débuts car il pensait être plus efficace : « je me pensais moins mauvais. ».Il considère que c’est normal car à l’époque, il n’était pas formé. Sa collègue l’a particulièrement aidé en repérant les erreurs qu’il faisait.
	RL	- Hum, hum.	
58’14	Y	- Après, dans la gestion quotidienne, c’est le rythme qui m’a beaucoup beaucoup déstabilisé parce que même si ce sont des maternelles, parce que beaucoup de personnes pensent que la maternelle, oui, ça va, c’est tranquilou, ça reste un rythme quand même. Un sacré rythme de travail, beaucoup de sollicitations de la part des enfants, beaucoup plus que pour les élémentaires. Y’a des progressions à tenir et surtout à Calandreta où on essaye vraiment de faire un suivi particulier à chaque enfant, pour être sûr d’être bien sur ce dont il a besoin. Oui, le rythme m’a beaucoup déstabilisé, je pensais que c’était beaucoup plus tranquille que ça. Et on me l’avait vendu comme ça, en me disant « bon on te met sur la maternelle parce que quand même t’es pas prêt pour l’élémentaire. » Et bien j’ai trouvé plus difficile la maternelle que l’élémentaire pour avoir fait les deux.	Yann a été débordé par le rythme soutenu de la maternelle et les nombreuses sollicitations des élèves. Il pensait que la maternelle était beaucoup plus tranquille. On l’avait d’ailleurs nommé à ce poste avec cet argument. Yann a pourtant trouvé que la maternelle était plus difficile que l’élémentaire.
	RL	- D’accord. et y’a comme ça un moment particulier qui te revient, que tu pourrais évoquer qui t’a particulièrement surpris ?	
59’19	Y	- Alors oui, il y a eu un moment particulièrement difficile. C’était pas un affrontement mais une opposition entre deux enfants en maternelle, hé bé des fois on sait pas comment gérer. On est tellement surpris par l’opposition, on est tellement surpris nous en se disant en tant qu’adulte « c’est pas important ce que vous dites.» Et puis finalement avec le recul on se dit « oui, mais pour eux, c’est tout. » Tout est important pour eux et c’est comme ça qu’ils apprennent. Et moi à ce moment-là j’étais désarmé parce que je me disais « je le prends comme un adulte alors qu’il faut le prendre comme eux en disant c’est important, réglons-le. » Mais là, j’avais pas la capacité pour le faire et je pense que j’ai très mal géré la chose en punissant les deux, comme ça c’était réglé, alors qu’il aurait fallu le régler autrement. Donc là c’est un moment particulièrement difficile, ils se chamaillaient pour un jouet mais pour eux c’était important. Et moi je n’ai pas vu cette importance-là et c’est une erreur qui me reste.	Yann raconte une situation professionnelle qu’il a vécu difficilement opposant deux enfants de maternelle. Il a d’abord considéré que ces chamailleries autour d’un jouet étaient des enfantillages. Il les a punis tous les deux et n’y a pas prêté plus d’attention. Par la suite il a réalisé qu’il avait fait une erreur en s’en

			tenant au point de vue de l'adulte.
	RL	- D'accord. Et c'est ça que tu évoques quand tu dis « j'étais plus mauvais que je le pensais. » Tu parles d'erreurs que tu aurais commis. De quoi il s'agit ?	
1h00'24	Y	- Alors pour moi, j'en ai commis plusieurs. La première c'est de ne pas considérer que les soucis de maternelle étaient hyper importants pour eux. J'avais, comment dire, mésestimé l'importance de leurs affrontements en fait. Je prenais ça pour des enfantillages alors qu'il n'y a pas d'enfantillage à mon sens. Et l'autre erreur, c'est que j'avais à cœur, probablement pour me rassurer, de tenir le programme. Coûte que coûte, en me disant il faut le tenir, c'est ce qu'on nous demande, c'est une obligation. Et plus j'avance et plus je me rends compte que les enfants apprennent beaucoup plus que le programme. Et que finalement, s'il n'est pas terminé, terminé, ils auront quand même appris beaucoup de choses et qu'il ne leur manquera pas grand-chose de théorique pour compléter. On finira toujours par y arriver. L'éducation n'est pas aussi stricte que je le pensais.	tension soi/autrui Il considère qu'il avait mésestimé en maternelle les affrontements entre élèves en les rabaissant au rang d'enfantillage au lieu de les prendre au sérieux et de leur accorder toute sa considération. (Démarche PI) L'autre erreur qu'il repère c'est d'être trop resté collé au programme qui le rassurait. Mais il avait tellement à cœur de le terminer qu'il se mettait la pression, pression qu'il répercutait sur les enfants.
	RL	- Hum, hum.	
1h01'19	Y	- Je me mettais beaucoup de pression pour le terminer et donc par effet de communication, je mettais beaucoup de pression aux enfants alors qu'il n'y avait pas lieu d'en mettre.	
	RL	- D'accord, et donc justement depuis tes débuts, est-ce que tu arrives à situer ce que toi tu as changé dans ta pratique professionnelle ?	
1h01'59	Y	- Alors de ce que j'ai changé, beaucoup, c'est ma posture. Dans le sens où j'avais mis une distance, je sais pas si ça vient de ce que j'avais vécu moi. J'avais perdu un peu cette convivialité qu'on peut avoir avec le groupe d'enfants. Donc j'avais une distance envers eux qui était pas toujours très utile et qui était souvent un obstacle d'ailleurs dans la compréhension du groupe. Ce qui a fait que j'ai dû rattraper mon erreur très souvent. Donc ça je l'ai changé. Je pense que je parviens à tenir une position ouverte mais quand même à bonne distance parce qu'il ne faut pas aller dans l'autre excès, être trop proche au risque de se laisser entrainer par des comportements de soi et des autres. Donc je pense que la distance que je maintiens actuellement elle est bonne. Donc on est convivial, on est ouvert quand même dans le respect des règles.	Pour Yann, il n'a pas été facile de trouver la bonne distance avec le groupe classe « Dans le sens où j'avais mis une distance, je sais pas si ça vient de ce que j'avais vécu moi. » Il fait référence ici à ces années collège (37'04). Il arrive désormais à rester convivial et ouvert tout en veillant au respect des règles.
1h02'57	Y	Nous nous avons à respecter des règles en tant qu'adultes et eux aussi. Nous avons un exemple à montrer pour qu'ils le respectent. Donc il faut être rigoureux, aussi rigoureux qu'on leur demande d'être. Mon rapport à l'autorité aussi. Je pense que je laisse plus de place à l'enfant dans la gestion de ses conflits. Ce que je ne faisais pas avant. Je me posais souvent en arbitre final, on va dire. Là la chose est différente. Je laisse plus de place à l'échange et je laisse les enfants trouver leur solution. Et j'arrive vraiment lorsqu'il s'agit de rappeler qu'il y a quand même une limite, donc quand le danger est effectif. Quand la chose n'est pas	D'après lui, les adultes de la communauté éducative ont un devoir d'exemplarité. Il signale que son rapport à l'autorité a changé. Il n'intervient plus « en arbitre final » sauf en cas de danger et favorise les interactions des enfants

		dangereuse et que ça peut être réglé entre eux, je laisse plus de place à cette gestion-là, au niveau de l'autorité.	dans la gestion des conflits. (parle-t-il du conseil ici ?)
1h03'44	Y	Au niveau pédagogique, j'étais vraiment dans le respect des compétences donc ça faisait des séquences et des séances très mécaniques, qui manquaient de lien entre elles. Et là, j'utilise beaucoup plus la transversalité des compétences et j'essaye vraiment de faire plusieurs compétences par activité, et par *saisina*, et par séance. Je pense que c'est avec l'habitude qu'on finit par comprendre ce qui est en jeu et qu'on perd moins de temps à faire des choses qui manquent de sens, justement, pour nous et pour les enfants. Voilà, donc je pense mettre un peu plus de sens dans ce que je fais, en ce moment.	Yann s'est peu à peu détaché des injonctions programmatique qui vidaient de sens ses séances pour favoriser la transversalité génératrice de sens selon lui dans le travail scolaire, autant pour les élèves que pour lui.
	RL	- D'accord. Et tu as parlé de pédagogie institutionnelle, et actuellement, c'est quoi ton rapport avec la pédagogie institutionnelle ? Qu'est-ce que ça représente pour toi ?	
1h04'44	Y	- Alors pour moi, la pédagogie institutionnelle, euh… c'est le programme d'éducation civique mais appliqué. On n'est pas sur du théorique. Dans la société, il y a des organes de parole, il y a des règles, il y a des moyens de médiation, il y a aussi des amendes, ça peut arriver. Et donc on met tout ça en place. Il y a aussi de l'organisation à faire, sur le plan de travail, c'est mon agenda, c'est ce que je leur dis. Lorsqu'on utilise un plan de travail on utilise un agenda en fait et on se rappelle les choses à faire et dans quel ordre il faut les faire.	Pour Yann, la PI « c'est le programme d'éducation civique mais appliqué. » Il fait le lien entre l'organisation de la société civile et l'organisation de la classe TFPI avec ses différentes institutions.
	RL	- Hum, hum.	
1h05'18	Y	- Il y a des autorités partout. Il faut apprendre donc à interagir avec les autorités comme il faut. L'autorité aussi à apprendre à interagir avec les gens qu'elle a en autorité. Donc pour moi, la pédagogie institutionnelle c'est l'apprentissage de ce qui va les attendre en tant qu'adultes et en tant que citoyens.	**Phrase forte :** « pour moi, la pédagogie institutionnelle c'est l'apprentissage de ce qui va les attendre en tant qu'adultes et en tant que citoyens. »
	RL	- Hum, hum.	
1h05'36	Y	- Et parvenir à faire aussi avec les contradictions qui existent. Parfois l'autorité a tort et il faut accepter que parfois l'erreur peut venir de l'institution, et qu'elle est perfectible et que c'est ensemble qu'on peut la corriger. Par exemple quand un métier n'est pas utile dans ma classe, il est mis au conseil et on dit « est-ce qu'il est utile ou pas ? Est-ce que vous en sentez l'utilité ? Non, on le supprime. »	La PI permet de s'entrainer à interagir avec les autorités et à avoir un regard critique sur elles permettant de les modifier. Il fait ainsi le parallèle avec un métier de la classe qui ne serait plus utile et qu'on s'autoriserait à supprimer, quitte à le réactiver si nécessaire.
	RL	- Hum, hum.	
1h06'01	Y	- Quitte à le faire revenir plus tard si un besoin s'exprime. Voilà c'est aussi montrer que le cadre peut être modifié, dans une certaine mesure bien sûr, mais que rien n'est figé. Mais que, c'est quand même une approche compliquée pour l'adulte en général. Moi j'ai mis beaucoup de temps à déléguer mon autorité aux institutions, en me disant « voilà, c'est le cadre qui doit avoir l'autorité, pas l'adulte ». L'adulte est juste garant du cadre.	Yann décrit là le processus d'institutionnalisation-désinstitutionnalisation-réinstitutionnalisation. Le cadre de la classe TFPI n'est pas figé. Cette approche peut paraitre compliquée pour les adultes traditionnellement

			détenteur de l'autorité. Ce fut le cas pour Yann. **Phrase forte :** « Moi j'ai mis beaucoup de temps à déléguer mon autorité aux institutions, en me disant « voilà, c'est le cadre qui doit avoir l'autorité, pas l'adulte ». L'adulte est juste garant du cadre. »
	RL	- Hum, hum.	
1h06'28	Y	- Pour moi, c'est tout ça à la fois.	
	RL	- D'accord, donc c'est toi ce que tu mets, quand on parle de PI, de pédagogie institutionnelle, c'est comme ça que tu la situes toi ? Pour toi, dans ta pratique.	
1h06'43	Y	- Voilà, pour moi c'est, ça va de l'autorité à l'autonomie, pédagogique, dans le sens, un enfant, si je lui donne un travail sur une semaine, qu'il me le rende à mon cours ou à la fin de la semaine, mais fait. Je vois que l'enfant s'est organisé. Et donc, il est capable se dire « j'ai un travail à faire pour vendredi. » S'il me le rend mercredi et qu'il veut la correction de suite et qu'il me la demande, je lui donne. C'est un contrat de confiance, la pédagogie institutionnelle. Y'a un travail à faire, on est tous à faire un travail, il faut le faire en bonne intelligence. Et personne ne doit être forcé au travail. S'il est forcé au travail, c'est que le cadre ne fonctionne pas.	Pour Yann, la PI va de l'autorité à l'autonomie, « C'est un contrat de confiance. » Le travail se fait au sein du collectif en bonne intelligence, sans que l'élève y soit forcé. **Phrase forte :** « S'il est forcé au travail, c'est que le cadre ne fonctionne pas. »
	RL	- D'accord, ça t'évoque des choses le cadre qui fonctionne, qui ne fonctionne pas ?	
1h07'32	Y	- Par exemple, nous avons deux cas disciplinaires particulièrement compliqué en ce moment. La pédagogie institutionnelle mise en place n'a pas été suffisante donc il a fallu qu'on en utilise une autre qui n'était pas une habitude. C'est un contrat entre l'enfant et le corps professoral, on établit des contrats avec un minimum de règles à respecter. Et ça fonctionne. ça a corrigé, on va dire, ça a épaissi le cadre.	Yann décrit deux cas disciplinaires qu'il rencontre au moment de l'entretien. Le dispositif PI habituel n'étant pas suffisant, une discussion s'est engagée dans l'équipe éducative pour trouver une solution. Elle a eu recours à l'établissement de contrats spécifiques qui sont venus renforcer « épaissir » le cadre TFPI.
	RL	- D'accord.	
1h08'02	Y	- Mais ça a demandé de notre part, enseignants une remise en question. Nous dire « bon, ce qu'on fait n'est pas suffisant. IL faut aller plus loin. Bon qu'est-ce qu'on fait ? Et comment est-ce qu'on le fait et comment est-ce qu'on l'amène ? » Bon ça c'est un cas très précis où on a dû faire un contrat avec l'enfant pour qu'il s'engage à respecter un certain nombre de règles inaliénables pour nous. Donc en ce moment c'est : mettre son masque comme il faut, c'est ne pas couper la parole des autres, ne pas se moquer des autres, éviter un certain langage et d'autres choses.	

	RL	- D'accord, mais ça vous l'avez fait en équipe d'adultes ou vous avez utilisé une institution particulière, ou… ?	
1h08'53	Y	- Alors, oui, effectivement, je n'ai pas décrit le cheminement. Alors ce que nous avons fait c'est que déjà on en a parlé entre professeurs en se disant que là on a un problème pédagogique, enfin institutionnel, parce que ça ne marche pas. Donc il nous faut trouver un outil. Cet outil-là, on l'a trouvé avec un contrat qui était pratiqué parfois par certains collègues mais pas de façon institutionnelle, plutôt de façon informelle, sur une compétence dans un cours quand ça n'allait pas mais là on l'a institutionnalisé. Ensuite en conseil, j'ai averti, j'ai informé qu'un contrat serait mis en place pour certains élèves, qui était nécessaire parce que des élèves s'étaient déjà eux-mêmes plaints de ce comportement-là. Donc il fallait agir. J'ai dit aux enfants que nous allions agir, par l'information du conseil.	Ce type de contrat auquel des enseignants avaient pu avoir recours de manière informelle et frontale a été réinvesti par l'équipe qui les a institutionnalisés par la médiation du conseil notamment.
1h09'35	Y	Et ensuite j'ai pris à part l'enfant concerné pour lui détailler ce qui allait suivre, pour accueillir ses questions aussi. Et l'enfant a établi ses propres règles à respecter dans un premier temps. Il y avait six cases de règles. Il en a rempli cinq et nous nous sommes gardés la sixième, au cas où il manquerait une règle qu'on pensait importante. Donc l'enfant a rempli ces règles. On a validé avec les parents. L'enfant lui-même a signé le contrat et l'équipe pédagogique représentée par le responsable pédagogique donc par moi, nous avons signé le contrat et nous nous engageons donc par un système de points verts, points rouges, points orange, de valider le respect de ces règles à chaque cours. C'est-à-dire qu'à chaque fin de cours, l'enfant apporte son contrat et on valide. On dit que c'est acquis, pour l'instant, pour ce cours-là c'était respecté, à peu près respecté ou pas du tout et nous mettons des points. Nous amenons ce contrat aux parents chaque soir et nous faisons le point le vendredi, avec l'enfant.	Ces contrats ont été coconstruits avec les élèves concernés et leurs parents les ont également validés. Ce statut a un aspect beaucoup plus contraignant que le statut habituel des élèves. En ces cas, la cadre devient plus ferme. [Cela peut d'une certaine manière faire penser au statut de ceinture dorée.]
	RL	- D'accord.	
1h10'38	Y	- C'est un cadre un peu plus resserré qu'habituellement.	
	RL	- Hum, hum.	
1h10'43	Y	- L'enfant a beaucoup plus de contraintes qu'il n'en a en pédagogie institutionnelle d'habitude. Mais quand ça ne fonctionne pas, il faut durcir un peu le cadre, et donner un cadre plus ferme.	
	RL	- Hum, hum. Et quel lien tu peux faire entre la pédagogie institutionnelle et la langue dans laquelle tu enseignes, c'est-à-dire l'occitan ?	
1h11'20	Y	- Alors, [petit silence] il me faut une petite minute, là.	
	RL	- Oui, oui, prends ton temps.	
1h11'29	Y	- En fait des liens , on peut en établir dans le sens où déjà nous sommes une langue de la République. On fait partie du territoire et il nous est souvent reproché de faire du séparatisme en parlant cette langue, ce qui n'est pas du tout l'objectif de Calandreta puisqu'on apprend aux enfants à respecter le cadre républicain, par les institutions. On demande aussi aux enfants de respecter l'altérité. Donc en leur enseignant plusieurs langues comme l'occitan, au collège mais aussi au primaire, avec famille de langues, on leur apprend à accepter la différence, mais la vraie différence. On est au-delà de la simple différence physiologique ou d'orientations de diverses manières. On est vraiment sur la différence visible, sensible ou entendable. Voilà. Quelqu'un qui parle une autre langue que moi, il faut que je l'accueille pour sa différence.	**Lien PI/langue :** Yann l'aborde d'emblée sous l'angle militant. L'occitan présenté comme une langue de la République à l'opposé du séparatisme dont il est accusé. A l'inverse, Calandreta « apprend aux enfants à respecter le cadre républicain, **par les institutions** » ainsi que l'altérité et la différence. Phrase forte : « Quelqu'un qui

			parle une autre langue que moi, il faut que je l'accueille pour sa différence. »
1h12'26	Y	Même si je ne le comprends pas tout à fait, on va trouver des moyens de communication. Et pour nous c'est important dans un pays comme le nôtre où on est vraiment dans une société cosmopolite de plus en plus et où d'autres langues s'entendent, tous les jours. Et lorsque l'on voit la montée des démagogues qui expliquent que finalement c'est un danger, il est de notre devoir selon moi, de l'enseignant de montrer que ce n'est pas un danger, c'est une richesse et qu'il faut l'accueillir pour ce que c'est, un autre moyen de communication, qu'il faut pas forcément maitriser mais reconnaitre au moins pour ne pas être surpris et en ignorer le moins possible pour ne pas en avoir peur. Donc pour moi, le lien c'est ça. Faire qu'une autre langue est enseignée, une autre langue que celle qu'ils entendent partout, est enseignée et langue d'enseignement, ça permet de travailler l'altérité ce qui est indispensable.	L'utilisation de l'occitan comme langue d'enseignement devrait selon Yann favoriser chez les élèves l'acceptation de l'autre et les prémunir contre les peurs agitées par les démagogues. La diversité vue comme une richesse. **Phrase forte :** Faire qu'une autre langue est enseignée, une autre langue que celle qu'ils entendent partout, est enseignée et langue d'enseignement, ça permet de travailler l'altérité ce qui est indispensable.
	RL	- D'accord. Donc ça c'est le lien que tu fais toi entre la PI et la langue occitane.	
1h13'23	Y	- Oui, parce que ça met la langue occitane dans des lieux où on n'est pas habitué à l'entendre. Des lieux de décision, de débat, de travail collectif aussi. Eux sont habitués aussi parce que ce sont la plupart du temps des enfants qui ont fait Calandreta depuis la maternelle. Mais ils savent bien qu'à l'extérieur du collège, les adultes font la même chose mais dans une autre langue. Et de leur monter qu'on peut le faire dans bien d'autres langues, en passant par l'occitan bien sûr, notre langue d'enseignement, cela permet d'accepter qu'on puisse le faire dans d'autres langues que l'occitan et le français. Se disant que les autres aussi parlent, échangent, produisent, créent.	3. En l'employant comme langue d'enseignement, l'occitan sort du folklorisme et se trouve promu au rang de langue des lieux de décision, de débat, de travail collectif.
	RL	- D'accord, ok. Et le mot de militant, qu'est-ce que ça évoque pour toi ce mot-là ?	
1h14'10	Y	- Alors, ça évoque beaucoup de choses. Il est souvent à connotation péjorative. Militant, on entend un peu l'élément de base qui est un peu extrémiste dans une idéologie quelconque. Pour moi, un militant, c'est réellement celui qui va dépasser ses intérêts personnels, directs. Ça peut être par exemple,*[inaudible]*, ne pas compter son temps à une chose, sachant qu'elle ne produira pas forcément des effets. Un militant c'est ça, c'est quelqu'un qui va aller réellement au bout des choses même si ça lui coute, du temps ou tout autre chose, et qui va donner sans être certain de recevoir. On n'est pas… pour moi, un professeur, de toute manière dans la fonction publique, ou dans le privé, dès qu'il est fonctionnaire est militant puisque c'est le seul artisan qui ne voit jamais le produit fini. Donc il donne mais il ne recevra qu'un jour hypothétiquement si l'enfant revient le voir une fois adulte pour lui dire ce qu'il est. Donc pour moi c'est ça le militantisme, c'est faire sans être certain que ça donne le moindre résultat, mais faire quand même, avec enthousiasme de préférence.	Yann rejette l'acception du terme militant considéré comme un extrémiste affidé à une idéologie. **Phrase forte :** « Pour moi, un militant, c'est réellement celui qui va dépasser ses intérêts personnels, directs. […]Un militant c'est ça, c'est quelqu'un qui va aller réellement au bout des choses même si ça lui coute, du temps ou tout autre chose, et qui va donner sans être certain de recevoir. »

			Yann considère que tout professeur est à ce titre militant « puisque c'est le seul artisan qui ne voit jamais le produit fini. » Il met également en lien militantisme et enthousiasme.
	RL	- Hum, hum. Toi, tu te situes comme militant ? et si c'est le cas, comme militant de quoi ?	
1h15'34	Y	- Alors, je me situe comme militant. Après, de savoir quelle est mon efficacité, ça je peux pas le dire. Par contre je suis ce que je considère être un militant de mouvement. C'est-à-dire que tout ce que je fais pour l'occitan, je le fais dans l'objectif de faire bouger certaines lignes, d'ouvrir des portes. La faire perdurer, bien sûr c'est un objectif, comment dire, subalterne, mais c'est clairement de créer une société de plus en plus ouverte et qui accepte de plus en plus de différences. Pour moi, l'occitan est un biais de combat pour faire bouger les lignes. J'aurais pu choisir d'autres, d'ailleurs j'en fais plusieurs autres à la fois. Euh, pour moi, l'occitan, me concentrer sur l'occitan, ce n'est pas exclure la cause féministe par exemple. Me concentrer sur le féminisme ou l'occitan n'exclut pas, par exemple un meilleur traitement des animaux. Voilà. Pour moi, faire bouger un domaine, c'est faire bouger les autres.	Yann se définit comme « un militant de mouvement » et voit son action pour l'occitan comme un levier « un biais de combat » pour faire bouger les lignes. Faire perdurer cette n'est pour lui qu'un objectif secondaire. La cause de l'occitan n'est pas exclusive pour Yann dans son militantisme qui s'emploie aussi pour le féminisme ou la condition animale.
	RL	- Hum, hum.	
1h16'41	Y	- Tout est très intimement lié, donc voilà, je suis un militant du mouvement. Pas forcément vers du progressisme mais du mouvement pour dire, voilà, il y a des choses qui ne fonctionnent pas, il faut les changer. Ne pas rester sclérosés sur des a priori.	Tous les domaines sont intimement liés selon lui. Son militantisme de mouvement lui permet de ne pas rester sclérosé.
	RL	- D'accord. Et justement, comment tu te situes toi dans ce mouvement particulier qu'on appelle Calandreta ?	
1h17'14	Y	- Alors, comment je me situe [petit silence]. Alors en ce qui me concerne, je n'aime pas me mettre en avant, mais absolument pas, donc on va dire que je me situe naturellement comme un mineur de fond, on va prendre cette image-là, qui va creuser, creuser, creuser mais qui ne va pas profiter du fruit qu'il va trouver, en fait. Mon objectif n'est pas de récolter quoi que ce soit. J'avance, dans les domaines que j'estime être importants, comme le niveau de langue à Calandreta qu'il faut monter selon moi, parce qu'il faut toujours avancer, se perfectionner. De meilleurs enseignements didactiques liés à la littérature, à l'histoire et autres. La fabrication d'outils, une production aussi littéraire des professeurs, ça ce sont des objectifs qui me semblent nécessaires, que les professeurs soient professeurs et écrivains, pour porter autre chose de la langue, à la langue et pour les enfants aussi. Parce que c'est souvent une plainte qui est faite en disant qu'il n'y a pas assez de production en occitan pour les enfants mais je pense que les professeurs sont les mieux placés pour dynamiser cette littérature quand ils en ont le temps bien sûr. Euh… pour moi je me situerai comme ça, un mineur de fond[3], voilà. C'est pas très clair comme réponse.	**1.** Yann se situe par rapport à Calandreta comme « un mineur de fond […]qui va creuser, creuser, creuser mais qui ne va pas profiter du fruit qu'il va trouver. » Récurrence de l'image de celui qui œuvre sans voir l'aboutissement de son travail. Il estime que les compétences professionnelles des *regents* doivent être renforcées dans tpus les domaines : niveau de langue, littérature, histoire, etc. Ils doivent aussi s'inscrire dans la

[3] référence aux mines du haut-Béarn ??

			production de littérature de jeunesse pour promouvoir la langue. [Référence implicite aux textes libres du journal scolaire ?]
	RL	- Non, si, si.	
1h18'39	Y	- Je fais partie de l'élément de base de ceux qui vont creuser pour permettre aux enfants et au mouvement de récolter, on va pas dire le charbon, ni l'or mais la platine on va dire, extraite.	Il se considère comme un « des éléments de base » de Calandreta qui creusent « pour permettre aux enfants et au mouvement de récolter. » [Pourquoi le platine ??]
	RL	- Et donc, est-ce que toi tu envisages, tu en as parlé un petit peu, en termes de formation adulte dans le CFPOC, mais est-ce que toi tu envisages de t'investir dans la formation professionnelle continue mais dans Calandreta ? Ou tu as peut-être déjà fait des actions ou tu vas…	
1h19'25	Y	- La formation continue ? On parle bien de la formation A1 ?	
	RL	- A1, mais même la suite, je pense qu'il y a des *recamps*, des choses comme ça…	
1h19'37	Y	- Il y a des formations internes aussi. Oui, l'année prochaine, enfin, je compte proposer pour l'année prochaine, il faut que je le dépêche, une formation justement sur l'enseignement de la littérature en cycle 3.	Yann va proposer dans le cadre de la formation continue des *regents* un module sur l'enseignement de la littérature en cycle 3 qu'il voit comme « un champ non exploré » à Calandreta.
	RL	- Hum, hum.	
1h19'51	Y	- Donc en collaboration avec des acteurs comme P.B. (?) par exemple qui est un auteur occitan et aussi qui enseigne la littérature et P. T. qui lui est un spécialiste de la littérature aussi. Il est prévu effectivement de former les enseignants qui le souhaitent, en demi-journées je pense, sur l'enseignement de la littérature qui est pour moi un déficit ou un champ on va dire, pas un déficit, qui est un champ non exploré.	
	RL	- D'accord.	
1h20'20	Y	- De la pédagogie Calandreta.	
	RL	- Et tout à l'heure, tu avais dit, que tu avais accueilli dans ta classe, peut-être c'était quand tu étais encore dans le primaire, des enseignantes du public, bilingues, et euh…	
1h20'33	Y	- Tout à fait.	
	RL	- Et est-ce que c'est quelque chose que tu envisages de faire puisqu'il y a des statuts, il y a des stages que les *calandrins* et les *calandrinas* font dans les classes. Est-ce que toi tu envisages d'accueillir des APRENE1 dans ta classe ou comment tu vois ça ?	
1h20'59	Y	- Alors je sais que beaucoup de professeurs se posent la question parce que c'est quand même beaucoup d'engagement d'accueillir quelqu'un. C'est se mettre en doute justement puisqu'accueillir quelqu'un c'est prendre le risque d'avoir un regard critique sur une pratique qu'on pensait bonne, donc d'avoir un retour peut-être qui n'est pas au niveau de nos	Malgré le risque qu'il pointe d'être confronté à un regard critique, Yann est prêt à accueillir des stagiaires APRENE 1.

		attentes. On prend un risque de jugement. Moi, ça ne me pose pas de problème. Si une personne rentre un jour dans ma classe, suit un cours et me dit : « Là pour moi tu fais pas quelque chose de bon. » et s'il a des arguments et s'il me montre des outils pour améliorer, je changerai. Pour moi, ce ne serait pas cohérent de prôner le mouvement des choses si on n'est pas soi-même capable de se remettre en mouvement en se disant « peut-être que j'ai stagné un moment, pour plusieurs raisons et que maintenant, il faut bouger. » Donc oui, moi, j'aimerais accueillir au collège, après c'est un peu plus compliqué au collège parce qu'on n'a pas une classe unique. Mais c'est peut-être une personne qui peut suivre une journée pleine au collège. Oui, oui, j'aimerais bien accueillir.	Yann est prêt à la remise en question argumentée de son travail dans les classes.
	RL	- D'accord. Bon, là, ça fait cinq ans que tu es enseignant, c'est bien ça ?	
1h22'04	Y	- Oui.	
	RL	- Donc tu m'as dit tout à l'heure que tu avais passé l'écrit du CRPE et en juin l'oral.	
1h22'14	Y	- C'est le CAFEP[4].	
	RL	- C'est pas la même chose ?	
1h22'17	Y	- Le CAFEP, c'est pour le second degré, privé.	
	RL	- D'accord.	
1h22'22	Y	- Le CRPE c'est pour le premier.	
	RL	- D'accord. Mais, donc je te souhaite bien du succès. Mais qu'est-ce que tu te vois faire dans dix ans ?	
1h22'52	Y	- Alors, je vais être très très franc. J'aime ne pas savoir ce que je vais faire dans dix ans.	
	RL	- D'accord.	
1h22'59	Y	- Parce que pour moi la pire des angoisses ce serait d'avoir un mur, quelque chose de figé en me disant « dans dix ans tu seras là, dans quinze ans tu seras là. » Non, pour moi, bouger, c'est important. Il faut continuer à se révolutionner et peut-être que dans dix ans je serai tout à fait ailleurs.	Yann ne veut pas se projeter dans 10 ans mais ce qui compte pour lui c'est de rester dans le mouvement « continuer à se révolutionner ».
	RL	- Hum, hum.	
1h23'17	Y	- Et j'espère d'ailleurs bouger suffisamment pour peut-être continuer à Calandreta mais dans d'autres circonstances, d'autres domaines, je n'en sais rien mais pour moi, il n'y a rien de fixe.	
	RL	D'accord, ok, très bien. Et euh mais sinon on a beaucoup parlé de ta pratique professionnelle mais en dehors de ta pratique professionnelle, est-ce que tu peux dire quelque chose des activités que tu as, que tu mènes. Tes passions…	
1h23'51	Y	- Alors oui. Calandreta donne de très mauvaises habitudes puisque ça nous habitue à être associatif. Donc on finit par beaucoup s'investir ailleurs, donc oui, ailleurs. Donc je remercie Calandreta de m'avoir donné cette habitude parce que ça me charge le programme considérablement. Donc je suis à plusieurs CA, donc le CA de *P.* qui est une maison d'édition en occitan,. Donc j'écris beaucoup pour des revues, pas forcément en occitan, des revues soit de comptes-rendus littéraires ou de critique littéraire, en français comme en occitan. *Lo diari* par exemple pour l'occitan qui est un manuel, comment dire ? je	Travailler avec Calandreta l'a habitué à s'investir dans le milieu associatif. Aussi, il s'investit beaucoup ailleurs : CA du CFPOc, CA d'une maison d'édition, écriture en français et occitan pour diverses publications, clubs et

[4] Équivalent du CAPES dans le public, le Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Privé permet d'exercer dans les établissements privés sous contrat dans le secondaire.

		crois que c'est bimensuel sur l'actualité en occitan. Et aussi sur des sites spécialisés en littérature de l'imaginaire, en français.	collectifs littéraires occitans, créations de vidéo-ludique en occitan, etc. [Cf. Pierre Hébrard.]
	RL	- Hum, hum.	
1h24'48	Y	- Je participe aussi au CFPOC, au CA du CFPO qui se charge surtout de l'enseignement pour adultes. Je participe au collectif Dieu Noir, bien sûr, j'en suis le fondateur, pour diversifier la littérature. Et aussi à des groupes de lettres surtout. Les lettres c'est mon domaine donc, d'entraide, des groupes de lecture et d'écriture pour aider ceux qui commencent et m'aider moi-même aussi. Auprès de ceux qui sont plus expérimentés. Donc il y a beaucoup de choses autour de la création littéraire, de la lecture, de l'occitan et du français. Euh… comme par exemple , je suis inscrit au Pen club occitan qui est une association qui est là donc pour dynamiser et faire reconnaitre la littérature occitane dans le champ littéraire international. Le président c'est J-F. Brun d'ailleurs. Et ensuite, ça dépend après. Il y a beaucoup d'investissements à faire dans la création vidéo-ludique. J'essaie de donner un coup de main pour faire des vidéos en occitan sur l'univers geek comme on l'appelle parce qu'il y a très peu de choses aussi sur ce domaine-là, donc un peu de tout.	Il participe à des groupes d'entraide littéraires pour aider ceux qui se lancent.
	RL	- Hum, hum.	
1h26'00	Y	- Surtout dans le culturel, du coup.	
	RL	- D'accord. Donc peut-être que tu vois des choses que tu voudrais évoquer comme ça qui te viennent par rapport à notre discussion, à notre échange.	
1h26'27	Y	- Oui, ce que je disais à des collègues, puisque je participe aussi à des groupes d'échange avec des collègues. On se posait la question de ce qu'était l'éducation. Pour moi, c'est indispensable bien évidemment mais c'est surtout être capable de se reconnaitre en tant qu'être imparfait, de se dire « nous avons à être meilleurs que ceux qui étaient avant nous et à rendre bien plus beaux pour ceux qui nous suivent. » Et je pense que c'est une sorte de course de relais. Il faut la faire avec le plus de sérieux possible mais surtout avec le plus de bienveillance possible pour essayer de casser ce qu'il y a de mauvais en nous pour espérer un jour peut-être, sans le voir, probablement, fabriquer une société un peu meilleure que la nôtre.	Yann participe également à des groupes d'échange avec des collègues sur le thème de l'éducation avec pour objectif de « fabriquer une société un peu meilleure que la nôtre. »
	RL	- D'accord. Quand tu parles de groupes d'échange, c'est euh…	
1h27'18	Y	- Alors y'a plusieurs groupes. Il y a des groupes virtuels, surtout virtuels en ce moment. Euh, le seul champ que je n'ai pas investi pour les rencontres entre collègues, c'est les chamPI. Je sais qu'il y en a un à ... et j'aimerais y participer mais pour l'instant c'est un peu compliqué de se rencontrer. J'invite aussi pas mal de mes collègues de Calandreta d'y aller. Parce que on fait la même pratique en fait mais eux c'est dans un champ un peu différent puisqu'ils sont surtout du public. Et bon, on n'est pas ennemis, loin de là, selon moi.	Il souhaite participer à un groupe de PI mais pour l'instant il n'y est pas parvenu. Il incite néanmoins ses collègues regents à y aller. Il semble évoquer à demi-mot la difficulté de se rencontrer avec les collègues du public au sein de ce groupe.
	RL	- Tu dis qu'il y a du public dans le chamPIgnon de ..., c'est ça ?	
1h27'55	Y	- Oui, en fait c'est surtout des profs du public qui y vont. Je pense que nous y avons notre place aussi à Calandreta et que ce champ n'est pas assez investi non plus, le lien public-associatif parce qu'il y a la séparation public-privé confessionnel et qu'on est un peu classé comme confessionnel alors que nous sommes	Yann évoque la confusion dans les esprits des enseignants du public, Calandreta est associée à

		laïques. Donc oui, ce sont des groupes comme ça de collègues sur internet où on échange sur nos pratiques et sur ce qu'on pense de la situation. Ça occupe beaucoup de place la situation de l'éducation dans notre pays.	l'enseignement privé confessionnel.
	RL	- D'accord. Très bien. Ecoute, je crois qu'on arrive un peu au terme de notre entretien. D'abord je te remercie vraiment beaucoup de m'avoir accordé ce temps alors qu'on en a pas trop. On voit bien que tu as de quoi faire.	
	Y	- Je t'en prie.	
	RL	- Si tu peux penser à m'envoyer le papier, bon c'est pas urgent.	
	Y	- Justement c'est ce que je vais faire de suite, histoire que tu puisses exploiter ce qu'on vient de dire, sinon, ça n'a pas grand intérêt à part le plaisir d'échanger.	
	RL	- Oui, j'ai une série d'entretiens comme ça puis comme je t'avais dit dans le mail, j'en ferai la transcription et je ferai le travail d'analyse. Voilà, je vais croiser ça avec les autres donnée, le questionnaire, notamment.	
	Y	- ça te fait aussi beaucoup de travail.	
	RL	- Un petit peu oui mais bon, je l'ai choisi, donc voilà. Et puis aussi avec le CV, je sais pas si tu te rappelles, tu m'avais donné l'autorisation d'essayer d'utiliser comme données le CV que tu avais fait en tout début d'APRENE 1, dans le module d'approche de la PI avec Francine Pujol.	
	Y	- Oui, pas de soucis. Et je te souhaite une bonne continuation et bon courage pour ton travail.	
	RL	- Oui, et quand ce sera abouti, je t'en donnerai des nouvelles mais bon, il y a encore un peu de temps on va dire.	
	Y	- Je suis patient, j'attendrai, y'a pas de soucis.	
	RL	- Très bien bon, grand merci à toi et puis à une prochaine fois.	
	Y	- ça marche.	
1h30'28	RL	- Merci	

28. Entretien catégorisé N2-Sylvie

min.	Noms	**Verbatim entretien N2 Sylvie** (40-50 ans)	Inférence
		Début de l'entretien à 9mn du début de l'enregistrement. *Durée totale de l'enregistrement : 1h01mn55s* *Durée réelle de l'entretien : 52 mn*	
9'23	RL	Ah ! je t'entends !	
	S	Ah ! tu m'entends ?	
	RL	Alléluia ! Je t'entends !	
	S	(Rire ++)	
	RL	Tu vois, il a suffi que je menace de la concurrence pour que ça marche ! Bon, écoute.	
9'40	S	La technologie, moi, je suis pas au point.	
9'42	RL	Moi non plus. Bienvenue au club ! donc regarde Élisabeth. Ah la la ! C'est toujours un petit peu aléatoire tous ces trucs. Merci beaucoup Élisabeth de m'accorder de ton temps pour cet entretien. Voilà, si ça jamais ça ne marche pas, tu me fais signe.	
10'06	S	(Rires ++)	
	RL	Bon parce que c'est souvent comme ça. J'en fais régulièrement et parfois ça marche, parfois ça ne marche pas, selon… peu importe la plateforme.	
	S	Ouais, puis on sait pas pourquoi ça marche ou pourquoi ça ne marche pas.	
	RL	Donc écoute, merci de m'accorder de ton temps pour cet entretien. Juste pour resituer un peu le cadre, tu avais répondu au questionnaire que j'avais envoyé.	
	S	Oui, oui.	
	RL	Donc, En Calandreta, tu enseignes depuis combien d'années à peu près ?	
10'41	S	Je suis rentrée en Calandreta en 2004. Donc ça fait 17 ans.	
	RL	Ok, d'accord. Et là actuellement tu es.. ton statut c'est… ?	
10'55	S	PE et j'ai eu la direction pendant 6 ans et donc ça fait 2 ans que j'ai arrêté.	
	RL	Quand tu as arrêté, tu avais une motivation particulière ?	
11'08	S	Oui, j'en avais un petit peu marre et j'avais mon grand qui est rentré au collège. Donc j'avais besoin d'avoir moins de réunions et un peu plus de temps, donc voilà, à consacrer à mes enfants et à ma famille.	Sylvie enseigne en Calandreta depuis 17 ans. Elle a été directrice durant 6 ans, direction qu'elle a cessé pour accorder plus de temps à ses proches.
	RL	Et est-ce que tu peux revenir un peu sur ton cursus avant d'arriver à Calandreta ? Tes études, si tu as occupé des emplois…	
11'33	S	Alors oui moi j'ai fait une licence de lettres modernes, mention langue régionale et occitane. Donc j'avais pris une option occitan à la fac sans savoir trop pourquoi, ni comment. J'ai toujours entendu parler l'occitan donc mon père le parle, mes grands-parents... Voilà, je l'avais pris comme option occitan, comme ça au bac. Donc du coup, c'est comme ça que j'ai pris cette option aussi au fac. Puis j'avais passé le concours. Mon but, c'était de faire instit. Je connaissais pas du tout les Calandretas. Quand j'ai passé le concours public, je ne l'ai pas eu. J'ai eu une option occitan et c'était un enseignant Calandreta qui la faisait cette option	Phrase forte : « J'ai toujours entendu parler l'occitan donc mon père le parle, mes grands-parents... » 11'33 Sylvie a pris option occitan au bac puis à l'université où elle fait une licence puis au CRPE avec une prépa au concours auquel elle échoue. A l'époque elle ne

		occitan dans une prépa à ce concours et donc c'est comme ça que j'ai connu les Calandretas et que je suis arrivée en Calandreta. D'abord, en faisant des remplacements comme D.A. Puis ensuite en faisant la formation, j'ai passé la *jurada*. J'ai fait la formation, je suis rentrée à APRENE et puis après j'ai enchaîné le concours CRPE Calandreta et, et voilà.	connaissait pas du tout Calandreta C'est dans cette prépa par un regent qui y donnait des cours qu'elle découvre Calandreta. Elle fera des remplacements comme déléguée auxiliaire pendant un an puis après al jurada, intègre la formation APRENE 1 et réussit le CRPE spécial dans la foulée.
	RL	D'accord, quand tu dis DA, ça correspond à ce que tu mettais dans ton questionnaire, déléguée-auxiliaire, c'est ça… ?	
12'42	S	Déléguée-auxiliaire, c'est ça, oui voilà	
	RL	Oui, donc c'était quoi tes fonctions à ce moment-là ?	
12'48	S	Ben, je faisais des remplacements dans les Calandretas.	
	RL	D'accord, et ça a duré combien de temps à peu près cette période ?	
12'56	S	J'ai fait une année de remplacement en Calandreta puis après, dans la fin de cette année, j'ai passé la *jurada* que j'ai réussie et j'ai intégré la formation APRENE.	
	RL	D'accord. Donc assez rapidement après la sortie de l'université donc en quelque sorte ?	
13'12	S	Voilà, oui ben j'ai passé un an à passer le concours public que j'ai pas eu. Et j'avais fait des remplacements quand même avant dans des écoles privées cathos. Et puis en connaissant ce professeur-là qui enseignait en Calandreta, j'ai connu les Calandretas que je ne connaissais pas .	Phrase forte : « j'avais fait des remplacements quand même avant [de passer le CRPE public] dans des écoles privées cathos. » 13'12
	RL	Donc toi initialement, tu voulais être instit dans le public. C'est ça ?	
13'36	S	Oui.	
	RL	D'accord, et c'est quoi qui t'a, qui t'a amené comme ça dans cette voie de l'enseignement ? Tu arrives à le situer un peu ?	
13'47	S	J'ai voulu être dans l'enseignement depuis toujours. Depuis que je suis petite, j'ai toujours voulu faire maîtresse comme on disait avant. C'était vraiment quelque chose qui me plaisait, voilà. J'ai jamais voulu faire autre chose que ça.	« J'ai voulu être dans l'enseignement depuis toujours. Depuis que je suis petite, j'ai toujours voulu faire maîtresse comme on disait avant. C'était vraiment quelque chose qui me plaisait, voilà. J'ai jamais voulu faire autre chose que ça. »
14'01	RL	D'accord. Et là, quand tu as donc passé ce concours d'instit du public et donc après tu es rentrée sur le parcours de la *jurada.* Qu'est-ce qui t'a… tu aurais pu et on aurait pu imaginer que tu retentes à nouveau le concours public. Qu'est-ce qui t'a amené à travailler plutôt pour Calandreta, plutôt que…	
14'30	S	Ben, quand j'ai commencé à faire des remplacements pour Calandreta, justement, ben je suis tombé sur une équipe pédagogique qui m'a déjà, qui m'a beaucoup plu où on a eu beaucoup d'affinités dans l'enseignement. Et puis moi j'ai amélioré beaucoup mon occitan et j'ai trouvé que finalement, c'était bien finalement ce qui me fallait. Ça me rapprochait aussi de mes racines, ce que je n'avais pas	Sylvie tombe au début de se remplacements sur une équipe pédagogique avec qui elle a beaucoup d'affinités. Elle y améliore sa langue et se rend compte

		réalisé peut-être jusqu'à présent et que ça donnait la chance aux enfants aussi d'être bilingues très rapidement.	que ça donne une chance aux enfant d'être bilingues. Cette entrée en Calandreta la rapproche de ses racines, chose qu'elle n'avait pas réalisé.
	RL	Quand tu parles de tes racines, c'est-à-dire ?	
15'05	S	Ça me rapprochait de mes racines, de mes grands-parents, de mon père qui parlaient cette langue. Pas souvent à la maison, mais c'était dans des conversations un petit peu privées ou alors pour des choses plus, plus culturelles. Mais j'avais pas conscience qu'on pouvait l'enseigner, qu'on pouvait enseigner en tout cas en occitan. Finalement, dans notre région les Calandretas, je savais même pas qu'il y avait une Calandreta à F.. Moi, je suis originaire de Q, je savais pas ce que c'était Calandreta. Il a vraiment fallu que je tombe sur cette opportunité de connaître un professeur comme ça, pour faire une option occitan, pour connaître cette voie-là.	L'occitan était employé pas souvent mais dans des conversations « un peu privées ». Elle n'avait pas conscience qu'on pouvait enseigner en occitan. Alors qu'elle vivait près d'une Calandreta, elle n'en connaissait pas l'existence. Si ça avait été le cas, elle y serait entrée plus tôt.
	RL	Hum, hum.	
15'53	S	Sinon je pense que j'y serais peut-être rentrée plus de bonne heure aussi, si je savais qu'il y avait ça.	
	RL	D'accord, donc tu t'y retrouves à ce moment-là?	
16'02	S	Ah oui ! Oui, oui, complètement.	
	RL	Et donc tu dis que tu as passé la *jurada* et comment ça s'est passé, ton entrée dans la formation initiale APRENE ? Là tu arrivais tes débuts de, de… voilà, quand tu étais APRENE 1.	
16'24	S	(rire) C'était… bon, je connaissais une fille qui était en formation avec moi, donc ça facilitait la chose, mais après je connaissais qu'elle. Il y en a qui venaient de, du Béarn, ou d'autres qui venaient du Midi-Pyrénées. On était quand même pas mal mélangés. L'intégration n'a pas été facile au départ parce qu'on venait tellement d'univers différents. Même si la langue nous rapprochait, il y avait des dialectes et des fois c'était pas évident. Après ce qui a été génial, ça a été les stages dans les classes. Pouvoir se promener de classe en classe pour rencontrer beaucoup de personnes. Finalement, ça c'est ce qui faisait notre point commun à tous.	L'intégration en APRENE 1 n'a pas été facile au départ. phrase forte : «parce qu'on venait tellement d'univers différents. Même si la langue nous rapprochait, il y avait des dialectes et des fois c'était pas évident. ». Elle a énormément apprécié les stages. phrase forte : « Pouvoir se promener de classe en classe pour rencontrer beaucoup de personnes. Finalement, ça c'est ce qui faisait notre point commun à tous. » Les stages qui créent du commun entre les calandrins.
17'06	S	Et puis de se sentir bien acceptée par les professeurs qui étaient déjà diplômés, qui enseignaient depuis, depuis pas mal d'années. Et puis le contact avec APRENE, je connaissais pas trop trop ces personnes non plus mais ça s'est fait quand même assez naturellement. Parce que justement c'étaient, c'étaient des formateurs mais qui étaient, qui sont passés par où on passait nous. Donc il y avait cette proximité. C'étaient finalement presque plus des collègues que des formateurs donc c'est cette ambiance aussi qui, qui était agréable et qui était toujours	Elle s'est sentie acceptée par les PE expérimentés. Sylvie a aimé le fait que les formateurs «sont passés par où on passait nous. », l'ambiance bienveillante « pour nous faire progresser. » « la proximité en fait de la relation entre les

		bienveillante pour nous faire progresser. Voilà c'est ce que j'ai aimé, la proximité en fait de la relation entre les formateurs et les étudiants.	formateurs et les étudiants. »
	RL	D'accord, et donc le fait de passer, puisque tu as fait pratiquement comme tu as dit une année de remplacements en tant que déléguée auxiliaire, le fait de passer des classes à la formation, ça comment tu l'as vécu ? C'était quelque chose de…	
18'19	S	Au départ c'était un petit peu difficile parce que moi je m'étais dit « comme j'ai fait déjà des remplacements, faut que je me remette un petit peu à la place des élèves ou à la position d'étudiant. » C'était… je m'étais dit « oh ! peut-être il y aura un remplacement à faire et finalement (rire) tu vas remplacer pendant ta formation » et ça m'aurait plu. Mais finalement, c'est cette année qui a été très très formatrice. Pas que par rapport à la langue, surtout par rapport à la pédagogie donc. J'ai appris beaucoup par rapport à la pédagogie institutionnelle pendant cette année-là donc.	**Se retrouver stagiaire**, après avoir fait des remplacements, c'était un peu difficile au départ. Sylvie espérait qu'on l'appellerait pour faire un remplacement « finalement (rire) tu vas remplacer pendant ta formation » et ça m'aurait plu. » Même si Sylvie a choisi cette transition, elle n'en est pas moins éprouvante pour elle. Cf 2.1. du CT Néanmoins cette année A1 « a été très très formatrice » surtout par rapport à la PI.
18'50	S	C'était une année nécessaire, je comprends aujourd'hui pourquoi. Parce que, parce qu'il faut s'améliorer et connaître la pédagogie. On découvre un peu chaque jour mais là le fait d'être ensemble et d'évoluer avec d'autres et de voir comment pratiquer dans les classes avec des tuteurs et des formateurs, ça a été très formateur. Et le fait de vivre aussi en groupe parce qu'on dormait ensemble il y avait tout cet univers-là qui pour moi était nouveau (rire) parce que je suis un petit peu sauvage. Mais voilà, je crois que ça c'est une année qui a été riche. Difficile et lourde parce qu'on part loin de chez soi, on laisse tomber un petit peu la famille pendant une semaine, voilà. Mais ça a été très très formateur.	« le fait d'être ensemble et d'évoluer avec d'autres et de voir comment pratiquer dans les classes avec des tuteurs et des formateurs, ça a été très formateur. » « Et le fait de vivre aussi en groupe parce qu'on dormait ensemble il y avait tout cet univers-là qui pour moi était nouveau (rire) parce que je suis un petit peu sauvage. » La vie en collectivité a été très formatrice pour Sylvie. Une année très riche mais également « Difficile et lourde parce qu'on part loin de chez soi, on laisse tomber un petit peu la famille pendant une semaine »
	RL	Et justement, qu'est-ce que tu situerais comme point fort au cours de cette formation initiale avec le recul, là ? Ça serait quoi les points forts ?	
19'50	S	Les points forts, c'est la cohésion du groupe même s'il y en a qui n'ont pas continué dans cette voie, mais j'ai toujours gardé des relations avec les gens avec qui j'étais en première année ou après, quand j'ai eu le concours en 3ème année. Oui, il y a un lien et puis il y a une proximité aussi avec les formateurs qui sont devenus des collègues parce qu'aujourd'hui, on se côtoie dans les réunions de cycle, voilà. Vraiment j'ai trouvé des gens très accessibles et généreux en plus qui ont eu envie de partager leurs expériences. Donc c'est ça que je retiendrais de cette première année de formation.	Point fort de cette année : la cohésion du groupe et les liens qui ont perduré avec les pairs comme avec les formateurs et tuteurs « Vraiment j'ai trouvé des gens très accessibles et généreux en plus qui ont eu envie de partager leurs expériences. »

			« il y en a qui n'ont pas continué dans cette voie » point qui n'a pas été creusé…il manquait une relance
	RL	D'accord.	
20'33	S	Et puis la possibilité, sans être finalement diplômée, de pouvoir se former et passer pas mal de temps en classe. Parce que dans les autres cursus, pour devenir instit, avant d'avoir ton concours, tu passes pas comme ça de classe en classe. Et finalement, des fois tu peux te retrouver à faire un métier que tu as cru aimer (rire) et puis te retrouver en face des enfants et te dire « mince je me suis plantée », quoi.	Les nombreux stages dans des classes différentes au cours d'A1 ont beaucoup compté pour Sylvie. Autant d'expériences lui ont permis de la conforter dans son choix professionnel phrase forte : «Et finalement, des fois tu peux te retrouver à faire un métier que tu as cru aimer (rire) et puis te retrouver en face des enfants et te dire « mince je me suis plantée »,
	RL	Donc, là tu parles des stages que tu évoquais tout à l'heure, c'est ça ?	
21'05	S	Ouais c'est ça. Oui, oui, même si moi, j'avais vu un peu avant comment ça se passait puisque j'avais déjà eu une année dans les classes. Voilà, ça m'a fortifiée et confortée dans mon choix.	
	RL	Hum, hum. D'accord. Si tu te projette à ce moment-là, où tu étais en début de formation initiale, comment tu envisageais la suite pour toi ? La suite dans cette profession de *regenta*, comment tu voyais la suite ?	
21'42	S	Moi, je m'étais dit que, comme l'école que j'avais quittée, il y avait un poste, quand j'aurai le concours, je retournerai dans cette école-là. Et puis ça me plaisait bien et puis j'en bougerai pas quoi. Et puis la vie fait que tu as des enfants. Tu te dis que finalement les trajets trois quarts d'heure le matin et trois quarts d'heure le soir, c'est peut-être pas tiptop. Donc je me suis rapprochée près de mon lieu de domicile et j'ai vécu encore autre chose dans la pédagogie. Parce que même si on pratique tous la pédagogie institutionnelle et la langue, ben c'est pas pareil d'une Calandreta à une autre.	Après A1, Sylvie est revenue travailler dans la 1ère Calandreta où elle avait remplacée et pensait « et puis j'en bougerai pas ». Quand elle a eu des enfants, elle a trouvé les trajets trop longs et s'est rapprochée de son domicile. « et j'ai vécu encore autre chose dans la pédagogie. Parce que même si on pratique tous la pédagogie institutionnelle et la langue, ben c'est pas pareil d'une Calandreta à une autre. »
	RL	D'accord, c'est-à-dire ? Tu peux préciser ?	
22'18	S	Ben, par exemple là ça fait maintenant plus de 10 ans que je suis à F. On est vraiment… la langue est vraiment présente partout et on fait en sorte qu'elle y soit le plus possible, que ce soit vraiment une immersion, et à la fois dans les classes et à la fois dans le côté périscolaire avec des animateurs et tout ça qui avait pas quand j'étais à L., parce qu'on avait des employés de mairie et qui n'avaient pas la langue, là, voilà. J'ai évolué par rapport à la langue, par rapport à cette nouvelle école où il y a une nouvelle pratique, un nouveau vécu de la langue. Et où la PI est	Dans la Calandreta de F où elle exerce depuis 10 ans, la langue est omniprésente même dans le périscolaire. Elle a évolué par rapport à la langue grâce à cette pratique permanente. « La PI y est quand même plus présente, plus poussée

		quand même plus présente, plus poussée que, que ce que j'avais vu auparavant.	que, que ce que j'avais vu auparavant. »
	RL	Et justement, pourquoi, qu'est-ce qui t'a poussé, pourquoi tu enseignes en occitan ? Tu pourrais enseigner…	
	S	(rire)	
	RL	Ça a l'air évident, mais bon, pourquoi tu as…	
23'20	S	Non, ça n'a pas été évident. Je pense que aujourd'hui si j'avais eu la première année, si j'avais eu le concours dans le public, ben, je serais instit dans le public. Je savais même pas qu'il y avait le concours bilingue occitan, dans le public. Donc le premier concours que j'ai passé, c'était le concours normal, donc je serais restée instit dans le public. Ce qui m'a motivée, c'est cette rencontre finalement avec ce professeur de Calandreta. Et puis la voie, finalement, s'est imposée à moi. C'est un choix, j'allais dire que c'est un choix presque par défaut. Mais en fait, l'occitan, je l'ai toujours suivi quand même. C'était une option au bac et puis à la fac. Pourquoi j'ai choisi cette voie ? J'aurais pu très bien ne pas prendre occitan. J'ai l'impression que c'est plutôt l'occitan qui s'est imposée à moi en… je veux dire, presque par hasard par… Pourtant on fait des choix, mais pourquoi j'ai pas eu le concours de public ? Pourquoi j'ai rencontré cet instit de Calandreta. J'ai l'impression que, que c'est un grand hasard. Mais ça a toujours fait partie de ma vie quand même.	Si Sylvie n'avait pas rencontré ce regent de Calandreta elle serait instit dans le public. Elle n'avait même pas connaissance de la filière bilingue dans le public. « Et puis la voie, finalement, s'est imposée à moi. » « J'ai l'impression que c'est plutôt l'occitan qui s'est imposée à moi. […]J'ai l'impression que, que c'est un grand hasard. Mais ça a toujours fait partie de ma vie quand même. »
	RL	D'accord, et si on peut revenir sur cette rencontre avec cet instit, ce professeur de Calandreta, tu peux préciser dans ce que tu as dit que, je crois que tu as dit qu'il était, qu'il participait à la formation, à la fac ou…	
24'40	S	Alors en fait, c'était, j'étais dans une boîte qui préparait au concours, tu sais. En fait, ça s'appelait Formathèmes, à l'époque.	
	RL	D'accord.	
24'47	S	Et donc voilà, c'est une boîte privée et lui il venait, il donnait, il s'occupait de l'option en fait occitan pour le concours. Donc on était trois ou quatre. Les gens qui étaient avec moi, je crois que l'occitan, ils en avaient entendu que le nom. Ils le parlaient pas, c'était… Et cet instit m'avait dit « ben écoute, si jamais tu as pas le concours, on cherche des remplaçants dans les Calandretas. » Donc j'ai postulé, j'ai fait une lettre, j'ai été prise. Donc j'ai commencé une année à L. et puis de là, j'ai été au courant qu'il y avait la *jurada*, tout ça. Et tout s'est enchaîné comme ça.	Sylvie a préparé le CRPE dans une « boite à concours » où elle était la seule à vraiment parler l'occitan. Ce regent qui y intervenait lui a parlé de Calandreta où elle a postulé après son échec « Et tout s'est enchaîné comme ça. »
	RL	D'accord ok. Donc c'était, c'était quelqu'un qui est intervenu dans le cadre de la formation, des cours que tu suivais dans cette, dans la boîte privée.	
	S	Oui, oui, dans la boîte privée.	
	RL	D'accord, et quand tu t'es retrouvée en responsabilité pour la première fois dans une classe, donc qu'est-ce qui t'a le plus surpris ?	
25'57	S	Alors ce qui m'a le plus surpris, c'est que les enfants parlaient très bien l'occitan. Quand j'ai eu ce poste à L., j'avais les CP-CE1 et et du coup, on apprend, je devais leur apprendre à lire en occitan, donc tous les sons, tout ça. Donc je me suis dit « waouh c'est un sacré challenge de leur	Sylvie a été surprise par le bon niveau de langue des enfants dû à l'immersion depuis la maternelle.

		apprendre à lire dans une langue qui n'est finalement pas leur langue maternelle. » Et puis je voyais que ça passait très bien, quoi. Eux, ils avaient toujours en fait entendu parler occitan parce qu'ils étaient scolarisés pour la plupart depuis la petite section de maternelle. Donc voilà, ça, c'est ce qui m'a surpris par rapport à la langue. Et puis c'est là aussi que j'ai appris ce qu'était la PI. J'en avais je crois jamais entendu parler. Je savais pas ce que c'était le travail en *cola*, le plan de travail, le Conseil, le quoi de neuf. J'ai vraiment tout tout découvert comme ça sur le tas quoi.	C'est là aussi qu'elle découvre la PI dont elle n'avait jamais entendu parler.
	RL	D'accord, et quand tu es, quand tu démarres comme ça, quand tu as démarré en situation de responsabilité, est-ce qu'il y a comme ça une situation qui t'a marquée à ce moment-là ? Quelque chose qui, un moment qui t'a particulièrement marqué dans ces débuts ?	
27'22	S	Oui quand j'ai commencé au départ, c'est quand j'entendais mes collègues qui étaient là depuis quelques années sur la Calandreta, j'entendais tellement bien parler occitan que je me disais « Mon Dieu, quand toi, tu seras capable d'en faire autant ? » Parce que j'ai intégré, j'avais un occitan qui était très basique et je me dépatouillais mais c'était pas non plus la panacée, quoi. Donc je me suis dit « waouh ! » Et puis finalement, l'immersion, elle m'a servi à moi aussi à me former. Je crois qu'au bout de quinze jours, un mois, j'étais capable de parler comme eux. Et c'est là que j'ai vraiment… ressenti cette force de la langue, en la parlant tous les jours, comment ça pouvait aller très vite, et comment on pouvait faire beaucoup de progrès.	Sylvie était également impressionnée par le niveau de langue de ses collègues qu'elle ne pensait pas pouvoir atteindre facilement. Phrase forte : « L'immersion, elle m'a servi à moi aussi à me former. Je crois qu'au bout de quinze jours, un mois, j'étais capable de parler comme eux. » Sylvie a donc personnellement éprouvé l'efficacité de l'immersion linguistique.
	RL	Hum, hum. Donc, c'est ça la situation qui t'a le plus marqué ? Il n'y a pas un moment particulier ou, je sais pas, en tant que *régenta*, avec les enfants, avec les parents, avec des collègues, ou quelque chose ?	
	S	Une anecdote ?	
	RL	Pas une anecdote mais quelque chose qui t'a marquée, à tes débuts ?	
28'27	S	(Rire) Comme ça, ça me vient pas. Ce qui était très agréable, c'était l'accueil de mes collègues, donc. Je n'étais pas considéré comme une novice ou quelqu'un qui savait pas faire ou qui débutait. J'ai de suite était l'instit de la classe de CP-CE1, et à part entière, voilà. Et ce qui m'a frappée aussi c'est là, lorsque je rentre dans l'école, directement, c'est les enfants qui parlaient la langue, et voilà. C'était leur langue de l'école, et voilà, c'était chouette. Et après ce qui m'a bousculée aussi, surpris, c'est l'investissement des parents dans une école Calandreta. C'est, c'est énorme, quoi !	Elle a été très bien accueillie par ses collègues. Phrase forte : « Je n'étais pas considéré comme une novice ou quelqu'un qui savait pas faire ou qui débutait. J'ai de suite était l'instit de la classe de CP-CE1, et à part entière, voilà. » « C'était leur langue de l'école, et voilà, c'était chouette. »
	RL	C'est-à-dire ?	
29'19	S	Tout ce que les parents organisent. Là, à L. on participait beaucoup aux fêtes du secteur. La proximité des parents, et le fait que c'est une école associative aussi. Des parents	Elle a été bousculée par la grande implication des parents dans cette école associative. « Des parents

		très présents et puis très accessibles, et des enseignants très accessibles aussi.	très présents et puis très accessibles, et des enseignants très accessibles aussi. »
	RL	D'accord. Et donc là, ça fait quelques années que tu enseignes, tu disais tout à l'heure. Et depuis tes débuts, est-ce que tu arrives à situer un peu ce que tu as changé dans ta pratique professionnelle, dans ta façon d'enseigner ? Est-ce qu'il y a des choses que tu arrives à repérer ?	
30'03	S	Oui, oui. Ce que j'ai changé, c'est que je suis beaucoup moins rigide que ce que j'étais au départ. Au départ, c'était comme ça et c'était pas autrement. Travailler en équipe, c'était pas quelque chose que j'avais l'habitude de faire. Dans le sens où, quand j'avais ma classe, je faisais ce que je voulais dans ma classe. Aujourd'hui, on travaille beaucoup en décloisonné avec les collègues. Les enfants prennent de plus en plus de place dans la classe et c'est-à-dire que j'ai l'impression aujourd'hui que, finalement, si j'étais pas là, la classe elle tournerait. Ouais, des fois quand on a des réunions, si on arrive 5 minutes en retard, j'ai une grande en comportement qui me fait rentrer la classe, qui leur fait faire des mouvements de Brain Gym[5], parce que j'ai découvert ça aussi. Voilà j'ai l'impression que je suis là pour aiguiller et finalement, je transmets certainement des choses mais je vois qu'aujourd'hui, j'ai laissé beaucoup plus de place aux enfants, en fait, dans la classe.	Phrase forte : « Ce que j'ai changé, c'est que je suis beaucoup moins rigide que ce que j'étais au départ. Au départ, c'était comme ça et c'était pas autrement. » Actuellement, Sylvie travaille en équipe et en décloisonnement. Elle laisse plus de place aux élève dans la classe. Phrase forte : « j'ai l'impression aujourd'hui que, finalement, si j'étais pas là, la classe elle tournerait. » Elle est plus là pour aiguiller : « j'ai l'impression que je suis là pour aiguiller et finalement, je transmets certainement des choses mais je vois qu'aujourd'hui, j'ai laissé beaucoup plus de place aux enfants, en fait, dans la classe. »
	RL	Tu disais que, au départ, tu étais rigide. C'est-à-dire, quand tu disais que tu étais plus rigide ?	
31'04	S	Oh ! Rigide, on écrit la date en bleu ou souligner en rouge. On fait attention à son écriture. Si la page est pas bien écrite, au départ tu vois, j'étais capable de déchirer une page de cahier, avec des trucs très traumatisants pour un enfant. Aujourd'hui et que je… tu vois, je prends du recul aujourd'hui et je me dis « Oh ! Mais tu… » j'ai sans doute tu vois peut-être esquinté quelques enfants avec ces pratiques-là quoi. Donc aujourd'hui je… [Coupure du son]	Sylvie pense que sa rigidité initiale a peut-être provoqué des traumatismes chez certains enfants. Phrase forte : « Aujourd'hui et que je… tu vois, je prends du recul aujourd'hui et je me dis « Oh ! Mais tu… » j'ai sans doute tu vois peut-être esquinté quelques enfants avec ces pratiques-là quoi. »
31'40	RL	Ah ! ça a coupé j'entends plus. Oh ! Dommage. Ah ! là c'est bon !	
31'52	S	Ah ! c'est bon ? C'est le fil de derrière, ok.	
	RL	Des fois c'est les câbles qui..	
	S	Ouais !	
	RL	Voilà.	
	S	Il y a marqué « votre connexion Internet est instable » (rire)	
	RL	D'accord. C'est laquelle ? La tienne ou la mienne qui est instable ?	

[5] https://en.wikipedia.org/wiki/Brain_Gym_International

	S	Ben, je pense que c'est la mienne. (rire)	
	RL	Donc, ouais, tu disais que dans ces pratiques, à ce moment-là, c'était dans la façon dont tu fonctionnais, et tu parlais de traumatisme, de…	
32'20	S	Oui, c'est-à-dire que je partais du principe que l'enseignant il sait puis les enfants ils ont qu'à faire et à appliquer ce que moi j'avais décidé. Alors qu'aujourd'hui, je comprends bien qu'une classe, c'est tous ensemble qu'on fonctionne. Avec euh… qu'on coopère justement. Voilà, et cette manière de travailler-là m'épanouit, en fait. Je sens très bien qu'aujourd'hui avec toutes ces années derrière, les formations et tout ce que j'ai pu suivre, et les rencontres que j'ai pu faire ont changé ma pratique d'enseignante.	Au départ Sylvie avait une attitude de surplomb par rapport aux enfants. Phrase forte : « je partais du principe que l'enseignant il sait puis les enfants ils ont qu'à faire et à appliquer ce que moi j'avais décidé. » Grâce aux rencontres et aux formations qu'elle a pu faire, Sylvie a changé sa pratique, elle travaille dans la coopération ce qui l'épanouit. Phrase forte : « Aujourd'hui, je comprends bien qu'une classe, c'est tous ensemble qu'on fonctionne. »
	RL	Hum, hum, d'accord. Et toi, tu n'as pas été élève en Calandreta ?	
33'00	S	Non, non, moi j'ai été dans le catho privé.	
	RL	D'accord, ok.	
33'07	S	Et tu vois, quand tu commences et que tu prends un peu ce que tu as vu faire quand tu étais enfant, quoi. Donc moi, c'était effectivement plutôt un enseignement très rigide et voilà, un enseignement d'autrefois.	Sylvie s'est inspirée à ses débuts de l'enseignement rigide qu'elle avait subi enfant. Phrase forte : « quand tu commences et que tu prends un peu ce que tu as vu faire quand tu étais enfant, quoi. Donc moi, c'était effectivement plutôt un enseignement très rigide et voilà, un enseignement d'autrefois. »
	RL	D'accord, ok. Ouais, et ça te fait sourire. Visiblement ça doit t'évoquer des choses, non ?	
33'30	S	(rire++) C'est ça (rire) Quand je revois mon instit, c'était quelqu'un qui pouvait être très humiliant avec les mauvais élèves, comme on disait. Parce que finalement je me suis aperçue que les instits que j'avais c'étaient des bons instits pour les bons élèves. Les enfants qui avaient un peu de difficulté étaient mis de côté, quoi. Moi j'estime qu'aujourd'hui je suis plutôt là pour les enfants qui sont en difficulté parce que les enfants brillants, ils se débrouillent tout seuls, quoi. Ils ont pas vraiment besoin de moi.	« Quand je revois mon instit, c'était quelqu'un qui pouvait être très humiliant avec les mauvais élèves, comme on disait. […] je me suis aperçue que les instits que j'avais c'étaient des bons instits pour les bons élèves. » Sylvie estime qu'elle est « plutôt là pour les enfants qui sont en difficulté parce que les enfants, les enfants brillants se débrouillent tout seuls, quoi, ils ont pas vraiment besoin de moi. »
	RL	Tu as parlé de mouvement de Brain Gym. C'est quoi ça ?	
34'03	S	Ah oui ! Tu connais pas ? C'est des mouvements en fait qui favorisent l'apprentissage.	

	RL	D'accord.	
34’12	S	Et donc par exemple on va faire des mouvements croisés pour favoriser la latéralité et pour travailler les mathématiques, des mouvements avec les yeux pour favoriser la lecture. Faire des petits mouvements en fait comme ça qui te permettent comme ça de rentrer plus dans les apprentissages, en fait.	
	RL	D'accord.	
34’34	S	On peut travailler comme ça les mouvements pour faciliter l'écriture, des mouvements pour se recentrer sur soi-même. Mais ça, on le fait, on a la chance, à F. on a fait, tous les enseignants ont fait tout cette formation-là. Donc ces outils qu'on utilise en classe, que les enfants se sont finalement appropriés et moi je le fais faire systématiquement dans ma classe. Quand on revient de récréation, quand on change des fois d'apprentissage. Les enfants, ils se sont tellement appropriés que c’est eux qui, maintenant, si moi j'oublie de faire ces mouvements-là, (rire) c'est eux qui me demandent. C’est eux qui le mènent, ce n'est pas moi qui le mène.	
	RL	D’accord, ok.	
35’15	S	Et ça c'est encore un outil qui fait que c'est un plaisir d'aller en classe tous les jours.	
	RL	Tu as parlé tout à l'heure de pédagogie institutionnelle. Tu en as parlé à plusieurs reprises et est-ce que toi, comment s'est passée ta rencontre avec la pédagogie institutionnelle ?	
35’35	S	Comme ça : Poum !!! (rire ++)	
	RL	C'est-à-dire ça t’est arrivé en plein dans le nez ?	
35’41	S	Ouais c'est ça, ouais je connaissais pas (rire rire) pas du tout quoi ! Je n'avais jamais entendu ces deux mots-là : pédagogie institutionnelle. Je connaissais que la pédagogie. Je connaissais les mouvements, les différents mouvements éducatifs, mais… Moi, là, le quoi de neuf, le conseil, tout ça pour faire fonctionner une classe avec des institutions, pas du tout, quoi, donc au départ… Présentation, le choix de ce texte, travailler à partir d’un texte, j'ai tout appris, quoi, en une année. J'avais pas conscience qu'on pouvait faire la classe comme ça où finalement là, l'enseignant j'allais dire n’est plus. Tu vois, il y a les enfants là mais on est tous ensemble pour travailler, pour travailler au bien-être de chacun et favoriser une bonne une bonne ambiance.	1 A la question : « comment s'est passée ta rencontre avec la PI ? » Sylvie répond : « Comme ça : Poum !!! » Visiblement ce fut un choc. Elle a tout découvert des institutions de la PI dans sa 1ère année. 2. Elle revient sur l’idée d’être « tous ensemble pour travailler, pour travailler au bien-être de chacun et favoriser une bonne une bonne ambiance. »
36’30	S	Et avec des outils finalement qui, je sais pas comment dire, qui évitent aussi beaucoup d'affectif. La monnaie, voilà, on respecte pas une règle, on paye et on passe à autre chose, voilà. Je trouve que c'est très facile de gérer une classe avec cette pédagogie-là. Faut la maîtriser, quoi, c'est sûr. Et puis, le travail de découverte, de projet, des sorties, tout ça enfin tout ça. Je vois pas comment je pourrais faire en classe aujourd'hui autrement.	2 Ces institutions évitent l’affectif et étayent la classe : Phrase forte : « Je trouve que c'est très facile de gérer une classe avec cette pédagogie-là. Faut la maîtriser, quoi, c'est sûr.» «. Je vois pas comment je pourrais faire en classe aujourd'hui autrement. »
	RL	D'accord. Et si on peut revenir plus précisément sur ça, cette rencontre elle s’est faite dans quel cadre ? Tu as rencontré des personnes en particulier ? Tu as, tu as…	
37’19	S	Ben nous, de fait quand on rentre en Calandreta c'est toutes les classes qui utilisent la PI. Après bon, ah bon il y en a	1 Même si toutes les classes Calandreta n’utilisent pas la

		qui utilisent des outils, d'autres, on utilise peut-être pas tous les mêmes outils, et après ça a été en formation, quoi. Quand on est passé dans les classes, que ce soit chez Patrice Baccou, chez Xavier Ferrer. C'est comme ça que j'ai vraiment découvert la PI et puis après à APRENE, avec, avec Laffitte, et tout ça. Et puis et puis après j'ai participé au chamPIdé aussi. Et aussi on avait on avait un troisième année, j'ai eu Brigitte aussi et René qui étaient intervenus et tout ça. Tout ça, ça a facilité aussi mon chemin dans la pédagogie institutionnelle.	PI de la même façon, avec les mêmes outils, c'est en allant en stage dans les classes de regents expérimentés « que ce soit chez Patrice Baccou, chez Xavier Ferrer » ou à APRENE avec René Laffitte notamment que Sylvie a découvert la PI. Elle a ensuite participé au chamPIdé. « Tout ça, ça a facilité aussi mon chemin dans la pédagogie institutionnelle. »
	RL	Et pour toi actuellement ça occupe quelle place dans ta pratique la PI ?	
38'21	S	Entre ça et l'immersion je ne peux pas enseigner autrement quoi. On s'aperçoit finalement que quand on travaille sans équipe ou alors c'est moi qui m'y suis me suis trop bien habituée mais je ne peux pas faire un travail sans projet, sans équipe, sans conseil. La classe elle ne tourne pas pareil, voilà. Je sais même pas si je saurais faire comme je faisais à mes débuts où c'était très… Finalement je me dis que c'est beaucoup de préparation mais une fois que la classe elle tourne, je crois que je pourrais partir. C'est ça qui me plaît, c'est de rendre les enfants autonomes et de m'effacer moi un peu en tant qu'adulte.	2 « je ne peux pas enseigner autrement » Sylvie constate que la classe PI avec ses institutions (équipes, conseil, etc.) « c'est beaucoup de préparation mais une fois que la classe elle tourne, je crois que je pourrais partir. C'est ça qui me plaît, c'est de rendre les enfants autonomes et de m'effacer moi un peu en tant qu'adulte. »
	RL	Et est-ce que tu fais un lien entre la PI et la langue, l'occitan dans lequel tu enseignes ?	
39'24	S	Du fait tu sais comme on parle l'occitan toute la journée et que la PI c'est notre pédagogie, finalement je ne dissocie pas l'un de l'autre, quoi. Avec la formation Calandreta, du coup l'un implique l'autre.	3. « comme on parle l'occitan toute la journée et que la PI c'est notre pédagogie, finalement je ne dissocie pas l'un de l'autre, quoi. Avec la formation Calandreta, du coup l'un implique l'autre. » *Il manquerait une relance…*
	RL	D'accord. Et le mot militant ça évoque quoi pour toi ce mot, militant ?	
39'50	S	Et bien le mot militant, surtout en ce moment avec ce qui se passe par rapport aux langues régionales, militant, j'allais dire c'est un peu se battre pour obtenir des droits. Le droit de pouvoir enseigner en immersion ou quoi, c'est ça. Et puis le militantisme aussi par rapport à la langue occitane pour pas qu'elle disparaisse, pour qu'elle soit bien présente, voilà. Ça veut dire aller dans les manifestations. Mais moi je suis militante mais militante pacifiste. Au cours de l'histoire il y a eu des mouvements plus révolutionnaires. Moi ce militantisme-là, occitan pacifiste, me plaît bien et je crois que je suis de plus en plus attaché aussi à cette langue. Et quand je vois un peu partout des cercles occitans se monter, voilà ce qui me plaît c'est de me dire que… moi, mon père à l'école on lui mettait des sanctions pour pas qu'il parle occitan et moi aujourd'hui j'apprends l'occitan à des enfants et je parle occitan toute la journée. Donc c'est ce côté-là qui me plaît.	Sylvie fait référence aux remous autour de la Loi Molac. Pour elle être militant c'est se battre pour obtenir le droit de pouvoir enseigner en immersion. Elle se considère comme une militante occitane pacifiste et participe à ce titre aux manifestations de défense de la langue à laquelle elle est de plus en plus attachée.

			Elle évoque les sanctions que son père subissait enfant lorsqu'il parlait occitan en classe et pointe le contraste avec la situation actuelle où elle enseigne en occitan toute la journée.
	RL	Tu disais que ton père il avait des sanctions quand il était…	
41'03	S	Oui. Il y avait, je sais pas si tu connais, il y avait le signal. En fait s'il y en avait un qui parlait occitan dans la classe et ben pour pas être puni, il fallait qu'il en dénonce un autre. C'était le dernier à la fin de la journée qui avait parlé occitan qui prenait la punition.	Elle raconte **le signal**, la brimade que son père a vécue avec ses camarades à l'école. « En fait s'il y en avait un qui parlait occitan dans la classe et ben pour pas être puni, il fallait qu'il en dénonce un autre. C'était le dernier à la fin de la journée qui avait parlé occitan qui prenait la punition. »
	RL	D'accord donc et ça se produisait dans l'école où était ton père ?	
41'26	S	Oui, oui oui, lui il a connu ça lui. Il est assez âgé maintenant il a 93 ans, tu vois.	
	RL	D'accord et tu parlais de militants. Toi, tu te situes plus comme militante de l'occitan, ou militante de la PI ?	
41'54	S	[hésitation] Ben je dirais les deux. Après, militante, j'y suis très favorable et très attachée. Là je me sens plus militante pour l'occitan en ce moment avec ce qui se passe par rapport à la loi. Militante de la PI, en tous les cas je la revendique en tout cas. Pour moi je trouve que c'est un très bon outil pour rendre les enfants autonomes et acteurs de leur propre savoir et de la construction de leur savoir .	Sylvie se considère comme militante de l'occitan et de la PI. Elle se revendique militante de la PI. 2. La PI « c'est un très bon outil pour rendre les enfants autonomes et acteurs de leur propre savoir et de la construction de leur savoir . »
	RL	Et toi en tant qu'enseignante ça t'apporte quoi la PI professionnellement parce que là tu parles, tu as beaucoup parlé des enfants mais toi pour toi en tant que professionnelle ?	
42'41	S	Moi ce que ça m'apporte c'est le plaisir de pouvoir travailler en équipe et de partager la même pédagogie donc c'est-à-dire là dans la configuration où on est depuis quelques années on partage on est trois instit à partager des classes à 5 niveaux et donc on fait des échanges de services. Avec le COVID c'était un peu compliqué mais notre philosophie c'était ça, c'est pouvoir s'échanger les enfants, partager aussi nos savoirs, nos passions et en faire profiter les enfants. Par exemple mon collègue est féru d'histoire donc il va faire plus l'histoire avec les CM par exemple. Moi je suis plus férue de l'art plastique, de géométrie, ben voilà. Voilà, on travaille aussi en coopération comme ça en s'aidant, avec les forces de chacun. Et ce qui est aussi super, c'est qu'on s'applique la PI à nous-même avec des conseils d'enseignants, on fonctionne	2 La PI « c'est le plaisir de pouvoir travailler en équipe et de partager la même pédagogie » L'équipe des trois regents a fait le choix de prendre chacun en charge une classe à 5 niveaux avec échanges de services et décloisonnements, chacun en fonction de ses points plus. Les regents travaillent donc eux aussi en coopération. Et utilisent entre eux la PI. Phrase forte : « Ce qui est

		comme avec les enfants. Ça a beaucoup changé de choses pour moi de pouvoir parler vraiment de ce qu'on pense, pouvoir se critiquer, se féliciter, faire des propositions, avec un lieu qui est sécurisé et je trouve que ça change beaucoup de choses, ces lois. Et il y a un cadre où on ne peut pas dire n'importe où n'importe quand et avec n'importe qui.	aussi super, c'est qu'on s'applique la PI à nous-même avec des conseils d'enseignants, on fonctionne comme avec les enfants. Ça a beaucoup changé de choses pour moi de pouvoir parler vraiment de ce qu'on pense, pouvoir se critiquer, se féliciter, faire des propositions, avec un lieu qui est sécurisé et je trouve que ça change beaucoup de choses, ces lois. Et il y a un cadre où on ne peut pas dire n'importe où n'importe quand et avec n'importe qui. »
	RL	D'accord mais là quand tu parles que vous faites la PI entre adultes, tu peux repréciser un peu ? C'est qui les adultes et tout ça ?	
44'20	S	Ben, le conseil, les adultes, les enseignants. On est quatre enseignants donc on fonctionne en conseil comme ça. Les animateurs aussi rentrent dans cette PI parce que par exemple on fait fonctionner les ceintures de comportement aussi sur la cour et il y a certaines ceintures qui, qui se jouent avec l'animation. C'est-à-dire quand on valide une ceinture en classe, elle est validée aussi en conseil d'école avec les, par les animateurs. Il y a tout un suivi là à F. où là vraiment c'est de la coopération entre enfants mais entre adultes aussi. Il y a vraiment un lien en fait.	2 La PI **[comme la langue]** est utilisée par l'ensemble de l'équipe éducative, y compris les animateurs qui participent au conseil d'école et ont aussi leur mot à dire pour la validation de ceinture de comportement.
45'	S	Il y a pas de, j'allais dire, il y a pas de coupure entre ce qui se passe en dehors de la classe et ce qui se passe dans l'animation Voilà il y a vraiment une continuité C'est ce qui est agréable quoi parce qu'on sait de quoi on parle. Je sais que pour les enseignants qui utilisent la PI chacun dans leur coin ou dans une seule classe dans une école c'est pas facile. Et puis on se reconnaît parce qu'on utilise aussi on a le même langage et on utilise les mêmes les mêmes outils.	2 A la différence des praticiens de la PI isolés, Sylvie bénéficie d'une vraie continuité et cohérence en PI. 3 « Et puis on se reconnaît parce qu'on utilise aussi on a le même langage et on utilise les mêmes les mêmes outils. »
	RL	D'accord toi dans le mouvement Calandreta tu te situes comment actuellement ? Ta place, ta place à toi dans Calandreta, actuellement toi, comme une militante active ?	
45'57	S	Militante active, je pense pas. Quand il y a des choses, je participe voilà. J'ai eu proposé, je participe à des formations ou des choses comme ça, on peut recevoir des stagiaires ou... Je pense que j'étais un peu plus active quand j'étais, quand j'avais la direction parce que forcément j'avais plus de réunions et tout ça. Après je me sens pas plus militante que ça. Cet environnement me convient bien, c'est sûr je m'épanouis dans mon travail. Après je n'ai aucune, aucun poste à la fédé ou à la conf, tu vois, c'est quelque chose qui pour l'instant en tout cas me fait un petit peu peur de prendre des responsabilités à une échelle plus haute, quoi.	Sylvie, depuis qu'elle n'assure pus a direction, s'est un peu désengagée des réunions et ne souhaite pas prendre de responsabilités dans le mouvement. A ce titre elle s'épanouit dans son travail mais elle se considère comme une militante mais pas une militante active, ni une « militante acharnée » (N2 47'01).

	RL	D'accord et tu as parlé de formation et tu as dit que tu as que tu es intervenu dans la formation si j'ai bien compris, tu as accueilli…	
47’01	S	Non, moi j'ai proposé la formation, par exemple la formation Brain Gym. J'en avais été à l'initiative, j’en avais parlé avec des collègues, c'est un des projets qui a été accepté après par le CFPO. Mais voilà après je ne vais pas plus loin que ça. Je vais participer à des manifestations pour l'occitan mais voilà je suis pas non plus une militante acharnée. (rire)	
	RL	D’accord mais tu as encadré des formations, tu as reçu des stagiaires ?	
47’33	S	Des stagiaires au tout début quand je , quand j’ai mais là non ça fait un moment. Après tu vois, on a un partenariat aussi avec le lycée agricole qui est à côté et des on reçoit des stagiaires. Quand j’étais en maternelle, j’ai reçu pas mal de stagiaires comme ça. Il y a des liens mais après les stagiaires de APRENE et tout ça, non je crois que j'en ai une au tout début mais après voilà. Je dis pas que ça ne m'intéresserait pas ou tout ça mais il y a des fois que… autant je me sens à l'aise dans ma classe et dans ce que je fais mais je sais pas, des fois je me dis que c'est peut-être plus réservé aux autres, dans le sens où j'estime que pour être formateur il faut quand même enfin voilà là je me sens pas cette charge-là je me sens pas à la hauteur de d'être formatrice pour l'instant.	Sylvie a accueilli des stagiaires d’un lycée agricole mais pas de stagiaires APRENE. Elle ne se sent pas légitime à être dans un statut de formatrice. **Phrase forte** : « autant je me sens à l'aise dans ma classe et dans ce que je fais mais je sais pas, des fois je me dis que c'est peut-être plus réservé aux autres, dans le sens où j'estime que pour être formateur il faut quand même enfin voilà là je me sens pas cette charge-là je me sens pas à la hauteur de d'être formatrice pour l'instant. »
	RL	C'est quelque chose que tu peux envisager ou comme ça ?	
48’30	S	Oui, oui oui oui après je pense que je peux savoir apporter quelque chose, recevoir un stagiaire ça me dérangerait pas. Puis bon j'ai bien été reçu dans les classes il faut bien que quelqu'un, qu’il y ait des personnes qui se proposent aussi (rire). Donc, voilà, je pense qu'il y a un peu aussi de, comment dire, tu vois de je me sens pas trop capable j'ai toujours peur. Je me dis que finalement peut-être que ce je fais c'est pas assez bien pour que je puisse le montrer à quelqu'un d'autre tu vois. Il y a ce côté-là aussi qui me freine un petit peu. Après ça m'empêche pas d’accompagner des stagiaires qui passent dans les classes des cop…, j'allais dire des copains, de mes collègues et de pouvoir leur donner des conseils et tout ça. Mais voilà je le fais un peu officieusement.	Même si elle pense qu’elle pourrait accueillir un stagiaire comme une réciprocité « bon j'ai bien été reçu dans les classes il faut bien que quelqu'un, qu’il y ait des personnes qui se proposent aussi (rire). » […] « tu vois de je me sens pas trop capable j'ai toujours peur. Je me dis que finalement peut-être que ce je fais c'est pas assez bien pour que je puisse le montrer à quelqu'un d'autre tu vois. »
	RL	Très bien. Tout à l'heure, j’ai vu passer tes enfants. Il y en a un qui t'a apporté une aide technique importante.	
	S	rire	
	RL	Mais ils ont été scolarisés en Calandreta, tes enfants ?	
49’35	S	Oui, oui, les deux. Alors Lucas maintenant est au collège public de secteur. J'ai encore Pauline qui est encore scolarisée à la Calandreta où je suis là.	
	RL	Et ça t'a fait quoi cette double place en quelque sorte d'être enseignante et en même temps parent d'élèves ? Comment tu tu l'as vécu ça ?	

50’	S	Ben moi je l'ai pas trop mal vécu mais eux, pour en avoir parlé avec eux il y a pas trop longtemps, moi je pensais que c'était cool pour eux. Mais non, ils disent que c'est pas évident parce que par exemple tu vois quand je reprends un enfant et que c'est, c'est un copain à eux, ça leur fait pas plaisir. Après eux ils se rendent pas compte parce que moi je pense que c'est une grande chance pour eux d'être et d'avoir été en Calandreta mais eux ils ont connu que ça donc il ne se rendent pas compte tout ce qu'on fait, tout ce qu'on fait dans notre école et qu'ils n'auraient pas fait ailleurs. Toute cette ouverture qu'on peut avoir, ne serait-ce que par rapport aux langues.	Les enfants de Sylvie sont passés par Calandreta. Lucas est maintenant dans un collègue public de secteur [relance !!!]Pauline est toujours en Calandreta. Si Sylvie dit **dans un 1er temps** qu’elle a plutôt bien vécu d'être enseignante et en même temps parent d'élèves , elle a réalisé récemment que ce n’est pas le cas pour eux. Comme ils n’ont connu que ça, elle pense qu’ils ne se rendent pas compte de la chan ce qu’ils ont eu à être scolarisé à Calandreta.
50’38	S	Alors oui ça Lucas s’en rend compte maintenant parce que tu vois il a fait pris espagnol et anglais au collège et du coup il a des facilités pour apprendre les langues. Et par exemple en histoire-géographie, ils les font beaucoup travailler avec des débats, mener un débat et tout ça. Et comme il était beaucoup habituée à la Calandreta par le biais du conseil ou des exposés qu'il pouvait faire, les professeurs sont ébahis de voir comment il fonctionne, quoi. Moi je pense que c'est une chance pour eux d'avoir été Calandreta. La double casquette maman et enseignante, et je les ai eus les deux dans la classe, si c'était à refaire, je les reprendrais pas dans ma classe.	2 Lucas voit tout de même (comme ses professeurs de collège) le bénéfice d’être passé par la PI ce qui lui donne une grande aisance. Cependant, « La double casquette maman et enseignante, et je les ai eus les deux dans la classe, si c'était à refaire, je les reprendrais pas dans ma classe. » car elle trouve cela compliqué.
	RL	Ah ouais ?	
51’21	S	Ouais. Parce que je trouve que c'est compliqué justement d'être à la fois maman et, et enseignante. Et pour ma part, je pense que j'étais un peu trop dure avec eux, et oui.	Non seulement pour elle car elle pense qu’elle était trop dure avec eux « quand ils avaient du mal à comprendre quelque chose j'avais tendance à m'énerver un petit peu (rire) alors que je l'aurais pas fait avec un autre enfant, »(51’38)
	RL	Tu le situes comment que tu as été un peu trop dure avec eux ?	
51’38	S	Par exemple tu vois quand ils avaient du mal à comprendre quelque chose j'avais tendance à m'énerver un petit peu (rire) alors que je l'aurais pas fait avec un autre enfant, parce que voilà.	
	RL	D'accord.	
51’56	S	Et du coup ils m'ont reproché un peu de pas avoir de jardin secret, donc s'il y en a un qui faisait des conneries dans la classe du collègue, du coup le soir j'étais au courant. (rire)	Ses enfants lui ont reproché le manque de cloisonnement par manque de discrétion de ses collègues « ils m'ont reproché un peu de pas avoir de jardin secret, donc s'il y

			en a un qui faisait des conneries dans la classe du collègue, du coup le soir j'étais au courant. (rire) »
	RL	Et là, dans 10 ans, qu'est-ce que tu te vois faire dans 10 ans ? Comment tu te projettes ?	
52'15	S	Ben j'espère que j'enseignerai toujours, c'est clair. Au niveau de mon évolution dans la carrière, je me vois toujours au même endroit j'ai pas spécialement envie de changer d'école. Je suis bien avec mes collègues. J'ai pas vraiment de projet par rapport à ma carrière. Je me dis pas : « tiens je vais me mettre déléguée des enseignants » par exemple. Je suis bien là. (rire)	Dans 10 ans, Sylvie espère enseigner toujours sans changer d'école. « J'ai pas vraiment de projet par rapport à ma carrière. »
	RL	D'accord, et tu as tout à l'heure, tu disais que tu avais fait ta propre scolarité dans l'enseignement privé confessionnel catholique et, avec le recul est-ce que tu te verrais enseigner dans, ailleurs qu'en Calandreta, c'est-à-dire dans le public ou même dans l'enseignement privé catholique ?	
53'22	S	(Hésitation) Si on devait déménager et que je trouve pas un poste sur les Calandretas, il y en a pas non plus partout, oui je pense que je pourrais y retourner. Mais après je pense que ça serait moins facile de faire de la PI, de pouvoir faire de l'immersion. Voilà, ce qui me plaît à Calandreta aussi c'est la facilité qu'on a dans l'école où je suis à pouvoir dialoguer, être soutenue, avoir du recul sur nos enseignements pour pouvoir en discuter ensemble. Ça j'aurais peur de le perdre et de tout, tout remettre, bruler beaucoup d'énergie pour regagner ça. Moi, tous les jours quand j'arrive en classe je me dis : « mais bon sang, tu as de la chance. Tu fais un métier que tu adores. » Et je me verrais pas faire autre chose, quoi. Alors peut-être que dans 10 ans j'en aurai marre en tout cas pour l'instant, j'en ai pas marre. Les enfants en plus me le rendent bien, ils sont super. Je m'épanouis beaucoup à leur contact. Je sais que je me suis pas trompée de voie.	En cas de nécessité, Sylvie pense qu'elle pourrait retourner enseigner dans le confessionnel mais ce serait moins facile d'y faire de la PI. Elle apprécie la facilité à être dans l'échange et le soutien à Calandreta. « Ça j'aurais peur de le perdre et de tout, tout remettre, bruler beaucoup d'énergie pour regagner ça. » Sylvie considère qu'elle a de la chance. « Moi, tous les jours quand j'arrive en classe je me dis : « mais bon sang, tu as de la chance. Tu fais un métier que tu adores. » Et je me verrais pas faire autre chose. […] Je sais que je me suis pas trompée de voie. »
	RL	D'accord et donc tu disais que si jamais, en cas vraiment je devais déménager, tu disais que tu essaierais de remettre si c'est possible de l'immersion et de la PI aussi, tu essaierais ?	
54'50	S	Enfin moi c'est des outils que je pense que je sais plus faire la classe autrement sans ça. Le Conseil ça désamorce beaucoup de choses, ça permet de gérer les conflits, ça permet d'avoir des projets, des sorties. Aussi c'est vrai que nous finalement aussi comme on a un statut privé sous contrat, on a quand même un peu plus de liberté aussi. C'est drôlement agréable.	2 Sylvie ne saurait plus faire classe sans la PI. « Le Conseil ça désamorce beaucoup de choses, ça permet de gérer les conflits, ça permet d'avoir des projets, des sorties. »
	RL	C'est-à-dire un peu plus de liberté ?	
55'23	S	Un peu plus de liberté, disons que le chef d'établissement peut décider un peu plus librement quoi. Par exemple, tu vois les autorisations de sortie on les envoie mais c'est pour information. L'inspectrice ne va pas nous dire oui ou non, quoi. Je pense que oui on a de la liberté mais c'est beaucoup de travail aussi.	« comme on a un statut privé sous contrat, on a quand même un peu plus de liberté aussi. C'est drôlement agréable. »

		Parce qu'on travaille, on travaille les trois enseignants, on a les trois mêmes classes, on travaille tout le temps ensemble. C'est-à-dire que on fait nos préps, toi tu fais ça, moi je fais ça. On discute des enfants de leur évolution, tout ça. Après je sais pas comment ça se passe dans le public, j'y suis pas, mais j'ai peur que ce soit pas ça quand même et que me retrouver toute seule dans une classe à faire ma PI toute seule, je trouve que c'est, en tout cas ce serait plus difficile pour moi.	Sylvie apprécie le travail en équipe avec ses collègues et se verrait difficilement faire de la PI en praticienne isolée.
	RL	D'accord donc là tu viens de dire que tous les trois vous enseignez, les enseignants vous avez la même classe, c'est-à-dire ?	
56'24	S	Enfin on a les mêmes types de classe, on pourrait dire un peu jumelles. C'est-à-dire que je fais CP CE1 CE2 CM1 CM2 et les deux autres collègues font pareil.	
	RL	D'accord ok.	
56'36	S	En fait on a cette liberté-là aussi, on a pu éclater les groupes, les énergies, tu vois un peu les amitiés toxiques, tout ça. Les enfants qui quand tu as tout le groupe ensemble, ça peut être n'importe quoi, et puis là en séparant, séparer les frères et sœurs, les jumeaux, des choses comme ça. Cette liberté qu'on a. Après tout le monde se met les mains sur la tête des fois quand je dis que j'ai eu, que j'ai une classe à cinq niveaux. Mais en fait il y a beaucoup de préparation ok, mais c'est partagé aussi avec les collègues cette manière-là de travailler. Et moi je suis beaucoup plus heureuse. Ça fait que deux ans que je fais ça moi je suis plus, plus épanouie, depuis que je travaille avec mes collègues comme ça, même avec cinq niveaux, que quand j'avais les grandes sections-CP et que je, que je bossais finalement en plus toute seule dans la classe parce que j'étais toute seule à avoir ce niveau-là.	Sylvie apprécie la liberté pédagogique dont elle bénéficie à Calandreta. Depuis deux ans qu'elle pratique la classe à cinq niveaux avec ses collègues, Sylvie est beaucoup plus heureuse et épanouie.
	RL	D'accord donc là vous êtes dans un, tu dis que vous faites les préparations ensemble, c'est ça ?	
57'44	S	Par exemple tu vois quand on fait les programmations les choses comme ça mais on dit : « ben moi je vais travailler ça ». Et pour les mathématiques pareil on travaille par ceinture par exemple donc moi, je vais prendre n'importe quoi, je vais prendre les verts et je vais faire travailler les verts des trois classes. Je vais travailler sur, je sais pas moi, les différents angles ou, par exemple, comme ça ma collègue va prendre les oranges et va travailler en numération sur une autre notion. Tu vois il y a cette facilité-là aussi à pouvoir travailler différemment que, que par groupe-classe. Aussi on peut s'échanger aussi, moins avec ce qui nous est arrivé cette année mais on essaie de maintenir le plus possible.	Elle apprécie de travailler en décloisonnement par ceinture. « Et pour les mathématiques pareil on travaille par ceinture par exemple donc moi, je vais prendre n'importe quoi, je vais prendre les verts et je vais faire travailler les verts des trois classes. Je vais travailler sur, je sais pas moi, les différents angles ou, par exemple, comme ça ma collègue va prendre les oranges et va travailler en numération sur une autre notion. »
	RL	D'accord, ok. Bon on commence à s'approcher de la fin de notre entretien, mais qu'est-ce que tu as, qu'est-ce que tu pourrais dire des autres activités que tu as en dehors de tes activités professionnelles, tes passions ?	
58'49	S	Moi je fais un peu de vélo, de la rando et, et je lis aussi beaucoup, voilà.	

	RL	D'accord donc ça c'est tes domaines, c'est là où tu te, entre guillemets, où tu t'éclates, ou tu fais ailleurs…	
59'07	S	Oui là où je recharge mes batteries (rire).	
	RL	D'accord, d'accord.	
59'12	S	Après je suis pas, je suis pas dans des associations ou des choses comme ça.	Sylvie n'est pas investie dans des associations.
	RL	J'avais lu dans ton questionnaire, si je me trompe pas que tu avais fait, que tu avais été Scout Guide de France.	
59'25	S	Ouais. Ouais ouais, j'ai commencé quand j'ai fait le BAFA, en fait j'ai fait le BAFA avec cet organisme-là et et donc après j'ai été enrôlée comme cheftaine sur F.. J'ai fait des camps, des choses comme ça. Et puis après, j'ai arrêté, je sais pas quel âge j'avais, je devais avoir 21 22 ans quelque chose comme ça et voilà. Après c'est pas devenu une passion non plus, c'était une expérience, quoi	Elle a passé le BAFA chez les scouts guides de France[6] et a été cheftaine jusqu'à 21, 22 ans. « Après c'est pas devenu une passion non plus, c'était une expérience »
	RL	D'accord je sais pas si tu as peut-être d'autres choses que tu souhaitais évoquer ou ajouter dans notre entretien comme ça des trucs qui te viennent là qui…	
	S	Ben non pour le moment je vois pas (rire).	
	RL	Sur tout ce dont on a pu échanger	
1h 00'15	S	Non, bon ben voilà. Moi je suis contente de mon parcours et puis d'avoir connu Calandreta, de m'y être, de m'y être et de m'y épanouir toujours quoi donc, et d'apprendre tous les jours finalement.	
	RL	D'accord.	
1h 00'30	S	Et puis d'avoir fait de belles rencontres aussi parce que la langue au niveau culturel quand même, on a connu plein de groupes, des papas qui étaient chanteurs ou qui nous ont apporté et qui sont intervenus à l'école, des choses comme ça. Une ouverture sur les autres langues on a des parents qui sont intervenus aussi par exemple pour parler l'allemand ou l'espagnol. Voilà, je trouve que c'est vraiment une richesse que de travailler en Calandreta.	Sylvie est contente de son parcours à Calandreta où elle a fait de nombreuses et enrichissantes rencontres .
	RL	D'accord, bon écoute, on va s'en tenir là pour cette fois et en tous les cas je te remercie beaucoup Sylvie de m'avoir accordé de ton temps.	
	S	Mais avec plaisir.	
	RL	Je sais pas si tu as vu je t'ai fait passer une…	
	S	Oui j'ai pas eu le temps de me pencher dessus mais...	
	RL	Comme on fait un enregistrement, il faut que ce soit borné et que j'aie ton autorisation. Je l'ai enregistré avec mon petit appareil, là, donc voilà donc après…	
	S	Ok.	
	RL	En tous les cas merci beaucoup à toi et puis à une prochaine fois peut-être.	
	S	Ok	
	RL	Allez bonne continuation et bon mois de juin-juillet.	
	S	À toi aussi à bientôt. Au revoir.	
	RL	Au revoir.	

[6] « Les Scouts et Guides de France sont un mouvement catholique de jeunesse et d'éducation populaire. L'association est accueillante pour toutes et tous, sans distinction de nationalité, de culture, d'origine sociale ou de croyance**. »** **https://sgdf.fr/**

29. Entretien catégorisé N3-Clément

min.	Noms	**Verbatim entretien Clément** (27 ans) – de 5 ans	Inférence
		L'entretien démarre à l'école avec un peu de retard sur le rendez-vous prévu. Après la classe, Clément était en réunion avec une mère d'élève qui est aussi ATSEM sur l'école, réunion qui a pris plus de temps que prévu. *Au bout de 40 min, l'entretien est interrompu pour des raisons techniques (mémoire de l'enregistreur saturée). Puis il reprend avec l'enregistreur de mon téléphone.* Durée totale de l'enregistrement : 40 mn + 1h	
0'00	RL	Ok merci de ta disponibilité quand même parce qu'après la réunion et tout ça, ça te fait beaucoup quand même. Tu es sûr que ça te va ?	
0'21	Cl	Non, non c'est bon je m'étais bien noté ça et c'est, voilà pour moi c'est souvent intéressant de répondre.	
	RL	D'accord ok. Et, qu'est-ce que je voulais dire ? Et oui, parfois il peut y avoir des coupures. Si parfois tu tu n'as pas le son ou quoi tu me fais signe.	
	Cl	Oui ça marche.	
	RL	Oui, tu sais comment c'est. Oui, voilà bon merci, merci en tous les cas. Merci aussi pour l'autorisation de l'enregistrement que tu m'as envoyée. En Calandreta, tu enseignes depuis combien de temps ?	
1'05	Cl	J'enseigne depuis… Là c'est ma… (hésitation) 3e année, non, 4e année.	
	RL	D'accord.	
1'17	Cl	Dont une année de stage qui n'avait pas été validée par APRENE.	
	RL	C'est-à-dire ?	
1'24	Cl	C'est-à-dire une année de… c'est-à-dire que on est formé en alternance. Et ma première année de classe, j'ai pas réussi à gérer.	
	RL	D'accord	
1' 37	Cl	Donc j'ai refait une deuxième année et donc ça fait 2 ans là que je suis titulaire par contre, enfin titulaire non, mais regent adrelhat.	
	RL	Donc l'année que tu dis, que la première la première fois ça n'avait pas marché c'est ce qu'on appelle APRENE 2, c'est ça ?	
1'54	Cl	Oui c'est ça la première année d'APRENE 2.	
	RL	D'accord ok, et donc là tu dis tu es regent adrelhat, ça correspond à quel statut ? Tu es professeur des écoles ?Tu es pas encore…	
2'08	Cl	Non, je suis enseignant contractuel pour l'éducation nationale.	
	RL	D'accord	
2'18	Cl	J'ai encore manqué le concours cette année de trois points. Jamais deux sans trois.	
	RL	Ben, oui .Oui, bien entendu. C'est-à-dire que tu as passé le concours du CRPE, c'est ça tu l'as passé ?	
2'37	Cl	Oui, le CRPE mais pour Calandreta. C'est le même concours que pour tout le monde mais avec des places que pour Calandreta.	
	RL	D'accord ok et donc là c'était la seconde fois que tu le passais, c'est ça ?	

2’54	Cl	Non j'avais essayé deux fois avant mais à l'époque quand j'étais à l'ESPE à Montpellier classique mais j'étais en décrochage. Voilà, je l'ai passé sans le passer. Là disons que c'est la deuxième fois que je le passe sérieusement.	
	RL	Donc là c'est la première fois que tu le passes le CRPE spécifique à Calandreta, c'est ça ?	
3’21	Cl	Non, c'est la deuxième.	
	RL	Ah d'accord, bon ok.	
3’24	Cl	Je l'ai passé deux fois sur mes deux années de Master à l'ESPE. J’ai échoué et après je suis parti en Calandreta. Et c'est du coup, c'est à partir de là que j'ai pu le repasser.	Clément a 27 ans. Après deux tentatives infructueuses de CRPE public, il entre en APRENE 1. Actuellement, il est enseignant contractuel, *regent adralhat*, en charge d’une classe de 5 niveaux et vient d’échouer de peu au CRPE réservé Calandreta. Il enseigne depuis 4 ans.
	RL	D'accord, donc ton cursus, si tu peux y revenir un peu.	
3’42	Cl	Alors mon cursus après un bac littéraire en histoire des arts, je suis parti 2 ans en lettres modernes. Mais même si j'aime la littérature, là c'était vraiment trop, c'était du gavage de littérature. Donc je suis parti en sciences de l'éducation pour une licence où là je me suis régalé. Puis une première année où j'ai essayé un master MEF. J’ai décroché en cours d'année. Avec le temps, comme remarque, il n’y avait que les cours qui comptaient. La deuxième année j'ai essayé. J'ai réessayé et puis dans le premier trimestre j’ai arrêté complètement.	Il a obtenu un bac littéraire en histoire des arts. Après 2 ans insatisfaisants en lettres modernes « même si j'aime la littérature, là c'était vraiment trop, c'était du gavage de littérature » (N3.1_3’42) il part en sciences de l’éduction « où là je me suis régalé. » à découvrir les différents courants. (5’29) Il décroche en cours de master MEF une première année puis une seconde.
4’37	Cl	Finalement j'ai une Calandreta qui m’a embauché un jour par semaine. Et donc là je me suis dit que je voulais retourner à l'ESPE pour avoir quelques cours et essayer de m’y remettre. Mais là, en réunion, ils m'ont dit : « il va falloir choisir entre travailler et faire des études. » Donc c'est la dernière fois où j'ai mis un pied à l'ESPE. J'ai choisi. Et du coup j'ai passé la Jurada à la fin de cette année-là. A l'époque je cumulais jusqu'à quatre petits boulots pour y arriver et je suis rentré à APRENE l'année d'après.	Embauché un jour par semaine par une Calandreta [pour quoi ??]il tente de retourner à l’ESPE. « A l'époque je cumulais jusqu'à quatre petits boulots pour y arriver. » « Là, en réunion, ils m'ont dit : « il va falloir choisir entre travailler et faire des études. » Donc c'est la dernière fois où j'ai mis un pied à l'ESPE. J'ai choisi. » Il choisit alors de passer la jurada et entre à Aprene.
	RL	D'accord. Et quand tu disais que tu te régalais dans la licence en sciences de l'éducation c'est-à-dire ? Qu'est-ce que tu…	
5’29	Cl	Enfin découvrir les différents courants découvrir enfin voilà là ça m'a vraiment… Voilà du coup j'ai fini par avoir le master MEEF par APRENE avec le partenariat qui est avec Corte. Je sais que là j'ai quand même le	Il obtient son master MEEF avec APRENE-ESPE de Corte. Il passe à nouveau le CRPE « J'exclus pas

		concours avant à repasser. J'exclus pas complètement un doctorat à terme en sciences de l'éducation.	complètement un doctorat à terme en sciences de l'éducation. »
	RL	D'accord, ok.	
6’	Cl	Disons que ça me tenterait, après il faut voir si… J'aimerais après en parallèle de continuer à mi-temps la classe et à mi-temps me consacrer au doctorat.	… J'aimerais après en parallèle de continuer à mi-temps la classe et à mi-temps me consacrer au doctorat.
	RL	D'accord ok tu as parlé de, d'un boulot que tu faisais à Calandreta, c'est-à-dire que tu avais été recruté sur…	
6’29	Cl	Oui, avant, avant donc avant d'entrer à APRENE, je faisais un jour par semaine une décharge d'une collègue. Voilà donc c'est ça qui m'a permis de remettre le pied dans Calandreta.	« avant d'entrer à APRENE, je faisais un jour par semaine une décharge d'une collègue. Voilà donc c'est ça qui m'a permis de remettre le pied dans Calandreta. » comme «enseignant non formé un jour par semaine. »
	RL	Et donc tu faisais fonction d'enseignant ?	
6’49	Cl	C'est ça, c'est ça je faisais enseignant non formé un jour par semaine. Effectivement, ce que je n'ai pas mentionné c'est, bon, déjà mon, à partir de mes 18 ans j'ai commencé à travailler dans l'animation en centre de loisirs en séjour et périscolaire. Et dès ma deuxième année de licence, j'ai travaillé en tant qu’emploi-avenir professeur au moins 12 heures par semaine. En fait, à la fin c'était beaucoup plus, dans une école donc j'avais un peu un pied dans l'enseignement.	A partir de 18 ans Clément a travaillé dans l’animation en CLSH et Séjours. « Et dès ma deuxième année de licence, j'ai travaillé en tant **qu’emploi-avenir professeur** au moins 12 heures par semaine. En fait, à la fin c'était beaucoup plus, dans une école donc j'avais un peu un pied dans l'enseignement. »
	RL	D’accord et c'est quoi ça emploi d'avenir professeur[7] ? C'était quoi ?	
7’38	Cl	En fait je crois que ça n'existe plus mais c'était proposé aux étudiants pour découvrir un peu ce que c'était que le métier d'enseignant. C'était rémunéré et la contrepartie donc c'était jusqu'à douze heures par semaine et la contrepartie c'était de se présenter aux concours au CRPE ou au CAPES ou pour CPE.	
	RL	A un concours de l'enseignement ?	
	Cl	Voilà.	
	RL	D'accord ok.	
8’10	Cl	Voilà. C’est un bon dispositif qui bien entendu était utilisé, enfin voilà, ça pouvait être tourné dans tous les sens, et douze heures par semaine on peut aussi être exploité.	

[7] EAP Emploi Avenir Professeur puis Emploi Apprenti Professeur, dispositif gouvernemental en place de la rentrée 2013 à juin 2019. «Les EAP ont pour ambition de faciliter l'insertion professionnelle et la promotion sociale des jeunes dans les métiers du professorat en permettant à des étudiants boursiers d'exercer pendant leurs études des fonctions d'appui éducatif rémunérées dans les écoles et les établissements scolaires, tout en bénéficiant d'une entrée progressive dans le métier. »
https://www.education.gouv.fr/bo/13/Special2/MENH1240319C.htm

	RL	D'accord et quand tu as parlé de décrochage lors de ces premiers masters MEEF, avec le recul tu sais situer un peu d'où ça provient ?	
8'36	Cl	Ça venait du fait déjà du fait que je travaillais à côté énormément, que j'avais aussi d'autres occupations et que le master MEEF était trop tourné que théorique. Et après aussi j'ai des troubles de l'apprentissage TDH et dyspraxique en même temps. Donc voilà que du théorique pur, principalement math français. Le peu de choses en éducation qu'on revoit, on les a déjà finalement, ils ont déjà été travaillés en licence de sciences de l'éducation. Ça fait que voilà j'ai décroché très vite parce que je m'y sentais pas à ma place.	Pour expliquer ses décrochages en M MEEF, Clément donne plusieurs causes : un désintérêt pour les matières trop théorique set des contenus déjà vus en licence ; le fait qu'il travaillait beaucoup (petits boulots) et qu'il avait d'autres occupations ; ses troubles de l'apprentissage TDH et dyspraxie qu'il évoque une 1ère fois. Phrase forte « Ça fait que voilà j'ai décroché très vite parce que je m'y sentais pas à ma place. »
	RL	D'accord ok quand tu parles de TDH et de dyspraxie, si tu veux bien entendu, est-ce que tu peux repréciser un petit peu le TDH donc pour toi ?	
9'42	Cl	C'est trouble de l'attention avec hyperactivité. En ce qui me concerne moi c'est trouble de l'attention avec hyperactivité. Donc ça c'était très compliqué parce que je l'ai surtout découvert ma première année d'APRENE 2, en gestion de classe où là voilà ça a explosé. Je me suis rendu compte de mon impulsivité. Et la dyspraxie c'est des troubles de la coordination notamment, et avec pour moi la dysgraphie qui est associée donc vraiment difficultés à écrire, ce qui en tant qu'enseignant… Et en fait, du coup, j'ai pris parti de le poser et de l'affirmer avec les élèves. Voilà, ils savent qu'ils ont pas à hésiter s'ils ont du mal à me lire.	trouble de l'attention avec hyperactivité, Et la dyspraxie c'est des troubles de la coordination notamment, et avec pour moi la dysgraphie qui est associée donc vraiment difficultés à écrire, qu'il a surtout découverts sa « première année d'APRENE 2, en gestion de classe où là voilà ça a explosé. . Je me suis rendu compte de mon impulsivité.» Il signale ces troubles à ses élèves « ils savent qu'ils ont pas à hésiter s'ils ont du mal à me lire. »
	RL	D'accord ok.	
10'42	Cl	Et du coup avec le trouble de l'attention et aussi pour moi voilà tout ce côté désorganisation, tout ce côté où il faut… Et du coup qui paradoxalement m'a beaucoup aidé, donc là je suis dans mon cursus BAFD en direction dans l'animation.	Clément est en train de terminer son cursus BAFD.
	RL	Actuellement ?	
11'	Cl	Oui, actuellement, oui normalement je finis cet été. Et tout ça, ça m'a permis le TDH, tout ça, ça m'a permis de devoir compenser, de faire, de devoir créer plein d'outils pour m'organiser. Je ne le suis pas du tout naturellement donc il faut, et du coup ça a été des gros atouts finalement au niveau de l'école.	Ses troubles l'ont amené à devoir compenser « devoir créer plein d'outils pour m'organiser. Je ne le suis pas du tout naturellement donc il faut, et du coup ça a été des gros atouts finalement au niveau de l'école. »
	RL	D'accord. Quand tu parles d'outils, c'est quoi que tu as créé comme outil pour t'organiser ?	

11’33	Cl	Alors par exemple j'ai besoin que de voir une… d'avoir une vision sur peu de pages dans un document. Donc je vais tout travailler pour faire en sorte que toute ma semaine ressorte sur une seule page mais de façon assez approfondie et donc je l'ai vraiment. Et puis je sais que systématiquement il faut que je… Il faut que, alors c'est plutôt le matin que je le fais. Le matin, je viens plus tôt à l'école pour pouvoir ranger la classe parce que je sais que malheureusement là où je passe je laisse les choses.	je vais tout travailler pour faire en sorte que toute ma semaine ressorte sur une seule page mais de façon assez approfondie Le matin, je viens plus tôt à l'école pour pouvoir ranger la classe parce que je sais que malheureusement là où je passe je laisse les choses.
	RL	D'accord.	
12’07	Cl	Mais finalement du coup le fait de savoir tout ça, ça me force à être presque plus rigoureux que d'autres qui juste laissent passer et n’en n'ont rien à faire.	
	RL	D'accord ok, d'accord. Et là, tu as parlé, bon tu as déjà évoqué beaucoup de choses, mais tu as parlé de ton master MEF à APRENE avec l’Université de Corte que tu évoquais. C'était sur quel sujet que tu avais travaillé ?	
12’37	Cl	C'était sur la classe coopérative comme lieu d'accueil pour chaque singularité.	Le sujet de son mémoire MEF « la classe coopérative comme lieu d'accueil pour chaque singularité. »
	RL	D’accord.	
12’45	Cl	Je voulais dire en fait que moi dans la classe maintenant j'ai beaucoup d'enfants avec des troubles. Par exemple l’année dernière j’avais un petit qui était diagnostiqué TSA et après beaucoup de petits qui sont multi-dys, ou dys. Tous les dys je les ai dans la classe : TDH, haut potentiel… L'année dernière, il y avait une petite avec une déficience intellectuelle, mutisme sélectif aussi. De me dire qu'avec tous ces enfants, moi, je ne fais pas de l'éducation spécialisée, malheureusement. Ça m'aurait plu aussi mais ce n'est pas le cas. Mais comment je vais faire en sorte que la classe soit un lieu pour chacun. Il y a aussi beaucoup de petits qui nous sont arrivés qui étaient en phobie scolaire. Et bien comment on va pouvoir les accueillir ? Comment on va pouvoir leur redonner confiance et donc c'était là-dessus mon mémoire.	Ce mémoire est en lien avec le fait que beaucoup de ses élèves ont des troubles ou des phobies « Tous les dys je les ai dans la classe : TDH, haut potentiel… » Phrase forte : « , je ne fais pas de l'éducation spécialisée, malheureusement. […] Mais comment je vais faire en sorte que la classe soit un lieu pour chacun. […] Comment on va pouvoir les accueillir ? Comment on va pouvoir leur redonner confiance»
	RL	D'accord ok.	
13’40	Cl	Bon malheureusement, c'est très court c'était très frustrant j'avais même demandé si je pouvais redoubler l'année de M2, je crois pour, non de M1. (hésitation) Non M2 effectivement pour effectuer l’écriture du mémoire, pour avoir 2 ans d'analyse et d'observation du terrain. Donc on m'a dit que c'était que 30 pages qu'il fallait se détacher un peu de ça. C'est pas, c'est pas un doctorat.	Clément a été frustré par le format trop court du mémoire MEF d’où son envie de poursuivre sa recherche en doctorat plus tard
	RL	Et donc doctorat si tu as, c'est un projet que tu as évoqué, ce serait, tu as une idée déjà sur quoi tu vas…	
14’23	Cl	De continuer dans cette voie-là, je pense. Vraiment de voir comment sans partenariat spécialisé, comment on peut adapter la classe pour tout un chacun.	« Comment sans partenariat spécialisé, comment on peut adapter la classe pour tout un chacun. »
	RL	D'accord.	

14’38	Cl	Et en fait casser cette idée de l'homogénéité. Et là je sens que c'est ça aussi qui m'a fait venir dans cette Calandreta, c'est le fait que cette classe CP CM2, où ça c'est juste quelque chose de magnifique en termes pédagogiques c'est où j'ai fait le choix de ne pas du tout partir sur des classes. Et donc les parents ont bien accepté la révolution et je parle de différents groupes de compétences mais pas du tout de classe quoi sauf à des moments bien précis. Mais il y a des enfants qui savaient même pas en quelle classe ils étaient. Et ça c'est quand même une richesse qu'on a pas sur les classes de niveau simple.	2. Clément a fait le choix délibéré de venir travailler dans une classe 5 niveaux du CP au CM2 avec 26 élèves «ça c'est juste quelque chose de magnifique en termes pédagogiques » donc les parents ont bien accepté la révolution 2. je parle de différents groupes de compétences mais pas du tout de classe quoi sauf à des moments bien précis. Mais il y a des enfants qui savaient même pas en quelle classe ils étaient. Et ça c'est quand même une richesse qu'on a pas sur les classes de niveau simple.
	RL	D'accord, donc là tu as une classe qui va du CP, les inscriptions vont jusqu'au…	
15’35	Cl	Jusqu'au CM2.	
	RL	Ok d'accord.	
15’41	Cl	A peu près bien réparties en termes de d'inscription.	
	RL	D'accord, si tu peux l'évoquer ça fait combien à peu près ?	
15’48	Cl	Ah bah du coup en tout ils sont 26, il y a un groupe de, un gros groupe de CE2 à 11. Les autres sont grosso modo à 5, voilà.	
	RL	Et donc pour revenir aussi sur ton parcours, tu as évoqué à partir de 18 ans, mais avant 18 ans ta scolarité à toi, ça a été quoi ?	
16’18	Cl	Eh oui ! (rire) Avant 18 ans ? Donc alors pour revenir au tout début, à partir de la grande section j'ai été déscolarisé de l’Éducation Nationale parce qu'on me proposait des classes type ITEP à l'époque.	« Avant 18 ans ? Donc alors pour revenir au tout début, à partir de la grande section j'ai été déscolarisé de l’Éducation Nationale parce qu'on me proposait des classes type ITEP à l'époque. »
	RL	D'accord.	
16’40	Cl	J'étais suivi tout au, jusqu'à mes 6 ans par le CAMPS et après j'ai continué et donc mes parents ont refusé ça, ont refusé aussi ce qui était médicamentation. Et donc ils m'ont mis en Calandreta alors qu'ils avaient beaucoup de mal avec le fait que ce soit une école privée, ils sont fervents partisan du public, voilà. C'était contre leurs	« suivi tout au, jusqu'à mes 6 ans par le CAMPS[8] et après j'ai continué et donc mes parents ont refusé ça, ont refusé aussi ce qui était médicamentation.

[8] « Les Centres d’Action Médico-Sociale Précoce (CAMSP) ont pour mission de dépister et de proposer une cure ambulatoire et une rééducation pour des enfants présentant des déficits sensoriels, moteurs ou mentaux. Ils accueillent des enfants de 0 à 6 ans et sont souvent installés dans les locaux des centres hospitaliers ou dans d’autres centres accueillant de jeunes enfants. Les CAMSP peuvent être polyvalents ou spécialisés dans l’accompagnement d’enfants présentant le même type de handicap. » https://annuaire.action-sociale.org/etablissements/jeunes-handicapes/centre-action-medico-sociale-precoce--c-a-m-s-p---190.html

		idéaux à la base. Ils l'ont fait et finalement donc j'ai fait toute ma scolarité jusqu'à la 3ème en Calandreta.	Et donc ils m'ont mis en Calandreta alors qu'ils avaient beaucoup de mal avec le fait que ce soit une école privée, ils sont fervents partisan du public, voilà. C'était contre leurs idéaux à la base. Ils l'ont fait et finalement donc j'ai fait toute ma scolarité jusqu'à la 3ème en Calandreta. »
	RL	D'accord ok.	
17'20	Cl	Et donc là, ça y est j'envoie une première petite au collège où j'étais en tant qu'élève (rire).	« ça y est j'envoie une première petite au collège où j'étais en tant qu'élève »
	RL	D'accord, donc là actuellement tu travailles sur ton ancien secteur de vie, ton bassin de vie, c'est ça ?	
17'34	Cl	Non pas du tout. Non, moi je ne suis pas d'ici.	
	RL	D'accord, ok. Et quand tu dis que tu as envoyé une petite au collège…	
17'48	Cl	Elle va dans une autre ville parce que malheureusement c'est le plus proche, voilà.	
	RL	D'accord en termes de collège Calandreta.	
17'58	Cl	Oui, ce qui est problématique parce que ça décourage beaucoup de parents qui pourtant sont dans le projet mais il fait d'aller jusqu'à N. c'est quand même une organisation. Donc là normalement, quand même si tout va bien, on a de quoi y envoyer des élèves jusqu'au CE1 potentiellement, enfin qui sont actuellement en CE1, dont les parents sont intéressés pour le collège. J'essaye de les préparer aussi dans cette voie-là.	2. les parents sont intéressés pour le collège. J'essaye de les préparer aussi dans cette voie-là.
	RL	Et donc tu as été ce qu'on appelle calandron c'est ça ?	
18'35	Cl	Calandron oui c'est ça . (rire)	
	RL	Excuse-moi pour l'accent. Mais donc tu es devenu regent et ça t'a fait quoi de passer, enfin tu as eu un intermède bien entendu, mais de passer de..	
18'54	Cl	J'ai eu un intermède mais après effectivement mais à la Jurada j'ai eu la surprise au moment où je suis passé pour l'oral, le fait de me retrouver entre autres devant mon ancien instit qui, c'est lui qui m'a poussé à la Jurada, qui était là, et qui m'a eu donc du CE2 au CM2 (rire) donc ça déjà, ça fait bizarre. Et du coup après le problème c'est que moi j'étais calandron entre 99 et (hésitation) 2006 à peu près je crois. En tout cas c'est les anciennes Calandretas , enfin, c'est l'ancien temps des Calandretas, c'était notamment très militant. Les choses étaient d'une certaine manière par exemple c'est les parents qui faisaient la cantine c'est les parents qui faisaient tout. Donc moi j'avais encore cette représentation-là en tête quand je suis rentré en Calandreta.	1. Un de ses anciens instits qui l'a poussé à passer la Jurada fait partie du jury à l'oral. 1. Clément était calandron dans « l'ancien temps des Calandretas, c'était notamment très militant Les choses étaient d'une certaine manière par exemple c'est les parents qui faisaient la cantine c'est les parents qui faisaient tout. Donc moi j'avais encore cette représentation-là en tête quand je suis rentré en Calandreta. »

20’10	Cl	Et je suis rentré dans un système où en fait tout est très structuré où, enfin où, c'est pas plus mal, en tous les cas sur certaines choses. Tout est en train de se structurer vraiment de se codifier. C'est loin quand même des origines militantes, à faire des occupations dans les bâtiments. Donc moi il y a eu ce côté-là et pareil c'est vrai que, actuellement bon mais ça, ça vient aussi du côté parcours d'animation, j'ai pris le parti pour certaines choses de faire un peu (hésitation) de ne pas respecter tout ce qui est demandé. Par exemple pour les sorties je continue à faire du covoiturage parce que sinon on peut pas sortir, on n’a pas les moyens sauf qu'on a un environnement qui est très riche ici. Donc j'évite de trop le faire parce que c'est quand même pas rassurant mais on sort en covoiturage.	2. Clément constate que out se structure, se codifie dans les Calandretas. « C'est loin quand même des origines militantes, à faire des occupations dans les bâtiments. » Il continue à avoir des pratiques un peu en marge qui rappellent cette époque comme le covoiturage par des parents lors de sorties scolaires.
	RL	Covoiturage, c'est-à-dire ?	
21’21	Cl	C'est-à-dire que c’est les parents d'élèves qui emmènent plusieurs élèves dans leur voiture. Donc c'est pas interdit mais au moindre pet, c'est moi qui prend tout. Donc ça effectivement ça se faisait allègrement du temps où j'y étais et aux origines. Donc moi j'étais encore dans cet esprit-là, et il a fallu, et je me suis pris quelques claques effectivement, en voyant toute la, toute la discipline qu’imposait du coup l'institutionnalisation. Voilà ça, ça a été un peu compliqué au début.	1. « Donc moi j'étais encore dans cet esprit-là, et il a fallu, et je me suis pris quelques claques effectivement, en voyant toute la, toute la discipline qu’imposait du coup l'institutionnalisation. Voilà ça, ça a été un peu compliqué au début. »
	RL	D'accord mais quand tu dis, que tu as dit tout à l'heure ça c'est structuré par rapport au beaucoup structuré par rapport à l’origine, mais tu as dit mais c'est pas plus mal. C’est-à-dire ?	
22’18	Cl	Et bien il y a des choses où effectivement c'est efficace actuellement je trouve que voilà le mouvement fonctionne bien. Après forcément c'est plus le même mouvement qu’il y a 40 ans. Mais il y a des choses enfin voilà assez efficaces qui se passe au quotidien…	1. Cependant cette structuration a des points positifs selon Clément : le mouvement fonctionne bien, une certaine homogénéisation entre les différentes associations en charge des Calandretas qui crée une certaine dynamique.
	RL	Par exemple ?	
22’46	Cl	Par exemple au niveau associatif le fait qu'il y ait plus de suivi d'une association à l'autre, que aussi il y ait une homogénéisation artificielle mais qui existe mais qui tend à mettre les associations sur le même plan.	
	RL	Quand tu parles, tu parles de quelles associations ?	
23’07	Cl	Chaque école, les associations gestionnaires de chaque école le fait que ce soit de plus en plus structuré en fédération, que voilà qu’il y ait une vraie dynamique à ce niveau-là et pas chaque petite association qui fait sa vie dans son coin. Mais tout ça quand même ça donne de la force au mouvement et enfin voilà et c'était pas le cas il y a quelques années non plus.	
	RL	Quand tu parles du mouvement, c'est…	
23’44	Cl	Le mouvement, oui, je sens ça, il a reposé beaucoup sur les militants beaucoup de militants mais le problème c'est qu’une fois que les militants ont ouvert les écoles, ont structuré un peu les choses, et bien après il a fallu	2. « Le mouvement, oui, je sens ça, il a reposé beaucoup sur les militants beaucoup de militants mais

		faire la place à d'autres générations et il y a ça qui est en train de changer. Quand même, ce côté on se bouge pour ce qu'on veut, il est quand même moins présent et en même temps plus structuré voilà il y a toujours le…	le problème c'est qu'une fois que les militants ont ouvert les écoles, ont structuré un peu les choses, et bien après il a fallu faire la place à d'autres générations » Il trouve que le militantisme est moins actif actuellement.
	RL	D'accord, et là ton statut sur l'école, tu es enseignant, tu es directeur, chef d'établissement ?	
24'30	Cl	Alors je suis enseignant par contre la réalité concrète du terrain fait que le collègue a la direction depuis… plus d'une dizaine d'années. En fait il voulait pas être directeur, donc il le fait mais concrètement vu qu'on est deux et que moi je m'intéresse à la direction aussi, à terme dès que je suis titulaire, j'aimerais être, prendre la direction. Mais voilà je suis en parcours de direction dans l'animation de fait je prends une place de direction, enfin on est en codirection je dirais. On travaille ensemble. Mais mon statut officiel c'est simplement enseignant	Clément est enseignant mais il assiste le directeur dans une sorte de co-direction non-officielle de l'école. Il aimerait plus tard être directeur.
	RL	Et bien justement…	
25'27	Cl	Et délégué des enseignants au sein de la Fédération.	
	RL	C'est-à-dire ? Tu es délégué…	
25'33	Cl	Délégué des enseignants. Bon moi ce qu'il y a c'est qu'en tant que non titulaire je suis assez limité dans ce que je peux offrir. Donc ça va être compliqué par exemple de pouvoir régler un feu avec deux collègues titulaires pour moi qui suis que contractuel.	Il est aussi délégué des enseignants au sein de la Fédération bien que non-titulaire. [**toujours un peu sur la limite,** jurada, covoiturage, etc.]. Ce qui lui permet de sortir d'un certain isolement.
	RL	C'est-à-dire régler un feu ?	
25'58	Cl	Souvent dans les écoles il y a des soucis, y'a des… et les délégués des enseignants sont là pour aider à sortir le nez du guidon et aider un peu à dépasser tout ça. Mais moi du coup, en tant que contractuel, et en plus dans un bassin géographique assez fermé, on est peu d'écoles ici, je suis vite limité quand même dans ce que je peux offrir. Mais bon, mais au moins je mets un pied dedans et j'ai besoin parce que malgré tout, malgré le chamPI que je continue à faire, malgré l'ICEM où je m'investis pas mal, je me retrouve assez isolé finalement. Donc le fait d'être délégué des enseignants et au conseil du coup fédéral de la Fédération ça m'aide vraiment, voilà, à voir aussi autre chose.	
	RL	D'accord tu as parlé du chamPI et de l'ICEM, c'est quoi, tu peux revenir sur ses deux…	
27'10	Cl	Oui, le chamPI du coup c'est des groupes de pédagogie institutionnelle. Donc moi voilà je fais partie de celui-ci pour l'instant. Très honnêtement voilà, moi je me régale mais c'est vrai que c'est plus la porte à côté non plus. J'aurais aimé en monter un ici, le problème étant que, effectivement se lancer seul en PI, c'est pas évident. Donc le problème, c'est que j'ai personne avec qui structurer un groupe. Donc bon pour l'instant je vais sur N. mais je trouve ça dommage de devoir aller dans un autre département pour, pour échanger à ce niveau-là. Et	2. Clément participe à un chamPI un peu éloigné de son lieu de résidence. Il aurait aimé en créer un sur place «le problème étant que, effectivement **se lancer seul en PI, c'est pas évident.** Donc le problème, c'est que j'ai personne avec qui structurer un groupe. »

		l'ICEM, c'est le groupe départemental de l'ICEM, Institut Coopératif de l'école moderne, donc là l'approche Freinet. Donc avant je faisais partie aussi de de l'ICEM dans un autre département.	2. IL fait aussi partie de l'ICEM.
	RL	D'accord, et donc tu es aussi sur le groupe départemental de l'ICEM, c'est ça ?	
	Cl	C'est ça.	
	RL	Et si on peut revenir sur ces deux structures, l'ICEM, ça t'apporte quoi d'y aller ,qu'est-ce que tu…	
28'37	Cl	Alors je dirais que voilà, il y a des outils qui sont complémentaires, enfin il y a des approches qui sont complémentaires. Les deux sont, enfin voilà, j'ai pas envie de choisir entre l'un ou l'autre.	2. **PI et ICEM** « il y a des outils qui sont complémentaires, enfin il y a des approches qui sont complémentaires. Les deux sont, enfin voilà, j'ai pas envie de choisir entre l'un ou l'autre. »
	RL	Tu veux dire entre le chamPI et le …	
28'53	Cl	Oui c'est ça les deux m'apportent énormément en fait. Bon l'ICEM j'ai pas encore eu le temps assez d'y participer. Voilà cette année ça a été un peu compliqué mais voilà je vais représenter le groupe pour l'AG nationale. Et c'est quelque chose c'est un projet que je trouve très beau. Et peut-être il y a plus peut-être dans le côté, dans l'ICEM, je vois plus le côté politique que dans le côté chamPI, au niveau des enseignants.	2. Il n'a pas trop eu le temps de participer au groupe ICEM même s'il va représenter le groupe départemental à l'AG nationale [**limite**] 2. il trouve que les enseignants de l'ICEM sont plus engagés politiquement que ceux de la PI.
	RL	Hum, hum, c'est-à-dire ?	
29'38	Cl	Des enseignants avec qui j'ai pu partager, des enseignants ICEM qui me paraissent plus, plus militants plus engagés des fois que certains praticiens PI.	
	RL	D'accord ok	
29'53	Cl	Bon après ça c'est peut-être interne à chaque département.	
	RL	D'accord et quand tu parles du chamPI qu'est-ce que, donc, qu'est-ce que ça t'apporte ? Qu'est-ce que tu vas y chercher ?	
30'10	Cl	Ça m'apporte à chaque fois une bouffée d'air même si là en ce moment ça va bien dans la classe, ça fait quand même 2 ans que ça tourne bien, bon après forcément y'a toujours des trucs qui, mais ça permet à chaque fois de mettre le doigt sur des petites choses. Ça permet de partager voilà. Et je leur dis aux enfants que je participe à tous ces groupes. Et des fois je reviens de ces groupes et j'ai des nouvelles idées et des résolutions de conflits même anciens et je leur dis : « bon, là j'ai parlé avec des collègues et il en est ressorti que effectivement…	2. le chamPI « Ça m'apporte à chaque fois une bouffée d'air » C'est une ressource pour avoir » de nouvelles idées ou des résolutions de conflits même anciens » qu'il partage en suite avec ses élèves. « bon, là j'ai parlé avec des collègues et il en est ressorti que effectivement… »
	RL	C'est-à-dire que quand tu parles avec ces collègues au champi vous évoquez, sans que tu…	
31'01	Cl	C'est assez varié, on peut évoquer des situations personnelle d'élèves, parfois des situations entre collègues parfois avec les parents, enfin c'est vraiment varié. Et c'est assez fou parce que notamment dans le groupe de N. je suis avec la collègue de P. et les	2. « on peut évoquer des situations personnelle d'élèves, parfois des situations entre collègues parfois avec les parents, »

		relations entre les deux écoles sont, on va dire très glaciales. Mais quand on se retrouve au sein du chamPI on sait aussi qu'il y a aussi cette idée de de loi de la confiance. Et ce qui est dit, pour le coup, d'un côté comme de l'autre ne sera pas répété bon. Et puis là, enfin avec cette autre école on essaie un peu de se rapprocher malgré tout parce qu'on n'est plus que deux écoles dans le secteur, ce serait dommage de se faire la guerre.	Alors que les relations sont tendues avec une autre Calandreta, une regenta de cette école participe au même chamPI que Clément et tout se passe bien grâce notamment à la loi de confiance « ce qui est dit, pour le coup, d'un côté comme de l'autre ne sera pas répété » Cela semble avoir favorisé un rapprochement entre ces deux écoles.
	RL	D'accord donc c'est ça que ça t'apporte le fait d'aller…	
32'07	Cl	C'est ça, et c'est encore une fois sortir de l'isolement. C'est vrai qu'on est en permanence le nez dans le guidon et là ces moments-là, c'est vraiment… (rire et soupir de soulagement) il existe aussi autre chose, on n'est pas seul enfin voilà.	2. Le chamPI « c'est encore une fois sortir de l'isolement. C'est vrai qu'on est en permanence le nez dans le guidon et là ces moments-là, c'est vraiment… (rire et soupir de soulagement) il existe aussi autre chose, on n'est pas seul enfin voilà. » [cf Ne pas rester seul]
	RL	Ça t'aide dans ta pratique professionnelle, c'est ça que tu veux dire ?	
32'32	Cl	Oui, clairement, oui. C'est ça oui et puis du coup c'est vrai que maintenant après aussi il y a aussi sur facebook j'ai créé un groupe d'enseignants. Mais je commence moi aussi à pouvoir aider un peu.	C'est une aide dans sa pratique professionnelle. 2. Clément a créé un groupe Facebook d'enseignants «je commence moi aussi à pouvoir aider un peu. »
	RL	D'accord, c'est un groupe…	
32'50	Cl	… dans le cours de ma première année, celle qui n'a pas été validée, il y avait une visite de classe avec l'ICEM, où c'était moi qui avait accueilli dans la classe et en fait les collègues m'avaient dit, au début j'étais gêné de les embêter pour parler de ma situation, et finalement, ils m'avaient dit, ça aide énormément même de parler d'autres situations et effectivement, parce qu'il y a des liens entre tout. Et voilà c'est d'une grande aide.	DR. Parler de situations qui posent problème même si ce sont celles vécues par des autres, ça apporte une grande aide « parce qu'il y a des liens entre tout. »
	RL	D'accord. C'est peut-être qu'un point de détail mais tu as dit qu'il n'y avait plus que deux écoles dans le département. C'est-à-dire qu'il y en avait d'autres qui ont disparu ?	
33'38	Cl	Il y avait deux écoles sur P. et l'une des écoles de P. a fermé parce qu'elles étaient en guerre entre elles.	
	RL	D'accord.	
33'48	Cl	Elle a été absorbée par la plus grosse et actuellement même la plus grosse a eu une chute d'effectif dramatique. Et nous par contre on est trop petit pour pouvoir accueillir toutes les demandes. Donc le rapport de force commence à bouger un peu mais surtout on est en train de remonter aussi la Fédération Calandreta du	R. nous par contre on est trop petit pour pouvoir accueillir toutes les demandes. Donc le rapport de force commence à bouger un pe

		département et on aimerait réellement réussir à en finir avec les problèmes du passé. A un moment, ce qui s'est passé, c'est passé, maintenant on aimerait tourner la page et faire vivre une Fédération, faire école ensemble, enfin faire mouvement ensemble.	
	RL	D'accord ok et tu as insisté, enfin tu as dit à plusieurs reprises que maintenant tu es enseignant mais justement qu'est-ce qui t'a conduit à travailler dans l'enseignement, à être enseignant ?	
34'47	Cl	Alors qu'est-ce qui m'a conduit à être enseignant ? Le fait que moi j'ai eu un parcours, voilà, personnel assez compliqué et l'école, enfin quelques enseignants plus exactement, ont vraiment su me tendre la main et ont pas renoncé alors que pourtant je donnais du fil à retordre, notamment au niveau comportement notamment à tous ces niveaux. Et ils ont su voilà me hisser là. Y'a aussi peut-être le côté que l'éducation nationale m'a dit : « t'as rien à faire ici » et bien du coup j'ai voulu dire « ah bon, j'ai rien à faire ici ? et ben du coup je vais être prof. » Je pense qu'il y a un peu de ça aussi qui a joué. Et cette idée de la transmission vraiment et du partage et de la…. Et alors il y a un autre aspect quand même. J'ai mis plus longtemps à m'en rendre compte mais pour moi il y a le fait que l'occitan… Alors parce qu'en fait voilà.	Alors qu'est-ce qui m'a conduit à être enseignant ? Le fait que moi j'ai eu un parcours, voilà, personnel assez compliqué et l'école, enfin quelques enseignants plus exactement, ont vraiment su me tendre la main et ont pas renoncé alors que pourtant je donnais du fil à retordre, notamment au niveau comportement notamment à tous ces niveaux. Et ils ont su voilà me hisser là. Y'a aussi peut-être le côté que l'éducation nationale m'a dit : « t'as rien à faire ici » et bien du coup j'ai voulu dire « ah bon, j'ai rien à faire ici ? et ben du coup je vais être prof. » Je pense qu'il y a un peu de ça aussi qui a joué. La transmission et le partage ont aussi motivé Clément dans son désir d'être enseignant.
36'03	Cl	C'est qu'à la base je voulais être enseignant dans le public parce que je m'étais dit « Calandreta ça m'a apporté énormément. » Ça m'a sauvé clairement parce que j'aurais été en ITEP, voilà avec les problématiques que j'ai, j'en serais pas sorti de ce cercle vicieux. Donc Calandreta a réussi à me tendre la main moi je voulais donner ça à tous les enfants, en disant en fait que les parents qui mettent leurs enfants en Calandreta, c'est déjà des parents qui ont déjà un choix de vie, une vision sur l'éducation. Bon.	« C'est qu'à la base je voulais être enseignant dans le public parce que je m'étais dit « Calandreta ça m'a apporté énormément. » Ça m'a sauvé clairement parce que j'aurais été en ITEP, voilà avec les problématiques que j'ai, j'en serais pas sorti de ce cercle vicieux. Donc Calandreta a réussi à me tendre la main moi je voulais donner ça à tous les enfants, en disant en fait que les parents qui mettent leurs enfants en Calandreta, c'est déjà des parents qui ont déjà un choix de vie, une vision sur l'éducation. Bon. »

			Clément voulait enseigner dans le public pour aider tous les enfants , un public plus large que celui de Calandreta.
36’45	Cl	Bon heureusement on voit quand on enseigne au quotidien que c'est loin d'être le cas ce n'est pas aussi clair que ça. Mais voilà c'est ça qui me posait problème donc je voulais enseigner dans le public, bon et puis finalement voilà avec le master MEEF ça l'a pas fait, ça n'a pas marché et je me suis rendu compte plus tard que l'occitan c'était la langue en fait qui m'avait accueilli et ça j'en ai beaucoup parlé beaucoup parlé aussi dans mon mémoire. C'est-à-dire que là dans la classe actuellement, jusqu'à présent, jusqu'à il y a deux ans mon arrivée, il y avait des non-formés qui ne parlaient pas l'occitan. Donc très peu d'enfants avaient la langue quand je suis arrivé. On a doublé l’effectif depuis que je suis arrivé, enfin voilà. Il y a eu énormément de changement, et encore actuellement j'ai du mal à mettre en place l'occitan dans la classe, c'est ma grosse bête noire.	« je me suis rendu compte plus tard que l'occitan c'était la langue en fait qui m'avait accueilli » L. « jusqu'à présent, jusqu'à il y a deux ans mon arrivée, il y avait des non-formés qui ne parlaient pas l'occitan. Donc très peu d'enfants avaient la langue quand je suis arrivé. On a doublé l’effectif depuis que je suis arrivé, enfin voilà. Il y a eu énormément de changement, »
37’43	Cl	A l'oral, ça y est maintenant c'est bon, et voilà bon voilà, moi je suis en permanence en occitan mais par contre mais je le fais bien remarquer aux parents l'occitan est une langue qui accueille notamment. Bon, c'est la langue des grands dans la classe mais c'est aussi la langue qui écoute au moment du quoi de neuf au moment de voilà. Toutes les institutions sont faites en occitan. Il y avait un moment où effectivement, je me rappelle, ça ça m'est revenu plus tard aussi, quand j'étais petit quand je faisais des crises de colère, je me rendais compte que j'étais assez calmé quand enfin je pouvais reparler en français, euh ! en occitan mais du coup pour moi l'occitan ça a été synonyme de langue d'apaisement par rapport à tout ce que j'avais vécu avant et même après mais où ça a été pris par Calandreta.	3. je le fais bien remarquer aux parents l'occitan est une langue qui accueille notamment. Bon, c'est la langue des grands dans la classe mais c'est aussi la langue qui écoute au moment du quoi de neuf au moment de voilà. Toutes les institutions sont faites en occitan Pour Clément, petit, **l’occitan était la langue de l’apaisement.** « quand j'étais petit quand je faisais des crises de colère, je me rendais compte que j'étais assez calmé quand enfin je pouvais reparler en français, euh ! en occitan mais du coup pour moi l'occitan ça a été synonyme de langue d'apaisement par rapport à tout ce que j'avais vécu avant et même après mais où ça a été pris par Calandreta. »
	RL	D'accord ok voilà et tu dis, mais les choix, tu me dis si je déforme pas tes propos, tu disais que les choix des parents sur l'éducation à Calandreta, c'est pas si évident	

		que ça, c'est pas ce que tu croyais. Je sais pas exactement ce que tu voulais dire.	
39'09	Cl	Alors on se rend compte qu'il y en a qui viennent un peu par hasard finalement. Bon finalement on en a, on est dans un quartier où l'école de quartier est en REP+. On a des enfants du quartier du coup, peu, mais on en a. On a des enfants qui veulent pas mettre leurs enfants, qui les mettent pour la pédagogie mais plus par le côté « Oh ! on hésitait entre vous et Montessori et puis Montessori c'est trop cher donc on les met chez vous. » (rire). Bon alors là on les met bien en garde et souvent ça passe pas d'ailleurs. Y a aussi des parents qui les y mettent parce qu'ils sont moins nombreux dans les classes (rire). Bon là encore ça peut poser des soucis parce que moi je suis monté jusqu'à 26 et j'ai eu deux départs de famille déjà. Ils sont partis ensemble.	les motivations des parents pour choisir Calandreta : - par hasard - éviter l'école de quartier REP+ - pédagogie « différente » « Oh ! on hésitait entre vous et Montessori et puis Montessori c'est trop cher donc on les met chez vous. » (rire). « Bon alors là on les met bien en garde et souvent ça passe pas d'ailleurs » - effectif moins lourds « ça peut poser des soucis parce que moi je suis monté jusqu'à 26 et j'ai eu deux départs de famille déjà »
	RL	Parce que vous étiez à 26 ?	
40'03	Cl	Entre autres par rapport à ça. Entre autres par rapport à ça et il y a aussi des enfin voilà il y a un peu tous les cas de figure. On a très peu de parents qui quand même nous ici qui les mettent pour la langue.	« On a très peu de parents qui quand même nous ici qui les mettent pour la langue ».
	RL	Pour l'occitan ?	
40'21	Cl	L'occitan, c'est même très secondaire pour beaucoup. Bon je vais avoir rendez-vous encore avec une maman, justement celle avec qui j'étais, mais là j'attends le bilan final, mais qui me disait « je vais pas lui faire apprendre sa pièce de théâtre elle est en occitan et moi je parle pas en occitan. » Oui ! (rire).	L'occitan, c'est même très secondaire pour beaucoup.
	RL	D'accord ok.	
40'53	Cl	Et on se rend compte que c'est pas si évident que ça.	
40'58	RL	J'ai un petit souci, je vois que j'ai mon truc, mon enregistreur bipe un peu. Si tu le permets je vais le doubler par mon téléphone parce que ça serait dommage.	
	Cl	Ouais, d'accord.	
	RL	Juste deux minutes le temps que je vois où c'est enregistreur.	
	Cl	Et oui parce qu'en plus sur Skype il y a même pas la fonction Enregistrer.	
	RL	J'enregistre que l'audio de toute façon.	
		Ah oui.	
	RL	Alors enregistreur…	
		entretien Clément Partie 2	
00'00	RL	Ok donc peut-être je vais être amené à prendre un peu de notes non mais je pense que c'est bon. Allez je croise les doigts et donc pour revenir à ce que tu disais, tu disais à un moment donné que quand il y a des parents qui disent « bon on a hésité entre Montessori et ici parce que Montessori c'est plus cher » mais tu, tu les, tu leur dis, on les met bien en garde c'est-à-dire ?	
00'41	Cl	Ben je leur dis bien que selon mon approche de Montessori, notre grosse différence c'est que Montessori	2. « on est dans la production de groupe et

		on est centré sur l'enfant, et ici on est centré sur le groupe ce qui effectivement ne convient pas à tout le monde. Et on est dans la production de groupe et dans le travail coopératif qui effectivement il n'y a pas dans Montessori notamment. Alors il y a des parents, avec des parents avec qui ça passe un peu parce qu'ils ne savaient pas finalement ce que c'était Montessori, mais voilà, mais des fois ça peut nous arriver que des enfants notamment en primaire pour qui le groupe n'était juste pas possible à prendre en compte.	dans le travail coopératif qui effectivement il n'y a pas dans Montessori notamment. » DR. « avec des parents avec qui ça passe un peu parce qu'ils ne savaient pas finalement ce que c'était Montessori […]mais des fois ça peut nous arriver que des enfants notamment en primaire pour qui le groupe n'était juste pas possible à prendre en compte.»
	RL	Clément je suis désolé mais je suis un peu inquiet donc j'enregistre aussi vocalement sur l'ordinateur. J'espère que ça va marcher. Donc tu disais vous êtes plus axés groupe	
01'52	Cl	Oui tout ce qui est le journal tout ce qui est voilà mais même toutes les ceintures tout est axé vraiment sur le groupe et c'est par le groupe que l'enfant avance.	2. « tout est axé vraiment sur le groupe et c'est par le groupe que l'enfant avance. »
	RL	Et quand tu parlais de ceintures, tu peux repréciser de quoi tu parlais ?	
02'14	Cl	Moi je travaille sur des ceintures autant le comportement que le travail. J'ai séparé en 13 matières et voilà. Et en fonction de ces ceintures, les enfants sont dans différents groupes de travail. Et d'une matière à l'autre, on peut être dans un groupe différent. Ce qui fait qu'ils voient bien que la classe n'est absolument pas homogène.	2. Moi je travaille sur des ceintures autant le comportement que le travail
	RL	Ok et ces ceintures, elles viennent d'où ? Tu les as…	
02'54	Cl	Alors ces ceintures en Calandreta, bon j'en avais toujours entendu parler et bon finalement je me suis rendu compte que c'est pas toujours aussi évident que ça et que beaucoup ne les utilisent pas ou alors que pour le comportement. Et alors je me suis heurté assez vite au fait que ça m'avait l'air très disparate et que des fois même dans une école, on pouvait avoir différentes ceintures d'une classe à une autre ce qui était quand même un peu compliqué. Et j'ai fait le choix d'adopter les ceintures montées, travaillées par l'équipe de Béziers qui les avait énormément réfléchies et sur lesquelles se base *Saqueta* qui est l'équivalent de LSU.	« ces ceintures en Calandreta, […] finalement je me suis rendu compte que c'est pas toujours aussi évident que ça et que beaucoup ne les utilisent pas ou alors que pour le comportement. je me suis heurté assez vite au fait que ça m'avait l'air très disparate et que des fois même dans une école, on pouvait avoir différentes ceintures d'une classe à une autre ce qui était quand même un peu compliqué.»
	RL	Quand tu parles de l'équipe de Béziers c'est-à-dire ?	
03'47	Cl	C'est l'équipe Calandreta de Béziers notamment. Et je sais pas d'ailleurs si le champ PI de Béziers il n'y a pas participé aussi à l'élaboration de ces ceintures. Donc dans l'idée, pas de faire quelque chose d'homogène, encore une fois, mais quand même d'harmoniser nos attentes. Aussi pour le fait qu'un enfant qui arrive d'une autre Calandreta, bon ben on va pouvoir savoir à peu près à quoi correspondent ses ceintures.	L. Clément utilise les ceintures élaborées par l'équipe Calandreta et le champ PI de Béziers dans l'idée « d'harmoniser nos attentes. Aussi pour le fait qu'un enfant qui arrive d'une autre Calandreta, bon ben on va pouvoir savoir à

			peu près à quoi correspondent ses ceintures. »
	RL	D'accord.	
04'20	Cl	Et moi, par contre, en classe j'ai fait le choix, enfin pour les bilans avec les parents, de doubler le système de ceintures du référentiel éducation nationale, de la grille des compétences attendues en fin de cycle. Voilà j'ai choisi de doubler.	L. « j'ai fait le choix, enfin pour les bilans avec les parents, de doubler le système de ceintures du référentiel éducation nationale, de la grille des compétences attendues en fin de cycle. »
	RL	C'est ce que tu as appelé tout à l'heure le LSU c'est ça ?	
4'41	Cl	Alors c'est pas le LSU parce que on n'est pas encore, ici, on n'a pas encore de base Onde. Bon ça c'est encore une autre question, mais on n'est pas numérisé.	
	RL	Tu veux que dire que c'est Calandreta qui n'est pas numérisée ou c'est toute la ville ?	
	Cl	Non là, c'est la ville.	
	RL	Donc c'est le bassin de la ville ?	
05'11	Cl	Non. C'est cette école de la ville qui n'est pas numérisée. Donc là on est en cours de démarches pour avoir accès et pour pouvoir déclarer les choses en ligne mais pour l'instant on n'y est pas.	
	RL	D'accord. Et si on peut revenir sur tout à l'heure, tu as parlé de ton arrivée à la Jurada et tout ça mais si on peut revenir justement sur ta formation initiale à APRENE, pour toi qu'est-ce qui a été, quels ont été les points marquants dans cette formation initiale ?	
5'56	Cl	Alors ça va être un peu en fourre-bourre. Un des points, c'est que moi c'est vrai que le côté adaptation du jour au lendemain sur beaucoup de choses qui se retrouvent à APRENE, moi ça me choquait pas parce que c'est ce que j'avais toujours eu l'impression de vivre mais aussi par mes expériences au niveau militant et plein d'autres choses bon ben finalement on prend ce qui vient et on s'organise et ça nous barème. Et je me suis rendu compte que pour beaucoup, c'était loin d'être aussi simple que ça. Je me suis posé aussi beaucoup de questions parce que c'est vrai que je me suis rendu compte des décalages entre moi ma vision de Calandreta, de l'enfant qui avait été sauvé par Calandreta, et ce que j'ai vu dans quoi j'étais en train d'arriver. J'ai vu qu'il y avait un gros décalage quand même, quand le temps qu'on passe dans certaines classes et à aller dans les écoles, on se rend compte, on voit qu'il y a de tout.	1. les points marquants dans cette formation initiale - le côté adaptation du jour au lendemain sur beaucoup de choses qui se retrouvent à APRENE ça me choquait pas parce que c'est ce que j'avais toujours eu l'impression de vivre mais aussi par mes expériences au niveau militant - . Je me suis posé aussi beaucoup de questions parce que c'est vrai que je me suis rendu compte **des décalages** entre moi ma vision de Calandreta, de l'enfant qui avait été sauvé par Calandreta, et ce que j'ai vu dans quoi j'étais en train d'arriver.
7'10	Cl	On voit du meilleur comme le pire. Il y a des choses des fois on voit et on se dit « mais je veux surtout pas mettre ça en place ». Donc ça, ça avait été vraiment intéressant aussi dans l'idée de désacraliser aussi Calandreta. Rencontrer aussi des collègues avec qui je ne pourrais pas travailler et apprendre à me dire tout n'est pas beau, tout n'est pas parfait dans Calandreta. Ça, ça a été une chose. Après il y avait voilà, ça avait réveillé aussi en	1. dans certaines classes et à aller dans les écoles, on se rend compte, on voit qu'il y a de tout. On voit du meilleur comme le pire. Il y a des choses des fois on voit et on se dit « mais je veux surtout pas mettre ça

		moi le côté aussi, où effectivement j'avais, je me suis rendu compte en rentrant à APRENE que si je voulais à partir de ce moment-là ma voie était toute tracée, c'était là. C'est-à-dire que si je veux, je passe 40 ans en Calandreta. Et bon, il se trouve que je n'ai aucune intention de passer 40 ans à Calandreta. J'ai l'intention de faire un bout de chemin et puis de partir sur autre chose.	en place ». Donc ça, ça avait été vraiment intéressant aussi dans l'idée de désacraliser aussi Calandreta. Rencontrer aussi des collègues avec qui je ne pourrais pas travailler et apprendre à me dire tout n'est pas beau, tout n'est pas parfait dans Calandreta. L'entrée qui vaut installation «je me suis rendu compte en rentrant à APRENE que si je voulais à partir de ce moment-là ma voie était toute tracée, c'était là »
	RL	D'accord.	
8'18	Cl	Mais sur le coup ça m'avait, ah oui là je mets le pied là-dedans, c'était la première fois que j'ai envisagé de pouvoir me poser quelque part. Non mais après ça a été très riche avec la découverte de certaines personnes aussi voilà.	c'était la première fois que j'ai envisagé de pouvoir me poser quelque part.
	RL	C'est-à-dire ? Si tu peux, tu es pas obligé de les nommer, mais comme tu veux.	
8'45	Cl	Mais bon, autant certains collègues de formation qui avaient des vécus très différents.	
	RL	Qui étaient avec toi en formation quand tu étais en APRENE 1 ?	
8'55	Cl	Oui c'est ça. Ou alors même des gens chez qui je suis passé et des gens qui ont su vraiment m'accueillir. Donc par exemple, du coup, là je vais le citer, et après ma première année de d'APRENE 2 quand je me suis magistralement ramassé à B. où HERVÉ m'a fait confiance. J'ai juste été travailler dans l'autre école et il m'a laissé vraiment une seconde chance qui m'a permis de m'envoler.	R. Clément a eu une année très riche avec la découverte de personnes qui avaient des vécus différents, de gens qui ont su l'accueillir même quand professionnellement ça ne fonctionnait pas . après ma première année de d'APRENE 2 quand je me suis magistralement ramassé à B. où HERVÉ m'a fait confiance
	RL	D'accord.	
9'31	Cl	Il a choisi de se dire « bon ben là cette année ça c'est pas bien passé mais… » et donc voilà des rencontres comme ça qui m'ont vraiment porté.	
	RL	D'accord, donc il avait quel statut ce HERVÉ dont tu parles ?	
9'47	Cl	HERVÉ directeur entre autres des deux écoles de B., c'est ça.	
	RL	Ok d'accord. Donc dans les... c'est ça les points forts de ta formation en formation initiale, en première année notamment, en APRENE 1 ?	
10'10	Cl	Voilà, ben c'est notamment, et puis le fait aussi de me rendre compte à quel point j'étais attaché à l'occitan parce que pendant quelques années je l'avais un peu perdu de vue. Et aussi le fait actuellement… En parlant d'occitan, ça me revient il y avait eu aussi des mises en	Attachement à l'occitan

		garde qui m'est revenu, sur le côté ne pas folkloriser l'occitan.	
	RL	C'est-à-dire ?	
10’35	Cl	Dans certaines classes j'ai pu trouver ce côté un peu folklorique l'occitan en petite jupette et petit gilet, etc. Ça pour moi c'est un gros danger et ça a été une alerte. Attention, ça peut être là aussi.	EM. Le risque de l’occitan folkloriste « Dans certaines classes j'ai pu trouver ce côté un peu folklorique l'occitan en petite jupette et petit gilet, etc. Ça pour moi c'est un gros danger et ça a été une alerte. »
	RL	D'accord.	
10’59	Cl	Après je suis tombé plus tard sur des parents Calandreta qui mettent effectivement leurs enfants à Calandreta parce que [ton emphatique] « c'est la langue de chez nous et que ici on y sera entre nous. » Et voilà non. APRENE ça a été notamment pour ça. Et puis des cours aussi qui m'ont beaucoup apporté quand même.	Motivations des parents Calandreta qui mettent effectivement leurs enfants à Calandreta parce que [ton emphatique] « c'est la langue de chez nous et que ici on y sera entre nous. »
	RL	Par exemple ?	
11’26	Cl	Notamment avec Felip Hammel, au niveau de tout ce qui était vraiment sur le cognitif et sur comment se construit le bilinguisme. En fait plein de choses que j'avais de manière archaïque et qui là ont pu être travaillées un petit peu.	Entrée : avec Felip Hammel, au niveau de tout ce qui était vraiment sur le cognitif et sur comment se construit le bilinguisme. En fait **plein de choses que j'avais de manière archaïque** et qui là ont pu être travaillées un petit peu.
	RL	D'accord et donc si on reste à cette époque-là au début de ta formation, de ton recrutement, comment tu envisageais la suite à ce moment-là, donc il y a 4, 5 ans d'après ce que tu dis ? Comment tu envisageais la suite ?	
12’12	Cl	Je crois que je ne me projetais pas. Il y avait ce côté quand même très nez dans le guidon dans la formation APRENE 1, où on est d'une école à une autre où on est dans plein de classes différentes bon. Et puis après, et en même temps c'était une situation, j'avais une situation personnelle à l'époque qui était très compliquée. J'ai eu beaucoup de chance effectivement. A l'époque j’étais très mal dans ma vie et Calandreta m’a une seconde fois, je dirais, tendu la main dans la mesure où notamment à APRENE ils ont été capables de me faire confiance, malgré que… il y ait des choses qui auraient pu se faire poser des questions… notamment , bon… une tendance à l'alcool qui à l'époque était très très développée sur l'année d’APRENE1.	Ent : Il y avait ce côté quand même très nez dans le guidon dans la formation APRENE 1, où on est d'une école à une autre où on est dans plein de classes différentes « Calandreta m’a une seconde fois, je dirais, tendu la main dans la mesure où notamment à APRENE ils ont été capables de me faire confiance,» Au cours de l’année APRENE1, « j'avais une situation personnelle à l'époque qui était très compliquée. J'ai eu beaucoup de chance effectivement. A l'époque j’étais très mal dans ma vie »
	RL	Hum, hum.	

13’20	Cl	Du coup qui après j'ai travaillé parce qu'après effectivement on peut pas venir travailler en ayant bu. ça c’est… mais APRENE a réussi à me faire confiance là-dessus et je pense que voilà, ça m'a… Donc à cette époque-là j'arrivais pas à me projeter mais par contre ça donnait un vertige quand ça je me suis rendu compte que j'y étais quoi, c'était…	Ent : cf. c’était là Donc à cette époque-là j'arrivais pas à me projeter mais par contre ça donnait un vertige quand ça je me suis rendu compte que j'y étais quoi
	RL	Un vertige ?	
13’51	Cl	Ouais il y avait quand même aussi le côté au niveau de mes notes écrites pour l'entrée en formation j'étais plus que limite. J’ai été bien repêché et j'ai vécu un peu un temps, donc voilà ma première année d’APRENE 1 j'avais été recruté comme APRENE confédéral.	ENT : « il y avait quand même aussi le côté au niveau de mes notes écrites **pour l'entrée en formation j'étais plus que limite**. J’ai été bien repêché et j'ai vécu un peu un temps, […] j'avais été recruté comme APRENE confédéral »
	RL	C'est-à-dire ?	
14’20	Cl	C’est-à-dire que j'étais sensé pouvoir être envoyé dans n'importe quelle autre fédération la 2e année. J'étais en trop en fait, j'aurais pas dû être pris en fait par rapport à mes notes mais ils ont choisi de me laisser une seconde chance notamment par rapport à la Jurada et par rapport à mon parcours. Donc il y avait ça aussi quand j’étais en APRENE 1.	Ent : une place précaire : « j'étais sensé pouvoir être envoyé dans n'importe quelle autre fédération la 2e année. **J'étais en trop en fait, j'aurais pas dû être pris** en fait par rapport à mes notes mais **ils ont choisi de me laisser une seconde chance** notamment par rapport à la Jurada et par rapport à mon parcours. »
14’48	Cl	Quand j'étais en APRENE 1 il y avait aussi ce côté, ah bon, j'ai été quand même aidé et là il faut que, que je me mette un coup de pied et que j'avance. Je sais que très rapidement j'ai eu envie de venir notamment ici pour la classe multi-niveaux.	L. « Quand j'étais en APRENE 1 il y avait aussi ce côté, ah bon, **j'ai été quand même aidé et là il faut que, que je me mette un coup de pied et que j'avance.** »
	RL	C'est une demande de ta part donc ?	
15’12	Cl	Oui, c'était vraiment, c’était pour ça que je voulais être nommé ici.	
	RL	D'accord ok.	
15’21	Cl	Et, et je vois le changement. C'est-à-dire qu’à l’époque, je n'avais aucune envie d'être fixé. Même à l'époque on m’aurait proposé de changer toutes les années ça m'aurait pas dérangé, au contraire.	L. Clément souhaite se fixer « je vois le changement. C'est-à-dire qu’à l’époque, je n'avais aucune envie d'être fixé. Même à l'époque on m’aurait proposé de changer toutes les années ça m'aurait pas dérangé, au contraire. »
	RL	A l'époque, c’est-à-dire ? Quand tu étais en APRENE 1 ?	
15’34	Cl	Voilà, et même en APRENE 2 en fait. Et quand je me suis retrouvé la deuxième année à B., sur la deuxième année de B., malgré le fait que j'ai changé de site, je me suis vraiment à un moment senti étouffer et je me suis	L. « la deuxième année de B., malgré le fait que j'ai changé de site**, je me suis vraiment à un moment**

		dit « mince mais je vais jamais réussir à me poser à un endroit ». Et finalement là ça y est, c'est passé (rire) maintenant je suis installé ici et là ça y est je crois que j'ai envie un peu de poser les bagages, m'installer quelques temps et voilà.	**senti étouffer** et je me suis dit « mince mais je vais jamais réussir à me poser à un endroit ». Et finalement **là ça y est, c'est passé (rire) maintenant je suis installé ici et là ça y est je crois que j'ai envie un peu de poser les bagages,** m'installer quelques temps »
	RL	D'accord.	
16'14	Cl	Donc ça, ça m'a beaucoup aussi transformé je pense.	
	RL	Et quand tu as, les premières fois que tu as été en situation de responsabilité dans la classe qu'est-ce qui t'a le plus surpris ?	
	Cl	Donc c'est plutôt sur les stages d'APRENE 1 ?	
	RL	Ben, comme tu veux mais soit là, mais…	
16'38	Cl	En APRENE 1 ben c'est 5 semaines mais qui se suivent pas. Ou stage d'APRENE 2 où ça, où là j'ai vraiment la classe ?	
	RL	Voilà je pense que c'est plutôt là. Ouais APRENE 2 parce que là tu es sur une responsabilité globale.	
16'55	Cl	Totale. Alors surpris… ouais, on peut dire ça comme ça c'est-à-dire que je me suis lamentablement ramassé parce que j'avais plein de choses que j'avais envie de mettre en place, plein de beaux préceptes et j'ai tout, j'ai voulu lâcher les quatre mains en même temps. Et, et voilà, et du coup voilà, je me suis magistralement vautré. Et il y avait des enfants qui étaient tenus par une collègue depuis la petite section, qui les tenait d'une main de fer. Là d'un coup ils passaient avec moi qui voulais tout tester en même temps. Donc là il y a eu une explosion. Et donc voilà, je pense que ça a été une grosse surprise au fur à mesure que je m'en suis rendu compte, et effectivement la découverte de mon impulsivité. La découverte aussi, et là je suis encore en train d'y travailler avec la direction dans l'animation, je me suis rendu compte par exemple que effectivement à B. je me sentais enfermé, dans une ville.	Ent. La 1ère année d'APRENE2 ratée « **j'ai voulu lâcher les quatre mains en même temps**. Et, et voilà, et du coup voilà, je me suis magistralement vautré. **»** L'explosion dans la classe et la découverte de mon impulsivité.
18'04	Cl	Ici, là où je me régale, c'est qu'on est très souvent, au moins une fois par mois en sortie, voire plus. On a un jardin de 50 mètres carrés à 10 minutes de l'école. Et en fait, voilà je m'étais rendu compte cette première année que… je tenais pas dans une classe.	**« je me sentais enfermé, dans une ville.[…] je tenais pas dans une classe. »** « Ici, là où je me régale, c'est qu'on est très souvent, au moins une fois par mois en sortie, voire plus. »
	RL	D'accord.	
18'25	Cl	Donc ça rejoint aussi l'impulsivité mais ça a été très dur à vivre notamment sur les derniers mois quand il a commencé à faire chaud et qu'en fait j'avais du mal à me tenir sur la classe, et….	« ça rejoint aussi l'impulsivité mais ça a été très dur à vivre »
	RL	Hum, hum. D'accord. C'était quelque chose que tu avais déjà repéré en APRENE 1 ou pas vraiment ?	
18'49	Cl	Non pas vraiment parce que je pense que le fait quand on est en APRENE 1, on est tellement en mouvement tout le temps que ça a pas le temps de s'installer tout ça. Alors que là dans une classe où il y avait des soucis, où	

		il y avait… Voilà, j'avais besoin effectivement de sortir pour faire avec l'environnement.	
	RL	D'accord.	
19'10	Cl	Donc j'ai monté des projets et tout mais je sortais pas assez. Et là je me rends compte que, voilà, c'est, c'est salutaire pour tout le monde.	L « c'est salutaire pour tout le monde[…]De pouvoir sortir, de lâcher la classe. Et de faire la classe dehors. »
	RL	De ?	
19'23	Cl	De pouvoir sortir, de lâcher la classe.	
	RL	D'accord	
19'30	Cl	Et de faire la classe dehors.	
	RL	Et tu as une situation précise qui te vient comme ça ?	
	Cl	Sur, sur l'impulsivité ?	
	RL	Sur une situation qui t'a particulièrement marquée.	
19'45	Cl	Oui alors, du coup ça rejoint un peu tout ça c'est que je m'étais mis à crier finalement, sur les élèves. Je criais énormément et je m'en rendais même plus compte. Bon, c'est un parent qui m'en a fait rendre compte et petit à petit j'ai essayé de sortir de ce cercle vicieux. Mais la classe était tellement, il y avait des enfants qui avaient des gros soucis de comportement. J'avais pas d'AVS et je m'étais mis notamment même à courir après des enfants. Enfin voilà, je gérais plus rien et donc de me rendre compte de ça notamment que je suis, capable d'attraper un enfant et le mettre sur sa chaise par les bras. Jusqu'où je vais là ?	Clément criait sur les élèves et ne s'en rendait pas compte.. « c'est un parent qui m'en a fait rendre compte et petit à petit j'ai essayé de sortir de ce cercle vicieux. » La classe était très difficile, les enfants aussi. « je gérais plus rien et donc de me rendre compte de ça notamment que je suis, capable d'attraper un enfant et le mettre sur sa chaise par les bras. Jusqu'où je vais là ? »
	RL	D'accord.	
20'41	Cl	Et du coup, ça je savais. Et maintenant je lève plus la voix, il y a plus besoin parce que par contre c'est le cadre qui est posé et voilà.	2. « Et maintenant je lève plus la voix, il y a plus besoin parce que par contre c'est le cadre qui est posé et voilà. »
	RL	Et que quand tu dis que le cadre est posé c'est-à-dire ?	
21'06	Cl	C'est-à-dire que les règles de la classe sont bien fixées avec tout le monde. Ils savent aussi que je suis pas à leur niveau, c'est-à-dire que je leur dis pas qu'au conseil nos voix sont égales. Non, c'est nos voix comptent toutes. Par contre, à un moment, c'est quand même moi le capitaine du navire. Certes, on est dans le même navire et on rame ensemble mais à un moment j'ai plus de vision qu'eux et des fois c'est moi qui tranche, que ça leur plaise ou non. Et ça, je pense que c'était ça aussi que j'avais pas en tête la première année. Je voulais trop être dans l'horizontalité et dans le « nos voix valent la même chose ». Non, en fait non.	L Clément est sorti de son idéal d'horizontalité le « nos voix valent la même chose ». « les règles de la classe sont bien fixées avec tout le monde. Ils savent aussi que je suis pas à leur niveau, c'est-à-dire que **je leur dis pas qu'au conseil nos voix sont égales**. Non, c'est nos voix comptent toutes. Par contre, à un moment, c'est quand même moi le capitaine du navire. »
	RL	Donc ça…	
21'54	Cl	Ça c'est là je pense que c'est une des grosses différences donc.	
	RL	C'est un peu ce que tu as changé dans ta pratique professionnelle depuis tes débuts ?	

22’03	Cl	Et puis de plus attendre d'atteindre ma tolérance, parce que sur, à la base, j'ai une tolérance très élevée, notamment au bruit. Et maintenant j'ai compris qu'il ne faut juste que j'atteigne plus ma limite de tolérance donc je le surjoue même déjà avant et ça marche très bien comme ça. Voilà c'est un des points que j'ai trouvés pour, effectivement, ils savent que s’il m'entendent crier, c'est que réellement il y a danger, il y a danger. Ça a dû m'arriver deux ou trois fois en deux ans.	DR Clément n’attend plus d’atteindre son seuil de tolérance, pour le bruit.
	RL	Il y a danger dans le sens de…	
22’43	Cl	Bon, il y a danger, y a eu un petit qui a vraiment, qui a passé les bornes l'année dernière, qui… C'est surtout l'année dernière, où il y avait deux petits qui dont un qui a renversé un collègue, voilà. Il y avait vraiment danger physique.	DR Il ne crie plus que s’il y a danger, donc très rarement. « l'année dernière, où il y avait deux petits qui dont un qui a renversé un collègue, voilà. Il y avait vraiment danger physique. »
	RL	Il y avait une mise en danger, c’est ça que tu veux dire ?	
23’11	Cl	Voilà, oui, il se contrôlait pas.	
	RL	Tu as, je sais pas si tu as autre chose à évoquer de ce qui aurait changé dans ta pratique professionnelle comme ça qui te vient.	
23’22	Cl	Qui a changé dans ma pratique… alors en tout cas dans un premier temps, je suis en train de revenir là-dessus, sur certaines choses. C'est… il pouvait m’être reproché un trop gros manque de rigueur sur le soin des cahiers, sur le travail fait dans les cahiers. Parce qu’effectivement je travaillais beaucoup en manipulation. Maintenant je tiens toujours à ce qu’il y ait forcément un petit exercice, même ridicule, en fait qui rappelle ce qu’a fait l'enfant sur ce temps-là, même si trois quart d'heure pendant la séance sont passés à manipuler, je veux qu'il y ait un quart d'heure, dix minutes d'un exercice qui rappelle, voilà ça, ça a été travaillé. Ça c'est une des choses. Et… et de me tenir effectivement à ce que je dis…	L. Clément est plus organisé et rigoureux dans son travail, plus exigeant aussi par rapport aux élèves. L me tenir effectivement à ce que je dis…
	RL	Ah ! C'est-à-dire ?	
24’22	Cl	Ben, c'est-à-dire que bon, comme je suis impulsif, au début je pouvais dire une chose et puis finalement, une fois que la colère est passée, hop on passe à la suite. Là maintenant, c'est bon, ben, ok, je suis monté trop haut, ok, mais j'ai dit ça, il y a des conséquences quand même.	
	RL	Par exemple?	
24’50	Cl	Par exemple sur certaines, après ça, ça rejoint le niveau autorité même si, certaines sanctions annoncées aux enfants alors je peux revenir après dessus, mais souvent ça m'arrive de m'excuser. Par exemple en disant que, pas du tout, j'avais pas du tout vu la situation ils le savent. Mais par contre ils savent que quand je donne quelque chose, tous leurs actes ont des conséquences.	
	RL	D'accord.	

25’22	Cl	Et aussi autre chose, c'est que maintenant la classe 5 niveaux ça oblige quand même à ça. Je suis obligé de leur faire confiance de leur déléguer des choses. On ne peut pas tout gérer et d'apprendre aussi à accepter ses faiblesses. Moi je leur dis, mes, mes troubles de l'attention ça se ressent beaucoup. Non, ne viens pas me dire ça maintenant, tu me le diras quand je serai disponible quand ce sera le bon moment. Là, tu vas me le dire mais dans 2 minutes j'y penserai plus et donc ça de le poser et de le poser avec les parents aussi. D'être dans la communication et en fait c'est ce qui marche le mieux je trouve.	DR Désormais, Clément délègue plus de choses aux élèves. Il diffère également. Et évoque avec ses élèves et leurs parents ses troubles
	RL	D'accord, et tu as évoqué à plusieurs reprises dans notre entretien la PI. Donc, peut-être déjà, est-ce que tu peux revenir sur ta rencontre avec la PI ?	
26’28	Cl	Alors ma rencontre avec la PI c'était même un peu avant Calandreta, en Sciences de l'éducation avec une collègue colombienne qui était ma prof à l'époque et qui m'avait fait un petit peu rentrer dans cet univers-là, qui m'en avait beaucoup parlé et après ça a été Calandreta.	1. rencontre avec la PI en Sciences de l’éducation « avec une collègue colombienne qui était ma prof à l'époque »
	RL	Donc Calandreta dans ta période, dans ta période APRENE 1 ?	
26’59	Cl	Alors dans la période de l’APRENE 1 oui un peu, et puis par la suite aussi parce que j'ai jamais voulu lâcher le chamPI. Même l'année d’APRENE1, je pense que c'était cette année-là, là l'année d'APRENE 2, je crois là. Non, c'est l'année d'APRENE 2, la première année, j'étais au champPI, et la deuxième année j'y étais mais comme j'étais partout en même temps je n'ai pas pu venir. Et ça fait 2 ans que j'ai repris de manière assidue. Et où en fait ça m’étais venu ce déclic parce que un collègue avait dit : « c'est pas parce qu'on est enseignant Calandreta qu’on est forcément un expert de la PI. La PI c’est pas juste les outils Calandreta. Ça va plus loin et il faut se former et du coup ça, ça m'avait titillé et j'essaie de continuer, de ne pas s'arrêter juste à notre pratique.	1. cette rencontre s’est poursuivie en APRENE1 puis avec les chamPI. Développement pro « un collègue avait dit : « c'est pas parce qu'on est enseignant Calandreta qu’on est forcément un expert de la PI. La PI c’est pas juste les outils Calandreta. Ça va plus loin et il faut se former et du coup ça, ça m'avait titillé et j'essaie de continuer, de ne pas s'arrêter juste à notre pratique. »
	RL	D'accord et donc ça représente quoi pour toi la PI actuellement ? C'est quoi pour toi personnellement et dans ta pratique professionnelle ?	
28’22	Cl	Alors, ça me parle énormément notamment sur le côté lié à l'inconscient, et sur ce côté de programmer le hasard. En dehors, je suis aussi conteur, donc l'inconscient, c'est quelque chose aussi qui me parle énormément. Donc voilà je crois qu'il y a vraiment ce rapport où, même sans Calandreta à mon avis je serai tombé dans la PI. Et puis finalement c'est vrai que j'ai toujours été, ben moi j'ai été accueilli par la PI finalement.	2. Clément est intéressé dans la PI par « le côté lié à l'inconscient, et sur ce côté de programmer le hasard. » l'inconscient, c'est quelque chose aussi qui me parle énormément. Donc voilà je crois qu'il y a vraiment ce rapport où, même sans Calandreta à mon avis je serai tombé dans la PI. Clément est aussi conteur 1. j'ai toujours été, ben moi j'ai été **accueilli par la PI** finalement.
	RL	C'est-à-dire ?	

28’58	Cl	En tant qu'enfant, j'ai été, j'ai été écouté, voilà. J’ai pratiqué, enfin, j'ai eu les effets de la PI et donc voilà c'est vrai que pour moi c'est… Alors c'est lourd des fois à mettre en place au quotidien mais c'est vrai qu’on se rend compte que les institutions quand même sont chronophages mais nécessaires.	1. En tant qu'enfant, j'ai été, j'ai été écouté, voilà. J’ai pratiqué, enfin, j'ai eu les effets de la PI
	RL	D'accord.	
29’33	Cl	Nécessaires et ça permet aussi je trouve,, de pas partir de tous les côtés, et de pas se faire manger par certaines, je dirais pédagogies un peu new age, et bienveillance, et les ronds de couleur et voilà. Ça permet, enfin ça n'a pas le même impact que je trouve. Et la PI permet de se détacher de ça et de mettre un tiers entre soi et le groupe et c'est plus soi face au groupe, mais c'est le groupe en entier.	2. La PI c’est lourd à mettre en place, « les institutions quand même sont chronophages mais nécessaires. » ç »a permet aussi je trouve,, de pas partir de tous les côtés, et de **pas se faire manger par certaines, je dirais pédagogies un peu new age**, et bienveillance, et les ronds de couleur et voilà. » « La **PI permet de se détacher de ça et de mettre un tiers entre soi et le groupe** et c'est plus soi face au groupe, mais c'est le groupe en entier. »
	RL	D'accord donc pour toi c'est ça actuellement, c'est ça que tu trouves dans la PI ?	
30’26	Cl	C'est les outils pour parler dans le groupe.	2. La PI « C'est les outils pour parler dans le groupe. »
	RL	D'accord ok.	
30’31	Cl	Et voilà effectivement cette idée de programmer le hasard et d'accueillir ce qui vient. Bon ça on le trouve aussi côté Freinet mais il y a quand même des outils qui me manqueraient si, dans l'idée de travailler qu’en Freinet par exemple.	2. cette idée de programmer le hasard et d'accueillir ce qui vient.
	RL	Par exemple tu peux, qu'est-ce qui te manquerait ?	
30’58	Cl	Ce côté institution où c’est moins, ben voilà, forcément le côté institution est beaucoup moins présent, et voilà, c'est vrai que… (hésitation) je pense de toute façon que ne s'imprégner que d'une méthode ça nous enferme.	2. En s’en tenant à Freinet, les institutions manqueraient à Clément.
	RL	D'accord.	
31’22	Cl	Et je vois la PI vraiment comme étant une réflexion déjà sur le mouvement Freinet.	2. La PI « comme étant une réflexion déjà sur le mouvement Freinet. »
	RL	D'accord. Ok. Et quel lien, tu fais ou tu pourrais faire entre la PI et la langue, et donc l'occitan, que tu enseignes, dans laquelle tu enseignes ?	
31’54	Cl	Ben pour moi justement l'occitan, alors j'ai toujours mis un point d'honneur, là moi je parle en permanence en occitan, c'est bon. Par contre les enfants qui arrivent en cours d'année, qui sont arrivés en cours d'année ou même ceux qui sont pas à l'aise je vais pas les obliger dans un premier temps à parler occitan. Ce qui est très dur pour moi parce qu’on est quand même en Calandreta et de vivre le fait que la plupart de la classe se passe de leur côté en français, ça c'est lourd. Mais je sais aussi, ben voilà la langue c'est quand même quelque chose d'intime, je veux pas faire taire les enfants qui	3 : Clément parle tout le temps en occitan en classe mais n’oblige pas les élèves à le faire « je sais aussi, ben voilà **la langue c'est quand même quelque chose d'intime, je veux pas faire taire les enfants qui parleraient après en occitan mais qui auraient plus rien à dire"**

		parleraient après en occitan mais qui auraient plus rien à dire, voilà. Par contre effectivement ils savent que les grands de la classe parlent occitan c'est un peu une condition pour être considéré comme un grand. Les institutions sont en occitan. Donc il y a vraiment ce côté où la langue est vraiment une institution, la langue est parlée et une parole à soi.	« Par contre l'occitan, c'est la langue des grands de la classe. **c'est un peu une condition pour être considéré comme un grand.** » « Les institutions sont en occitan. Donc il y a vraiment ce côté où **la langue est vraiment une institution,** la langue est parlée et une parole à soi. »
	RL	Donc c'est ça le lien que tu fais entre la PI et l'occitan ?	
33'13	Cl	Oui c'est ça et je dirais que quand je vois certains élèves, je vois certains collègues qui étaient avec moi à l'école à l'époque et qui n'ont pas continué, qui ont perdu l'occitan en termes de langue mais qui par contre pour qui l'occitan s'est ancré dans la manière de… L'occitan s'est ancré… et ça donne… et est resté finalement.	3. Même chez d'anciens collègues calandrons qui n'ont pas continué l'occitan, « L'occitan s'est ancré… et ça donne… et est resté finalement. » par la manière dont elle structure la pensée.
	RL	D'accord.	
33'56	Cl	Et par le, en fait par la manière dont elle structure la pensée.	
	RL	Tu parles de l'occitan, là ou de la PI ?	
34'03	Cl	Et ben du coup, je parle de l'occitan qui est passé grâce à la PI, je dirais, ou permis grâce à la PI parce que c'est ce fait qu'en PI on accueille autant, mais en occitan notamment qui fait que, inconsciemment l'occitan devient la langue de structuration de choses très profondes et qui nous dépassent.	3. « de **l'occitan qui est passé grâce à la PI**, je dirais, **ou permis grâce à la PI** parce que c'est ce fait qu'en **PI on accueille autant, mais en occitan** notamment qui fait que, **inconsciemment l'occitan devient la langue de structuration de choses très profondes et qui nous dépassent. »**
	RL	D'accord.	
34'34	Cl	Et je pense qu'une langue se résume pas à ce qu'elle exprime enfin, à ce qui est exprimé et on le voit avec beaucoup d'enfants qui n'osent pas dire un mot en occitan et puis qui du jour au lendemain, il y a un déclic, et ça y est, ils partent et en fait ils l'ont autant que tout le monde.	3. « **une langue se résume pas à ce qu'elle exprime enfin, à ce qui est exprimé »** on le voit avec beaucoup d'enfants qui n'osent pas dire un mot en occitan et puis qui du jour au lendemain, il y a un déclic, et ça y est, ils partent et en fait ils l'ont autant que tout le monde.
	RL	D'accord.	
35'	Cl	C'est pour l'écrit que c'est plus compliqué (rire).	pour l'écrit que c'est plus compliqué
	RL	Ah, tu veux dire que l'écrit en occitan, c'est ça ?	
	Cl	Oui.	
	RL	Tu as, tu as parlé à plusieurs reprises de militant au départ de notre entretien notamment. Et ça évoque quoi pour toi ce mot de militant ?	

	Cl	Alors au sein de Calandreta ou d'une manière plus large ?	
	RL	Ben, comme tu veux. Pour toi qu'est-ce que ce mot, qu'est-ce qui résonne en toi avec ce mot militant ? Qu'est-ce que ça évoque pour toi ?	
35’36	Cl	Alors pour moi ça rejoint le fait quand même que l'éducation ce n'est pas neutre de toute façon. Donc de choisir un mouvement éducatif particulier ce n'est pas non plus anodin. Et en fait, moi si j'ai en même temps, si j’ai fait le choix d'enseigner, c'est aussi à un moment parce que, politiquement j'avais énormément de choses à revendiquer et qu'une des manières de les faire passer, c'était par l'éducation. Sans rentrer dans les paroles avec les enfants, non, ça non (rire) mais en fait j'ai l'impression que nos actes au quotidien peuvent déjà refléter énormément de choses. Et vivre comme, finalement faire faire de la classe ce laboratoire de ce qu'on voudrait voir, de ce monde qu'on voudrait voir, c'est un acte militant. Et pour moi du coup, ça se rejoint énormément.	EM : **militant** « l'éducation ce n'est pas neutre de toute façon. Donc de **choisir un mouvement éducatif particulier ce n'est pas non plus anodin** » « politiquement j'avais énormément de choses à revendiquer et qu'une des manières de les faire passer, c'était par l'éducation » sans faire de discours aux enfants mais dans les actes du quotidien. Clément voit **la classe comme un « laboratoire de ce qu'on voudrait voir, de ce monde qu'on voudrait voir.** c'est un acte militant. »
	RL	Hum, hum.	
36’45	Cl	Et je sais en fait que, actuellement il y a énormément de choses qui me hérissent, et je pense que l'école pour le coup est un garde-fou pour moi.	2 et Militant « **l'école pour le coup est un garde-fou pour moi.** »
	RL	C'est-à-dire ?	
37’02	Cl	Pour choisir l'enseignement et l'éducation plutôt qu'une autre voie pour le combat, et du coup et du coup je pense que cette vision elle était relativement partagée, notamment sur les ouvertures de Calandreta, et puis que petit à petit à petit, ben, on est sorti de ce schéma-là. Et puis militant pour l'occitan.	EM : Clément choisit « l'enseignement et l'éducation plutôt qu'une autre voie pour le combat ». Sa vision de l’éducation se retrouvait dans l’ouverture de Calandretas. Clément est aussi militant pour l’occitan.
	RL	D'accord parce que tu avais quand, quand on a discuté, dans notre discussion, tu disais que, avant d'entrer en Calandreta, tu étais militant, tu… si j'ai bien compris.	
37’50	Cl	Oui, ben depuis le lycée j'ai pris une part aux mouvements lycéens puis étudiants. Voilà, je me suis… j’ai toujours pris la rue aussi. Ce qui a fait qu’à un moment les études ça a été compliqué.	EM/ Il a pris une part aux mouvements lycéens puis étudiants. « j’ai toujours pris la rue aussi. » ce qui a eu des incidences sur ses études.
38’11	Cl	J'ai été obligé de me calmer parce que, honnêtement, en tant qu'enseignant, à un moment avec un casier, ça ne passait pas. Donc j’ai été obligé de mettre un petit peu de côté au niveau activisme.	Il s’est « calmé » au niveau activisme car « en tant qu'enseignant, à un moment avec un casier, ça ne passait pas. »
	RL	D'accord.	
38’35	Cl	Et finalement, pour l'instant, j'en suis là je sais aussi que c'est une des raisons qui fera, qui font que je ne passerai pas 40 ans à Calandreta parce qu’un jour ou l'autre, je	« un jour ou l'autre, je pense quand même que le côté rage,

		pense quand même que le côté rage, malheureusement, reprendra peut-être le dessus.	malheureusement, reprendra peut-être le dessus. »
	RL	Et toi, tu te positionne comme militant de de la langue occitane, militant de la PI ?	
39’08	Cl	Alors en classe, et du coup au sein de l'école, effectivement militant, j'aurais envie de dire de Calandreta, et donc ça rassemble un petit peu l'occitan, la PI et Freinet.	Il se situe au sein de l’école comme militant Calandreta « et donc ça rassemble un petit peu l'occitan, la PI et Freinet. »
	RL	D'accord.	
39’24	Cl	Et pour le coup, oui voilà, vraiment de le défendre et après sans aller dans l'idéalisation non plus, c'est loin d'être parfait, voilà on l'a vu, ça dépend vraiment de chaque classe, c’est très, et ça correspond à pas tous les enfants non plus.	Pour autant Clément n’idéalise pas Calandreta «ça dépend vraiment de chaque classe, c’est très, et ça correspond à pas tous les enfants non plus. »
	RL	C'est-à-dire ?	
39’46	Cl	Ben effectivement, la pression du groupe tout ça, ça fait que des enfants peuvent ne pas du tout accrocher à notre modèle et donc voilà. On a le cas d’un enfant qui est arrivé et qui était dans une école privée catholique et puis là qui arrive à l'école, en plus en cours d'année. En CE1 aucune autonomie malheureusement. Bons résultats scolaires mais le problème c'est qu'il faut lui être derrière le dos en permanence. Sauf que j'ai pas un moment pour être derrière son dos en permanence et donc j'ai rencontré les parents et il a été décidé que, voilà, eux ils lui ont mis un ultimatum. On se laisse l'année prochaine pour voir comment les choses évoluent parce qu'il est pas non plus en échec, loin de là, il apprend très bien. Mais juste il ne fait pas le travail donc il lui a été mis un ultimatum, et en fonction et bien ils choisiront de le scolariser ailleurs pour son cycle 3.	notamment pour les enfants qui ne supportent pas la pression du groupe qui sont en demande permanente d’une présence adulte
	RL	D'accord. Ok. Et donc en fonction, il serait, c’est-à-dire ?	
40’53	Cl	Et ben, si vraiment il arrive pas à se mettre au travail. Voilà à un moment la balle est aussi dans son camp. On est derrière lui mais du coup pour le coup je parlais des départs qu’il y eu dans la classe, là cette année, là on n'est pas du tout sur le même registre. On est avec une famille où ils sont conscients qu'il manque d'autonomie et c'est juste pour, voilà on voit si ça le fait ou si ça le fait pas, pour lui. Hum, hum. D'accord.	La famille est consciente du problème, de manque d’autonomie, elle n’est pas dans le déni.
41’25	Cl	Mais ça je trouve que c'est différent finalement comme discours. Ils sont conscients de ce que l'école lui apporte. Là, il s’ouvre, il fait des textes libres, il a fait un premier texte libre qu’il a présenté, voilà, il ose enfin se lancer. Donc je défends comme toujours ce côté-là, voilà.	2. « Ils sont conscients de ce que l'école lui apporte. Là, il s’ouvre, il fait des textes libres, il a fait un premier texte libre qu’il a présenté, voilà, il ose enfin se lancer. » [comme d’autres situations décrites par Clément, en voici une qui semble faire écho à son histoire personnelle]
	RL	Et toi, par rapport au mouvement Calandreta, actuellement, tu te situes comment ?	
41’57	Cl	Pleinement dedans je dirais, c'est-à-dire que voilà, j'ai tenu à rentrer au CA, à la Fédération enfin au Conseil	EM : Clément se situe pleinement dans le

		Fédéral. Je suis, je fais délégué des enseignants, et voilà je fais aussi partie de la Fédération départementale.	mouvement Calandreta, notamment au vu des ses fonctions. « j'ai tenu à rentrer au CA, à la Fédération enfin au Conseil Fédéral. Je suis, je fais délégué des enseignants, et voilà je fais aussi partie de la Fédération départementale. »
	RL	Hum, hum.	
42’22	Cl	J'ai vraiment envie aussi de participer aussi à cette aventure, de bâtir quelque chose de structuré. Et voilà, et l'idée de dire que, en fait ce qu'on fait ça dépasse juste le cadre de notre classe, de l'école, c'est tout un mouvement. Et l’idée du mouvement, c'est aussi justement de ne pas rester figé dans ce qui a été fait à un moment donné.	Il a envie de « de participer aussi à cette aventure, de bâtir quelque chose de structuré. », il est dans l’idée du mouvement « ne pas rester figé dans ce qui a été fait à un moment donné. »
	RL	D'accord.	
42’52	Cl	Et voilà on verra d'ici quelques années comment ça tourne.	
	RL	Et justement, est-ce que là, comment, qu'est-ce que tu te vois faire dans 10 ans ? Dans la suite de ta vie professionnelle, tu te situes comment, si tu peux te projeter dans 10 ans d'après toi ?	
43’16	Cl	Alors très dur de me projeter dans 10 ans. Bon, il y a aussi quelque chose qui change parce qu’actuellement, j’ai enclenché une démarche d'adoption.	Pas évident de se projeter dans 10 ans car Clément a enclenché une démarche d'adoption.
	RL	D'accord.	
43’26	Cl	Donc tout dépendra aussi si dans 10 ans je suis ou non papa. Alors il y a quelques temps je m'étais dit je ferai tant d'années à l'école et puis après je partirai. J'en suis complètement sorti en fait, ça n’avait pas de sens. Je ferai le temps que ça me durera et je pense honnêtement que sur une classe CP CM2 j'en ai pour longtemps avant de m'ennuyer. J'ai de quoi expérimenter et bouger la classe tous les quatre matins. Donc voilà je me vois encore bien dans les Calandretas dans 10 ans, malgré tout. Ben c'est vrai que là je suis arrivé à un stade où j'ai envie de me poser un peu. Et je pense que pour expérimenter, il faut quand même s'installer un tout petit peu.	Il se dit qu’avec une classe à 5 niveaux, il a largement de quoi expérimenter dans les années à venir, il se voit donc encore dans 10 ans à Calandreta, chose qu’il n’envisageait pas auparavant. Il avait prévu de « faire tant d'années à l'école et puis après je partirai. » Il a complétement changé de perspective. Il a compris que pour expérimenter sérieusement, il faut s’installer un tant soit peu.
	RL	D'accord.	
44’18	Cl	Pour avoir du recul, parce que tester toujours des nouvelles choses, c'est bien, mais pour pouvoir vraiment passer dans l'expérience et après dans la théorisation, parce que c'est quand même ça aussi qui m'intéresse. Parce que je pense qu’en Calandreta, il y a énormément de choses qui se font mais qu'on n’écrit pas assez qu'on ne filme pas assez les classes. Moi, je prends beaucoup de photos. On a un site de la classe, voilà. Je travaille beaucoup autour de la photo mais voilà j'aimerais aussi participer à ce côté-là.	Cela lui permet de prendre du recul sur sa pratique Il pense « qu’en Calandreta, il y a énormément de choses qui se font mais qu'on n’écrit pas assez qu'on ne filme pas assez les classes. » il

			prend beaucoup de photos de sa classe et a créé un site de la classe.
	RL	D'accord.	
44’56	Cl	Et donc si je repars, si je partais sur un doctorat finalement ça serait dans cette dans ce giron-là.	Il envisagerait le doctorat dans cette perspective de théorisation de ce qui se pratique à Calandreta.
	RL	D'accord, et est-ce que toi tu envisages de participer à la formation des enseignants de Calandreta, du mouvement.	
45’20	Cl	Oui. Alors à la base, je voulais pas être fonctionnaire. Donc même ça, ça me… Je voulais pas être représentant de l'État. Mais effectivement, là, par exemple ici, c'est une école, on le sait, il y a personne qui candidate. Personne ne veut aller ici donc je sais que finalement mon poste n'est pas en danger	L. « Alors à la base, je voulais pas être fonctionnaire. Je voulais pas être représentant de l'État. » »un statut qu’il rejetait[9], tout comme le fait de passer le concours, une sorte d’anticonformisme à la norme ?
45’45	Cl	Enfin, de toute façon, il l’est de base, je suis précaire. Parce que s'il y en a un plus ancien qui veut la place, je saute. Mais c'est même pas ça qui, pour le concours, c'est aussi le fait de pouvoir m'engager justement en tant que tuteur et accueillir des stagiaires. Et ça, c'est quelque chose qui est arrivé il y a longtemps par l'animation où j'ai vraiment à cœur de prendre la transmission, notamment au niveau adultes. C'est pour ça que je me suis orienté dans la direction, maintenant au niveau animation. Je me suis rendu compte que j'ai passé un cap, c'est-à-dire que voilà, c'est plus que d'être avec les enfants, c'est aussi de former les nouveaux animateurs qui arrivent. Donc oui, ça j'aimerais participer et mais bon, voilà. Et c'est vrai qu’en tant que non-titulaire, on n'a pas cette possibilité-là.	Actuellement, il souhaite devenir titulaire et donc avoir un statut assimilé à celui de fonctionnaire, pour sortir de son statut précaire (vacataire CDD) le concours lui apporterait une certaine légitimation. EM : et pouvoir accéder à d’autres fonctions, notamment dans la formation et l’accueil de stagiaires APRENE1 de la même façon qu’il exerce ce type de fonction dans l’**animation** en tant que **directeur** BAFD en cours., secteur dans lequel « j'ai passé un cap, c'est-à-dire que voilà, c'est plus que d'être avec les enfants, c'est aussi de former les nouveaux animateurs qui arrivent. »
46’45	Cl	Ce qui est des fois assez frustrant parce que, ils sont de moins en moins de nombreux, mais on peut avoir des titulaires, des non-titulaires qui sont là depuis une petite dizaine d'années.	
	RL	Ah oui ? Mais c'est dû à quoi d'après toi ?	

[9] Note à replacer dans le contexte (différents statuts des regents) : « Tous les enseignants des établissements privés sous contrat d’association sont **des agents contractuels de la fonction publique**. Mais ce sont des agents publics *« à statut spécifique »* car leur situation dépend de dispositions particulières qui peuvent prévoir l’**application de certaines règles du statut des fonctionnaires. »**
https://paris.aveclafepcfdt.fr/2021/11/06/quel-est-le-statut-des-enseignants/

45’59	Cl	Ben, parce que certains, voilà, manquent le concours et il y en a d'autres qui ont pas vraiment envie non plus de l'avoir, ou...	L : Clément évoque les «non-titulaires qui sont là depuis une petite dizaine d'années. »
	RL	Pourquoi d'après toi ils auraient pas envie de l’avoir ?	
47’16	Cl	Il y a des classes aussi qui sont aussi protégées parce que non-contractualisées, donc finalement, c'est un peu… Après je pense qu'il y a plein de raisons, voilà. Moi, je sais que jusqu'à ce que je tente le concours, pour moi le concours, c'était enfin, non ! Dans la mesure où il y avait la formation sur le terrain et où il y a l'expérience, le concours je le voyais comme ne m’apportant rien. Bon, sauf que ça apporte quand même la possibilité de continuer le chemin et ça c'est… J'ai pas envie, en fait, de m'enfermer dans ma classe et de ne faire que ça. D’où l'idée aussi que j'ai à terme de me mettre à mi-temps, une fois titulaire, pour pouvoir aussi faire autre chose.	Soit parce qu’ils exercent dans des classes qui ne sont pas encore contractualisées, soit par rejet du concours «**il y avait la formation sur le terrain et où il y a l'expérience, le concours je le voyais comme ne m’apportant rien.** Bon, sauf que ça apporte quand même la possibilité de continuer le chemin et ça c'est… J'ai pas envie, en fait, de m'enfermer dans ma classe et de ne faire que ça. » D’où l’idée de se mettre à mi-temps par al suite.
	RL	D'accord. OK. Et tu parlais d'animation parce que tu dis que tu es dans un parcours BAFD, donc direction des centres de loisirs, c’est ça?	
48’27	Cl	Alors plutôt séjour. Là, cet été, je fais mon premier centre de loisir en tant que directeur, c’est une maman d'élève.	R Une mère d’élève l’a embauché pour diriger un CLSH cet été.
	RL	Je n’ai pas entendu.	
48’36	Cl	C'est une maman d'élève qui m’embauche.	
	RL	D’accord.	
48’40	Cl	C’est à côté d’ici. J’ai pratiquement, j’ai fait énormément de séjours. Ça fait dix ans que je suis dans l’animation. J'ai envie de découvrir autre chose aussi, mais voilà c'est vrai que la direction ça m'a beaucoup tenté.	Clément reparle de son envie de travailler avec des adultes, d’être dans l’accompagnement et la transmission.
	RL	D'accord.	
49’	Cl	De travailler avec des adultes. Accompagner en fait, transmettre. Par contre je me verrai pas faire que du bureau.	
	RL	Et tu travailles, c'est vaste le secteur de l'animation. C'est quel public ?	
49’23	Cl	Alors là, je, ça fait quelques années, pareil, je refusais de me fixer et je voulais jusqu'à il y a quelques années faire chaque été au moins un séjour que je connais, pour la stabilité et pour le réseau et revenir dans des lieux, et un séjour que je découvre. Et en fait depuis que je suis rentré dans une asso du coin, là, ben, ça a été très dur parce que notamment, maintenant j’y suis en tant que directeur depuis 4 ans, et en fait pareil, je fais mon petit nid et je vais plus autant voir ailleurs qu'avant.	DR : Dans l’animation aussi, Clément est actuellement en recherche de stabilité, se poser quelque part. « **je fais mon petit nid** et je vais plus autant voir ailleurs qu'avant. »
	RL	D'accord.	
50’10	Cl	Ce qui me pose question. Bon après ça s'explique aussi parce que maintenant vu que je suis payé l'été, avec mon salaire d'enseignant. C'est vrai que je fais plus les 2 mois de saison. À l'époque je l’ai fait les deux mois de	EM : Etant rémunéré l’été comme enseignant, Clément ne fait plus d’animation sur la totalité

		saison et enchainés avec la classe. Je partais le lendemain de la fermeture. Ben, je l'ai fait du coup une année, je suis parti le lendemain, je suis revenu deux jours avant la prérentrée.	des deux mois d'été : « . Ben, je l'ai fait du coup une année, je suis parti le lendemain, [de la fin des classes] je suis revenu deux jours avant la prérentrée. »
	RL	D'accord.	
50'42	Cl	Non! (rire) C'est plus possible et puis peut-être aussi qu'on vieillit (rire). Physiquement, je me sens plus capable d'assurer.	Il a 27 ans…
	RL	Et ton public, c'est des petits, c'est des enfants, c'est quoi comme, c'est un public varié ?	
51'04	Cl	J'ai travaillé avec des trois jusqu'à 17 ans mais je suis plus à l'aise avec les primaires, grosso-modo 6-12 ans mais après bon j'ai travaillé avec tout type de public, dans tout type de cadre. J'ai fait aussi, mais c'est comme ça aussi que j'ai monté une asso, dans laquelle j'ai été président pendant 8 ans. J'avais monté une asso d'animation de rue. J'ai commencé par de l'art en pleine rue, dans un square, sans structure. Et voilà c'était aussi très riche.	EM : Clément avait aussi monté une association d'animation de rue dont il a été président durant 8 ans.
	RL	Hum, hum. D'accord et bon tu as déjà fait un petit peu, tu en as un peu parlé déjà, mais en dehors de ta pratique purement professionnelles, qu'est-ce que tu … et donc tu viens de parler de l'animation, mais quelles autres activités tu as ? C'est quoi tes passions ?	
52'06	Cl	Ben, bon, l'école me prend beaucoup, c'est vrai. Mais moins maintenant j'arrive enfin à être sur la préparation sur une semaine. Donc ça y est, j'arrive à me sortir le nez du guidon. Ça va être le jardinage beaucoup, la rando, la photo maintenant, et tout ce qui va être art. Bon le conte, j'avais vraiment développé un côté semi-professionnel où j'avais une tournée de contes, où j'ai joué au festival d'Aurillac. Je devais y rejouer mais bon avec le COVID, il y a plus rien pour l'instant. Mais là je rejoue sur des festivals, cet été. Voilà le côté conte, et après BD, écriture. Et là, cette année, avec la préparation du concours j'ai essayé vraiment de, alors c'est un gros piège, de ne rien faire à part l'école. Sauf que l'école c'est tellement vaste ce qu'il y a à faire, que, en fait, c'est pour ça que je demande un mi-temps l'année prochaine.	EM « l'école me prend beaucoup, c'est vrai. Mais moins maintenant j'arrive enfin à être sur la préparation sur une semaine. Donc ça y est, j'arrive à me sortir le nez du guidon. » « j'avais vraiment développé un côté semi-professionnel où j'avais une tournée de contes, où j'ai joué au festival d'Aurillac » «là je rejoue sur des festivals, cet été. » EM : « c'est un gros piège, de ne rien faire à part l'école. » l'école l'accapare beaucoup en dehors de ses missions d'enseignant
	RL	Ah, d'accord.	
53'16	Cl	Parce que je suis incapable en fait de m'arrêter. Et mais voilà, là on organise un Total Festum, c'est un festival organisé, enfin promu par la Région. Bon il y a plein de choses qui se rajoutent, qui se rajoutent qui se rajoutent, qui se rajoutent, et je suis incapable de dire non.	sur l'organisation d'évènements par exemple pour laquelle il est incapable de dire non.
	RL	Et tu l'organises, au titre de l'école ? Le Total Festum ?	
53'40	Cl	Oui, mais du coup au départ, je voulais pas m'investir trop mais je me disais que c'était important que quelqu'un du péda quand même qui y soit. Et finalement voilà je me retrouve complètement embarqué dedans	Il a cependant « **mis de côté, les projets collectifs,** notamment parce que, quand je suis dans un projet

		.Donc cette année j'ai laissé tomber, enfin, mis de côté, les projets collectifs, notamment parce que, quand je suis dans un projet collectif, après j'y vais vraiment jusqu'au bout et c'est très compliqué de me détacher.	collectif, après j'y vais vraiment jusqu'au bout et c'est très compliqué de me détacher. »
	RL	Quand tu parles de projet collectif c'est quoi par exemple ?	
54'20	Cl	Ça peut être par exemple… un mouvement politique, ça peut être voilà des, enfin des groupes politiques. Ça peut être des actions ponctuelles mais où il y a un engagement derrière. Là, cette année, j'ai essayé de me détacher de tout ça et de me consacrer à des projets plutôt personnels. J'ai contacté des éditeurs pour un livre pour enfants que j'écris. Voilà, j'essaye aussi de plus en plus quand même de faire des choses en dehors de l'école.	Par projet collectif, Clément des actions avec des groupes politiques. IL écrit un livre pour enfants et a contacté des éditeurs. IL essaye de «de plus en plus quand même de faire des choses en dehors de l'école. »
	RL	D'accord, et tu parlais tout à l'heure d'un projet d'adoption, c'est ça ?	
	Cl	C'est ça.	
	RL	D'accord.	
55'08	Cl	Et voilà, mais ça c'est, ça faisait un petit moment que je voulais être père. On a eu un projet avec une ex, ça s'est pas fait. Et bon, du coup, j'ai pris la décision de lancer la demande et je pense que ça mettra un petit bout de temps, en tant qu'homme célibataire, je m'attends pas avoir une réponse très rapide.	**projet d'adoption,** Clément voulait être père depuis un moment « On a eu un projet avec une ex, ça s'est pas fait. » il a lancé une procédure d'adoption sans trop se faire d'illusion « en tant qu'homme célibataire, je m'attends pas avoir une réponse très rapide. »
	RL	D'accord, ben, écoute Clément on arrive vers la fin de cet entretien mais peut-être que tu as des choses que tu souhaiterais évoquer, comme ça, qui te viennent après notre discussion.	
55'58	Cl	Voilà, bon après il y a le côté voilà actuellement ce qui s'est passé avec la loi Molac, et où il y a eu un petit moment de malaise pour moi parce qu'on a fait une petite action sur l'école. On a pris une photo avec les enfants qui dessinaient OC en lettres, enfin les lettres de OC. Mais le moment de malaise ça n'a pas été pour l'expliquer aux primaires, parce que ça va j'ai trouvé les mots. Mais quand il a fallu que je sollicite les maternelles pour faire ça, je me suis retrouvé, mince ! mais dans quoi je les embarque en fait. Enfin je voyais des photos aussi de plein d'écoles qui se sont mobilisées samedi[10]. C'est magnifique mais on voit les enfants qui ont des drapeaux qui ont des slogans dessus. Qu'est-ce qu'ils y comprennent ?	Valeurs : **Loi Molac** Les diverses manifestations dans lesquelles il s'est investi autour de la loi Molac ont cependant créé un certain malaise chez Clément, notamment sur le risque d'utilisation manipulation des élèves. « je voyais des photos aussi de plein d'écoles qui se sont mobilisées samedi[11]. C'est magnifique mais on voit les enfants qui ont des drapeaux qui ont des

[10] Références aux manifestations du samedi 29 mai 2021 qui ont eu lieu à travers la France pour la défense des langues régionales et pour protester contre la décision du conseil constitutionnel qui venait de censurer partiellement la loi Molac

[11] Références aux manifestations du samedi 29 mai 2021 qui ont eu lieu à travers la France pour la défense des langues régionales et pour protester contre la décision du conseil constitutionnel qui venait de censurer partiellement la loi Molac

			slogans dessus. Qu'est-ce qu'ils y comprennent ? » Clément pointe les **limites d'un certain militantisme** qui joue sur l'affectif.
56'53	Cl	Donc ça j'ai été assez mal à l'aise sur le coup. Je l'ai joué sur le côté affectif, en disant devant tout le monde que bon voilà… J'ai parlé du fait que les langues n'étaient pas reconnues… et que… je leur ai demandé s'ils voulaient continuer à parler l'occitan comme ils le parlaient maintenant. Et donc là il y a eu un gros oui, et donc on est parti là-dessus. Mais c'est vrai que c'était assez délicat.	
	RL	Hum, hum. D'accord.	
57'26	Cl	Et donc effectivement, cette histoire qu'en Calandreta, quand même on leur demande un tel pas de côté, un tel grand écart entre ce que nous on leur impose et ce que la société va leur demander, que c'est, ça donne le tournis en fait.	**Valeurs :** Clément considère qu'à Calandreta, on demande aux enfants de faire **un très grand pas de côté** entre le modèle proposé « et ce que la société va leur demander, que c'est, **ça donne le tournis** en fait. »
	RL	Tu peux le situer ce pas de côté , c'est à dire?	
57'51	Cl	Sur le côté notamment coopération. Nous on exige d'eux qu'ils soient très coopératifs entre eux et plus tard à l'âge adulte, voire même dans leur scolarité plus tard, ça les desservira des fois effectivement ce côté-là. C'est en fait, c'est quand même malgré tout un chemin de vie qui est pris. Qu'on le veuille ou non, il y a un ancrage qui se fait.	Clément craint que la coopération prônée puisse desservir les enfants une fois devenus adultes, ou en tous les cas les engage « quand même malgré tout **un chemin de vie** qui est pris. » et crée **un ancrage fort dans ces valeurs**.
	RL	Qui se fait, euh ?	
1h	Cl	Quand on apprend que l'adulte a pas la parole infuse, enfin la science infuse, que l'adulte n'est pas parfait, etc. Notamment je pense que de là découle beaucoup de choses, sur la vision du monde, et sur est-ce [inaudible] vraiment quelqu'un qui soit supérieur. Donc ça, je pense que ça c'est un parti pris.	V : apprendre aux élèves que l'adulte n'a pas la science infuse, qu'il n'est pas parfait.
	RL	D'accord voilà ben écoute, je sais pas si tu as d'autres choses à rajouter ou…	
1h00'48	Cl	Non, là ça me…. Si ! Eventuellement ça pourrait m'intéresser mais ça va être peut-être lourd de m'envoyer, si je pourrais avoir l'enregistrement.	
	RL	Mais il n'y a pas de souci, une fois que j'aurai fait le montage, je te l'enverrai bien entendu.	
1h01'07	Cl	Parce que pour garder trace et pour pouvoir voir comment j'évolue. En fait, j'essaye maintenant de garder les traces de mes visions à différents moments, comme ça change assez vite finalement. La vie nous fait changer quand même, et de pouvoir garder les traces de, ah ben, tiens, je voyais à ce moment-là je voyais ça comme ça.	Clément souhaite garder trace de notre entretien, pour voir comment il évolue, comment sa vision du monde change.
	RL	Mais tu as eu, tu as déjà eu à un moment donné tu l'as dit dans l'entretien au début peut-être, tu as déjà eu des entretiens comme ça dans certaines…	

1h01’46	Cl	Oui ben notamment sur Facebook, je suis sur plusieurs groupes au niveau pédagogie. Je réponds régulièrement à des sollicitations. C'est un exercice que j'aime bien.	
	RL	D'accord ok.	
1h01’55	Cl	Parce que finalement comme je suis très impulsif je pense aussi en même temps que je parle. Donc de répondre à toutes tes questions ça me fait ressortir plein de choses. Un jour peut-être que j'arriverai à être structuré.	Il répond régulièrement à, des sollicitations d’entretien « répondre à toutes tes questions ça me fait ressortir plein de choses. Un jour peut-être que j'arriverai à être structuré. » L’entretien favorise chez lui une attitude réflexive qui n’est pas toujours évidente, ni structurée. [***cohérence du moi (ou sentiment d’unité)***]
	RL	D'accord.	
	Cl	Donc un grand merci.	
	RL	Ben c'est toi, c'est moi qui te remercie vraiment. Merci beaucoup Clément de m'avoir accordé ce temps en fin de journée comme ça et voilà. Mais il y a pas de souci. Quand j'aurai réussi à regrouper mes trois morceaux d'entretien, j'espère que ça va marcher, je te le ferai parvenir. Il y a pas de problème	
	Cl	Ben merci super et désolé encore pour le petit retard.	
	RL	Mais pas du tout, j'ai bien compris que tu étais pris dans des obligations professionnelles. Voilà merci à toi Clément et puis à bientôt.	
	Cl	Et peut-être à bientôt.	
	RL	Allez au revoir. Au revoir merci et bon courage pour le mois de juin.	

30. Entretien catégorisé N4-Louis

min.	Noms	**Verbatim entretien N4 Louis** (40-50 ans)	Inférence
		Début de l'entretien à 0'23 du début de l'enregistrement. Durée totale de l'enregistrement : 2h11'17	
0'23	L	Adiù Richard	
	R	Ouais je t'entends Louis.	
	L	Si tu veux pouvoir me parler clique sur le micro	
	R	Voilà il y a caméra autorisé je fais toutes les autorisations. Je dois enlever les je dois réduire la, La caméra je sais pas si tu me vois? Tu me, ou pas?	
	L	Non alors après j'ai pas une super euh	
	R	Connexion peut-être	
	L	Connexion donc je vais te dire bonjour quand même, je te vois pas encore non plus. Là tu dois pouvoir me voir	
	R	Ouais, je vois Louis, je te vois, impeccable très bien	
	L	Je ne te vois pas.	
	R	Tu me vois pas ah,mince. C'est dû à la connexion tu crois ou c'est?	
	L	Non là, je pense que c'est dû au fait que tu as pas tu as pas dû euh finaliser l'autorisation par rapport à la caméra qui est qui est euh donc	
	R	Il faut que j'aille sur…	
	L	Dessous, partage de caméra	
1'42	R	Ah oui commencer à partager, en effet d'accord, bon, très bien impeccable. Bonjour Louis. Bon ben merci de de de m'accorder de ton temps hein. Parce que bon, surtout à cette période-là du mois de juin qui est un petit peu, un peu tendue tout le temps voilà. Donc pour cet entretien. Je t'ai envoyé, parce que je crois que j'avais oublié de te l'envoyer, une autorisation, mais c'est pas c'est pas urgent hein. C'est une auto c'est un document, tu sais d'autorisation, Je te l'ai envoyé tout à l'heure, pour qu'on puisse procéder à l'enregistrement parce que j'enregistre en audio hein bien sûr pas en vidéo l'entretien	
	L	Oui d'accord	
	R	Pour pouvoir ensuite faire mes retranscriptions etc., Donc quand tu as un moment tu la complètes, tu me l'enverras, c'est pas urgent	
	L	Ça marche.	
2'27	R	Bon. Bon ben écoute donc encore merci parce que bon Si je n'ai pas de personne avec qui faire les entretiens c'est un petit peu embêtant donc merci de ta disponibilité. Oui donc est-ce que, est-ce que tu peux revenir un peu sur combien de temps tu enseignes en Calandreta	
2'50	L	Alors, *commenceri ma formacio initiala en 1998* [en occitan], 1998, donc j'ai commencé ma première année en APRENE 1 au centre de formation de Béziers et c'était à un moment où j'étais en congé parental d'éducation et c'est une reconversion professionnelle puisque j'étais ingénieur dans une structure qui s'appelle (inaudible)	**2.** Alors que toute la partie de mise en place technique qui débute l'entretien est en français, à la première question, Louis répond tout d'abord en occitan [petite inquiétude chez le chercheur…] « Alors, *commenceri ma formacio initiala en 1998* [en occitan], 1998. » (N4_2'50)

			1. En 98, Louis est ingénieur en congé parental et envisage une reconversion. Il fait alors son année APRENE 1.
	R	Et les quoi?	
	L	Les CIVAM	
	R	Les CIVAM d'accord	
3'00	L	Centres pour la valorisation du milieu rural. Donc j'accompagnais des groupes d'agriculteurs en agriculture biologique avec une spécialité élevage et venant du aussi viticole et maraîchage et à grande culture	1. Il travaillait alors auprès des CIVAM dans l'accompagnement des groupes d'agriculteurs en agriculture biologique. (N4_3'00)
	R	D'accord, OK et donc depuis 98 c'est ça si j'ai bien compris	
	L	98 donc la première année APRENE 1	
	R	Dans le ouais d'accord, Et dans le questionnaire auquel tu m'as aussi fait le plaisir de répondre tu avais tu as indiqué que tu avais été auparavant, délé, si j'ai bien compris délégué auxiliaire ou d'auxiliaire	
4'00	L	Donc du coup en fait cette première année je l'ai finie en remplacement puisque à l'époque les APRENE 1 les premières années servaient un petit peu de remplaçants. J'ai donc fait une délégation d'auxiliaire euh de 6 mois de remplacement, du congé maternité d'Angèle. Et l'année d'après, donc comme j'ai validé mon APRENE 1 j'ai aussi eu une année en délégation d'auxiliaire dans cette école nouvelle, à G. Donc pendant une année et j'ai passé le concours en fin d'année et après j'ai été PE-2 mais en responsabilité de classe euh directement puisque on pouvait être soit être PE 2 en formation avec une partie formation, soit être à temps complet dans une classe et j'étais à temps complet à D.	1. « à l à l'époque les APRENE 1 les premières années servaient un petit peu de remplaçants. J'ai donc fait une délégation d'auxiliaire euh de 6 mois de remplacement, du congé maternité d'Angèle. » Une fois son année APRENE1 validée, il retourne dans la même école toujours avec un poste de délégation d'auxiliaire. A la fin de cette même année, il réussit le CRPE. L'année suivante, il est PE2 avec une classe en responsabilité à temps complet. (N4 4'00)
	R	D'accord	
4'57	L	J'étais pas en doublette dans la classe de quelqu'un	
	R	Quand tu dis que tu étais dans une école nouvelle c'est où ça ?	
5'06	L	À N. donc j'ai eu une délégation d'auxiliaire, en fait c'était la même école dans laquelle j'ai fait le remplacement de maternité mais au lieu d'être en grande section CP j'étais avec des CM1 CM2	1. Il passe d'une classe de GS-CP aux CM1-CM2.
	R	D'accord tu avais changé de niveau quoi	
	L	Voilà tout à fait	
	R	Et c'était un choix de ta part de de d'aller d'au lieu de faire un mi-temps dans les classes et un mi-temps en formation ?	
5'32	L	Non non non non c'était une proposition que m'a fait le le mouvement. En fait dans le mouvement on nous fait des propositions qui correspondent à peu près à nos contraintes	2. Il évoque Calandreta comme « *le mouvement* ». (N4_5'32)
	R	Hum hum.	
5'44	L	Et aussi aux besoins du mouvement et donc moi j'étais content, en fait je je me plaçais dans le mouvement pour	1 . « *je me plaçais dans le mouvement pour voir si*

		voir si vraiment je si c'était fait, enfin si je pouvais apporter quelque chose au mouvement Calandreta et participer à cette aventure de transmission de la langue et de la Culture. J'ai appris après que ça se faisait pas ça se faisait aussi dans le cadre d'une pédagogie que j'ai découverte à Calandreta, et maintenant où je verrai pas comment éduquer, comment travailler dans une classe sans utiliser la pédagogie institutionnelle. Ça me semble à la fois bon intéressant mais surtout indispensable d''autant plus dans la société actuelle où nous avons en permanence à faire évoluer les règles, les façons de vivre les…	*vraiment je si c'était fait, enfin si je pouvais apporter quelque chose au mouvement Calandreta et participer à cette aventure de transmission de la langue et de la Culture.* » (N4_5'44) 1. En 98, c'est là qu'il découvre la PI « *ça se faisait aussi dans le cadre d'une pédagogie que j'ai découverte à Calandreta.* » 2. « *et maintenant où je verrai pas comment éduquer, comment travailler dans une classe sans utiliser la pédagogie institutionnelle.* » Une pédagogie qui lui semble « *indispensable* » au vu de l'évolution constante de la société. (N4_5'44)
6'39	L	Et si on a pas les lieux que permet la pédagogie institutionnelle je pense que c'est très très, encore plus difficile enfin voire impossible. Pour moi c'est de l'ordre de l'impossibilité de pouvoir faire classe avec changement sociétal, des enfants, des parents, des contraintes, des changements de la société en général qui s'accélèrent et qui, sans lieu pour pouvoir discuter et réfléchir ensemble et mettre en place un fonctionnement le moins pire possible pour le groupe je pense que c'est mission impossible.	2. Pour Louis, impossible de faire classe sans la PI et les lieux qui permettent « de discuter et réfléchir ensemble et mettre en place un fonctionnement le moins pire possible pour le groupe » au vu des changements sociétaux qui s'accélèrent ***« je pense que c'est mission impossible.*** » (N4_6'39)
	R	D'accord donc là actuellement tu es professeur des écoles. Est-ce que tu peux dire ton statut actuel, cette année tu es quoi tu es?	
7'31	L	Alors je suis professeur donc, euh, je préfère le mot instituteur mais, euh, professeur des écoles donc dans une classe de CP/CE/CM. Donc on a dans l'école 3 classes de CP/CE/CM en parallèle et 2 classes de maternelle en parallèle donc je suis responsable d'une de ses classes-là, je suis chef d'établissement de cette école-là	1. Louis est PE même s'il « préfère le mot instituteur » d'une classe verticale du CP au CM2 comme les 4 autres classes de son école primaire. Il est aussi chef d'établissement. (N4_7'31)
	R	L'ensemble de l'école? Les 5 classes?	
8'05	L	Oui tout à fait. Et pour cela j'ai obtenu en fin d'année, parce que ça faisait plusieurs années que qu'on devait avoir cette allocation, mais on l'avait toujours pas, un quart de temps de décharge de direction qui a pu plus ou moins se faire en tant que décharge, et je suis aussi, sur le quart de temps où je ne suis pas à l'école, co-directeur du centre d'APRENE.	1. Il est également codirecteur d'APRENE et bénéficie d'un quart de temps de décharge direction et et un autre pour APRENE.
	R	D'accord	
8'40	L	Je participe à la formation initiale des maîtres du coup, j'y participe depuis 2005 à la formation initiale des maîtres, et là sur un quart de temps depuis 2 ans.	2. Il participe à la FI des regents depuis 2005.
	R	D'accord donc ce quart de temps de décharge il te sert pas à faire la direction si j'ai bien compris mais à être sur APRENE c'est ça?	
9'00	L	Le quart de temps d'APRENE je ne suis pas dans l'école et j'ai un collègue qui prend la direction à ce moment-là	

		Et j'ai un quart de direction supplémentaire qui vient d'être allouer à l'école.	
	R	D'accord Et donc est-ce que tu peux, tu peux revenir un peu sur ton, tu as en un peu un petit peu parlé déjà mais est-ce que tu peux revenir sur ton cursus à toi, scolaire, tes études.	
9'32	L	Alors j'ai fait un bac biologie, D à l'époque, euh, puis une école d'ingénieurs agronomes. Suite à ça, je suis parti en Afrique pendant 2 ans en coopération en Centrafrique, donc euh dans le cadre de mon, aussi de ma spécialité qui était l'agriculture biologique donc en développement rural, dans un euh, sur une piste de 120 km perdue dans la brousse en Centrafrique	1. Après un Bac D, biologie, Louis a fait une école d'ingénieurs agronome. Il s'est spécialisé dans l'agriculture biologique. Dans ce cadre professionnel, il a fait deux ans de coopération en Afrique dans le développement rural dans un secteur peu densément peuplé.
	R	Hum hum.	
10'08	L	Dans un endroit où il n'y avait rien, à peu près 3 personnes au kilomètre carré. Quand je suis revenu en France j'ai trouvé ce travail au CIVAM[12] qui me, qui me correspondait bien donc que j'ai commencé dans l'Aude mais la mission était régionale Languedoc. Du coup j'ai continué aussi en télétravail pour une partie dans le Gard mais la mission était toujours régionale. J'ai travaillé plus spécifiquement, parce que c'est le problème, Il y avait à ce moment-là le problème de la flavescence dorée donc autour de la vigne, avec des agriculteurs qui faisaient aussi du maraîchage, donc j' accompagnais ça, je faisais aussi de l'expérimentation en grandes cultures et puis après j'ai orienté sur les deux dernières années au niveau du développement de l'élevage puisque ça a suivi la problématique de la vache folle où avec une grosse demande de, de reconversion dans la dans les productions de viande en agriculture biologique. Et donc j'ai accompagné les agriculteurs dans cette démarche-là.	1. Revenu en France, il travaille pour le Civam sur une mission régionale en Languedoc. Dans ce cadre, il accompagne des viticulteurs, des maraichers, des éleveurs qui se reconvertissent à l'agriculture biologique. Il a également accompagné les éleveurs après la crise de la vache folle.
	R	D'accord	
11'16	L	Et après le déclic éducation, bon déjà je travaillais aussi dans le, dans le suivi de ces groupes, il y avait un groupe qui s'appelait Racines qui était, comment accompagner les enfants dans la compréhension des choix qui étaient possibles de productions respectueuses de l'environnement	
	R	Hum. C'était dans le cadre scolaire ça, Racines ?	
11'40	L	Alors on alors c'était le suivi d'un groupe d'agriculteurs qui accueillaient des enfants pour leur montrer qu'on pouvait produire proprement et en respectant la nature et donc ces groupes d'agriculteurs existent encore heu et du coup, et d'ailleurs nous avons nous avions mis en place une collaboration avec le centre de formation initiale, c'était heu, qui était lié au projet "Sortir" sortir de la classe	1. C'est dans le cadre de ses activités professionnelles et du projet Racines[13] que Louis s'occupe du «suivi d'un groupe d'agriculteurs qui accueillaient des enfants pour leur montrer qu'on pouvait produire proprement et en respectant la nature. » (N4_11'40)
	R	Hum hum.	

[12] https://www.civam.org/

[13] https://www.civam-occitanie.fr/-34-CIVAM-RACINES-HERAULT-

12’12	L	Et euh *du cop*, du coup ça a été un pied d'entrée dans l'éducation et de voir des enfants, les convier, les accompagner leur faire leur faire découvrir par les sorties, heu l'agriculture, la biologie du coup de façon large et les enjeux économiques et environnementaux. Et et donc c'est vrai que ça ça m'a titillé, parce que c'était quelque chose qui m'intéressait beaucoup et donc d'accompagner les agriculteurs mais aussi les écoles dans le cadre de ces projets-là. Ça faisait écho aussi à de vieilles choses que j'avais vécues sur “sortir” puisque j'avais passé deux, trois mois de ma vie dans une classe Freinet (Rire) et tout le reste c'était dans le, plutôt dans une classe de la ville, de la banlieue toulousaine donc c'était deux choses très très différentes.	1. Il considère ce moment comme un premier « pied d’entrée dans l’éducation. » (N4_12’12) Un moment qui fait écho aux trois mois qu’il a passé dans une classe rurale Freinet. Il fait d’ailleurs référence à « sortir » qui est une thématique actuellement très portée dans la Calandretas.
13’01	L	Dans la banlieue toulousaine je dois dire je me suis pas vraiment plu. C'est le moins qu'on puisse dire. Mais par contre, les deux trois mois que j'ai passés dans une classe rurale en pédagogie Freinet, j'en avais pas conscience hein, mais j'en ai pris conscience beaucoup plus tard, ça m'avait vraiment marqué et le fait de travailler ces aspects là avec des agriculteurs faisait écho.	1. Tout le reste de sa scolarité s’est déroulé dans une école de la banlieue toulousaine dans laquelle il ne s’est pas plu. Il n’a réalisé que tardivement que cette brève expérience Freinet l’avait profondément marqué et avait peut-être eu des incidences quant à son orientation professionnelle vers l’agriculture.. (N4_13’01)
13’25		Et il y a une deuxième chose qui s'est passée en parallèle c'est que j'ai eu des enfants, euh, des filles et que ma compagne ne parlant pas occitan je me suis rapidement aperçu que je n'arrivais pas à transmettre ma langue. Et c'est vrai que pour ma génération ça avait été difficile, pour mon frère, pour mes cousins de la récupérer. Moi j'avais chance d'être l'aîné et du coup j'ai été beaucoup plus à l'aise que l'ensemble de la fratrie et des cousins parce que j'avais profité plus longtemps peut-être et sûrement des anciens du grand-père, et donc je la maîtrisais mieux que les autres et je m'étais dit que vraiment c'était important de la de la transmettre et je me suis aperçu quand ben la première a commencé à grandir ben je la transmettais pas. Parce que quand on la parle pas tous les jours et quand on est dans un, dans un lieu où les deux ne parlent pas à part français, on parle surtout la langue, enfin en tous les cas moi je n'ai pas réussi à la porter. Ou je cherchais quelque chose pour sinon réparer ou du moins essayer de trouver de l'aide pour que ça puisse se faire que ça passe pas que par moi puisque moi j'y arrivais pas	2. En parallèle de cet accompagnement éducatif dans Racines, Louis a eu deux filles. Comme sa compagne n’est pas occitanophone, il constate rapidement qu’il ne parvient pas à transmettre l’occitan *« ma langue »* à ses filles. *«Et c'est vrai que pour ma génération ça avait été difficile, pour mon frère, pour mes cousins de la récupérer. »* (N4_13’25) Il cherche donc une solution pour « réparer ou du moins essayer de trouver de l'aide », pour transmettre sa langue à ses filles.
	R	Hum hum.	
14’41	L	Et par hasard j'ai trouvé une pub pour, parce que je faisais des interventions, euh j'ai fait des interventions sur la vache folle justement pour expliquer à des gens ce que c'était les enjeux. Et comme je parlais la langue j’avais intéressé le Cercle Occitan qui, qui m'avait convié pour faire une série de conférences sur ces sujets-là. Et donc je m’étais abonné alors à leur ouvrage, en occitan et j'avais vu une pub pour APRENE, et dessus il y avait marqué: pour faire pour apprendre aux enfants en immersion en occitan et pour être, pour travailler avec les enfants en permanence dans la langue. Je me suis dit mais	1. Comme Louis parle la langue, il fait aussi des interventions au sein d’un des Cercles Occitans locaux.[14] 1. C’est là que, par hasard, il tombe sur une plaquette pour APRENE « *dessus il y avait marqué: pour faire pour apprendre aux enfants en immersion en occitan et pour être, pour travailler avec les*

[14] Associations de promotion de la langue et de la culture occitane en lie avec l’IEO https://ieo-oc.org/?lang=fr

		c'est pas possible, c'est je me demandais si c'était pas un canular donc j'ai pris un téléphone enfin l'annuaire et j'ai vu qu'il y en avait, en particulier à N. ben j'ai pris le premier de la liste à E., j'ai téléphoné j'ai demandé s'ils me recevraient un petit peu pour voir s'ils voulaient bien me montrer ce que c'était.	*enfants en permanence dans la langue. Je me suis dit mais c'est pas possible, c'est je me demandais si c'était pas un canular.* » (N4_14'41)
15'46		J'ai eu les portes ouvertes, je suis heu, j'ai passé une journée, une superbe journée donc Il y avait Angèle., J., L., enfin les personnes qui étaient à E., qui m'ont accueilli, qui m'ont partagé leurs classes pendant une journée qui m'ont permis de me promener dans chacune de leur classe et j'ai trouvé ça extraordinaire. Ces petits qui qui étaient en immersion qui euh. À qui on faisait faire de la cuisine, qui pastissaient un peu partout ça a vraiment fait écho je me suis dit c'est ça que je veux faire. Mais après j'étais pas sûr d'être à la hauteur de pouvoir…	1. Il contacte une école Calandreta qui accepte de lui ouvrir ses portes toute une journée. Il est accueilli dans les différentes classes en activité. « *et j'ai trouvé ça extraordinaire. […] ça a vraiment fait écho je me suis dit c'est ça que je veux faire.* » (N4_15'46)
	R	D'accord	
16'29	L	Y arriver ou pouvoir servir ou avoir une place dedans si ce n'est en utilisateur. Donc j'ai essayé de voir s'il y en avait pour pouvoir mettre mes filles déjà dans une école comme celle-ci et, et donc j'ai une autre fille qui est arrivée c'était la troisième. J'avais la possibilité de prendre un congé parental d'éducation et je me suis dit pourquoi pas profiter de ça pour voir si je ferais pas une reconversion professionnelle et donc c'était en 1998 et je me suis dit, je me suis donné un an pour me dire ben tu vas suivre la première année et prendre une décision dans l'année pour savoir si si tu fais ça ou si tu restes dans ton métier, qui du reste me plaisait beaucoup et dans lequel je m'épanouissais aussi	1. Cependant, il n'était « pas sûr d'être à la hauteur de pouvoir y arriver ou pouvoir servir ou avoir une place dedans si ce n'est en utilisateur. » (N4_16'29) 1. En 1998, une troisième fille nait. Il décide alors d'inscrire ses deux filles ainées en Calandreta. Il prend également un congé parental d'éducation et envisage une reconversion professionnelle. Il suivra la première année de formation à APRENE à l'issue de laquelle il prendra la décision de changer de métier ou pas. Son métier d'agronome lui plaisait beaucoup et il s'y épanouissait. (N4_16'29)
	R	D'accord mais quand tu dis, euh, cette première année, cette cette année de congé parental tes filles tu les as tu les avais inscrites dans une Calandreta à ce moment là où tu envisageais de le faire, comment ça se, tu étais sur N. parce que là tu as parlé de de visiter une école	
17'36	L	J'étais à l'époque dans le département voisin, donc ma compagne avait une fille plus âgée que les filles qu'on a eues ensemble donc elle, elle était à l'école primaire du village, où l'enseignante était assez sensible à la question occitane aussi, et c'était à R. pas très loin de F. euh et je m'étais pas mal engagé pas mal aussi en tant que parent d'élève dans les différents projets d'approches de la terre et j'avais sensibilisé Zoé. à cette langue et elle était assez intéressée. La deuxième était donc en 98 elle, elle avait 2 ans donc elle était pas encore scolarisée et celle qui arrivait, donc elles ont 2 ans de différence, elle était pas encore en âge d'aller à l'école Voilà.	1. Zoé, la fille de sa compagne, était déjà scolarisée dans l'école primaire du village, *« où l'enseignante était assez sensible à la question occitane »*. Louis s'y investit en tant que parent d'élève. (N4_17'36)
	R	Et toi donc à ce moment-là tu profites de cette année de congé parental?	
18'50	L	Voilà pour vérifier si, que ce soit, si c'était vraiment un projet réalisable ou pas que cette reconversion.	

	R	Donc tu t'engages pas, c'est pas à ce moment-là que tu vas à APRENE, c'est après cette année, c'est à l'issue de cette année, c'est ça, si j'ai bien compris ?	
19'08	L	Alors, quand j'ai fait le congé parental à temps plein j'ai commencé à ma formation aussi à APRENE	
	R	D'accord	
19'20	L	Je me donnais un an euh pour après démissionner	
	R	Hmmm. D'accord. Et justement tu viens de dire tout à l'heure que euh, le métier que tu exerçais précédemment dans l'agronomie, le conseil en agriculture bio, tout ce que tu viens de dire, que tu t'épanouissais et et que c'était vraiment quelque chose dans lequel tu enfin tu te régalais, d'après ce que tu, qu'est-ce que, qu'est-ce qui a déterminé le fait que justement tu, tu fasses ce choix, ce que tu sautes le pas en quelque sorte.	
19'54	L	Alors il y a plusieurs choses. Il y a le fait que il y avait pas un des aspects qui me plaisait moyennement dans le travail que je faisais c'était tout l'aspect recherche de financement et politique qui me plaisait moyennement. Les négociations etc., c'était un aspect qui me pesait. Après il y avait aussi le fait que que je trouvais, j'avais vraiment envie de travailler avec des enfants, avec des enfants petits. J'avais déjà travaillé avec des lycéens ou avec des collégiens quand ils sont motivés, je me régalais, mais c'était avec les petits que je trouvais qu'il y avait le plus de flamme. Et le plus d'entrain, de désir et que enfin je, je désirais vraiment travailler avec ce type de public, les petits. Mais bon j'étais pas persuadé non plus que d'être très adapté parce que ne travaillant qu'avec des adultes et et plutôt des personnes oui avec des adultes je savais pas trop si je pourrais m'en sortir. Je me posais la question mais j'étais vraiment je me posais la question sur ce que je pouvais ou pas faire.	1. Plusieurs points ont conduit Louis vers une reconversion. Les aspects recherche de financement et politique dans son métier d'agronome lui pesaient. Lors de ses interventions avec Racines, il se régalait particulièrement avec les petits, *« c'était avec les petits que je trouvais qu'il y avait le plus de flamme. »* (N4_19'54) 1. N'ayant travaillé essentiellement qu'avec des adultes, Louis n'était pas persuadé d'être très adapté au métier d'enseignant avec un public de jeunes enfants. « *je savais pas trop si je pourrais m'en sortir.* » (N4_19'54)
	R	Et c'est quelque chose qui a surgi au moment où tu as fait des interventions dans le cadre du CIVAM ou c'était quelque chose déjà d'antérieur?	
21'19	L	Complètement oui. Les enfants qu'on qu'on accueillait ou qu'on accompagnait, c'est vrai que c'était des moments magiques dans les, dans les vignes pendant les sorties. Les échanges avec les enfants, leur curiosité, leur… tout ce qui pouvait avancer dans une année sur les projets, parce qu'on faisait des projets annuels, on faisait des interventions en classe puis après on faisait les les sorties, il y avait les préparations, des moments de sortie et après des rendus. C'était des projets vraiment intéressants et construits. Donc c'est vrai, il me semblait que c'était vraiment quelque chose qui faisait avancer. Les enfants étaient beaucoup plus à l'écoute et beaucoup plus, enfin je trouvais, comprenaient beaucoup plus vite que les adultes finalement. Sur les gros enjeux écologiques, sur ce qu'était un équilibre d'un écosystème ou des choses comme ça, ils avaient une perception très très très fine et très rapide et souvent très pertinente.	1. Les interventions auprès des enfants dans les projets Racines ont été déterminantes pour Louis. « *c'est vrai que c'était des moments magiques.* […] *Les enfants étaient beaucoup plus à l'écoute et beaucoup plus, enfin je trouvais, comprenaient beaucoup plus vite que les adultes finalement* » (N4_21'19)
	R	Tu fais le lien avec, dans le questionnaire tu as évoqué que tu avais travaillé afin que tu avais participé à un mouvement d'éducation populaire Les Scouts et Guides de	

		France est-ce que tu fais le lien avec ton engagement auprès des enfants dans l'enseignement ou je sais pas ?	
22’41	L	J'ai marqué ça parce que c'est vrai que j'y ai fait un passage mais pas très longtemps.	
	R	D’accord	
22’50	L	De fait c'est vrai que c'était un endroit où je me sentais pas trop mal mais ça a pas été très long sur les scouts.	
	R	D’accord	
	L	Quelques week-ends où j'ai… (hésitation)	
	R	D’accord c'était ponctuel	
23’05	L	Oui ça avait pas été un engagement très très long mais par contre oui qui m'avait marqué dans lequel j'étais à l'aise mais un peu, on était un groupe un petit peu atypique par rapport aux autres groupes.	
	R	C'est-à-dire atypique?	
23’19	L	Ben très hétérogène, c’est à dire avec… Les autres avaient eu une formation qui était basée sur ce qu'ils avaient vécu dans le scoutisme. Nous on avait des formations plus de d'enfants qui venaient de la campagne donc qui savaient se débrouiller mais qui n'avaient pas eu de formation spécifique avec des chants particuliers, ou des choses comme ça donc on avait moins la l’homogénéité qu'on peut avoir de scouts.	1. Louis a eu une brève expérience de scoutisme au début de son adolescence. Il y était à l’aise notamment parce qu’il faisait partie d’un groupe atypique qui n’était pas passé par une formation aux chants scouts et aux autres rituels du scoutisme. (N4_23’19)
	R	C'était à quel âge ça si tu te rappelles ça?	
23’53	L	C'était adolescent début d’adolescence.	
	R	Tout à l'heure tu as parlé de ta scolarité primaire et tu as évoqué ces deux trois mois dans une école rurale Freinet. Est-ce que tu peux revenir dessus, sur ces deux trois mois?	
24’11	L	C'était au CE2 lors du décès de mon grand-père et mes parents ont pas voulu qu'on aille voir comment ça se passait et on est resté chez une tante qui était instit Freinet à S. dans un petit village rural du fin fond du département.	1. Lors du décès de son grand-père (celui qui lui a particulièrement transmis la langue (N4_13’25)) les parents de Louis qui est en CE2 ne souhaitent pas *« qu'on aille voir comment ça se passait »*. Ils le confient à une tante institutrice Freinet « dans un petit village rural du fin fond du département. » (N4_24’11)
	R	D'accord donc tu as été en quelque sorte hébergé dans cette classe, pendant 3 mois pendant que ton…	
24’42	L	Tout à fait, pendant qu’ils géraient tous les aspects d'un décès qui avait beaucoup touché la famille et du coup. Oui donc en fait je vivais dans l'école (rire) puisque c'était les vieilles écoles d'autrefois avec l’école en bas et au-dessus l'appartement des instits où je vivais avec mon frère ma tante et mon oncle.	1. Ce décès avait beaucoup touché la famille. Pour pouvoir gérer tous les aspects en lien avec ce décès, Louis est donc confié durant trois mois avec son frère à une tante institutrice Freinet. « *Je vivais dans l'école (rire) puisque c'était les vieilles écoles d'autrefois avec l’école en bas et au-dessus l'appartement des instits.* » (N4_24’42)

	R	Et comment ça se passait si tu t'en rappelles ces 2, 3 mois de classe? Tu sembles avoir été marqué par ça.	
25'14	L	Ah oui complètement ça a été extraordinaire, on était en plein milieu des champs. Très régulièrement on prenait le vélo avec l'ensemble de la classe. On partait en bicyclette. On allait ramasser des plantes on revenait on faisait des herbiers et on faisait, je me souviens avoir fait de la menuiserie, d'avoir utilisé plein d'outils qui nous étaient souvent interdits à l'école à ce moment-là. Je n'avais jamais pu toucher une scie, on le faisait à la maison mais euh scier, coller.	1. Il garde un excellent souvenir de cette période. « *Ça a été extraordinaire* » Il évoque les sorties vélo avec la classe, les herbiers, l'atelier menuiserie avec de vrais outils au sein de l'école. (N4_25'14)
25'46	L	Après aussi il y avait des moments structurels. Après je me souviens aussi du tutorat avec les plus âgés. Les CM2 que j'admirais et qui venaient nous expliquer des choses. Tout l'effort qu'on fournissait pour arriver à comprendre des choses, y compris au-dessus de notre niveau mais pour faire plaisir aux grands. (rire) Et tout ça je l'ai vécu en ce peu de temps quoi. Heu, après, le reste du temps quand j'étais à l'école en ville, on était, je suis resté je me souviens 2 ans au même endroit CM1/CM2 avec à 1 m de distance, plus de 2 m de distance avec toutes personnes devant derrière et sur les côtés, avec impossibilité de discuter, de travailler en groupe. J'avais senti une grosse grosse différence et heureusement que j'ai vécu cette bouffée d'air frais pendant 2 mois.	1. Il évoque également le tutorat avec les CM2 qu'il admirait . « *Tout l'effort qu'on fournissait pour arriver à comprendre des choses, y compris au-dessus de notre niveau mais pour faire plaisir aux grands ».(rire)* (N4_25'46) 1. Le retour dans son école de banlieue n'en est que plus difficile. « *Je suis resté je me souviens 2 ans au même endroit CM1/CM2 avec à 1 m de distance, plus de 2 m de distance avec toutes personnes devant derrière et sur les côtés, avec impossibilité de discuter, de travailler en groupe. J'avais senti une grosse grosse différence et heureusement que j'ai vécu cette bouffée d'air frais.* » (N4_25'46)
	R	Hum hum.	
26'40	L	Ce qui a peut-être d'ailleurs a fait que je me suis encore plus replié sur moi-même quand j'étais dans cette école de ville parce que je me souviens qu'à l'époque mes instits se demandaient si j'étais pas un petit peu autiste. C'est vrai que m'y retrouvais pas vraiment dans cette cour de ville quoi, de banlieue.	1. De retour dans son école de banlieue, Louis s'est replié sur lui-même « *mes instits se demandaient si j'étais pas un petit peu autiste.* » (N4_26'40)
	R	Et du retour en classe après ces deux trois mois dans l'école Freinet, le retour dans la classe ce, enfin j'allais dire publique, mais l'école Freinet était aussi publique d'après ce que j'ai compris mais dans la classe de banlieue comment tu l'as vécu ça ce retour ?	
	L	Euh	
	R	Si tu t'en rappelles.	
27'25	L	Il y avait les après il y avait l'aspect social. Je me souviens que j'accueillais, à ce moment-là, il y a eu un nouveau qui est arrivé qui était assez mal accueilli donc je m'en étais occupé. J'avais fait le du tutorat non, non institutionnel (rire) mais qui m'avait occupé et qui m'avait fait penser à autre chose que ce qu'on vivait dans la classe	1. Il s'est alors occupé d'un nouvel élève mal accueilli, une sorte de « *tutorat non, non institutionnel (rire) mais qui m'avait occupé et qui m'avait fait penser à autre chose que ce qu'on vivait dans la classe.* » (N4_27'25)
	R	D'accord	

27’49	L	Hum, après le CE 2 n’était pas la pire année de, je pense que je restais sur cette dynamique je me souviens quand-même que la personne devait avait quand-même du *biais*, je me souviens qu’elle avait essayé de rebondir sur certaines choses que j'avais pu vivre. Je me souviens qu’elle m'avait en particulier demandé si je pouvais montrer comment fonctionnait la division parce que j'avais l'impression de savoir le faire, ça faisait partie des choses que les grands m'avait appris. Je savais je me souviens que ça n'avait pas été très concluant quand même.	1. La fin de son année de CE2 est restée tout de même un peu sur la dynamique de la classe Freinet. L’enseignante de Louis essayait de rebondir sur des choses qu’il y avait vécu même si ça n’a pas été très concluant. (N4_27’49)
	R	D’accord	
28’19	L	Mais euh, du coup je pense que les les profs faisaient ce qu’ils pouvaient hein dans cette banlieue c'est pas du tout dirigé contre contre les personnes hein. Et là pour le coup cette, la prof de CE2 je me souviens d'une fois où elle a réussi, elle a quand même essayé de rebondir sur quelque chose que j'avais pu vivre.	
	R	D’accord	
28’39	L	Ce qui est plutôt positif	
	R	Mais tu par…	
28’41	L	C'est pas pour jeter aux orties hein, Je pense que les ils faisaient ce qu'ils pouvaient aussi, dans les structures où ils étaient, dans ce qu'ils avaient appris aussi.	1. Louis ne jette pas la pierre pour autant sur ces enseignants. « *ils faisaient ce qu'ils pouvaient aussi, dans les structures où ils étaient, dans ce qu'ils avaient appris aussi.* » (N4_28’41)
	R	Et donc tu as parlé d'une pire année. Tu as dit c'était pas la pire année.	
28’54	L	CM1-CM2 en fait c'était je veux pas dire que c'était le pire mais je me souviens du manque de vie qu'il pouvait y avoir dans la classe, oui. On était ben, très éloignés les uns des autres avec chacun notre petit bureau, avec interdiction de communiquer. Je me souviens, je pense qu'on a jamais fait de sport. On a on était toujours sur des relations duelles avec le professeur qui sait et qui donne des leçons. Alors après il y avait une certaine routine intéressante, on apprenait beaucoup de choses par cœur. Au niveau des apprentissages, je pense que j'ai pas à m'en plaindre parce que je pense que ça m'a donné un bon niveau et j'ai jamais eu de difficulté scolaire particulière. Au contraire j'étais plutôt à l'aise, et je pense que ça ça m’a profité mais au niveau de la vie de la classe CM1 CM2 ça, ça allait pas très loin quoi. Il y avait pas vraiment de vie de groupe enfin de vie de groupe j'ai plutôt envie de dire oui.	1. Dans sa *« pire année »* CM1-CM2, la classe manquait de vie et toute communication était proscrite. Il évoque *« une certaine routine intéressante, on apprenait beaucoup de choses par cœur. »* D’après lui, ceci lui a permis d’avoir un bon niveau scolaire. (N4_28’54)
	R	Si on peut revenir sur tes filles dont tu parlais tout à l'heure, elles ont, elles ont été scolarisées par la suite en Calandreta, ou ?	
30’07	L	Alors, euh, le début a été compliqué. Il faut dire que j'habitais dans le département voisin, donc à R, et que je les amenais à N. Donc comme je suis quelqu'un qui n'aime pas arriver en retard j'arrivais plutôt en avance. Donc du coup on se levait très tôt et le soir on arrivait très tard. Et euh	
	R	Dans la Calandreta donc? Dans une Calandreta?	
30’32	L	Oui je l'avais mise à D, d'abord à G, et à G la première année, donc où j'ai été, donc toute l'année elle a suivi à G, et après à D. Mais le problème c’est qu’entre les deux	1. Les débuts de la scolarisation en Calandreta des filles de Louis ont été

		années ma fille se trouve et il se trouvait qu'elle avait pas grandi, pas d'un millimètre et donc le médecin m'a dit donc « il y a le militantisme et après il y a la santé de votre enfant. » Donc euh pendant un an je l'ai remis à l'école du village, heu, voilà. Et après donc du coup j'ai demandé rapidement une mutation à H donc quand j'ai été professeur des écoles. Donc j'ai fait un an donc supplémentaire à N et je suis allé à H. Et à H j'ai rapidement cherché un endroit pour pouvoir accueillir mes enfants et donc une maison et donc on a déménagé à H, enfin à S exactement pas très loin de H. Et là donc du coup, Cylia est revenue en grande section en Calandreta, Rita était pas encore, si elle était rentrée en petite section. Donc en début d'année les deux je les amenais, je les ramenais et puis dès qu'on a eu la maison ça a été plus facile quand même.	problématiques. Elles ont été scolarisées les deux premières années dans les écoles où il travaillait. Celles-ci étaient très éloignée du domicile (près d'une heure de route) et Louis préfère arriver en avance. Ils partaient donc très tôt le matin. Pendant ces deux années, sa fille Cylia 2. « *n'avait pas grandi, pas d'un millimètre et donc le médecin m'a dit donc « il y a le militantisme et après il y a la santé de votre enfant.* » Elle est donc retournée à l'école publique du village. Louis, une fois devenu PE, a obtenu sa mutation dans la Calandreta d'une petite ville rurale près de laquelle il a déménagé et où il a inscrit Cylia en GS et sa petite sœur, Rita, en PS. (N4_30'32)
	R	Eh Oui j'imagine, d'accord.	
32'	L	Et donc Cylia a fait son circuit sa scolarité jusqu'en CM2 et Rita jusqu'en CM1 puisque quand elle était en CM1, on s'est séparé avec la maman des filles Et la maman a voulu l'enlever de Calandreta, voilà. Ça s'est fait de façon assez conflictuelle.	1. Lorsque Rita est en CM1, Louis et la mère de ses filles se séparent. La mère « *a voulu l'enlever de Calandreta, voilà. Ça s'est fait de façon assez conflictuelle.* » (N4_32')
	R	Ok et si si on revient justement sur parce que tu as été tu es enseignant Calandreta et tu t'es retrouvé parents Calandreta. En même temps d'après ce que je viens de comprendre dans la même école. C'est bien ça?	
	L	Tout à fait.	
	R	Comment tu as vécu cette double la casquette.	
32'43	L	Alors, moi pas trop mal en fait. Mes filles il semblerait peut-être un petit peu moins facilement, surtout qu'elles ont été, pour Cylia 3 ans 4 ans dans ma classe. CE1 jusqu'au CM2 et que pendant ces 4 ans elle a eu de nouveau pendant une année le même les mêmes problèmes de croissance aussi donc ça a pas facilité les choses. Mais dans la classe, alors j'ai peut-être eu le tort mais en fait, en gros j'étais leur enseignant quand on était à l'école et leur papa quand on était à la maison. On a instauré ce que j'ai essayé d'instaurer, peut-être de façon trop stricte, c'est vrai que là avec ma petite dernière, je reste papa à l'école même si, enfin sur un certain nombre d'aspects et que cette souplesse-là, je l'ai pas forcément eue avec mes grandes. J'aurais peut-être, bon écoute, c'est...	1. Si Louis dit avoir plutôt bien vécu sa double casquette d'enseignant et parent d'élèves, ce n'est pas le cas de ses filles. Pendant les 4 ans où elle était dans sa classe Cylia a rencontré les mêmes problèmes de croissance. Il reconnait qu'il a peut-être instauré de façon trop stricte la distinction père/enseignant. « j'ai peut-être eu le tort mais en fait, en gros j'étais leur enseignant quand on était à l'école et leur papa quand on était à la maison. » Il a plus de souplesse « avec ma petite dernière, [Eloïse, actuellement en CE2)] je reste papa à l'école même si, enfin sur un certain nombre

			d'aspects et que cette souplesse-là, je l'ai pas forcément eue avec mes grandes. » (N4_32'43)
	R	Il y a aucun jugement un dans notre entretien Louis il y a pas de souci là-dessus. Je comprends.	
32'55	L	Mais du coup, sur les apprentissages, je pense quand même ce qu'il y a, ce qu'elles ont pu y vivre les a aidées pour la suite. En tout cas pour se sentir libre de construire un chemin, comment dire euh, original. Elles se sont, elles ne se sont rien interdit je pense au niveau de leur heu, des possibilités et du type de métier qu'elles pourraient occuper.	1. Malgré tout, ce parcours en Calandreta de ses deux plus grandes filles les a aidées selon lui, notamment dans les apprentissages et dans la liberté de construire leur propre chemin. (N4_32'55)
	R	D'accord.	
34'22	L	J'en ai une qui a fait donc qui était aiguilleuse du ciel dans l'armée et qui maintenant fait menuisière et une autre qui partait dans la sociologie et qui est là coach sportif qui a fait une licence STAPS.	1. L'une après avoir été aiguilleuse du ciel dans l'armée est menuisière. L'autre après avoir fait des études de sociologie, a eu une licence STAPS et elle est coach sportif. (N4_34'22)
	R	D'accord. Et quand tu parles de la petite dernière, elle est toujours sco…	
	L	Non l'avant-dernière. La petite dernière est en CE2.	
	R	Et donc là justement avec cette petite dernière donc là, le fait d'être d'être, alors au-delà de ta posture même de père quoi, le fait d'être en même temps enseignant et de passer d'une position d'enseignant à une position de parents d'élèves par rapport au regard que tu peux toi, en extériorité peut-être par rapport à l'école, comment tu comment tu t'y trouves là-dedans, dans cette double casquette?	
35'30	L	Par rapport à l'école ou par rapport aux enfants ?	
	R	Par rapport à toi qu'en tant que professionnel.	
35'35	L	D'accord. (petite hésitation). Ça me pose pas de problème particulier parce que je l'ai travaillé pendant, avec quatre enfants finalement avant avant elle. Sachant aussi que là jusqu'à présent je l'ai pas eue non plus dans ma classe de façon officielle donc elle peut y être pendant quelques petites séances mais finalement assez peu. Non, ça pose très peu de problèmes. Alors après, pour l'instant en tous cas, qui est bien c'est qu'elle en parle, y'a pas de . Et d'ailleurs, mes autres grandes filles elles avaient pas de problématique de favoritisme ou autre. Parce que j'étais plutôt malheureusement un peu plus dur pour mes filles que pour les autres, après pour celle qui y est en ce moment je pense que, non c'est pas il y a pas de, elle a pas de retour en tout cas directement lié à ses parents. Là il faut dire que là, elle accumule, elle a les deux. Il y a deux instits qui sont ses deux parents.	1. Zoé est la fille issue d'une première union de sa première compagne. Il a eu avec celle-ci deux filles dont Cylia (problème de croissance) et Rita qui ont deux ans d'écart. Avec sa compagne actuelle qui exerce comme *régenta* dans la même Calandreta que lui, Louis a eu une autre fille, Eloïse, « la petite dernière » actuellement inscrite en CE2 dans sa Calandreta mais pas dans sa classe. (N4_35'35) 3. Louis indique qu'il a travaillé sa posture de parent/enseignant avec ses quatre filles précédentes. Son approche a évolué et ça se passe mieux. (N4_35'35)
	R	D'accord ok	
36'49	L	En fait c'est leur réalité ils vivent avec cette réalité-là. Pour moi après, la difficulté va plutôt être dans le dans le fait que garder la position d'enseignant ça demande de	3. Ce qui est plus délicat à ajuster c'est la relation avec les autres parents d'élèves.

		pas être ami-ami avec tous les parents et ça va être une difficulté réelle parce que bon, on a des affinités avec des personnes on vit des choses assez fortes, que ce soit au niveau des recherches de financement, au niveau des moments de joie ou de partage pendant la scolarité des enfants, pendant les différentes activités qui sont proposées par l'école. Et donc cette gestion-là est pas toujours facile. En fait, ben, surtout quand il y a des choses délicates à dire ou à faire passer ou euh. Quand tout va bien on va dire que ça va à peu près mais c'est vrai qu'on est jamais complètement détendu puisque on a une double casquette et on peut, on on est toujours sur la réserve. Enfin moi en tout cas, je suis toujours sur la réserve parce que j'ai… Après je pense que les parents le savent, enfin ils le voient bien. Et je peux être, je suis le papa d'Eloïse et je je suis l'enseignant et le chef d'établissement, pour l'heure. Alors on essaye aussi d'avoir une position de chef d'établissement coopérative, ce qui est intéressant, puisqu'on le partage puisque l'ensemble des professeurs des écoles de l'établissement ont été au moins une année chef d'établissement.	*« garder la position d'enseignant ça demande de pas être ami-ami avec tous les parents . »* (N4_36'49) D'autant plus que Louis vit des choses assez fortes avec certains d'entre eux : recherches de financement, moments de partage et activités autour de l'école. Louis essaie de toujours garder une certaine réserve qui s'avère nécessaire notamment lorsqu'il faut dire des choses un peu délicates aux parents. (N4_36'49) Le fait d'être dans une position coopérative de chef d'établissement où chaque enseignant a déjà exercé ces fonctions est aidant pour Louis. (N4_36'49)
	R	Ah d'accord.	
38'30	L	Donc on a créé un lieu qui permet à l'ensemble des professeurs des écoles et aux co-présidentes de l'association de prendre les orientations et les directions importantes pour l'école et donc d'avoir… En fait on a multiplié les institutions y compris pour les adultes pour arriver à mieux gérer nos positionnements, rôle, fonction et statut de chacun, et de de prendre de façon un peu coopérative les les décisions importantes pour l'école.	2. « On a multiplié les institutions y compris pour les adultes pour arriver à mieux gérer nos positionnements, rôle, fonction et statut de chacun, et de de prendre de façon un peu coopérative les décisions importantes pour l'école. » (N4_38'30) Louis nomme lieux ces institutions entre adultes.
	R	D'accord et ce lieu vous lui avez donné un nom ce lieu-institution dont tu parles?	
39'08	L	Alors il y en a plusieurs hein mais là c'est PE/co- prez, donc professeurs des écoles/coprésidentes, où là c'est les grosses, les grandes orientations ou les les choses importantes par rapport à la formation des personnes qui sont accueillies sur l'établissement, dans l'établissement, de quoi ils ont besoin, comment on les accompagne, quelles vont quelles vont être les problématiques etc.	2. Un premier lieu réunit professeurs des écoles/coprésidentes où se traitent les grandes orientations et la formation des personnes accueillies dans l'établissement, le personnel non-enseignant. (N4_39'08)
39'37		Après on a un lieu, qui est de Calandreta qui est chef d'établissement/co-présidentes. Alors ça c'est plus du fonctionnel, toutes les semaines. Donc là où on regarde tout ce qui touche les la vie de l'école mais en réaction. C'est-à-dire les décisions qu'on doit prendre très rapidement. Où on rend compte pour une grande partie en bureau. On a les bureaux aussi qui sont une fois tous les deux mois à peu près qui, ça alterne avec les conseils d'administration une fois tous les deux mois aussi.	2. Un second lieu réunit chef d'établissement/co-présidentes. Il traite les décisions de fonctionnement qui doivent être prises rapidement. Le bureau se réunit une fois tous les deux mois en alternance avec le conseil d'administration. (N4_39'37)
40'12		On a un autre lieu qui est le Conseil des salariés où je participe en tant que chef d'établissement où il pourrait y avoir un roulement mais bon là, sur l'organisation on s'est arrêté sur ce fonctionnement-là, avec l'ensemble des salariés qui participent de manière à régler les emplois du	2. Se rajoute le Conseil des salariés non-enseignants avec le chef d'établissement qui gère les emplois du temps et la formation continue des

		temps, les interventions de chacun puisqu'on intègre les salariés dans un dans une Formation Continue qui leur permet du moment où ils arrivent, parce que très souvent ce sont des emplois aidés, mais du moment où ils arrivent au moment où ils partent, de professionnaliser les personnes tant au niveau de la maîtrise de la langue qu'au niveau des différentes compétences dans l'animation, en prise de responsabilités de petits groupes, grands groupes d'enfants en responsabilité, en essayant de les mettre en situation d'avoir des acquis professionnels intéressants. Donc de partir avec, en sachant ce qu'ils ont appris et éventuellement en le valorisant, ce qui peut aboutir donc par exemple, l'année dernière on a eu une personne qui est partie en se disant, je veux faire instit en Calandreta, et elle est donc partie en licence d'occitan et donc là en fin d'année elle est en train de passer la Jurada.	salariés dans le cadre d'une formation continue. (N4_40'12) 3. Il s'agit en effet de donner à ces salariés, très souvent en emplois aidés, des éléments pour se professionnaliser, afin qu'elles puissent quitter ensuite l'école avec un bagage valorisé en langue et en animation notamment. (N4_40'12) Une d'entre elles l'année précédente « est partie en se disant, je veux faire instit en Calandreta, et elle est donc partie en licence d'occitan et donc là en fin d'année elle est en train de passer la Jurada. » . (N4_40'12)
	R	Actuellement	
41'34	L	Actuellement. On a eu une personne qui était étrangère qui est venue, donc l'année avant, qui était brésilienne et donc sans valorisation de ses acquis, donc elle aussi est passée par cette licence, elle avait un niveau BAC, nous on l'a certifiée, qu'elle avait bien intégré un certain nombre de compétences dans sa, dans son parcours et elle a eu cette licence puis un master donc ce qui lui permet de s'intégrer complètement dans la société française. Puisque elle était sans rien en termes de diplôme qui pouvait justifier de ses compétences. Bon et comme ça je pourrais le multiplier. C'est peut-être pas c'est peut-être pas l'objet.	3. Louis tient à montrer que même si ces salariés, souvent des femmes, sont dans des statuts précaires d'emplois aidés, tout est fait pour les accompagner vers une professionnalisation. Il évoque aussi le cas, parmi d'autres, d'une personne étrangère qui avait le niveau BAC mais qui accompagnée par l'établissement a pu obtenir une licence d'occitan puis un master « *ce qui lui permet de s'intégrer complètement dans la société française.* » . (N4_41'34)
	R	Non mais…	
42'20	L	Mais par contre ce que je voulais dire c'est que c'est ce qu'on essaye de mettre en place c'est quelque chose de de s'imposer ou d'utiliser la même éthique et les mêmes outils que ce qu'on met en classe, avec les adultes. Et avoir un peu le même fonctionnement pendant la pandémie par exemple, ça a été je trouve un cas d'école, où on a coconstruit les conditions sanitaires enfin comment mettre en place les protocoles sanitaires de façon sérieuse mais en même temps qui corresponde à quelque chose de vivable pour les enfants, pour les adultes en présence qui prennent en compte les peurs de chacun. Tant, pour contre avec sans etc. et trouver une façon de fonctionner qui permette, qui nous permette de vivre et de ne pas faire de la maltraitance par rapport aux enfants et par rapport aux adultes qui vivent puisque qu'on sait que quand on a un adulte responsable d'enfants qui ne va pas bien, ben les enfants qui sont sous sa responsabilité vont pas être bien non plus. Donc et ça je pense que c'est les institutions, leur fonctionnement au sein de l'établissement qui nous ont permis de trouver, pas l'idéal, mais de mettre en place des	2. « *On essaye de mettre en place c'est quelque chose de de s'imposer ou d'utiliser la même éthique et les mêmes outils que ce qu'on met en classe, avec les adultes.* […] » (N4_42'20) Cela a notamment conduit à coconstruire lors du retour en classe suite au 1er confinement des conditions d'accueil « *qui prennent en compte les peurs de chacun.* » […] « *et ça je pense que c'est les institutions, leur fonctionnement au sein de l'établissement qui nous ont permis de trouver, pas l'idéal, mais de mettre en place des des règles acceptables pour chacun, toujours discutables*

		des règles acceptables pour chacun, toujours discutables d'ailleurs, dans les lieux.	*d'ailleurs, dans les lieux.* » (N4_42'20)
	R	Mais si je fais le compte de tout ce que tu viens de décrire comme dispositif et institutions puisque tu les appelles comme ça, c'est beaucoup, ça fait beaucoup de réunions non ou c'est? Comment tu?	
44'	L	J'ai pas fait le tour puisque il y a celles qui sont de toutes façons liées à Calandreta qui sont déjà mises en place. Comme par exemple aussi le Conseil d'enseignants qui est extrêmement important, une fois par semaine. Qui permet vraiment de faire fonctionner l'équipe pédagogique.	2. Autre institution pour les adultes, « *le Conseil d'enseignants qui est extrêmement important, une fois par semaine. Qui permet vraiment de faire fonctionner l'équipe pédagogique.* » (N4_44')
44'21		On a les *acamps* de cycle, qui sont aussi à peu près une fois par semaine, c'est à dire comme on fonctionne 3 classes de primaire, 2 classes de maternelle, on a besoin de coordonner nos actions dans la mesure où il y a des échanges de services. Puisque il y a des moments où on fait classe, il y a des moments où on fait des échanges de services, par niveau. Par exemple en sport on met pas les CP avec les CM2. On a les CP ensemble avec plutôt avec les grandes sections. Donc on organise des services pour certains moments, de manière à ce qu'on puisse aller un petit peu plus loin de ce dont ont besoin une classe d'âge.	2. A cela se rajoute les *acamps* de cycle, une fois par semaine qui permettent de coordonner les actions dans la mesure où il y a aussi des échanges de services. (N4_44'21)
44'56		Ou un moment particulier, des séquences pédagogiques, des séances didactiques par exemple en mathématiques, on va les faire par même niveau de ceinture. Par exemple, tous les jaunes en opérations vont apprendre le mode opératoire de l'addition en même temps. On va pas y mettre les CM2 à ce moment-là. Donc ça va être une personne qui va prendre ce groupe pendant que les autres auront d'autres groupes en charge. Donc ça ça a besoin d'être organisé et du coup on a besoin de beaucoup de réunions d'organisation de ces différents échanges de service.	2. Certaines séquences pédagogiques regroupent les élèves des trois classes d'une même ceinture. (N4_44'56)
45'33		Et on a un autre moment aussi qui est, alors là on le fait pendant les, deux récréations par semaine pour que les personnes qui interviennent avec des enfants, de façon opérationnelle, se voient pendant un petit quart d'heure, pour fixer les petites choses du dernier moment, les informations. Il y a un tel qui est en doré, y a un tel qui a quelques difficultés par rapport à ça, faire passer les informations importantes puisque on est assez nombreux à intervenir sur chaque niveau, et donc du coup, on a deux petits moments de rendez-vous opérationnels, voilà.	2. Il y a aussi « deux petits moments de rendez-vous opérationnels » durant les récréations pour échanger entre les personnes qui interviennent auprès des enfants (ATSEM, animatrices) des informations importantes de dernière minute. (N4_45'33)
	R	Donc là c'est les enseignants et les personnes qui travaillent avec les enseignants?	
46'11	L	Voilà aides maternelles s'il y en a, animatrices pour faire le lien aussi avec la cour puisque on a fait ce choix extrêmement demandant, tu l'as remarqué en réunion de, mais qu'on trouve très payant par rapport à la cohérence de ce qu'on peut offrir aux enfants, de partager les outils de la pédagogie institutionnelle avec les salariés.	2. Ce choix fait d'un nombre important de réunion est payant selon Louis en termes de cohérence d'où la nécessité de « *partager les outils de la pédagogie institutionnelle avec les salariés.* » (N4_46'11)
	R	D'accord	
46'35	L	Donc ce qui demande de la formation continue en continu (rire) puisque on a des personnes qui changent et en même	2. Louis situe ce fonctionnement comme une

		temps, les personnes qui y sont ne sont pas toujours forcément ouvertes dès le départ, donc il y a vraiment une co-formation et une éco-formation permanente avec des petits outils qu'on met en place chaque fois. On est des artisans hein, c'est à dire qu'on fait des essais, des erreurs et on essaye d'en rediscuter dans les lieux, dans des lieux sécurisés.	formation continue continuelle puisqu'il y a un turn-over important de salariées. « *On est des artisans hein, c'est à dire qu'on fait des essais, des erreurs et on essaye d'en rediscuter dans les lieux, dans des lieux sécurisés.* » (N4_46'35)
	R	D'accord	
47'01	L	Par exemple la monnaie, on la partage en établissement, ça ça a été un gros chantier. Et c'est encore un gros chantier parce que c'est quand même un outil à la fois très efficace et à la fois très fin et pas évident à partager. Donc on a fait le choix de le partager on pense que pour l'instant on a plus d'avantages que d'inconvénients, mais ça demande beaucoup de vigilance et donc de travail et de moments pour pouvoir échanger dessus.	2. La monnaie est « *un outil à la fois très efficace et à la fois très fin et pas évident à partager* ». Il a pourtant été décidé de le partager sur tous les temps de l'établissement, scolaires et périscolaires, ce qui nécessite de la vigilance et des moments d'échange. (N4_47'01)
	R	Quand tu dis l'établissement c'est-à-dire, tu mets dedans les temps à proprement parler de classe et le périscolaire la garderie la cantine Tout ça c'est ça dont tu, dont tu, que tu évoques?	
47'37	L	Tout à fait. Et en fait la fonction éducative, on la conçoit de façon large y compris en prenant en compte ces moments péri-éducatifs. Ce qui permet du coup d'avoir une cohérence d'ensemble au niveau des projets par exemple. On a dans notre, dans notre dans notre objet de transmettre la culture et bien les fêtes un petit peu qui rythment les saisons, on les prépare aussi en dehors de la classe. Par exemple pour le carnaval on va avoir la partie texte qui va être travaillée en classe, puisque c'est un petit peu le propre de l'enseignant aussi que de travailler sur la partie linguistique mais la partie organisationnelle, vêtements, va pouvoir être partagée, décors, etc. avec l'animation. Il peut y en avoir une partie en arts visuels pendant les temps de classe, et une partie en périscolaire pendant les temps périscolaires donc entre midi et deux, le matin ou soir. Surtout entre midi et deux et le soir puisque le matin c'est plus un moment d'entrée dans l'école	3. «*la fonction éducative, on la conçoit de façon large y compris en prenant en compte ces moments péri-éducatifs.* » Ainsi certains projets, comme le carnaval, se travaillent en classe et dans les temps périscolaires avec toujours pour objectif de transmettre la culture occitane. (N4_47'37)
	R	D'accord ok. Si on peut revenir sur tes débuts est-ce que tu pourrais nous dire comment tu as vécu ton entrée en formation initiale, quand tu es arrivé à APRENE? Comment tu as vécu ça.?	
49'05	L	Euh, Extraordinaire. Enfin j'ai trouvé que, enfin, jamais j'aurais pu imaginer ce que j'y ai vécu et à plusieurs niveaux. Alors le premier c'est ce que j'allais y chercher. Enfin ce qui me semblait impossible c'est déjà que ma langue puisse avoir un statut, heu, décent. Et de vivre l'immersion c'est à dire de pouvoir parler en permanence dans ma langue, ça m'avait jamais été donné, puisque ça avait toujours été une langue de la honte un petit peu, alors je vais dire que c'est je suis l'archétype du diglossique. Avec énormément d'amour et énormément de honte parce que (hésitation, émotion ++) Pardon.	1. Louis décrit son entrée à APRENE comme « *Extraordinaire. Enfin j'ai trouvé que, enfin, jamais j'aurais pu imaginer ce que j'y ai vécu.* » (N4_49'05) 2. A APRENE, « *c'est ce que j'allais y chercher. Enfin ce qui me semblait impossible c'est déjà que ma langue puisse avoir un statut, heu, décent. Et de vivre l'immersion c'est à dire de pouvoir parler en*

			permanence dans ma langue, ça m'avait jamais été donné, puisque ça avait toujours été une langue de la honte un petit peu, alors je vais dire que c'est je suis l'archétype du diglossique. Avec énormément d'amour et énormément de honte parce que (hésitation, émotion ++) Pardon. » (N4_49'05) A partir de ce moment-là de l'entretien, et durant près de 10 minutes, Louis est très ému. Je lui propose même de faire une pause dans notre entretien mais il souhaite continuer.
	R	Non mais prends ton temps. Il y a pas de souci.	
50'01	L	Parce que en fait on a complètement intégré, ma famille, le fait que ça servait à rien. (voix chargée d'émotion) Que c'était un patois, que que ça valait rien, et on a toujours vécu que c'était tout pour nous. Donc en clair, on est dans une situation psychologique où ce qu'on est, ben c'est rien. Voilà. Et en plus mon nom de, un de mes noms de famille c'est Hêtre, le hêtre donc c'est quand même assez amusant.	2. Louis évoque la honte intégrée par sa famille vis-à-vis de l'occitan. « (voix chargée d'émotion) *Que c'était un patois, que que ça valait rien, et on a toujours vécu que c'était tout pour nous. Donc en clair, on est dans une situation psychologique où ce qu'on est, ben c'est rien.* » Louis décrit l'écartèlement qu'il a vécu entre ce qui est intégré, la norme linguistique c'est le français , et l'attachement à l'occitan. (N4_50'01)
	R	L'arbre tu veux dire?	
50'48	L	*Lo fag*, le hêtre. Et qui n'existe pas finalement parce que je ne le porte pas. Puisque je suis la génération qui n'a plus gardé le nom de la ferme qui était le (inaudible)	
	R	C'est à dire? J'ai pas bien compris;	
51'05	L	En fait, dans une des deux fermes puisque mes deux parents viennent de fermes, et les deux en fait ont été à des charnières de génération. C'est à dire, bon c'est la vie, c'est ce qui s'est passé, mais les fermes étaient transmises de génération en génération, du côté de (inaudible) jusque de avant, avant la génération, avant la Révolution jusqu'à ma grand-mère, c'était toujours le même nom qui était resté dans la ferme.	
	R	Le nom de famille tu veux dire?	
51'42	L	Tout à fait le même nom de famille, le *fag*, le hêtre.	2. Louis fait, avec émotion, le lien entre la disparition récente d'un de ses noms de famille, Fag, Hêtre en français, transmis de génération en génération, et le reniement, la honte envers la culture et la langue occitane, en jouant sur l'homonymie. « *le même nom de famille, le*

			fag, le hêtre. Il a cessé d'être, à partir de mon père. » (N4_51'42)
	R	D'accord	
51'44	L	Il a cessé d'être, à partir de mon père voilà. Bon, enfin, excuse-moi là c'est une parenthèse qui n'a rien à voir	
	R	Oui non mais	
51'55	L	(inaudible). C'était pour dire par rapport à APRENE le fait de pouvoir vivre l'immersion comme quelque chose de naturel, de possible, voire d'imaginable comme quelque chose de valorisable-valorisé. Pour moi ça a été une expérience (pause) extraordinaire, formidable. Formidable, une révolution parce que j'ai toujours pensé que c'était important, ma grand-mère était une conteuse, elle contait depuis tout petit et quand mes cousins sont arrivés qui maîtrisaient moins la langue que moi, ils voulaient toujours qu'elle traduise et moi je disais non non non c'est pas possible, les contes de mémé c'est pas comme ça, en français, c'est plus les contes, c'est plus rien. Les contes c'est les contes donc elle pouvait pas les dire autrement qu'en occitan et pour moi c'était je pense que ça ça a participé à me dire qu'il y avait un possible pour ma langue. En tout cas qu'il y avait des choses précieuses	1. « *à APRENE le fait de pouvoir vivre l'immersion comme quelque chose de naturel […]Pour moi ça a été une expérience (pause) extraordinaire, formidable.* » (N4_51'55) 2. Il convoque également la figure de sa grand-mère qui était conteuse. Lorsqu'il était enfant, il insistait pour qu'elle conte en occitan malgré les demandes de ses cousins qui maitrisaient moins la langue. « *Les contes c'est les contes donc elle pouvait pas les dire autrement qu'en occitan et pour moi c'était je pense que ça ça a participé à me dire qu'il y avait un possible pour ma langue.* » (N4_51'55)
52'56		Et ma grand-mère a été enregistrée aussi. Donc pour moi je me suis dit purée et s'il y a un type qui vient, pardon, quelqu'un qui vient pour enregistrer Mémé c'est que ce qu'elle dit ce c'est que il y en a d'autres qui pensent comme moi, que ce n'est pas rien. Et en vivant à APRENE l'immersion à la vivre, en la vivant en plus avec des gens qui avaient des des des variantes dialectales différentes de la mienne, je me suis dit mais attends mais c'est possible. C'est possible et c'est et donc ça a participé, oui à ma reconstruction par rapport à ça et donc j'y ai retrouvé quelque chose là d'important.	2. Le fait que sa grand-mère ait été enregistrée lorsqu'elle contait a conforté Louis dans sa conviction sur la valeur de cette langue. « *Quelqu'un qui vient pour enregistrer Mémé c'est que ce qu'elle dit ce c'est que il y en a d'autres qui pensent comme moi, que ce n'est pas rien.* » (N4_52'56) 2. Vivre l'immersion à APRENE avec les différentes variantes dialectales, voir que c'était possible « *donc ça a participé, oui à ma reconstruction.* » (N4_52'56)
53'46		Après, cette année-là à APRENE, bon j'ai aussi eu la chance de faire des rencontres extraordinaires. J'ai eu la chance de rencontrer René Laffitte. Je le souhaite à tous enfin, j'aurais souhaité que tout le monde puisse le rencontrer parce que c'était vraiment quelqu'un d'extraordinaire qui avait une humanité une, une façon de de. Une humilité aussi et une façon de pénétrer sur le fonctionnement de l'humain et d'accompagner les humains que ben voilà, je je il il. On va dire que quand je pense à un mot que j'arrive pas à retrouver j'essaye de penser à ma grand- mère. Je lui mets la phrase dans la bouche et je vais avoir le mot qui va arriver ou l'expression adéquate.	1. Louis parle de « rencontres extraordinaires » et en premier lieu celle avec René Laffitte, « *c'était vraiment quelqu'un d'extraordinaire qui avait une humanité. […Une humilité aussi et une façon de pénétrer sur le fonctionnement de l'humain et d'accompagner les humains.* » (N4_53'46)
	R	En occitan tu veux dire?	

	L	Sans avoir à aller plus loin.	
	R	En occitan?	
54’46	L	En occitan. Et dans une situation pédagogique je vais penser à René, voilà. Et je vais essayer de voir quelle expression un peu rude il emploierait pour définir la situation et pour avoir une solution. Donc voilà, ça va être les deux mamelles. Après j'ai une autre rencontre. J'en ai eu beaucoup hein. J'ai eu beaucoup de chance cette année-là.	1. Louis fait le parallèle entre sa grand-mère et René Laffitte. Il les situe tous deux comme des points d’appui, pour l’une sur la langue, pour l’autre sur la pédagogie. « *Quand je pense à un mot que j'arrive pas à retrouver j'essaye de penser à ma grand- mère. Je lui mets la phrase dans la bouche et je vais avoir le mot qui va arriver ou l'expression adéquate. […]Et dans une situation pédagogique je vais penser à René, voilà. Et je vais essayer de voir quelle expression un peu rude il emploierait pour définir la situation et pour avoir une solution. Donc voilà, **ça va être les deux mamelles**.* » (N4_54’46)
55’16		Bon ben j'ai eu la rencontre avec le professeur Petit qui m'a permis de comprendre ce qu'était le bilinguisme, comprendre ma diglossie, aussi comprendre comment on pouvait plus aider les enfants par immersion et donc en occitan, je sais qu'on est obligé de passer par l’immersion, pour pouvoir éviter aux enfants la diglossie et pour qu'ils puissent avoir un bilinguisme équilibré qui leur amène, plutôt qu'à une diglossie qui va les pénaliser. Donc je le remercierai jamais assez et ça fait partie des grandes rencontres que j'ai eues. Philippe Hamel, qui, alors sur la possibilité de vivre l'immersion et l'évidence qu'il y a mise et bien je pense que c'est, oui il a été fondamental là-dedans. Parce que je pense s’il y avait il avait la façons de le mettre en place qui a permis que ça se soit vécu. Que je puisse le vivre, c'est sûr.	1. Louis évoque d’autres rencontres avec le professeur Petit à propos de bilinguisme et qui lui a permis de comprendre sa diglossie, Philippe Hammel sur la possibilité de vivre l’immersion, Jean-Louis Blenet pour sa vision sur la situation du mouvement et de ses perspectives. Il évoque également Patrice Baccou, Jaumeta Arribaud pour le rôle qu’ils ont joué dans la transmission. (N4_55’16 à 56’15)
56’15		J'ai rencontré Blenet, qui avait, Jean-Louis Blenet qui avait une vision très juste à la fois de la situation actuelle et à la fois des perspectives et des possibilités. Bon je pourrais en dire beaucoup dessus mais je pense ça a vraiment été une très belle rencontre. Après tous ceux qui ont participé au mouvement des euh… Patrice Baccou qui pour moi est un, vraiment quelqu'un d'extraordinaire aussi. Puis après j'ai peut-être eu, c'est sûr que je l'ai, non c'est pas que je le surestime, c'est que j'ai conscience de ce qu'ils ont amené et de la place qu’ils ont occupé dans cette transmission, dans cette cette aventure, du fait de le rendre possible. Jaumeta aussi.	
57’06		Et je voudrais pas en oublier parce que, il y avait Patrick Albert qui est, qui était mon *paissèl-ajudaire*, mon *paissèl*. Il y a eu toutes les rencontres des *paissèls* et toute cette aventure et toutes ces personnes. Les Rouquette quand je les rencontrais, toutes ces rencontres qui ont été possibles parce que, parce qu'on est sortis, parce qu'on nous a permis de les rencontrer, ces gens.	

57’32		Ces gens-là qui ont… qui ont fait que cette année, cette première année, toutes les rencontres qu'on a fait, de classes, tous ces enseignants qui nous ont offert leur classe, pendant un module entier, qui nous ont offert tout ce qui est, toute leur expérience qui, petit à petit, mois après mois nous ont donné tous leurs petits trucs, qui ont partagé aussi leur vie, leur passion, leurs analyses par rapport aux enfants, à ce qu'ils mettaient en place les situations didactiques, qu'ils mettaient en place parce que… A leurs doutes aussi par rapport à jusqu'où je peux aller, jusqu'où je peux aller, quelle écoute j'ai eu à ce moment-là, quelle écoute je n'ai plus. Pourquoi ? Comment ? tous ces questionnements-là. Ben, la première année, c'est tout un réseau de personnes qui finissent par faire sens parce que tous dans le même mouvement mais en même temps avec des approches en tant que sujet très indivi, individuelles, très personnelles, et qui en même temps participe à construire un tout qui a une cohérence.	1. Il cite aussi Patrick Albert, qui fut son *paissèl-ajudaire*, puis tous les *paissèls* et finalement toutes les personnes qu’il a rencontrées au cours de cette première année de formation initiale. « *Et je voudrais pas en oublier.* » (N4_57’06 à 57’32) Il semble dresser le panthéon de toutes ses rencontres dans Calandreta, comme s’il était dans un discours adressé. Il parle en « nous ». Il salue tous les enseignants qui en ouvrant leur classe ont partagé leurs expériences, leurs doutes , leurs questionnements. (N4_57’32) 3. Il considère qu’au cours de la première année tout un réseau de personnes s’est ainsi tissé et a fait sens (N4_57’32) 2. Tout le réseau de personnes rencontrées en première année sont selon Louis « *tous dans le même mouvement mais en même temps avec des approches en tant que sujet très individuelles, très personnelles, et qui en même temps participe à construire un tout qui a une cohérence.* » (N4_57’32)
	R	D’accord.	
58’46	L	Et donc je me… Après avoir vécu cette année-là, euh, je me suis dit, si tu dois avoir une place dans ce mouvement-là, s'ils pensent que tu fais l'affaire, c'est comme ça que je le voyais, je travaillerai à ce que d'autres puissent profiter de ce que tu, j'ai profité. Et la première année d'APRENE 1 j'ai toujours milité derrière Philippe Hamel hein, qui l’a conçue enfin au moins sur sa première maquette, pour qu'elle reste contre vents et marées, parce qu'elle est fondatrice. Elles permettent vraiment enfin moi en tous cas, elle m'a permis, et je souhaite que ce soit ça pour chacun, avec ses rencontres, avec ses sorties en fait, de faire vivre à des adultes ce qu'on va vouloir faire vivre à des enfants, ça me semble être vraiment le fondement d'une éthique et de, d'une éducation possible et d'un changement d'éducation possible, parce qu'en fait, on change de paradigme quand on, quand on rentre en PI, quand on rentre en Calandreta. Ce sera pas ce qu'on a vécu, donc y a besoin d'une rupture. Il y a quand même besoin qu'on voie que c'est possible parce que si on le voit pas, on peut pas l'imaginer. Si on le fait pas fonctionner, si on le vit pas, moi j'aurais pas réussi en tout cas à le, à le,	1. Louis souhaitait, après sa première année à APRENE, travailler à ce que d'autres puissent profiter de ce dont il avait pu profiter. Il s’inscrivait donc déjà dans la transmission. (N4_58’46) 2. « *avec ses rencontres, avec ses sorties en fait, de faire vivre à des adultes ce qu'on va vouloir faire vivre à des enfants, ça me semble être vraiment le fondement d'une éthique et de, d'une éducation possible et d'un changement d'éducation possible, parce qu'en fait,* ***on change de paradigme quand on, quand on rentre en PI, quand on rentre en Calandreta.*** *Ce sera pas ce qu'on a vécu, donc*

		à le, après, penser que c'était possible pour les enfants. Voilà.	*y a besoin d'une rupture.* » (N4_58'46)
1h00'14	R	D'accord. Et donc tu entres à APRENE, et bon, tu as dit tout à l'heure, hop là, la position de la la position de de enfin de pa, familiale, si j'ai bien compris, par rapport à la langue. Là où ça en était dans l'histoire de de ta famille, et quelles ont été les réactions quand, dans ta famille, quand les gens ont appris que, ben voilà que tu allais peut-être être instit en Calandreta ?	
1h00'50	L	(pause)Alors, euh, au tout départ passer d'ingénieur à instit, euh, on va dire qu'il y avait un petit peu de scepticisme. Après, très rapidement, en tout cas (silence). En tout cas pour ma grand-mère, pour certains de la fierté aussi. (voix chargée en émotion).	2. Lorsque je lui demande quelles ont été les réactions de sa famille lorsqu'il a annoncé qu'il allait être instit en Calandreta, Louis est à nouveau saisi d'émotion et marque des pauses. « *Au tout départ passer d'ingénieur à instit, euh, on va dire qu'il y avait un petit peu de scepticisme. (silence). En tout cas pour ma grand-mère, pour certains de la fierté aussi. (voix chargée en émotion). Oui de la fierté.*» (N4_1h00'50)
	R	Hum, hum.	
1h01'29	L	Et, euh (émotion), Oui de la fierté.	
	R	On peut faire une petite pause si tu veux Louis, il y a pas de souci.	
1h01'38	L	Oui. Disons que, en termes de promotion sociale le (rire), le rendez-vous était pas était pas gagné. En termes par contre de retour et de d'estime de soi et d'estime de, euh, euh, y a une clarification. Et je pense que oui ce qui était le moins valorisé dans la famille a pu avoir un petit peu plus de place.	2. L'entrée en Calandreta de Louis a permis de réhabiliter la langue et la culture occitane dans sa famille. « *Disons que, en termes de promotion sociale le (rire), le rendez-vous était pas était pas gagné. En termes par contre de retour et de d'estime de soi et d'estime de, euh, euh, y a une clarification. Et je pense que oui ce qui était le moins valorisé dans la famille a pu avoir un petit peu plus de place.* » (N4_1h01'38)
	R	Donc quand tu dis que ce qui est moins valorisé, tu parles de de l'occitan de la langue occitane ou de ou d'autres choses?	
1h02'20	L	Disons que la valorisation passe souvent par, et plutôt par la réussite sociale. Et la réussite sociale c'était plutôt d'être de continuer, enfin d'être le plus haut possible dans les études. Et ma grand-mère était la, une des premières à avoir le certificat d'études, ma mère une des premières à avoir le bac et moi un des premiers à être ingénieur, si tu veux. Donc il y avait une logique de ben de progression sociale. En même temps on savait pas trop quoi en faire de nos diplômes parce qu'on n'était pas dans des milieux qui avaient l'habitude d'avoir ces diplômes-là. Donc on savait pas trop ce à quoi ça pouvait correspondre en termes de métier, mais au moins on avait cette impression qu'il y avait une promotion sociale liée à monter en études. Et là,	1. En se convertissant dans l'enseignement primaire, Louis est allé à contre-courant de la réussite sociale telle qu'elle est considérée dans sa famille pour laquelle il s'agit « *d'être le plus haut possible dans les études.* » *Initialement, Louis s'inscrivait dans cette dynamique familiale puisque «ma grand-mère était la, une des premières à avoir le*

		je pense que c'était aussi, il y a il y a de la valeur et de la promotion à simplement, euh, être ce qu'on est et valoriser des choses qui nous arrivent naturellement. Et de reconnaître la valeur de choses qui nous ont été transmises et qui sont pas de l'ordre du diplôme mais de l'ordre du de la maîtrise d'une langue, de savoir-faire, de *biais*, et donc d'avoir une autre un autre regard sur les, sur la valeur des personnes beaucoup plus singulière.	*certificat d'études, ma mère une des premières à avoir le bac et moi un des premiers à être ingénieur.* » (N4_1h02'20) 2. Pour Louis, il s'agit de « *reconnaître la valeur de choses qui nous ont été transmises et qui sont pas de l'ordre du diplôme mais de l'ordre du de la maîtrise d'une langue, de savoir-faire, de biais, et donc d'avoir une autre un autre regard sur les, sur la valeur des personnes beaucoup plus singulière.* » (N4_1h02'20)
	R	Pour revenir sur sur ce que tu évoques, en termes de promotion sociale, et toi personnellement de passer de d'un statut d'ingénieurs à un statut d' instituteur, ça t'a fait quoi?	
1h03'53	L	Instit c'est surtout stagiaire en fait (rires). Stagiaire ça faisait bizarre et j'avoue que n'ayant pas eu de contact régulier avec les enfants, je m'étais, je n'avais pas à mesurer l'évolution de la société. Et c'est vrai que quand je suis arrivé dans des classes de CM1 CM2, j'étais un peu choqué de la façon qu'avaient les enfants de me parler, voire, tu vois, ils mettaient les pieds sur la table. Je disais : « tu ferais ça chez toi? - Oui, oui. » Bon. Tu vois les parents, tu leur dis, « mais vous trouvez ça normal ? - Ben oui, nous on trouve ça normal. - Bon d'accord. » Donc j'étais en décalage par rapport à l'évolution de la société et et du coup, oui, il y a eu des petits moments comme ça.	3. Passer d'un statut d'ingénieur à instituteur stagiaire n'a pas été évident pour Louis. N'ayant pas trop eu de contacts réguliers avec des enfants, il a été « *en décalage par rapport à l'évolution de la société* », notamment en ce qui concerne le savoir-vivre que ce soit des élèves ou de leurs parents. «*J'étais un peu choqué de la façon qu'avaient les enfants de me parler, voire, tu vois, ils mettaient les pieds sur la table. Je disais : « tu ferais ça chez toi? - Oui, oui. » Bon. Tu vois les parents, tu leur dis, « mais vous trouvez ça normal ? - Ben oui, nous on trouve ça normal. - Bon d'accord.* » (N4_1h03'53)
1h04'45		Après honnêtement, je trouve que c'est un métier qui est complètement honorable et je… Après je sens maintenant qu'il y a besoin de de travailler ce que disait Jany Gibert, ce que dit toujours Jany Gibert d'ailleurs, c'est la dissymétrie, c'est-à-dire d'être d'autant plus pointu dans notre métier et pouvoir mettre des mots professionnels sur ce que ce qu'on vit avec les enfants, de manière à pouvoir accompagner les parents et leur expliquer et et pas être dans la justification mais dans de l'explication euh… Et que si on a pas cette dissymétrie, notre métier devient aussi enfin, y a beaucoup d'impossible mais oui, impossible oui. Parce que je pense que oui, qu'il devient de plus en plus difficile. Parce qu'on est beaucoup, on est dans une situation sociétale qui fait que le métier d'enseignant devient de plus en plus délicat.	3. Comme le disait Jany Gibert, un des formateurs à APRENE, Louis pense que la dissymétrie dans les rapports avec les élèves et leurs parents reste à travailler dans le métier d'enseignant. « *être d'autant plus pointu dans notre métier et pouvoir mettre des mots professionnels sur ce que ce qu'on vit avec les enfants, de manière à pouvoir accompagner les parents et leur expliquer et pas être dans la justification mais dans de l'explication.* » (N4_1h04'45)

			Il considère que « *on est dans une situation sociétale qui fait que le métier d'enseignant devient de plus en plus délicat.* » (N4_1h04'45)
	R	Tu parlais des enseignants Calandreta? Ou d'enseignants en général?	
1h05'41	L	Je pense aux enseignants en général, après en Calandreta on a des problématiques qui s'y rajoutent dont, ben voilà, l'actualité nous en offre le spectacle grandeur nature mais de fait…	
	R	Avec ?	
1h06'02	L	"On a décidé d'avoir raison" c'était un peu le le slogan des années 69, je crois que c'était Pécout[15] qui l'avait, qui l'avait écrit, et que ça s'est révélé être vrai pour l'immersion, ça s'est révélé être vrai pour énormément de choses. Il n'en reste pas moins que, on a des parents qui viennent de tout horizon et que donc, du coup ils peuvent mettre leurs enfants pour des raisons autres que l'ensemble du projet Calandreta. Et donc, du coup, on a parfois à gérer des situations un peu délicates et on a vraiment à être assurés et tranquilles par rapport à ce, ce qu'on fait et donc, de pouvoir expliquer en tranquillité, le pourquoi de notre action. Le pourquoi et le comment dans le pourquoi.	1. Louis cite le poète Roland Pécout « *On a décidé d'avoir raison.* » pour illustrer le pari réussi de Calandreta sur l'immersion. (N4_1h06'02) 1. Les parents viennent d'horizons divers « *ils peuvent mettre leurs enfants pour des raisons autres que l'ensemble du projet Calandreta.* » Cela conduit parfois à des situations délicates d'où la nécessité d'être « *assurés et tranquilles par rapport à ce qu'on fait et donc, de pouvoir expliquer en tranquillité, le pourquoi de notre action.* » La légitimité revendiquée de l'action de Calandreta. (N4_1h06'02)
	R	D'accord et quand tu, quand tu as parlé tout à l'heure, tu disais que, que tu avais été un petit peu surpris là, le fait de passer, de te retrouver stagiaire. Tu étais un professionnel qui exerçait depuis plusieurs années et tu te retrouves entre guillemets, sur les bancs de l'école quoi, de l'école APRENE, de ça t'a fait quoi ce	
1h07'16	L	Ah ça travaille l'humilité un peu (Rire). Ça travaille l'humilité voilà, bon. Après c'était aussi, j'avais énormément de champs que je maîtrisais pas. J'avais aussi beaucoup à apprendre par rapport aux professionnels, ça m'a pas non plus… Mais enfin j'avais beaucoup de, beaucoup d'humilité par rapport à ça quand même hein et j'étais extrêmement reconnaissant à tous ceux qui partageaient ce qu'ils savaient, ce ce qu'ils faisaient. C'était plus le décalage par rapport aux enfants que j'ai connus et aux enfants que je trouvais là. Tant dans l'utilisation du verbe que sur le positionnement par rapport aux adultes et le positionnement par rapport enfin aux adultes en général, c'était l'enseignant mais c'est aussi les parents. J'avais, enfin, j'avais jamais entendu des parents, des enfants parler comme comme je l'ai vu à des parents. Mais maintenant c'est monnaie courante.	3. Après une première carrière professionnelle, se retrouver stagiaire *«ça travaille l'humilité »* pour Louis. (N4_1h07'16) Il a eu beaucoup à) apprendre des enseignants expérimentés. 3. Ce qui l'a le plus déstabilisé, il y revient, c'est le décalage entre les enfants qu'il a connus dans sa propre enfance et ceux qu'il a trouvé dans les classes notamment sur leur positionnement vis-à-vis des adultes, enseignants et parents. Il découvre un manque de respect qu'il ne soupçonnait pas. Il met cela

[15] https://fr.wikipedia.org/wiki/Roland_P%C3%A9cout

			sur le compte d'une évolution regrettable de la société qui manque de régulations sociales. (N4_1h07'16)
	R	D'accord	
1h08'13	L	Les enfants qui insultent les parents devant moi, c'est assez courant. Je pense pas que ce soit acceptable, c'est pour ça que je suis content d'avoir des lieux pour pouvoir le dire et pour pouvoir le travailler avec les enfants. Mais il n'en reste pas moins que ça devient, enfin que c'est courant dans dans la rue et et ça vient presque plus à l'idée de quelqu'un d'avoir envie, dans les villages peut-être un petit peu différemment, mais qu'il y ait des régulations sociales par rapport à ça. Autant elles étaient courantes il y a une cinquantaine d'années, autant maintenant c'est beaucoup plus rare d'avoir une régulation sociale. Un adulte qui va dire dans la rue à un adolescent « bon, là tu dépasses les limites. », c'est vrai que c'est beaucoup moins courant et que, et que voilà c'est une évolution de la société.	« *Les enfants qui insultent les parents devant moi, c'est assez courant.* » Comme il ne trouve pas cela acceptable, il a recours aux institutions de la classe [le conseil] pour le travailler avec les enfants. (N4_1h08'13)
	R	Hm. Euh, tu as	
1h09'02	L	C'était donc ça qui m'a un petit peu truqué pas du tout… Après, moi je changeais complètement de métier, donc je savais rien sur ce métier-là. J'ai, donc je suis pas arrivé en disant que j'en savais plus que les autres. Je savais rien sur ce métier-là. J'avais d'autres compétences mais pas celle-là.	1. « *Moi je changeais complètement de métier, donc je savais rien sur ce métier-là. J'ai, donc je suis pas arrivé en disant que j'en savais plus que les autres. Je savais rien sur ce métier-là. J'avais d'autres compétences mais pas celle-là.* » (N4_1h09'02)
	R	D'accord. Juste un petit point technique, si jamais le son se coupe ou quelque chose comme ça tu, tu me fais signe parce que moi aussi j'ai pas toujours une très très bonne connexion Voilà. Et tu t'es qualifié déjà une ou deux fois dans notre discussion de disglossique. Est-ce que tu peux dire pour toi ce que c'est ça la diglossie et toi en tant que disglossique, tel que tu te définis. En quelques mots quoi.	
1h09'51	L	La diglossie c'est le fait, en fait, d'avoir deux langues mais avec une langue dévalorisée, et donc du coup, au lieu de profiter du bilinguisme pleinement en étant fier de ses deux langues, ben on a un handicap dû à la deuxième langue qui va soit faire des interférences ou autre mais comme elle n'est pas reconnue au même statut que l'autre, on va la cacher. Mais comme tout ce qui est caché, ça ressort. Et ça ressort pas bien. Je vais te dire un moment qui m'a énormément choqué quand j'étais, enfin choqué, oui ça m'a, j'y pense encore. J'étais au CE1. J'ai écrit dans une rédaction que le weekend j'étais allé dans dans la ferme familiale, que j'ai couru *dins l'estable*… (occitan). Et je me souviens que quand j'avais dû la lire que…	2. Louis évoque la diglossie qu'il considère comme un handicap dû aux interférences de la deuxième langue dévalorisée, qui « *comme elle n'est pas reconnue au même statut que l'autre, on va la cacher. Mais comme tout ce qui est caché, ça ressort. Et ça ressort pas bien.* » (N4_1h09'02)
	R	Tu l'as écrit comme ça?	
	L	Oui	
	R	D'accord ok.	
1h10'52	L	… que personne comprenait et j'ai vraiment cru qu'on se moquait de moi. Que parce que j'avais pas conscience que c'était deux langues différentes et qu'on comprenne pas, voire que… Alors j'ai senti vraiment un moment de honte profonde de d'incompréhension complète qui ont peut-être	2. Pour illustrer cette diglossie, Louis revient, avec une certaine émotion, sur un moment qui l'avait énormément choqué lorsqu'il

		participé à mon mutisme. Et après c'était, il y a eu plusieurs moments, je sais pas s'il faut que ce soit dans l'enregistrement mais, où on n'acceptait pas que je mélange les deux langues… dans, dans ma famille. Donc il fallait maîtriser la langue avant de commencer à la parler. Ce qui est complètement impossible. Donc, voilà et puis après des moments où de d'enfant qui essaye de comprendre une des choses qu'il n'arrive pas vraiment à comprendre et qui s'en veut parce qu'il devrait.	était en CE1. Il avait lu en classe une rédaction où il avait écrit «*j'ai couru dins l'estable.* [...] *personne comprenait et j'ai vraiment cru qu'on se moquait de moi.[…] Alors j'ai senti vraiment un moment de honte profonde, de, d'incompréhension complète qui ont peut-être participé à mon mutisme.[…] on n'acceptait pas que je mélange les deux langues… dans, dans ma famille.* » Il évoque aussi une certaine culpabilisation « *des moments où de d'enfant qui essaye de comprendre une des choses qu'il n'arrive pas vraiment à comprendre et qui s'en veut parce qu'il devrait.* » (N4_1h10'52)
	R	D'accord.	
1h11'55	L	Voilà. Et des moments qui qui sont des grosses blessures de tout petit, et qui en fait nous poursuivent toute notre vie et qu'on essaye de régler toute notre vie. Comme disait (inaudible), on se pose toutes nos questions avant 4 ans et on passe toute notre vie à essayer de les résoudre.	2. Ce sont pour Louis autant de « *moments qui qui sont des grosses blessures de tout petit, et qui en fait nous poursuivent toute notre vie et qu'on essaye de régler toute notre vie.* » (N4_1h11'55)
	R	D'accord, merci, de de m'avoir éclairé sur ce thème parce qu'il y a plusieurs interprétations souvent dans les dans des termes concept, de gros termes concepts comme ça et	
1h12'05	L	Il y a une étude comme ça de Lambert qui en parle bien du du bilinguisme. Bilinguisme positif et bilinguisme négatif. Et donc le bilinguisme négatif correspond à , au bilinguisme des gens de l'immigration. Nous nous sommes des immigrés de l'intérieur mais où la langue de l'immigration ne va pas être reconnue et donc du coup va être un handicap. On a tous en tête ces personnes qui viennent de l'étranger et qui vont mélanger français et occitan, mais c'est en grande partie dû au fait que ben leur langue et leur culture d'origine n'est pas valorisée à égalité. Et donc au lieu d'en faire une richesse, ben ils en font quelque chose qui les handicape sur l'apprentissage de la langue de la culture qui les accueille.	lapsus ? « On a tous en tête ces personnes qui viennent de l'étranger et qui vont mélanger français et occitan. » 2. Louis évoque le bilinguisme négatif qui «*correspond à , au bilinguisme des gens de l'immigration.* ***Nous nous sommes des immigrés de l'intérieur*** *mais où la langue de l'immigration ne va pas être reconnue et donc du coup va être un handicap.* » (N4_1h12'05)
	R	D'accord, et si on peut revenir encore à tes débuts, au début, quand tu as été recruté, comment tu envisageais la suite ? Tu as été recruté, dans les années à suivre tu te, tu voyais quoi comment tu te projetais à ce moment-là? Au début de ta carrière, si on peut parler de carrière à Calandreta.	
1h13'33	L	En essayant de faire le mieux possible de faire ce travail de transmission et d'éducation des des enfants en leur faisant rencontrer le plus de personnes, de valeurs possibles, de lieux de lieux riches d'enseignements	

		possibles, en leur faisant vivre le plus de situations riches possibles pour qu'ils puissent aller puiser tout ce qui leur permettrait de devenir des citoyens de demain éclairés et plein d'expériences.	
	R	D'accord tu te projetais comme instit? Tu disais bon voilà je vais	
1h14'09	L	Ah oui oui. Complètement.	
	R	D'accord ok	
1h14'13	L	Comme instit à 100 % dans ma classe.	1. En début de carrière, Louis se projetait « *comme instit à 100 % dans ma classe.*», favorisant l'ouverture des élèves « *en leur faisant rencontrer le plus de personnes, de valeurs possibles, de lieux de lieux riches d'enseignements possibles, en leur faisant vivre le plus de situations riches possibles pour qu'ils puissent aller puiser tout ce qui leur permettrait de devenir des citoyens de demain éclairés et plein d'expériences.* » (N4_1h14'13)
	R	D'accord ok et…	
1h14'18	L	Pas dans ma classe pardon, dans la classe que j'aurai en responsabilité à ce moment-là.	
	R	Ben justement quand tu t'es retrouvé pour la première fois en situation de responsabilité, qu'est-ce que, qu'est-ce que c'est qui t'a le plus surpris?	
	L	La première fois?	
	R	Ouais. Quand tu as été en responsabilité avec ta classe quoi	
1h14'40	L	(réflexion)	
1h14'47	L	Là, en fait j'ai pas été surpris parce que on me l'avait dit que les enfants allaient comprendre ce que je dirais et que en fait, l'année d'APRENE 1, permet de vivre suffisamment de situations de classe, que il y a pas eu de changement en fait entre le moment où j'étais en... Éventuellement, les questionnements je les aurais plutôt eus au début en tant que stagiaire quand je rentrais dans la classe, je me posais la question mais pourquoi là, à tel moment il parle en français, un tel enseignant le voit pas. Après je me suis aperçu qu'on voit pas tout dans une classe (Rire) il y a dû lâcher prise. Les questionnements et les choses qui, la surprise était plutôt quand je suis rentré dans les classes, que après quand j'ai eu une classe en responsabilité parce que finalement j'y ai retrouvé les situations que j'avais vues dans les classes avant.	
	R	Quand tu étais stagiaire?	
	L	Oui tout à fait.	
	R	D'accord. Et il y a un moment que tu pourrais évoquer qui t'a marqué dans, lors de ta première prise de responsabilité d'une classe? Qui te reviendrait là comme ça ?	
1h16'14	L	Il y en a énormément il y en a	
	R	Au tout début quoi. Au tout début là, voilà, là tu es plus stagiaire et tu as ta classe et c'est ce qui, quelque chose,	

		une situation qui t'a particulièrement marquée cette année-là?	
1h16’31	L	Oui en fait j'ai reçu dans la dans la première année où j'étais en responsabilité de classe donc j'étais en délégation d'auxiliaire, j’avais des CM1/CM2 donc de N., centre-ville de N. et j'avais deux enfants qui venaient, qui venaient de l'extérieur, une entrée tardive, qui venaient d'arriver et ce qui m'a passionné, alors les deux venaient, parce qu'ils étaient alors pour l'une dyslexique et pour l'autre il rentrait pas dans la lecture, il arrivait pas à lire et à écrire donc il était très renfermé sur lui-même, il parlait très peu .	
	R	Et ils venaient d'une école publique Lambda?	
1h17’18	L	Oui une école publique où ça c'était très mal passé. Et ce qui m'a marqué c'est que les deux sont arrivés à lire et à écrire dans leur année de CM2 et que c'est l'occitan, enfin pour moi en tout cas, qui leur a permis ça. Alors il se trouve qu'on a la chance d'avoir un languedocien central, une langue transparente, donc depuis je pense qu'il y a des éléments d'explication qui sont de l'ordre de la transparence de la langue occitane. Il y a certainement des choses de l'ordre d'une chance ou de la dernière chance puisque que pour le petit là, c’était on en fera jamais rien il n'arrive pas il n'y arrivera jamais à lire et à écrire et il s'est mis à lire et à écrire en occitan alors que il a appris l’occitan en même temps quoi. Et je pense donc du coup qu'il y a beaucoup à faire avec la dernière chance mais aussi avec la transparence de la langue du languedocien central.	Louis semble un peu esquiver ma question sur un moment qui aurait pu le marquer en début de carrière. Rien ne semble l’avoir surpris. Devant mon insistance, il évoque pourtant deux élèves arrivés « *d’une école publique où ça c'était très mal passé* » en CM2 dans sa classe, l’une dyslexique et l’autre non-lecteur. « *Ce qui m'a passionné […]ce qui m'a marqué c'est que les deux sont arrivés à lire et à écrire dans leur année de CM2 et que c'est l'occitan, enfin pour moi en tout cas, qui leur a permis ça. […]Il y a certainement des choses de l'ordre d'une chance ou de la dernière chance.* » Selon lui, « *la transparence de la langue du languedocien central* » est un atout qui peut favoriser cette dernière chance. (N4 1h17’18) Il emploie même le terme fort de « ***renaissance*** » de ces deux enfants. Il ne parle pas cependant de l’accueil généré par la PI. S’ensuit toute une argumentation basée sur des études scientifiques sur l’incidence des différentes langues dans la survenue de la dyslexie. (N4 1h18’20)
	R	Tu peux préciser ce que c'est que la transparence de la langue.	
1h18’20	L	Le fait que la correspondance phonie-graphie en l'occitan est régulière. Beaucoup plus régulière qu'en français en tous les cas et donc du coup pour des dyslexiques, il est possible que la dyslexie ne soit pas révélée par l’occitan dans la mesure où elle est transparente. Parce que ça pose moins de problèmes cognitifs. Donc il y a eu des études récentes qui ont été réalisées entre des Italiens des Anglais et des Français, et on s'est aperçu, enfin au	

		départ on pensait que les Italiens étaient génétiquement moins dyslexique que les Anglais ou les Français. Et après étude, il apparaît qu'en fait l'humain a toujours entre 8 et 10 % d'enfants qui sont dyslexiques, c'est-à-dire qu'ils ont ces affection des fonctionnements cérébraux. Et par contre, que il y a des langues qui les révèlent plus ou moins et qui, et ce serait lié à la transparence de la langue, c'est-à-dire la correspondance phonie-graphie. En gros, il faut surtout pas commencer à apprendre à lire et à écrire en anglais parce que c'est une des langues les pires parce qu'à une seule, à une phonie correspond une myriade de graphies et à une graphie correspondent plusieurs phonies différentes. Le français est un petit peu mieux mais quand même se débrouille bien pour être compliqué. Donc avec beaucoup d'exceptions et l'occitan, l'italien pardon, surtout depuis la réforme est très transparent. Et ce qui explique qu'il y a moins de 3 % de dyslexiques révélés par l' italien alors qu'il y en a autour de 8 % pour le français, et une dizaine de pour cent pour l'anglais ou quelque chose comme ça.	
1h20'02		Du coup, une partie de l'explication que je donne à cette renaissance des deux enfants de CM2 dont je parlais tout à l'heure, je pense que je la dois à la transparence du languedocien et c'est pour ça que je milite. Je sais que les linguistes ne sont pas d'accord avec moi mais c'est pour ça aussi qu'il est important qu'il y ait des professionnels de l'enseignement dans les lieux où on va décider de l'orthographe des mots. Parce que c'est important pour nos enfants et que je m'aperçois, ben le reste de l'histoire de notre langue qui fait que un h ou un accent nous amène des indications sur leur histoire quand on travaille tous les jours avec des enfants, qui qui est où la vie est engagée, ou en tout cas la réussite de leur vie est engagée sur la correspondance graphie-phonie, j'ai envie de dire (hésitation agacée) c'est bien les linguistes, et c'est bien de se se prendre la tête, mais si on pouvait simplifier un peu la vie à nos enfants, ce serait quand même beaucoup mieux. Que ça nous empêcherait pas dans un deuxième temps de se faire plaisir intellectuellement. Si déjà on pouvait permettre à tous les enfants de lire et écrire, dans quelque langue que ce soit, ça travaillerait l'estime de soi qui est vraiment une problématique sociétale, et partout dans le monde maintenant, et ça permettrait d'avoir une assise constructive, pour l'ensemble des enfants. Voilà.	« une partie de l'explication que je donne à cette renaissance des deux enfants de CM2 » 2. S'opposant à ceux qu'il appelle « les linguistes », Louis milite pour une orthographe non-savante et simplifiée car selon lui, pour les élèves, « *la réussite de leur vie est engagée sur la correspondance graphie-phonie*. […] *Si déjà on pouvait permettre à tous les enfants de lire et écrire, dans quelque langue que ce soit, ça travaillerait l'estime de soi qui est vraiment une problématique sociétale, et partout dans le monde maintenant* » (N4_1h18'20)
	R	D'accord ok. Et donc tu enseignes depuis 98, de en gros, on peut dire dans ce que tu disais, est-ce que tu peux dire si tu repères des choses que tu as, que tu as changées dans ta pratique professionnelle ?	
1h21'50	L	(hésitation) Alors oui, des choses qui ont changé dans ma pratique professionnelle il y en a beaucoup pas forcément que vers du mieux, toujours vers, en tout cas j'ai essayé, de l'optimal par rapport à la situation dans laquelle je me situe.	
	R	C'est-à-dire?	
1h22'14	L	Euh, Alors quand on travaille seul et quand travaille en groupe la situation n'est pas du tout la même. Quand on est dans une équipe, l'important c'est le bon fonctionnement de l'équipe et la cohérence d'ensemble. Donc, j'ai fait le deuil de de d'avoir toujours gain de cause sur les outils que je voulais utiliser qui me semblaient plus	3. Pour lui, la cohésion de l'équipe prime dans le bon fonctionnement de l'école. C'est pour cela qu'il a «*fait le deuil d'avoir toujours gain de cause sur les outils que je*

		pertinents. Ça veut pas dire qu'il est éternel mais ça veut pas dire non plus, euh, qu'il est faux. Pour avoir, se mettre d'accord sur des des outils qu'on va utiliser en commun pour que l'ensemble de l'école puisse avoir une offre avec le moins possible d'incohérence. Donc ça, ça a participé à un certain nombre de modifications, que je vais pas dire ni positives ni négatives mais qui vont correspondre à la recherche d'un optimum d'établissement, de fonctionnement dans un établissement.	*voulais utiliser qui me semblaient plus pertinents.* » Il s'agit donc de s'accorder sur des outils qui vont être utilisés en commun. (N4_1h22'14)
1h23'23	L	Après, il y a des choses où je suis un peu moins fier, puisque ça bon je veux dire, je suis assez content, après il faut maintenir la pression pour aller vers ce qu'on pense être quand même des pratiques qui vont être plus efficaces ou, ou que je vais croire plus efficaces. Après, il faut peut-être de temps en temps convoquer l'humilité. C'est-à-dire que bon, les autres aussi ils peuvent avoir, en tout cas des modes de fonctionnement ou des idées qui vont être adaptés à la situation qu'on est en train de vivre. L'important étant que l'ensemble de l'équipe travaille dans la même direction et pas un d'un côté et un de l'autre. Et ça pour moi c'est un préalable. Si on doit tirer dans des directions opposées, on va forcément le faire au détriment des enfants. Quand on tire dans le même sens, même si euh, la direction n'est pas exactement celle qu'on voudrait, on a moins de conséquences négatives par rapport aux enfants, d'après moi. En tout cas c'est ce que je pense.	3. Il évoque à nouveau l'humilité en indiquant que les autres aussi peuvent avoir de bonnes idées. « *L'important étant que l'ensemble de l'équipe travaille dans la même direction et pas un d'un côté et un de l'autre.* » Ce qui selon lui, se ferait au détriment des enfants. (N4_1h23'23)
1h24'31		Ensuite par rapport à la langue et à l'immersion, je suis beaucoup moins bon je pense, qu'au début. Parce que j'étais sur ma lancée de vie de l'immersion de la première année, avec vraiment, j'étais très au clair là-dessus et je pensais vraiment que dès que je parlais français ça abîmait, enfin en tout cas ça rendait les choses plus difficile aux enfants pour leur apprentissage de l'occitan. Je le crois encore, sauf que je fais beaucoup plus d'exceptions maintenant que ce que je faisais quand j'étais en début de carrière.	2. Actuellement, Louis fait plus d'exceptions quant à l'immersion que par le passé. (N4_1h24'31)
1h25'15		Ça me gêne parfois, parce que je sais que c'est, je suis moins performant et que j'aide du coup moins les enfants. Après, je vais dire, pour ma, à ma décharge, que quand j'arrivais et j'étais simplement dans ma classe, et que je gérais, tu vois je reprends, je réutilise le possessif (rires) et que donc du coup, ma responsabilité je la limitais un petit peu à cet espace-là, et que du coup j'avais moins l'obligation de, faire des entretiens d'embauche, où, de, on est obligé de, en fait on est obligé peut-être pas, en tout cas je me suis senti obligé, de passer par le français et que du coup le français prend plus de place que ce qu'il prenait au début de ma carrière.	2. Il se trouve donc moins performant et moins aidant pour les enfants à ce titre. Il met cette amoindrissement de l'immersion sur le fait qu'en tant que chef d'établissement il doit procéder à des entretiens d'embauche qui se font en français. (N4_1h25'15)
1h26'13		C'est sûr, alors après ça empêche pas que l'on travaille l'apprentissage de la langue, qu'on essaye de lui donner plus d'espace et depuis vingt ans j'ai jamais arrêté de faire les ateliers d'apprentissage de langue dans le village, proposés aux parents, aussi. Je cache pas que c'est toujours avec la même réussite, c'est à dire faible, à peu près 2 à 3%, de parents qui suivent les cours d'occitan. C'est pas forcément toujours les mêmes, donc sur la durée il y a quand même, finalement on a formé, y a pas mal de parents qui y sont passés. Mais heureusement qu'on a un ancrage territorial et qu'il y a des personnes dans ces ateliers qui viennent, mais qui ne sont pas que des parents	2. Depuis plus de 20 ans, Louis anime des ateliers d'apprentissage de langue dans le village, proposés aux parents, aussi mais avec assez peu de succès, « *à peu près 2 à 3%, de parents qui suivent les cours d'occitan.* ». Cependant, grâce à l'ancrage territorial, d'autres personnes, extérieures à l'école participent à ces ateliers ce ui

		pour qu'il y ait une vraie vie au sein de ces lieux, de ces ateliers, de ces cafés occitans.	permet « *une vraie vie au sein de ces lieux, de ces ateliers, de ces cafés occitans.* » (N4_1h26'13)
	R	Ce sont des gens qui sont extérieurs au Calandretas qui viennent?	
1h27'05	L	Tout à fait. Et heureusement parce que ça alimente, ça permet de d'avoir aussi de montrer aux enfants, que la langue ben elle vit, elle est utilisée en dehors de simplement l'école et ça donne une vie sociale à la langue et l'école vit une vie, deux vies on va dire au moins, une vie avec des enfants majoritairement et une vie aussi avec des manifestations où il y a majoritairement des adultes.	2. Cette présence de personne extérieures permet de montrer aux enfants que la langue n'est pas seulement celle de l'école. « *Ça donne une vie sociale à la langue. […] deux vies on va dire au moins, une vie avec des enfants majoritairement et une vie aussi avec des manifestations où il y a majoritairement des adultes.*» (N4_1h27'05)
	R	Tu as parlé à plusieurs reprises de la pédagogie institutionnelle de la PI, actuellement quel est ton rapport avec la pédagogie institutionnelle?	
1h27'48	L	Alors… Au début de ma formation, j'ai suivi deux, trois stages… trois stages de PI, dont un Calandreta. Ça m'a un peu choqué d'ailleurs mais bon, linguistiquement parlant on va dire, tu y participais je crois.	
	R	C'est possible oui, oui oui, oui, oui.	
1h28'07	L	Ça m'avait choqué parce que, enfin les deux premiers étaient dans un cadre non Calandreta donc où j'avais fait part de la spécificité de notre langue et où j'avais pu traduire tous les écrits qu'on avait réalisés en occitan. Ça avait pas posé de problèmes particuliers et quand ça a été organisé par Calandreta, en fait on m'a interdit de l'écrire en occitan, ce qui m'avait paru particulièrement injuste. Enfin et incompréhensible en fait, parce que qu'on puisse le faire en bilingue j'entends. Comme disait René Lafitte « en Calandreta vous parlez trois langues, la langue française, occitane et du sujet. » Et je trouvais que pour le coup la langue du sujet on lui avait demandé de se taire finalement parce qu' elle avait besoin de s'exprimer mais en trois langues et pas dans deux ou dans une, voilà bon, parenthèse qui n'a pas besoin forcément d'être reprise.	1. Louis a suivi trois stages de PI au début de sa formation. Dans l'un d'entre eux, il a eu le sentiment qu'on lui avait interdit d'écrire en occitan , ce qui l'a choqué. (N4_1h28'07)
1h29'06		Euh, mon rapport c'est un rapport quotidien à savoir que, ben on a parlé tout à l'heure des lieux, dans lesquels les choses sont parlées, échangés, construites, le conseil c'est l'endroit qui construit, qui gère les conflits au sein de l'établissement. Alors on a aussi, enfin on a des institutions qui n'existaient pas forcément ailleurs mais qui sont construites et discutées dans le conseil, après on a toujours des liens avec des mouvements de pédagogie institutionnelle. Je participe pas à un champi. Par contre, au niveau des paissèls-Ajudaires on a, quelque chose qui va ressembler, en tout cas, qui ce sont les les moments *de "e ieu dins ma classa"*. Donc qui ont continué, ben que j'ai suivis de 2005 jusqu'à là ben depuis que je suis détaché pendant un jour, c'est vrai que j'y participe moins à ces moments-là. Et ça me manque. C'est vrai que c'était un moment important. Après on essaye d'avoir des lieux et des moments dans notre conseil pour parler, ben de notre pratique.	2. Louis a un rapport quotidien à la PI au travers des différentes institutions qui fonctionnent au sein de son école, tant avec les élèves qu'entre adultes. Il ne participe pas à un groupe de type chamPIgnon mais depuis 2005 jusqu'à récemment, il a bénéficié avec les autres paissèls-ajudaires de moments réflexifs à propos de sa pratique dans sa classe. Etant détaché un jour par semaine pour APRENE, il participe moins à ces temps-là actuellement. (N4_1h29'06)

	R	Là tu parles de quel conseil là?	
1h30'37	L	Du conseil d'école, donc on est, au sein de donc au sein de l'école et de l'établissement il y a ces lieux-là qui travaillent et au sein d'APRENE, on a aussi un certain nombre de lieux qu'on essaye de faire fonctionner de la même manière en respectant les 4 L. En réfléchissant à qu'est-ce qui peut être décidé dans quels lieux, comment, et avec donc nos stagiaires en APRENE 1 et APRENE 2, on essaye de faire ce que je disais hein, vivre les institutions de l'intérieur, leur faire produire, matérialisme Makarenko. De les faire travailler en groupe, avec tout ce qui se joue à ces moments-là. Donc on se réfère à Bion mais c'est le fonctionnement des groupes, les faire produire matérialisme pardon, et donc notre, prendre en compte l'inconscient avec, avec des lieux où on a des des statuts qui peuvent, qui changent, qui roulent mais qui en même temps qui sont clairement définis et qui permettent à chacun de ne pas se figer dans un rôle particulier qui l'empêcherait d'être pleinement lui-même dans toutes ces dimensions. Pas le figer dans une fonction ou dans un rôle.	2. Louis s'appuie sur la PI que ce soit à l'école ou à APRENE où des institutions vivent dans de nombreux lieux. Il évoque les 4 L[16] et le trépied[17] de la PI. Selon lui , la PI permet de conférer aux personnes des statuts clairement définis qui peuvent changer « *et qui permettent à chacun de ne pas se figer dans un rôle particulier qui l'empêcherait d'être pleinement lui-même dans toutes ces dimensions. Pas le figer dans une fonction ou dans un rôle.* » (N4_1h30'37)
	R	Et est-ce que tu peux revenir sur ta rencontre avec la PI?	
1h32'10	L	Alors ma rencontre elle s'est faite en plusieurs temps. Un premier temps, je reviendrai en 1998, quand je suis arrivé dans, à la Calandreta où je voyais à la fois un fonctionnement fourmillant et organisé dans les classes, et où une stagiaire qui était en première année, qui était en APRENE 1 à ce moment-là	
	R	Avec toi à ce moment-là? Qui était avec toi?	
1h32'33	L	Ben moi j'étais pas stagiaire, encore en 98 j'étais, quand j'étais allé voir. Il y avait une personne qui était en APRENE 1, que d'ailleurs j'ai remplacée l'année d'après, APRENE 2 et cette personne-là qui me disait, « ah c'est génial la pédagogie institutionnelle, l'institution. » Et moi déjà à l'époque, en fait le mouvement des CIVAM est un mouvement qui s'est construit en complémentarité avec les chambres d'agriculture justement. Pas par défiance vis-à-vis de l'institution mais pour penser quelque chose de plus coopératif en termes de développement agricole et qui partent des besoins du milieu. C'est-à-dire des agriculteurs. Et les agriculteurs trouvent des ingénieurs pour les accompagner dans leurs projets. C'est pas d'en haut que les personnes dictent aux agriculteurs ce qu'ils ont à faire, ce sont les agriculteurs qui vont trouver les compétences pour être accompagnés.	
1h33'29	L	Et du coup, quand elle me disait pédagogie institutionnelle je pensais à l'Institution. Je me disais, mais c'est pas ce que je veux faire. J'ai pas du tout envie de reproduire quelque chose où, où je suis le grand Dieu qui va apprendre. Et donc du coup je me suis aperçu que c'était pas du tout ça. (rire) On était complètement sur un quiproquo par rapport à ce qu'était la pédagogie institutionnelle. Et donc je vais vivre la première année en APRENE 1, où des institutions sont en place, où des lieux de paroles sont en place donc c'est les moments avec René, avec des lecture de monographies, avec des réflexions par rapport à ça, avec	1. La première rencontre avec la PI a donné lieu à un quiproquo [assez fréquent]. Louis pensait alors qu'il s'agissait de reproduire ce que l'Institution indiquait, quiproquo qui s'est rapidement effacé. Il vit pleinement les institutions au cours de son année d'APRENE1. Il évoque

[16] *Lieu, Limite, Loi, Langage.*

[17] Technique, Groupe, Inconscient

		l'accueil de la vie de chacun dans les classes, des moments que j'avais demandé pour certains d'être enregistrés et que j'ai effacés, que je retrouve plus. Mais vraiment je regrette parce que c'était vraiment enfin pour moi ça a été fondamental.	également les lectures de monographies avec René Laffitte et les échanges qui s'en suivaient, moments qu'il avait pu enregistrés pour certains d'entre eux mais qu'il a égarés, à son grand regret, « ***Des trésors… perdus.*** » (N4_1h30'37)
	R	C'est des moments de quoi que tu avais enregistré?	
1h34'28	L	Alors j'avais surtout enregistré les *ponchs sus*, les points sur, que René avait faits et après certains moments, mais pas les moments où on parlait de notre classe, moment intime, mais des moments un petit peu plus structurés d'apport ou de lecture de monographie et de discussions, à partir des monographies. Des trésors… perdus. Bref donc ces moments-là.	
1h35'	L	Après il me semble que c'est dès la première année, dès la fin de première année où je suis parti à Strasbourg, enfin à côté, je ne dirai pas le nom en alsacien parce que quand je le disais là-bas ils m'ont envoyé dans un village qui n'était pas le bon (rire) tellement que je devais bien prononcer. Mais j'ai fini par y arriver et donc c'est là où j'ai rencontré Catherine Pochet et enfin tout le groupe qui qui accompagnait donc 98 c'était l'année où nous avions gagné au football. Donc nous avons participé cette semaine-là et où finalement j'ai vécu beaucoup de choses que j'avais vécues à APRENE. Donc euh, tirer la langue, mais par contre une meill.., enfin beaucoup de, un apprentissage qui m'a beaucoup aidé par rapport à l'imprimerie que j'avais pas vraiment beaucoup vue, dans les classes en Calandreta et qui m'avez vraiment éclairé et que j'avais vraiment envie de mettre en place.	1. En 1998, Louis fait un second stage [avec l'association AVPI] près de Strasbourg où il rencontre notamment Catherine Pochet. Il y retrouve beaucoup de choses qu'il a vues à APRENE mais il y travaille particulièrement l'imprimerie, imprimerie qu'il a délaissée depuis quelques années même s'il en reconnait le grand intérêt. (N4_1h35')
1h36'02	L	Bon ça fait partie un peu de mes retours en arrière ou de mes reculs parce que ça fait quelques années que je n'utilise plus l'imprimerie. Ça manque un peu, euh, pratiquement, physiquement bon c'est pas possible pour l'instant. Mais je suis tout à fait conscient des enjeux qu'il y a derrière. Alors c'est vrai que je si avec les CP ça serait, (soupir) et quand j'étais, je pense que moyenne section, grande section, CP, CE1 ce serait extra. Bon on n'a pas pour l'instant cette... pu l'orga… pu l'imaginer l'organiser. Mais je dis pas que c'est complètement impossible encore, mais bon ce sera ça fait partie des choses, mais il faudrait que l'envie soit partagée parce que seul sur ces projet-là quand on est en projet d'établissement c'est trop enfin. Pour l'instant en fait j'y arrive pas.	
	R	D'accord, ok.	
1h37'03	L	Pardon. Ça c'était le premier. Bon voilà. Après, ça m'avait quand-même fait bien avancer, ah, non, c'était le deuxième, excuse-moi c'était le deuxième. Le premier c'était avec TFPI et c'était la première année aussi, donc où j'avais rencontré Monsieur Marteau, euh (hésitation) et Corinne Lhéritier qui faisait partie aussi de l'équipe organisatrice de ce premier où du coup j'avais rencontré Monsieur Colson et qui m'avait fait travailler sur, je me souviens, mais c'est quelque chose qui me travaille encore, le plan de travail (rire), et l'espace à la fois de liberté et de contraintes que ça pouvait représenter.	1 Dès la fin de son année en APRENE1, Louis fait un premier stage avec l'association TFPI. Il y rencontre Maurice Marteau, et Jean-Claude Colson, et y retrouve Corinne Lhéritier [paissela-ajudaire] où il découvre le plan de travail, «*espace à la fois de liberté et de contraintes.* »

			(N4_1h37’03)
	R	Donc là c'est des stages que tu as fait pendant, c’était, j’ai pas entendu	
1h38’09	L	Sur l'été sur l'été pendant l'été, pendant les temps normalement de grandes vacances.	
	R	D'accord donc c'est ton choix à toi?	
1h38’17	L	Chaque fois une semaine.	
	R	C'était ton choix à toi d'aller faire ces stages ou…	
1h38’21	L	Oui complètement, enfin moi on me parlait, on me disait, que c'était important. Après peut-être que je suis aussi un bon élève. J'ai toujours été un bon élève, on me disait que c'était important, il fallait que j'y aille, que je fasse, que je voie. Et de fait je regrette pas d'avoir fait de m’être, d'avoir pris ce temps-là même en tant que jeune papa.	2. Il a fait ses deux premiers stages de PI durant ses vacances d’été. «*J'ai toujours été un bon élève, on me disait que c'était important, il fallait que j'y aille, que je fasse, que je voie. Et de fait je regrette pas d'avoir fait de m’être, d'avoir pris ce temps-là même en tant que jeune papa.* » (N4_1h38’21)
	R	D'accord tu n'y étais pas…	
1h38’45	L	Ça m’a beaucoup apporté ensuite. La seule chose que je comprenais pas en fait quand j'allais dans les classes Calandreta, c'est que tout ce que je voyais écrit sur la PI c'était en français. Je comprenais pas parce que en fait, j'ai appris, enfin, j'ai rencontré les deux en même temps, donc je comprenais pas comment ça se faisait qu’on ait pas tous ces écrits au moins traduits voire disponibles en occitan. Maintenant je comprends hein parce qu’on a beaucoup beaucoup de choses à faire et qu’on est sur énormément de chantiers en même temps et que du coup, on a du mal à tous les suivre avec autant de, en donnant autant d'importance à chacun. On est plus dans la gestion de du moment, et de l'urgence que dans tout ce qui est nous ferait du bien ou de ce dont on aurait de besoin. C'est vrai qu'on est encore dans de la gestion d'urgence à Calandreta, quasi en permanence avec un gros manque de moyens.	2. Louis ne comprenait pas que tout ce qui, dans les Calandretas, était écrit sur la PI était en français et pas en occitan alors qu’il a rencontré les deux en même temps. Depuis, il a compris qu’il y a énormément de chantiers à Calandreta et que le temps aurait manqué pour traduire tous ce corpus. (N4_1h38’45) 2. Il considère « *qu'on est encore dans de la gestion d'urgence à Calandreta, quasi en permanence avec un gros manque de moyens.* » (N4_1h38’45)
	R	Quand tu parles de gestion d'urgence, de quoi, tu fais référence à quoi?	
1h39’52	L	Ben disons que quand on va organiser par exemple un stage ben on va être beaucoup sur l'organisation et du coup les supports et cetera, on va avoir des supports type pour l'essentiel mais on va jamais avoir le temps de se poser pour vraiment, creuser, améliorer, développer l'ensemble des outils. On va le faire sur une partie peu importante ce qui explique que dans les classes on a beaucoup, la plupart des apports PI c’est en français. Le *Mémento*, pour moi il aurait dû être traduit depuis longtemps. Alors peut-être pas la thèse encore que, pourquoi pas, de Aïda Vasquez et de... Mais je pense que ce serait très important qu'on s’attelle à ce travail-là parce que c'est fondamental pour nous de les avoir. Et je pense que c'est fondamental pour nous de réfléchir et de pouvoir réfléchir à haut niveau en occitan aussi, pas que en français.	2. Louis pense qu’il serait important de s’atteler à la traduction d’ouvrage du corpus de la PI, dont la Mémento de R. Laffitte. *« Je pense que c'est fondamental pour nous de réfléchir et de pouvoir réfléchir à haut niveau en occitan aussi, pas que en français.* » (N4_1h39’52)
	R	D’accord. Et justement quel lien tu fais entre la PI et l'Occitan? la langue dans laquelle tu enseignes	
1h40’56	L	Alors Pierre-Jean Lafitte je trouve a parlé de l'occitan comme une institution, je m'inscris tout à fait, Je trouve	3. Sur le lien entre PI et occitan, Louis cite P-J.

		que son écrit est extrêmement pertinent là-dessus. Donc il est ou il peut être questionné. Pardon j'ai peut-être pas trop bien entendue ta question.	Laffitte qui parle de l'occitan comme institution. (N4_1h40'56)
	R	Quel lien que tu fais entre la PI et l'occitan, la langue dans laquelle tu enseignes en immersion, comme tu dis?	
1h41'25	L	J'aurais envie de dire que je me verrai plus maintenant enseigner quoi que ce soit sans la PI et que je les ai intimement liés dans ma tête. Du coup, y compris dans mes ateliers avec les adultes, j'utilise des *qué de nou*, des outils de la pédagogie institutionnelle, ben qui permettent au groupe de fonctionner, à accueillir chaque personne en tant que sujet, à produire, à faire du matérialisme, même avec des personnes âgées, ben on va faire des des, soit des affiches soit des placards soit des journaux soit… Produire, s'exprimer, accueillir les personnes comme elles sont, faire venir des choses de l'extérieur, faire amener par les personnes des choses qu'elles ont lues, des choses qu'ils ont vécues, écrire ensemble, avoir des moments de régulation où on peut se dire les choses. Donc c'est vrai que pour moi maintenant c'est devenu quelque chose, un passage obligé, en tout cas des outils indispensables pour bien faire fonctionner un groupe	3. Sur le lien entre PI et occitan, «*je me verrai plus maintenant enseigner quoi que ce soit sans la PI et que je les ai intimement liés dans ma tête.* » Louis utilise également des institutions de la PI dans ses ateliers avec les adultes, *qué de nou*, production de journaux, moments de régulation, des outils indispensables, extrêmement performants et efficaces, selon lui, « *qui permettent au groupe de fonctionner, à accueillir chaque personne en tant que sujet.* » (N4_1h41'25)
	R	D'accord	
1h42'45	L	Et donc les groupes c'est vrai que je travaille surtout avec des groupes occitans, oui.	
	R	Donc tu, tu utilises les institutions de la PI, quels que soient les groupes avec lesquels tu es en gros, c'est ça ce que tu dis?	
1h42'58	L	Tout à fait, tout à fait. C'est des outils extrêmement performants et efficaces donc. Après je suis très fier quand je vois des anciens élèves les utiliser dans leurs différents métiers, aussi divers soient-ils	
	R	Ah oui? Tu as des illustrations comme ça?	
1h43'13	L	Ah oui des retours très souvent, avec des enfants qui se sont engagés, soit dans les conseils d'administration de collège ou de lycée, soit après dans leur métier où ils mettent en place des réunions de travail avec des règles et quand on en parle ils disent, on fait en fait comme à l'école.	2. Louis est très fier d'apprendre que des anciens élèves continuent à utiliser les institutions dans la suite de leurs études en s'engageant dans les conseils d'administration de collège ou de lycée ou « *après dans leur métier où ils mettent en place des réunions de travail avec des règles et quand on en parle ils disent, on fait en fait comme à l'école.* » (N4_1h43'13)
	R	D'accord. Autre chose, mais en fait peut-être pas tant que ça, je sais pas, qu'est-ce que ça évoque pour toi le mot militant ?	
1h43'49	L	(silence)	
1h43'54	L	Alors moi je viens pas du tout d'un milieu militant hein. Je… en fait peut-être que ce que j'ai dit au début ça le laisse présager. Chez moi la grande valeur c'était le travail. C'était la vaillance, c'était surtout pas faire de vagues. C'est vrai que j'ai passé vingt-cinq ans de ma vie dans une grande ville et j'ai rencontré aucun militant occitan. Zéro.	2. Louis ne vient pas du tout d'un milieu militant. « *Chez moi la grande valeur c'était le travail. C'était la vaillance, c'était surtout pas faire de vagues. C'est vrai que j'ai passé vingt-cinq ans de ma*

			vie dans une grande ville et j'ai rencontré aucun militant occitan. Zéro. » (N4_1h43'54)
	R	Mais plus largement pour toi est-ce que ça qu'est-ce que ça?	
	L	Alors après	
	R	Qu'est-ce que ça représente.	
1h44’29	L	Alors, après plus tard je me suis aperçu que j'étais militant dans la mesure où je défendais mes idées et ma façon de voir les choses, la langue. Au fur et à mesure que s'est construit une estime de soi j'ai milité pour qu'elle soit reconnue. J'ai milité donc je me suis impliqué dans APRENE, je me suis énormément impliqué, donc je ne peux pas dire maintenant que je ne suis pas militant. Mais je ne viens pas du tout d'une culture de personnes militantes. Mon père était un petit peu à FO mais (hésitation) Non. Il y avait une un besoin de défendre nos idées mais quand-même de ne pas faire de vagues donc, c'était passer lisse et pas trop se faire remarquer plutôt	2. Louis se considère comme militant dans la mesure où il défend ses idées et la langue. « *Au fur et à mesure que s'est construit une estime de soi j'ai milité pour qu'elle soit reconnue. J'ai milité donc je me suis impliqué dans APRENE, je me suis énormément impliqué.*» (N4_1h44’29)
	R	D’accord.	
1h45’23	L	Heu, maintenant ça me gêne un petit peu moins. Mais je, ça va être quand même, je vais rester plutôt dans une militance, où heu. Je vais essayer de mettre en place des choses pour que les choses avancent, je vais m'investir en force de travail. J'ai du mal à être porte-drapeau quand même.	2. Cependant même si maintenant ça le gêne un petit peu moins d’être militant, pour autant, même s’il s’investit beaucoup, il a « *du mal à être porte-drapeau.* » (N4_1h45’23)
	R	D’accord. Mais est-ce que tu te situes malgré tout plutôt comme militant de la PI, militant de l'occitan? Les deux?	
1h45’59	L	Oui parce que, alors ça va être un problème après de définition. Dans la mesure où je suis convaincu totalement, du bien-fondé de l'outil de la pédagogie institutionnelle dans la mesure où, parce que les outils de la PI, de la pédagogie institutionnelle sont redoutablement efficaces. Par contre ils peuvent être utilisés avec une éthique différente. Je pense que les outils de la pédagogie institutionnelle sans éthique vaut mieux pas les répandre. Et je me souviens que René disait ça, les ceintures de comportement dans de mauvaises mains ce serait catastrophique parce que ce serait extrêmement efficace, parce que je pense que ces outils-là, ils fonctionnent parce qu'ils sont extrêmement pertinents, efficaces.	
1h46’57	L	Après moi, je milite pour qu'ils soient accompagnés d'un travail sur l'éthique et donc d'une réflexion sur leur utilisation à bon escient. C'est-à-dire l'accueil du sujet, c'est-à-dire tout ce qui en fait son humanité et que si c'est pas pour sortir de la barbarie, eh il faut pas les utiliser. Je pense que du coup, il faut les utiliser dans des lieux où on va pouvoir voir les gens, longtemps, pour que l’éthique passe par perméabilité, par osmose c'est pour ça que je trouve que l'école est un bon lieu pour transmettre ces outils-là.	2. Pour Louis, « *les outils de la PI, sont redoutablement efficaces.* » Aussi il « *milite pour qu'ils soient accompagnés d'un travail sur l'éthique et donc d'une réflexion sur leur utilisation à bon escient.* » pour ce faire, leur utilisation doit s’inscrire dans le temps long, c’est pourquoi « *l'école est un bon lieu pour transmettre ces outils-là.* » (N4_1h46’57)
1h47’41	L	Alors ça c'est là pour la pédagogie institutionnelle. Pour l'occitan je veux dire que c'est un peu la même chose. Ça a besoin de passer par osmose. Ça a besoin de passer sans	2. Comme la PI, l’occitan « *doit passer par osmose,*

		douleur. Ça a besoin de passer par la vie, par la communication, par l'échange, par l'expérience, par la multiplication des expériences de vie, faciles, difficiles mais avec des mots posés, sur chaque situation vécue, riche émotionnellement ou simplement de fonctionnement.	*[…] sans douleur.* » (N4_1h47'41)
1h48'21	L	Et là oui moi du coup je suis un militant des deux parce que je suis persuadé que les deux emmènent énormément, peuvent amener énormément à tout humain. Alors je vais pas dire que l'occitan peut plus amener que le basque, mais simplement qu'il a le potentiel d'amener autant et que ici dans la région il fait complètement sens et que j'aimerais pouvoir le transmettre et donner cette chance de, à la fois de compréhension du territoire, à la fois de développement personnel, d'avoir cette éducation populaire, c'est-à-dire offerte à tous de la langue, d'outils, de vivre ensemble, de faire ensemble et de grandir ensemble. Et c'est vrai que j'y crois (rires)	2. Il se situe comme un militant des deux, de la PI et de l'occitan car il est « *persuadé que les deux emmènent énormément, peuvent amener énormément à tout humain.* ». Pas l'occitan en tant que tel, mais parce qu'en tant que langue ancré dans la région, elle est « *une chance à la fois de compréhension du territoire, à la fois de développement personnel* » et ce à travers une « *éducation populaire* », qui autorise « *de vivre ensemble, de faire ensemble et de grandir ensemble.* » (N4_1h48'21)
	R	Hmm. Et dans le mouvement Calandreta, tu te situes comment actuellement toi, dans ce grand mouvement ?	
1h49'18	L	Alors, heu, je c'est-à-dire le en termes de responsabilité en termes de…	
	R	En tant que personne, sur tes différentes facettes.	
1h49'29	L	Alors, en tant que militant je développe mon militantisme dans la délégation au sein de la fédération et de la Confédération des Calandretas, ainsi que dans mon implication dans le les différentes associations fédérales, confédérales et d'outils donc que peuvent être APRENE. Donc là, c'est la partie plus militante. Je m'y situe de façon professionnelle, du moins j'essaye, dans ma classe, dans l'établissement dans lequel je me trouve. Donc j'essaye de le faire de façon professionnelle et donc je vais avoir les deux aspects dans l'établissement c'est le professionnel. Après dans les manifestations qui sont réalisées il y a aussi le militant, forcément parce qu'on a besoin de faire vivre notre structure. Mais dans l'école c'est le professionnel qui parle. Et à APRENE, ça va dépendre des moments. Mais c'est surtout le professionnel qui parle, euh, puisque le militant va avoir sa place dans les autres lieux comme par exemple la délégation, les fédérations. Donc là, on va essayer de se ben justement c'est la PI qui va, les lieux qui vont nous permettre de faire cette gymnastique et d'avoir, de pouvoir avoir plusieurs rôles, plusieurs fonctions, plusieurs statuts, dans le même mouvement.	2. Louis indique qu'en ce qui le concerne, dans l'école et à APRENE, c'est plutôt le professionnel qui parle alors que dans les instances fédérales, confédérales et dans les diverses associations des Calandreta, c'est le militant. Ce sont les lieux de la PI « *vont nous permettre de faire cette gymnastique et d'avoir, de pouvoir avoir plusieurs rôles, plusieurs fonctions, plusieurs statuts, dans le même mouvement.* » (N4_1h49'29)
	R	D'accord, donc tu	
	L	Je sais pas si	
	R	Oui-Oui, très bien merci. Mais donc tu as dit que tu étais impliqué dans APRENE, donc tu es impliqué dans la formation des enseignants heu de Calandreta, c'est ça. Est-ce que tu peux repréciser les contours de cette implication, ce que tu y fais?	
1h51'23	L	Alors, pour APRENE, j'ai le métier des mathématiques, donc confédéral aussi. Donc, j'organise depuis un peu plus	

		d'une décennie les formations didactiques des mathématiques, je coconstruis et suis les cours, euh, et les évaluations en formation initiale de mathématiques.	
	R	En APRENE 1, c'est ça?	
1h52'00	L	En APRENE 1, APRENE 2 et en formation continue. Pour les sciences, j'ai participé quand on était sur un système PE2 aux cours de sciences et au suivi de la préparation du CRPE, en sciences. Ensuite par rapport aux, j'ai aussi un métier TICE donc, sur le suivi au niveau confédéral et en particulier d'APRENE, de la partie numérique. Je suis pas informaticien, par contre je porte le souci de garder les orientations du mouvement qui sont orientés vers le logiciel libre en particulier, qui permet une véritable alternative. Enfin, la seule possible aux GAFA et à la mainmise des logiciels propriétaires, et donc au fait qu'on ne qu'on ne peut que difficilement acheter un outil maintenant puisque on a du code un petit peu partout sur tous les outils qu'on a, si ce n'est pas en libre et qu'on milite pour ça du coup mais surtout, on essaye de le développer dans l'école pour que les enfants aient vraiment cette culture et cette ouverture possible et ce possible d'ouvert. C'est par rapport au logiciel donc avec notre charte, on a une charte qui le définit hein, d'informatique. Ensuite donc, je participe avec les autres paissèls ajudaires donc au suivi des APRENE 1, il y a des visites qui sont réalisées professionnelles APRENE 1, APRENE 2 jusqu'à ce que les personnes soient professeur des écoles. Je peux participer à des visites aussi d'écoles ou de professeurs des écoles qui le demanderaient.	1. A APRENE, Louis organise « *depuis un peu plus d'une décennie les formations didactiques des mathématiques* » dans le cadre de la formation initiale et continue. Il a contribué aussi à l'enseignement des sciences, des TICE et à la préparation au CRPE. En tant que paissèl-ajudaire, il participe au suivi des Calandrins en formation initiale et à ce titre va en visiter lors de leurs stages. Il est aussi référent PCI donc « Patrimoine culturel immatériel ». Il participe également au suivi des masters et co-dirige des mémoires. (N4_1h52') 2. Au sein de ses activités professionnelles, Louis milite également pour l'utilisation de logiciels libres, conformément à la charte de Calandreta. (N4_1h52')
	R	Qui sont déjà en place?	
1h54'02	L	Qui sont déjà en place qui peuvent le demander. Je participe à l'évaluation finale de l'ensemble de la formation initiale en tant que membre du CA et en tant que membre paissèl ajudaire, comme les autres paissèls ajudaires. Je participe aussi donc, en tant que référent formation, j'ai dit déjà mathématiques, pour les formations continues, mais aussi PCI donc « Patrimoine culturel immatériel », où j'organise, alors avant j'en organisais une autre qui était « égalité des chances ». Mais en tout cas ce à quoi je tiens, c'est d'avoir une formation où tous les membres de l'établissement où je suis, participent. Ce qui permet de créer une cohésion de groupe et qui est ouvert aussi aux autres.	
	R	Tu parles de quel établissement là de l'école?	
1h55'05	L	De l'école dans laquelle je travaille. Et du coup je fais d'une pierre deux coups. Je suis référent de cette formation-là, qui est ouverte à tous, à tout le mouvement. Et en même temps, c'est la formation de l'ensemble de l'équipe était d'accord de suivre ensemble et en commun, parce qu'on essaye d'en avoir au moins une, qu'on suit en commun pour avoir une dynamique de groupe et partager autre chose que simplement la vie de tous les jours de l'établissement, avoir une ouverture un petit peu différente.	3. Il est également référent « *d'une formation où tous les membres de [son] établissement participent. Ce qui permet de créer une cohésion de groupe et qui est ouvert aussi aux autres.* » Suivre une formation commune à toute l'équipe génère une grande dynamique pour celle-ci. (N4_1h55'05)
	R	Ok.	

1h55’38	L	Ensuite là c'est pour APRENE, je crois que j'ai fait à peu près le tour d'APRENE. Oui enfin il y a aussi le suivi des masters. C'est quand même pas une petite chose ça aussi. Donc, mais pour une part pas pour tout puisque c'est Patrice qui gère vraiment l'organisation de l'ensemble mais donc pour les masters je suis la partie *Sortir* (en occitan) « Sortir de la classe » et un autre, la partie numérique puisque ça fait aussi partie de la continuité par rapport au numérique au métiers numérique. Et un autre qui est sur les portfolios, le référentiel, le suivi du référentiel des enseignants en collaboration avec les collègues hein, pas tout seul.	
	R	D’accord	
1h56’30	L	Pour la partie Master 1 Master 2 et depuis qu'on a les masters, et une fois que je l'ai eu, je suis régulièrement un, deux mémoires en codirection.	
	R	D'accord, Très bien. Bien, et qu'est-ce que tu te vois faire dans 10 ans Louis?	
1h56’56	L	Heu (hésitation) En fait je sais pas, ce que j'aime faire c'est être dans la classe. Que j'aurais aimé faire, mais que maintenant je me dis tu as peut-être passé l'âge, c'est d'être avec des tout-petits de maternelle parce que je trouve ça magique le l'entrée dans la langue. Et que j'aurais aimé, vivre ça, en tranquillité avec de grands groupes de petits et de voir leur immersion, voir comment ils se mettent à nager dans la langue. Euh, Je crois que j'ai passé l'âge en fait. Je sais pas mais c'est quelque chose qui est tout le temps est revenu régulièrement quand-même hein. Ces petits de 2 ans, là qu'ils sont un peu, tellement différents d'un petit de 3 ans. Je trouve que ça va à une vitesse extraordinaire, l'explosion lexicale et leur immersion et comment ils arrivent à comprendre et puis à s'exprimer dans un dans une langue 2.	1. Ce que Louis aime faire c'est être dans la classe. Il aimerait travailler avec des tout-petits de maternelle mais se demande s’il n’est pas trop tard pour lui. « *J'aurais aimé, vivre ça, en tranquillité avec de grands groupes de petits et de voir leur immersion, voir comment ils se mettent à nager dans la langue.* » (N4_1h56’56)
1h58’01		Ça c'est un truc qui me… Après, j'avoue que la période de pandémie m'a beaucoup secoué, que il y a beaucoup de choses qui me vont pas dans ce qui se passe dans la société, dans ce qui se passe, dans ce qu'on a dû imposer aux enfants, dans ce qu'on a vécu dans ce qu'on vit encore. Donc après j'ai toujours, en fonction des statuts qu’on a, des fonctions qu'on occupe, on est obligé de défendre certains aspects qui qui parfois ont un sens qui devient ténu. Et j'espère que, alors jusqu'à présent dans l'équipe d'APRENE et dans l'équipe de Calandreta, j'ai trouvé des échos et donc du coup beaucoup de partage qui fait que je, je suis toujours pleinement dans le bateau, j'avoue que après ça va dépendre jusqu'où ça va, jusqu’où on nous demandera de faire des efforts ou de, ou jusqu'où on pourra continuer à faire des choses qui qui qui aident les enfants.	Louis a vécu la période de la pandémie comme une épreuve, « *la période de pandémie m'a beaucoup secoué.* » A demi-mots, il semble dire que dans et après cette période, beaucoup de choses ne lui vont pas « *dans ce qu'on a dû imposer aux enfants, dans ce qu'on a vécu dans ce qu'on vit encore.* […], *En fonction des statuts qu’on a, des fonctions qu'on occupe, on est obligé de défendre certains aspects qui qui parfois ont un sens qui devient ténu.* » Dans APRENE et Calandreta il a trouvé des échos à ses inquiétudes par rapport à des efforts qui ont été demandés. [évoque-t-il les différents protocoles ??] (N4_1h58’01)
1h59’20		Si à un moment donné je m'aperçois que, y compris dans notre projet, on peut plus aider les enfants, c’est à dire que si on arrive à ne faire que des enfants diglossiques, que si on ne permet plus aux conseils d'être des lieux véritables	1. Si le projet Calandreta est vidé de son sens, si les Conseils ne sont plus de vrais lieux de décision, alors Louis

		de décision, si on peut plus sortir, si on peut plus se toucher, si on peut plus apprendre à vivre ensemble, je pense que je penserai à une reconversion totale et que je pourrai plus faire de l'éducation mon métier. En tous les cas dans l'éducation nationale.	envisagerait une reconversion totale. (N4_1h59'20)
	R	D'accord ok écoute Louis on arrive un petit peu vers la fin de notre entretien et en dehors de ton de ton activité professionnelle, on a pu voir qu'elle était conséquente, quelles autres activités tu as, qu'est-ce qui t'anime? Quelles sont tes passions, tes hobbies quoi en dehors du du travail.	
2h00'21	L	Ben ça ça va être encore lié au travail mais qui n'a rien à voir, j'aime beaucoup faire du bois.	
	R	Du?	
2h00'27	L	Je m'étais posé la question de bûcheron, j'aime beaucoup le bois, j'aime beaucoup les animaux, mais par contre je suis allergique. J'aime retourner à la ferme de mes cousins parce que je m'y sens revivre là-haut. J'aime le jardin. J'aime la musique. J'aime chanter et c'est vrai que ça ça aussi ça a été mis à mal. J'aime rencontrer ceux que j'apprécie, faire des fêtes. J'aime beaucoup ma région d'origine (rires). Et donc j'aime aussi m'y promener, y courir, participer à sa vie. Après j'aime aussi participer à la vie des villages dans lesquels je vis. C'est vrai que c'est souvent lié à la langue parce que je pense que la langue est aussi un moyen d'accueil et de co-construction de l'avenir, j'y crois énormément.	1. Les activités extra-professionnelles de Louis sont souvent en lien avec la langue et a culture occitane que ce soit dans les villages où il vit ou travaille ou dans sa région d'origine où il retourne dans la ferme de ses cousins. Il considère que « *la langue est aussi un moyen d'accueil et de co-construction de l'avenir, j'y crois énormément.* » et concède que c'est encore en lien avec l'aspect militant. (N4_2h00'27)
2h01'32	L	C'est peut-être encore c'est peut-être l'aspect militant aussi qui qui est là mais je crois qu'il y a vraiment une chance énorme à prendre, à donner aux gens qui arrivent aux gens qui vivent ici et donc oui ça m'anime pas mal. Après c'est vrai que la pandémie a mis mal, a mis ça à mal aussi. Par exemple là, dimanche, je devais faire une visite de la sous-préfecture en occitan en récitant des poésie d'un poète local avec une personne qui est à la retraite mais qui se chargeait de tout le pôle culturel de la communauté des communes. Et donc on nous a autorisé à le faire à condition d'être dix, y compris les deux personnes qui présentaient donc autant dire que… Il fallait enlever les enfants parce que on avait prévu une chorale d'enfants, il fallait enlever la musique…	
	R	C'était à titre personnel ce	
2h02'31	L	Tout à fait, oui à titre personnel et pour répondre à une demande du cercle occitan de la ville mais qui permettait de faire intervenir la Calandreta locale, l'ensemble des acteurs de la langue et sur des projets comme ça qui demande pas mal d'investissement. On a eu un refus incompréhensible parce que on a le marché qui se passe à la veille ou où il y a des centaines de personnes et les unes sur les autres. Et nous quelque chose qui allait rassembler, allez, 35 personnes dehors pour faire une visite de la ville, on nous l'a in…, enfin on nous l'a pas interdit, on nous a autorisé à 10 à 8, donc avec une famille et demi. Donc on l'a pas réalisé.	
2h03'13	L	C'est vrai qu'on a beaucoup de petites choses comme ça qui font qu'à la longue on s'épuise. Et des fois, je suis un petit peu épuisé et je me dis, bon pourquoi pas revenir chez	Toutes les tracasseries administratives, notamment exacerbées durant la

		moi à traire mes quelques brebis, faire du roquefort (rire) et couper mon bois et vivre au rythme des saisons. Parce que les saisons par contre, essayer de redonner du sens et voir comment dans notre société on peut redonner du sens et une rythmicité qui permet aux humains que nous sommes de bien vivre. Parce que je trouve que quand on se coupe d'une rythmicité qui est liée à notre situation d'animaux, quand même, au milieu d'écosystèmes, je pense qu'on va droit au mur c'est-à-dire qu'on se déshumanise. Et je comprends qu'on ait jamais eu autant de suicides de personnes qui ne savent plus donner du sens à leur vie et pour donner du sens à sa vie, ben il faut se situer dans un tout et dans et dans quelque chose qui est dans la vie. Et avoir une place dans la vie et je pense que, en tuant la diversité on tue la vie. Donc, il faut à tout prix qu'on la multiplie la diversité, linguistique aussi, pour qu'on puisse vivre simplement.	pandémie, les empêchements de faire, sont « *des petites choses qui font qu'à la longue on s'épuise.* » (N4_2h03'13) «*des fois, je suis un petit peu épuisé et je me dis, bon pourquoi pas revenir chez moi à traire mes quelques brebis, faire du roquefort (rire) et couper mon bois et vivre au rythme des saisons.* » Louis trouve qu'il y a une perte de sens dans notre société qui empêche de bien vivre « *je pense qu'on va droit au mur c'est-à-dire qu'on se déshumanise. Et je comprends qu'on ait jamais eu autant de suicides de personnes qui ne savent plus donner du sens à leur vie.* » D'après lui, il faut pouvoir se situer dans un tout pour prendre place dans la vie. (N4_2h03'13)
	R	Très bien Ben écoute, on arrive au terme de de cet entretien mais je sais pas si tu as d'autres choses que tu souhaitais aborder, évoquer.	
2h04'43	L	Après ouais, la dernière c'est que j'espère qu'on va pouvoir, que la situation aussi légale nous permettra de fonctionner en tranquillité complètement avec l'immersion. Que finalement la science gagne sur l'obscurantisme parce que pour moi c'est un petit peu de l'obscurantisme le fait de vouloir interdire une méthode pédagogique. Et d'interdire finalement au peuple d'accéder au bilinguisme, au plurilinguisme.	
	R	Tu fais référence à la loi Molac là?	
2h05'17	L	Tout à fait, la loi Molac allait dans le bon sens plutôt à…	
	R	Tout ce qui tourne autour de ça	
2h05'25	L	C'est le Conseil colonial qui s'exprime sur deux points qui n'ont rien à voir avec la loi qui vont contre l'esprit de la lettre puisque normalement c'est les législateurs qui mettent en place la loi et le Conseil constitutionnel les, les lit différemment que les législateurs qui les ont écrits. C'est quand même extraordinaire parce que normalement la Constitution, elle est issue des de nos parlementaires donc c'est vraiment, on profite de la place qu'on a pour aller défendre ses idées propres et pas la Constitution. Et là, je pense qu'on a passé quand même, à la fois on se rend compte que l'ensemble de la société est mûre pour comprendre, et que par contre on a des blocages qui font que on n'est pas très optimiste. Parce que, ils sont à des lieux de pouvoir et de décision, on sait pas si on pourra contrebalancer. Parce que on est simplement avec notre expérience, c'est vrai que moi je rêve qu'on puisse nous laisser tranquilles, tranquillement fonctionner et… et permettre à des générations de profiter de cet héritage. Voilà, je, excuse-moi mais c'est vrai que j'ai encore	2. Il espère que les menaces « *obscurantistes* » qui ont suivi la loi Molac ne vont pas empêcher de poursuivre le travail dans les Calandretas en immersion linguistique, traitant le Conseil constitutionnel de « *Conseil colonial* ». « *Moi je rêve qu'on puisse nous laisser tranquilles, tranquillement fonctionner et… et permettre à des générations de profiter de cet héritage.* » (N4_2h05'25)

		beaucoup de choses à dire mais je comprends que c'est 5h10 et c'est	
	R	Oui mais non, il y a pas de souci. Tu es, tu sais c'est fait pour ça un entretien donc c'est. S'il y a un autre point que tu souhaitais aborder, qu'on aurait pas évoqué.	
2h07'03	L	Ben le lien peut-être entre nos différentes, les différentes langues de France. Moi j'espère que on arrivera à proposer un plurilinguisme où toutes les langues de France auront leur place. Et c'est parce que le travail qu'on fait, et j'ai vraiment l'impression qu'il est beaucoup plus pour le français que tout autre travail réalisé dans le cadre du monolinguisme. Je m'aperçois que le monolinguisme participe à la substitution du français par l'anglais. On le parle à une vitesse grand V, y compris encouragé par l'Éducation nationale. J'ai jamais vu autant de mots anglais dans les communications officielles que depuis un an ou deux, là. Et alors, j'avais fait un petit texte sur l'apparition du mot "cluster" et comment petit à petit il nous avait été imposé, au début avec un petit peu de, de pédagogie et puis finalement maintenant c'est c'est admis, alors qu'il est pas dans le dictionnaire académique, bon il va y venir par force parce qu'il a été rentré par force, mais on a énormément de mots comme ça, alors que c'est simplement un foyer d'infection. Il n'y avait aucune nécessité à utiliser ce mot anglais. Et on voit que partout dans la communication, ou de façon très régulière, on a l'intégration de mots qui ont leur équivalent en français, sans aucune raison. Donc vraiment on assiste de la mise en place de la substitution d'une langue par une autre comme ça a été réalisé pour une première génération par et qu'ont vécue nos parents, pour la fin, mais là, nos enfants vont vivre ce, enfin on est en train de leur préparer, les préparer à vivre une deuxième fois cette catastrophe.	2. Louis considère que « proposer un plurilinguisme où toutes les langues de France auront leur place » c'est aussi défendre le français contre sa substitution au profit de l'anglais puis du chinois. Il craint que ce qui s'est produit pour l'occitan dans les générations précédentes ne survienne pour le français. « *Là, nos enfants vont vivre ce, enfin on est en train de leur préparer, les préparer à vivre une deuxième fois cette catastrophe.* […] *Parce que demain, ça voudra dire qu'on va faire vivre dans quelques décennies une troisième substitution avec le chinois*. […] *le monolinguisme de, utilisé comme un moyen de pouvoir et d'écrasement de la Culture par la culture majoritaire* » (N4_2h07'03)
2h08'55		J'espère, que la société et que l'ensemble des élus seront suffisamment intelligents pour arrêter ça et permettre le plurilinguisme à tous, plutôt que le monolinguisme de, utilisé comme un moyen de pouvoir et d'écrasement de la Culture par la culture majoritaire de celui qui a le pouvoir. Parce que demain, ça voudra dire qu'on va faire vivre dans quelques décennies une troisième substitution avec le chinois. En gros. Donc travaillons tous pour le plurilinguisme et pour la dignité de chacune des langues. Pour que ce plurilinguisme soit vraiment un plurilinguisme qui permette à tous de développer plus de compétences et plus de respect et de d'ouverture par rapport à l'autre. Je pense qu'en vivant l'altérité dans des langues minoritaires, on travaille l'ouverture et la compréhension de l'ensemble des populations.	2. Il espère cependant une réaction de la société et des élus qui permette un réel plurilinguisme. «*Je pense qu'en vivant l'altérité dans des langues minoritaires, on travaille l'ouverture et la compréhension de l'ensemble des populations.* » (N4_2h08'55)
	R	D'accord. Bien, Louis, je te remercie vraiment beaucoup de cet entretien que tu as bien voulu m'accorder Voilà ben.	
	L	*Amb plaser.*	
	R	Quand tu as un petit moment tu m'envoies cette l'autorisation mais il y a rien d'urgent mais bon c'est il faut que je l'aie pour que je puisse prouver que je ne t'ai pas extorqué ces propos. Voilà bien écoute Ben bonne continuation à toi	
	L	*Mercé pla, tu tambe, bon coratge.*	
	R	Ouais ben oui à une autre fois	
2h10'36	L	Tu en as eu beaucoup de…	

	R	Je commence à en avoir mais là, la période, il va falloir je pense que je fasse une seconde campagne de relance. Mais ça viendra, ça viendra, il y a pas. J'ai bon espoir	
2h10’49	L	Après si tu as des personnes et des noms peut-être qu'on peut les relancer aussi nous	
	R	Ah ben Je te remercie	
2h10’53	L	Si tu sais les personnes de Calandreta si je les connais je peux les relancer personnellement parce que, ils y pensent pas forcément, Ils voient pas l'importance, tu vois si tu as des noms, que ça reste on va pas, à faire des gros bans mais si c'est des personnes que je connais avec qui j'ai de très bonnes relations je peux leur téléphoner personnellement.	
	R	Et bien je te remercie Louis merci merci. Bien allez à bientôt Alors je vais arrêter pour l'arrêter ça Il faut arrêter un haut big bouton	
2h11’29	L	Ça marche adiù.	

31. Entretien catégorisé N5-Angèle

min.	Noms	**Verbatim entretien N5 Angèle** (50 – 65 ans)	Inférence
		Début de l'entretien à 0'58 du début de l'enregistrement. Durée totale de l'enregistrement : 1h 38'22''	
0'58	RL	Est-ce que tu m'entends ?	
	Ang.	Oui, là je t'entends, y'a pas de soucis. (rires)	
	RL	Très bien très bien. Alors, je vais enlever le petit truc. Voilà. Alors normalement , ça devrait marcher.	
	Ang.	Oui, moi, je t'entends. Je te vois pas mais je t'entends.	
	RL	Ah, tu me vois pas ? Il faut que je mette la caméra aussi.	
	Ang.	Ah tu peux.	
	RL	Commencer à partager. Ça va démarrer normalement. Pourquoi il veut pas ? C'est bon là ?	
	Ang.	Oui, ça y est.	
	RL	Impeccable.	
	Ang.	Oui.. Bonjour Richard, on y est arrivé.	
	RL	C'est pas mal. Ça fait un truc, Alors, ça tourne là, je sais pas pourquoi, partager	
	Ang.	Oui, c'est parce que, oui, c'est bon, on y est.	
1'56	RL	Impeccable. Bon, ben merci, merci Angèle de m'accorder ce temps pour cet entretien. Puis en fin d'année, c'est toujours un peu.	
2'05	Ang.	Je sais pas dans quel état tu es parce que moi, j'en peux plus (rires)	2. Angèle indique sa fatigue de fin d'année, nous sommes en juin. « *Je sais pas dans quel état tu es parce que moi, j'en peux plus (rires)* » (N5_2'05)
	RL	D'accord. Bon alors, ouais tu m'avais envoyé ton autorisation, tu me l'avais envoyée. Voilà donc si tu veux, déjà pour avancer si tu pouvais dire depuis combien de temps tu enseignes en Calandreta.	
2'31	Ang.	Calandreta, enseigner ou rentrer en centre de formation ?	
	RL	Oui, vas-y, tu peux dire ton parcours.	
2'40	Ang.	Je suis rentrée en centre de formation en septembre 94.	
	RL	Ouais.	
2'45	Ang.	Là, j'ai fait la première année et euh, en septembre 95 j'ai ouvert la Calandreta de R.	
	RL	D'accord.	
3'00	Ang.	Et j'ai passé en même temps le concours, que j'ai réussi et donc l'année d'après, en septembre/octobre 96 j'ai été validée pour mon concours, donc en tant que professeur des écoles, c'est depuis septembre 96	1. Angèle rentre au centre de formation en septembre 94, y fait sa première année de formation initiale et ouvre une Calandreta l'année suivante. Durant cette même année, elle passe le CRPE, le réussit. Elle est PE depuis septembre 96, depuis 25 ans. Et donc en Calandreta depuis 27 ans. (N5_3'00)
ns	RL	D'accord, bien. Et, euh, donc actuellement, ton statut c'est, c'est quoi ton statut ?	
	Ang.	Professeur des écoles.	
	RL	Tu es que professeur des écoles ? T'es pas, t'es pas chef d'établissement ou…	

3’28	Ang.	Si, oui, si aussi. Ouais, professeur des écoles et chef d’établissement de Calandreta E. Et à la rentrée de septembre comme chef d’établissement aussi de l’annexe qui va ouvrir à D.	Elle est PE et chef d’établissement d'une Calandreta qui va ouvrir à la rentrée suivante une annexe dans une autre localité. (N5_3’28)
	RL	D’accord. Une autre école qui s’ouvre ? C’est ça ?	
	Ang.	A D., à la rentrée de septembre.	
	RL	Ok.	
	Ang.	Et comme ce sera école annexe de D. en fait.	
	RL	Sur N. ? D. c’est sur N. , c’est ça ?	
	Ang.	Oui, oui.	
	RL	D. ça veut dire quoi D. ?	
	Ang.	D. , c’et l’animal totémique de N. . C’est, tu sais, un animal qu’ils se mettaient autour pour faire la danse en fait.	
	RL	D’accord.	
4’19	Ang.	C’est rigolo, c’est les petits en fait qui ont fait la proposition en conseil d’école d’appeler l’école comme ça il y a 4/5 ans.	
	RL	Elle portait pas de nom ? Oui, vas-y.	
4’30	Ang.	Avant, on utilisait, tout le monde utilisait le nom du quartier, c’était le nom d’un militaire. C’était beaucoup moins rigolo. (Rires)	
	RL	On est passé du militaire à l’animal.	
	Ang.	C’est ça, voilà (rires)	
	RL	Très bien ? Et, euh, tu peux revenir un peu sur ton parcours, tes études, si tu, avant d’intégrer euh, APRENE, tout ça.	
5’06	Ang.	Alors moi, c’est très atypique, euh, j’ai commencé par, euh, un BEP euh CAP agent de service administratif et informatique.	1. Angèle considère qu’elle a un parcours d’études atypique. (N5_5’06)
	RL	Hmmm	
5’18	Ang.	Tout en disant que j’avais envie de travailler avec des enfants, mais voilà, (rires), le conseil de classe était très, très très décidé à m’envoyer en BEP donc je suis partie en BEP. J’ai réussi mon BEP. De là, euh, j’ai fait le bac qui continuait le BEP c’est-à-dire un bac commercial, de commerce, et puis après, par contre je suis repartie à la fac et j’ai fait une maîtrise de psycho.	1. A l’issue de la 3ème, elle a été orientée contre son gré en BEP-CAP agent de service administratif et informatique. « *J’avais envie de travailler avec des enfants, mais voilà, (rires), le conseil de classe était très, très très décidé à m’envoyer en BEP donc je suis partie en BEP. J’ai réussi mon BEP. De là, euh, j’ai fait le bac qui continuait le BEP c’est-à-dire un bac commercial, de commerce, et puis après, par contre je suis repartie à la fac et j’ai fait une maîtrise de psycho.* » psychologie du développement. (N5_5’18)
	RL	D’accord	
5’53	Ang.	Je suis arrivée jusqu’à la maîtrise de psycho, psychologie du développement.	
	RL	D’accord	

5’58	Ang.	Et c’est à la fac que j’ai pris l’option occitan, parce que l’occitan moi je l’avais dans ma famille, que j’avais envie un petit peu de voir au niveau des études ce que ça faisait.	2. « *c’est à la fac que j’ai pris l’option occitan, parce que l’occitan moi je l’avais dans ma famille, que j’avais envie un petit peu de voir au niveau des études ce que ça faisait.* » (N5_5’58)
	RL	Hmm	
5’13	Ang.	Et c’est là que j’ai rencontré Claude Alranq parce que l’option, dans l’option occitan il y avait théâtre occitan. Et j’ai donc rencontré Claude Alranq. Et dans le cours d’occitan, qui était en soirée, dans l’option théâtre il y avait Céline [regenta Calandreta] que tu connais.	1. Dans l’option occitan, elle fait du théâtre avec Claude Alranq et rencontre Céline, regenta Calandreta. (N5_5’13)
	RL	Hmm	
6’34	Ang.	Il y avait son frère, Jean-Paul, il y avait Suzanne, qui est instit en Calandreta et puis euh, on a commencé à discuter un petit peu et à échanger. Suzanne m’a demandé si je voulais bien accompagner sa classe de découverte et euh, au même moment y’a, ils ont, ça a été la création du centre de formation Calandreta et euh, ben voilà, moi j’ai dit : « En fait, c’est Calandreta que je veux faire. Et c’est pas enseignante dans le public. » De par la langue en priorité puis aussi de par la semaine en classe de découverte à la mer dans la maison des parents d’un petit garçon que j’avais vécue là. Donc, j’ai postulé pour rentrer en centre de formation et ben je, ça s’est fait dans les conditions … . Mais en septembre, à la rentrée de septembre, j’ai été à Capestang, parce que le centre de formation la première année était à Capestang. À Capestang au château et voilà, on était là-bas, on était là-bas ben, les semaines de théorie. On était au château de Capestang avec Jaumeta et avec Philippe Hammel.	1. Dans ses cours de théâtre, elle rencontre une autre *regenta* , Suzanne dont elle accompagne la classe de mer. *et euh, ben voilà, moi j’ai dit : « En fait, c’est Calandreta que je veux faire. Et c’est pas enseignante dans le public. »* (N5_6’34) 1. Le vécu de cette semaine de classe de découverte [à double titre] la convainc d’enseigner en Calandreta « *De par la langue en priorité* ». C’est cette année-là qu’est créé le centre de formation Calandreta pour les regents. Elle y postule et est acceptée. pour cette première année. « *les semaines de théorie. On était au château de Capestang avec Jaumeta et avec Philippe Hammel.* » (N5_6’34)
	RL	D’accord, Et toi tu avais, tu as fait antérieurement, tu avais pas eu un cursus occitan au lycée, au collège tout ça, non, tu avais fait…	
8’12	Ang.	Non, par contre, y’avait pas en fait au collège, euh, d’occitan ? Il n’y en avait pas non plus au lycée. Par contre, dans le village il y avait un cercle occitan. Et avec des gens super dynamiques. Le mercredi ils faisaient des petits temps de contes, d’histoires en occitan et puis ils avaient une super pêche et ils faisaient plein de *baletis*. Donc voilà, les *baletis* occitans et puis et donc j’étais baignée dedans en fait. Par contre non, au collège et au lycée, y’avait pas, y’avait pas de section d’occitan.	2. S’il n’y avait pas d’occitan au collège ni au lycée, Angèle participe aux activités du cercle occitan de son village « *Le mercredi ils faisaient des petits temps de contes, d’histoires en occitan et puis ils avaient une super pêche et ils faisaient plein de baletis. Donc voilà, les baletis occitans et puis et donc j’étais baignée dedans en fait.* » (N5_8’12)
	RL	Donc toi, tu participais à ce cercle occitan, tu disais du village.	
8’56	Ang.	Oui, oui, oui, oui, oui. Là par contre ; c’était sympa. Petite, c’était pour les temps du mercredi après-midi et puis après, en grandissant ça a été plus de s’impliquer dans	2. « c’était sympa. Petite, c’était pour les temps du mercredi après-midi et puis après, en grandissant ça a été

		l'organisation des baletis, l'organisation des fêtes occitanes qui se passaient dans la village.	plus de s'impliquer dans l'organisation des baletis, l'organisation des fêtes occitanes qui se passaient dans la village. » (N5_8'56)
	RL	D'accord.	
	Ang.	Voilà.	
	RL	Et euh, tu l'expliques comment ton passage en fait de, dans tes études du secteur commercial à la psycho. C'est quoi qui t'a motivée ?	
9'33	Ang.	Je, je pense que, il faut être honnête, j'ai jamais eu un niveau d'études, j'ai jamais été brillante en fait. J'ai jamais, jamais, jamais, c'est clair. Et par contre je me suis toujours accrochée et j'ai toujours réussi au final. Je, voilà. J'ai réussi à avoir mon BEP, j'ai réussi à avoir mon bac avec mention, j'ai réussi à avoir la maîtrise, mais pas en entier. En fait, la maîtrise il me manque, j'ai le certificat dominant, mais j'ai pas la petite partie du certificat, je sais pas comment ça s'appelait à l'époque, mais euh, en fait j'ai pas continué parce que j'ai rencontré Calandreta et que mon idée de toujours, c'était d'être enseignante, en fait d'être maîtresse. Ma mère, elle le dit, elle dit : « t'étais haute comme, comme trois pommes et tu voulais être maîtresse. »	1. Angèle ne se considère pas comme une élève brillante : « *Il faut être honnête, j'ai jamais eu un niveau d'études, j'ai jamais été brillante en fait. J'ai jamais, jamais, jamais, c'est clair. Et par contre je me suis toujours accrochée et j'ai toujours réussi au final.* » Elle réussit son BEP puis son bac avec mention et elle a réussi la quasi-totalité de sa maitrise de psychologie. (N5_9'33) 1. Angèle ne continue pas sa maitrise car elle rencontre Calandreta « *et que mon idée de toujours, c'était d'être enseignante, en fait d'être maîtresse. Ma mère, elle le dit, elle dit : « t'étais haute comme, comme trois pommes et tu voulais être maîtresse.* » (N5_9'33) « À la maison, j'alignais les poupées et je faisais la classe. »
	RL	D'accord	
10'37	Ang.	À la maison, j'alignais les poupées et je faisais la classe quoi.	
	RL	D'accord.	
10'42	Ang.	Et même si, je, je vois encore les profs et notamment le prof principal du collège dire à mes parents : « Mais elle ira jamais bien loin quoi. » C'était clair, voilà, elle n'ira jamais bien loin. Bon, elle va aller en BEP.	1. Son prof principal du collège n'avait pas une haute opinion d'Angèle. « *le prof principal du collège dire à mes parents : « Mais elle ira jamais bien loin quoi. » C'était clair, voilà, elle n'ira jamais bien loin. Bon, elle va aller en BEP.* » (N5_10'42)
	RL	D'accord	
11'03	Ang.	Et, et petit à petit, petit à petit ben voilà j'ai fait mon bout de chemin jusqu'au Master 2 y 'a, 4 ans, 5 ans maintenant avec les Paissèls Ajudaires. Voilà, donc inutile de te dire que ma maman, quand elle croise, quand elle croisait le prof principal du collège, y'a un jour où elle a pas pu s'en empêcher : « Vous savez, Angèle elle est directrice d'école !!! » (Rires)	1. Angèle s'accroche dans ses études et fait même une reprise d'études qui se solde avec succès. « *et petit à petit, petit à petit ben voilà j'ai fait mon bout de chemin jusqu'au Master 2 y 'a, 4 ans, 5 ans maintenant avec les Paissèls*

			Ajudaires. » [MEF-EBI] (N5_11'03) 1. «Voilà, donc inutile de te dire que ma maman, quand elle croise, quand elle croisait le prof principal du collège, y'a un jour où elle a pas pu s'en empêcher : « Vous savez, Angèle elle est directrice d'école !!! » (Rires) » (N5_11'03)
	RL	Hmm eh ouais, bien entendu. Mais tu … ouais vas-y, vas-y.	
11'38	Ang.	Mais j'avoue que Calandreta quand même m'a permis d'évoluer et de, de, d'avoir une maturité que j'avais pas du tout avant. Ça je, je l'avoue, je le reconnais et j'en suis consciente. Il y a eu Angèle avant Calandreta et Angèle après Calandreta, ça c'est sûr et certain.	1. Sa rencontre avec Calandreta lui a permis d'évoluer et de gagner en maturité. « *Ça je, je l'avoue, je le reconnais et j'en suis consciente. Il y a eu Angèle avant Calandreta et Angèle après Calandreta, ça c'est sûr et certain.* » (N5_11'38)
	RL	D'accord. Et c'est quoi qui t'a motivée à choisir psycho spécifiquement, heu.	
12'13	Ang.	[hésitation] Euh psycho, pourquoi psycho spécifiquement, je…, ben je regardais un petit peu, c'était, y'avait la socio aussi qui m'intéressait bien et j'étais plutôt dans ce domaine-là, dans le social, dans le… Et euh, je sais pas en fait, je, je, je, je sais pas. J'ai pas fait ploum ploum et euh, dans psycho, y'avait psychologie de l'enfant donc c'était, pour moi c'était plus centré sur les enfants que sur le social. Donc, euh voilà c'est un petit peu. C'est pour ça je pense que ça a été psychologie de l'enfant. Et bon, après, la première année c'était psychologie générale hein et même maintenant avec le recul et avec la PI, je me dis que j'aurais bien aimé, je pense, je me serais plu en psycho clinique.	1. Un temps attirée par la sociologie, elle opte pour des études de psychologie, notamment attirée par tout le volet psychologie de l'enfant. « *Avec le recul et avec la PI, je me dis que j'aurais bien aimé, je pense, je me serais plu en psycho clinique.* » (N5_12'13)
	RL	Ah oui ?	
13'16	Ang.	C'est euh, ouais ouais ouais des fois je me dis mais euh C'est vrai on peut encore maintenant faire des formations en cours tu vois et je, je, j'aurais du mal à laisser la classe je pense. Mais si euh, si, si je devais y retourner je pense que je ferais ça. Je m'orienterais en psycho …	1. Si elle devait reprendre des études, ce serait en psychologie clinique. (N5_13'16)
	RL	Tu fais le lien avec la PI. C'est-à-dire ?	
13'42	Ang.	Ah, oui. Oui, avec euh, je, quand on est arrivé à parler des, des je, euh, tu sais tout ce qui a trait à la psychothérapie institutionnelle.	
	RL	Hmm	
13'58	Ang.	Quand on est allé à la clinique de La Borde avec Céline, mais quand je me suis retrouvée au milieu du conseil et à voir toutes ces personnes-là et à voir comment ça fonctionnait mais y'a, c'est là que j'ai commencé à réaliser, mais à me dire avec la maîtrise de psycho, bon c'est vrai que c'était sympa de, le côté psychologie de l'enfant mais euh, le côté psychologie clinique je pense que ça, euh, ça m'aurait bien plu aussi et ça ouais, c'est ce lien là que j'ai suivi. D'autant plus que, psychologie de l'enfant, mais ça a été le côté ingrat de la chose parce que,	2. Angèle fait le lien entre la psychologie clinique et la PI, notamment par la psychothérapie institutionnelle. Elle évoque sa participation aux rencontres de La Borde avec Céline. « quand je me suis retrouvée au milieu du conseil et à voir toutes ces personnes-là et à

		enfin je sais pas si c'est encore comme ça maintenant mais euh, en fait, tous les travaux d'étude là, qu'on a faits c'était euh ben, apporter de l'eau au moulin de celui qui était au-dessus de nous et qui faisait son mémoire et qui avait besoin d'études de statistiques et de données. Et voilà, donc c'était pas, c'était pas non plus très, très, très très voilà (rires) très enrichissant quoi. Moi, je me rappelle mon sujet d'étude, c'était sur euh l'acquisition de la subordonnée relative à l'école. Voilà.	voir comment ça fonctionnait mais y'a, c'est là que j'ai commencé à réaliser » (N5_13'58) 1. Elle ne s'est pas retrouvée dans ses études de psychologie de l'enfant car ses travaux d'études ne servaient qu'à « apporter de l'eau au moulin de celui qui était au-dessus de nous et qui faisait son mémoire et qui avait besoin d'études de statistiques et de données. […]c'était pas non plus très, très, très très voilà (rires) très enrichissant quoi. Moi, je me rappelle mon sujet d'étude, c'était sur euh l'acquisition de la subordonnée relative à l'école.» (N5_13'58)
	RL	Hmm	
15'19	Ang.	Voilà, bon, je l'ai fait, y'a pas de soucis hein, je l'ai fait avec les petits cochons et les petits, les chiens et voilà mais ça a été, ça a été très rigolo. Voilà.(rires)	
	RL	Tu es passé, tu es, donc, si j'ai bien compris, tu es passée directement de ton cursus universitaire à Calandreta. Tu as pas, tu as pas exercé de profession, de boulot, de …	
15'48	Ang.	Ah si, j'ai fait un rempla, non, non, j'ai fait l'IUFM, je suis bête moi. Tu vois j'ai des… , ça m'a tellement… gavée que je pense que j'ai oublié.	1. Angèle a fait un an d'IUFM mais ça ne l'a pas marquée positivement : « *non, non, j'ai fait l'IUFM, je suis bête moi. Tu vois j'ai des… , ça m'a tellement… gavée que je pense que j'ai oublié.* » Elle ne parvient pas tout au long de l'entretien à retrouver en quelle année et dans quelle chronologie… (N5_15'48)
	RL	C'est-à-dire ?	
	Ang.	Quand j'étais à, je sais, je sais même plus à quel moment je suis entrée à l'IUFM. J'ai fait un an à l'IUFM en fait.	
	RL	Hum, hum.	
16'	Ang.	Mais euh, c'était, quand j'étais à l'IUFM, je sais même plus à quel moment j'y suis rentrée. J'ai fait un an à l'IUFM en fait. C'était quand que j'étais à l'IUFM ? C'est à quel moment en fait ? Je, je , je pff, je sais pas. Je sais pas parce que Calandreta je l'ai rencontrée quand j'étais en maîtrise. J'ai pas fait la maîtrise en même temps que l'IUFM. Je sais pas. J'en sais rien. Je sais plus. Je sais plus mais je sais que ça m'a pas marquée du tout en fait.	1. IUFM « c'était, quand j'étais à l'IUFM, je sais même plus à quel moment j'y suis rentrée. J'ai fait un an à l'IUFM en fait. C'était quand que j'étais à l'IUFM ? C'est à quel moment en fait ? » (N5_16')
	RL	D'accord.	
16'42	Ang.	Mais en fait ce que je me rappelle, c'est en étant à l'IUFM, j'ai fait un remplacement, j'ai fait un remplacement à l'IME de C. . Un remplacement de euh, novembre, décembre, janvier, de trois mois. Et euh en fait ça a été l'horreur pour arriver à trouver un des étudiants de l'IUFM qui veuille bien me passer les cours. Ça a été l'horreur.	

	RL	D'accord	
17'20	Ang.	Mais vraiment l'horreur, c'était inconcevable quoi, c'était pas possible, je ..	
	RL	Pourquoi, qu'est-ce qu'il y avait , c'était..	
17'32	Ang.	Je pense qu'il y avait le concours à la fin de l'année. A l'époque on rentrait, on passait une sélection pour entrer à l'IUFM et on passait le concours à la fin de l'année et c'était… En fait, c'était chacun pour sa pomme quoi et si on peut écraser l'autre, le voisin ben on l'écrase. Voilà.	1. Angèle est choquée par le manque de solidarité entre étudiants à l'IUFM « ça a été l'horreur pour arriver à trouver un des étudiants de l'IUFM qui veuille bien me passer les cours. Ça a été l'horreur. » (N5_16'42) dû à la sélection du concours « c'était chacun pour sa pomme quoi et si on peut écraser l'autre, le voisin ben on l'écrase. » (N5_17'32) «du coup, j'ai eu que des mauvais souvenirs »
	RL	Hum, hum.	
17'53	Ang.	Donc, du coup, j'ai eu que des mauvais souvenirs mais ce que j'arrive pas à trouver c'est vraiment à quel moment je l'ai fait. Il faudrait que je retrouve mon CV.	
	RL	Hmm. Mais quand tu disais, en même temps tu as fait un remplacement en IME, mais à quel titre, c'était pour euh…	
18'11	Ang.	Ben, en fait je m'enquiquinais à l'IUFM, c'est clair et euh dans les couloirs j'ai vu une affiche, une annonce là : cherche remplaçant pour remplacer une enseignante à l'IME. J'ai téléphoné et euh, y'avait pas besoin de… J'avais la licence déjà donc, c'est dans ce cadre-là que j'ai pu être embauchée comme remplaçante en déléguée d'auxiliaire en fait.	1. Lors de son année à l'IUFM, « je m'enquiquinais à l'IUFM », (N5_18'11) Angèle remplace pendant trois mois une enseignante dans un IME, une classe de « CM1-CM2, mais j'avais des gaillards qui avaient jusqu'à 14 ans en fait. Ils étaient plus grands que moi, j'en avais douze. » (N5_18'48)
	RL	Hmm	
	Ang.	Pendant les trois mois et voilà.	
	RL	Donc, tu travaillais avec un public qui était, c'était quoi comme public dans cet IME.	
18'48	Ang.	J'avais une classe de, qui euh, enfin l'appellation c'était CM1-CM2, mais j'avais des gaillards qui avaient jusqu'à 14 ans en fait. Ils étaient plus grands que moi, j'en avais douze. Et euh là aussi, quand j'ai rencontré René, y'a eu un soir où on est allé chez Patrice et euh, on a fait une soirée pizza et je le vois encore dans le salon de Patrice, là, nous lire une monographie, je sais plus laquelle.	
	RL	Hmm	
19'30	Ang.	Et puis je me suis dit mais punaise pourquoi, pourquoi, pourquoi on fait pas ça dans ces fichus classes d'IME quoi. Pourquoi ? (rires) J'étais stagiaire hein, y'avait quatre mois que j'étais rentrée à Calandreta et j'ai écouté comme ça. Je me disais, mais c'est pas possible, c'est pas possible. Pourquoi ? Parce qu'enfin ça a été chaud les trois mois, ça a été chaud bouillant mais euh, mais ne serait-ce que par l'accueil de la maitresse qui avait la porte en face de ma classe. Je me suis dit : toi, ma pauvre, tu m'auras jusqu'au bout. (rires)	1. Lors d'une soirée, René Laffitte lit une monographie, Miloud, sans doute qui fait écho à son expérience en IME. « puis je me suis dit mais punaise pourquoi, pourquoi, pourquoi on fait pas ça dans ces fichus classes d'IME quoi. Pourquoi ? » (N5_19'30)

			1. Cette expérience en IME a été marquante pour Angèle. « Ça a été chaud les trois mois, ça a été chaud bouillant mais euh, mais ne serait-ce que par l'accueil de la maitresse qui avait la porte en face de ma classe. Je me suis dit : toi, ma pauvre, tu m'auras jusqu'au bout. (rires) » (N5_19'30)
	RL	Mais qu'est ce que…	
20'13	Ang.	Quand je suis arrivée, le directeur il m'a fait faire le tour de l'école et puis il me présente la collègue qui était en face, là. Et puis, elle le regarde, elle me dit même pas bonjour et elle lui dit : « Elle va rester combien de temps, celle-là ? »	1. Elle est mal accueillie par une enseignante titulaire lorsque le directeur la présente. «elle le regarde, elle me dit même pas bonjour et elle lui dit : « Elle va rester combien de temps, celle-là ? » (N5_20'13)
	RL	Hmm d'accord	
20'30	Ang.	Voilà, je me suis dit : Toi ma pauvre, tu vas m'avoir là jusqu'au bout. (rires) Même s'il y a eu des moments où, je me rappelle d'un jour où, euh, au moment de la récré, les jeunes que je commençais quand même à, avec qui ça commençait à bien se passer, tu vois. On arrivait à travailler, on arrivait à faire des choses sympa et à la récré, je sais pas ce qui s'est passé, mais euh, y'a le directeur qui en appelle un , de jeune là et puis, il a appelé, mais ça a duré plus longtemps que la récré, donc on est rentré et puis je sais pas comment, je tourne ma tête au niveau des vitres là et puis j'ai eu juste le temps de dire « Baissez-vous. » et on a pris un parpaing dans la classe en fait. Pouf !	1. Malgré tout en IME avec les jeunes, « On arrivait à travailler, on arrivait à faire des choses sympa » (N5_20'30) Une des jeunes très en colère qui avait été convoqué par le directeur lance un parpaing à travers les vitres de la classe. Elle semble sensible au manque de tenir compte dans cet IME : « Et ce jeune, le seul truc qu'ils ont trouvé à faire ça a été de l'exclure de l'IME pendant 15 jours. » (N5_21'31)
	RL	Ah bon.	
21'23	Ang.	Oui, il était très très en colère, je sais pas ce qui s'était passé mais très très en colère.	
	RL	Le, le, le jeune, tu veux dire ?	
21'31	Ang.	Oui, oui. 13 ans, 13 ans. Après on a fait les euh, une réunion de synthèse, là, et euh ça a été la première à laquelle j'étais invitée, celles qui se faisaient avant j'y étais pas invitée en fait mais là… Et ce jeune, le seul truc qu'ils ont trouvé à faire ça a été de l'exclure de l'IME pendant 15 jours.	
	RL	D'accord, hum. Et donc, tu fais une année d'IUFM ? Tu passes le concours ? Tu le passes pas ? Tu euh	
22'12	Ang.	[Silence] Oui, je l'ai passé, je l'ai passé oui. C'est pour ça, j'arrive pas à trouver à quel moment, je sais pas. Oui, je l'ai passé et j'ai été… j'ai été 70ème sur liste d'attente. Et cette année-là ils en ont pris 65. Mais c'est bien au final (rires), c'est bien. Et ouais, non mais j'avais, y'a même l'académie de Créteil-Versailles qui m'avait appelée pour aller enseigner là-bas.	1. Elle passe le concours à l'IUFM et se retrouve « 70ème sur liste d'attente. Et cette année-là ils en ont pris 65. » Contactée par l'académie de Créteil-Versailles, elle décline la proposition de poste. Grâce à son échec au concours et à son refus de la proposition de Créteil-Versailles, elle a pu connaitre Calandreta. « Mais

			c'est bien au final (rires), c'est bien. » (N5_22'12).
	RL	Humm	
22'48	Ang.	Je leur ai dit non, je leur ai dit je veux pas venir.	
	RL	D'accord	
22'55	Ang.	Non, mais il faut que je trouve hein, quand est-ce que j'ai fait….	
	RL	Quand tu dis que c'est bien qu'ils t'aient pas prise c'est, pourquoi tu dis ça, c'est bien ?	
23'	Ang.	Eh bé, parce que je me dis, que si c'est après l'IUFM que, que... Je comprends pas. Je sais pas à quel moment j'ai fait ma maîtrise et à quel moment j'ai fait l'IUFM. Y'a un bug là.	
	RL	Hmmm	
23'15	Ang.	Ben j'aurais pas connu Calandreta en fait.	
	RL	D'accord, Ok	
23'18	Ang.	J'aurais pas connu Calandreta et j'aurais connu que les écoles traditionnelles.	
	RL	Hum, hum.	
23'28	Ang.	En fait, plus je, je, j'avance, même au bout de 24 ans, je me dis que ben, c'est ça, c'est ce que je veux faire tous les jours quoi.	1. « En fait, plus je, je, j'avance, même au bout de 24 ans, je me dis que ben, c'est ça, c'est ce que je veux faire tous les jours quoi. » (N5_23'28)
	RL	D'accord. Donc tu …	
23'38	Ang.	Et je me régale tous les matins.	
	RL	D'accord. Tu disais et je me … ?	
23'45	Ang.	Je me régale tous les jours, même si c'est galère mais… (rires)	1. « Je me régale tous les jours, même si c'est **galère** » (N5_23'28)
	RL	D'accord. Et tu disais qu'en fait c'est par une classe découverte en quelque sorte que tu as découvert Calandreta, c'est ça ? Si tu peux revenir là-dessus, c'est-à-dire ?	
24'02	Ang.	Ben en fait, dans le cours de théâtre, y'avait Suzanne qui était instit dans une Calandreta de N.	
	RL	Hmm	
24'16	Ang.	Et euh, Jean-Paul, le frère de Céline qui était instit. Non, je sais plus. Non, il était là juste pour l'occitan lui Jean-Paul et il accompagnait aussi la classe de découverte. Et donc Suzanne elle m'a dit : « écoute, moi je j'ai besoin de quelqu'un pour accompagner en classe de découverte, y'a Jean-Paul mais on est pas assez nombreux, est-ce que tu veux venir ? » Et donc c'est comme ça que je suis partie avec eux en classe de découverte. C'était au mois de juin et fin juin, ouais, c'était fin juin et euh, Jean-Paul il me dit : « mais tu sais euh normalement si tout va bien le centre de formation pour les enseignants ouvre en septembre. Donc si tu as envie, ça serait bien si tu déposes ta candidature. » Et c'est ce que j'ai fait.	1. Apprenant fin juin, pendant ma classe découverte, que le centre de formation des regents va ouvrir, Angèle sur les conseils de Jean-Paul, frère de Céline, une regenta, dépose sa candidature. (N5_24'16)
	RL	D'accord. Tu as simplement posé une candidature ?	
25'10	Ang.	Oui, et après on a eu la sélection d'entrée. On a eu euh, un écrit, euh et un oral.	
	RL	Hum, hum. D'accord, et c'est donc, c'est ça qui t'a déterminée à faire, le fait d'avoir vécu cette classe découverte qui t'a déterminée à aller à Calandreta ou c'est parce que quelqu'un te dit, ben tiens, ça ouvre là.	

25’40	Ang.	Ah non, non, je je (silence) je pfff. Euh, ça revient à ça. Je, je, je, je sais vraiment pas quand est-ce que je l’ai fait mon IUFM. J’en sais rien, mais, mais …	
	RL	C’est pas grave, on y reviendra.	
	Ang.	Ouais, mais je l’ai hein, je sais que je l’ai dans …	
	RL	J’imagine.	
26’01	Ang.	Dans l’ordi, dans l’autre (rires) ? Et euh dans mes euh. Une école en occitan et avec une pédagogie différente du système traditionnel, déjà c’était, c’était c’était un bon point pour moi, donc, euh, voilà, j’ai dit, on verra bien hein. Mais on a vécu des choses la première année de formation qui euh enfin. C’est pas du tout pareil à l’IUFM, quoi, c’est complètement différent. C’est une approche complètement différente. On a fait des choses que, qu’on aurait jamais fait si on avait pas été en groupe. Un groupe soudé, un groupe uni et euh, j’ai fait de l’escalade. Mon dieu, moi, de l’escalade. Mais des fois je me dis : « Mais c’est pas normal, j’arrive pas, j’arrive pas à monter sur une échelle et j’ai fait de l’escalade. Y’a un truc qui va pas. » (rires)	1. Ce qui motive Angèle dans son choix d’entrer dans le centre de formation : « Une école en occitan et avec une pédagogie différente du système traditionnel, déjà c’était, c’était c’était un bon point pour moi » (N5_26’01) 1. « Mais on a vécu des choses la première année de formation qui euh enfin. C’est pas du tout pareil à l’IUFM, quoi, c’est complètement différent. C’est une approche complètement différente. On a fait des choses que, qu’on aurait jamais fait si on avait pas été en groupe. Un groupe soudé, un groupe uni et euh, j’ai fait de l’escalade. Mon dieu, moi, de l’escalade. Mais des fois je me dis : « Mais c’est pas normal, j’arrive pas, j’arrive pas à monter sur une échelle et j’ai fait de l’escalade. Y’a un truc qui va pas. » (rires) (N5_26’01) Elle vit des choses qui l’amènent à se surpasser cf. **l’escalade.** [sentiment de sécurité dans les groupe, être assurée…]
	RL	D’accord, d’accord. Donc, ça t’a, comment tu as vécu cette première, si tu peux revenir sur ce moment-là. Le moment où tu entres en formation initiale, ça, tu, comment tu as vécu ça, le début là, de … ?	
27’17	Ang.	Oh, là ! Je m’en rappelle comme si c’était hier, comme si c’était hier. On était dans le, sur les marches du château à Capestang. On attendait qu’on vienne nous chercher, on était quatorze. Et euh, on est pas rentré dans le château en fait, on est allé dehors dans la cour. Et puis y’avait Jaumeta et Philippe. Donc ils nous souhaitent la bienvenue, pour la formation et puis ils nous disent que, euh voilà, on est dans un milieu particulier, avec notamment des peintures du XIIème siècle en dessous du toit là. Et puis il y avait une trappe là-haut et il y avait une échelle comme ça là, il y avait une échelle comme ça là, et ben voilà. Au bout d’un quart d’heure, on était tous là à la queue-leu-leu, prêts à monter à monter à l’échelle qui faisait comme ça pour aller sous le toit pour aller voir les peintures. Et je me rappelle de Jaumeta, mais mot pour mot comme si c’était hier, je la vois attraper sa jupe	1. Elle garde un très bon souvenir de cette première année « Oh, là ! Je m’en rappelle comme si c’était hier » (N5_27’17) contrairement à l’IUFM « je m’enquiquinais à l’IUFM », (N5_18’11). 1. L’accueil par Jaumeta Arribaud et Felip Hammel lors de la première journée l’a marquée. Le centre est alors implanté dans le château de Capestang qui recèle des peintures de la fin du moyen-âge sous son toit[18]. Première

[18] https://www.grandsitecanaldumidi.fr/activites-et-loisirs/chateau-des-archeveques-de-capestang/

		comme ça, lever les jupes et dire : « mais pourtant, en occitan, mais pourtant je le savais moi qu'il fallait monter l'échelle. » Avec les talons hauts et la jupe elle est montée sous les toits, et je la vois encore.	activité ,grimper à l'échelle pour voir ces peintures. (N5_27'17)
28'38	Ang.	Et après, la façon de faire quoi. On était toute la semaine là-bas, on dormait là-bas, on mangeait là-bas, on avait des métiers pour faire la cuisine comme on le fait encore quand on est en Acamp P-A. On avait des métiers pour ben voilà tous les métiers possibles et imaginables pour la gestion de la semaine. On avait des cours avec, euh, la plupart du temps avec Jaumeta et Philippe, parce que c'était le début et après y'avait quelques intervenants. Euh, on avait un monsieur de Narbonne, euh, je me rappelle plus comment il s'appelle, il venait pour l'occitan. On avait aussi quelques intervenants mais la plupart du temps c'était Jaumeta et Philippe. Jaumeta avec ses caisses là, qu'on trimballait à chaque fois qu'on arrivait, on les portait. Mais ça a été une super année, je… une super année. Et même 25 ans après, quand on se retrouve tous là pour les congrès, ben on en parle encore quoi.	1. La vie en commun, en internat lors des semaines de regroupement est aussi marquante. « on dormait là-bas, on mangeait là-bas, on avait des métiers pour faire la cuisine comme on le fait encore quand on est en Acamp P-A. On avait des métiers pour ben voilà tous les métiers possibles et imaginables pour la gestion de la semaine. […]Mais ça a été une super année, je… une super année.» (N5_28'38)
	RL	Mmm	
	Ang.	On en parle encore	
	RL	Et donc t'es, dans cette année de formation initiale, avec le recul qu'est-ce que tu repères comme points forts pour toi ?	
	Ang.	Au niveau des apprentissages ou au niveau… ?	
	RL	À tous les niveaux.	
30'05	Ang.	Les échanges. Les échanges et le fait d'être ensemble, de faire des choses ensemble et de, de et euh et ouais. Et puis cette, cette histoire de prise de parole et de considération de chacun, c'est euh. C'est ce que j'ai ressenti aussi quand j'ai fait le premier stage en, tu te rappelles, dans le nord là-haut. Comme, ça s'appelait comment où on était ? Je me rappelle plus. Je sais plus, le stage PI.	1. Ce qu'Angèle repère comme points forts dans cette année, « *Les échanges et le fait d'être ensemble, de faire des choses ensemble et de, de et euh et ouais. Et puis cette, cette histoire de prise de parole et de considération de chacun,* » chose qu'elle retrouvera dès le premier stage de PI. (N5_30'05)
	RL	Ouais.	
	Ang.	C'était où, je sais plus c'était…	
	RL	En Bretagne peut-être.	
30'49	Ang.	Ouais, c'est ça, c'est ça. Et c'est la même chose quoi, ça a été le même ressenti. C'était cette capacité d'écoute, euh de de, de, ouais d'être là une semaine, de vivre ensemble, d'apprendre ensemble, de, de partager des choses ensemble, d'être dans le même bateau en fait, voilà. Et sur le, ça, et puis aussi le fait de pouvoir aller en classe déjà quoi, c'était pas une année de formation avec que des cours. C'est, on avait, on avait un tuteur, mon tuteur c'était Inès, hein et je travaille encore avec elle maintenant. Et euh, c'est la marraine de ma fille (rires). Et euh, je, voilà, pouvoir faire des modules en fait. On avait, on a eu trois modules, comme ça se fait fait encore maintenant. Un module en cycle 1, un en cycle 2 et un module en cycle 3. Voilà, pouvoir aller dans les classes pouvoir faire, pouvoir. C'est ouais, c'est tout ça et c'est un tout quoi.	1. Elle a apprécié « *de vivre ensemble, d'apprendre ensemble, de, de partager des choses ensemble, d'être dans le même bateau* » et également les nombreux stages en classe sur le terrain et ce dans les trois cycles « Voilà, pouvoir aller dans les classes pouvoir faire, **pouvoir**. » (N5_30'49). 3. Sa tutrice de 1ère année est devenue la marraine de sa fille. (N5_30'49).
	RL	D'accord. Et au début de ta formation quand tu rentres donc dans le centre de formation tu envisageais la suite	

		comment pour toi, comment la suite ? Comment tu te projetais à ce moment-là, euh ?	
32'18	Ang.	Ah, j'imaginais pas du tout que j'ouvrirai la Calandreta de R., ça c'est clair.	
	RL	Que tu irais ? Excuse-moi.	
32'26	Ang.	Que j'irai ouvrir la Calandreta de R., ça c'est sûr, ça c'est sûr, oh non, non, non, je… En plus de ça je l'ai même pas vu venir. Je, non, je, je… Non, on savait qu'à la fin de l'année on aurait une classe mais on savait pas dans quelle école, on savait pas quelle classe et voilà, on savait pas. Le seul truc qu'on savait c'est qu'on le saurait début juillet ou mi-juillet. Pour moi, ça a été un peu différent parce que comme ils m'ont pressentie en fait pour faire l'ouverture de l'école, au mois de juin y'avait la réunion avec euh, les futurs parents de l'école et l'association et donc en fait, je, je, je suis allée à cette réunion pour me présenter en tant que future enseignante de l'école, future directrice de l'école.	1. Au début de sa formation initiale, Angèle n'imaginait pas qu'elle ouvrirait une Calandreta l'année suivante avec une seule classe de maternelle. (N5_32'26). 1. Elle a été pressentie par les responsables de Calandreta : « ils m'ont pressentie en fait pour faire l'ouverture de l'école, au mois de juin y'avait la réunion avec euh, les futurs parents de l'école et l'association et donc en fait, je, je, je suis allée à cette réunion pour me présenter en tant que future enseignante de l'école, future directrice de l'école. » (N5_32'26).
	RL	D'accord. Ça a été ton premier poste.	
33'25	Ang.	Oui, ouais ouais et ça je l'ai su dans la première quinzaine du mois de juin en fait.	
	RL	Hmmm. Mais, tu te projetais pour le reste, je sais pas, à 5 ans, tu te disais ben, moi, plus tard, je comment tu te projetais ? Rester instit, enfin, euh, pour la suite ?	
33'52	Ang.	Oui, oui, c'est, c'est, c'est…c'est toujours ce que j'ai voulu faire et le fait de, de que ce soit avec Calandreta, je pense que ça m'a confortée encore plus. Je sais pas si ça aurait été pareil dans une école traditionnelle. J'en doute, mais là, là, là le mouvement Calandreta fait que je me suis investie partout et dans tous les domaines et (silence) et j'y suis bien quoi.	1. « c'est toujours ce que j'ai voulu faire et le fait de, de que ce soit avec Calandreta, je pense que ça m'a confortée encore plus. » (N5_33'52). 2.investissement : « le mouvement Calandreta fait que je me suis investie partout et dans tous les domaines et (silence) et j'y suis bien quoi. » (N5_33'52).
	RL	Tu penses que tu aurais pu, parce que tu disais tout à l'heure que depuis que tu étais toute petite tu voulais être maîtresse d'école mais tu penses que tu aurais pu enseigner dans une école publique ou dans une école privée confessionnelle ?	
34'48	Ang.	Je pense que si j'avais pas rencontré Calandreta, si, si, je dis bien si, j'avais réussi à avoir mon concours et ne pas être sur liste d'attente, c'est ce qui se serait passé en fait. Bon, après, voilà, j'étais sur la liste d'attente, je suis pas rentrée dans les 65 qu'ils ont pris… Mais oui, oui, je pense que j'y serai allée. Mais je sais pas si j'aurais été aussi épanouie que je le suis maintenant. Ça c'est clair.	3. Si Angèle avait réussi son concours à l'IUFM ou si elle avait été recrutée sur liste d'attente, elle y serait allée. «*Mais je sais pas si j'aurais été aussi épanouie que je le suis maintenant. Ça c'est clair.* » (N5_34'48).
	RL	Et euh, pourquoi tu enseignes en occitan ?	
35'36	Ang.	Pourquoi ? Ben la première chose, c'est pour le premier pilier des écoles Calandretas. La transmission de la langue et de la culture. Ah, c'est sûr !	2. Angèle enseigne en occitan « *pour le premier pilier des écoles Calandretas. La*

			transmission de la langue et de la culture. Ah, c'est sûr !. » (N5_35'36).
	RL	Ouais, parce que tu parlais tout à l'heure de milieu familial. Tu disais, je baignais dedans. C'est-à-dire ?	
35'56	Ang.	Oui, mes grands-parents et mes parents ont parlé occitan. Pas tout le temps mais ils parlaient vraiment beaucoup quand ils voulaient pas que je les comprenne. Jusqu'au moment où je leur ai répondu. Mais ça c'est normal, (rire) ça c'est normal. Du coup, moi, je l'avais à la maison hein, je, je l'avais à la maison et euh, on continue encore à le parler même si ma mère elle me dit « Toi, de toutes façons, t'as plus le même occitan que nous. » (rires). Et elle a raison, elle a raison d'ailleurs.	2. Dans son milieu familial, Angèle baignait dans l'occitan. « Oui, mes grands-parents et mes parents ont parlé occitan. Pas tout le temps mais ils parlaient vraiment beaucoup quand ils voulaient pas que je les comprenne. Jusqu'au moment où je leur ai répondu. Mais ça c'est normal, (rire) ça c'est normal. Du coup, moi, je l'avais à la maison hein, je, je l'avais à la maison et euh, on continue encore à le parler même si ma mère elle me dit « Toi, de toutes façons, t'as plus le même occitan que nous. » (rires). Et elle a raison, elle a raison d'ailleurs. » Sa mère [Angèle ne parle pas de son père] lui reproche de ne plus parler le « même occitan ». (N5_35'56).
	RL	C'est-à-dire ?	
36'25	Ang.	Je lui dis, c'est l'occitan le plus parfait, c'est le tien, c'est plus le mien maintenant. Ça c'est quand on rentre dans la dynamique de Calandreta, on a appris un vocabulaire et une routine dues au métier et à l'enseignement qui fait que moi, pour ma part j'ai perdu toutes les tournures et spécificités du parler occitan de mon village, c'est sûr et certain.	2. En entrant en Calandreta, Angèle « a appris un vocabulaire et une routine dues au métier et à l'enseignement qui fait que moi, pour ma part j'ai perdu toutes les tournures et spécificités du parler occitan de mon village, c'est sûr et certain. » La langue devient une langue spécifique à l'école d'où une perte d'une part de sa richesse, un appauvrissement de son champ sémantique et des tournures idiomatiques. (N5_35'56). **Le risque d'une perte de la langue dans des écoles pourtant en immersion en occitan, un paradoxe qui a peut-être à voir avec la perte de sens des institutions PI pour certains regents**
	RL	Et c'est une perte pour toi ou c'est ? Tu disais, j'ai perdu.	
37'05	Ang.	Ah oui, oui, oui. Oui, d'ailleurs, quand je l'entends des fois, quand ma mère ou euh on me dit une phrase je me dis, mais punaise, mais oui, c'est comme ça que ça se dit. Parce que tu sais t'as des phrases en occitan, des phrases	2. Angèle trouve qu'elle-même a trop souvent recours à

		qui veulent dire, ou même un mot qui veut dire toute une phrase en français et on en arrive là, des fois à faire la traduction. Et c'est couillon, t'as le mot. Mais moi je le perds et je l'ai perdu. Je l'ai perdu mais parce que aussi je suis allée en ville et que en ville ben la majorité des instits qui bossent avec moi ils l'ont appris quand ils sont rentrés en Calandreta. Il l'avaient pas avant et du coup, ben, je ouais, je l'ai perdu, je l'ai perdu. Alors par contre quand j'entends Hervé, que tu connais, Hervé je, qui est de l'Aude et quand je l'entends parler des fois je me dis, mais oui, c'est ça, c'est ce que je disais, c'est, c'est comme ça que je parlais en fait et oui, oui, je l'ai perdu, c'est sûr.	de la traduction littérale[19] du français à l'occitan. « *t'as des phrases en occitan, des phrases qui veulent dire, ou même un mot qui veut dire toute une phrase en français et on en arrive là, des fois à faire la traduction. Et c'est couillon, t'as le mot.* » Elle considère cela comme une réelle perte. (N5_37'05). 2. Elle identifie une autre cause à cette perte, la langue qui se perd à cause des néo-occitanophones que sont bon nombre de regents d'après elle. « *la majorité des instits qui bossent avec moi ils l'ont appris quand ils sont rentrés en Calandreta. Il l'avaient pas avant et du coup, ben, je ouais, je l'ai perdu, je l'ai perdu.* » Elle le constate quand elle retrouve d'autres regents qui sont toujours dans un bain linguistique occitan plus constant et ancré dans leur territoire, comme Hervé et dont la langue est toujours vivace. (N5_37'05).
	RL	Donc toi, l'occitan, tu le parles, euh, essentiellement pour ainsi dire dans ton activité professionnelle.	
38'23	Ang.	… Oui, la plupart du temps, oui, après, ça m'arrive de le parler avec ma fille ou avec mes parents. Et mon oncle quand il était encore là, mais malheureusement il est décédé l'année dernière. Voilà. Mais euh oui, oui, oui. Ou après avec toutes les personnes de Calandreta. Quand on, j'étais à un anniversaire dimanche soir et ça a été en occitan du début à la fin.	2. Elle parle l'occitan essentiellement dans le cadre professionnel. « Après, ça m'arrive de le parler avec ma fille ou avec mes parents. Et mon oncle quand il était encore là » (N5_38'23).
	RL	D'accord, ok. Si on peut revenir sur tes débuts, euh quand, quand tu as été en responsabilité dans ta classe, tes premières classes. Est-ce qu'il y a une situation, qu'est ce qui t'a le plus surpris euh, quand tu t'es retrouvée en responsabilité ?	
	Ang.	Surpris ?	
	RL	Ouais, qu'est ce qui t'a le plus surpris ?	
	Ang.	Surpris…	
	RL	Qu'est ce qui a pu même peut-être éventuellement te déstabiliser au tout début, euh , quand tu étais en responsabilité de classe.	
39'35	Ang.	Alors, par rapport aux enfants ou par rapport aux parents ?	
	RL	Tout, ouais, tout.	
39'42	Ang.	Alors surpris, alors je sais pas si on peut dire surpris mais euh, euh… se sentir agressée et euh… ça oui, ça oui. J'ai passé mon année à R., y'avait pas de garderie, y'avait la cantine mais y'avait personne pour la garderie. Je, je	Angèle s'est sentie agressée en début de carrière par les coprésidentes de l'association de la Calandreta qu'elle veniat

[19] https://www.cairn.info/revue-ela-2006-1-page-95.htm

		faisais, j'arrivais à 7h30 le matin pour la garderie et j'en repartais le soir à 6h, après 6h30 pour la garderie, et j'accompagnais les enfants à la cantine. Des fois je me dis que j'étais un peu folle. Mais bon, c'est pas grave.	d'ouvrir et dans laquelle elle s'investissait sans compter, cette même année où elle préparait également le concours… « *se sentir agressée et euh… ça oui, ça oui. J'ai passé mon année à R., y'avait pas de garderie, y'avait la cantine mais y'avait personne pour la garderie. Je, je faisais, j'arrivais à 7h30 le matin pour la garderie et j'en repartais le soir à 6h, après 6h30 pour la garderie, et j'accompagnais les enfants à la cantine. Des fois je me dis que j'étais un peu folle. Mais bon, c'est pas grave.* » (N5_39'42).
	RL	C'était toi qui assumais tout ça ?	
40'33	Ang.	Ouais, ouais, on a commencé l'ouverture avec l'association de base, l'association préfigurative qui était des gens à fond pour la langue, à fond pour la culture, qui avaient envie d'avoir une Calandreta qui, avec qui ça se passait très très bien. Et petit à petit, mais bon ça c'est normal hein, petit à petit ils ont euh, ils ont laissé la place aux parents de l'école, qui ont voulu s'impliquer dans l'association, ce qui est normal aussi. Et puis euh, je… la même année je préparais le concours.	
	RL	Hmm. Le CRPE ?	
41'19	Ang.	Ouais, ouais, en langue régionale. Et euh, je sais plus quand est-ce que c'est , c'est au mois de juin, début juin, un jour, j'ai les deux présidentes de l'école là, qui me disent : « Angèle on voudrait te voir sur le temps de midi. » Y'a pas de soucis, il suffit qu'il y ait quelqu'un pour s'occuper des petits à la cantine et y'a pas de soucis.	
	RL	Tu faisais la cantine aussi, c'est ça ?	
	Ang.	Mais oui, je les accompagnais à la cantine les petits.	
	RL	Tu surveillais la cantine aussi ?	
41'53	Ang.	Y'avait que moi. Et je leur dis y'a pas de soucis. Et euh dans l'école y'avait le bureau, le bureau où j'avais les affaires de la direction et la classe. Et je rentre dans le bureau, elles s'assoient derrière le bureau, là, toutes les deux. Moi, je m'assoie devant et puis euh : « on voulait te voir Angèle parce qu'on a remarqué que le matin quand tu arrives à l'école, tu souris pas de la même façon à tous les parents. » Alors là, ça a été terrible. Je leur ai dit : « Ecoutez, vous me voyez, mon sourire là, à l'heure actuelle et bé demain matin, vous le verrez plus mon sourire. Vous le verrez à 9h, vous le verrez à 12h, vous le verrez à 14 h et vous le verrez jusqu'à 17h. Et le reste du temps, et bé vous vous démerderez. Voilà. » Je me suis levée et je suis partie. Et je suis allée à la conf. Et à la conf…	Avec la seule aide de son ATSEM, elle assume ,en plus de ses taches de direction et d'enseignement, la cantine et la garderie périscolaire. Convoquée dans son propre bureau par les deux coprésidentes qui lui adressent un reproche : « *on voulait te voir Angèle parce qu'on a remarqué que le matin quand tu arrives à l'école, tu souris pas de la même façon à tous les parents. » Alors là, ça a été terrible. Je leur ai dit : « Ecoutez, vous me voyez, mon sourire là, à l'heure actuelle et bé demain matin, vous le verrez plus mon sourire. Vous le verrez à 9h, vous le verrez à*

			12h, vous le verrez à 14 h et vous le verrez jusqu'à 17h. Et le reste du temps, et bé vous vous démerderez. Voilà. » (N5_41'53).
	RL	La conf ?	
42'56	Ang.	La confédération des écoles Calandreta. Y'avait Patrick à l'époque (rires) je me vois ouvrir la porte et lui dire : « Patrick, il faut que je te cause ! » Et puis là, j'ai pas tenu hein. Je me suis effondrée, mais alors effondrée, effondrée de chez effondrée. Je lui raconte. Il me dit : « écoute, t'inquiète pas, de toutes façons, tu vas avoir ton concours et l'année prochaine tu t'en iras. Voilà. Mais il me dit, le lundi matin, je serai à l'école. » Et le lundi matin il était à l'école. Donc, il a expliqué un petit peu à tout ce monde que c'était pas possible même si elles étaient présidentes de l'école, et ça s'est calmé. Mais j'ai plus fait les garderies et j'ai plus fait la cantine ! C'était fini. Ça, ça a été dur. Ça, ça a été dur. Mais surtout qu'en plus de ça, j'avais pas le tempérament que j'ai maintenant en plus. C'était Tchernobyl quoi, je… c'était quelque chose que je, punaise, je. Tu te bats pendant un an pour que l'école… J'ai commencé, j'avais 3 enfants. En février j'en avais 17.	Elle est soutenue par un des responsables de la confédération et a la perspective de changer d'école l'année suivante mais « *Ça, ça a été dur. Ça, ça a été dur. Mais surtout qu'en plus de ça, j'avais pas le tempérament que j'ai maintenant en plus. C'était Tchernobyl quoi, je… c'était quelque chose que je, punaise, je. Tu te bats pendant un an pour que l'école… J'ai commencé, j'avais 3 enfants. En février j'en avais 17.* » (N5_42'56).
	RL	C'était classe unique alors ? Si j'ai bien compris ?	
44'25	Ang.	Non, c'était une classe avec des petits/moyens/grands. C'était que la maternelle pour l'ouverture.	
	RL	Et y'avait qu'une seule classe et c'était toi.	
	Ang.	Oui, mais ça, ça m'a…	
	RL	Ça t'a ?	
44'45	Ang.	Ça, ça m'a marquée.(rires)	
	RL	Et avec, avec les enfants, tu as eu des situations ou une situation qui t'a, qui t'a marquée particulièrement ou dans ou plus dans la relation en classe quoi ?	
45'05	Ang.	Le petit Terry, le petit Terry qui est arrivé au mois de février je crois. Un petit garçon autiste. Et euh, avec qui ça a été un peu difficile au début. Je me rappelle notamment d'un coup de pied sur la cuisse où j'ai gardé un bleu comme ça pendant tout l'été (rires) mais petit à petit ça a été, ça a été phénoménal quoi. Ce petit garçon il est passé de enfermé dans le placard parce que c'était le seul endroit où il était bien, à venir avec nous au cantou et venir avec nous en motricité et venir avec nous quand on faisait des ateliers pour au final y rester et y être avec nous.	1. Angèle évoque en des termes bienveillants l'accueil dans sa classe de Terry, petit garçon autiste qui « *est passé de enfermé dans le placard parce que c'était le seul endroit où il était bien, à venir avec nous au cantou et venir avec nous en motricité et venir avec nous quand on faisait des ateliers pour au final y rester et y être avec nous.* » Et ce malgré le fort coup de pied que Terry lui a donné sur a cuisse. (N5_45'05),
	RL	Il s'enfermait lui dans le placard, c'est ça ?	
46'05	Ang.	Au début oui. Alors, je j'avais quand même réussi à lui dire : « Tu sais Terry, tu peux rester là mais il faut que la porte elle reste ouverte. Si tu veux tu restes là, mais la porte elle reste ouverte. » Et la première fois, c'est là qu'il s'est tourné, quand je me suis tournée, il m'a envoyé le coup de pied, là, au niveau du genou là et euh je me suis tournée et je lui ai dit : « Et même si tu me donnes des coups de pied Terry, il faut que la porte elle reste ouverte. Je peux pas te laisser là si la porte elle est pas ouverte. » Il était dans la classe hein, le placard. Et puis là, écoute, il a	1. un coup dû à sa demande de laisser la porte du placard ouverte « *je me suis tournée et je lui ai dit : « Et même si tu me donnes des coups de pied Terry, il faut que la porte elle reste ouverte. Je peux pas te laisser là si la porte elle est pas ouverte. » Il était dans la classe hein, le placard. Et puis*

		passé quelques temps dans son placard mais avec la porte ouverte. Et je lui disais tous les jours hein. « Quand tu veux venir avec nous, tu viens avec nous. Tu peux venir avec nous quand tu veux. Tu viens Terry ? Tu viens Terry ? » Petit à petit ben. Et ce garçon, ce petit garçon, je l'ai retrouvé une dizaine, même plus que ça, , parce qu'il avait 4 ans , et il en avait 15,16, 16 ans. Je l'ai revu au club d'équitation de Mina en fait. Mina, ma fille elle fait de l'équitation et il était avec un groupe de , je sais pas où il est allé après. Je sais plus, un IME, ou si c'était quelque chose comme ça. Avec son groupe il allait faire de l'équitation là-bas. Et du coup, j'avais retrouvé les parents et lui à 16 ans qui était euh. Mais ses parents, ils m'avaient dit : " Il va bien quoi. Il allait bien pendant toute sa scolarité à Calandreta. Ça a été super pour lui, c'était chouette. "	*là, écoute, il a passé quelques temps dans son placard mais avec la porte ouverte.* » (N5_46'05). 2. Elle évoque la reconnaissance des parents de Terry qu'elle rencontre dix ans plus tard. « *ses parents, Ils m'avaient dit : " Il va bien quoi. Il allait bien pendant toute sa scolarité à Calandreta. Ça a été super pour lui, c'était chouette.* "» (N5_46'05).
	RL	Et donc ?	
48'07	Ang.	Et après, je me rappelle, si tu en veux une autre, je me rappelle d'un petit garçon. Parce qu'en fait le parents, vu que c'était l'association de base qui, qui avait recruté les parents, ils leur avaient dit que c'était une école occitane et les parents avaient dit au petit, tu sais la maîtresse, notamment aux Moyennes Sections, la maîtresse elle parlera pas en français, elle va te parler en occitan, elle va, ça va être différent. Et au bout de quinze jours, y'avait quinze jours qu'on était à l'école, donc je parlais en occitan du matin au soir et au moment d'un goûter, j'ai un petit garçon, il me regarde comme ça et il me dit : « Mais enfin, quand est-ce que tu vas nous parler en occitan ? » Bon visiblement, ça marche.	1. Angèle évoque également un autre petit garçon qui au bout de quinze jours de scolarité baignait tellement dans l'occitan que ça lui semblait naturel et qu'il attendait toujours qu'Angèle lui parle en cette fameuse langue dont ses parents lui avaient dit que ce serait différent du français. «« *Mais enfin, quand est-ce que tu vas nous parler en occitan ? » Bon visiblement, ça marche.* » (N5_46'05).
	RL	Parce qu'en fait tu parlais en occitan mais pour lui euh, il te…	
49'06	Ang.	Oui, naturel, c'est naturel. Ben, c'est ça le gros avantage du bilinguisme précoce, d'être baigné et puis heu, pour lui c'était pas , ça a été tout à fait naturel. Il s'est mis dans l'occitan et puis voilà. Mais ça a été le coup de le dire. Parce que je pense que maman elle devait lui dire, mais tu comprends quand elle te parle la maîtresse ou quand elle te parle Angèle ? « Quand est-ce que tu vas nous parler occitan ? » (rires)	
	RL	D'accord, tu étais seule adulte dans la classe ou y'avait d'autres adultes ?	
49'44	Ang.	Euh, j'avais une assistante maternelle recrutée par l'association.	
	RL	D'accord. Donc là tu disais que ça faisait à peu près 24, 25 ans que tu enseignes. Est-ce que tu, est-ce que tu arrives à repérer des choses, des éléments qui ont évolué dans tes pratiques professionnelles depuis tes débuts ?	
50'08	Ang.	Dans ma pratique professionnelle, oui, oui, oui. Bon la PI, ça c'est sûr dans la classe. Ben, je pense que c'est comme tout le monde hein. J'ai mis en place des institutions petit à petit, euh, assez vite je pense et euh. Et à l'heure actuelle, heu, je, je peux pas, c'est inconcevable. Les quinze premiers jours avant que se mettent en place les institutions c'est terrible pour moi. C'est terrible, c'est affreux, j'y arrive pas. Mais euh, oui, oui, c'est la pratique et la gestion des institutions dans la classe et euh . Et grâce aussi au travail qu'on fait avec les *Paissèls Ajudaires* et ça	2. Angèle considère que ce qui a particulièrement évolué dans sa pratique professionnelle, c'st le recours à la PI. *« J'ai mis en place des institutions petit à petit, euh, assez vite je pense et euh. Et à l'heure actuelle, heu, je, je peux pas, c'est* ***inconcevable****. Les quinze premiers jours avant que se*

		c'est sûr, oui, tu avances et tu évolues tout le temps. Tout le temps, tout le temps.	*mettent en place les institutions c'est terrible pour moi. C'est terrible, c'est affreux, j'y arrive pas.* » Le travail qu'elle fait avec l'équipe des *Paissèls Ajudaires* l'aide dans cette évolution. « et ça c'est sûr, oui, tu avances et tu évolues tout le temps. Tout le temps, tout le temps. » (N5_50'08).
	RL	À quel niveau par exemple ? Tu peux donner une illustration un peu de …	
51'09	Ang.	Ben notamment par rapport à, à des cas d'enfants avec qui tu euh, même après 25 ans, tu te dis, mais euh, comment je fais, comment je fais ? Le dernier Acamp PA qu'on a eu c'était le cas.	
	RL	PA c'est ?	
51'29	Ang.	PA c'est *Paissèls Ajudaires*. *Ajudaires* tu sais. Et on est arrivé à parler de mon petit Kalil là et puis je leur dis mais euh, je crois qu'il me cherche. Et je leur ai raconté ce qui se passait et puis Patrice il me dit : « Tu crois ou t'en est sûre ? Oui, j'en suis sûre ? /Oui, j'en suis sûre./ Mais c'est ça, mais est- ce que t'as essayé ça, est-ce que t'as essayé comme ça, est-ce que, en voilà. » Parce qu'il y a des choses, même au bout de vingt-cinq ans et ça tu le sais que ben, eh ben non ça se passe pas comme d'habitude. Y'a un truc, y'a un truc mais euh. Oui, oui, c'est sûr et même par rapport à la réflexion sur euh, sur tout ce qui est théorie, théorie de pédagogie institutionnelle, la pédagogie Freinet. Mais ça aussi, c'est dû aux *Paissèls Ajudaires* et à l'implication que j'ai dans la formation qui fait que je. Ouais, je, je pense pouvoir être capable d'expliquer des choses tu vois et quand on, on fait des *Rescambis* à l'école. Les *Rescambis* c'est trois fois dans l'année, on a des moments d'échanges avec les parents qui le souhaitent et l'équipe pédagogique sur un thème particulier.	2. Même après 25 ans de pratique professionnelle ces réunions de PI avec les *Paissèls Ajudaires* sont précieuses. Elle se sent plus à l'aise avec les éléments théoriques de la PI qu'elle pratique. Elle situe que « *c'est dû aux Paissèls Ajudaires et à l'implication que j'ai dans la formation.* » (N5_51'29).
53'06	Ang.	Nous, en général on fait sur les piliers des écoles Calandretas. On fait la pédagogie, s'associer pour faire école, et langue et culture. Mais euh, je vois bien, je sens bien que j'ai des arguments, j'ai des, euh, des données par rapport à la théorie, euh, qui apportent beaucoup, qui apportent énormément dans ces discussions-là.	
	RL	D'accord. Ce que tu appelles la théorie c'est, c'est, c'est quoi ?	
53'40	Ang.	Ben, ne serait-ce que quand il faut expliquer Jean Oury, Fernand Oury, Célestin Freinet et euh, tout le fonctionnement pédagogique, tout, comment ça marche. Voilà, chose que, là-dessus, les enseignants Calandretas on est, on est pas tous sur la même… on est pas du tout au même niveau, quoi, c'est sûr et certain.	1. Elle se sent plus à l'aise dans les *Rescambis* avec les parents pour leur expliquer et argumenter le fonctionnement pédagogique avec le soubassement théorique de la PI, chose dont tous les regents ne sont pas forcément capables.. (N5_53'40).
	RL	C'est quelque chose que tu repères comme ayant évolué dans ta pratique professionnelle ?	
54'15	Ang.	Ah oui, oui, c'est sûr et certain. Oui, Bon, ça s'est fait depuis le début hein, mais ça n'a fait que croître, c'est sûr.	

	RL	Justement, tu parles de Pédagogie institutionnelle , est-ce que tu peux revenir sur , euh, sur ta rencontre avec la PI ? Comment ça s'est passé, comment tu l'as vécue ? Tu en as dit un mot toute à l'heure, mais je sais pas.	
	Ang.	Moi, euh, ouais.	
	RL	La première fois que tu t'es retrouvée confrontée avec la PI. Comment ça s'est passé ?	
55'	Ang.	Ouais. Ah moi, ça a été René hein.	
	RL	René Lafitte ?	
55'05	Ang.	Ça a été René oui, à cette fameuse soirée là où il nous a lu la monographie de, je crois que c'était *Miloud* je pense. Et, où, je suis restée la bouche ouverte, comme ça, à bailler aux corneilles, à me dire mais.... Et tout ça commençait à tourner dans ma tête, ça a été ça depuis. Après ça a été, euh, ben l'année où j'étais à R., j'ai eu mon concours. Le jour où j'ai eu le résultat du concours, ah non, le premier stage je partais, à, c'était Aix en Provence, le stage avec Jean-Claude Colson. Le premier je l'ai fait là et l'année d'après, je l'ai fait en Bretagne avec AVPI.	1. Sa première rencontre avec la PI, c'est avec René Laffitte qui l'a fortement impressionnée lors de la soirée où il a lu *Miloud*. « *Et, où, je suis restée la bouche ouverte, comme ça, à bailler aux corneilles, à me dire mais.... Et tout ça commençait à tourner dans ma tête, ça a été ça depuis.* » A l'issue de sa première année comme regenta, alors qu'elle apprend sa réussite au CRPE, elle part faire un premier stage d'été de PI avec le groupe de J-C. Colson. Elle enchaine aux vacances d'été suivantes avec un second stage, cette fois-ci avec une autre association, AVPI. (N5_53'40).
	RL	Hum, hum.	
55'59	Ang.	Et ouais, c'est tout ça, c'est tous ces moments-là qui m'ont marquée le plus je pense.	
	RL	Par exemple, ce qui t'a marquée dans tout ça, dans ces moments-là que tu …	
56'13	Ang.	Les groupes de parole, moi le, AVPI, le groupe de parole, ça a été, ça a été chaud. (rire). Pour moi personnellement. Mais, ça c'est mon vécu aussi hein, je pense. Parce que. Et puis c'est arrivé à une période de ma vie où heu, voilà.	1. Ce qui la marque le plus dans ces stages c'est les groupes de parole avec AVPI « ça a été, ça a été chaud. (rire). Pour moi personnellement. », groupe qui coïncide avec un moment de « questionnements personnels. » (N5_56'13).
	RL	C'est-à-dire ?	
56'38	Ang.	Oh, c'est arrivé en vrai au moment de questionnements personnels quoi, les groupes de parole, eh bé, ça a bien trituré pendant la semaine.	
	RL	Tu peux resituer ce que c'était ces groupes de parole que tu as vécu. C'est, sur la forme par exemple, c'était quoi ?	
57'	Ang.	C'était ben quand je faisais le deuxième niveau, tu sais, je sais pas si c'était le B, le B2 ça s'appelle, là je sais plus. Euh, c'étaient des temps, une fois par journée avec euh, avec René, avec Marguerite, avec voilà ces responsables là et euh ouais, c'étaient des temps d'échanges sur ce que les personnes, sur ce qu'on avait envie d'échanger avec les autres et euh ouais, c'était tous les matins je pense. Enfin, c'était une fois par jour et je me rappelle en fin de semaine où euh, où Marguerite elle dit : « Voilà je , le	2. Elle fait ce stage notamment avec pour responsables René Laffitte et Marguerite Bialas. Angèle bénéficie d'un moment d'échange particulier avec Marguerite Bialas, en lien avec ce groupe de parole. «*Je me vois encore faire le tour du jardin avec*

		matin je serai dans le jardin, si y'a quelqu'un qui a envie de venir discuter, papoter voilà c'est ouvert. » Je me vois encore faire le tour du jardin avec Marguerite et voilà, chaud, c'était chaud.	*Marguerite et voilà, chaud, c'était chaud.* » (N5_57').
	RL	D'accord. Ok, et euh…	
	Ang.	Ça c'était ailleurs.	
	RL	Ça c'était à côté du groupe de parole, là, ce jardin que tu évoques ? C'est pas dans le…	
58'27	Ang.	C'était une proposition en fait, c'était une proposition de Marguerite. Ceux qui le souhaitaient, voilà, moi, j'en ai, ouais, j'en ai bénéficié.	
	RL	D'accord. Donc là c'est ça ? C'est là que tu situes un peu ta, ta rencontre avec la PI, c'est ça ?	
58'46	Ang.	Oui, oui, oui, ce moment-là a été très, très intense oui. Oui, c'est sûr.	1. C'est ce moment-là avec Marguerite Bialas qu'elle considère comme un moment «*très, très intense* » de rencontre avec la PI. (N5_58'46).
	RL	D'accord, ok. Donc, tu as fait deux stages c'est ça ? Que tu dis …	
59'	Ang.	J'en ai fait un troisième à Vendres. Celui qui a été organisé il y a 5, 6 ans à Vendres. Euh, puis j'en ai fait un autre. Ben, j'en ai fait 2 en Bretagne là-haut, euh et voilà. Je dois en avoir fait quatre ou cinq	2. Elle a fait quatre ou cinq stage de PI durant ses vacances dont le dernier il y a 5 ou 6 ans. (N5_59').
	RL	D'accord, ok. Et pour toi, actuellement ça représente quoi, la PI pour toi actuellement.	
59'38	Ang.	Euh, moi, c'est ma, ma façon de travailler en classe sans qui je crois que je pourrais pas être en classe. Je pourrais pas	2. La PI actuellement pour Angèle, c'est « *ma façon de travailler en classe sans qui je crois que je pourrais pas être en classe. Je pourrais pas.* » (N5_59'38).
	RL	C'est-à-dire.	
59'54	Ang.	C'est devenu un fonctionnement tellement, tellement agréable dans la classe que, ouais, je te dis hein, quand on a la première semaine, là d'école, quand on arrive, quand voilà on a pas fait encore de conseil, , qu'on a pas encore parlé de la monnaie, on n'a pas encore… c'est un calvaire, c'est un véritable calvaire. Et petit à petit, ben quand euh, quand ça se met en place, on le voit, on le voit l'évolution des petits. De, comment ça marche, comment à ça tourne, je, je… Même encore maintenant là, le matin les moments, le petit moment d'accueil dans la classe et juste avant le début, les petits ils arrivent, ils prennent leur (inaudible), ils s'installent, ils prennent leurs machins. Je crois que j'y serais pas, ce serait exactement pareil en fait. Ça ferait pareil. D'ailleurs, des fois ça arrive parce qu'avec la direction évidemment y'en a toujours un qui vient te chercher, et euh ça m'arrive d'aller au bureau. Je dis à mes deux jaunes là, un blanc et un jaune, je leur dis : « je suis au bureau, si jamais y'a quelque chose, vous venez me chercher. »	2. C'est pourquoi elle vit très mal les premières semaines de classe quand toutes les principales institutions ne sont pas encore en place. « *Quand on a la première semaine, là d'école, quand on arrive, quand voilà on a pas fait encore de conseil, , qu'on a pas encore parlé de la monnaie, on n'a pas encore… c'est un calvaire, c'est un véritable calvaire.* » Dès que les institutions se mettent en place petit à petit, elle voit « *l'évolution des petits* » dans sa classe de GS-CP. « *Le matin les moments, le petit moment d'accueil dans la classe […] ils s'installent, ils prennent leurs machins. Je crois que j'y serais pas, ce serait exactement pareil en fait.* » (N5_59'54).

	RL	D'accord. J'ai oublié de te demander le niveau dans lequel tu exerces actuellement.	
	Ang.	Des Grandes sections et des CP	
	RL	D'accord. Donc, la PI pour toi c'est , c'est. Ton rapport actuellement avec cette pédagogie c'est de cet ordre-là, c'est…	
1h01'53	Ang.	Indispensable.	
	RL	Mais, euh, oui, vas-y .	
1h02'	Ang.	Mais c'est très aussi, avec, moi je vais pas en Champi. Pour tout un tas de raisons parce qu'on a toujours des raisons. J'ai essayé hein, j'ai essayé. J'ai fait la démarche, euh, de chaque fois, je me dis j'irai, j'irai, j'irai. Et puis, chaque fois je me noie, je me noie, je me noie (rires). La direction de 4 classes, sans décharge, ben, ça veut dire que tu la fais le mercredi, ça veut dire que tu le fais la dimanche, ça veut dire que tu la fais le… voilà. Quand à ça il faut rajouter la lessive, le repassage, les courses et la maison. Voilà donc euh, j'y arrive pas. J'y arrive pas en fait je. J'y arrive pas. Même si après les vacances, je me motive, je me motive et puis le temps que le premier *Acamp* arrive, je suis déjà… je suis noyée. Donc, je voilà. Peut-être qu'un jour j'y arriverai, je sais pas. Mais pour le moment, mais quoi qu'il en soit avec les *Paissèls Ajudaires*, voilà quand on fait le « Et moi dans la classe. », parce que ça on y tient, on le garde. Et voilà, je pense que j'arrive quand-même à retrouver ce repère-là. Et euh, cet accompagnement-là.	2. Angèle aimerait participer à un chamPIgnon mais elle est tellement débordée par ses taches professionnelles et domestiques qu'elle ne peut pas. « *Chaque fois, je me dis j'irai, j'irai, j'irai. Et puis, chaque fois je me noie, je me noie, je me noie (rires). La direction de 4 classes, sans décharge, ben, ça veut dire que tu la fais le mercredi, ça veut dire que tu le fais la dimanche, ça veut dire que tu la fais le… voilà. Quand à ça il faut rajouter la lessive, le repassage, les courses et la maison…* » Heureusement, au sein des réunions avec les *Paissèls Ajudaires*, elle peut faire son « Et moi dans la classe. ». (N5_1h02').
	RL	D'accord. Là tu parles de ta casquette plutôt de formatrice c'est ça ? On peut dire ça ? En tant que *Paissèla Ajudaire* ?	
	Ang.	C'est ça.	
	RL	Et euh, tu quel lien tu fais entre la PI et la langue occitane dans laquelle tu enseignes ?	
1h03'55	Ang.	Ben ça c'est toute l'histoire de Calandreta. Calandreta quand ils ont ouvert, ils ont réfléchi à une pédagogie qui permette de donner la parole aux enfants. Pourquoi ? Tout simplement pour qu'ils puissent s'exprimer et pour qu'ils puissent s'exprimer en occitan. Le principe étant l'immersion. Donc, euh, ben Jaumeta et Patrice ont œuvré je pense là-dedans comme des fous et sont à l'origine de ce travail de recherche, d'une pédagogie pour Calandreta et je pense qu'effectivement, c'est exactement ce qu'il nous fallait et euh, on le voit dans les classes des petits. Les enfants, ils rentrent dans l'occitan par le biais des institutions et quand ils avancent au fur et à mesure, ben ils continuent à l'alimenter cet, cet intérêt pour la langue par le biais des institutions aussi. Ils, voilà, ils sont parfaitement bilingues en fin de Grande Section de maternelle. Moi, mes enfants, ils, j'en ai pas un qui parle pas occitan. J'en ai 22, ils parlent tous. La journée, elle se passe en occitan, c'est tout le temps, tout le temps, c'est… Je le sais, c'est intimement lié, effectivement. C'est pouvoir donner la parole aux petits.	3. Pour Angèle, le lien entre la PI et la langue occitane, « *c'est toute l'histoire de Calandreta [qui] a réfléchi à une pédagogie qui permette de donner la parole aux enfants.* » Elle insiste sur la contribution déterminante de Jaumeta Arribaud et Patrice Baccou qui y « *ont œuvré je pense là-dedans comme des fous* » (N5_1h03'55). 3. Pour elle, la PI est un vecteur efficace de transmission de la langue. « *Les enfants, ils rentrent dans l'occitan par le biais des institutions et quand ils avancent au fur et à mesure, ben ils continuent à l'alimenter cet, cet intérêt pour la langue par le biais des*

			institutions aussi. Ils, voilà, ils sont parfaitement bilingues en fin de Grande Section de maternelle. La journée, elle se passe en occitan, c'est tout le temps, tout le temps, c'est… Je le sais, c'est intimement lié, effectivement. C'est pouvoir donner la parole aux petits. » (N5_1h03'55).
	RL	Donc, c'est ça le lien que tu fais entre la PI et l'occitan que tu, dans lequel tu enseignes.	
	Ang.	Oui, oui.	
	RL	D'accord et le mot militant ? Qu'est-ce que ça évoque pour toi ce mot ?	
1h05'53	Ang.	Ça évoque, donner beaucoup de temps à Calandreta et euh, donner beaucoup de temps pour la langue. Un investissement pour euh, oui, pour qu'elles vivent nos langues. Un investissement pour l'occitan et bon, moi je m'y retrouve bien là-dedans. Ça fait partie de ce qui est aussi, prend beaucoup de temps. Et ça, je le fais parce que, parce que je l'ai au fond de moi je pense.	2. Pour Angèle, le mot militant « *Ça évoque, donner beaucoup de temps à Calandreta et euh, donner beaucoup de temps pour la langue. […] Un investissement pour l'occitan et bon, moi je m'y retrouve bien là-dedans. Ça fait partie de ce qui est aussi, prend beaucoup de temps. Et ça, je le fais parce que, parce que je l'ai au fond de moi je pense.* » (N5_1h05'53).
	RL	C'est quoi que tu as au fond de toi ?	
1h06'34	Ang.	Pouvoir maintenir nos langues et notre culture. C'est euh, c'est simplement impossible de faire mourir nos multiples langues régionales en France, comme on est en train de le faire à l'heure actuelle parce que c'est ce qu'on est en train de faire. C'est ce que l'Etat français essaie de faire. Enfin, notamment Monsieur Blanquer.	2. Elle considère que l'Etat français et « *notamment Monsieur Blanquer* » tentent « *de faire mourir nos multiples langues régionales en France*[20]. » (N5_1h06'34).
	RL	D'accord, Ok. Tu te situes toi comme une militante de la PI, militante de l'occitan ? Comment tu te… ?	
1h07'15	Ang.	Je, je sais pas si on peut être militant de la PI. Ça j'en sais rien, mais euh, si on peut être militant de la PI, je dirais que oui c'est sur le même piédestal.	2. Angèle ne sait pas si on peut être militant de la PI mais place la PI « *sur le même piédestal* » que l'occitan. (N5_1h06'34).
	RL	Avec l'occitan ?	
1h07'34	Ang.	Oui, pour moi l'un ne va pas sans l'autre en fait et quand j'en parle aux collègues, l'un va pas sans l'autre. Tu es, tu es à Calandreta et pour l'occitan et pour la pédagogie. C'est des piliers, c'est de fondamentaux des écoles Calandretas. Quand tu t'engages dans une école Calandreta, donc logiquement tu t'engages pour ça, et on est, on est une minorité à être là-dedans. Après, il faut , il en faut des enseignants, il en faut et chacun est différent et chacun voit les choses d'une manière différente, mais euh… Ça questionne, ça questionne, c'est. Ne serait-ce que d'arriver à se dire, mais attends, à l'heure actuelle là, si effectivement ils continuent comme ça, dans quatre matins, des écoles Calandretas, on en a plus quoi. Moi, des	3. Pour elle PI et occitan, «*l'un ne va pas sans l'autre. […]tu es à Calandreta et pour l'occitan et pour la pédagogie. C'est des piliers, c'est de fondamentaux des écoles Calandretas. Quand tu t'engages dans une école Calandreta, donc logiquement tu t'engages pour ça,* » (N5_1h07'34). 2. Mais elle regrette qu'il y ait, d'après elle, «une minorité [de

[20] cf. censure du Conseil Constitutionnel vis-à-vis de la loi Molac.

		fois, aux instits de mon école, j'ai envie de leur dire, mais réveillez-vous ! Réveillez-vous ! Vous venez pas aux manifs, vous venez, vous êtes pas là pour la langue et la culture et le jour où, on va mettre la clef sous la porte vous ferez quoi ? On en est là quand même. On en est là.	regents] à être là-dedans. » dans l'engagement envers ces deux piliers. (N5_1h07'34). Elle craint que cette double désaffection ait des incidences sur la pérennisation des Calandretas. « *Moi, des fois, aux instits de mon école, j'ai envie de leur dire, mais réveillez-vous ! Réveillez-vous ! Vous venez pas aux manifs, vous venez, vous êtes pas là pour la langue et la culture et le jour où, on va mettre la clef sous la porte vous ferez quoi ? On en est là quand même. On en est là.* » (N5_1h07'34).
	RL	C'est des attitudes que tu rencontres là ? Ce que tu décris ?	
	Ang.	Oui, oui.	
	RL	Est-ce que ça rejoint ce que tu disais tout à l'heure, tu viens de dire, on est une minorité à être là-dedans, c'est-à-dire ?	
1h09'13	Ang.	Oui, oui, c'est ça, c'est ça. Y'a beaucoup d'enseignants à Calandreta qui une fois qu'ils ont le concours, ben voilà, c'est euh, c'est un boulot alimentaire et c'est rien d'autre. Ben après, après, il faut des enseignants, il en faut. Heureusement qu'ils sont là, mais d'un autre côté c'est pas ce que tu attends de la part d'un instit Calandreta.	2. Elle considère que pour nombre de regents, une fois le concours obtenu, « *c'est un boulot alimentaire et c'est rien d'autre.* » Être là ne suffit pas, « *c'est pas ce que tu attends de la part d'un instit Calandreta.* » (N5_1h09'13).
	RL	Tu attends quoi toi de la part d'un instit Calandreta justement ?	
1h09'45	Ang.	Ben, moi j'attends que, ils… j'attends d'avoir un minimum de participation, notamment pendant les conseils d'enseignants. Autant sur des questions pédagogiques que ce soit la PI, que ce soit l'immersion, que ce soit les parents, que ce soit sur les problèmes les parents, que l'on vit actuellement par rapport à la langue. Eh ben non, pfuit ! non !	2. Pour elle, ces *regents* ne s'impliquent pas assez dans les différents domaines de leur poste. (N5_1h09'45).
	RL	Là, tu parles, tu parles de problèmes qu'on vit actuellement avec la langue ? C'est, tu évoques…	
	Ang.	La constitutionnelle.	
	RL	D'accord, ce qui est en train de se passer autour de la loi Molac ?	
1h10'42	Ang.	C'est ça, c'est exactement ça. Pour une fois dans l'année où Calandreta, qui depuis X temps organise une manif suite au côté constitutionnel de la loi Molac, on a 3 écoles sur le secteur, Calandretas, on a 10, 14, 18 enseignants. On était 2.	2. Elle regrette de s'être retrouvée avec une seule des ses 18 collègues du secteur lors d'une manifestation en soutien à la loi Molac. (N5_1h09'45).
	RL	Hmm. D'accord.	
1h11'15	Ang.	C'est drôle, ça fait drôle.	
	RL	Si tu, est-ce que tu arrives à situer pourquoi ?	
1h11'24	Ang.	Pourquoi, parce que… il y a certainement des bonnes raisons. Je me dis que bon, oui, y'a pas que l'école dans la vie, y'a pas que l'occitan dans la vie, y'a pas que Calandreta. Mais quoi qu'il en soit, ils y sont dedans. Ils y	2. Elle comprend « *oui, y'a pas que l'école dans la vie, y'a pas que l'occitan dans la vie, y'a pas que Calandreta.* »

		sont dedans. Donc, euh, ouais, euh, si, si... Après, je, je mettrais deux niveaux parce que y'a ceux qui, ceux qui vont pas s'impliquer à l'extérieur et puis y'a ceux qui vont pas non plus s'impliquer à l'intérieur. C'est terrible parce qu'en conseil d'enseignants, quand tu essaies de dire, ben voilà, on a un problème là, on a un problème là ou il faudrait faire ça, faire ça et que tu dis ben voilà, qui veut bien le prendre en charge, ben t'as personne. C'est usant, c'est usant. Surtout que c'est pas le fonctionnement que l'on a, quand tu bosses en conseil, tu, voilà. Allez hop, on prend une décision, ok mais qui s'en occupe quoi ? Quand je peux déléguer par exemple, ou quand on peut se passer des choses, ben qui le fait ? … Calme plat.	mais elle attend un minimum d'investissement de ses collègues. Certains s'impliquent tout de même à l'intérieur de l'école mais certains ne s'impliquent nulle part, selon elle. Aussi a-t-elle du mal à déléguer des responsabilités dans son équipe. (N5_1h11'24).
	RL	D'accord. Et là tu es sur une école qui va de la maternelle, tu parlais de 4 classes je crois, ou 5 classes, 4 classes ?	
	Ang.	Oui, moi j'ai. Y'a 4 classes dans mon école.	
	RL	Et ça ça va de la toute petite section…?	
	Ang.	Petite section à CM2.	
	RL	D'accord. Et toi justement comment tu te situes toi, actuellement, personnellement dans le mouvement Calandreta. ?	
	Ang.	(Silence) Euh… Impliquée je pense.	
	RL	J'ai pas entendu.	
1h13'27	Ang.	Impliquée je pense. Je… c'est encore mon côté militant je pense, quand on est à Calandreta. Enfin, moi, je me suis engagée en Calandreta pour Calandreta. Pour la langue, pour la culture, pour la pédagogie et pour qu'elles vivent dans l'école. Donc moi, quand je suis arrivée, eh ben on m'a envoyé dans une classe pour aller voir comment ça se passait, je, je, je quand on m'a demandé si je voulais bien faire la même chose, ben j'ai dit oui. Pourquoi ? Parce que si on a personne pour accompagner les étudiants et recevoir et les aider et faire que ça avance ben, pfff ! Ça avance pas tout seul. Et c'est ce qui est bien dans Calandreta parce que c'est un mouvement où c'est nous qui faisons. On a les moyens de faire et de faire ce que l'on veut pour notre projet. C'est pas merveilleux ça ? Franchement, c'est pas merveilleux ? Tu, tu, tu… c'est comme ça qu'on avance en fait.	2. Angèle se voit complétement impliquée dans le mouvement Calandreta. « *Enfin, moi, je me suis engagée en Calandreta pour Calandreta. Pour la langue, pour la culture, pour la pédagogie et pour qu'elles vivent dans l'école.* » (N5_1h13'27). 3. De la même façon que d'autres lui ont ouvert la porte de leurs classes quand elle débutait, elle tient à son tour à accompagner les calandrins. (N5_1h13'27). 2. « *Ça avance pas tout seul. Et c'est ce qui est bien dans Calandreta parce que c'est un mouvement où c'est nous qui faisons. On a les moyens de faire et de faire ce que l'on veut pour notre projet. C'est pas merveilleux ça ? Franchement, c'est pas merveilleux ?* » (N5_1h13'27).
1h14'43	Ang.	C'est comme ça que tous les deux ans on se retrouve en congrès pour faire avancer le mouvement. C'est euh, c'est un truc qui va pas rester statique, c'est un truc qui va pas, qui va pas… végéter. C'est, mais d'un autre côté, si y'a personne pour le porter ce mouvement, forcément, il avancera pas. Donc oui, oui, impliquée parce que j'ai	2. Pour elle Calandreta ne doit pas rester statique « *c'est un truc qui va pas végéter.* » Mais il faut des personnes pour faire avancer ce mouvement, notamment lors du Congrès

		envie qu'il avance et parce que j'ai envie aussi qu'il avance dans un bon sens. Parce que ça, c'est le côté aussi un peu négatif de nos écoles. Y'a des pour et y'a des contre. Ecoles associatives, t'as des parents. T'as des parents qui comprennent et qui sont dans le mouvement et t'as des parents qui sont chiants hein, comme partout, et y'en a ! (rires) Et qui comprennent rien et qui comprendront jamais, et qui veulent faire leur école. Et non, je leur explique. Vous êtes pas dans **votre** école, vous ne ferez pas **votre** école. Vous êtes à Calandreta, ben c'est Calandreta, c'est pas l'école alternative Patin couffin. (rires)	bisannuel des Calandretas. (N5_1h14'43). 2. L'excès inverse vient de parents qui s'impliquent beaucoup dans ces écoles associatives mais pour en faire leur école « alternative » et s'écarter du projet et des fondamentaux de Calandreta. « T'as des parents qui comprennent et qui sont dans le mouvement et t'as des parents qui sont chiants hein, comme partout, et y'en a ! (rires) Et qui comprennent rien et qui comprendront jamais, et qui veulent faire leur école. Et non, je leur explique. Vous êtes pas dans **votre** école, vous ne ferez pas **votre** école. Vous êtes à Calandreta, ben c'est Calandreta, c'est pas l'école alternative Patin couffin. (rires) » ou relationnel ? (N5_1h14'43).
	RL	D'accord. Et quand tu, que enfin, dis euh, que faire avancer le mouvement dans le bon sens, c'est quoi pour toi faire avancer le mouvement dans le bon sens ?	
1h16'09	Ang.	Euh, ben euh, continuer à faire que nos écoles elles soient là pour la transmission de la langue et la culture. Ça c'est un premier point, et continuer à faire que nos écoles travaillent la pédagogie, évoluent en pédagogie et notamment, oui. Pour le moment, moi, ça me convient ce qu'on est en train de faire par rapport à la péda. Par rapport à la pédagogie Calandreta. Mais bon, c'est un peu normal que ça me convienne parce que je suis dans le groupe de travail qui y travaille donc, euh, (rires) je, c'est, voilà.	2. Angèle fait partie du groupe de travail sur la pédagogie Calandreta. (N5_1h16'09).
	RL	Quand tu dis pédagogie Calandreta c'est-à-dire ? Ça évoque quoi ? C'est quoi ?	
1h16'59	Ang.	On a travaillé, y'a, au dernier congrès, donc c'était pas l'année dernière parce qu'on a pas pu le faire, c'était y'a deux, trois ans maintenant, on a travaillé justement sur la pédagogie Calandreta et euh… Mais, là, cette année-là, c'était plus pour faire passer des éléments aux parents parce que le texte de pédagogie Calandreta, on l'avait travaillé en Paissèls Ajudaires, de façon à ce que justement les parents X,Y et Z qui essaient par tous les moyens, étant parents associatifs, de te faire avaler tout et n'importe quoi, jusqu'à arriver de te faire modifier tous les fondamentaux de Calandreta. Il faut leur expliquer que quand-même non, non, non ! Y'a des équipes qui travaillent sur la pédagogie, des équipes qui travaillent sur l'immersion. On peut en parler, on peut échanger mais on fait pas n'importe quoi, donc, euh. Ce texte-là on l'avait travaillé avec tous les apports de la pédagogie institutionnelle, tous les apports de la pédagogie Freinet, tous les apports des mouvements par rapport à l'immersion, tout ce qui a trait justement au fonctionnement Calandreta. C'est ça en fait. C'est cet ensemble-là de choses. Voilà.	2. Pour elle la pédagogie Calandreta comprend «*tous les apports de la pédagogie institutionnelle, tous les apports de la pédagogie Freinet, tous les apports des mouvements par rapport à l'immersion, tout ce qui a trait justement au fonctionnement Calandreta.*» (N5_1h16'59).

	RL	D'accord. Donc dans la pédagogie Calandreta, tu mets tout ça, c'est-à-dire, le lien avec la pédagogie institutionnelle, la pédagogie Calandreta ?	
1h18'43	Ang.	En fait dans la Charte Calandreta il est écrit que la pédagogie pratiquée à Calandreta s'inspire des techniques Freinet et utilise la pédagogie institutionnelle du mouvement de Fernand et Jean Oury.	2. Elle fait d'ailleurs référence à la charte des Calandretas « *il est écrit que la pédagogie pratiquée à Calandreta s'inspire des techniques Freinet et utilise la pédagogie institutionnelle du mouvement de Fernand et Jean Oury.* » (N5_1h18'43).
	RL	OK, d'accord. Tu as évoqué ta fille tout à l'heure et tu, il me semble que dans le questionnaire tu avais dit qu'elle avait été scolarisée en Calandreta ou je me trompe ?	
1h19'18	Ang.	Oui, oui, elle est là d'ailleurs. Oui, jusqu'au collège. Oui.	
	RL	Jusqu'au collège ? Elle a fait le collège, elle a fait tout un cursus en Calandreta ?	
1h19'33	Ang.	De la petite section jusqu'en troisième.	
	RL	D'accord. Et à ce moment-là tu étais à la fois enseignante et en même temps parent d'élève Calandreta dont tu viens de parler un peu. Comment tu as vécu cette double casquette-là, comme ça là ?	
1h19'54	Ang.	Pour moi ça a été, ça a été, ça a été. D'autant plus que Mina, elle a, j'ai eu la chance que Mina elle a, elle a très, très vite compris en fait que y'avait Angèle à l'école et sa maman quand on passait le portail et ça, ça a été énorme. Euh, j'y avais réfléchi avant hein. J'étais allé voir des instits Calandreta qui ont eu des enfants pour voir avec eux s'ils les avaient eus en classe, pas en classe, à l'école, pas à l'école et euh. Ben voilà, puis bon, je, je, je . Bon, en plus les faits font que Mina en fait c'était une cousine qui la gardait quand, quand je suis retournée à l'école après mon congé de maternité et euh malheureusement, quand Mina a eu 2 ans, la cousine a déclaré un cancer. Et en l'espace de deux mois ça a été fini quoi. Donc, elle est décédée au mois de mars, non avril. Et au mois d'avril aller trouver une crèche en ville c'était la croix et la bannière.	2. Sa fille Mina a été scolarisée en Calandreta de la PS à la 3ème (N5_1h19'54). 3. La distinction entre la maitresse et la mère semble être faite sans problème par sa fille. « *J'ai eu la chance que Mina elle a, elle a très, très vite compris en fait que y'avait Angèle à l'école et sa maman quand on passait le portail et ça, ça a été énorme.* » Auparavant Angèle avait été voir des instits Calandreta qui ont eu des enfants . (N5_1h19'54).
1h21'25	Ang.	Et à l'époque y'avait une… Léa dans la classe des petits, et elle m'a dit, écoute Angèle, Mina elle a 2 ans et 4 mois, 5 mois. Il reste avril, mai, juin entre un petit peu à l'école, un petit peu ta mère, c'est bon, on va pouvoir la garder. On va s'en sortir (rires) Donc Mina elle est arrivée à l'école, elle avait 2 ans et, février, mars, 2 ans et 3 mois. Voilà ! Et euh ben, après du coup, voilà, la question se posait plus. En Petite section en septembre, elle était à l'école et ça s'est passé comme ça. Et quand elle a été sur le point d'arriver, d'arriver dans ma classe, quand on passait le portail, c'était Angèle et quand on repassait le portail dans l'autre sens c'était maman.	1. Après son congé maternité, une cousine d'Angèle garde Mina jusqu'à l'âge de 2 ans lorsque la cousine décède d'un cancer. Sans possibilité de trouver une place en crèche en cours d'année, Mina est gardée par sa mère et en partie également accueillie par sa collègue de PS, Léa. Mina fait donc ses premiers pas en Calandreta à 2 ans et 3 mois. Sa rentrée en septembre en PS s'est donc passée sans soucis. (N5_1h21'25). 3. Lorsque Mina est dans la classe d'Angèle « quand on

			passait le portail, c'était Angèle et quand on repassait le portail dans l'autre sens c'était maman. » (N5_1h21'25).
	RL	Donc là, tu évoquais ta position en tant que mère et enseignante, mais en tant que parent d'élève au milieu des autres parents d'élèves ça donnait quoi parce que tu étais enseignante et parent d'élève.	
	Ang.	Et chef d'établissement.	
	RL	Et chef d'établissement, encore.	
1h22'40	Ang.	Oui. Et c'est là que ça a été dur pour Mina apparemment. Mais ça elle me l'a dit après. Mais c'est autre chose.	
	RL	Mais pour toi, pour toi ?	
1h22'50	Ang.	Pour moi… non, ça a pas été plus compliqué que ça. Non, non ce côté-là tu vois, ça a pas été non, j'ai rien qui me vient à l'esprit pour dire que ça a été difficile. Pour moi, pas pour elle apparemment.	
	RL	D'accord. Dans le regard des autres ? C'était de cet ordre-là ?	
1h23'21	Ang.	Mina ? pour Mina ? Je pense que c'était plus les euh, les copains de la classe en fait, surtout en CM quand ils commencent à entrer dans la préadolescence et que tout est bon pour être désagréable. Je pense que ça a été là.	3. Le statut de chef d'établissement de sa mère a été moins facile à assumer pour Mina «*c'est là que ça a été dur pour Mina apparemment. Mais ça elle me l'a dit après. […] c'était plus les euh, les copains de la classe en fait, surtout en CM quand ils commencent à entrer dans la préadolescence et que tout est bon pour être désagréable.*» (N5_1h23'21).
	RL	D'accord. Et là, qu'est-ce que tu te vois faire dans 10 ans ?	
1h23'58	Ang.	Oh !	
	RL	Si tu te projettes un peu ?	
		(Commentaire inaudible de Mina en fond)	
1h24'03	Ang.	Toi, tu vas attraper une gifle. (rire). Elle me dit : « Elle irait même à l'école avec un déambulateur. » Non mais (rires). Je sais pas, je sais pas d'autant plus que c'est même pas dans 10 ans, ça risque d'être plus tôt que ça.	1. Lorsque je lui demande comment elle se projette dans dix ans, Angèle me rapporte la réaction de Mina qui passe dans pièce et entend notre conversation. « *Toi, tu vas attraper une gifle. (rire). Elle me dit : « Elle ira à l'école avec un déambulateur. » Non mais (rires).* » (N5_1h24'03). ou perception de son engagement par sa fille
	RL	C'est-à-dire ?	
1h24'19	Ang.	Non, il se peut que je change d'école d'ici un an ou deux, que je ne sois plus en ville. Mais ça pour le moment c'est complètement nébuleux. Après, euh, j'ai déjà fait une année où j'étais en partie à la direction d'APRENE et en partie à l'école. Donc, je me dis que ça peut être une alternative éventuellement, ben si je suis trop vieille pour aller en déambulateur pour aller danser le petit pommier à l'école et que j'en ai marre des parents. Je me dis, bon	1. Angèle envisage de changer d'école et de ne plus exercer en ville prochainement. Elle pourrait aussi retourner à la codirection d'APRENE « je me dis que ça peut être une alternative éventuellement, ben si je suis trop vieille pour

		pourquoi pas ? Pourquoi pas ? D'autant plus que APRENE là, ça évolue beaucoup par rapport à cette direction, codirection. Et euh, et c'est fait pour évoluer tous les ans et changer tous les ans donc euh, je pense que j'ai, voilà, pourquoi pas cette alternative peut-être un jour si vraiment j'en ai marre. Si j'ai envie de voir autre chose ou si… voilà.	aller en déambulateur pour aller danser le petit pommier à l'école et que j'en ai marre des parents. » (N5_1h24'19). 3. La relation avec les parents d'élèves reste une préoccupation, une tension depuis le début de sa carrière. car retourner à la codirection d'APRENE « *je me dis que ça peut être une alternative éventuellement, ben si je suis trop vieille […] et que j'en ai marre des parents.* » (N5_1h24'19). 1. Angèle a déjà participé durant un an à la codirection d'APRENE. (N5_1h24'19).
	RL	Donc, là en fait tu as en quelque sorte une double casquette dans ta pratique professionnelle ? Tu as la classe et tu as la formation ? En tant que paissela ajudaire.	
	Ang.	Oui.	
	RL	Tu t'y retrouves dans ce que tu fais en tant que paissela ajudaire ?	
1h25'51	Ang.	Ah Oui, c'est euh, si je veux être égoïste, c'est mon bol d'air, franchement, franchement. Dans… c'est mon bol d'air et c'est l'endroit où je me ressource en fait. Parce que c'est l'endroit où je me retrouve avec des gens qui sont autant impliqués que moi dans Calandreta et qui vont dans le même sens. Qui font la même chose, qui, et avec qui… on est pas tout le temps sur la même longueur d'ondes, c'est ça l'intérêt aussi de pouvoir en discuter, voir comment on, ouais. Ça me permet de me ressourcer honnêtement quand…. Et ça me permet aussi d'accompagner, d'accompagner les stagiaires. J'aime bien aussi. J'aime bien être avec eux et euh, les accompagner, les aider, c'est quelque chose qui me plait aussi.	2. Participer à la formation est essentiel pour Angèle. Elle déclare : « *si je veux être égoïste, c'est mon bol d'air, franchement, franchement.[…] c'est l'endroit où je me ressource en fait. Parce que c'est l'endroit où je me retrouve avec des gens qui sont autant impliqués que moi dans Calandreta et qui vont dans le même sens.* » (N5_1h25'51). 3. Elle aime aussi accompagner les stagiaires. (N5_1h25'51).
	RL	D'accord ? Alors là, tu parlais des temps où vous êtes en réunion ensemble, les Paissèls Ajudaires, que tu appelais Acamp PA, c'est ça ? Et puis à côté aussi l'accompagnement des… en formation initiale.	
1h27'17	Ang.	Oui, c'est ça. En fait, on a dans l'année on a 6 semaines, 6 semaines où on est détachés de notre classe, parce que c'est un stagiaire 1ère année qui nous remplace et dans ces 6 semaines là, on a deux semaines pour aller en visite de classe. Voir les stagiaires, les accompagner, voir comment ça se passe en classe, éventuellement faire des cours au centre de formation, des choses comme ça. Et on a deux jours où on se retrouve tous ensemble avec un temps de « Et moi dans la classe. » et un temps pour travailler tout ce qui est de l'ordre de la formation en fait, pour les premières, les deuxièmes et les troisièmes années.	2. Angèle associe complètement le travail qu'elle fait avec les Paissèls Ajudaires et l'accompagnement des stagiaires de 1ère, 2ème et 3ème année. (N5_1h27'17).
	RL	Hmm d'accord. Ok. Donc toi, c'est quelque chose que tu envisages de poursuivre ça, d'être dans la formation.	
	Ang.	Oui, oh oui.	

	RL	Tu évoques le terme quand même de bol d'air, c'est fort.	
1h28'21	Ang.	Oui, c'est clair. Oui, moi, je le reconnais hein. Quand tu es à tirer tout le temps, tout le temps, tout le temps, tout le temps, tout le temps, au bout d'un moment, tu as besoin aussi de trouver quelque chose toi hein, sinon tu avances plus.	2. Comme elle se trouve un peu seule à s'impliquer dans son école, elle a besoin de trouver des ressources pour continuer à avancer malgré tout. « *Quand tu es à tirer tout le temps, tout le temps, tout le temps, tout le temps, tout le temps, au bout d'un moment, tu as besoin aussi de trouver quelque chose toi hein, sinon tu avances plus.* » (N5_1h28'21).
	RL	Quand tu disais que tu étais à tirer, c'est que toi tu tires, c'est ça ?	
1h28'47	Ang.	Non, quand enfin, pour reprendre les conseils d'enseignants, où c'est toi qui tires quoi et moi j'ai pas mal à les tirer les instits, mais euh.	
	RL	D'accord, ok	
1h29'05	Ang.	Après, j'entends aussi hein que, euh, on est pas pareils… mais, mais ne serait-ce que d'avoir des discussions aussi pour faire avancer des choses et pour euh. Mais y'a plein de trucs aussi où euh… mais je pense qu'il y a ce décalage aussi, par rapport à la péda. Tu vois, c'est des instits, ils sont rentrés à Calandreta, ils ont eu le concours et puis ça s'est arrêté, quoi, point. Ils font pas de formations, ils font pas de stages PI, ils font pas de chamPIgnons, ils font pas de… Donc forcément, au bout d'un moment on arrive à, euh. J'ai l'impression qu'on est aux deux extrêmes quoi. Des fois quand je, quand on discute et que… C'était quand ? c'était pas cette année, l'année d'avant, y'avait une des instits, les deux, là, de primaire qui arrivent, elles arrivent puis elles disent : « mais c'est pas vrai, ils sont tous nuls ces mômes, y'a rien à en faire, c'est pas possible et en plus ils manquent de respect à tout le monde et puis… » et c'était ça en permanence.	3. Angèle revient sur le décalage avec d'autres « instits » de Calandreta qui n'ont aucune implication pédagogique. «*c'est des instits, ils sont rentrés à Calandreta, ils ont eu le concours et puis ça s'est arrêté, quoi, point. Ils font pas de formations, ils font pas de stages PI, ils font pas de chamPIgnons, ils font pas de… Donc forcément, au bout d'un moment on arrive à, euh. J'ai l'impression qu'on est aux deux extrêmes quoi.* » (N5_1h29'05).
1h30'20	Ang.	Et puis au bout d'un moment je leur dis : « Mais attendez, y'aurait pas de quoi se questionner quand même ? Est-ce qu'il y a pas un truc dans votre classe qui va pas ? Est-ce que le conseil il fonctionne ? Est-ce que vos ceintures elles fonctionnent ? Est-ce que… voilà. Ben écoutez si vous voulez, parce que là vous en pouvez plus, c'est clair. Si vous voulez, on prend un temps un soir et on en parle. Et on en parle et on essaie de voir, on essaie de voir ce qui se passe. C'est pas possible quand même, Ces enfants, notamment ceux que j'avais l'année dernière qui sont maintenant là, ils se sont pas transformés en dragons en l'espace d'un mois. C'est pas possible, y'a un truc. Je, je, cherchons ensemble quoi. » Pfff. Impossible. On a passé un an à ce qu'elles rouspètent, à ce qu'elles râlent, à ce que ça aille pas. Un an.	3. Elle vit très mal ce décalage avec des enseignantes qui passent leur temps à se plaindre des élèves, de leur niveau et de leur comportement sans vouloir engager de réflexion, ni accepter l'aide d'Angèle pour analyser la situation. « Cherchons ensemble quoi. » Pfff. Impossible. On a passé un an à ce qu'elles rouspètent, à ce qu'elles râlent, à ce que ça aille pas. Un an. » (N5_1h30'20).
	RL	Et ça, ce stop, dont tu parles, cet arrêt, tu le situes, tu interprètes quelque chose, sur pourquoi, après, une fois qu'ils ont le concours, qu'ils ont leur poste, certains *regents* et *regentas* Calandreta ça s'arrête. Est-ce que tu as…	
1h31'49	Ang.	Je pense que c'est, c'est ce que je te disais toute à l'heure, c'est leur gagne-pain en fait, elles ont leur salaire à la fin	3. Pour ces enseignantes, leur métier se réduit à être « leur gagne-pain en fait, elles ont

		du mois, qu'ils en fassent plus ou qu'ils en fassent moins. C'est malheureux hein.	leur salaire à la fin du mois, qu'ils en fassent plus ou qu'ils en fassent moins. C'est malheureux hein. » (N5_1h31'49).
	RL	D'accord. Angèle on arrive un peu vers la fin de notre entretien et on a beaucoup parlé de ta, tes pratiques professionnelles mais en dehors de ton métier, de ta pratique professionnelle, tu as, c'est quoi tes activités, tes passions ?	
1h32'29	Ang.	Oh, pétard ! il faut vraiment en arriver là ?	
	RL	Si tu veux hein.	
1h32'37	Ang.	(Rires) De toutes façons je savais très bien qu'on y arriverait. Ben euh… Alors, je sais pas si le fait que j'aie pas grand-chose d'autre qui fait que je m'implique beaucoup dans Calandreta ou si c'est le fait que je m'implique beaucoup dans Calandreta que j'ai pas grand-chose d'autre. Voilà, tu, (rire) je sais pas, je sais pas, voilà. C'est un bon résumé de la situation en fait (toux).	2. Réaction d'Angèle quand je lui demande ces activités extraprofessionnelles : « *Oh, pétard ! il faut vraiment en arriver là ?* » (N5_1h32'29). 2. « *Alors, je sais pas si le fait que j'aie pas grand-chose d'autre qui fait que je m'implique beaucoup dans Calandreta ou si c'est le fait que je m'implique beaucoup dans Calandreta que j'ai pas grand-chose d'autre. Voilà, tu, (rire) je sais pas, je sais pas, voilà. C'est un bon résumé de la situation en fait (toux).* » Calandreta prend une place très importante dans sa vie. (N5_1h32'37).
	RL	D'accord. Donc ta pratique professionnelle prend beaucoup de place dans ce que tu sembles dire.	
1h33'16	Ang.	Bien sûr, mais bon elle en prend parce que je le veux bien aussi… c'est sûr et certain.	
	RL	Après je sais pas si là dans cet entretien qu'on vient d'avoir ensemble s'il y a des choses que tu souhaites évoquer, qui te viennent comme ça. Que tu aurais envie de dire.	
	Ang.	Juste, me dire Richard, en fait toi, c'est un DEA que tu fais ?	
	RL	C'est une thèse de doctorat.	
1h33'54	Ang.	Doctorat. D'accord. Et c'est quoi le sujet.	
	RL	Ben c'est autour de ce qui se passe autour des différentes écoles bilingues donc qu'est-ce qu'il peut y avoir ? Comment ça se passe ? Qu'est-ce qu'on peut tirer comme un fil sur les écoles bilingues et notamment sur Calandreta. Autour de la formation, tout ça quoi.	
	Ang.	D'accord, ok, ok. Euh et après, non je sais pas.	
	RL	Si y'a un truc qui te vient, tu dis, tiens j'aimerais bien parler de ça, dire ça quoi, quelque chose qui te tient à cœur.	
1h34'33	Ang.	Oui, oui, je, je… Evelyne ! Ah si ! Evelyne. J'ai fait un projet de correspondance avec Evelyne qui a été du feu de dieu, je me suis régalée (rires). Elle est venue à l'école, on s'est retrouvé à l'école avec les petits et ça a été super, vraiment. C'était un super moment, un moment chouette.	

	RL	Qu'est-ce que tu as trouvé, c'était quoi qui était si super dans cette correspondance ? Je suppose que c'était pas la première que tu faisais…	
1h35'04	Ang.	Non, c'était pas la première mais c'était une des plus pensées et organisées…. Ouais, on a, on s'était, on s'était vu avant de la mettre en place, on avait mis le projet ensemble, en place ensemble, on s'est vu dans l'année, on a petit à petit monté le projet d'échange pour se retrouver à l'école. Ouais, je pense que c'était celui qui était le mieux organisé et le mieux pensé en fait. Chose que j'ai, si, j'en ai retrouvé un comme ça aussi, une ou deux fois, après les autres ils étaient beaucoup plus légers, tu vois. Voilà, on fait la corres ouais, mais bon. Bon ben, mais ça aussi parce que ouais, de changer d'enseignante, de faire autre chose, d'avoir d'autres pitchouns, d'autres lieux de (inaudible) ouais, c'était différent.	2 ou 3. Une correspondance scolaire a vraiment marqué Angèle, celle qu'elle a mené une année avec Evelyne, enseignante PI du public, une classe écrivant en français, l'autre en occitan. « *J'ai fait un projet de correspondance avec Evelyne qui a été du feu de dieu, je me suis régalée (rires).* » Chacune des enseignantes y trouvait son compte. (N5_1h35'04).
	RL	C'était en occitan la correspondance avec Evelyne ?	
1h36'19	Ang.	Ouais, Evelyne, on avait décidé, nous on faisait en occitan et elle le faisait en français. Et c'était chouette parce que Evelyne, au niveau de l'écrit elle le lit et du coup ses petits ils étaient impliqués aussi et au niveau de l'écrit ils arrivaient à déchiffrer quand même pas mal et euh… quand la corres de Evelyne arrivait nous on travaillait l'écrit. Je la traduisais en fait. On la lisait à l'oral	3. Les élèves d'Evelyne « *ses petits ils étaient impliqués aussi et au niveau de l'écrit ils arrivaient à déchiffrer quand même pas mal* » et les élèves d'Angèle lisaient oralement la lettre de leurs correspondants écrite en français, puis Angèle la traduisait en occitan. (N5_1h36'19).
	RL	En français ?	
1h36'55	Ang.	En français et après je la traduisais en occitan et on passait au passage à l'écrit en occitan. Voilà.	
		(échange inaudible)	
1h37'08	Ang.	On arrivait autant l'une que l'autre à y trouver du, du du… son compte quoi. Evelyne était super contente d'avoir de l'occitan. C'était, c'était sympa.	
	RL	C'étaient des classes de quel niveau à ce moment-là.	
1h37'23	Ang.	J'avais moyenne et grande section quand on a fait la correspondance.	
	RL	Ok. Après, je sais pas si tu vois autre chose qui te vient comme ça ?	
1h37'39	Ang.	Il faut que je trouve quand est-ce que j'ai fait l'IUFM. (rires)	
	RL	Tu me diras, tu m'enverras un petit mot.	
	Ang.	Ça va me chagriner pendant toute la soirée. (rire)	
	RL	Que ça t'empêche pas de dormir.	
	Ang.	(rires) Non, je sais pas.	
	RL	Bon, en tous les cas je te remercie beaucoup Angèle hein pour le temps que tu m'as accordé.	
	Ang.	Avec plaisir.	
	RL	Merci et bonne fin de mois de juin.	
	Ang.	Mais, toi aussi, bon courage pour la fin. Merci Richard. Au revoir et bon courage aussi.	
1h38'22	RL	Merci à toi, au revoir, bye, bye.	

32. Entretien catégorisé N7-Nicole

min.	Noms	**Verbatim entretien N7 Nicole** (43 ans)	Inférence
		Début de l'entretien à 0'46 du début de l'enregistrement. Durée totale de l'enregistrement : 2h49'49	
0'46	N	Bonjour.	
	R	Bonjour, bonjour Nicole.	
	N	Salut Richard	
	R	ça va ?	
	N	oui merci et toi ?	
	R	Eh ben écoute, ça va ça va grand merci à toi de te rendre disponible en cette période de vacances. Bon, super.	
	N	J'ai pas classe donc c'est bon	
	R	Merci. Je suis un peu dans les Cévennes donc si parfois à un moment donné le son coupe ou quoi, tu me fais des grands gestes donc	
	N	D'accord	
	R	Donc parfois ça marche de façon aléatoire. Bon ben, ouais juste pour te dire que quand tu as un moment tu me fais passer l'autorisation, là c'est pas urgent mais	
	N	Oui justement je vais te l'envoyer parce que je l'ai rempli et tout. Je te l'envoie	
	R	C'est pas urgent urgent, mais bon maintenant c'est très, c'est très contrôlé.	
	N	Ce qui est fait n'est plus à faire	
	R	Voilà. Bon ben donc peut-être déjà si tu pouvais un peu dire depuis depuis combien de temps tu enseignes en Calandreta?	
1'57	N	Alors moi j'ai commencé en septembre 2016, j'ai commencé en septembre 2016. Je te dis mon parcours à Calandreta ou non?	
	R	Oui si tu veux	
2'10	N	En fait moi j'ai été recrutée sur, j'ai été recrutée sur un dispositif d'emploi qui s'appelle l'AFPR l'action de formation préalable au recrutement qui permet en fait, qui correspond bien à nos besoins, puisque ça identifie des compétences qu'on a du mal à trouver sur le marché de l'emploi, en l'occurrence la langue et de proposer, de produire et proposer plein de formations pour, sur 3 mois pour pouvoir acquérir ses compétences et entrer en emploi et c'est assujetti à un contrat de 1 an de travail. Donc d'enseignante, l'équivalent de contractuel, ce que nous on appelle Novelari ou Novelaria pour les filles. Voilà, donc grâce à ce dispositif je suis passée de, j'ai obtenu un niveau A2 de langue et j'ai fait aussi 130 oui ou quelque chose comme ça ou 140 heures en l'école, en classe.	1. Nicole est recrutée en tant que novelaria en 2016 suite à une AFPR de 3 mois comprenant 130 h de stage en école avec des enseignants confirmés. (N7_2'10) Elle travaille alors en maternelle TPS, PS et MS. (N7_6'35)
	R	D'accord	
3'16	N	Avec des enseignants confirmés.	
	R	Donc l'AFPR ça a duré 3 mois c'est ça que tu disais	
3'25	N	Ouais, j'ai fait ça avril, mai, juin 2016	
	R	D'accord	
3'30	N	Voilà, et en alternance avec avec un stage école ici et un stage formation langue à Béziers voilà. C'est plutôt, (rire) enfin moi je suis un produit de l'AFPR et puis du reste hein, du principe de formation Calandreta je pense que ça	1. L'entrée par l'AFPR et en novelariat lui « a mis le pied à l'étrier. » (N7_3'30)

		fonctionne et après voilà il y a peut-être d'autres d'autres critères à prendre en compte enfin voilà dans le parcours de chacun mais dans tous les cas, moi, ça m'a mis un pied à l'étrier pour rentrer. Ça n'équivaut pas, clairement pas l'année de formation initiale c'est trop léger c'est 3 mois, et ceci étant ben écoute ça permet quand même de prendre une classe en ayant trempé un peu dans la pédagogique Calandreta et dans la langue.	
	R	D'accord ok, Et là ton statut actuellement, là au téléphone tu me disais, ça a changé un peu récemment	
4'26	N	Je suis titulaire, hou !! (rire) je le serai au 1er septembre donc en fait à l'issue de cette année 2016-2017 j'étais donc en poste à la Calandreta de D. à côté de U., et à l'issue de cette année-là en fait, j'avais eu dans l'année une visite d'Hervé notamment, qui était venu visiter les différentes classes et qui m'a encouragée à me présenter à la Jurada, j'ai présenté la Jurada. Dans le cours de cette année-là j'ai pris j'avais cours de langue le soir tous les jeudis soir pendant 3h pour atteindre un niveau B2 et j'ai passé un niveau B1 B2 que j'ai obtenu.	1. Au moment de l'entretien, Nicole s'apprête à être titularisée PE. (N7_4'26) 1. Lors de son année de Novelaria au cours de sa visite Hervé, un paissèl ajudaire, l'a encouragée à passer la Jurada. (N7_4'26)
	R	Dans le cours de l'année ou tu étais à D. c'est ça ?	
5'15	N	Ouais l'année de novelari, ça je l'ai fait avec le centre de formation le CFPO de U. en plus de la classe quoi hein, donc voilà. J'avais droit au plan de formation aussi j'ai fait les Acamps de cycle 1 etc. et notamment voilà. Et puis j'ai passé la Jurada, ils m'ont proposé d'aller, j'ai passé l'entretien, je suis allé aux écrits, j'ai obtenu des écrits et je suis rentrée en formation en 2017-2018 voilà. Ce qui était plutôt intéressant je m'en suis rendue compte dans le sens où j'étais avec des personnes qui avaient été comme moi novelari et d'autre part et en fait la différence, peut-être que tu t'en souviens parce que tous les ans tu changes de groupe, mais je trouve que c'est une autre façon d'appréhender la formation en fait que d'avoir été les mains dans le cambouis et de pas en avoir bénéficié non plus, ça a un côté raide par moment mais quand on rentre en formation initiale, ça permet quand même d'avoir, de savoir un peu déjà, d'avoir affiné un peu nos besoins, en tout cas de croire (rire) qu'on ait identifié quelques besoins.	1. Au cours de cette même année, Nicola a suivi un cours de langue, « *tous les jeudis soir pendant 3h pour atteindre un niveau B2 et j'ai passé un niveau B1 B2 que j'ai obtenu.* » (N7_ 5'15) 1. Elle entre en APRENE 1 en 2017-2018. (N7_ 5'15) 1. Elle apprécie d'avoir été *novelària* avant APRENE 1, comme d'autres de sa cola. « *c'est une autre façon d'appréhender la formation en fait que d'avoir été les mains dans le cambouis […] ça permet quand même d'avoir, de savoir un peu déjà, d'avoir affiné un peu nos besoins, en tout cas de croire (rire) qu'on ait identifié quelques besoins.* » (N7_ 5'15)
6'37	N	Et là et à la suite de ça j'ai été en poste ce qu'on appelle l'année A2, d'APRENE2 à E. sur une classe de, j'étais en mater en novelaria TP, PS, MS et en année de A2 j'étais avec des PS MS GS et ensuite je l'ai validée en passant le Master 1, j'ai repris le master, donc en même temps que j'ai fait l'A2, j'ai fait le Master 1 et j'ai passé le niveau de langue C1. Et quand je le raconte, c'est vrai que ces cinq dernières années elles ont été ultra denses en fait, ça valait le coup, mais c'est vrai que c'est quand même des sacrifices quoi enfin dans le sens où euh, c'est des choix en fait. Mais pas des sacrifices mais voilà on embrasse tout, mais parfois on hiérarchise aussi… certains, certains compartiments qui font le tout d'une vie quoi. Et donc voilà, j'ai validé mon A2, mon Master 1, mon C1 de	1. pendant son année d'APRENE 2, elle travaille « *avec des PS MS GS et ensuite je l'ai validée en passant le Master 1, j'ai repris le master, donc en même temps que j'ai fait l'A2, j'ai fait le Master 1 et j'ai passé le niveau de langue C1.* » (N7_6'35) « ces cinq dernières années [d'entrée dans le métier] elles ont été ultra denses en fait, ça valait le coup, mais

		langue. Mon master, je l'ai fait sur comment mesurer l'entrée dans la langue d'enfants de grande section qui n'ont pas été en immersion précoce, voilà parce que j'avais deux grandes sections qui rentraient sans la langue, à partir du dessin conté, voilà, comme indicateur. J'ai adoré faire le master.	c'est vrai que c'est quand même des sacrifices. » (N7_6'35) 1. Elle fait son mémoire sur la place du dessin conté dans l'entrée dans la langue. (N7_6'35)
	R	Le dessin conté, c'est la technique Freinet de dessin conté? C'est ça?	
8'16	N	Voilà les enfants dessinent, et nous racontent l'histoire, on note et ben c'est l'occasion de de leur reformuler aussi, l'occasion de faire un travail sur l'écrit après, avec le choix de texte, de dessins là, de textes, moi je l'appelle choix d'histoires quand même parce qu'ils dessinent certes mais en tout cas ils verbalisent quoi et donc voilà enfin. C'était très intéressant de faire le master parce que au-delà du travail et de l'investissement qui qui en est inhérent, moi ça m'a vraiment beaucoup aidé à travailler ma posture et à prendre confiance, voilà. Ce côté enfin, voilà moi je viens du milieu de la formation, du recrutement avant d'être enseignante et bon dans la compétence, les savoirs théoriques viennent aussi à un moment alimenter les savoirs pratiques enfin voilà. C'est une c'est un peu un cercle vertueux et quand il en manque à un endroit, ça roule mais ça claudique aussi un petit peu. Et ça a apporté ce master, la maquette du Master refondu, avec avec l'ESPE de Corse aujourd'hui INSPE, de Corse et Aprene, ça correspondait vraiment à la particularité de notre pratique c'est-à-dire qu'on est pas titulaire mais on est clairement responsable d'une classe à temps plein.	1. Elle considère que ce travail de master « *moi ça m'a vraiment beaucoup aidé à travailler ma posture et à prendre confiance,* » (N7_8'16) 1. Nicole vient du milieu de la formation et du recrutement. (N7_8'16) 1. La maquette du master APRENE/INSPE de Corte « *ça correspondait vraiment à la particularité de notre pratique c'est-à-dire qu'on est pas titulaire mais on est clairement responsable d'une classe à temps plein.* » (N7_8'16)
9'38	N	En fait c'est que il nous manque juste le galon quoi, du concours parce que le reste ben on le fait comme les copains en fait sauf qu'on est pas dans la grille de salaire (rire) voilà entre autres. Et donc voilà et puis ensuite j'ai changé, je suis partie à l'école de N. la Calandreta de N. où j'ai encore eu des mater. J'ai fait mon Master 2, j'ai passé le concours, le fameux concours COVID sans oral, sans oraux, merci le COVID hein parce que je pense que sinon je l'aurais pas eu en vrai. (rire). Ben parce qu'en fait il devait tomber début avril et avec le master j'avais 28 petits moyens donc j'ai passé une année, ouais c'était, ça aussi, ben voilà pour avoir eu que des mater, c'était c'est intéressant parce que j'ai eu des classes à 16 petits/moyens puis après 20 avec les TPS. J'ai eu 20 petits/ moyens/ grande section. Là j'avais 28 petits moyens avec 16 petits et 12 moyens et du coup j'ai vu des configurations différentes qui, moi aujourd'hui, je suis très partisane d'une mater à 3 niveaux de classe maternelle. Ou en tout cas de trois niveaux dans une classe parce que je trouve que ça change considérablement en fait la façon dont l'enfant va grandir dans le groupe en fait.	1. « *En fait c'est que il nous manque juste le galon quoi, du concours parce que le reste ben on le fait comme les copains en fait sauf qu'on est pas dans la grille de salaire (rire)* » (N7_9'38) 1. Elle passe le CRPE COVID sans oraux, « *merci le COVID hein parce que je pense que sinon je l'aurais pas eu en vrai. (rire). Ben parce qu'en fait il devait tomber début avril et avec le master j'avais 28 petits moyens* » (N7_9'38)
	R	D'accord	
11'12	N	Ça génère des interactions qui sont heu porteuses de solutions au-delà, enfin voilà, au-delà de ce que peut porter, un enseignant et de ce que et ça se joue dans ce microcosme en fait. Et je trouve ça très intéressant et du coup c'est vrai que je le vois un peu de façon je vois, le double niveau, je le vois un poil limitant en fait mais bon. Je n'ai que l'expérience de 5 ans quoi. Tout est à bémoler.	1. Nicole trouve très intéressant de travailler du moins en maternelle avec une classe trois niveaux qui favorise selon elle le grandissement des enfants. (N7_11'12)
	R	Tu étais à plein temps dans cette année de master?	
	N	Ouais	

	R	D'accord	
11'48	N	Ouais ouais ouais ouais et du coup il y a eu le confinement. Ce qui m'a fait être à la maison certes, donc ben moi donc comme pour tout, j' investis, je sur-investis, j'ai renvoyé des audios beaucoup, des réponses individuelles à tous les petits qui m'envoyaient des choses, j'ai essayé de tenir un peu le lien quoi. Ça a pas mal répondu en plus c'était chouette, j'avais un chouette groupe, il y avait des parents qui s'y sont mis etc. aussi.	2. Nicole dit qu'elle s'investit beaucoup, notamment durant le confinement « *comme pour tout, j' investis, je sur-investis,* » (N7_11'48)
	R	Et là tu passais le master en même temps, c'est ça?	
12'16	N	Ouais, donc il fallait que je finisse d'écrire, d'écrire mon mémoire que je rendais fin mai. En fait, du fait que le concours ait été repoussé fin juin, on le passait vers le 20 22 juin un truc comme ça, 3 semaines après que, après que j'ai rendu mon mémoire, et surtout on avait pas les oraux parce que sinon j'avais. En fait un moment j'avais lâché, je m'étais dit, je vais aller passer les écrits. Et matériellement j'avais pas le temps en fait avec 28 élèves, avec le master, avec la vie aussi qui continue, la vie de famille, à un moment je coulais quoi. En termes de temps, ne se distord pas. J'ai pas trouvé la recette encore. J'ai pas trouvé 32 heures dans une journée.	3. Au cours de l'année du concours où elle est en APRENE2 et en master, « *En fait un moment j'avais lâché, je m'étais dit, je vais aller passer les écrits. Et matériellement j'avais pas le temps en fait avec 28 élèves, avec le master, avec la vie aussi qui continue, la vie de famille, à un moment je coulais quoi.* » (N7-12'16)
	R	Et donc les oraux? Ça consiste en quoi, c'étaient quelles matières?	
	N	Pour le concours?	
	R	Ouais	
13'13	N	Je devais produire un dossier de mise en situation professionnelle et ensuite il fallait préparer tout ce qui est connaissance du système éducatif, les APSA et puis l'occitan. Voilà mais bon ce qui se passe, c'est que le dossier de mise en situation professionnelle il faut l'avoir préparé en amont et envoyé souvent dans la quinzaine qui suit les résultats, il faut l'avoir envoyé donc. Donc tu vois à peu près, ça aurait dû être mi-mai quoi. Là, en l'occurrence le tout fait que à un moment j'ai choisi de pas aller, de de de me dire voilà ben écoute c'est pas grave je vais pas passer les écrits, ça me permettra de m'y confronter et puis on verra l'année d'après. Et du coup quand j'ai rendu mon mémoire de Master j'ai j'ai potassé des annales en mode bachotage, (rire) enfin voilà 100 questions de maths, 100 questions de français, j'ai même imprimé des annales que j'ai fait j'ai repéré des en fait j'ai récupéré oui j'ai repéré qu'il y avait les les, mince, enfin pas les devoirs mais ce qu'on nous propose	1 Elle passe les épreuves écrites du concours pour voir, « *j'ai choisi de me dire voilà ben écoute c'est pas grave je vais pas passer les écrits, ça me permettra de m'y confronter et puis on verra l'année d'après.* » mais tout de même, elle a « *potassé des annales en mode bachotage, (rire)* » (N7_13'13)
	R	Les sujets?	
14'36	N	Les sujets (rire) merci les sujets avaient une forme de logique en fait, qui s'enchaîne, enfin je sais pas j'ai repéré des points comme ça et puis je me suis dit, ah ok en fait moi j'ai tendance un peu à appréhender les choses souvent un petit peu de façon mécanique ou mathématique je dirais, enfin voilà. J'ai des choses comme ça qui m'apparaissent. Du coup je me suis dit, bon ben voilà, puis j'y ai été, je me suis dit comme il y a pas d'enjeu ça m'a servi. Enfin, il y avait pas un enjeu fort au final, Voilà.	1. « *moi j'ai tendance un peu à appréhender les choses souvent un petit peu de façon mécanique ou mathématique je dirais,* » (14'36)
	R	Donc là maintenant tu es titulaire tu tu as le CRPE, tu es professeur des écoles	
15'14	N	Voilà cette année en fait j'étais à mi-temps, j'ai été prise aux écrits, j'ai été prise au concours en fait puisque il y avait pas d'oraux, cette année j'étais à mi-temps sur une	1. L'année qui vient de s'écouler, Nicole était PES et donc à mi-temps *« à*

		classe d'élémentaire. Alors moi j'avais pas de responsabilité de classe c'était un *petasatge*, un arrangement un peu interne voilà. J'étais à cheval sur, je prenais les CE sur le français, sur l'étude de la langue CE1 CE2, les CM sur les sciences et aussi sur l'étude de la langue, plus l'écriture et sur notre module qu'on a sur les familles de langues en fait. Donc voilà et j'ai eu un oral, on a eu un oral avec un enseignant formateur. En fait moi je suis tombé sur un enseignant formateur spécialisé, spécialiste du cycle 1 et et une IEN où il fallait présenter une séance, un temps de classe en fait. Et ça s'est bien passé.	*cheval »* sur plusieurs classes élémentaires d'une même Calandreta. « *moi j'avais pas de responsabilité de classe c'était un petasatge, un arrangement un peu interne voilà* » (N7_15'14) 1. L'oral post-concours CRPE COVID *« je suis tombée sur un enseignant formateur spécialisé, spécialiste du cycle 1 et et une IEN où il fallait présenter une séance, un temps de classe en fait. Et ça s'est bien passé.* » (N7_15'14)
	R	Et dans la discussion tu as dit, tu as commencé à parler de tes anciens métiers. Est-ce que tu peux revenir sur ton cursus un peu tes études et les emplois que tu as occupés? Est-ce que tu peux?	
16'29	N	Alors moi, depuis que je suis toute petite je veux être maîtresse voilà, faut le savoir. Ça m'a pas quitté je pense entre 5 ans et 25 ans. Voilà, toute petite voilà je voulais être maîtresse bon. Et donc j'ai fait, j'ai un parcours scolaire plutôt sans embûches, plutôt bon élève, j'ai fait mon CP à 5 ans, voilà puis j'ai gardé cette année d'avance jusqu'en première, en première S, où j'ai pris option baby-foot avec un copain au café, on a un peu redoublé tous les deux. Mais ils nous ont séparés du coup l'année d'après. Voilà, et puis en fait, j'ai passé mon bac. J'ai passé mon bac de français, à l'époque on avait le bac de français en Première, et j'ai eu de très bons résultats. Et en fait, ma prof de français, qui était aussi la voisine de mes parents, quand j'ai regardé à l'époque sur le minitel les résultats (Rire), j'ai l'impression, tu vois, quand je dis des trucs comme ça, c'est un autre monde, on allait sur le minitel voilà.	1. « moi, depuis que je suis toute petite je veux être maîtresse voilà, faut le savoir. Ça m'a pas quitté je pense entre 5 ans et 25 ans. Voilà, toute petite voilà je voulais être maîtresse bon. Et donc j'ai fait, j'ai un parcours scolaire plutôt sans embûches, plutôt bon élève, j'ai fait mon CP à 5 ans, voilà puis j'ai gardé cette année d'avance jusqu'en première, en première S, où j'ai pris option baby-foot avec un copain au café, on a un peu redoublé tous les deux. Mais ils nous ont séparés du coup l'année d'après. » La filière S était le choix de ses parents. (N7_16'29)
17'34	N	Et du coup, je voulais pas faire S, c'était le choix de mes parents, donc elle m'a aidé en travaillant mes parents un peu, en leur expliquant avec les bons mots et avec le Proviseur pour que je passe en terminale L option maths. Parce qu'en fait, c'est pas que je voulais pas faire S, parce que j'aimais pas ou parce que j'étais pas bonne, c'est juste que c'était la voie royale. Moi, mes parents ils sont agriculteurs, j'apprenais à accéder au bac dans ma famille élargie, c'était le sésame quoi S, et mon frère l'a fait, tout va bien. Du coup après, j'ai fait une classe préparatoire aux grandes écoles, qui n'était pas non plus mon choix. Donc j'ai beaucoup souffert mais j'ai appris à travailler, beaucoup beaucoup beaucoup beaucoup, Parce que je bossais en fait jusque-là mais en prépa c'est encore autre chose quoi c'est 45 heures de cours, des trucs tous les	3. Sa prof de français de 1ère S qui est aussi la voisine de ses parents l'a aidée à les convaincre de la laisser faire une terminale L. (N7_17'34) 1.Ses parents sont agriculteurs. (N7_17'34) 3. Le bac S, «*mon frère l'a fait, tout va bien.* » (N7_17'34) Après le bac L, «*j'ai fait une*

		soirs, les colles là qu'ils appellent. Donc voilà, j'ai fait cette année d'hypokhâgne et après je suis partie à la fac. J'ai fait des lettres modernes voilà à Q. et puis j'ai terminé à U. J'ai commencé une maîtrise sur sur l'ancien français en fait, sur le voyage de Charlemagne. Bon j'ai pas été au bout mais c'est pas très très grave.	*classe préparatoire aux grandes écoles, qui n'était pas non plus mon choix. Donc j'ai beaucoup souffert mais j'ai appris à travailler, beaucoup beaucoup beaucoup beaucoup, Parce que je bossais en fait jusque-là mais en prépa c'est encore autre chose quoi c'est 45 heures de cours, des trucs tous les soirs, les colles là qu'ils appellent. Donc voilà, j'ai fait cette année d'hypokhâgne et après je suis partie à la fac.* » (N7_17'34) 1. Après une 1ère S et un bac L, Nicole fait une année d'hypokhâgne puis s'engage dans une maîtrise de lettres sur l'ancien français dans deux universités successives. (N7_17'34)
19'06		Parce que dans ce délai en fait moi j'ai payé mes études en étant surveillante. C'est-à-dire que j'étais boursière. J'ai été une jeune boursière en fait toute ma vie. Quand je suis partie à la fac en fait pour compléter j'ai pris, et puis mon frère rentrait en étude et il a fait, je raconte toute ma vie, il a fait une école d'ingénieur, il a fait une école supérieure, l'école supérieure d'agriculture à Purpan à Toulouse une école privée et donc c'était intéressant aussi pour mes parents que je puisse complètement me financer. Voilà donc du coup je suis devenue surveillante d'externat sur cet ancien statut, enfin voilà, il y a les assistants d'éducation aujourd'hui mais à l'origine, quand tu étais boursier, tu pouvais accéder à surveillante d'externat ou maître d'internat, une forme de de priorisation, on va dire. Moi je suis rentrée avec ce statut-là, donc j'ai financé mes études et en étant surveillante, et par ce biais-là en fait d'avoir un mi-temps puis 3/4 et temps plein, j'ai préparé le concours du CRPE enfin c'était le concours, concours de professeur des écoles et en même temps ben je, j'avais du mal avec le cadre. Je crois que j'ai toujours eu du mal avec le cadre moi. (Rire)	1. « *J'ai été une jeune boursière en fait toute ma vie.* » Ce statut lui permet d'être surveillante d'externat et donc de pouvoir payer ses études. «*c'était intéressant aussi pour mes parents que je puisse complètement me financer.* » car ils devaient payer les études de son frère dans une école supérieure privée « *donc j'ai financé mes études et en étant surveillante,* » (N7_19'06) 3. Son frère a fait des études dans une école privée d'ingénieurs en agriculture. (N7_19'06) 1. Elle prépare le CRPE mais « *en même temps ben je, j'avais du mal avec le cadre.* » (N7_19'06)
	R	C'est-à-dire? Quel cadre?	
20'22	N	Le cadre institutionnel, la lenteur, le le cadre, alors moi j'étais au collège et puis au lycée. Ben voilà le cadre institutionnel en fait, la réponse au cadre institutionnel ou les réponses du cadre institutionnel aussi dans les différentes situations, il y avait quelque chose qui me, dans lequel je me sentais, j'arrivais pas, qui me paraissait pas juste.	
	R	Tu veux dire en tant que, en tant que surveillante ou?	
20'54	N	Ouais, en tant que surveillante et puis du coup dans l'accompagnement certainement fait aussi aux élèves en fait sur. Ouais sur, ben sur l'orientation, sur et sur la prise en compte aussi de l'élève comme, ben d'un individu très	3. « Je crois que j'ai toujours eu du mal avec le cadre moi. (Rire) » (N7_19'06) Elle considère que dans le cadre

		responsable quoi, en capacité aussi voilà c'est un système aussi qui était un poil enfin je sais pas. C'est vrai que je sais pas trop bien mettre des mots mais ce cadre en fait je me, je me voyais pas y agir en fait.	institutionnel du secondaire il y avait quelque chose qui ne lui paraissait pas juste dans l'accompagnement des élèves. *« ce cadre en fait je me, je me voyais pas y agir en fait.* » (N7_20'54)
	R	Tu fais, tu fais le lien avec ton passage au concours c'est ça?	
	N	Ouais	
	R	Le CRPE que tu préparais à l'époque? Dans le public c'est ça?	
21'41	N	Ouais ouais c'est ça et je me voyais pas. Ça faisait pas sens en fait. Et alors je le verbalise comme ça aujourd'hui, à l'époque, c'était peut-être pas comme ça que je le voyais, enfin voilà j'étais en résistance. Enfin, en résistance enfin il y avait déjà eu des résistances qui faisaient que je manquais pas de moyens intellectuels, comme on a pu me le dire tu vois. C'était plus tu vois c'est l'inconscient qui travaille quoi, c'est-à-dire qu'à un moment donné, tu vois pas comment prendre ta place dans ce système-là, au-delà du désir d'y prendre part. Voilà bon peut-être trop enfin trop ou pas assez, On se questionne. Voilà et du coup	3. Le CRPE public qu'elle prépare ne faisait pas sens pour elle. «*j'étais en résistance. […] C'était plus tu vois c'est l'inconscient qui travaille quoi, c'est-à-dire qu'à un moment donné, tu vois pas comment prendre ta place dans ce système-là, au-delà du désir d'y prendre part.* » (N7_21'41)
	R	Tu avais	
	N	En passant ouais	
	R	Tu as dit que tu avais fait une première année d'hypokhâgne et et après tu as	
22'45	N	J'ai fait une licence de lettres modernes.	
	R	Tu as pas été sur une seconde année de classe prépa?	
	N	Non	
	R	Et c'est quoi, qu'est-ce qui t'a déterminé à changer à ce moment-là?	
22'53	N	Ah mais ah mais parce que (rire). Ah mais parce que c'est un monde. C'est un monde d'une violence en fait, la prépa, en fait. Moi j'arrivais d'un... Moi, je suis née dans une toute petite ville rurale, où on a quand-même un collège et un lycée à 300 personnes en fait, 300 lycéens, 300 peut-être plus maintenant, à l'époque je suis arrivée donc à Q., j'avais été prise sur dossier. Et par exemple, dès le premier jour, je m'en souviens toute ma vie, Monsieur P. notre professeur de lettres, déjà il arrivait pas à dire mon nom de famille, il disait, il était parisien alors prononçait comme ça, et ils nous ont fait remplir, encore tu vois à l'époque, moi je te parle de ça, on était en 97, attends je suis née en 78, Ouais 96 quoi. Et il nous fait remplir notre fiche etc. et il lit ma fiche et il dit : « Mademoiselle, je crois en fait que, je ne suis pas sûr que vous soyez au bon endroit. On se demande comment un profil comme le vôtre est arrivé parmi nous. » Parce que mes parents sont agriculteurs, parce que je viens, je venais d'un lycée de campagne. Tu vois cette idée en fait très élitiste de, il y a ce côté un peu prédestiné, sous prétexte que tu es pas du milieu. Alors effectivement, moi j'ai très peu à l'époque j'avais par rapport à plein de mes camarades qui étaient ou de Q. ou de plus grosses villes etc. Ben j'avais peu été au cinéma, si ce n'est avec enfin voilà si, cinema si, avec l'école etc, moi j'allais très peu au musée, j'avais pas du tout d'éducation, de musique, des classiques. Il y a plein de choses que j'ai pris et que j'ai embrassé aussi dans ma vie pour le	1. Nicole est née et a vécu « *dans toute petite ville rurale, où on a quand-même un collège et un lycée à 300 personnes en fait, 300 lycéens* » (N7_22'53) « C'est un monde d'une violence en fait, la prépa » (N7_22'53) 1. Elle vit très mal sa rentrée en prépa car dès le premier jour elle est prise à partie par un de ses professeurs très élitiste. *« Mademoiselle, je crois en fait que, je ne suis pas sûr que vous soyez au bon endroit. On se demande comment un profil comme le vôtre est arrivé parmi nous. » Parce que mes parents sont agriculteurs, parce que je viens, je venais d'un lycée de campagne.* » (N7_22'53) 1. Elle considère que dans sa

		combler.	jeunesse elle avait peu de culture autre que littéraire. « j'avais peu été au cinéma, […] moi j'allais très peu au musée, j'avais pas du tout d'éducation, de musique, des classiques. » (N7_22'53)
24'49	N	Alors à côté de ça j'avais une forte culture littéraire classique parce que j'avais la chance d'avoir ma voisine, la voisine de mes parents, qui m'a ouvert sa maison, sa bibliothèque dès l'âge de 10 ans et qui m'a biberonné aussi en fait et qui m'a appris à m'adapter en fonction de mon interlocuteur et à être capable de parler comme une charretière, clairement (rire). Et ça elle me l'a pas appris, je l'avais déjà ça c'est inné, et puis il y a l'acquis et puis pas seulement elle, dans ma famille je pense qu'ils avaient beau être agriculteurs, j'ai j'ai la chance bah voilà c'est pas le métier qui fait l'intelligence de l'homme, c'est pas les études qui fait l'intelligence de l'individu, de l'homme avec un grand H. J'ai de la chance enfin voilà d'avoir d'avoir été entourée et d'avoir grandi dans un milieu où si les gens ils savent pas, ils savent apprendre et ça c'est hyper important où, même si c'est pas facile, ben ça demande de l'effort mais l'effort ça paye. Ça limite et donc du coup, je me suis retrouvée comme ça dans un contexte comme ça de violence éducative ordinaire. Tu sais on en parle beaucoup dans les familles en fait de ça là.	3. La voisine de ses parents, professeure de français a contribué à lui construire une forte culture littéraire, elle lui « *a ouvert sa maison, sa bibliothèque dès l'âge de 10 ans et qui m'a biberonné aussi en fait et qui m'a appris à m'adapter en fonction de mon interlocuteur*» (N7_24'49) 3.« J'ai de la chance enfin voilà d'avoir d'avoir été entourée et d'avoir grandi dans un milieu où si les gens ils savent pas, ils savent apprendre et ça c'est hyper important où, même si c'est pas facile, ben ça demande de l'effort mais l'effort ça paye. » (N7_24'49) En prépa, « *je me suis retrouvée comme ça dans un contexte comme ça de violence éducative ordinaire.* » (N7_24'49)
26'10	N	Mais mais en vrai ça existe aussi dans l'institution scolaire enfin je pense et beaucoup Peut-être moins, je pense que tout le monde n'est pas comme ça mais ce contexte où de, où dès d'entrée de jeu on te dit, tu fais partie du 3 % de l'élite française qui intègre les classes préparatoires, tu vois. On te bourre le mou, tu es supérieur et tout. Alors moi c'est des discours, j'ai jamais été dans la compétition depuis que je suis gosse. Ça veut pas dire que en fait non ça ferait rire mon conjoint, parce que, je m'engage en fait. Je suis quelqu'un qui m'engage dans tout ce que je fais, pour aller au bout, pour donner le meilleur de moi-même etc. Bon après, si je perds à un jeu je râle pas quoi. Le hasard, la vie bah, il faut que tu réfléchisses, tu gères mieux tes forces, tes trucs bah voilà. Mais ce truc d'écraser les autres pour réussir ben, pour moi c'est quelque chose d'abscons en fait.	3. « *On te bourre le mou, tu es supérieur et tout. Alors moi c'est des discours, j'ai jamais été dans la compétition depuis que je suis gosse* » (N7_26'10) 2. « *Je suis quelqu'un qui m'engage dans tout ce que je fais, pour aller au bout, pour donner le meilleur de moi-même* » (N7_26'10) 3. « *ce truc d'écraser les autres pour réussir ben, pour moi c'est quelque chose d'abscons en fait.* » (N7_26'10)
	R	D'accord donc c'est ça qui a déterminé ton changement de voie à ce moment-là?	
27'03	N	Moi je voulais arrêter au bout d'un mois mais bon, à l'époque j'avais que 18 ans, pour mes parents c'était super, que je fasse ça, inespéré donc du coup. Bon en gros, si j'avais arrêté ils m'avaient menacée de me couper les vivres et à l'époque je les ai crus, donc j'ai fait mon année	3. Nicole veut rapidement arrêter la prépa « *mais bon, à l'époque j'avais que 18 ans, pour mes parents c'était super, que je fasse ça,*

		(rire) parce qu'en réalité, je suis pas sûre qu'ils l'auraient fait. En soi j'en sais rien en fait la vie on sait pas, ça s'est pas produit donc du coup voilà	*inespéré donc du coup. Bon en gros, si j'avais arrêté ils m'avaient menacée de me couper les vivres et à l'époque je les ai crus, donc j'ai fait mon année (rire) parce qu'en réalité, je suis pas sûre qu'ils l'auraient fait.* » (N7_27'03)
	R	Tu fais tes études donc et tu vas jusqu'à la maîtrise c'est ça tu disais?	
27'40	N	Euh, je fais ma licence en même temps que je travaille donc après mon année ma, en fait j'intègre directement en 2e année de DEUG à l'époque. À l'époque c'était le DEUG, que je plante mémorablement parce que je décompense très clairement après cette année de privations. J'ai pris 20 kilos en fait pendant mon année de prépa, un truc que d'ailleurs j'ai jamais réellement pris euh perdu non plus (rire), ils m'accompagnent depuis 20 ans maintenant. Je me suis mise à fumer, d'ailleurs j'ai toujours pas arrêté. Voilà et du coup ouais et du coup l'année d'après bon, j'ai décompensé. Voilà j'ai vécu une vie d'étudiante nocturne plus que diurne. Et je l'ai bien plantée ma 2e année. (rire) En même temps je vois pas comment j'aurais pu faire autrement que de pas la planter au vu de ce que j'avais mis en place (rire) C'était c'était plutôt logique. Et voilà, et du coup, c'est pas grave j'ai recommencé j'ai recommencé une 2e année en fait et mais ça m'a servi pour le Master du coup j'avais l'équivalent de Master 1. Je me suis dit non je vais faire ça du début. En fait aujourd'hui je pense que j'aurais mieux fait de recommencer en première année en fait pour pouvoir faire les choses dans l'ordre. C'est une année dans une vie qu'est-ce qu'on s'en fout quoi enfin. On le voit pas forcément comme ça quand tu as 18 ans quand enfin voilà il y a d'autres enjeux, selon qui t'accompagne dans la vie etc.	Après cette année de prépa, « *je plante mémorablement [le DEUG] parce que je décompense très clairement après cette année de privations. J'ai pris 20 kilos en fait pendant mon année de prépa, un truc que d'ailleurs j'ai jamais réellement pris euh perdu non plus (rire), ils m'accompagnent depuis 20 ans maintenant.* » (N7_27'40)
29'16	N	Et voilà et donc j'ai fait ça et après je suis allée faire ma licence à U. puisque une fois qu'on avait le DEUG, c'était pas le LMD à l'époque. J'ai fait ma licence à U. C'est là que j'ai commencé ma maîtrise et puis j'ai arrêté parce que j'ai eu la possibilité de passer à temps plein comme surveillante en lycée, et en lycée ça me plaisait, ça me plaisait pas mal parce que du coup y'avais bah, comme je suis bosseuse certainement ou pas, enfin c'était un gros lycée à U. et 3 CPE et il y en avait une qui n'était pas là un jour par semaine et petit à petit elle me déléguait des, elle me laissait faire faire fonction de CPE entre guillemets tu vois. Tu compenses etc. et qui en même temps était sur les secondes et du coup elle travaillait sur la question du décrochage scolaire en seconde suite à une orientation pas forcément adéquate, avec la mission générale d'insertion de l'éducation nationale.	1. « *j'ai commencé ma maîtrise et puis j'ai arrêté parce que j'ai eu la possibilité de passer à temps plein comme surveillante en lycée, et en lycée ça me plaisait.* » Une des CPE lui délègue certaines de ses taches, et notamment « *elle travaillait sur la question du décrochage scolaire en seconde suite à une orientation pas forcément adéquate, avec la mission générale d'insertion de l'éducation nationale.* » (N7_29'16)
30'22	N	Et donc ça c'était j'ai trouvé ça vachement intéressant aussi enfin voilà j'ai je suis resté 3 ans et en fait à l'issue de ces 3 ans, comme j'ai travaillé, je faisais interface aussi avec elle, avec la mission générale d'insertion ben du coup cette mission générale d'insertion elle avait une action de formation qu'elle déléguait à une maison familiale rurale et je suis rentrée formatrice dans une maison familiale	1. Après avoir fait l'interface avec la mission générale d'insertion, Nicole devient « *formatrice dans une maison familiale rurale qui avait un dispositif qui s'adressait spécialement aux*

		rurale qui avait un dispositif qui s'adressait spécialement aux jeunes de 16 à 18 ans sortis sans diplôme et sans formation du système scolaire. Donc, on les accueillait sur 6 mois, on accueillait un groupe de 12, sur 6 mois pour leur faire travailler le projet le projet professionnel via des stages mais également sur une remise à niveau des savoirs de base, maths français. Et pour avoir, aide-moi peut-être tu sauras, c'est pas le brevet c'est avant le brevet.	*jeunes de 16 à 18 ans sortis sans diplôme et sans formation du système scolaire.* » (N7_30'22)
	R	Ce qui correspondait au certificat d'études, non?	
31'33	N	Non c'est pas ça, en fait il y a un autre diplôme, qui est pas le brevet parce que le brevet il y a maths-français-histoire etc. ça compte avec des notes et tout, il y a un petit, enfin un petit, il y a un diplôme un peu plus allégé au niveau qui correspond à un niveau 5e quoi voilà maths français. On les aidait en fait à le passer, en trois lettres, ça a dû changer depuis ce temps-là ce sigle, ça ça change assez régulièrement et et voilà. Et de ça en fait de ce poste de formatrice j'intervenais aussi avec des adultes donc je l'ai appris sur le tas, accompagnement et puis la personne qui était responsable de l'AIPI, action d'insertion pour les, pour, je sais plus enfin voilà ça m'a échappé ça fait un moment maintenant, et je suis devenue responsable de cette action de formation et j'y ai fait 3, 4 ans peut-être, et c'était hyper intéressant à, j'ai beaucoup aimé travailler sur le projet professionnel etc. Et ensuite ensuite il y avait pas de perspective, be, c'est toujours pareil avec ces associations, pour pérenniser, c'est pas toujours évident, ça fonctionne beaucoup sur des subventions etc	1. Elle apprend ensuite « *sur le tas* » le métier de formatrice conduisant des actions d'insertion pour des adultes et en devient responsable durant quatre ans. (N7_31'33) 3. Elle aime travailler avec les participants sur leur projet professionnel. (N7_31'33)
	R	C'était un emploi de type CDD ou, ton statut c'était quoi, un CDD?	
32'52	N	Ouais, ouais. En fait je suis rentrée sur un emploi aidé et ensuite, et ensuite j'ai basculé sur des CDD en fait, voilà il y avait pas là il y avait la perspective mais en vrai, pas. Enfin c'est ça c'est assujetti à un budget etc. Et après et en fait après, j'ai fait une formation de de conseil en gestion d'emploi et des compétences. C'est-à-dire en fait j'ai c'est un dispositif de conception de d'ingénierie de dispositif de formation et qui partent non pas, enfin voilà c'est une autre façon, c'était une autre façon d'appréhender la formation c'est-à-dire qu'en fait ça s'adresse d'abord à des entreprises, des structures, associations etc. en identifiant en fait ben les ressources qu'ils ont et les compétences qu'ils ont et leurs objectifs stratégiques en fait, ce vers quoi ils ont envie de se envie de se développer, de tendre en fait etc. donc ça s'adresse pas forcément qu'à une entreprise tu vois par exemple de l'industrie ou de enfin voilà ça s'adresse aussi.	2. Dans ces emplois de formation, elle passe d'un emploi aidé à des CDD sans réelles perspectives. (N7_35'52) 1. Elle travaille ensuite sur des dispositifs de conception d'ingénierie qui s'adressent à des entreprises, des associations, etc. pour faire des audits de ressources et de compétences. (N7_35'52)
33'25	N	Ça peut très bien s'adresser à des centres de formation tout simplement qui a envie de développer son activité autrement et à partir de là, on fait l'état des lieux en interne ça apprend à faire l'état des lieux en interne pour pouvoir identifier ben quelles sont les ressources et du coup quels sont les besoins et quel est le dispositif de gestion des compétences adapté. C'est pas un dispositif de formation, ça y ressemble et en fait, c'est la différence elle et que on va on ne va apporter de l'extérieur que ce qui est nécessaire d'apporter de l'extérieur et on va s'appuyer sur l'intérieur pour pouvoir développer et transmettre etc. et pas et pas se voir drainer aussi, partir aussi des compétences qu'on a, alors qu'on les a bien pas bien	

		identifiés. Il y a un côté très permaculture en fait là-dedans.	
	R	D'accord	
34'52	N	Voilà mais et voilà et puis en fait du coup j'ai bossé pour le centre de formation de l'industrie, de la santé en cabinet de recrutement	
	R	Ça a duré combien de temps ces années-là de tous ces emplois ça a duré combien de temps?	
35'06	N	Ça a duré de…, ça a duré jusqu'en, ça a duré 10-12 ans en fait tout ça. En gros à 40 ans. Attends, quel âge j'ai, j'ai 43, je suis rentrée en 2016, j'en avais 38, mon fils avait 5 ans oui c'est ça. Et puis il y a eu la naissance de mon fils, c'est des boulots qui me prenaient beaucoup de temps mais j'adorais, enfin voilà moi j'adore ça, les métiers que j'ai fait je les ai adorés, hein, c'est pas, je les ai rarement faits par dépit alors du coup il y a un fil conducteur qui est la transmission tout le temps puis parfois ça peut ne pas apparaître en fait. La transmission et le fait d'être en lien à l'autre, très clairement et… qui jalonnent mon parcours mais, et à un moment ce métier en fait il est devenu très mercantile, bon ben voilà c'est le nerf de la guerre, c'est l'argent.	1. elle a ensuite travaillé pour des centres de formation de l'industrie, de la santé en cabinet de recrutement. Durant une dizaine d'années, elle a fait ses métiers de la formation et du recrutement. Des métiers qu'elle a adoré. « les métiers que j'ai fait je les ai adorés . » (N7_35'06) 3. Elle regrette que ces métiers de la formation soient devenus très mercantiles. (N7_35'06) 3. « La transmission et le fait d'être en lien à l'autre, très clairement et qui jalonnent mon parcours » (N7_35'06) 3. une des raisons qui la poussent à quitter ces métiers de la formation, c'est la naissance de son fils car « c'est des boulots qui me prenaient beaucoup de temps » (N7_35'06)
36'07	N	C'est-à-dire que sous, on affichait ce côté, accompagnement du projet professionnel mais en réalité on avait très peu d'heures. Il fallait que ça rentre dans un tant d'heures. Il fallait pousser vers certains métiers en tension. Et il y a eu un moment, puis ça demandait toujours beaucoup d'investissement, comme enfin les choses se sont un peu serrées dans le cabinet de recrutement qui fait partie d'un grand réseau, donc très matraqué par le chiffre, ça avait perdu un peu de jus quoi, de sa substantifique moelle. Du coup, j'ai décidé d'arrêter et j'ai rencontré Calandreta. Et dans ce délai-là, qui a duré, ça a duré et après j'ai été 1 an et demi au chômage. J'ai aidé des copines, en fait j'ai une copine qui avait monté, qui avait récupéré, qui s'était mis à son compte en fait et du coup de temps en temps ben je faisais des heures avec elle enfin bon voilà. Pour des bilans de compétences ce genre de choses, mais mais elle avait pas la charge de pour un deuxième emploi et après moi j'avais certainement pas ces compétences commerciales d'aller chercher le marché pour alimenter mon propre emploi. J'étais pas mûre à ça, enfin voilà.	3. Nicole trouve que les missions qui lui sont confiées ne relève plus de l'accompagnement mais que son cabinet de recrutement est « *très matraqué par le chiffre, ça avait perdu un peu de jus quoi, de sa substantifique moelle. Du coup, j'ai décidé d'arrêter et j'ai rencontré Calandreta.* » (N7_36'07) 3. Pendant un an et demi de chômage, elle aide une copine à établir des bilans de compétence mais sans perspective d'obtenir un emploi. (N7_36'07)
	R	Donc ce qui avait, ce qui t'a fait déterminer là, de changer, d'arrêter c'est c'est, je crois que tu l'évoques dans ton CV	

		que sur lequel tu m'avais autorisé à travailler, tu avais évoqué la perte de sens, c'est des choses de cet ordre-là?	
37'47	N	Ouais ben oui ouais Ouais ben oui clairement la perte de sens. Parce que à un moment donné il faut quand même être assez aligné pour être capable de regarder les gens dans les yeux en leur disant, vous allez voir ça va être super, on va explorer toutes vos pistes. Donc les gens y vont logiquement, tu es un peu convaincant quoi, et puis très rapidement en fait tu passes ton temps à leur couper les ailes et à manipuler le verbe pour pouvoir les amener où en fait tu sais qu'ils doivent aller depuis le début et donc il y a quand même enfin un fossé. Il faut s'aménager avec ça quoi, à un moment c'est vrai que, après il y en a qui arrivent très bien et tant mieux enfin moi je juge pas. Je dis juste qu'en fait moi, à un moment, enfin c'était difficile de me lever le matin pour, c'était difficile de pas, tu vois d'avoir ce masque aussi, parce que moi j'estime que c'est c'est un mensonge déguisé quoi et moi je mens pas aux gens en fait. Donc, en vrai, peut-être que je devrais apprendre mais… ou pas, j'en sais rien mais et du coup il y avait ouais cette perte de sens en fait de pourquoi tu fais ce métier au final ? Ce métier c'était c'était devenu un métier technico-commercial et pas un métier d'accompagnant en en fait.	3. C'est la perte de sens dans son travail qui amène Nicole à arrêter d'œuvrer dans un cabinet de recrutement : « *à un moment donné il faut quand même être assez aligné pour être capable de regarder les gens dans les yeux en leur disant, vous allez voir ça va être super, on va explorer toutes vos pistes. Donc les gens y vont logiquement, tu es un peu convaincant quoi, et puis très rapidement en fait tu passes ton temps à leur couper les ailes et à manipuler le verbe pour pouvoir les amener où en fait tu sais qu'ils doivent aller depuis le début et donc il y a quand même enfin un fossé.* » Elle ne parvient plus à s'accommoder de ce « *mensonge déguisé* ». « *Ce métier c'était c'était devenu un métier technico-commercial et pas un métier d'accompagnant.* » (N7_37'47)
	R	Et qu'est-ce qui t'a donc déterminée à travailler dans l'enseignement?	
39'09	N	Ah ben en fait mes amis autour de moi là j'avais mes amis qui me connaissent depuis longtemps etc. parce que j'ai toujours continué, enfin voilà ça me passionne, j'ai toujours continué à me documenter etc.	
	R	À te documenter sur quoi?	
39'28	N	À lire l'actualité, de ce qui se faisait enfin voilà. J'avais un petit garçon en plus qui, bon voilà, je venais d'avoir un petit garçon hein qui commençait à être scolarisé et puis en plus ben j'avais fait de la psycho de l'enfant, de l'adolescent par le par mon ancien métier donc forcément il y avait quand même des choses qui voilà et mes amis me disaient mais pourquoi tu te prends la tête passe le concours. Je leur dis ah ouais, non je sais pas si je vais arriver à aimer l'institution bon voilà bon c'est pas la même institution, toujours on y revient. Bon après on peut dire ce qu'on veut elle est toujours à un endroit voilà voilà c'est dit. Et donc voilà et du coup en cherch…, je m'étais dit ben peut-être je vais faire des remplacements, peut-être donner des cours tu vois peut-être comme ça pour voir comme ça ça m'engage pas trop, bref et je suis tombée sur cette annonce de Calandreta qui recrutait à l'AFPR.	3. Son petit garçon commence à être scolarisé et les amis de Nicole la pousse à passer le concours de PE. (N7_39'28) 1. Comme elle n'est pas sûre de trouver son compte dans l'enseignement, elle envisage d'abord de faire des remplacements, « *comme ça pour voir comme ça ça m'engage pas trop.* » (N7_39'28)
	R	Tu l'as trouvée où l'annonce?	
40'42	N	C'est sur Pôle emploi en fait. Il y avait: recherche enseignant avec la formation etc. et en fait et en fait enfin, moi je crois que dans la vie il y a pas de hasard en vrai mais et c'est et ça a fait là, d'un coup, j'ai trouvé du sens,	1. Elle trouve à Pole Emploi une annonce de Calandreta qui recrutait par l'AFPR. « *et ça a fait là, d'un coup, j'ai*

		en fait. Apprendre l'occitan qui est cette langue dans laquelle ben moi j'ai été bercée en fait qu'on m'a pas transmise. Moi j'ai passé toutes mes vacances chez mes grands-parents etc. et donc en fait mon grand-père il me parlait, me parlait patois, il me parlait pas occitan, il me parlait patois. Mais… Et ma grand-mère aussi ils se parlaient comme ça avec mes parents mon oncle dans les repas de famille quand ils voulaient pas que nous on comprenne mais sauf que en vrai on comprend plein de trucs, surtout quand on parle de nous tu vois, les enfants. Et… et donc voilà et d'un coup j'ai regardé ben le projet aussi du coup la charte tout ça, et je me suis dit, oh là là ! oh là là ! tu vois ça fait un peu comme si tous mes feux s'allumaient et en fait tu vois tous mes feux s'allumaient. Et quand je te le dis, en fait, ça me fait un frisson, parce que vraiment à un moment je, à un moment je me suis dit ben je le tente quoi tu vois.	*trouvé du sens, en fait. Apprendre l'occitan qui est cette langue dans laquelle ben moi j'ai été bercée en fait qu'on m'a pas transmise.* » (N7_40'42) 2. Nicole passe toutes ses vacances chez ses grands-parents qui parlent avec ses parents et son oncle « *pas occitan, ils me parlaient patois […] dans les repas de famille quand ils voulaient pas que nous on comprenne mais sauf que en vrai on comprend plein de trucs, surtout quand on parle de nous tu vois, les enfants* » (N7_40'42) 1. « *j'ai regardé ben le projet aussi du coup la charte tout ça, et je me suis dit, oh là là ! oh là là ! tu vois ça fait un peu comme si tous mes feux s'allumaient et en fait tu vois tous mes feux s'allumaient. Et quand je te le dis, en fait, ça me fait un frisson, parce que vraiment à un moment je, à un moment je me suis dit ben je le tente quoi tu vois.* » (N7_40'42)
42'01		Donc j'ai fait ma lettre etc. avec ce que je suis, avec tout mon cœur en fait. Ma lettre elle faisait deux pages, ma lettre de motivation. Un truc que j'ai toujours dit, il faut pas le faire en fait. Je me suis dit, rien à faire. Tu fais un CV avec l'arbre avec tous les mots clés qui me venaient. Ah ! Je me suis lâchée hein ! Mais ça a marché. Et voilà et du coup ben ouais. En fait, tu vois, depuis, ben ils m'ont recrutée, ça a fonctionné. Et ben ah ben voilà. J'ai comme un sentiment de plénitude, ce serait peut-être un très grand mot hein, mais en vrai, je me suis sentie un peu comme un bateau qui arrive à quai. Tu vois. À un moment ça m'a apporté, ça m'a apporté tu vois, j'ai ce mouvement qui me vient, je sais pas trop mettre des mots dessus mais j'ai ce truc qui de, ça s'enracine et ça se pose en fait. Tu vois j'ai vraiment cette image de ça s'enracine ça se pose et du coup en même temps, c'est vraiment l'image de l'arbre. J'ai un fétichisme à l'arbre en fait je crois. Mes amis se moquent gentiment de moi avec ça (rire) et je le prends très bien parce que je trouve ça , que c'est super, mais bon voilà.	1. « *tu vois, depuis, ben ils m'ont recrutée, ça a fonctionné. Et ben ah ben voilà. J'ai comme un sentiment de plénitude, ce serait peut-être un très grand mot hein, mais en vrai, je me suis sentie un peu comme un bateau qui arrive à quai. […] ça s'enracine et ça se pose en fait. Tu vois j'ai vraiment cette image de ça s'enracine ça se pose et du coup en même temps, c'est vraiment l'image de l'arbre.* » (N7_42'01)
43'19		Et y a ce truc ouais voilà, y'a vraiment ça, d'un enracinement avec quelque chose d'horizontal, et en même temps qui peut pousser et je trouve que l'arbre a un, c'est une belle figure de style par rapport à ça parce que c'est ça en gros. Il faut s'enraciner pour pouvoir pousser et en même temps tu vois l'arbre il protège aussi. Y'a ce côté horizontal et quand je dis ce côté horizontal ben tu vois la	2. « *Il faut s'enraciner pour pouvoir pousser et en même temps tu vois l'arbre il protège aussi. Y'a ce côté horizontal et quand je dis ce côté horizontal ben tu vois la*

		pédagogie institutionnelle elle l'apporte aussi cette fonction de d'horizontalité. Même si il y a quand même de la verticalité enfin tu vois. Tout ça c'est très poreux. C'est des espaces enfin voilà, ces bordures en fait proximales presque. Tu vois qui viennent se frotter comme ça c'est hyper, ben voilà. D'un point de vue humain y'avait comme une rencontre entre mon humaine perso et mon humaine pro tu vois. Mon individualité pro perso qui venaient… qui trouvaient… ouais, qui se rencontraient.	*pédagogie institutionnelle elle l'apporte aussi cette fonction de d'horizontalité. Même si il y a quand même de la verticalité enfin tu vois.* » (N7_43'19) 1. « D'un point de vue humain y'avait comme **une rencontre entre mon humaine perso et mon humaine pro** tu vois. **Mon individualité pro perso qui venaient… qui trouvaient… ouais, qui se rencontraient**. » (N7_43'19)
	R	D'accord tu avais évoqué au début de notre discussion, tu avais évoqué le désir d'être maîtresse d'école depuis l'âge de 5 ans d'après ce que tu disais?	
	N	Ouais	
	R	C'est c'est dans ce, c'est de cet ordre là un peu, il y avait de ça, il y avait quelque chose de?	
44'53	N	Alors… Ça veut dire quoi en fait, tu vois, ça veut dire quoi être maîtresse être maître? Parce que ce mot c'est comme tant d'autres, ils vivent, ils vivent, donc ils évoluent. Ils vivent des translations voilà énormes et donc bon. Et en fait pourquoi, en fait je crois que parfois on a des intuitions comme ça. Tu vois il y a quelque chose, et la preuve en est aujourd'hui. C'est ce que j'ai envie de dire, la preuve en est. C'est-à-dire que quand tu as 5 ans tu vois peut-être tout avec cette âme d'enfant, de naïveté de tout ça quoi. Et c'est mon chat qui passe, oui t'es là, il communique[*le chat passe devant l'écran*]. Et du coup, il y a des choses que tu sais, tu sais pas pourquoi mais tu sais en fait Tu vois c'est et en fait pourquoi ? Parce je pense que je devais être bien à 5 ans dans une salle de classe en fait. Tu vois une salle de classe c'est coloré. J'ai des souvenirs, la bibliothèque ! La bibliothèque ! parce que moi je dessinais pas trop et puis on m'a assez tôt fait intégrer que j'avais pas de talent particulier pour la représentation. La représentation avec un papier et un stylo, enfin voilà, des dessins en tout cas. Et du coup, je passais beaucoup de temps dans cette bibliothèque, je passais du temps à écouter. Moi j'avais, j'étais dans une classe aussi multiniveau et que j'ai découvert après d'inspiration Freinet. Avec avec tout ça enfin, avec ce côté où on allait au bois, on avait le droit de ramasser des champignons. Même si, tu vois, on avait des consignes, tu touches pas tes doigts en fait tu frottes pas ton visage et tout ça. Même quand tu es petit hein, moi je te parle de ça de la maternelle jusqu'au CP quoi. On faisait ça, on ramenait des feuilles et puis du coup on les exploitait en classe. Tu vois, on a fait des herbiers, on les dessinait et on faisait de la peinture autour.	1. A 5 ans, on lui a fait comprendre qu'elle n'avait pas de talent pour le dessin. Nicole est dans une classe multiniveaux « d'inspiration Freinet ». Elle passe beaucoup de temps dans la bibliothèque de la classe. Elle évoque les sorties dans les bois, la cueillette de champignons, la fabrication d'herbier Elle faisait aussi de la cuisine. . (N7_44'53)
45'56		Enfin pareil avec des champignons et donc du coup, on a fait de la cuisine on a ramassé quelques sacs de pissenlit pour que… quelques exemples. En fait on a partagé nos	1. Elle apprend à lire dans cette classe multiniveaux à 5 ans en écoutant les autres.

		poux (Rire) aussi. Comme d'ailleurs toujours hein, ça se partage toujours assez facilement. Et en fait avec aussi du coup avec cette possibilité enfin voilà, moi en fait moi j'ai appris à lire parce que j'écoutais les autres. Parce que je faisais pas trop, ça m'intéressait pas trop de faire des dessins, de faire des lignes comme ça, de ronds et tout ça donc j'écoutais quand-même pas mal et c'est comme ça que mon maître s'est rendu compte en fait, il s'est rendu compte que je savais lire parce que j'étais pas, comme c'était une grande classe multi-niveaux ben du coup tu sais à un moment donné quand il ânonnait au tableau et puis j'ai répondu. Et c'est là qu'il a dit à ma mère mais en fait tu la fais lire cette enfant ou pas, à la maison? Elle lui dit ben non, mais elle a toujours le nez dans un livre enfin voilà. Et du coup c'est comme ça que ça s'est fait. Et c'est vrai que ça tu vois enfin peut-être que, c'est quelque chose que j'aimerais retrouver, que j'ai pas encore retrouvé en termes de, ou j'ai pas su le bâtir encore en termes de contexte dans une de mes classes. Tu vois, j'aimerais retrouver ça en fait, mais je sais pas si c'est possible aujourd'hui ça.	(N7_45'56)
	R	C'est-à-dire, c'est-à-dire, ça?	
48'20	N	Ben cet espace cet espace vivant voilà. Ces possibilités où on s'exonère aussi de… de… c'est pas qu'on s'exonère du programme. En vrai le programme il faut qu'on le connaisse, qu'on sache où est-ce qu'on doit aller les mener etc. Mais d'arriver à créer en fait ce bouillon, c'est tous ces éléments les uns mis bout à bout et ce que chacun va pouvoir apporter aussi pour faire naître aussi cette connaissance. Sans que ce soit forcément à nous tu vois de l'injecter avec une programmation millimétrée, des activités menées, enfin tu vois, réparties. Il y a un côté un peu comme ça militaire, enfin moi la première tu vois. Malgré tout, je le fais je pense que c'est rassurant, mon IEN va me le demander, on me l'a demandé pour mes visites de classe, enfin tu vois. Parce que ça fait partie du job aussi, maintenant entre ça, qui est de la théorie en vrai on va se dire et la mise en pratique tu vois. Ben tu as eu Sarah, ben moi je suis une fan inconditionnelle de ce que fait Sarah, à T., de ce qu'elle partage, de nos échanges, de ses promenades mathématiques. Après, après c'est pas le même contexte. C'est une école qui se bâtit, qui va être contractualisée l'année prochaine, moi je suis passée dans des écoles qui étaient déjà sous contrat avec déjà des choses très cadrées, avec des équipes qui grossissent, avec des effectifs qui grossissent, avec d'autres, avec d'autres, préoccupations en fait.	1. Elle aimerait bâtir dans ses classes le même climat que dans les classes de son enfance, « un bouillon » dans lequel l'apport de chacun contribue à la connaissance, en s'exonérant parfois de coller au programme. (N7_48'20) 1. Elle sait bien pourtant qu'il faudra qu'elle fasse référence au programmes que ce soit auprès de l'IEN ou lors des visites de classe [par les PA]. (N7_48'20) 3. Elle se réfère à Sarah, une collègue dont elle est « une fan inconditionnelle » mais qui travaille dans un contexte différent du sien. (N7_48'20)
	R	Cette année, tu étais sur une école de combien de classes?	
	N	Cinq et l'année prochaine cinq, donc ouais.	
	R	Tu as parlé de , tu as dit tout à l'heure que tu avais été bercée par la langue quand tu étais, je crois, chez tes grands-parents c'est ça et tu disais en fait ils parlaient pas occitan, ils parlaient patois, c'est-à-dire?	
50'37	N	C'est eux qui disent ça, il disait ça en fait. Je suis un peu émue parce que mon grand-père est décédé quand j'avais 17 ans mais ma grand-mère elle est décédée il y a un mois là	
	R	Toutes mes condoléances.	
50'52	N	Elle aurait 90 ans en fait, je sais pas je suis très heureuse	2. Sa grand-mère vient de

		d'avoir partagé la moitié de sa vie qu'elle ait partagé la moitié de sa vie avec moi tu vois, ça empêche pas que, même si c'est toujours trop tôt enfin voilà. Et donc du coup, ben oui, parce qu'en fait eux, ils ont toujours parlé, ils ont toujours parlé, mais ils se sont jamais posé de questions tu vois. Ils se parlaient en occitan en fait devant nous, enfin c'était leur langue d'échange, même si après du coup ils l'ont pas du tout transmise à leurs enfants, parce que bon mes parents et oncles et tantes ils savent un peu le parler, moins bien que leurs parents certainement et puis par manque de pratique mais c'était la langue, c'était la langue ouais c'est une langue de l'affect en fait, du coup, tu vois parce que dans l'intime, de la cuisine ben ou de la ferme, de nous quoi, de cette relation tu vois mon grand-père il m'a jamais dit, il m'a jamais dit tu vois « fais attention petite. » Ben après ils ont une façon de parler. L'occitan a quand même cette vertu, moi je trouve d'être très directe dans sa communication . C'est une langue directe, c'est une langue d'action, une langue de verbes. Bah tu vois il me disait " *vas véder petita*", « Tu vas voir petite » mais jamais il m'a dit tu vas voir petite. Il a jamais eu besoin de le traduire hein tu vois. Quand on était en train d'embêter je sais pas, les poules, les canards (Rire) de faire des trucs qu'il fallait pas, d'aller fureter au potager. Donc voilà, et en fait. Ouais du coup, il y a, il y a ça.	décéder à 90 ans, peu avant l'entretien. Nicole est émue quand elle évoque sa mémoire et celle de son grand-père. *«Ils se parlaient en occitan en fait devant nous, enfin c'était leur langue d'échange, même si après du coup ils l'ont pas du tout transmise à leurs enfants, parce que bon mes parents et oncles et tantes ils savent un peu le parler, moins bien que leurs parents certainement […]c'est une langue de l'affect en fait, du coup, tu vois parce que dans l'intime, de la cuisine ben ou de la ferme, de nous quoi, de cette relation […]. L'occitan a quand même cette vertu, moi je trouve d'être très directe dans sa communication . C'est une langue directe, c'est une langue d'action, une langue de verbes. Bah tu vois il me disait " vas véder petita", « Tu vas voir petite » mais jamais il m'a dit tu vas voir petite. Il a jamais eu besoin de le traduire hein tu vois.»* (N7_50'52)
53'36		Et puis il y a le jour où où je suis devenue maîtresse à Calandreta. et puis j'y ai mis mon fils aussi. Donc mon grand-père était plus là mais ma grand-mère si. Et en fait bon, elle m'a dit : « le monde marche sur la tête », parce que pour elle qui avait été brimée en fait voilà, qui fait partie de cette génération qui a été brimée, pour pas le parler à l'école etc. donc qu'aujourd'hui il y ait des écoles dont c'est la langue d'enseignement, qu'il y ait des enfants qui le parlent et qui le parlent avec fierté en fait aussi qui sont hyper fiers en fait. Je parle pour mon fils mais je vois mes élèves aussi. Il y a une fierté quoi malgré tout de tenir cette langue même si les parents l'ont pas aussi. Et d'être capable de l'entendre en fait quand tu l'entends à la radio, de comprendre une émission enfin. Il y a un truc comme ça qui ouvre le monde en fait aussi parce qu'elle permet de penser autrement cette langue Non mais c'est pas parce que je suis une apparatchik de l'occitan, (rire) oui mais en vrai je suis une apparatchik de l'occitan, de la langue (Rire). Non mais, ah là tu vois là en français on a pas forcément la capacité à construire le verbe alors en occitan on a des verbes et parfois ce verbe donc pose une action en fait qu'il est difficile, tu vois on a besoin d'une périphrase en fait, pour l'exprimer en français et donc, c'est pareil, ça enlève un peu du jus de de l'idée, tu vois, ça correspond moins en fait une langue de l'affect quoi.	2. Quand Nicole devient « *maîtresse* » à Calandreta et qu'elle y met son fils, sa grand-mère lui dit : « le monde marche sur la tête » car elle, elle avait été brimée et ne devait pas le parler à l'école. (N7_53'36) 1. Elle considère que comme son fils ses élèves, sont fiers de parler une langue que leurs parents ne comprennent pas. (N7_53'36) 3. Elle trouve que l'occitan « *ouvre le monde, […]parce qu'elle permet de penser autrement cette langue.* » (N7_53'36)
	R	Et tu disais ta grand-mère donc elle a réagi, tu disais ah c'est le monde à l'envers. C'est quelque chose comme ça:	

		on marche sur la tête c'est-à-dire?	
54’26	N	(rire).Ah ben oui parce que elle elle avait connu, à l'âge de Arnaud, mon fils, plus ou moins , ben voilà les brimades pour pas le parler et mon fils adore me parler en occitan. En fait tu vois parce que tout le monde va pas comprendre etc., c'est notre petit privilège aussi. Et son père ne parle pas mais le comprends quand même, il est pas dupe, et il se fait l'oreille, et puis mes parents comprennent et il voit bien qu'ils sont un peu dans la retenue, mais, et puis ma grand-mère, et du coup ma grand-mère elle habitait dans un département rural. Il y a un petit journal et toutes les semaines il y a un petit encart en occitan. Elle me les découpait, les mettait dans une enveloppe et chaque fois que j’y allais, elle me donnait, elle me donnait les petites… tu vois enfin voilà. Ça c'est des choses, voilà ben ça aussi ça c'est aussi une leçon, au-delà de tout. Elle a peut-être pas compris tu vois, complètement compris, mais en même temps, est-ce qu'on a toujours besoin de tout comprendre? Dans tous les cas, ce qu'elle a compris c'est que moi ça m'animait, *que m'animava*, c'est important les mots aussi quand même. Et du coup, bah tu vois elle a fait ça tu vois, elle est venue me c'était un peu le pont en fait, même si elle, elle le parlait pas là, tout seule. Comme mon grand-père est décédé, elle du coup elle le parlait plus tu vois.	2. Sa grand-mère, « *elle avait connu, à l'âge de Arnaud, mon fils, plus ou moins , ben voilà les brimades pour pas le parler et mon fils adore me parler en occitan.* » (N7_54’26) 3. Sa grand-mère lui garde des coupure du journal local qui offre un encart en occitan. « *Elle me les découpait, les mettait dans une enveloppe et chaque fois que j’y allais, elle me [les] donnait[…]ça aussi ça c'est aussi une leçon, au-delà de tout. Elle a peut-être pas compris tu vois, complètement compris, […] Dans tous les cas, ce qu'elle a compris c'est que moi ça m'animait, que m'animava, c'est important les mots aussi quand même. Et du coup, bah tu vois elle a fait ça tu vois, elle est venue me c'était un peu le pont […]*» (N7_54’26)
	R	D'accord	
55’57	N	Et elle m'a pas parlé, elle nous écoutait avec Arnaud, elle me elle me disait : « moi je le dirai pas comme ça, comment tu l'as dit? » Et moi je disais « comment tu le dirais toi? Oh je me souviens plus. » Bon, elle sait que ça se dit pas comme ça, mais elle se souvient plus quand même.	2. « *Comme mon grand-père est décédé, elle du coup elle le parlait plus tu vois.[…] Et elle m'a pas parlé, elle nous écoutait avec Arnaud, elle me elle me disait : « moi je le dirai pas comme ça, comment tu l'as dit? » Et moi je disais « comment tu le dirais toi? Oh je me souviens plus. » Bon, elle sait que ça se dit pas comme ça, mais elle se souvient plus quand même.* » (N7_55’57)
	R	Et tes parents ils ont réagi comment eux, quand ils ont appris que tu étais instit en Calandreta?	
56’19	N	Déjà mes parents, ils se sont dit encore tu changes de métier? Voilà et non mais parce que comme j’ai, (rire) comme je devais passer les concours ça marchait pas et après je suis devenue formatrice en maison familiale et rurale etc. et puis du coup après je suis passée en plus gros centre de formation et après je suis passée en cabinet de recrutement. À chaque fois c'est changement de structure quoi. Donc eux ça les… voilà. Et puis là du coup je revenais… alors euh… bon déjà il y a eu ça, jusqu'à quand ça va durer? Je répondais le temps que ça devra déjà. (rire) Voilà et puis, ben, tout ça pour ça c'est un peu. C'est un peu dommage que tu l’ais pas rencontré avant etc.. Enfin voilà et après c'est, c'est pareil mais ils te disent ah ouais	3. Lorsque Nicole devient instit en Calandreta, ces parents lui disent : *« encore tu changes de métier? […]comme je devais passer les concours ça marchait pas et après je suis devenue formatrice en maison familiale et rurale etc. et puis du coup après je suis passée en plus gros centre de formation et après je suis passée en cabinet de*

		mais c'est pas le patois d'ici. Alors tu leur dis et après tu fais un peu de la pédagogie c'est à dire tu leur dis, tu leur expliques, ce mot patois, il a été intégré aussi dans le langage pour… je te fais pas le chapitre hein. Et donc petit à petit enfin voilà et puis aujourd'hui ils échangent deux trois mots avec mon fils tu vois au téléphone enfin voilà de temps en temps,	*recrutement. À chaque fois c'est changement de structure quoi. Donc eux ça les… […] jusqu'à quand ça va durer? Je répondais le temps que ça devra déjà. (rire) »* (N7_56'19)
	R	En occitan tu veux dire?	
57'41	N	Ouais parce qu'il les tient un peu, il y va hein, « ah oui quand même mamie ! » plus ma mère en fait, mon père, il y va un peu moins. Oui pas bah du coup après ils ont été enfin, ça reste des parents. Après, je sais pas si tous les parents sont comme ça en vrai. Je sais pas si je serai ce type de parent, ils ont trouvé le parcours long en fait. Entre le moment où, mais comme je leur dis, moi j'ai pas perdu de temps quand même parce que j'ai fait l'AFPR en cabinet de recrutement, j'ai fait ma formation initiale, mon A2, mon A 3 qui existe pas, passer en concours. J'étais professeur des écoles stagiaires, là je viens de finir et là je suis titulaire. Euh, je dis pour le coup, je dis j'ai pas perdu de temps quoi en fait. Mais c'est vrai que ça reste, ça reste lent, je peux comprendre qu'il y ait des gens qui, c'est cinq ans quoi, il faut compter cinq ans en vrai dans tout ça.	2. Ses parents « *aujourd'hui ils échangent deux trois mots [en occitan] avec mon fils tu vois au téléphone enfin voilà de temps en temps. […] Ouais parce qu'il les tient un peu, il y va hein, « ah oui quand même mamie ! »* (N7_57'41) 1. Même si ses parents ont trouvé le temps long avant qu'elle se pose professionnellement, Nicole considère qu'elle n'a pas perdu de temps puisqu'en cinq ans elle est PE titulaire. « *Mais c'est vrai que ça reste, ça reste lent, je peux comprendre qu'il y ait des gens qui, c'est cinq ans quoi, il faut compter cinq ans en vrai dans tout ça.* » (N7_57'41)
	R	Tu, est-ce que tu penses que tu aurais pu travailler en tant qu'enseignante dans l'enseignement public ou confessionnel même dans des classes bilingues?	
58'46	N	Ben en fait ça c'est une bonne question, merci de l'avoir posée Richard. (rire). Je plaisante. Non non elle est intéressante cette question parce que je me la pose en fait tu vois, à l'heure actuelle je viens d'être titulaire, cette loi Molac qui passe, on est hyper heureux et derrière ils vous la cassent.	
	R	J'ai pas bien compris là ce que tu as dit.	
	N	La loi Molac etc.	
	R	Ah oui la loi Molac	
59'15	N	Ah ça y est enfin, et puis derrière voilà ils viennent sabrer le truc. Donc c'est pas au bout etc. Et à un moment donné, cette inquiétude aussi ouais effectivement de savoir si ça va, si ça va perdurer aussi. Et donc si la question était, est-ce que tu te vois autrement qu'enseignante dans une école immersive occitane? Et ben, à date non. Parce qu'en fait en fait, ouais ben en fait c'est c'est hyper important la langue en fait. Moi je me rends compte que je voulais être enseignante, mais ce qui, mais en fait, je je me vois pas être enseignante en français en vrai. C'est bizarre, ça veut peut-être pas dire que je suis pas capable ou quoi que ce soit, mais en fait… Tu vois cette année je l'ai fait, c'est-à-dire j'ai enseigné le français, j'avais, avec les palanques pour partie, un découpage de classe qui était particulier et c'est ma collègue qui le gardait. Moi en fait, je devais faire le français pour le français. Alors j'adore la langue	2. Nicole considère que la censure du Conseil Constitutionnel sabre la loi Molac. (N7_59'15) 2. « *si la question était, est-ce que tu te vois autrement qu'enseignante dans une école immersive occitane? Et ben, à date non. Parce qu'en fait en fait, ouais ben en fait c'est c'est hyper important la langue en fait. Moi je me rends compte que je voulais être enseignante, […] mais en fait, je je me*

		française aussi j'adore les langues mais c'est pas le problème. Ceci étant, moi j'ai, mes collègues le savent, j'en ai parlé au bilan et tout ça hein. C'est hyper frustrant pour moi que de le faire de façon aussi tranchée en fait.	*vois pas être enseignante en français en vrai. »* (N7_59'15)
	R	C'est-à-dire de façon aussi tranchée?	
1h00'44	N	Parce qu'en fait je faisais vraiment le français-français quoi, sans m'appuyer forcément sur l'occitan, j'avais pas forcément à le faire en s'appuyant sur l'occitan. Voilà en fait, je veux te dire que comme je le leur ai dit, je leur ai dit qu'enfin c'est pas possible je, parce que c'est tellement aidant en fait de se servir de cette force du bilinguisme, qui plus est parce qu'on a cette proximité des deux langues. Mais euh, c'est, ouais pour moi ça fait tellement sens. Et en plus c'est intéressant parce que moi j'ai pas appris l'occitan en me basant sur le français que je connaissais, et le peu que j'avais dans l'oreille tu vois. Et du coup j'ai fait la démarche inverse alors que nous quand on leur apporte le français, on leur donne en s'appuyant sur l'occitan. Tu vois, je trouve ça hyper intéressant en termes de pratique et mon expérience qui vient s'entrechoquer avec mon expérience perso qui vient, qui vient s'entrechoquer mais dans le sens positif avec ce que je suis, ce que je transmets en fait.	1. Elle regrette de n'avoir pas pu cette année où elle enseignait essentiellement le français faire de pont avec l'occitan, à la demande de ses collègues, alors qu'elle comptait s'appuyer sur le bilinguisme . (N7_1h00'44)
	R	Tu en as parlé un petit peu tout à l'heure, mais est-ce que tu peux revenir sur ton entrée en formation initiale, l'année d'APRENE 1 ? Comment tu as vécu ton entrée, le début. de de.. ? Tu as eu la Jurada.	
1h02'04	N	Je suis passé une année de novelari. J'ai été dans une, j'ai intégré une école où il y avait plein de problèmes associatifs avec l'équipe pédagogique depuis plusieurs années. Je suis rentrée en 2016 et en fait ça devait faire cinq six ans que c'était là, il y avait plein de problèmes en fait. Mais des gros trucs, de gros passifs. Voilà donc très rapidement c'était compliqué entre la c*òla* associative et la c*òla* pédagogique. Avec des positionnement très arrêtés et puis des, une forme de harcèlement de la part des associatifs.	3. Dans son année de novelària, en 2016, elle était dans une école où depuis plusieurs années « *il y avait plein de problèmes en fait. Mais des gros trucs, de gros passifs. Voilà donc très rapidement c'était compliqué entre la còla associative et la còla pédagogique. Avec des positionnement très arrêtés et puis des, une forme de harcèlement de la part des associatifs.* » (N7_1h02'04)
	R	Mais là tu parles de, tu parles de quand tu étais en formation initiale?	
	N	Non c'était juste avant que je rentre.	
	R	Quand tu étais novelari?	
1h02'49	N	Quand j'étais en formation initiale en fait, je suis rentrée en formation initiale, j'étais cassée. Je suis rentrée dans la formation après une année qui m'avait laissée exsangue et dans un état émotionnel, ha, j'étais! Comment dire? J'étais cassée quoi, j'étais cassée intérieurement en termes de confiance enfin. On a vécu du harcèlement, on a vécu des menaces. On avait vécu une forme d'injustice avec des mensonges enfin il y avait des gens… Ben ça c'est, après le chemin de chacun ça leur appartient. Voilà enfin des gens qui pour moi enfin voilà ont une forme de déraison en fait, ils ont certainement leurs raisons mais mais qui étaient dans une volonté de déglinguer les enseignantes quoi. Alors celles qu'il y avait déjà et puis moi je suis arrivée. Et derrière donc j'ai cette qualité ou ce défaut je	*« Quand j'étais en formation initiale en fait, je suis rentrée en formation initiale, j'étais cassée. Je suis rentrée dans la formation après une année qui m'avait laissée exsangue et dans un état émotionnel, ha, j'étais! Comment dire? J'étais cassée quoi, j'étais cassée intérieurement en termes de confiance enfin. On a vécu du harcèlement, on a vécu des menaces. On*

		sais pas, parfois, j'oscille, qui est que je fais toujours équipe avec mon équipe. C'est-à-dire qu'en fait on est une équipe. Donc même si elle a des choses à se dire entre soi. Enfin au sein de l'équipe parce qu'on est pas d'accord, on est quand même une équipe quoi. Pour moi c'est fondamental et c'est pour tout dans la vie en fait. Enfin voilà donc même si, et donc du coup, moi j'ai fait corps avec mon équipe. Et donc forcément vu que c'étaient les femmes à abattre, je suis devenue une femme à abattre aussi.	*avait vécu une forme d'injustice avec des mensonges enfin il y avait des gens […]qui étaient dans une volonté de déglinguer les enseignantes »* (N7_1h02'49) 3. De cette année de novelària si éprouvante, Nicole dit : « *moi j'ai fait corps avec mon équipe. Et donc forcément vu que c'étaient les femmes à abattre, je suis devenue une femme à abattre aussi.* » (N7_1h02'49)
	R	D'accord	
	N	Bref.	
	R	Donc tu arrives cassée, comme tu viens de le dire, tu arrives cassée en formation en APRENE 1? Et donc qu'est-ce qui se passe, comment tu le ressens après cette entrée, cette arrivée?	
1h04'44	N	Euh… euh… Ben donc j'étais vachement sur la défensive. En plus moi, j'ai fait mon année avec, il y avait Danielle. qui était dans ma promo, qui était la maman en fait d'un élève de mon école. Elle, c'est la femme de l'ancien président de cette école qui, enfin voilà qui était et voilà qui était pas du tout dans le contrat, qui a harangué les parents pour que, pour récupérer tout un tas de plaintes etc. pour le, pour nous mettre à mal en fait. Mes collègues étaient titulaires et pour les faire blâmer etc. ah voilà. Enfin un truc ! Je me dis… On peut ne pas être d'accord dans la vie mais on n'est pas toujours obligé de s'entre-tuer quoi. Enfin je crois bon. Bref et donc c'était difficile de la voir là.	1. Après une année de novelària éprouvante, Nicole arrive à APRENE sur la défensive d'autant plus que dans sa còla elle retrouve Danielle. femme de l'ancien président de cette école, « *qui a harangué les parents pour que, pour récupérer tout un tas de plaintes etc. pour le, pour nous mettre à mal en fait. Mes collègues étaient titulaires et pour les faire blâmer* » (N7_1h04'44)
	R	Elle était, elle avait le même statut que toi?	
1h05'42	N	Ouais voilà elle en tant qu'enseignante donc je, il y a pas de hasard hein parce qu'en fait je pense que, parce que je pense que Danielle en fait c'est quand-même une bonne personne, qui est douce, qui était investie, qui était par rapport à la langue, par rapport à la pédagogie, dans le travail de groupe etc. En fait moi je l'ai découverte alors clairement c'est pas devenue ma meilleure amie, on est bien d'accord. Ceci étant, ça m'a permis aussi de faire cette part des choses. De me rendre compte parce qu'on a, on a saisi cette opportunité pour s'en parler et de se dire bon voilà on va quand même, on va se tolérer, c'est pas se supporter hein, mais se tolérer. On va se donner l'occasion de pouvoir être aussi là-dedans, hors tout ce passif en fait, enfin voilà. Et je pense que sa position était pas plus en biais que la mienne en vérité. Voilà. Bref, et d'ailleurs elle a arrêté, depuis la fin de l'A2 elle a arrêté,	3. Elle profite d'être en APRENE 1 avec Danielle. pour parler de cette année éprouvante avec elle, « *ça m'a permis aussi de faire cette part des choses.* » Elles ont pu avoir une relation apaisée durant leur APRENE 1 (N7_1h05'42)
	R	Elle a arrêté, Elle est plus en Calandreta ?	
1h06'42	N	Non, complètement, je sais pas pourquoi en fait, mais à la fin de l'année suivante de la formation elle a arrêté. Bon voilà bref et du coup je suis arrivée ben ben, certainement	1. En APRENE 1 « *je suis arrivée ben, certainement cassée ouais voilà enfin très*

		cassée ouais voilà enfin très en fragilité. J'ai de la chance en fait d'avoir rencontré cette formation cette année. En fait j'ai rencontré en fait des gens qui avaient pas le même parcours que moi mais qui avaient, tu vois. Enfin ils savent, ils savent la difficulté que ça peut être aussi à un moment donné ben de s'associer pour faire école quoi. Cette difficulté que ça peut de… de, de, la difficulté que c'est de trouver la place pour, d'être assez dans la communication et pas trop dans l'amitié et en même temps, de pas être dans la défiance mais dans la confiance et en même temps euh pfou !!	*en fragilité. J'ai de la chance en fait d'avoir rencontré cette formation cette année. En fait j'ai rencontré en fait des gens qui avaient pas le même parcours que moi mais qui avaient, tu vois. Enfin ils savent, ils savent la difficulté que ça peut être aussi à un moment donné ben de s'associer pour faire école quoi. Cette difficulté que ça peut de… de, de, la difficulté que c'est de trouver la place pour, d'être assez dans la communication et pas trop dans l'amitié et en même temps, de pas être dans la défiance mais dans la confiance et en même temps euh pfou !!* » (N7_1h06'42)
	R	Tu parles là de, quand tu dis s'associer pour faire école, c'est-à-dire les parents et l'équipe enseignante c'est ça?	
1h07'41	N	Ouais, je crois qu'on est toujours sur ce système d'équilibre en fait et du coup bon ben voilà enfin après on a les amitiés, les affinités, les amitiés se se se se forment aussi et du coup. Ben je vais reparler de Sarah, mais Sarah a cette, a cette qualité, elle est solaire dans le sens où tu vois, elle a ce côté comme ça qui qui embrasse la vie de façon positive presque quasi systématiquement. Ce qui signifie pas qu'elle a pas ses bas… qu'elle a pas ses coups de gueule etc. Enfin voilà mais tu vois elle m'a aidée à comprendre que les parents sont pas nos ennemis. Ouais, il y a des cons partout mais en fait il y en a partout et on est aussi le con de quelqu'un (rire) donc voilà et voilà et que ça pouvait être beau aussi enfin voilà. Tu vois de elle m'a aidé à me réparer notamment, il n'y a pas qu'elle hein mais les témoignages des uns des autres enfin voilà. Cette… l'énergie du groupe quoi tu vois, alors le groupe effectivement moi j'ai parfois le sentiment que le groupe rend quand même très con mais le groupe il a aussi cette vertu de de te tirer en fait, de te porter, de te supporter de t'aider à évoluer et toi aussi tu lui rends	3. Nicole évoque « *ce système d'équilibre* » difficile à réaliser dans les relations avec les parents d'élèves. Elle reparle de Sarah, rencontrée en APRENE1, qui semble être un point d'appui pour elle. « *elle m'a aidée à comprendre que les parents sont pas nos ennemis.* […] *elle m'a aidé à me réparer notamment, il n'y a pas qu'elle.* » Elle parle aussi de « *l'énergie du groupe*» la *còla* de cette promotion « *le groupe il a aussi cette vertu de de te tirer en fait, de te porter, de te supporter de t'aider à évoluer et toi aussi tu lui rends.* » (N7_1h07'41)
	R	Tu parles de la *còla* de la promotion de cette année-là c'est ça de la *còla* ? D'accord, ok.	
1h09'18	N	Oui après notre formation notre promo… On était, il y avait un peu deux groupes, on était 13, il y avait un peu deux groupes dans la au sein de la formation de la de la promo quoi, ça bon après c'est pas grave. Enfin deux groupes, c'est-à-dire oui il y avait, enfin ouais ça fait un peu deux groupes plus ou moins mais bon c'est pas on était en fait. C'est pareil ben cette année-là on a réussi, malgré, même si on a eu des moments où on s'est dit des incompréhensions quant au positionnement des uns ou des autres et ben malgré tout ben on a toujours fait équipe quoi.	3. Dans la *còla* de 13, il y avait deux groupes. qui malgré des incompréhensions ont toujours réussi faire une équipe. (N7_1h09'18)
1h10'00		Et tu vois, ça, c'est ça c'est fondateur en fait, aussi, tu vois d'être d'arrivés à être en capacité de à se dire, ok on s'est	3. Cela semble primordial pour Nicole, cette capacité à

		pas choisi, ok clairement là on a un point de vue qui est diamétralement opposé et on a de l'incompréhension, ben ceci étant on est une équipe quoi donc en fait, on laisse personne au bord et puis et on fait avec, on trouve les espaces où on va pouvoir co-construire ensemble en fait. Et ça c'est, ça participe aussi ça ça participe aussi de, de, de se construire, de se réparer, de se projeter aussi différemment et je et je pense que pourtant il y avait des personnalités fortes à différents égards, de toute part et je crois qu'il y a eu ça quand même dans notre promo, parce que les autres promos je les connais pas alors j'en parle pas, de de malgré tout arriver à à construire ensemble et aussi à, à ramener les autres les uns ou les autres. C'est-à-dire que a des moments différents c'étaient pas, c'étaient pas toujours les mêmes qui était un peu en déséquilibre quoi et quand toi t'as l'énergie du coup tu prends la main et puis tu avances et puis tu vois tu fais avancer avec toi tu vois tu tu soutiens quoi. Tu ralentis justement enfin et inversement et ça c'est et ça c'est important ouais.	faire équipe malgré les différences de points de vue. « *on est une équipe quoi donc en fait, on laisse personne au bord et puis et on fait avec, on trouve les espaces où on va pouvoir co-construire ensemble en fait. Et ça c'est, ça participe aussi ça ça participe aussi de, de, de se construire, de se réparer, de se projeter aussi différemment et je et je pense que pourtant il y avait des personnalités fortes à différents égards.* » (N7_1h10'00)
	R	Et justement avec le recul sur cette, cette année de formation initiale pour toi quels ont été les points forts de cette année de formation initiale?	
1h11'45	N	heu, (hésitation assez longue) Alors moi, ce que, j'aurais pas fait la formation si si ça n'avait pas été sous ce format une semaine/3 semaines. Déjà. Je trouve que le principe de l'alternance est clairement un principe, ce calendrier d'alternance permet justement de, en termes d'acquisition des compétences, c'est c'est vraiment un bon rythme en fait. Parce que tu vas aller chercher du pratique tu vas aller mettre en œuvre etc. et clac, tu as une semaine de respiration, de réflexion, d'analyse et ça vient alimenter, tu repars et donc en fait tu trouves que ça c'est vraiment. Il y a ce principe-là du calendrier ben voilà une semaine/3 semaines qui est comme dans l'apprentissage en fait, il y a pas de hasard. Et du coup ça c'est c'est fondamental je trouve enfin c'est très très intéressant en fait. C'est peut-être ça qu'on devrait faire, toutes les trois semaines, une semaine de vacances, j'en sais rien, je sais pas (rire). Ou pas mais où voilà. Pour moi c'était, je l'aurais pas fait, j'aurais pas, je serais pas repartie sur les bancs de la fac enfin tu vois. Ah pas du tout, pas à mon âge, à mon grand âge.	1. Le format de la formation APRENE1 lui a convenu. « *Moi, ce que, j'aurais pas fait la formation si si ça n'avait pas été sous ce format une semaine/3 semaines.* » Elle apprécie le principe de l'alternance 1 semaine à APRENE / 3 semaines en stage, alternance qui favorise selon elle l'acquisition de compétences, comme dans l'apprentissage. Elle ne serait pas « *repartie sur les bancs de la fac* ». (N7_1h11'45)
	R	Et sinon comme autre point fort qu'est-ce que tu as vu dans cette année de formation initiale?	
1h13'12	N	Et ensuite, les cours, enfin des cours, les temps de PI en fait tu vois, ça c'était ça c'est pareil, ça c'est quelque chose qui nous a fait beaucoup avancer en fait, moi qui m'a fait beaucoup avancer en fait, d'écouter, ce temps. Je trouve que, presque tu vois, on l'a dit, c'était il y a presque pas eu assez en fait. Et bon, on peut pas faire que ça. Ça, les travaux communs, tu vois, sur des questions ben notamment sur les mécaniques, les mécaniques cognitives liées à l'immersion etc. enfin voilà qu'on avait fait avec Jean-François voilà. (hésitation) ouais c'est ça et le fait en fait de vivre ensemble, une semaine par mois. Alors on était pas tous hein, on était quand même sur les 13, je crois qu'on était, il y avait 2, 4 qui n'y étaient pas.	1. En APRENE 1, elle apprécie les temps de travail autour de la PI « *ça c'est quelque chose qui nous a fait beaucoup avancer en fait, moi qui m'a fait beaucoup avancer en fait, d'écouter, ce temps* » et le travail autour des « *mécaniques cognitives liées à l'immersion* » avec Jean-François Albert. (N7_1h13'12)
	R	C'est-à-dire vivre ensemble?	
1h14'16	N	En fait on était 9 à vivre ensemble dans la maison, dans une maison.	

	R	D'accord	
1h14’22	N	Et du coup, ben voilà donc donc ça c'était… c'était intéressant aussi où tu vois on a bossé ensemble enfin voilà avec, ou pas d'ailleurs, tu vois, respecter aussi le rythme de chacun, son désir de solitude ou pas enfin etc et c'est intéressant aussi de vivre en dehors du temps formel, imposé, de se côtoyer comme ça, ce que tu peux pas toujours, enfin c'est là aussi où tu tu montres de toi d'autre chose quoi. C'est intéressant et et voilà. Après, après, moi je trouve qu'il m'a manqué des choses enfin où je l'ai où je l'ai eu dit en bilan, on en a reparlé encore là en bilan de PE là, de temps de formalisation sur sur la langue en fait. De didactique un peu des langues parce que je trouve que l'occitan est pas assez enseigné comme une langue en fait, comment on enseigne le français et je pense que ça changerait peut-être certaines représentation quant à ça et en plus enfin c'est pas quelque chose, il y a rien à inventer pour dire en fait enfin voilà je trouve que si, déjà, ça nous était enseigné comme on a des cours de maths tu vois ben peut-être que ça changerait notre façon de l'enseigner à notre tour. Je ne sais pas, il faut essayer tu sais. On sait pas si on n’essaie pas c'est une expérience. Et après, pareil, j'ai trouvé qu'il a manqué un peu de de travail, alors je dis pas que c'est le centre qui doit nous le porter, de didactique en fait.	3. En APRENE 1, 9 des 13 calandrins vivent ensemble les semaines de stage dans une même maison. C’est un des points forts de la formation pour Nicole. *« respecter aussi le rythme de chacun, son désir de solitude ou pas enfin etc. et c'est intéressant aussi de vivre en dehors du temps formel, imposé, de se côtoyer comme ça, ce que tu peux pas toujours, enfin c'est là aussi où tu montres de toi d'autre chose quoi.* » (N7_1h14’22) 1. Elle trouve que la formation manquait de didactique des langues. D’après elle si l’occitan était enseigné comme on enseigne le français *« je pense que ça changerait peut-être certaines représentation […]si, déjà, ça nous était enseigné comme on a des cours de maths tu vois ben peut-être que ça changerait notre façon de l'enseigner à notre tour.* » (N7_1h14’22)
1h16’06		Ben des apprentissages de maths de français pour comprendre parce qu'à un moment tu es gentil, tu parles de proximal de développement, d'analyse, remédiation, qu’est-ce que tu fais pour ton élève? Main, bon mais il te faut du savoir théorique hein parce que parce que si tu l'as pas, à un moment donné tu es un peu dépourvu. Mais c'est intéressant après parce que ça vient rejaillir sur ta posture, sur ta façon dont tu vas en parler en réunion à des parents, ta façon dont tu vas pouvoir en parler avec tes collègues en réunion, sur ta façon dont tu vas t'adresser à ton inspecteur. Et sur ta confiance en fait. Je crois que c'est important aussi de, c'est ça permet de la confiance en soi et d’arrêter de la chercher à l'extérieur aussi mais bon après c'est un travail aussi perso à faire bon on peut pas tout faire. C'est pas qu'on peut pas tout faire mais il y a des choses peut-être à construire ensemble voilà.	1. Nicole pense que les regents doivent disposer d’un étayage théorique plus fort dans leur formation. « *Mais c'est intéressant après parce que ça vient rejaillir sur ta posture, sur ta façon dont tu vas en parler en réunion à des parents, ta façon dont tu vas pouvoir en parler avec tes collègues en réunion, sur ta façon dont tu vas t'adresser à ton inspecteur. Et sur ta confiance en fait.* » (N7_1h16’06)
	R	Et au début de de ton recrutement, de ta formation, comment tu as envisagé la suite, comment tu te projetais pour les années à venir, tu te projetais comment?	
	N	Quand j'ai été recrutée, après l’AFPR tu veux dire?	
	R	Oui, quand tu as été recrutée en formation initiale puisque bon là tu t'engageais sur sur quelque chose de plus durable donc comment tu envisageais et la suite à ce moment-là?	
1h17’25	N	Ah ben alors, comme pour tout (rire), moi je suis rentrée, je suis rentrée comme pour tout, ouais ben ouais enfin. Je crois que je suis comme ça, enfin, à mon âge, ça fait genre	1. « *moi j'embrasse toujours les choses pleinement, à bras-le-corps, de façon très*

		j'ai un âge canonique mais, enfin je suis à la moitié de ma vie on va dire, j'ai 43 ans donc, ou pas mais bon ce sera déjà pas mal, et du coup moi j'embrasse toujours les choses pleinement, à bras-le-corps, de façon très positive voire idéaliste, voire utopique, utopiste et. C'est-à-dire qu'en fait, moi je suis rentrée en Calandreta comme au pays des merveilles quoi. Et et en fait bon ben je me suis rendue compte, qu'il y avait quelque chose de pourri au royaume du Danemark quand même. C'est pas non plus si beau. Ça veut pas dire que tout est bon à jeter, on est bien d'accord, mais c'est pas ben ouais c'est pas le pays des merveilles quoi. Tout le monde rentre pas à Calandreta pour la langue et on parle pas que des parents voilà, on parle aussi des enseignants et ça m'agace. Ben ouais, enfin ben quand tu rentres en Calandreta en fait, quand tu rentres en A1, notamment, c'est quand même marqué c'est formation pour faire *regent en escola immersiva*. Et tu viens pas pour faire maîtresse en fait tu viens pour que tu viens pour faire maîtresse en occitan. C'est important quoi, enfin il faut lire jusqu'au bout de la ligne tu vois et puis c'est pas écrit en tout petit. C'est écrit sur la même police. Voilà donc du coup, du coup	*positive voire idéaliste, voire utopique, utopiste et. C'est-à-dire qu'en fait, moi je suis rentrée en Calandreta comme au pays des merveilles quoi. Et et en fait bon ben je me suis rendue compte, qu'il y avait quelque chose de pourri au royaume du Danemark quand même. C'est pas non plus si beau. Ça veut pas dire que tout est bon à jeter, on est bien d'accord, mais c'est pas ben ouais c'est pas le pays des merveilles quoi.* » (N7_1h17'25) 2. « *Tout le monde rentre pas à Calandreta pour la langue et on parle pas que des parents voilà, on parle aussi des enseignants et ça m'agace. Ben ouais, enfin ben quand tu rentres en Calandreta en fait, quand tu rentres en A1, notamment, c'est quand même marqué c'est formation pour faire regent en escola immersiva. Et tu viens pas pour faire maîtresse en fait tu viens pour que tu viens pour faire maîtresse en occitan. C'est important quoi, enfin il faut lire jusqu'au bout de la ligne tu vois et puis c'est pas écrit en tout petit. C'est écrit sur la même police.* » (N7_1h17'25)
	R	Tu te projetais comment alors?	
1h19'22	N	Moi, je me suis vue à long terme en fait, c'était ça ta question? Parce que je suis en train de disgresser.	
	R	Comment tu te voyais?	
1h19'30	N	Je me suis vue comme je suis là tu vois. Je me suis dit dans 5 ans t'as le concours. Voilà. J'ai calculé, je me suis dit ok, donc je fais mon A1, je fais mon A2, je fais mon A3, je passe le concours, je suis PE, je suis titulaire voilà. Et ça fait toujours un peu, ça veut pas dire que tout ce en quoi je crois se réalise. Malgré tout je pense quand même que si on y croit très fort et qu'on se dit pas que ça va être la merde, ben ce sera plus facilement positif que négatif. Si tu crois déjà que tu vas pas y arriver, c'est compliqué pour que ça arrive. Mais ça veut pas dire que c'est que c'est toujours écrit comme ça quoi.	1. Nicole se projette en début de formation initiale : « *Je me suis vue comme je suis là tu vois. Je me suis dit dans 5 ans t'as le concours.* » Elle se décrit comme ayant une approche plutôt positive de la vie. (N7_1h19'30)
	R	Tu en as dit quelques mots tout à l'heure mais mais justement, pourquoi tu enseignes en occitan?	
1h20'23	N	(hésitation) Ouais je sais pas. (silence). Je sais pas je sais pas là comme ça. Pourquoi j'enseigne en occitan? Alors c'est une langue de l'affect et tout, mais en fait, je crois que les langues ouvrent le monde en fait. Tu vois, le	2. Si Nicole enseigne de façon immersive en occitan, c'est parce qu'elle voit le plurilinguisme comme une

		plurilinguisme ouvre le monde. Mais il ouvre le monde parce qu'il permet en fait de penser le monde. La langue permet de penser le monde en fait. C'est-à-dire que, tu vois, quand quand je fais “familles de langue” avec mes élèves et que je leur dis que ¨âne », tu vois que quand on, on sait travailler donc on étudie, comme par exemple quand nous on dit *un ase*, et qu’en Auvergne eux ils disent *un ané*, que ça vient du latin asinus, et que en fait dans une autre langue enfin tu vois et que en fait d'un coup en fait le monde il s'élargit. Il s'élargit de petit en petit mais pour devenir très grand au final et, et du coup je trouve ça intéressant en fait, parce que, il y a aussi que si ça permet de penser le monde ça permet aussi de se penser soi autrement en fait. Donc pour l'occitan, peut-être que si j'avais vécu en Bretagne, ce serait le breton tu vois, en vrai, je sais pas trop mais dans tous les cas le fait qu'on soit pas sur du monolinguisme, ça a du sens en fait. En fait c'est ça.	richesse qui permet « *d’élargir le monde ». « si ça permet de penser le monde ça permet aussi de se penser soi autrement »* (N7_1h20’23)
1h22’08		Et du coup et du coup ouais je crois que c'est ça c'est le fait de, le fait de gagner aussi du coup une finesse en fait parce que quand même c'est que c'est mal dit mais c'est pas que c’est compliqué de penser, de réfléchir mais on voit bien. Tu vois aujourd'hui j'ai vu, je fais une disgression, mais qui je trouve à tout son propos, je sais pas si tu connais Sylvain Tesson, qui écrit et qui est aussi aventurier Et donc là au Festival de Cannes il présente un film documentaire sur la panthère des neiges et il a fait une interview avec Augustin Trappenard qui est sur France Inter notamment, et je t'encourage à la regarder, ça dure 7 ou 8 minutes. Et il a une façon d'appréhender le monde et notamment, il parle de la beauté et de dire la beauté, qu'il n'y a pas de mots pour pouvoir décrire la beauté d’un coucher de soleil, la beauté d’un tableau etc.. On s'en approche voilà.	
1h23’23		Même si parfois certains à un moment donné, lui il dit ça de Rimbaud, il dit même si parfois certains, on peut reconnaître à certains une forme de don ou de talent pour s'en rapprocher peut-être au mieux. Et tu vois, la langue c'est ça aussi. Je crois qu'à un moment donné on leur donne l'occasion aussi en fait de pas se figer, en étant en immersion, en étant pas bilingue. C'est-à-dire que ben à l'école ils vont prendre “lou futre” et à la maison ils prendront leur feutre Et d'un coup en fait il y a aussi deux espaces. Et plus que deux en réalité, voilà il y a une sorte de (silence) je sais pas et puis l'occitan ouais je crois en fait, je pense que tu sais, il y a quelque chose de l'ordre de l'inconscient, en vrai pour que ça fasse sens comme ça. Que je touche pas forcément encore du doigt. Parce que tu es pas le premier à me poser la question, mes amis me demandent... Mais en fait j'ai jamais vraiment de réponse, je tourne toujours un peu des trucs comme ça. Ce qu’on me renvoie c’est “ on a pas tout compris mais ça a l'air tellement te passionner et t’animer que ça à l’air de faire… » a priori ça fait sens pour moi et ça et ça se voit. Mais les mots me manquent quoi.	2. Enseigner en occitan immersif c’est donner la possibilité aux élèves de « *ne pas se figer.* » C’est la différence qu’elle fait entre l’immersion et le bilinguisme. Deux espaces s’interpénètrent. (N7_1h23’23) Même si Nicole dit que les lui manquent, elle pressent que *« il y a quelque chose de l'ordre de l'inconscient, en vrai pour que ça fasse sens comme ça.* » (N7_1h23’23)
	R	D'accord	
1h24’51	N	Parce que peut-être il y a une forme de compréhension que je n'ai pas, tu vois je pense que j'accède pas à tout ce qui se joue en fait.	
	R	Pour toi?	

	N	Pour moi.	
	R	Et tu l'associes avec quelque chose de l'ordre de l'inconscient un peu, c'est ça que tu disais?	
1h25'12	N	Ben ouais de l'inconscient après après ça vient toucher aussi à ses mémoires et à nos croyances en fait. Voilà ça vient toucher les croyances de chacun, c'est-à-dire que voilà peut-être que moi je me dis il doit y avoir quelque chose au-delà de moi. Tu vois, une mémoire ancienne là. Il doit y avoir quelque chose de cet ordre-là qui a fait un parce qu'il y a enfin voilà je sais pas. Voilà alors est-ce que c'est une façon pour moi de réparer enfin je sais pas, je prends ce qui vient, est-ce que c'est pas une façon de réparer en fait tu vois ce qu'ont vécu mes grands-parents il y a un siècle et ben voilà. Bam ! On a basculé de siècles et ben tu vois : revanche ! Alors que bon, je me sens pas dans un truc hyper vindicatif non plus en soi. Et en fait, surtout tu vois, en fait je trouve que c'est hyper important.	2. Elle associe son engagement dans l'enseignement immersif occitan avec quelque chose de l'ordre de l'inconscient, d'une mémoire ancienne. « *alors est-ce que c'est une façon pour moi de réparer enfin je sais pas, je prends ce qui vient, est-ce que c'est pas une façon de réparer en fait tu vois ce qu'ont vécu mes grands-parents il y a un siècle et ben voilà. Bam ! On a basculé de siècles et ben tu vois : revanche ! Alors que bon, je me sens pas dans un truc hyper vindicatif non plus en soi.* » (N7_1h25'12)
1h26'17	N	Par contre ouais ce qui me vient là, c'est que ça permet aussi je trouve de restaurer en fait cette idée qui a été martelée dans les cerveaux des Français que la langue régionale ne faisait pas de toi un bon Français, que les langues régionales, quelles qu'elles soient, faisaient de toi quelqu'un avec un petit niveau de langage. Que ça avait ce côté, en gros si tu parlais une langue régionale en fait, moi ce que j'en ai retenu c'est, t'es pas très intelligent tu vois. Il y a un côté comme ça un peu c'est la terre etc., enfin c'est la terre c'est le côté cul-terreux en fait c'est pas la terre, d'ailleurs je trouve plus, ce côté paysan en fait. Mais même quand je dis paysan c'est hyper péjoratif enfin dans l'esprit de plein de gens c'est hyper péjoratif. Encore aujourd'hui, malheureusement.	*2. « ce qui me vient là, c'est que ça permet aussi je trouve de restaurer en fait cette idée qui a été martelée dans les cerveaux des Français que la langue régionale ne faisait pas de toi un bon Français, que les langues régionales, quelles qu'elles soient, faisaient de toi quelqu'un avec un petit niveau de langage. Que ça avait ce côté, en gros si tu parlais une langue régionale en fait, moi ce que j'en ai retenu c'est, t'es pas très intelligent tu vois. Il y a un côté comme ça un peu c'est la terre etc., enfin c'est la terre c'est le côté cul-terreux »* (N7_1h26'17)
	R	Donc tu fais le lien avec l'occitan là-dessus.	
1h27'23	N	Ouais par ici tu vois, même moi dans ma belle-famille, ils me l'ont dit ils m'ont dit, non mais vous avez mis Arnaud, enfin moi ils me l'ont pas dit directement. D'abord ils ont dit à mon conjoint. Comme ça il essuie les plâtres un peu, Il me porte la nouvelle comme ça ça me fait décompresser. Je la Ah ! Et après je peux la, je peux, je peux. Et du coup, « pourquoi vous avez mis votre fils dans une école à quoi ça va lui servir une école régionale une école une langue régionale? » Et Alain, qui est pas d'ici en plus mon conjoint, il a dit : « mais en fait c'est super parce qu'Arnaud il a plein de mots tu vois qu'il comprend etc. tu vois. Tu vois il a d'une autre façon du point de vue de la toponymie en fait cetera aussi et il a une autre façon tu vois il a une autre façon d'accéder au sens des mots. En vrai. Alors parce que il paraît que c'est, enfin que c'est à cause de moi, il paraît qu'il tient ça de moi mais	3. Sa belle-famille ne comprend pas pourquoi le fils de Nicole est en Calandreta « *pourquoi vous avez mis votre fils dans une école à quoi ça va lui servir une école régionale une école une langue régionale?* » Son mari approuve cette initiative en reconnaissant la richesse d'une telle pratique. Arnaud, dit-il « *il a une autre façon d'accéder au sens des mots.* » « Alors parce que il paraît que c'est, enfin que

		je suis pas sûre que, je suis pas sûre en vrai, parce que moi je sais pas de qui je le tiens, tu vois.	c'est à cause de moi, il paraît qu'il tient ça de moi mais je suis pas sûre que, je suis pas sûre en vrai, parce que moi je sais pas de qui je le tiens, tu vois. » (N7_1h27'23)
1h28'36		Et je pense que ça c'est des choses, que je pense le fait que mes grands-parents et mes parents aient aussi été bercés par une forme d'immersion, en vrai, permet mon, ont créé un contexte dans lequel j'ai grandi qui était déjà riche du plurilinguisme. Je, c'est une réflexion que j'ai depuis quelques temps en fait. Je me demande dans quelle mesure le fait tu vois d'avoir cette, ben parce que du coup, tu as double apport langagier, en vrai, d'un point de vue du lexique et tout, tu as un double apport parce que tout n'est pas transparent non plus, faut pas voilà et tu sens les nuances en fait. Je pense que même si moi je l'ai pas appris petite, il y avait une façon de dire les choses pour certains éléments.	2. » *je pense le fait que mes grands-parents et mes parents aient aussi été bercés par une forme d'immersion, en vrai, permet mon, ont créé un contexte dans lequel j'ai grandi qui était déjà riche du plurilinguisme.* » (N7_1h28'36)
	R	En occitan tu veux dire?	
1h29'32	N	Ouais, qui étaient pas, parce que tu vois… c'est ça en fait. C'est des choses qui semblent pareilles, et pas, et qui le sont pas vraiment en fait. Tu vois? Par exemple, pour les couteaux. Ils le francisaient à la façon de le dire mais mais ça vient de l'occitan, le petit, tout fin qui c'est qu'ils appellent le *segnor* parce qu'il saigne, et pas le seigneur mon Seigneur, que tu utilises pas forcément comme ça en français à moins d'être un peu dans ce truc, je l'ai jamais trop entendu ailleurs. Enfin voilà et du coup tu vois on en revient à penser autrement le monde en fait.	2. Le plurilinguisme apporte plus de finesse dans la désignation, une richesse et une précision de vocabulaire importante selon Nicole. « *On en revient à penser autrement le monde.* » (N7_1h29'32)
	R	Si on peut revenir sur la première fois que tu as été en responsabilité dans une classe, dans une classe est-ce qu'il y a, qu'est-ce que c'est qui t'a le plus surpris? Quand tu t'es retrouvée comme ça en responsabilité dans une classe?	
1h30'36	N	Le fait que les parents s'en aillent pas. Ouais.	
	R	C'est-à-dire?	
1h30'44	N	Ben moi j'étais en mater, donc il y avait un accueil et en fait t'as un quart d'heure d'accueil. Et puis tu t'en vas et puis c'est l'heure et tu t'en vas. Et en fait ouais ça c'est quelque chose qui me surprend tous les ans en fait. Je comprends pas que les gens ils soient pas à l'heure et qu'en plus, tu sais ils s'offensent un peu le moment où tu leur dis gentiment, « bon ben je crois que c'est l'heure, c'est le moment, il est en train de jouer, vous lui dites au revoir, partez pas comme ça hein. » Et les gens s'offusquent en fait. Je me dis ah ouais, ça c'est quelque chose quand même qui m'a, parce que moi je j'ai pas été ce type de maman. En plus voilà parce que j'ai pas toujours été maîtresse, j'ai fait les deux premières rentrées de mon fils en fait. Et du coup et c'est plus son papa qui qui est comme ça à Arnaud.(rire) Donc voilà bah du coup enfin. Et nous on a pas eu de problème de séparation, ni à la crèche ni à l'école pf. Il est toujours hyper content, même encore maintenant ça dure enfin voilà il est à l'aise avec ça donc forcément moi j'ai pas connu quoi. Et c'est vrai que je, ça veut pas dire que je le juge, mais c'est vrai que ça m'est inconnu déjà, mais au-delà de ça, je suis quelqu'un de très, très carré quoi. Mais c'est vrai mais en même temps je décide d'arrêter de m'excuser parce que je suis carré en fait. Tu vois l'heure c'est l'heure, bien sûr on peut	3. Ce qui a le plus surpris Nicole lors de sa première expérience d'enseignante c'est «*Le fait que les parents s'en aillent pas.* » (N7_1h30'36) 3. Elle repère ce problème de séparation que manifeste de nombreux parents de Calandreta vis-à-vis de leurs enfants. (N7_1h30'44) 3. Nicole se considère comme quelqu'un de « *très carré quoi. Mais c'est vrai mais en même temps je décide d'arrêter de m'excuser parce que je suis carré en fait.* » (N7_1h30'44) 2. « *Mais je crois quand même que le cadre structure en fait. Malgré tout le cadre,*

		avoir un quart d'heure à la marge, tu vois il peut t'arriver un truc, je suis pas non plus une psychorigide, il faut arrêter. Mais je crois quand même que le cadre structure en fait. Malgré tout le cadre, dire que le cadre structure, ben ça ne veut pas dire que le cadre ne bouge pas. Et qu'il ne peut pas s'assouplir et qu' il n'évolue pas. Malgré tout, le cadre protège aussi. Il sécurise, il y a plein de, il aide quoi.	*dire que le cadre structure, ben ça ne veut pas dire que le cadre ne bouge pas. Et qu'il ne peut pas s'assouplir et qu' il n'évolue pas. Malgré tout, le cadre protège aussi. Il sécurise, il y a plein de, il aide* » (N7_1h30'44)
	R	Tu as une situation particulière, là qui t'a particulièrement, qui t'aurait marquée pendant cette première année, cette première prise de responsabilité? Une situation qui te revient comme ça?	
1h33'15	N	(Hésitation). Quand j'ai été *novelari*. Ouais j'avais il y avait une famille, surtout la maman en fait, qui était, qui savait, tu sais nous on le dit si on est *novelari* ou pas. D'ailleurs, c'est quelque chose qu'il faudrait réfléchir en fait, quand on annonce la constitution des équipes, quand la fédération annonce etc. si on est titulaire ou pas, si on a fait sa formation et je l'avais dit au congrès parce que Patrice avait dit en congrès où il y avait les parents, « oui les novelaris n'ont pas de formation » et je me souviens à l'époque, c'était mon premier congrès, j'étais AFPR tu vois donc ça faisait 2 mois que j'étais là, avec mon occitan balbutiant, j'ai dit « non c'est pas vrai » parce que moi je déboulais quand même avec une licence, avec 10 ans d'expérience ailleurs et j'estimais pas que j'étais une perdrix de l'année quoi. Enfin tu déboules alors, ok tu as pas fait la formation initiale Calandreta je veux dire, mais tu as été recrutée quand même avec un niveau de diplôme, avec une expérience etc. et je trouve que c'est pas envoyer le bon message que de dire ils sont pas formés. Parce qu'en fait ça va dépendre de quel est le paysage que les gens vont mettre derrière. Et donc du coup il y avait une maman comme ça qui venait systématiquement me chercher sur où en était sa fille qui était en moyenne section, on aurait dit qu'elle présentait l'ENA tu vois déjà. Et à l'époque ben oui j'étais pas passée en formation, j'avais beau, enfin c'était nouveau pour moi d'être enseignante, en fait et donc j'avais pas, j'avais pas la posture tu vois.	1. Lors du 1er congrès des Calandreta auquel Nicole participe, Patrice Baccou, directeur d'APRENE, affirme que « oui les novelaris n'ont pas de formation » et « *je me souviens à l'époque, c'était mon premier congrès, j'étais AFPR tu vois donc ça faisait 2 mois que j'étais là, avec mon occitan balbutiant, j'ai dit « non c'est pas vrai » parce que moi je déboulais quand même avec une licence, avec 10 ans d'expérience ailleurs et j'estimais pas que j'étais une perdrix de l'année quoi.* » Elle considère que « c'est pas envoyer le bon message que de dire ils [les novelaris] sont pas formés. » Chacun d'entre eux a eu selon elle des expériences et des compétences acquises antérieurement dans son parcours singulier. Certains parents selon elle en profite pour venir «*systématiquement me chercher sur où en était sa fille qui était en moyenne section,* ». Elle reconnait cependant que, même si elle a une formation acquise dans son parcours professionnel, « à l'époque ben oui j'étais pas passée en formation, j'avais beau, enfin c'était nouveau pour moi d'être enseignante, en fait et donc j'avais pas, j'avais pas la posture tu vois. » (N7_1h33'15)
1h34'55		J'avais beaucoup beaucoup de doutes en fait. J'étais pas forcément toujours très fière de ce que je faisais alors que	1. Dans son année de novelaria, elle avait

		je bossais. Ça tenait la route tu vois maintenant avec du recul. Là cette année j'ai une collègue qui m'a demandé mes évals de fin d'année, que j'ai faites quand j'étais novelari. Du coup, alors que fait ça fait 25 ans qu'elle fait ça elle est Paissela, tu vois, ah ben tu vois elle me disait, je suis tombée sur ça, je te l'ai pris dans ton portfolio. Ah ben je dis, mais il faudra quand même que tu regardes la langue parce que je l'ai pas retouché depuis et voilà. Mais tu vois je me dis ben comme quoi, je faisais des trucs à peu près, ça devait le faire quoi mais ouais. De venir être attaquée alors qu'en fait moi je suis instit. Et en fait je te cache pas que j'ai jamais fonctionné comme ça. Mon fils est un CM1 qui passe en CM2, je regarde et en fait je fonctionne pas comme ça en fait. Tu vois je me dis pas : « alors, ils en sont où du programme ? ou la la ! Ils n'ont fait que ça en histoire ? On est quand même au mois de mai. » (ton pincé). Tu vois ben non en vrai, en vrai je fais confiance quoi. Bon parce que certainement ça tient la route aussi tu vois ce que je veux dire. Je le vois que ça avance quoi. Mais je me dis pas tu vois moi ce qui m'intéresse de savoir c'est, à son enseignante de lui demander, ben est-ce que j'ai repéré, où est-ce que ça fonctionne, où est-ce que ça fonctionne pas où est-ce qu'on peut travailler conjointement pour l'aider, tu vois en fait ce qu'il a repéré. Est-ce que moi je peux venir l'aider en tant que maman pas en tant que maîtresse mais en tant que maman, tu vois. Reprendre des choses peut-être parfois, là ça patauge un peu, ça peut être tu vois, la petite demi-heure qui déclenche quoi.	beaucoup de doutes « J'étais pas forcément toujours très fière de ce que je faisais alors que je bossais. » Avec le recul, elle constate que ça tenait la route. D'ailleurs, une Paissela avec 25 ans d'expérience a pris dans son portfolio des documents qu'elle avait établis alors. (N7_1h34'55) 1. Elle regrette que des parents l'attaquent sur son travail d'instit. Alors qu'elle n'a jamais fait ça en tant que mère d'un élève de Calandreta. (N7_1h34'55) 3. Avec l'enseignante de son fils, elle demande si « *Est-ce que moi je peux venir l'aider en tant que maman pas en tant que maîtresse mais en tant que maman, tu vois.* » Elle reste dans son rôle de mère et fait confiance. (N7_1h34'55)
	R	C'était cette situation particulièrement cette mère d'élève.	
1h36'41	N	Ouais. Comme il y a 60 millions de présidents en France ben dans ta classe si tu en as 30, tu as 30, t'as 30 enseignants potentiels en fait.	
	R	Et bon ça fait quand même quelques années, là, que tu enseignes, qu'est-ce que tu as changé dans ta pratique professionnelle, depuis que tu enseignes qu'est-ce que tu?	
1h37'04	N	Et ben alors maintenant en fait je dis plein de gros mots didactiques pour dire que c'est moi la patronne quand même, dans ma classe, dans ma classe, je sais ce que je fais. Et c'est pour ça, c'est ce que je je disais, c'est ce que je dis on en rigole quoi. C'est le conseil que je donne aussi, je leur dis, il faut absolument qu'on maîtrise tous tous pleins de gros mots pour être capable de dire quand on fait telle activité, en fait voilà ce qui se joue, tel domaine. Ben tu prends enfin je sais pas enfin tu prends, prenons le dessin conté, le fait d'après faire , enfin tu vois, ça permet de travailler et le langage, de rentrer dans l'écrit, mais également la représentation. Et en fait avec, « ah ouais mais quand même cette frustration et s'il est pas choisi son dessin ? » oui est ben écoute, la frustration fait grandir, et ben justement c'est le vivre-ensemble etc. et puis voilà	1. Nicole a recours à « *plein de gros mots didactiques pour dire que c'est moi la patronne quand même, dans ma classe, dans ma classe, je sais ce que je fais. Et c'est pour ça, c'est ce que je je disais, c'est ce que je dis on en rigole quoi. C'est le conseil que je donne aussi, je leur dis, il faut absolument qu'on maîtrise tous tous pleins de gros mots pour être capable de dire quand on fait telle activité, en fait voilà ce qui se joue, tel domaine.* » (N7_1h37'04)
	R	Ça s'adresse à qui?	
1h38'07	N	Ah ça oui bien sûr mais bon tu l'accompagnes on est quand même pas, en fait tu vois, moi la première, je fais en sorte qu'en fait, tous mes élèves soient choisis à un moment de l'année. Oui, parce que j'ai envie, j'ai besoin que tout le monde ait sa représentation, et je détourne en fait ce qui a	1. Alors que la titulaire dont elle complète la semaine ne voulait pas faire de journal de classe, Nicole profite de ses absences régulières le

		été fait, ce qui a été enfin, ce qui est peut-être le jus originel de la technique. Pour l'aménager avec ce que je suis moi aussi en fait tu, pour y trouver moi aussi du sens. Donc voilà, enfin je sais pas, par exemple cette année, bah en fait je prends les CE tu vois. En fait, ils écrivaient, je les avais que deux jours donc c'était hyper frustrant à mener pfou, c'était compliqué, c'est pas grave. En fait ils écrivaient, je pouvais pas les faire écrire toutes les semaines parce que sinon avec le programme que m'avait donné à faire, enfin la partie du programme que m'avait donné ma collègue bah en fait ça passait pas. Donc en fait, ils écrivaient tous les 15 jours et ils voulaient tout le temps, tous, présenter. Donc on prenait quand même aussi un temps pour que tout le monde présente. Et du coup, j'ai choisi en fait qu'on ferait un journal, donc après on n'avait pas eu le temps, ma collègue voulait pas faire le journal, bon bref ça c'est encore d'autres trucs. Et en fait à un moment, ma collègue avait plusieurs lundis d'absence, tu moi j'ai eu toute la classe et elle m'a laissé toute une liste de tâches à faire. Et en fait j'ai fait que ce que j'ai voulu c'est-à-dire qu'en fait chacun a repris son cahier d'écrivain et je leur ai dit, vous choisissez le texte qui vous fait le plus envie de partager de montrer et on va se faire un journal. Et du coup, on a fait le journal et en fait on a fait un journal avec un texte de chaque enfant, qu'il a repris, qu'il a réécrit, on a travaillé en équipe.	lundi pour malgré tout en faire un avec les élèves. « *en fait j'ai fait que ce que j'ai voulu c'est-à-dire qu'en fait chacun a repris son cahier d'écrivain et je leur ai dit, vous choisissez le texte qui vous fait le plus envie de partager de montrer et on va se faire un journal.* » (N7_1h38'07)
1h39'52	N	Avec ils ont fait des équipes, alors je leur ai dit, les équipes, le but c'est quand même d'aller chercher ce qui pêche un peu chez nous par exemple pour l'écriture à parce qu'ils l'ont pas à la main, voilà, pour plein de raisons. Mais du coup, ils se sont fait des équipes comme ça avec des, parce que il y en a c'est de la calligraphie, comment ils écrivent tellement bien déjà en CE et d'autres c'est encore très très compliqué. Et du coup, ça a fait un journal, on a fait un journal et ensuite ils ont refait le dessin. Ceux qui avaient plus cette fibre-là, ils ont aidé d'autres à représenter en fonction du dessin de départ et on a fait le journal. Ils sont tous dedans et et du coup après, bon, toutes les photocopies, enfin voilà, on a fait la maquette et puis je l'ai photocopié et ils sont tous repartis avec leur journal et on a pris un temps en fin de journée où en fait ils cherchaient et ils ont pris, ils ont lu. Ils ont lu 24 textes plus ou moins longs, enfin voilà. Il n'y avait que il n'y a pas eu un seul mot, un seul mot méchant, enfin méchant, façon de dire tu vois. Ah mais j'ai pas trouvé ton dessin, elle est super elle est super ta marmotte Lilou et je sais pas quoi et c'était que comme ça ils sont sortis avec avec leur il était avec leur truc à la main, « ah ! on a fait le journal ! c'est trop bien ! » Je suis leur maîtresse préférée du coup. (rire) Non mais si, il y en a un qui a dit : « tu es ma maîtresse préférée ! » oui bah forcément, du coup vu que tu aimes pas le reste, ça c'est bien (rire)	2. Grâce à la production de ce journal par les équipes de la classe, les élèves ont été enthousiastes. « c'était que comme ça ils sont sortis avec avec leur il était avec leur truc à la main, « ah ! on a fait le journal ! c'est trop bien ! » Je suis leur maîtresse préférée du coup. (rire) » (N7_1h39'52)
	R	Donc c'est là que tu situes un peu tout ce que tu as, quand tu dis, ce que tu as modifié dans ta pratique professionnelle?	
1h41'29	N	Ouais ben la liberté en fait. Et puis bah clairement, le fait d'avoir le concours pour moi il y a un côté un peu libérateur, mais qui est pas libérateur seulement au niveau des parents. Il est libérateur aussi au niveau des collègues en fait. Parce que qu'on le veuille ou pas, quand je disais	1. « clairement, le fait d'avoir le concours pour moi il y a un côté un peu libérateur, mais qui est pas libérateur seulement au

		enfin voilà je, on a quand même enfin moi j'ai rencontré quand même une dichotomie entre ce qu'on transmet aux enfants et ce qu'on s'applique pas entre nous adultes quoi. Et ça m'a fait beaucoup souffrir en fait, tu vois dans ces 5 ans, j'ai passé, j'ai eu une année, une année et demi dans ce parcours à un moment, où j'ai rencontré des gens sachant, des sachants quoi ! des sachantes, c'est-à-dire en fait des gens qui sont là, vissés, et qui te disent, bon parce que maintenant je le prends mieux mais, qui m'ont dit, qui m'ont dit « Tais-toi, tais-toi, écoute et observe. Je crois que tu n'as pas bien compris où est ta place il faut que tu testes tu écoutes et tu observes et comme ça tu apprendras. » Mais qui l'ont pas dit et en fait je suis complètement d'accord avec cette avec cette phrase je trouve que cette phrase elle est, elle est belle en fait. Elle est intéressante. Ceci étant, en fonction de la façon dont on te la balance parce que en gros on m'a dit, enfin « toi tu arrives nous on travaille ensemble depuis plus de 15 ans, tu arrives avec ton journal, tu arrives avec tes ceintures à vouloir faire ci, faire ça enfin tu vois. Tais-toi, écoute et observe. Parce que c'est pas comme ça que tu vas prendre ta place. »	niveau des parents. Il est libérateur aussi au niveau des collègues en fait. » (N7_1h41'29) 3. « *moi j'ai rencontré quand même une dichotomie entre ce qu'on transmet aux enfants et ce qu'on s'applique pas entre nous adultes quoi. Et ça m'a fait beaucoup souffrir en fait, tu vois dans ces 5 ans, j'ai passé, j'ai eu une année, une année et demi dans ce parcours à un moment, où j'ai rencontré des gens sachant, des sachants quoi ! des sachantes, c'est-à-dire en fait des gens qui sont là, vissés, et qui te disent, bon parce que maintenant je le prends mieux mais, qui m'ont dit, qui m'ont dit « Tais-toi, tais-toi, écoute et observe. Je crois que tu n'as pas bien compris où est ta place il faut que tu testes tu écoutes et tu observes et comme ça tu apprendras.* » Elle se trouve confrontée avec une équipe d'enseignantes qui rejettent ses propositions et qui veulent rester dans leur routine . *« toi tu arrives nous on travaille ensemble depuis plus de 15 ans, tu arrives avec ton journal, tu arrives avec tes ceintures à vouloir faire ci, faire ça.* » (N7_1h41'29)
1h43'18	N	Et et franchement, c'est la fessée cul nu en fait c'est même pas la fessée quoi c'est comme si on te rouait de coups quoi enfin moi je l'ai vécu comme ça, je l'ai vécu douloureusement, dans mon corps et dans ma tête quoi. Comme je prends toujours tout à bras le corps, je l'ai vécu comme un tabassage en règle. Je me suis dit, ah ouais, ok, donc ben je me suis tu oui, j'ai écouté, j'ai observé et je me suis rendu compte qu'en fait, les choses se faisaient un peu en sous-pente. Il y avait un conseil où il y avait des décisions de prises mais qu'elles n'allaient pas aux uns, du coup ça se faisait pas, hop au pied au pied du mur et puis ça disait rien. Et moi qui suis quelqu'un d'hyper, moi je suis quelqu'un d'hyper protocolaire en fait j'ai beau dire que ce qui me dérange, si le chef il dit c'est comme ça, moi je fais ce qu'on me dit en vrai ben je le pose mais je suis pas, je suis pas une une contre-révolutionnaire en vrai. Et enfin et je crois pas, alors que alors que je peux	3. Elle a très mal vécu cette période. « *franchement, c'est la fessée cul nu en fait c'est même pas la fessée quoi c'est comme si on te rouait de coups quoi enfin moi je l'ai vécu comme ça, je l'ai vécu douloureusement, dans mon corps et dans ma tête quoi. Comme je prends toujours tout à bras le corps, je l'ai vécu comme un tabassage en règle.* » Une fois l'onde de choc passée, « une fois que j'ai eu soigné un peu mes plaies (rire) voilà mes bobos », elle décide de

		passer en fait un peu pour ça d'avoir envie de tout bouger et du coup je me suis dit, ah très bien ah ben ça marche comme ça une fois que j'ai eu soigné un peu mes plaies (rire) voilà mes bobos. Ah ben je me suis dit et ben très bien moi aussi je vais le faire et bien du moment où j'ai décidé de faire un peu ce que je voulais, de gagner cette liberté, et ben enfin de la gagner, j'en sais rien, mais en tout cas comment dire de me la de l'approprier ben, tu vois, et bien j'ai été beaucoup mieux j'avais beaucoup moins mal à l'estomac (rire) j'avais je me sentais mieux.	« *faire un peu ce que je voulais, de gagner cette liberté, et ben enfin de la gagner, j'en sais rien, mais en tout cas comment dire de me la de l'approprier ben, tu vois, et bien j'ai été beaucoup mieux j'avais beaucoup moins mal à l'estomac (rire) j'avais je me sentais mieux.* » (N7_1h43'18)
	R	Pendant cette année et demi que tu as évoquée, c'est ça?	
1h45'09	N	Ouais là-bas du coup voilà et oui et c'est ça en fait qui parce que j'ai parlé avec on était avec les A1, cette année en formation, et c'est ce que je leur ai dit. Je, je leur disais, de pas, de pas se culpabiliser s'il y a des choses qu'ils n'arrivaient pas à mettre en place, qu'on n'arrive pas à mettre en place parce que ça fait pas sens et je leur ai donné l'exemple en fait notamment, ben du choix de texte pour le journal etc. et je leur ai dit parce que j' en ai parlé avec Patrice aussi, il m'a dit « mais qu'est-ce que c'est ce truc ? », et du coup il me dit , ben voilà, il était un peu, ça l'a surpris, et du coup je l'ai dit aux A1, bon ben a priori voilà, maintenant une pédagogie c'est vivant donc du coup je vois pas à quel moment, alors ouais ça répond pas, c'est pas le même objectif on est d'accord, l'objectif de base c'est pas il est peut-être pas le même que si on fait un choix de texte avec un, etc.. Moi je choisis de socialiser tous les textes des enfants de ma classe, en fait. Et c'est ce qui m'a permis parce que y en avait qu'une qui voulait jamais présenter en fait et donc et là, elle est venue me voir, elle a voulu le faire, elle était pas obligée, on est bien d'accord donc elle voulait le faire, et surtout elle m'a demandé… offrir son texte à la classe en le lisant, et elle l'avait pas fait de l'année et bien tu sais quoi ? Elle elle m'a fait mon année quoi. En vrai. Tu vois tu te dis enfin voilà alors après chacun comprendra ce qu'il veut mais moi je me suis dit, c'est génial enfin tu vois, il s'est passé un truc quoi.	2. Elle s'approprie les TFPI et les adapte à ce qu'elle veut mettre en place dans sa classe pour que ça fasse sens pour elle. Comme le choix de textes qu'elle remodèle à sa façon, malgré les réticences du directeur d'APRENE. Elle devient actrice de sa pédagogie. « *une pédagogie c'est vivant* » (N7_1h45'09) 2. Elle évoque une élève qui ne voulait pas présenter de texte. « *elle était pas obligée, on est bien d'accord donc elle voulait le faire, et surtout elle m'a demandé… offrir son texte à la classe en le lisant, et elle l'avait pas fait de l'année et bien tu sais quoi ? Elle elle m'a fait mon année quoi.* » (N7_1h45'09)
	R	Tu as parlé de de temps en temps, tu as évoqué la pédagogie institutionnelle et actuellement c'est quoi ton rapport avec la pédagogie institutionnelle?	
1h47'04	N	Ah ben alors moi cette année j'ai pas eu une institution dans la classe parce que je ne suis qu'une intervenante, prof des écoles stagiaire donc j'ai bien été frustrée hein comment te dire ah bah oui !	2. L'année qui vient de s'écouler « *j'ai pas eu une institution dans la classe parce que je ne suis qu'une intervenante, prof des écoles stagiaire donc j'ai bien été frustrée.* » (N7_1h47'04)
	R	Et habituellement ? Puisque cette année elle est un peu c'était une année un peu inhabituelle mais bon je sais pas.	
1h47'21	N	Ah bah non bah sinon ah bah après je pense que enfin voilà je pense qu'elle… dans les les années précédentes du coup elle vivait. Là, l'année prochaine, j'ai des petits/moyens donc pareil on va on va remettre, enfin tu vois il y aura le quoi de neuf, il y a la présentation, il y a le conseil, il y a le bilan météo etc. Donc, ce n'est pas la même chose qu'après d'avoir des grands etc. Ben, c'est	2. Habituellement, dans sa classe, la PI, « *elle vivait.* » L'an prochain, dans sa clase de PS-MS, elle mettra en place des institutions. « *je pense que c'est aussi important de les travailler*

		encore différent quoi. Ceci étant, je pense que c'est aussi important de les travailler quand ils sont tout petits tu vois c'est peut-être là justement où on travaille plein de choses, mine de rien en fait. Avec ses petitous-là. Quand enfin tu vois, dans ce qui va pouvoir se profiler pour l'après. Et en fait moi j'ai, moi je fais pas partie d'un Champi parce que j'ai pas réussi à trouver de Champi à Toulouse en fait. On me dit qu'il y a la Brique, depuis 5 ans 4 ans maintenant, mais en fait je leur envoie des mails et ils me répondent jamais. Alors je me dis ça doit pas être le bon mail ou quoi et après pareil enfin on y a des copains du Languedoc qui m'ont dit viens le mercredi à Pézenas pff ! Moi ça me fait 2 heures et quelques de route tu vois. Je dis pas, c'est pas l'envie mais bon c'est quand même si je pouvais en trouver un par là plutôt. Du coup avec Sarah on s'est dit qu'on allait en monter un. Après, comme on disait, ça peut être intéressant quand même qu'il y ait les autres quoi, parce que les Champi, y'a pas que Calandreta quoi, on est bien d'accord. Nous on le voit en partant de là mais on se dit on va s'en faire à mi-chemin. Il faut qu'on trouve quelqu'un à mi-chemin. On va s'en faire un.	*quand ils sont tout petits tu vois c'est peut-être là justement où on travaille plein de choses, mine de rien en fait. Avec ses petitous-là.* » (N7_1h47'04) 2. Nicole cherche à faire partie d'un groupe de PI. Comme jusqu'à présent elle n'en a pas trouvé près de chez elle, elle envisage d'en créer un avec Sarah qui accueillerait des regents comme des PE du public. (N7_1h47'04)
	R	Ça représente quoi pour toi la PI? Ça occupe quoi comme place dans ta pratique professionnelle dans, tu parlais tout à l'heure aussi de conseils entre adultes, si j'ai bien compris donc et bon je sais pas comment tu le, ça représente quoi pour toi la PI ?	
1h50'30	N	En fait, (hésitation), la PI en fait comment dire ? (Soupir) en fait c'est, on peut le voir comme des outils, tu vois, qui permettent en fait de d'accueillir… la complexité des des relations humaines, qui se jouent dans le groupe en fait. A un moment donné on est sur la, sur une classe la création artificielle d'un groupe. Ce groupe enfin voilà, il vit d'individualités mais à un moment donné il crée un collectif. Et la PI en fait elle vient mettre, et à la fois donne du grain donne de l'eau au moulin et à la fois de la lumière, elle permet de mettre, de de, de regarder de plus haut. Enfin je sais pas trop comment dire. Elle vient et à la fois outiller en fait ce ce groupe, dans son mode de fonctionnement et l'éclairer aussi. Justement en en, (hésitation) ouais, en lui permettant de prendre de la distance sur le vécu. Aussi bien du point de vue de l'intérieur de la classe que de l'enseignant tu vois quand il va pouvoir analyser, voir ce qui tourne. Je sais pas si c'est très expressif ce que je dis.	2. Selon elle, « *la PI en fait comment dire ? (Soupir) en fait c'est, on peut le voir comme des outils, tu vois, qui permettent en fait de d'accueillir… la complexité des relations humaines, qui se jouent dans le groupe.* » Elle permet de passer des individualités d'un groupe à la création d'un collectif. « *la PI en fait elle vient mettre, et à la fois donne du grain donne de l'eau au moulin et à la fois de la lumière, elle permet de mettre, de de, de regarder de plus haut.* » Elle permet de prendre de la distance sur sa pratique professionnelle, de l'analyser. (N7_1h50'30)
	R	Non mais c'est clair.	
1h51'42	N	Tu vois c'est un peu, je m'intéresse à la permaculture, ok, et aujourd'hui on parle beaucoup parce qu'en fait dans ma vie d'avant j'ai brassé un peu dans le secteur de l'économie sociale et solidaire aussi. Et en fait ça rejoint à ça c'est-à-dire que à Calandreta en fait, je voyais un système plus horizontal que vertical, en tous les cas en classe. Et, vœu pieux, parce que je suis pas sûr que ce soit partout, enfin voilà mais je trouve qu'il y a une volonté aussi de… Voilà la PI elle met en place un système un peu horizontal ce qui signifie pas à un moment donné qu'il y a pas une dissymétrie entre l'adulte et l'enfant. De fait parce qu'on a pas les mêmes missions, de fait parce qu'on a pas	2. A Calandreta selon Nicole, il y a une volonté de mettre en place « *un système plus horizontal que vertical, en tous les cas en classe.[…] la PI elle met en place un système un peu horizontal ce qui signifie pas à un moment donné qu'il y a pas une dissymétrie entre l'adulte et l'enfant.* » Elle associe PI et permaculture dans la mesure

		les mêmes responsabilités, de fait parce qu'on a pas la même expérience. Pour autant, ça n'exclue pas cette horizontalité en fait. À plein d'autres moments en fait, cette capacité aussi à être sur un même plan. Et ça me fait penser tu vois, à la permaculture parce que c'est ça c'est comment en fait, les différents éléments de ce microcosme vont venir influer les uns sur les autres, en générant, mais parfois enfin tu vois comme une plante qui va se faire grignoter des feuilles, mais comme parfois justement va lui permettre de venir donner plus de fruits etc. Mais c'est pas et c'est un équilibre en fait qui se travaille par l'observation aussi et par ouais, voilà ça tiens beaucoup par l'observation en fait et la prise en compte réelle de l'existant.	où « *les différents éléments de ce microcosme vont venir influer les uns sur les autres […]c'est un équilibre en fait qui se travaille par l'observation aussi et par ouais, voilà ça tiens beaucoup par l'observation en fait et la prise en compte réelle de l'existant.* » (N7_1h51'42)
	R	D'accord. Tu peux revenir sur ta ta première rencontre avec la PI la première fois ?	
	N	(Hésitation). Ben la première fois…	
	R	Que tu as rencontré la PI?	
1h53'56	N	Ouais bah ça a dû être pendant mon stage en fait, d'AFPR. Pendant mon stage AFPR du coup, le quoi de neuf. J'étais avec des grandes sections CP, le quoi de neuf. Après, la découverte, et le conseil .	
	R	D'accord et ça t'a fait quoi cette première rencontre avec la PI, ça comment tu l'as vécu ?	
1h54'27	N	En fait, la première chose, le premier conseil en fait. Moi toujours ce qui m'a dans toutes les classes que je suis passée c'est les conseils. En fait enfin peut-être pas tous, mais la capacité, enfin moi les enfants, ils m'espantent quoi, il existe pas ce mot en français, même si on l'utilise, mais mais je suis ébahie en fait. C'est-à-dire que, de cette capacité à se dire pour dire à l'autre, de cette capacité à entendre pour prendre en compte l'autre. De cette capacité de mobiliser en fait, voilà. De se mobiliser, de s'engager aussi. Cette, là bon, c'est pareil c'est pas partout mais mais quand ça ça y est, la confiance en fait, la confiance, la confiance. Ça la confiance je crois que c'est que c'est la confiance en soi, c'est la confiance en l'autre, c'est la confiance en demain ben, c'est la confiance tu vois c'est de, de pouvoir être aussi ici et maintenant. Au présent. Oui alors voilà c'est pas partout, c'est peut-être ça qui est dommage tu vois et et c'est là où, enfin quand il y a, je suis tombée sur un article qui disait dans, il y a une tribu, je sais pas où en Afrique c'était pas précisé, quand quelqu'un fait quelque chose de mal en fait ils se réunissent au cœur du village, ils font un conseil et en fait, plutôt que de lui dire « ah c'est pas bien ce que tu as fait tu as volé la chèvre de machin, ou je sais pas quoi enfin tu vois, tu as battu ta femme » ou j'en sais rien, donner comme exemple là, bon c'était un peu archaïque quand même comme exemple, ceci étant c'est pas l'intérêt, l'intérêt c'est que chacun dit à celui qui a fauté, quelque chose qu'il apprécie chez lui en fait. Il lui dit, « moi ce que j'aime c'est quand tu m'aides à faire ça, moi ce que j'aime c'est quand tu racontes des histoires parce que ça m'amène, moi ce que j'aime c'est la fois où. » Et en fait ils évoquent quelque chose de positif à l'autre pour permettre en fait à l'autre de non pas se figer dans ben dans le comportement inadéquat qu'il a pu avoir, et mais de le remettre sur quelque chose, sur tous les moments adéquats enfin tu vois et qui portent au groupe en fait.	1. Sa première rencontre avec la PI se déroule durant son AFPR dans une classe de GS-CP. Ce sont les conseils notamment qui l'ébahissent. « *moi les enfants, ils m'espantent quoi, il existe pas ce mot en français, même si on l'utilise, mais mais je suis ébahie en fait. C'est-à-dire que, de cette capacité à se dire pour dire à l'autre, de cette capacité à entendre pour prendre en compte l'autre. De cette capacité de mobiliser en fait, voilà. De se mobiliser, de s'engager aussi.* » Elle insiste sur la confiance qui se développe. (N7_1h54'27) 2. Elle associe le conseil en PI avec des conseils dans une tribu d'Afrique où « *chacun dit à celui qui a fauté, quelque chose qu'il apprécie chez lui […]pour permettre en fait à l'autre de non pas se figer dans ben dans le comportement inadéquat qu'il a pu avoir et mais de le remettre sur quelque chose, sur tous les moments adéquats enfin tu vois et qui portent au groupe* » (N7_1h54'27)

	R	C'est le…	
	N	Je trouve ça vachement intéressant en fait	
	R	C'est le lien que tu fais avec la PI?	
1h57'30	N	Ouais parce que quand il y a les félicitations, les remerciements et tout ça, ben en fait j'ai remarqué, alors avec mes tout-petits, parce qu'ils se disent les choses aussi, très vraies, ils disent : « oui ça m'a fait de la peine quand tu m'as pris la petite voiture et que tu veux jamais me prêter la verte » et donc voilà et en même temps ils sont capables de se remercier parce qu'ils ont joué ensemble le même tu vois. Et je trouve que ça, c'est c'est hyper cathartique aussi et parfois des choses que tu vois, nous les adultes ah, ils sont quand même dans le moment présent en fait c'est ça que je veux dire. Tu vois cette capacité aussi à reconnaître, bon ça ça allait pas mais ça c'était super et après de trouver des solutions ensemble tu vois cette capacité qu'ont les uns ou les autres face à une difficulté de l'un, de venir proposer tu vois des solutions, une aide. Tu vois ça c'est le, c'est la vertu du groupe vraiment quoi je trouve, quand le groupe fonctionne. Mais de ce que moi j'ai remarqué notamment cette année, quand la PI ne vit pas, c'est la merde dans ton groupe classe. Bon pardon je te le dis comme ça. Mais les comportements individualistes peuvent se déchaîner, à outrance en fait. Pour avoir enfin voilà c'est le constat que j'ai fait cette année en fait voilà. Il y avait un groupe qui était difficile mais la PI vivait pas, le conseil, se faisait une fois tous les 15 jours, il y avait pas de décisions, les ceintures étaient pas en place pour dire. Du coup c'était un jeu incessant de ping-pong. Il y avait pas de cadre en fait, Tu vois en fait c'est là où elle pose un cadre en fait, aussi.	2. Elle note que même les plus jeunes élèves sont capables d'émettre une critique envers un de leurs camarades qu'ils peuvent féliciter ou remercier pour un autre point dans une même séance du conseil. « *je trouve que ça, c'est hyper cathartique […]ça c'était super et après de trouver des solutions ensemble tu vois cette capacité qu'ont les uns ou les autres face à une difficulté de l'un, de venir proposer tu vois des solutions, une aide. Tu vois ça c'est le, c'est la vertu du groupe vraiment quoi je trouve, quand le groupe fonctionne. Mais de ce que moi j'ai remarqué notamment cette année, quand la PI ne vit pas, c'est la merde dans ton groupe classe. Bon pardon je te le dis comme ça. Mais les comportements individualistes peuvent se déchaîner, à outrance en fait.* » Nicole donne un contre-exemple qu'elle a vécu cette année. « *Il y avait un groupe qui était difficile mais la PI vivait pas, le conseil, se faisait une fois tous les 15 jours, il y avait pas de décisions, les ceintures étaient pas en place pour dire. Du coup c'était un jeu incessant de ping-pong. Il y avait pas de cadre en fait, Tu vois en fait c'est là où elle pose un cadre en fait, aussi.* » (N7_1h57'30)
	R	D'accord. Et est-ce que tu fais un lien entre la PI et l'occitan, la langue dans laquelle tu enseignes?	
1h59'47	N	Hum… (Hésitation). Je sais pas, non je crois pas en fait, c'est-à-dire le lien parce que oui en fait oui, on dit souvent ça que on a choisi une pédagogie adaptée à , au fait de la langue en fait tu vois c'est important de pouvoir, ça sert la langue d'avoir des lieux de parole en fait. C'est ça le lien que tu fais?	
	R	Ce que toi toi le lien que tu ferais toi?	
2h00'27	N	Oui non mais parce que moi, quand je suis rentrée à	3. « *quand je suis rentrée à*

		Calandreta, j'entendais beaucoup ça que, qu'on avait adossé une pédagogie aussi au fait, que ça participait en fait, que ces lieux de langage permettaient aussi de faire vivre la langue etc… Tu peux me la reposer ta question?	*Calandreta, j'entendais beaucoup ça que, qu'on avait adossé une pédagogie aussi au fait, que ça participait en fait, que ces lieux de langage permettaient aussi de faire vivre la langue etc.* » (N7_2h00'27)
	R	Ouais en gros, quel lien tu fais entre Pi et l'occitan, la langue dans laquelle tu enseignes?	
2h01'05	N	(hésitation). J'en fais pas, parce que pour moi ça va ensemble. C'est un peu un package. Je sais pas comment dire ouais pour le coup j'aurais du mal à défaire l'un de l'autre parce que je ne les connais que dans ce contexte déjà. En revanche, ce que ce que j'ai entendu, de mes élèves aussi, plus grands c'est que ça n'existe qu'à l'école. Oui, mais le conseil tu vois j'ai entendu dire des parents, dire : « mais, mais je ne comprends pas pourquoi vous ne faites pas comme à l'école de vous dire gentiment les choses. Ah non mais on n'est pas à l'école il y a pas de conseils là. » Tu vois donc les frères et sœurs qui s'*escarpillent*[21], qui se disputent fort tu vois, devant l'école avant de partir. Et les élèves l'associent beaucoup à ça et pour en avoir parlé avec des copines qui sont aussi mamans de calandrons, et voilà et avec qui on peut parler très librement et justement, qui disaient « Oh, on a essayé d'instaurer le conseil à la maison (rire) pour avoir un espace de parole comme ça. » Du coup je laisse parler tu vois. « Non mais les enfants ils nous ont dit qu'on comprenait rien quoi. » Et tu vois, eux par contre ils l'associent aussi très fort à ça en fait. Ils associent PI école occitan	3. Pour Nicole, PI et langue occitane, sont indissociables à tel point qu'elle ne voit pas la nécessité de faire de lien entre elles « *ça va ensemble. C'est un peu un package. […]j'aurais du mal à défaire l'un de l'autre parce que je ne les connais que dans ce contexte.* » Ses élèves, petits ou grands, ont le même point de vue « *ça n'existe qu'à l'école. […]Ils associent PI école occitan* » (N7_2h01'05) 2. Les parents ne comprennent pas pourquoi à la maison ou même devant l'école, « les frères et sœurs qui s'*escarpillent*[22], qui se disputent fort […] « pourquoi vous ne faites pas comme à l'école de vous dire gentiment les choses. » Ce à quoi les élèves rétorquent : « Ah non mais on n'est pas à l'école il y a pas de conseils là. » Certains parents ont raconté à Nicole leurs tentatives : « *Oh, on a essayé d'instaurer le conseil à la maison (rire) pour avoir un espace de parole comme ça. » Du coup je laisse parler tu vois. « Non mais les enfants ils nous ont dit qu'on comprenait rien quoi.* » (N7_2h01'05)
	R	Les enfants tu veux dire?	
	N	Oui	
	R	Et toi?	
2h02'54	N	Et moi ben non en fait sincèrement. Mais de fait, je pense	

[21] qui s'écharpent
[22] qui s'écharpent

		que ouais et en même temps je me dis, au final ça revient à ce que je te disais. Est-ce que langue et PI… ? Moi je te dirais plutôt, classe et PI et comme ma classe est en occitan de fait ça va avec. Et oui et peut-être triste que ça n'existe pas plus entre nous, entre adultes.	
	R	De quels adultes tu parles là?	
2h03'26	N	Les adultes de l'école en fait tu vois le conseil. Tu vois cette année j'ai vécu un moment, incroyable qui est que, j'ai posé une critique à une collègue. (toux)	
	R	En conseil des maîtres ?	
2h03'44	N	En conseil regents. Parce qu'en fait, elle partait tout le temps à 5h, parce qu'on finit à 5h. Et elle me saute dessus un soir parce que je suis de portail, il est 16h57, je suis en train de finir de faire sortir mes élèves et elle, elle re-rentre et elle m'aboie dessus. « Ah non ! mais, tu te rends pas compte je pars à 5h donc voilà, je t'attends au portail ! » Sur le moment, je me dis ben il est pas l'heure, on est trois minutes quoi en fait, après, elle est peut-être pressée. Donc je m'inscris en critique en lui disant, je lui dis ben que que j'aimerais la prochaine fois qu'elle me dise les choses autrement parce que je l'ai plutôt, je lui dis ça m'a heurté, ta façon de me sauter dessus, qui plus est devant les élèves parce que t'étais pressée. Tu vois ça je pense que ça peut s'anticiper, parce qu'il pleuvait, sa fille attendait au collège enfin, il y a plein de raisons, je les entends tu vois. Maintenant, je rêve que de ça, lire l'avenir dans la tête des gens, mais en fait j'y arrive pas encore donc faut me parler quoi. Et donc voilà, puis à la suite de ça il y en a une autre, un collègue qui a fait, pour une autre enfin voilà. Quand on a fait une concertation, ces deux collègues-là ont dit, « c'était hyper difficile de reprendre la classe après la critique de trucs et machins que vous avez fait, moi j'ai même cru que j'allais rentrer chez moi et donc je me demandais si on pouvait pas enlever les critiques au conseil. »	3. Nicole regrette que si la PI fonctionne bien en classe, certains de ses collègues ne s'en saisissent pas ne la font pas vivre entre adultes. Elle raconte une critique anodine qu'elle a adressée à un de ses collègues en conseil de regents et que deux des ses collègues en ont été bouleversées « *c'était hyper difficile de reprendre la classe après la critique de trucs et machins que vous avez fait, moi j'ai même cru que j'allais rentrer chez moi et donc je me demandais si on pouvait pas enlever les critiques au conseil.* » (N7_2h03'44)
2h05'23		Je me suis dit, ça y est on a tous pété les plombs là. Je me suis dit, c'est une caméra cachée en fait. Non mais je me suis dit, tu te rends compte quand même, c'est se dire comment les petits peuvent parfois le recevoir, de l'empathie quand même un peu, un poil et comment ils reçoivent pas comme ça en vrai. Mais comment nous on le réceptionne, tu vois, je me suis dit oh là là je me suis dit c'est bizarre quoi comment on fait alors après, dans la classe ? C'est quoi qui est touché en vrai. En vrai, ce qui est touché en vrai c'est de l'ego tu vois. Parce que de quoi on parle, les deux elles étaient basées sur un mode de fonctionnement. Mais ce qui a parlé c'est l'égo mais c'est intéressant en fait aussi, de savoir où est-ce qu'on place notre ego. Moi la première, j'ai des problèmes d'ego par moment quand ça me gratte trop fort je me dis, ah mais il est bien placé là. Et voilà et ben tu vois et du coup ouais je sais pas.	3. « *Je me suis dit, ça y est on a tous pété les plombs là. Je me suis dit, c'est une caméra cachée en fait.* » Elle constate que ce que des enfants sont capables de vivre et de faire exister dans une classe, incommode fortement certaines de ses collègues. Elle considère qu'en l'occurrence, le recours aux critiques en conseil touche l'ego de ces personnes qui ne peuvent pas le supporter. (N7_2h05'23)
	R	Ok	
2h06'35	N	Et déjà quand on était en formation il y avait cette histoire du conseil qui était sortie en A1, avec les critiques etc. Et certains, qui confondaient déjà, avec un tribunal, un procès, qui vivaient les choses déjà de cette façon et tu vois là d'un coup poc ! ça me revient. Et je me dis : Ah tiens quatre ans plus tard. Ah ! tiens tiens !	3. C'est quelque chose qu'elle avait déjà vécu en APRENE 1, en formation, le fait que des personnes « *avec les critiques etc. Et certains, qui confondaient déjà, avec un tribunal, un procès, qui vivaient les*

			choses déjà de cette façon et tu vois là d'un coup poc ! ça me revient. Et je me dis : Ah tiens quatre ans plus tard. Ah ! tiens tiens ! » (N7_2h06'35)
	R	D'accord. Le mot militant ça évoque quoi pour toi?	
2h07'13	N	(Silence) Oui alors les militants pédagogiques, de la langue tout ça ? Ouais ben je sais pas en fait moi je pense que je passe plutôt pour quelqu'un de militant, a priori parce qu'on me l'a déjà dit. « Oh toi tu es une militante. »	2. « *je passe plutôt pour quelqu'un de militant, a priori parce qu'on me l'a déjà dit. « Oh toi tu es une militante. »* » (N7_2h07'13)
	R	Et c'est quoi un militant pour toi?	
2h07'30	N	Ah ben parce que moi je dis qu'il faut. C'est quoi bah c'est quelqu'un qui s'engage à faire vivre et peut-être à se battre pour une cause quoi. Et voilà en fait c'est ça, militant c'est plutôt compter par un engagement à se battre pour, tu vois il y a cette idée vraiment de lutte etc.. Moi j'ai peut-être été sous ce format-là certainement et peut-être qu'aujourd'hui je pense que je suis quand même une militante mais, euh… je ne lutte pas. Je ne combats plus, je ne lutte pas, je vis. En fait la différence elle est là, de ma petite expérience, toute à l'heure j'avais un âge canonique maintenant je dis que je suis toute petite, ça va bien, sinon ça va bien. Mais tu vois mon âge aujourd'hui j'en suis là de ce constat c'est que lutter contre en fait, ne fait advenir que l'inverse de ce que l'on veut. Lutter ne fait émerger que les résistances alors que être dans je vis, je fais, ben je partage ce que je vis, ce que je fais, c'est plus là l'occasion je crois, de drainer à soi, de drainer à soi les autres, (rire) bon c'est une forme de manipulation certains te diront. Peut-être, ce ne sont peut-être que des mots, mais je le vois plus comme ça en fait plutôt en fait. Peut-être parce que j'ai rencontré des militants qui sont trop dans le « Ah ! » pointer pointer pointer tout le temps. Bah moi aussi je le fais ça je me dis ça j'ai pas envie, mais tu es pas obligé de tout le temps avoir le nez dans le caca des gens; tu vois? Tu peux aussi être juste dans le constat de voilà, de dire « Ah ! ça je garde pas. » Et je vais plutôt me la faire comme ça et puis voilà. Ouais et du coup du coup c'est ça en fait maintenant. Je passe, je le suis quand même pour partie, c'est-à-dire que, je milite pour un niveau de langue occitan élevé de tous les enseignants Calandreta.	2. « *moi je dis qu'il faut* [être militant] *c'est quelqu'un qui s'engage à faire vivre et peut-être à se battre pour une cause quoi. Et voilà en fait c'est ça, militant c'est plutôt compter par un engagement à se battre pour, tu vois il y a cette idée vraiment de lutte.* » (N7_2h07'30) 2. « *aujourd'hui je pense que je suis quand même une militante mais, euh… je ne lutte pas. Je ne combats plus, je ne lutte pas, je vis.[…] j'en suis là de ce constat c'est que lutter contre en fait, ne fait advenir que l'inverse de ce que l'on veut. Lutter ne fait émerger que les résistances alors que être dans je vis, je fais, ben je partage ce que je vis, ce que je fais, c'est plus là l'occasion je crois, de drainer à soi, de drainer à soi les autres.* » (N7_2h07'30)
2h10'10		Et je ne tolère pas ou peu, même si j'y travaille, le nivellement par le bas. Donc je sais que ça peut avoir l'air d'un discours hyper enfin voilà mais après je, en fait je me rassure parce que certaines de mes collègues amies partagent mon point de vue. Ça rassure toujours de pas se sentir seul. Mais oui, je crois à un moment donné, qu'on se doit d'avoir un niveau d'exigence, notamment au niveau de la langue nécessaire. C'est nécessaire et essentiel en fait. Mais de la même manière, je pense qu'on doit avoir, qu'on se doit d'avoir un niveau d'exigence, en termes de pédagogie. Moi par exemple aujourd'hui, j'ai beau être titulaire, ma langue faut que je continue à l'améliorer clairement. Alors je fais des petits pas et en pédagogie c'est pareil en fait. Tu vois là, mon objectif c'est de trouver un Champi ou de faire en sorte de pouvoir plus participer ou de voir si je peux pas participer à des stages etc. Parce que je me sens trop légère à ce niveau-là. Voilà tu vois, de	2. « *je milite pour un niveau de langue occitan élevé de tous les enseignants Calandreta. […] Mais de la même manière, je pense qu'on doit avoir, qu'on se doit d'avoir un niveau d'exigence, en termes de pédagogie. Moi par exemple aujourd'hui, j'ai beau être titulaire, ma langue faut que je continue à l'améliorer clairement. Alors je fais des petits pas et en pédagogie c'est pareil en fait.* » Nicole souhaite rejoindre un chamPIgnon ou faire des

		revenir aussi, à relire des choses que j'ai lues il y a déjà 4 ans 5 ans, parce que je pense que je vais pas les lire de la même façon enfin, ça va éclairer autrement ma compréhension. Et que je pense qu'il faut revenir parfois, parfois revenir et reboucler à la base.	stages de PI et relire des textes de ce corpus. « *je vais pas les lire de la même façon enfin, ça va éclairer autrement ma compréhension.* » (N7_2h10'10)
	R	Tu te sens plutôt une militante de la langue ou plutôt une militante de la pédagogie, de la PI ? Comment tu te vois?	
2h11'50	N	Alors c'est pareil tu vois est-ce que pour être militant il faut être vachement au point et tout ça? Alors si c'est le cas, je suis pas une militante du tout tu vois, parce qu'il y a aussi cet esprit-là en fait. Tu vois, moi je fais partie d'un groupe départemental ICEM Freinet. Et je sais pas trop si je vais y retourner à la rentrée, parce que dedans il y a des militants qu'ont tendance à être un peu, en mode, comment dire. Alors déjà ils ont eu du mal à m'accepter, je suis "privé" moi. Alors là je suis arrivée, pareil la fleur au fusil. (voix surfaite) « Alors voilà je suis enseignante en Calandreta. Ah, c'est privé ça ? Oui. Ah ben si c'est Freinet, c'est public. Ah on n'est pas tous enseignants? D'accord » Ça a été un tollé. Et en plus je trouve un papa de mes élèves à l'époque, de deux de mes élèves qui était en Freinet aussi mais dans le public, et qui l'avait pas dit. Il rasait les murs comme ça. (Rire) On s'était dit un petit bonjour parce qu'on s'est dit on va se faire fusiller en fait. Bon ben voilà bref et à l'intérieur il y a des gens qui sont militants effectivement, mais enfin tu vois militer ça veut pas dire exclure quoi. Enfin pour moi ça veut pas dire ça mais parfois c'est un peu ce truc tu vois quand on commence à un degré de compréhension et de connaissance peut-être que tu vois on rentre dans cette catégorie un peu sachant, et que, tu vois, un peu supérieur. Je trouve ça dommage en fait. Moi dans ma vie j'ai rencontré plein de gens qui savaient plein de trucs, qui étaient d'une ultra grande simplicité, humilité et qui me les ont mis à portée, tu vois. Qui se sont mis à ma portée, et j'aurais jamais eu le parcours que j'aurai, et que j'ai eu là si j'avais pas rencontré ces gens en fait. Tout en simplicité, qui te jugent pas et qui te réexpliquent (rire) plus lentement avec d'autres mots parfois, parce que ça infuse pas, ça infuse pas à l'allure où ça doit infuser à ce moment-là quoi. Et et donc ouais voilà.	2. Nicole fait partie d'un groupe départemental ICEM Freinet dans lequel elle n'a pas été bien accueillie. « *Alors déjà ils ont eu du mal à m'accepter, je suis "privé" moi. Alors là je suis arrivée, pareil la fleur au fusil. (voix surfaite) « Alors voilà je suis enseignante en Calandreta. Ah, c'est privé ça ? Oui. Ah ben si c'est Freinet, c'est public. Ah on n'est pas tous enseignants? D'accord » Ça a été un tollé. Et en plus je trouve un papa de mes élèves à l'époque, de deux de mes élèves qui était en Freinet aussi mais dans le public, et qui l'avait pas dit. Il rasait les murs comme ça. (Rire)* » (N7_2h11'50) 2. Nicole se démarque de certains militants du groupe ICEM qu'elle fréquente « *des gens qui sont militants effectivement, mais enfin tu vois militer ça veut pas dire exclure quoi.* » (N7_2h11'50) 3. « *Moi dans ma vie j'ai rencontré plein de gens qui savaient plein de trucs, qui étaient d'une ultra grande simplicité, humilité et qui me les ont mis à portée, tu vois. Qui se sont mis à ma portée, et j'aurais jamais eu le parcours que j'aurai, et que j'ai eu là si j'avais pas rencontré ces gens en fait.* » (N7_2h11'50)
	R	Donc en termes de militance, si parce que tout à l'heure tu disais, ça t'importe, que ça t'importe le, une exigence de niveau de langue mais aussi une exigence pédagogique, Tu la situes là ta militance, c'est un peu, en termes d'occitan ou de PI ? Enfin, je sais pas.	
2h14'18	N	Ouais. Ben je sais pas en fait, ouais je sais pas parce que, (soupir) je sais pas trop comment dire en fait. Je sais pas en fait ce pourquoi je milite en vrai. Je sais pas si je suis rentrée parce que je suis militante je suis pas sûre par	1. Nicole dit qu'elle milite pour que les regents recrutés aient « *un niveau des savoirs de base correct […]. Je*

		rapport à d'autres par rapport à, au temps que je donne, à ce que je fais, à quoi je participe etc. Même si je pense que je fais des choses tu vois. Et je pense que chacun met l'énergie où il doit la mettre et où il a besoin de la mettre. Si je suis militante aujourd'hui c'est… c'est pour qu'on recrute des gens qu'ont, euh… somme toute, un niveau des savoirs de base correct quoi. (Soupir). Ça fait, bon, ça fait un peu, ça fait un peu comment dire ben merde, ça fait pas prétentieux. Enfin voilà. Je trouve ça difficile d'avoir des collègues, tu vois qui veulent rester qu'en maternelle parce qu'ils ont du mal à poser une division à virgule quoi. Je trouve ça difficile, d'avoir des collègues qui arrivent pas accorder correctement un participe passé tu vois, avec auxiliaire quoi. Je trouve ça difficile.	*trouve ça difficile d'avoir des collègues, tu vois qui veulent rester qu'en maternelle parce qu'ils ont du mal à poser une division à virgule quoi. Je trouve ça difficile, d'avoir des collègues qui arrivent pas accorder correctement un participe passé tu vois, avec auxiliaire.* » (N7_2h14'18)
2h15'50		Parfois, c'est pas le gros, mais je trouve ça difficile parce que si déjà t'y arrives pas en maternelle, ben ça va être compliqué de l'acquérir dans une autre langue. Ou pas d'ailleurs, peut-être pas j'en sais rien. Et je trouve qu'on a du mal à recruter donc forcément, parce que c'est un parcours qui est long, parce que c'est un parcours qui est coûteux, parce que, enfin voilà ! Et que ça nous aide pas, ça aide pas le mouvement quoi. Parce que du coup, au-delà de ça c'est que en fait , tu comprends bien que si déjà ça, tu es un peu en difficulté par rapport à ça, tu as déjà ça à combler, et en plus t'as l'apport de la langue, en plus tu as l'apport de la pédagogie, de la PI. Ça fait beaucoup quoi enfin. Ça fait aussi des, ça met aussi en difficulté. En fait. Et ça enlève pas la valeur que ces personnes peuvent avoir, tu vois et je l'attache pas une personne, je dis juste que ça c'est une, c'est comme une sorte de principe à avoir. Et je sais que mon discours passe pour, je le porte hein, ce que je dis je l'ai déjà dit, et donc du coup ça, ça heurte certaines personnes parce que je passe pour quelqu'un de élitiste en fait.	1. Elle considère que le parcours de formation des regents est long et couteux d'autant plus si les futurs regents doivent d'emblée combler leurs lacunes dans les savoirs de base, en sus d'acquérir un niveau de langue et intégrer les apports de la PI. « *Et que ça nous aide pas, ça aide pas le mouvement quoi.* » A ce titre, « *ça heurte certaines personnes parce que je passe pour quelqu'un de élitiste.* » (N7_2h15'50)
	R	D'élitiste tu dis?	
2h17'21	N	Ouais, d élitiste je passe pour quelqu'un de élitiste de dire à un moment donné, à un moment donné élevons quoi. Cherchons à nous élever. Tous. Parce que, parce que c'est aussi comme ça que les enfants, enfin je sais pas, tu as une classe, tu sais de quoi on parle. Des enfants, ils vont vers ce que qu'ils savent pas aussi, ça les titille, en fait d'aller voir ce qu'ils ne savent pas, expérimenter tu vois ce que je veux dire et tout ça. Et ben nous c'est pareil. Si moi, à un moment donné, je me trouve dans une équipe où, moi au bout de 5 ans je repère plus de fautes de langue chez mes collègues, et qu'elles sont pas en capacité de l'entendre, même si tu le dis gentiment, et que tu vois que le niveau ben moi il me tire pas. Moi c'est pas grave, je vais aller me le chercher mais. Mais malgré tout et si après voilà on se dit y'a une charte et que la PI, elle vit pas, elle vit pour partie parce que, c'est pas parce que c'est dans ton emploi du temps, il y a marqué quoi de neuf, conseils, table de découverte, que ta classe c'est une PI quoi. Elle est en, c'est une classe coopérative en fait. Parce que moi je pense que c'est au-delà de la PI en fait, Nous en fait il me semble qu'on met en place une classe coopérative et il y a la PI en fait derrière, enfin derrière ou devant, et des techniques etc. et pas que. On peut aussi prendre des choses ailleurs qui se font et qu'on peut trouver très bien et qui vont venir s'intégrer, parce que à un moment donné ça fait sens en	2. « *je passe pour quelqu'un de élitiste de dire à un moment donné, à un moment donné élevons quoi. Cherchons à nous élever. Tous. […]moi au bout de 5 ans je repère plus de fautes de langue chez mes collègues, et qu'elles sont pas en capacité de l'entendre, même si tu le dis gentiment, et que tu vois que le niveau ben moi il me tire pas. Moi c'est pas grave, je vais aller me le chercher.* » Elle considère que certaines classes Calandreta affiche des institutions PI sur l'emploi du temps mais ne font pas vivre la PI, contrairement aux recommandations de la Charte. (N7_2h17'21)

		fait voilà.	
	R	Actuellement tu te situes comment au sein du mouvement Calandreta toi?	
2h19’27	N	Euh… Alors je suis titulaire. Youhou ! L'année prochaine je serai déléguée, je me suis mise déléguée du coup, ben pas l'année prochaine mais à un moment, si je peux ben, je veux bien accueillir dans ma classe enfin, faire Baïle, enfin tu vois. Le truc c'est que Calandreta c'est un mouvement c'est quoi ça aussi. Tu vois je suis une militante du mouvement, c’est à dire, moi je suis au CA de ma Fédération depuis que je suis rentrée en 2016 en fait.	2. Nicole va être déléguée « *à un moment, si je peux ben, je veux bien accueillir dans ma classe enfin, faire Baïle, enfin tu vois. Le truc c'est que Calandreta c'est un mouvement c'est quoi ça aussi. Tu vois je suis une militante du mouvement, c’est à dire, moi je suis au CA de ma Fédération depuis que je suis rentrée en 2016.* » . (N7_2h19’27)
	R	Au conseil d'administration?	
2h19’43	N	Au conseil d'administration de ma fédération. Du coup j'avais dit que quand je serai titulaire, parce que chez nous il faut être titulaire pour être délégué, enfin je me mettrais à la délégation, ben je l’ai fait. J'aimerais bien d'abord prendre ma classe 1 an si je suis sur un poste avec une responsabilité de classe en étant titulaire et à me projeter pour, euh, pour reprendre enfin pour accueillir dans ma classe. Ceci étant…	
	R	Accueillir des gens en formation?	
2h20’12	N	Ouais, accueillir. Tu sais en stage les gens qui sont, comme des A1 ou des AFPR. Il faut d'abord que enfin voilà je vais prendre ma classe l'année prochaine, si je me mets à la délégation j'apprends aussi à, pas à hiérarchiser hein, mais à ralentir aussi parce que je vois aussi que, à un moment on peut faire les choses en prenant son temps tranquillement. Et ouais puis après, pourquoi pas participer au plan de formation en fait parce que c'est quelque chose dont on parle avec d'autres, collègues, qui sont pas forcément encore titulaires mais bon enfin voilà. Qui sont quand même investis et se dire, ouais pourquoi pas essayer de faire une formation voilà. Parce que par exemple ce souci de la langue on est plusieurs à l'avoir. Et on est plusieurs à noter que bon on trouve pas satisfaisant la proposition du CFPO de Béziers donc on s’est dit à un moment on va se retrousser les manches et puis on va se la faire quoi. Tu vois de la même manière se dire.	2. Nicole souhaite pouvoir accueillir des débutants dans sa classe. Elle veut également « *avec d'autres, collègues, qui sont pas forcément encore titulaires mais bon enfin voilà. Qui sont quand même investis et se dire, ouais pourquoi pas essayer de faire une formation voilà. Parce que par exemple ce souci de la langue on est plusieurs à l'avoir. Et on est plusieurs à noter que bon on trouve pas satisfaisant la proposition du CFPO de Béziers donc on s’est dit à un moment on va se retrousser les manches et puis on va se la faire quoi.* » (N7_2h20’12)
	R	C'est-à-dire faire une formation, c'est-à-dire?	
2h21’27	N	Ben proposer peut-être une formation au niveau de la langue sur des thèmes, enfin... Peut-être en lien avec la classe tu vois enfin, sur enseigner l'occitan en fait qui peut servir et à la classe et aux enseignants en fait.	
	R	Dans le cadre du plan de formation? Donc là tu aurais une place d'organisatrice, de formatrice?	
2h21’51	N	Oui, alors en fait on a parlé comme ça mais oui par exemple, ça serait moi qui serais dans la case responsa… référente tu vois de ... Bon ça veut pas dire que il va y avoir, on peut être à plusieurs, hein ! Je cherche pas ce que mon nom soit écrit en haut de l'affiche. Enfin l'idée c'est	2. « On va pas tout révolutionner mais en tout cas voilà c'est ça en fait c'est peut-être ça être militant. Arriver et puis mettre sa

		de, tu vois moi j'ai avancé sur sur ces sujets-là enfin tu vois. C'est quelque chose dont on parle avec quelques-uns depuis un moment déjà, depuis l'année de formation etc. Et tu vois qui s'affine. Et les années passent, on se titularise ou on est en passe de l'être, etc. et donc forcément il y a des questions qui reviennent comme ça. On se dit, « ça y est on arrive à quai, ça va être l'occasion là. » On va pas tout révolutionner mais en tout cas voilà c'est ça en fait c'est peut-être ça être militant. Arriver et puis mettre sa pierre quoi. Ça ça veut pas dire que tu fais tout, tout casser ou tout révolutionner ou tout faire tout seul, c'est juste mettre ta pierre en fait.	pierre quoi. Ça ça veut pas dire que tu fais tout, tout casser ou tout révolutionner ou tout faire tout seul, c'est juste mettre ta pierre en fait. » (N7_2h21'51)
	R	Tout à l'heure tu as évoqué ton fils à plusieurs reprises, donc si j'ai bien compris il a été scolarisé ou il est encore scolarisé à Calandreta. Comment tu as vécu, toi, cette double place de parent d'élève et en même temps enseignante?	
2h23'17	N	Ah ! ça c'est une bonne question. Je peux en parler librement il est au camp de ses éclaireurs donc du coup, tu vois il m'entend pas, c'est bien. Et puis il y a pas mon… il y a pas son père en plus, encore mieux.	1. Son fils, Arnaud, participe à un camp d'éclaireurs au moment de l'entretien. (N7_2h23'17)
	R	L'entretien est anonymisé hein. Donc ne t'inquiète pas.	
2h23'34	N	Oui, oui, non mais, après anonymisé, il a des oreilles qui traînent tu vois. Je suis quelqu'un j'ai été quelqu'un, un enfant avec des oreilles qui trainent tout le temps. (rire). Non non mais après, il y a rien de secret. Hum… Moi j'ai vécu difficilement en tant que maman, que mon fils par exemple ne connaisse pas les ceintures, voilà, les ceintures d'apprentissage.	1. « *Je suis quelqu'un j'ai été quelqu'un, un enfant avec des oreilles qui trainent tout le temps. (rire).* » (N7_2h23'34) 3. «*Moi j'ai vécu difficilement en tant que maman, que mon fils par exemple ne connaisse pas les ceintures, voilà, les ceinturesd'apprentissage.* » (N7_2h23'34)
	R	Parce que tu as eu, si j'ai bien compris il y a eu une première période où tu l'as inscrit en Calandreta, alors que tu n'étais pas encore enseignante ?	
2h24'13	N	Ah non il est rentré en même temps que moi en fait.	
	R	Ah d'accord, j'avais pas compris. Tu avais mal vécu que ton fils… ?	
2h24'16	N	Il est rentré en grande section, Arnaud. Bah en fait moi je suis arrivée, je me suis formée, j'étais en stage etc., j'ai lu mes petites brochures du coup. (Rire). Du coup, je me suis bâtie mon école formidable, idéale et, et c'est bien hein ! pour plein de raisons en fait. Donc ça lui correspond complètement en fait, l'immersion c'est quelque chose qui lui convient parfaitement. Moi j'ai vu l'avant-après puisque il a fait la grande Section et comment en l'espace de 3 mois, enfin non, entre septembre et novembre, ouais. Il était tout le temps dans la langue en fait. C'était super intéressant de voir ça aussi. Mais tu vois, le fait que, il y ait pas de fonctionnement en ceintures c'est quelque chose qui l'a beaucoup brimé, Il l'a vécu comme une brimade en fait. Quand tu es maman tu sais, tu as beau, moi je suis quelqu'un qui partitionne de malgré tout, je suis quand même sa mère et je sais qu'il faut pas souffrir à leur place, ça empêche pas que moi je souffre hein parfois	1. Arnaud est entré en Calandreta en même temps qu'elle. (N7_2h24'16) 3. Si son fils est rapidement rentré dans la langue grâce à une réelle immersion, elle regrette « *qu' il y ait pas de fonctionnement en ceintures c'est quelque chose qui l'a beaucoup brimé, Il l'a vécu comme une brimade en fait.* » (N7_2h24'16)
	R	Mais il était dans la même école que toi?	

2h25’29	N	Non non non. Cette année je l'ai eu là juste en CM un petit peu, enfin voilà, 3 heures par semaine. Et le fait qu'il y ait pas les ceintures en fait et pas seulement pour lui, parce que je trouve enfin parce que je trouve en fait, c'est tellement une évidence. Mes collègues, enfin « c'est beaucoup de travail. » Ben voilà, il y en a plein qui existent hein. Et le fait que ça n’existe pas ces ceintures, qu’il y ait pas de travail d'équipe, à l'école.	3. Elle regrette que dans l’école où elle travaille cette année, les classes ne sont pas coopératives et dénuées d’institutions sous prétexte selon ses collègues que « *c'est beaucoup de travail.* » (N7_2h25’29)
	R	Ça ça a été tout le long de sa scolarité, dans la Calandreta où il a été c'est ça?	
2h26’08	N	Ouais, il y a pas d'équipe, il y a pas de travail en ceinture, la PI c'est quoi de neuf, quand il y est, c'est le conseil, quand il y est, et voilà quoi ! Et donc bah enfin pour moi c'est pas une classe coopérative. C'est clairement pas une classe coopérative quoi ! Il y a pas de journal, il y a pas de correspondance, y’a les ceintures de comportement, enfin, et encore, il y a pas de marché. Il y a rien quoi.	
	R	Et tu as fait le choix de l'inscrire dans cette école-là?	
2h26’52	N	Ah ben je le savais pas (rire), C'est notre école de proximité.	
	R	D'accord ok	
2h26’59	N	Je le savais pas tu vois c'est ça aussi quand tu passes à l'intérieur, ben tu découvres et puis tu découvres aussi l'inertie etc. Maintenant voilà c'est pas, la difficulté aussi d'avoir une, d'avoir… ouais d'être avec cette double casquette je pense que pour mes collègues aussi ça a été hyper inconfortable, super inconfortable pour mes collègues ça a été hyper inconfortable.	3. Son fils est inscrit dans la Calandreta, école de proximité. « *Quand tu passes à l'intérieur, ben tu découvres et puis tu découvres aussi l'inertie […] d'être avec cette double casquette je pense que pour mes collègues aussi ça a été hyper inconfortable, super inconfortable*[…]*que je sois là, que je vois.* » (N7_2h25’29)
	R	Pour tes collègues qui étaient eux les enseignants de ton fils c'est ça?	
2h27’44	N	Ouais pour certains, ouais, pour certaines, ça a été très inconfortable que je sois là, que je vois. Bon en même temps elles savaient hein.	
	R	En tant que mère tu veux dire là?	
2h27’53	N	Ben que je voie, ce qui se faisait ou pas dans la classe, dans l'école et dans la classe. Et puis au-delà de ça, moi j'ai été visitée cette année et quand mes Paissèls Ajudaires m’ont dit : “Alors d'accord cet emploi temps-là comment il a été fait? Comment il va bien tout ça. » D'accord bah voilà il y a où là où il y a un choix pédagogie qui est fait de mettre 10 heures de français sur des CE1 CE2 et pas en comparaison.	
	R	J'ai pas entendu	
2h28’20	N	Et pas en comparaison de langues	
	R	D'accord ouais	
2h28’24	N	De français pur, Les deux Paisselas Ajudaires elles me disent : « Je ne comprends pas. » Donc bon voilà tu essaies un peu de sauver, comme moi je je fais équipe bah du coup moi je dis : « oui c'est un choix qui a été réfléchi en concertation à la prérentrée etc. » Elle dit « bah ouais ça empêche pas que je comprends pas, donc je vais aller voir ta collègue qui est là depuis 20 ans quoi et qui bouge pas ses lignes. Et les ceintures, tu travailles en	3. Lors de la visite des Paisselas Ajudaires, celles-ci constatent que la classe dans laquelle Nicole exerce partiellement n’est pas en accord avec le volume horaire de cours « *français pur* » ni avec une réelle mise

		ceintures ? Parce que là tu vois ça pourrait être intéressant pour toi parce que tu vois comme pour l'écriture notamment t'as du CE1 au CM2. Ah non ça ne se fait pas , Ah mais pourquoi? Pourquoi toi tu le mets pas en place? » Et à un moment, il faut être honnête. Je leur ai dit : « Moi je suis arrivé je me suis pris des volées de bois vert. Donc maintenant moi je mets rien en place en vrai, parce que là il y aura pas de poste pour moi l'année prochaine. » Je vais faire mon année, je vais le faire mais ça signifie qu'à un moment donné ça n'existe pas. Et ça n'existera pas. Et moi ce qui me gêne c'est que, c'est que, on est d'accord que tu vois, la difficulté c'est que j'ai une casquette pédagogique et j'ai une casquette associative. Même si en fait moi j'ai toujours pris plus ma casquette pédagogique qu'associative. Alain c'est mon conjoint, qui a la casquette associative.	en place d'institutions. Si dans un premier temps, Nicole tente de sauver les apparences pour sa collègue, au bout d'un moment, leur dit : « *Moi je suis arrivé je me suis pris des volées de bois vert. Donc maintenant moi je mets rien en place en vrai, parce que là il y aura pas de poste pour moi l'année prochaine.* » (N7_2h28'24)
	R	Lui il est?	
2h29'50	N	Associatif, oui oui il est au CA de l'école, enfin voilà.	
	R	De l'école de ton fils?	
2h29'55	N	Ouais et du coup les associatifs n'ont pas à se mêler du pédagogique. On est complètement d'accord avec ça. Maintenant, je crois quand même (rire), pour avoir été à l'intérieur tu vois, avoir la double vision être passée dans, ce sera ma 4ème école, je crois qu'à un moment donné quand il y a des problèmes, il y a pas de fumée sans feu hein, c'est pas tout le temps on est d'accord. Mais quand même quand t'as une charte qui dit ok la liberté pédagogique de l'enseignant, mais quand on prône des choses, ça n'existe pas, vraiment concrètement et que à un moment ben les enfants ça n'existe pas quoi. Les enfants ils vont pas te dire tu vois. C'est Alain mon conjoint, qui dit à mon fils « mais vous travaillez pas en équipes là, parles-en à ton cap de cola. Mais papa, il y a pas d'équipes, il y a pas de cola. Ah bon ! » et il me regarde et moi je suis là « ah je sais pas, je suis pas dans la classe. » Tu vois c'est difficile parce que, enfin sur le principe. On en a parlé en centre de formation. Parce que c'est pas que dans celle-ci, c'est partout.	2. Son conjoint est impliqué dans l'école de son fils en tant qu'associatif, il participe au CA de l'école. (N7_2h29'55) 1. 3. C'est la 4ème Calandreta dans laquelle elle travaille et elle a constaté à plusieurs reprises que les recommandations pédagogiques de la charte, recours aux TFPI, ne sont pas respectées. Lorsque son conjoint questionne son fils, Nicole se trouve en difficulté « *Alain mon conjoint, qui dit à mon fils « mais vous travaillez pas en équipes là, parles-en à ton cap de cola. Mais papa, il y a pas d'équipes, il y a pas de cola. Ah bon ! » et il me regarde et moi je suis là « ah je sais pas, je suis pas dans la classe. » Tu vois c'est difficile* » (N7_2h29'55)
2h31'02	N	Mais je crois qu'à un moment, parce que tout ça c'est c'est exigeant aussi ce milieu coopératif il est exigeant, tu vois il est exigeant, oui, il est exigeant en termes d' investissement, de ce qui remue, de comment il te remue. Enfin tu vois ça c'est… tu le gères pas de la même façon en fait, tu vois. Il y a aussi ça, enfin moi ma collègue elle dit : « ah non mais c'est chacun à sa place et silence hein, je supporte pas le bruit. » D'accord. Ben ouais moi non plus je supporte pas le bruit tu vois. On est d'accord parce que il y a un moment, en fait moi si y a trop de bruit j'arrive plus à réfléchir, j'ai l'impression d'être un peu enfin voilà. Bon il y a un compromis à trouver tu vois, entre là chut-chut et le grand n'importe quoi. Parce que du coup, quand même ces petits individus, on en fait des individus	3. Selon Nicole, cette dissonance entre les principes de la Charte et les pratiques réelles se retrouve dans plusieurs Calandretas. Elle met cela sur l'exigence dont relève la PI «*ce milieu coopératif il est exigeant, tu vois il est exigeant, oui, il est exigeant en termes d' investissement, de ce qui remue, de comment il te remue.* […]*même ces petits individus, on en fait des*

		on n'en fait pas un groupe quoi, on en fait des individus individualistes. Alors même qu'on dit qu'on travaille le collectif. C'est pas possible !	*individus on n'en fait pas un groupe quoi, on en fait des individus individualistes. Alors même qu'on dit qu'on travaille le collectif. C'est pas possible !*» (N7_2h31'02)
	R	Donc là si j'ai bien compris, cette année qui vient de s'écouler, tu étais à mi-temps, dans l'école dans laquelle était ton fils.	
	N	De mon fils. Où est mon fils ouais.	
	R	Et l'an prochain puisque on a évoqué par ailleurs le fait que tu changeais d'école, donc tu vas être dans une école que tu as choisie ou que comment?	
2h32'44	N	Ouais ben c'était pas mon premier choix, j'avais mis D., mais pareil en fait, la Fédération a dû récupérer un demi-poste à D. pour contractualiser T. (rire) du coup, où est Sarah. Non après, c'est voilà et le mouvement prime, c'est, voilà. Parce que j'ai déjà bossé à D. et en plus il y avait trois niveaux. Il y avait les petits-moyens et c'est une école qui est plus rurale, du coup il y a 2 classes et en termes de perspectives professionnelles personnelles, je m'y voyais plus faire des choses qu'en hyper centre en fait.	
	R	Tu penses que tu pourras plus t'y retrouver en termes de PI et de langue ? Dans cette nouvelle école, tu sais pas ?	
2h33'38	N	Je sais pas moi, je pars du principe que oui, je pars toujours du principe que oui. (rire) Ouais ben j'espère, je sais pour y avoir, pour y être passée en stage. Je sais que c'est des, ils ont, enfin à l'époque, quand j'y suis passée il y avait un bon niveau de langue. Il y avait, enfin voilà maintenant entre le moment où j'y suis passée et le moment que j'y retourne, on revient différemment, je suis pas la même non plus. Et voilà et après ben on va voir avec, comment, comment fonctionne l'équipe parce que c'est pareil, c'est une équipe, bah c'est une équipe ancienne quoi. Donc je ne veux pas en fait, je ne m'autorise pas, je m'interdis de projeter, d'avoir une projection. Il y a des faits, c'est une équipe ancienne, je suis la cinquième, elles bossent ensemble depuis… entre 10 et 20 ans quoi, tu vois les 4 autres. Mais je me dis voilà je ne m'attends qu'à du positif. Peut-être qu'il faudrait que je ne m'attende à rien, comme ça je suis pas ni déçue, ni voilà. Peut-être qu'il vaut mieux que je parte comme ça. Ça me vient là.	3. Nicole va retourner en tant que titulaire dans une école où elle avait été stagiaire. « *c'est une école qui est plus rurale, du coup il y a 2 classes et en termes de perspectives professionnelles personnelles, je m'y voyais plus faire des choses qu'en hyper centre.[…] c'est une équipe ancienne, je suis la cinquième, elles bossent ensemble depuis… entre 10 et 20 ans quoi, tu vois les 4 autres. Mais je me dis voilà je ne m'attends qu'à du positif.* » (N7_2h33'38)
	R	Et justement, tu parlais de se projeter, qu'est-ce que tu, si tu te projettes, qu'est-ce que tu te vois faire dans 10 ans ? Dans ta vie professionnelle ?	
2h35'18	N	Je sais pas en fait tu vois. Déjà j'ai fait un master et après, le master c'était aussi un peu une revanche personnelle, c'est-à-dire j'ai craqué mon master avec mention très bien hou !	
	R	Bravo	
2h35'39	N	Non mais en fait, ça me permettait de rentrer en réconciliation avec moi-même. C'est-à-dire que, on m'a longtemps dit que moi j'avais besoin de beaucoup travailler, que j'avais moins de facilité que mon frère, enfin voilà, c'est des trucs d'enfance à régler, et quand je me suis engagée dans le master, et puis j'avais pas été au bout de ma maîtrise tu vois. Il y avait un truc qui se jouait très très personnel lié à mes parents, mais où j'avais besoin aussi, à moi, de me prouver que je n'étais pas cette étiquette qu'on	« *j'ai fait un master et après, le master c'était aussi un peu une revanche personnelle, c'est-à-dire j'ai craqué mon master avec mention très bien hou !* » La réussite au master MEF EBI « *ça me permettait de rentrer en réconciliation avec moi-*

		m'avait collée en fait. Parce que je pense que je le savais mais j'avais besoin, que ce soit un peu ancré tu vois, dans la matière avec le diplôme, « mention très bien ! » Voilà. Qui me changera pas la vie en vrai, je suis pas mieux payée rien du tout mais. Et après je me suis dit, ah ben ouais pourquoi pas peut-être un jour faire une thèse, pourquoi pas. Voilà rien n'est exclu (rire) Et donc ouais rien n'est exclu en vrai.	*même. […] j'avais moins de facilité que mon frère, enfin voilà, c'est des trucs d'enfance à régler, et quand je me suis engagée dans le master, et puis j'avais pas été au bout de ma maîtrise tu vois. Il y avait un truc qui se jouait très très personnel lié à mes parents, mais où j'avais besoin aussi, à moi, de me prouver que je n'étais pas cette étiquette qu'on m'avait collée. […] Et après je me suis dit, ah ben ouais pourquoi pas peut-être un jour faire une thèse, pourquoi pas. Voilà rien n'est exclu (rire)»* (N7_2h35'39)
	R	Et tu la ferais sur quoi? Tu la ferais sur quoi ?	
2h36'52	N	Ah je sais pas, la langue peut-être. Ouais, il y a ça et puis après donc voilà donc après, maîtresse tant qu'il y a le sens en fait. Maintenant, moi ce que je trouve dommage c'est qu'on arrive pas à ouvrir nos écoles en fait, qu'on arrive pas à ouvrir nos écoles avec un titulaire. Parce que clairement, c'est quelque chose qui m'aurait plu. Ça j'aurais peut-être pas, si j'avais eu la perspective de faire une ouverture d'école etc. j'aurais peut-être pas passé le concours pour pouvoir enfin tu vois, c'est quelque chose qui aurait pu être envisageable pour moi, en fait. Et, euh… Voilà je trouve ça dommage du coup de pas pouvoir	2. Nicole se projette dans 10 ans toujours comme « maîtresse tant qu'il y a le sens ». (N7_2h36'52) 2. Nicole aurait aimé ouvrir une nouvelle Calandreta et regrette de ne pas pouvoir le faire car le mouvement ne veut pas que ce soit des titulaires (donc des postes sous contrat) qui le fasse puisque les ouvertures d'école sont toujours hors-contrat. (N7_2h36'52)
	R	Créer une nouvelle école c'est ça que tu veux dire?	
	N	Ouais, ouvrir une école en fait.	
	R	Une école Calandreta?	
2h37'41	N	Quand t'es titulaire après, il faut que t'attende, tu vois. Ouais mais bon voilà. Peut-être je sais pas écrire, peut-être.	
	R	Écrire ?	
2h37'57	N	En occitan, ou pas.	
	R	Écrire des romans, écrire de la poésie ?	
2h38'01	N	Je sais pas. C'est un c'est un truc qui me je te dis ça parce que c'est quelque chose qui tourne qui tourne mais en vrai, je commence tout et je finis rien et du coup. Je sais pas c'est pas mûr, mais pourquoi pas. J'ai fait une traduction d'un livre entier là.	je commence tout et je finis rien
	R	Ouh là.	
2h38'18	N	Tu vois c'est un de mes objectifs de me renseigner. J'ai traduit *le Quark et l'enfant* de Blandine Pluchet en occitan , qui est sur le Big Bang en fait le Quark est la plus petite parcelle de particules connues peut-être que tu connais et que j'ai traduit là cette année. Que j'avais commencé un petit peu en A1 et que j'ai fini. Et en fait que j'ai fait en lecture offerte à mes CE, et ils ont adoré être un morceau d'étoile « Ah mais tu t'y connais ! Ah mais c'est trop	2. Nicole aimerait écrire. Elle a traduit du français vers l'occitan un ouvrage de vulgarisation scientifique à l'attention des enfants et envisage de chercher un éditeur. Ses élèves à qui elle en a lu un passage « *ont*

		beau. ! » Enfin voilà et du coup, déjà essayé de voir si, de peaufiner cette, peaufiner on va dire la traduction pour voir si ça intéresse de la faire éditer pour nous et puis pas que	*adoré être un morceau d'étoile « Ah mais tu t'y connais ! Ah mais c'est trop beau. !* » (N7_2h38'18)
	R	Et tout à l'heure tu as parlé de formation, toi tu aimerais bien participer à la formation des enseignants dans Calandreta ?	
2h39'20	N	Ouais oui, puis en fait, moi je viens de ce métier-là. Je me dis qu'effectivement peut-être qu'à un moment ça peut avoir du sens en fait, que d'utiliser les énergies, les compétences en place aussi en fait. Tu vois ben c'est ce que fait là tu vois par exemple, alors sans parler du centre de formation mais je comptais en parler à la *Ligaire* qui est la sorte de responsable de ressources humaines des fédés là tu vois c'est un peu ça, C'est la RH des fédés et du coup de proposer ben de participer au recrutement tu vois des novelari notamment., parce que ben ça fait partie de mes anciennes compétences, donc je me dis bon c'est pas c'est peut-être pas si vieux, ça peut, peut-être ça peut aider j'en sais rien. S'il y a besoin. Bah ouais.	2. Nicole aimerait bien participer à la formation des enseignants dans Calandreta car elle vient « *de ce métier-là.* » Elle s'est proposé également pour participer au recrutement des novelaris dans sa fédération. Elle se dit que c'est dans ses compétences et qu'elle pourrait ainsi aider. (N7_2h39'20)
	R	Et on commence un petit peu à s'approcher de la fin de notre entretien. En dehors de toute ta pratique professionnelle, quelles activités, quelles passions tu as un dehors de?	
	N	Quelles passions j'ai ? (rire)	
	R	En dehors de tout ton travail de, ton travail d'enseignante, de regenta?	
2h40'51	N	Ah ben moi ma passion, c'est les gens. En vrai. (rire) Non mais non mais ouais en fait, je me plais à dire je crois pas en Dieu je crois en les hommes, en fait. Mais j'adore rencontrer des gens, j'adore écouter les gens parler même si moi je parle beaucoup, j'aime écouter les gens en fait. J'aime discuter. Discuter non, j'aime converser. C'est pas pareil. Et quand mon fils était petit il disait, il disait vous disputez? au lieu de vous discutez , vous vous disputez. Vous vous disputez de quoi ? Et du coup c'est intéressant parce que le dis-cuter. Donc voilà j'aime marcher et parler. Donc c'est ce que je fais avec certaines de mes copines on part marcher et discuter, et on parle de ce qui nous anime en fait. Discuter en fait moi là je fais partie d'un petit groupe, c'est un groupe qui est qui est de l'ACP, qui est en accompagnement centré sur la personne[23], de comment il s'appelle ? Sur la base de Rogers, de Carl Rogers qui est un psychiatre et voilà c'est hyper intéressant en fait je trouve que ça. Ben voilà voilà il y a cette idée justement de l'accueil, de la bien…, du non-jugement, de la chaleur humaine, et du non-jugement et de et de de de l'accueil en fait. De l'écoute, du non-jugement et de l'accueil.	2. « *ma passion, c'est les gens. En vrai. (rire) […] je me plais à dire je crois pas en Dieu je crois en les hommes, en fait. Mais j'adore rencontrer des gens, j'adore écouter les gens parler même si moi je parle beaucoup, j'aime écouter les gens en fait. J'aime discuter. Discuter non, j'aime converser.* » Elle fait partie d'un groupe « *de l'ACP, qui est en accompagnement centré sur la personne[24], de comment il s'appelle ? Sur la base de Rogers, de Carl Rogers qui est un psychiatre et voilà c'est hyper intéressant.* » Elle y apprécie l'idée d'accueil, de chaleur humaine, d'écoute et de non-jugement. (N7_2h40'51)
	R	Donc tu es dans un groupe comme ça ?	
2h42'47	N	Ouais, avec euh…Mais on n'est pas très nombreuses hein. Où on se parle de choses, et je trouve que ça rejoint aussi ça a beaucoup de lien avec la PI en fait. Moi j'y trouve un	2. Ce groupe d'ACP, elle trouve que ça a beaucoup de lien avec la PI.

[23] Approche centrée sur la personne. https://www.cairn.info/revue-approche-centree-sur-la-personne-2016-1-page-74.htm

[24] Approche centrée sur la personne. https://www.cairn.info/revue-approche-centree-sur-la-personne-2016-1-page-74.htm

		lien en fait à ça. Ça vient nourrir en fait voilà. En fait je fais du Karaté Contact	(N7_2h42'47)
	R	D'accord, en pratique amateur, en compétition ?	
2h43'11	N	Ah oui oui, j'en fais depuis 2 ans. Non mais en fait voilà, je fais du Karaté Contact. Ça m'a blessé ou début parce que des collègues qui voyaient ça comme une forme de violence en fait	
	R	Des collègues, c'est-à-dire des regents ?	
2h43'29	N	Bah des collègues du boulot, « Oh la la ! Va pas falloir la contrarier. » tu vois, on le dit en rigolant mais c'est toujours la même chose en fait, on peut se dire des trucs en rigolant, tu sens l'intention. Il y a toujours une intention qui nous anime en fait. Qu'elle soit consciente ou pas mais tu vois des fois tu sens. Autant il y en a qui m'ont dit ça et je l'ai pris vraiment franchement à la rigolade, et autant il y en a des personnes où, je sentais comme un relent, tu sens comme un fond. Alors même que je suis juste quelqu'un qui a beaucoup d'énergie depuis toute petite en vrai. Sauf qu'aujourd'hui je vis plus à la campagne avec un chien au milieu de 30 hectares, je peux pas aller courir tous les soirs au milieu des bois tu vois. Donc je fais du karaté contact je frappe sur un sac.	2. Elle pratique également le karaté contact. Au début, ses collègues regentas se moquaient d'elle ce qui la blessait « *Oh la la ! Va pas falloir la contrarier.* » Elle pratique ce sport car elle se présente comme « suis juste quelqu'un qui a beaucoup d'énergie depuis toute petite » et qui vivant en ville ne peut plus courir dans les bois « *Donc je fais du karaté contact je frappe sur un sac. […] je sors mon énergie[…] C'est pour vider en fait* » (N7_2h43'29)
	R	Tu habites en ville ?	
2h44'18	N	Et en fait je sors mon énergie en fait. C'est plus de cet ordre-là que que pour apprendre à me défendre. C'est pour vider en fait plus que…	
	R	Tu as une ceinture avec le karaté contact ?	
2h44'31	N	Ah ben non parce qu'avec le confinement, on va le faire à la rentrée. Oui j'aurais dû avoir la jaune. Et en fait, du coup on a fait un peu à distance, tu vois en WhatsApp et tout mais bof . Parce que nous les adultes on a été privé, les enfants ils ont pu revenir et tout ça mais nous on n'a pas pu là. Si là les deux dernières là, semaines, il y a 8 jours il y a 10 jours. Mais du coup c'était pas suffisant donc voilà. Donc l'année prochaine et voilà. Et puis après ben je marche. Je sais pas si tu connais, comme Ben Mazué, un chanteur qui s'entend un peu plus là et il a une chanson qui s'appelle « Quand je marche », parce que quand je marche je comprends, je pense. Voilà j'apprends quand je marche , je marche.	2. Nicole marche beaucoup. «*Je sais pas si tu connais, comme Ben Mazué, un chanteur qui s'entend un peu plus là et il a une chanson qui s'appelle « Quand je marche », parce que quand je marche je comprends, je pense. Voilà j'apprends quand je marche , je marche.* » (N7_2h44'31)
	R	Très bien.	
2h45'24	N	Je me dis on devrait plus marcher avec nos élèves, c'est intéressant de marcher.	
	R	Ah ben ouais pourquoi pas;. Écoute, on arrive un peu à la fin de cet entretien. Est-ce qu'il y a des choses qui te viennent comme ça que tu aimerais dire, auxquelles tu penses?	
2h45'39	N	Non je pense que j'ai dit beaucoup, (rire) peut-être plein de bêtises ah ben je sais pas voilà.	
	R	Des bêtises sans doute pas non. bon ok	
2h45'48	N	Non bah écoute ce qu'il vient, je sais pas ce que tu veux en faire après en fait ce que tu veux en faire mais voilà bon j'ai été. Non non c'est c'est intéressant toujours de… je sais pas si j'ai pas fait trop de disgression et si j'ai vraiment répondu à des moments.	

	R	Il y a pas de… c'est pas un exercice. Il y a pas de contrôle ne t'inquiète pas	
	N	Oui oui non mais si ça a pu servir.	
	R	Bien sûr bien sûr.	
2h46'17	N	Et voilà du coup c'est toujours intéressant de parler de sa pratique en fait parce que ça permet de la questionner, de se rendre compte ouais. Tu vois c'est quelque chose, c'est la deuxième fois en peu de temps que je le fais au final, avec le bilan de PE là, l'année de stagiaire où on nous a demandé de faire ce bilan depuis le début et c'est vrai que je me dis tu vois il y a quelque chose d'intéressant en fait de se repencher, tu vois, de mesurer et d'un coup on mesure en fait, ça prend du temps et de l'énergie mais on mesure les différents…, où on en est passé, tu vois. C'est intéressant.	3. Nicole trouve que « c'est toujours intéressant de parler de sa pratique en fait parce que ça permet de la questionner, de se rendre compte […]de se repencher, tu vois, de mesurer. » (N7_2h46'17)
	R	D'accord bon à tous les cas je te remercie beaucoup Nicole de m'avoir accordé tout ce temps pour cet entretien. Merci merci non mais c'est vrai sans entretien moi je peux pas avancer.	
	N	Ben oui, du coup moi je sais pas, je sais pas qui, Sarah me l'a fait passer tout ça. Tu avais envoyé un mail pour nous solliciter ?	
	R	C'est pas tout à fait comme ça que j'ai fonctionné mais bon et puis parfois on envoie des mails, ça marche, ça marche pas. Mais si tu, si il y a des gens que tu connais comme ça que tu te dis, tiens peut-être ça pourrait être intéressant, qui sont régent ou régente en Calandreta, tu peux leur passer mon contact et puis on trouvera, c'est toujours intéressant de voir des profils variés tout ça de, voilà après ça me donne du grain à moudre comment on dit	
	N	Ouais mais après je peux en parler ben oui à mes 4 collègues avec qui j'étais cette année. Ben peut-être après que tu les as vues?	
	R	Je sais pas c'est, bon, il faut que tu voies si d'après toi l'entretien	
	N	Ouais mais ça peut être intéressant en en plus, en plus, c'est des collègues qui ont des enfants, et qui sont rentrées avant, avant ou après leurs enfants en fait à l'école, comme tu as eu ce genre de questions je me dis pour toi ça peut être intéressant.	
	R	Oui ben ça tourne aussi autour du questions autour de, par rapport à la PI, des gens qui ont un rapport à ça ou pas voilà quoi	
	N	Tu vois ben justement comme on a échangé sur nos pratiques, chez d'autres ça peut être d'autres types de témoignages en fait, aussi. Enfin voilà forcément, chaque individu, chaque témoignage est individuel mais	
	R	Très bien ben écoute, grand merci à toi Nicole et puis profite bien de l'été et puis j'espère ta visite de ta nouvelle école va bien se passer et que tout ira pour le mieux.	
	N	Très bien bonnes vacances, merci Et je t'envoie ton papier.	
	R	Super merci Au revoir	
	N	À bientôt au revoir.	

33. Entretien catégorisé N9-André

min.	Noms	***Verbatim entretien André 30-40 ans***	Inférence
		Début de l'entretien à 30 secondes du début de l'enregistrement . *Durée totale de l'enregistrement : 1h46 et 48 secondes* *Durée réelle de l'entretien : 1h 46*	
	RL	*- Bonjour Shankar.*	
	A	*- Adieu Richard.*	
	RL	*- Tu m'entends bien ?*	
	A	*- Je t'entends bien oui*	
	RL	*- Bon n'hésite pas si jamais il y a des coupures fais-moi signe. Merci de m'accorder du temps pour cet entretien.*	
	A	*- Je reviens du restaurant. C'est la première fois. C'est la fête !*	
	RL	*- Alors ça va. Oui, je te disais techniquement n'hésite pas à me dire si tu n'entends pas bien parce ça peut survenir qu'il y ait des coupures par ici tu me fais signe si tu n'entends pas.*	
	A	*- D'accord mais ça a l'air de plutôt bien passer là actuellement.*	
	RL	*- Hé bien tant mieux, super, que ça dure. Donc d'accord merci. Si tu peux juste pour débuter cet entretien, si tu pouvais resituer depuis combien de temps tu enseignes en Calandreta actuellement ? Ça va faire combien d'années maintenant que tu enseignes ?*	
	A	*- Alors je sais plus est-ce que tu te rappelles. Tu m'as envoyé le document mais je n'ai pas regardé l'année.*	
	RL	*- C'était en 2017, le document que je t'ai envoyé, c'était les retranscriptions des entretiens, c'était sur l'année scolaire 2016-2017. Les entretiens ont eu lieu en 2017.*	
N9_1'53	A	*- Donc 2016-2017, c'était ma première année en responsabilité de classe. En APRENE 2 oui. Donc 2017-2018 c'était la deuxième, 2018-2019, la troisième, 2019-2020… Donc du coup, là, c'est ma 5e année en responsabilité de classe. Et du coup 2ème année en tant que titulaire.*	1. « *2016-2017, c'était ma première année en responsabilité de classe. En APRENE 2[…]là, c'est ma 5e année en responsabilité de classe. Et du coup 2ème année en tant que titulaire.* » (N9_1'53)
	RL	*- Titulaire ? C'est-à-dire?*	
N9_2'23	A	*- C'est-à-dire titulaire du CRPE. On n'est pas considéré tout à fait comme titulaire exactement comme dans l'éducation nationale. Mais en tout cas titulaire d'un contrat définitif en tout cas.*	
	RL	*- D'accord.*	
	A	*- Titulaire d'un CDI avec l'éducation nationale.*	
	RL	*- Donc ton statut actuel, tu es en CDI professeur des écoles?*	
N9_2'56	A	*- Professeur des écoles en CDI avec l'Éducation Nationale et chef d'établissement. Chef d'établissement et directeur parce qu'apparemment dans l'Education*	1.« *Professeur des écoles en CDI avec l'Éducation Nationale et chef d'établissement.* » (N9_2'56)

		Nationale ce n'est pas tout à fait pareil. Je ne pourrai pas trop expliquer les détails parce que je ne suis pas assez compétent pour ça. On est chef d'établissement alors qu'a priori dans les écoles publiques c'est directeur. Il me semble mais le détail de la chose m'est un peu flou.	
	RL	*- Donc chef d'établissement, c'est toi qui as la responsabilité totale de l'école dans laquelle tu travailles ?*	
	A	*- C'est ça.*	
	RL	*- D'accord, si tu peux, si tu es un peu… Ton école c'est la même dans laquelle j'étais venu pour les entretiens ?*	
N9_3'36	A	*- C'est la même dans laquelle tu m'avais vu en APRENE 2 . Donc je n'ai pas bougé de cette école depuis qu'on avait fait l'entretien. Ce qui est un peu spécial, on va dire, entre guillemets, parce que, en théorie, la politique de la Fédération Régionale en tout cas de Calandreta du Languedoc c'est plutôt quand un instituteur passe le concours et réussi le concours, son année de stagiaire la politique c'est plutôt de l'envoyer dans une autre école pour voir le contexte, une autre équipe, une autre dynamique. Quitte à ce qu'il revienne dans l'école où il était l'année d'après mais. Du coup, ça ne s'est pas fait pour moi, c'était une situation un peu particulière où j'étais le seul, c'était moi la personne la plus expérimentée dans l'école Et c'était moi qui faisais, en tout cas à titre officieux, parce qu'il y avait une personne qui avait la responsabilité administrative d'être chef d'établissement. Mais officieusement c'était moi qui étais sur place donc c'était moi qui faisais le travail de tous les jours donc de chef d'établissement. Donc la Fédération a préféré me laisser sur l'école, même pour mon année de stagiaire. Ce qui fait que j'ai été sans discontinuer dans cette école-là. Je n'ai pas eu ce côté-là d'aller voir une autre école. Donc je suis resté effectivement. Donc je suis chef d'établissement officieux depuis l'année d'après, 2017-2018, et je suis chef d'établissement officiel depuis l'année dernière, l'année scolaire, 2019-2020.*	Pour son année de PES, André aurait dû changer d'école comme le veut la politique de la Fédération. « *quand un instituteur passe le concours et réussi le concours, son année de stagiaire la politique c'est plutôt de l'envoyer dans une autre école pour voir le contexte, une autre équipe, une autre dynamique. Quitte à ce qu'il revienne dans l'école où il était l'année d'après mais.* » « *ça ne s'est pas fait car c'était moi la personne la plus expérimentée dans l'école* » André avait assumé officieusement les fonctions de chef d'établissement les années auparavant. «*Donc je suis chef d'établissement officieux depuis l'année d'après, 2017-2018, et je suis chef d'établissement officiel depuis l'année dernière, l'année scolaire, 2019-2020.* » (N9_3'36)
	RL	*- D'accord.*	
	A	*- Pour des histoires administratives d'ancienneté.*	
	RL	*- Et est-ce que tu peux revenir sur… parce qu'il me semble j'ai relu aussi les retranscriptions des entretiens. Avant d'être à Calandreta tu avais exercé des activités professionnelles.*	
N9_5'45	A	*- Oui. Peut-être je reviendrai du coup sur le contexte J'ai parlé que de chef d'établissement mais j'ai pas dit peut-être je le fais rapidement ?*	
	RL	*- Oui vas-y.*	
N9_5'54	A	*- Je suis professeur des écoles et chef d'établissement donc dans une école Calandreta à C. qui est une toute petite Calandreta dans un petit village rural très mignon.*	1. André exerce dans « *une toute petite Calandreta dans un petit village rural très mignon. Donc une*

		Donc une école qui a plutôt une structure de deux classes en général Une classe élémentaire et une classe maternelle avec cette année une seule classe en raison des grosses baisses d'effectif qu'on a eues l'année dernière mais qui s'achemine sur un retour à deux classes l'année prochaine. Mais donc une petite école Calandreta de campagne. Avec donc une dynamique assez différente de celle qu'il peut y avoir dans les Calandretas des grandes villes. Après oui sur le parcours professionnel j'avais effectué, en fait j'avais pas effectué. J'avais pas un grand parcours professionnel avant de rentrer en Calandreta.	*école qui a plutôt une structure de deux classes en général Une classe élémentaire et une classe maternelle avec cette année une seule classe en raison des grosses baisses d'effectif qu'on a eues l'année dernière mais qui s'achemine sur un retour à deux classes l'année prochaine. […]une dynamique assez différente de celle qu'il peut y avoir dans les Calandretas des grandes villes.»* (N9_5'54)
N9_6'53	A	*J'avais fait, moi, j'étais de formation scientifique. J'avais pour objectif de faire de la recherche fondamentale et de l'enseignement, d'avoir le statut d'enseignant-chercheur parce que le côté de de l'enseignement m'intéressait déjà à l'époque malgré tout. Bon, pas de la même manière. L'idée de transmission m'attirait déjà mais j'ai pas réussi à atteindre cet objectif parce que je n'ai pas réussi à avoir de financement de thèse. Donc mon parcours, c'est… J'ai insisté pendant 3 ans pour essayer d'avoir un financement de thèse mais bon, 3 ans d'essai, ça a été un peu trop long. J'ai jeté l'éponge au bout de 3 ans. Et donc, du coup, pendant ce temps-là ça c'était mon parcours professionnel qui se traçait mais qui n'a pas abouti.*	1. André fait un master en éthologie animale et aurait aimé faire « *de la recherche fondamentale et de l'enseignement, d'avoir le statut d'enseignant-chercheur parce que le côté de de l'enseignement m'intéressait déjà à l'époque […]L'idée de transmission m'attirait déjà mais j'ai pas réussi à atteindre cet objectif parce que je n'ai pas réussi à avoir de financement de thèse. […] J'ai insisté pendant 3 ans pour essayer d'avoir un financement de thèse mais bon, 3 ans d'essai, ça a été un peu trop long. J'ai jeté l'éponge au bout de 3 ans.* » (N9_6'53)
N9_7'52	A	*Et donc, après comme expérience professionnelle, j'ai fait un contrat de service civique, pendant ce temps-là, service civique volontaire, dans lequel j'étais un peu en mi-temps. C'est-à-dire une partie où j'étais un peu… La partie principale c'était de faire de l'aide à l'accompagnement dans les transports pour les personnes, pour les enfants autistes dans Paris. Donc d'aller les chercher à leur domicile avec un chauffeur dans un camion adapté le matin pour les amener à leur centre de jour. Et inversement le soir, d'aller les chercher au centre et de les ramener dans leur famille. Et j'ai eu une autre partie où je travaillais à la Mairie du 13ème arrondissement où je servais de bouche-trou, à l'accueil, aux archives, au courrier. Et du coup, à la fin de ce service civique, j'ai pu travailler un peu dans un centre d'accueil de jour pour autistes adultes. Donc voilà, j'accueillais des autistes sur la journée avec des animateurs spécialisés.*	1. Pendant sa recherche de financement de thèse, André fait un service civique volontaire d'une part « *faire de l'aide à l'accompagnement dans les transports pour les personnes, pour les enfants autistes dans Paris.* », *d'autre part, « je travaillais à la Mairie du 13ème arrondissement où je servais de bouche-trou, à l'accueil, aux archives, au courrier. […]à la fin de ce service civique, j'ai pu travailler un peu dans un centre d'accueil de jour pour autistes adultes. Donc voilà, j'accueillais des autistes sur la journée avec*

			des animateurs spécialisés.» (N9_7'52)
N9_9'03	A	*Et puis j'ai fait de l'encadrement de stagiaires de master de recherche à cette période-là de ma vie parce que j'étais toujours dans l'optique de trouver un financement de thèse. Et du coup, la structure avec laquelle je devais faire une thèse recevez des stagiaires de master en comportement animal et humain en éthologie. Et donc j'aidais un peu à leur encadrement au niveau scientifique, dans la conception de leurs expérimentations, dans l'analyse de leurs résultats. Et puis, j'ai fait un peu de pion (rire), surveillant dans un collège de la banlieue nord-ouest où j'ai fait 6 mois de surveillance. C'est à peu près tout pour mes expériences professionnelles avant de devenir enseignant en Calandreta.*	1. André fait aussi « *de l'encadrement de stagiaires de master de recherche […] avec des stagiaires de master en comportement animal et humain en éthologie. J'aidais un peu à leur encadrement au niveau scientifique, dans la conception de leurs expérimentations, dans l'analyse de leurs résultats. Et puis, j'ai fait un peu de pion (rire), surveillant dans un collège de la banlieue nord-ouest où j'ai fait 6 mois de surveillance.* » (N9_9'03)
	RL	*- D'accord. Et donc tu as eu peut-être le temps de relire un peu les transcriptions de ces entretiens d'il y a 4 ans déjà je crois que ça fait bien 4 ans à peu près. Et je sais pas qu'est-ce que tu en retiens ? Qu'est-ce qui fait sens pour toi ? Dans ces entretiens qu'est-ce qui t'as…*	
N9_10'19	A	*- Tout d'abord, une remarque sur le fond, ou plutôt sur la forme. Je trouve horrible la transcription (rire). Mais bon, c'est la transcription finalement, telle quelle. C'était pénible à lire, en fait à me lire. Les "ouais" le vocabulaire employé ça marche bien à l'oral mais à l'écrit, c'est vraiment pénible à lire. Je m'en étais déjà rendu compte lorsque tu m'avais envoyé les retranscriptions il y a quelques années. Mais là, de le re-relire ça m'a fait la même impression. C'est vraiment affreux à lire. Bon, ça, c'était pour la forme mais pour le fond [hésitation]. C'est difficile d'avoir un avis global sur le fond de ce que j'ai dit mais je pense qu'il y a beaucoup de choses qui n'ont pas trop changé, notamment sur l'importance de la formation.*	
N9_11'18	A	*Tout ce que j'avais trouvé de positif et tout ce qui me manquait dans la formation, je reste un peu sur le même idée. Ce que j'avais dit à l'époque, je reste persuadé que tout ce que je fais maintenant à l'heure actuelle c'est grandement grâce à la formation APRENE. Parce que c'est ça qui m'a vraiment apporté pour essayer de penser ma classe. Ce qui a changé un peu, en fait c'est pas que ça a changé, c'est que ça a enrichi tout ça effectivement, le fait de continuer à faire des formations continues, à échanger avec les collègues, à participer à des champs PI. Tout ça, ça a continué d'enrichir ma pratique et ça m'a accompagné dans mes réflexions vis-à-vis de la classe et de toutes mes difficultés. Donc ça, en fait, ce n'est pas vraiment un changement.*	1. André revient sur les retranscriptions des entretiens de 2017. « *Tout ce que j'avais trouvé de positif et tout ce qui me manquait dans la formation, je reste un peu sur le même idée. […]tout ce que je fais maintenant à l'heure actuelle c'est grandement grâce à la formation APRENE. Parce que c'est ça qui m'a vraiment apporté pour essayer de penser ma classe* » (N9_11'18)

			2. Sa formation s'est enrichie du fait de *« de continuer à faire des formations continues, à échanger avec les collègues, à participer à des champs PI. Tout ça, ça a continué d'enrichir ma pratique et ça m'a accompagné dans mes réflexions vis-à-vis de la classe et de toutes mes difficultés. »* (N9_11'18)
N9_12'15	A	*C'est plutôt une continuité parce qu'il me semble que j'avais déjà dit dans ce que j'ai relu en tout cas, j'avais déjà pointé la formation continue et le fait de revoir les collègues en 2ème année de formation, je trouvais ça très intéressant dans les échanges de pratique et pour ne pas rester tout seul face à sa classe. Et du coup, je pense que là, je reste dans ce point de vue que les formations continues, chaque fois que j'y vais, je me régale et j'en repars toujours content d'avoir pu échanger avec les collègues. Je pense que j'en mesurais peut-être pas et qu'aujourd'hui je mesure plus d'importance qu'à l'époque parce qu'à l'époque je sortais de formation, enfin de formation initiale, j'avais pas encore fait beaucoup de formation continue et je commençais à participer à un chamPI mais c'était le début. Et je pense que je mesurais pas l'importance que ça pouvait avoir pour moi, en tous les cas pour ma pratique professionnelle.*	2. *« les formations continues, chaque fois que j'y vais, je me régale et j'en repars toujours content d'avoir pu échanger avec les collègues. […]Et je pense que je mesurais pas l'importance que ça pouvait avoir pour moi, en tous les cas pour ma pratique professionnelle. »* (N9_12'15)
	RL	*- Hum, hum.*	
N9_13'18	A	*- Voilà. Après sur le reste, on avait dit beaucoup de choses (rire) donc c'est difficile de dresser un portrait global.*	
	RL	*- Oui bon, mais c'est pour voir avec toi ce que tu en retiens, ce que tu en retires ce qui fait le plus sens pour toi dans ces entretiens-là, quoi.*	
N9_13'38	A	*- C'est vrai que de relire ces entretiens, c'était intéressant parce que d'une part je me rappelais vaguement de ce qu'on avait dit mais pas dans le détail, de quoi on avait parlé. Il y a des choses qui m'ont fait sourire du coup parce qu'il y avait cette histoire de charte des Calandretas, de qu'est-ce qu'il y a marqué dedans. Et pour le coup entre-temps, je l'ai relue. Je l'ai lue et relue plusieurs fois, pas spécialement pour là… mais pourtant, si tu me reposais des questions aujourd'hui sur ce… dessus, je serais incapable de te dire précisément ce qu'il y a dedans (rire).*	
	RL	*- Oui, bon, mais ce n'est pas une interro.*	
N9_14'14	A	*- Ça m'a fait sourire de relire ça (rire) parce que je me suis dit malgré le fait que je l'ai lue et relue, je ne sais toujours pas ce qu'il y a exactement dedans. Mais, mais effectivement du coup ça m'a fait penser à ça quand*	2. Le rapport à la Charte *«malgré le fait que je l'ai lue et relue, je ne sais toujours pas ce qu'il y a exactement*

		même. On avait discuté de la charte, et entretemps je l'avais relue plusieurs fois. Mais relire ces questions sur la charte, ça rejoint une réflexion qu'on a depuis quelques années entre chefs d'établissement quand on se réunit en tant que chefs d'établissement, d'essayer de travailler plus sur cette charte dans le sens de la socialiser plus à l'ensemble des parents de l'école. Parce que c'est vrai qu'elle est essentielle cette charte, parce que ça fixe quand même notre cap, c'est notre socle, c'est le socle de ce qu'on fait. Ça définit notre manière de faire, comment on le fait, nos objectifs en tant que mouvement. Mais comme tout grand texte, on va dire officiel, il y a tellement de choses dedans. C'est assez dense, enfin, ce n'est pas un gros document mais c'est dense. Il y a beaucoup de choses importantes et du coup, on a tendance un peu à oublier pas mal de choses qui sont écrites dedans en gros	*dedans. […]ça rejoint une réflexion qu'on a depuis quelques années entre chefs d'établissement quand on se réunit en tant que chefs d'établissement, d'essayer de travailler plus sur cette charte dans le sens de la socialiser plus à l'ensemble des parents de l'école. […]c'est notre socle, c'est le socle de ce qu'on fait. Ça définit notre manière de faire, comment on le fait, nos objectifs en tant que mouvement. Mais comme tout grand texte, on va dire officiel, il y a tellement de choses dedans. C'est assez dense, enfin, ce n'est pas un gros document mais c'est dense.»* (N9_14'14)
N9_15'34	A	*. Il y avait, quand on se réunit entre chefs d'établissement, c'est vrai qu'on en discute entre chefs d'établissement de comment remettre un peu cette charte au centre de l'école. Comment la socialiser, comment faire en sorte qu'on la… Je me rappelle d'une idée qu'on avait discutée et que je comptais mettre en place. Et je pense qu'effectivement dès l'année prochaine, ça sera mis en place autour de la rentrée, courant septembre, de faire un moment avec l'équipe pédagogique et les parents, un peu solennel. De dire : « on va tous relire la charte ensemble et on va faire un truc un peu symbolique mais de la signer tous ensemble. » Et ça, de le renouveler chaque année pour se remettre un peu dans la tête ce qu'il y a dans cette charte. Parce que c'est ça qui définit quand même pourquoi on est là et qu'est-ce qu'on fait dans cette école et comment on le fait. Ça m'a fait écho à ça… un peu ce qu'il y avait marqué dans les retranscriptions, autour de la charte, parce que je pense qu'effectivement c'est important de la remettre au cœur toujours un peu de ce qu'on fait parce que c'est là que sont définis les grands axes de notre mouvement, quoi.*	2. « *mis en place autour de la rentrée, courant septembre, de faire un moment avec l'équipe pédagogique et les parents, un peu solennel. De dire : « on va tous relire la charte ensemble et on va faire un truc un peu symbolique mais de la signer tous ensemble. » Et ça, de le renouveler chaque année pour se remettre un peu dans la tête ce qu'il y a dans cette charte.* » (N9_15'34)
N9_16'46	A	*Après est-ce qu'il y a autre chose ? Si, ça m'a questionné. Il y a beaucoup de choses qui m'ont fait sourire parce que c'est pas récent, … mais il y a des choses qui ont pas trop évolué et il y a des choses qui ont évolué. Cette notion de, que tu m'avais posée dans les deux entretiens je crois : « Qu'est-ce que c'est pour toi une institution ? » Et c'est pas facile comme question, quand même. Je me suis… j'ai lu mes réponses et j'étais pas vraiment satisfait de mes réponses. Et donc, je me suis dit : « qu'est-ce que c'est précisément, exactement ? » C'est une réponse qui n'est pas facile à trouver, quoi. Donc je serai, ça m'a questionné quand même. C'est un peu*	1. « *C'est un peu bizarre : je mets en place quelque chose dans ma classe et je suis pas capable précisément de le définir. Donc ça m'a questionné et ça me questionne un peu, oui. […]Je sais ce que je fais dans ma classe mais quand je dois en parler en termes explicatifs et professionnels, j'ai pas tout le temps tous les mots qu'il*

		bizarre : je mets en place quelque chose dans ma classe et je suis pas capable précisément de le définir. Donc ça m'a questionné et ça me questionne un peu, oui. Mais voilà, ça m'a intéressé parce que ça m'a questionné dans ce sens. Je sais ce que je fais dans ma classe mais quand je dois en parler en termes explicatifs et professionnels, j'ai pas tout le temps tous les mots qu'il faut et toutes les explications et voilà..	*faut et toutes les explications »* (N9_16'46)
N9_18'04	A	*Aussi, de manière un truc général quand même de retour sur sur les retranscriptions, je pense que c'est ça, j'ai l'impression, c'est une impression. Alors c'est peut-être le fait d'être passé chef d'établissement aussi mais d'avoir à travailler dans ce sens dans ce rôle de chef d'établissement, mais j'ai l'impression d'avoir un petit peu développé quand même mon discours professionnel. J'ai l'impression dans ces retranscriptions que, c'est complètement absent, enfin pas absent mais ça part dans tous les sens. J'ai l'impression d'avoir un peu cheminé sur ce discours professionnel, dans l'explication de ma pratique même si je trouve que c'est nettement insuffisant encore (rire), la manière que j'ai , que je peux avoir d'expliquer les choses, de répondre aux questions qu'on me pose du côté pédagogique. Mais j'ai l'impression que par rapport aux transcriptions qu'on a, Il y a du chemin quand même qui a été fait de ce côté-là*	1. « *Alors c'est peut-être le fait d'être passé chef d'établissement aussi mais d'avoir à travailler dans ce sens dans ce rôle de chef d'établissement, mais j'ai l'impression d'avoir un petit peu développé quand même mon discours professionnel. […]J'ai l'impression d'avoir un peu cheminé sur ce discours professionnel, »* (N9_18'04)
	RL	*- D'accord. Quand tu dis « discours professionnel » c'est quand tu l'adresses à qui ce discours professionnel ?*	
N9_19'18	A	*Alors… (hésitation) plutôt en direction des parents parce que c'est vrai que, qu'entre collègues on a quand même un discours professionnel qui ne se situe pas au même niveau parce qu'on parle entre praticiens, parce que ce n'est pas la même chose. On n'est pas vraiment dans une question d'explication de ce qu'on fait quand on parle entre praticiens de pédagogie institutionnelle ou de Techniques Freinet. On est plus dans une question d'échange, de co-formation. Alors qu'avec les parents, pour les rendez-vous qui nous qui sont demandés ou pour les rendez-vous de bilan de fin d'année, pour les portes ouvertes de l'école, il y a quand même un discours à roder. On va dire, d'explication de ce qu'on fait dans la classe et de l'expliquer en des termes qui sont à la fois compréhensibles par les parents mais qui soient pas trop comme le discours que je peux, la manière dont j'ai pu avoir de parler dans les entretiens qu'on a fait la dernière fois qui étaient très, ou, je sais pas comment le dire, niveau de langage un peu faible quoi. Je sais pas comment expliquer ça mais du coup, en tout cas, d'avoir un discours un peu plus structuré sur qu'est-ce qu'on fait dans la classe et qu'il soit intelligible par les parents mais qui reste avec un certain, j'arrive pas à trouver l'explication de tout ça, mais avec un certain standing de tout ça où je te parle pas en tant que copain parce que je*	3. Ce discours professionnel est adressé « *On n'est pas vraiment dans une question d'explication de ce qu'on fait quand on parle entre praticiens de pédagogie institutionnelle ou de Techniques Freinet. On est plus dans une question d'échange, de co-formation. Alors qu'avec les parents, pour les rendez-vous qui nous qui sont demandés ou pour les rendez-vous de bilan de fin d'année, pour les portes ouvertes de l'école, il y a quand même un discours à roder […]avec un certain standing ».* (N9_19'18)

		suis en train de parler avec des parents qui s'intéressent pour inscrire leurs enfants à l'école.	
	RL	*- D'accord.*	
N9_21'12	A	*- Je peux pas avoir le même discours que quand je parle de pédagogie avec des collègues. Je ne peux pas expliquer la pédagogie et les institutions, je peux pas en parler de la même manière, j'ai l'impression donc voilà c'est la construction de ce discours là où je trouve qu'il y a eu pas mal de changements depuis les derniers entretiens qu'on a fait. Mais forcément, j'ai envie de dire, du fait que je sois chef d'établissement, j'ai dû en parler beaucoup. J'ai eu beaucoup de rencontres avec des parents que ce soit pour les inscriptions, pour les portes ouvertes, les rendez-vous de bilan. Et après, il y a l'expérience aussi, en dehors du fait que je sois chef d'établissement. Il y a l'expérience de ces quelques années qui sont passées qui joue aussi. Ça a beaucoup construit ce discours-là.*	
	RL	*- D'accord, ok. Là, tout à l'heure, en discutant, tu parlais de de l'importance enfin que tu considérais plus actuellement sur sur la formation continue. Qu'est-ce que tu entends par là, par « formation continue » ?*	
N9_22'17	A	*- La formation tout au long de la carrière (sourire et ton emphatique).*	2. André envisage la formation continue comme » *La formation tout au long de la carrière (sourire et ton emphatique).* » (N9_22'17)
	RL	*Là, actuellement, dans la réalité, c'est quoi ? C'est quoi la formation continue ? Actuellement elle repose sur quoi ta formation continue ?*	
N9_22'34	A	*- Les formations continues en Calandreta elles sont co-organisées par le centre de formation APRENE et les instituteurs, enfin des professeurs des écoles. Donc il y a des formations qui sont un peu, et donc même pas, tout est toujours, il y a toujours un enseignant quand même qui est vraiment dans sa classe qui est impliqué dans chaque formation quasiment, il y a quelques exceptions de, mais c'est plutôt rare, généralement toutes les formations il y a au moins un enseignant qui est dans une classe qui est impliqué dans l'organisation, la coordination de ces formations-là. Donc c'est vrai que plus le temps passe et plus je me rends compte qu'on a de la chance. Parce que chaque instituteur chaque professeur des écoles peut provoquer des formations en dralha, j'ai perdu le mot, être à l'initiative de formations qui sont proposées à l'ensemble des professeurs de Calandreta. Donc de ce côté-là, je me dis qu'on a de la chance parce que peut avoir une formation qui répond vraiment à ce que nous on a, enfin au besoin que nous on ressent puisqu'il suffit qu'on ressente un besoin dans*	2. « *plus le temps passe et plus je me rends compte qu'on a de la chance. Parce que chaque instituteur chaque professeur des écoles peut provoquer des formations en dralha*[25]*, j'ai perdu le mot, être à l'initiative de formations qui sont proposées à l'ensemble des professeurs de Calandreta. […]il n'y a pas d'empêchement de ce côté-là, pour proposer des formations de ce côté-là, pour proposer des thématiques qui nous concernent directement, sur lesquelles on ressent le besoin de se former.* » (N9_22'34)

[25] en chemin

		une formation pour proposer qu'une formation se fasse. Ça veut pas dire qu'elle se fera mais en tout cas on sait que ça va être étudié et que, et que il peut y avoir de manière raisonnable une formation de, sur ce sujet-là sans que sans que ça se perde dans des limbes administratives, et où, en tous les cas, il n'y a pas d'empêchement de ce côté-là, pour proposer des formations de ce côté-là, pour proposer des thématiques qui nous concernent directement, sur lesquelles on ressent le besoin de se former. Déjà, c'est un point important.	
N9_24'33	A	*Et puis, après c'est beaucoup plus trivialement. Moi à chaque fois que j'y vais c'est chaque fois l'occasion d'échanger avec des collègues sur nos pratiques. Et à chaque fois, moi j'ai trouvé quelque chose pour moi personnellement. Et que ce soit avec des gens très expérimentés ou avec des gens moins expérimentés, il y a toujours un petit quelque chose d'intéressant. A chaque fois que je m'inscris dans une formation continue, moi, j'en reviens toujours très content. Je trouve que ça donne de l'énergie pour la classe et de l'envie, quoi. Parce qu'on parle toujours, souvent, de provoquer du désir chez les enfants mais il y a aussi la machine aussi du côté de l'enseignant qu'il faut entretenir.*	3. « *. Moi à chaque fois que j'y vais c'est chaque fois l'occasion d'échanger avec des collègues*[26] *sur nos pratiques. Et à chaque fois, moi j'ai trouvé quelque chose pour moi personnellement. Et que ce soit avec des gens très expérimentés ou avec des gens moins expérimentés,* » (N9_24'33)
	RL	*- D'accord mais tu parlais aussi de chamPI. Oui, alors je sais pas si tu le mets dans la formation.*	
N9_25'28	A	*- C'est pas, ça c'est une question avec ma compagne est-ce que c'est de la formation (rire) ou pas ? Elle trouve que… c'est moi je considère pas que c'est de la formation parce que je trouve ça ne rentre pas dans le cadre officiellement de ma formation continue. Donc officiellement en tous cas ça ne rentre pas dans le cadre d'une formation professionnelle… comptée dans les heures pour l'Éducation Nationale. Enfin, je crois pas, mais en même temps c'est vrai que c'est quand même de la formation parce qu'on va parler de pratique professionnelle, de pratiques de classe. On va pas parler de loisirs qu'on a en commun. C'est entre les deux, c'est de la formation mais ce n'est pas sur du temps professionnel. C'est de la formation sur du temps personnel quand même. Mais du coup c'est vrai que c'est pas organisé, c'est organisé hors institution. Donc ce n'est pas exactement le même cadre, les mêmes contraintes, les mêmes limites non plus qu'une formation dans un cadre institutionnel. Mais je me régale tout autant, voire plus (rire).*	3. Discussion avec sa compagne sur ce qui relève de la formation, comme les chamPIgnons. (N9_25'28) 2. Même si les chamPIgnons ne relèvent pas de la formation continue officiellement, « *c'est quand même de la formation parce qu'on va parler de pratique professionnelle, de pratiques de classe. […]C'est de la formation sur du temps personnel quand même. […] Mais je me régale tout autant, voire plus (rire).* » (N9_25'28)
	RL	*- Mais là, tu travailles en Calandreta mais est-ce que tu penses que tu aurais pu ou tu pourrais travailler dans l'enseignement public ou dans l'enseignement privé*	

[26] André fait fréquemment référence aux « collègues ».

		confessionnel, même dans des classes bilingues par exemple?	
N9_27'04	A	*- Et je sais pas, c'est une bonne question. Confessionnel, non, parce que profondément pas croyant donc ça aurait été compliqué, ça aurait été un cas de conscience morale que j'aille travailler dans une école confessionnelle. Donc ça moralement, non, je n'aurais pas pu. Dans le public, je me suis jamais posé la question parce que, ça apparaît aussi dans les retranscription qu'on avait eues. Moi, j'ai été écolier dans une école Calandreta et donc c'est vrai que je n'ai pas connu l'école classique comment on pourrait dire donc je ne sais pas trop à quoi ça ressemble une école classique… autant qu'on puisse penser qu'il y ait une école classique puisqu'entre les différentes écoles et entre les différentes classes et même dans le public, il se passe pas du tout les mêmes choses. Donc, je ne sais pas, ça n'a peut-être pas trop de sens de dire dans une école normale, ni une école classique mais en tous les cas je n'ai pas connu le système public pour les écoles donc je sais pas trop à quoi ça ressemble. Donc forcément, ça ne m'a pas donné envie d'aller enseigner là-bas puisque je ne savais pas ce que c'était.*	3. « *Confessionnel, non, parce que profondément pas croyant donc ça aurait été compliqué, ça aurait été un cas de conscience morale que j'aille travailler dans une école confessionnelle.* ». (N9_27'04)
N9_28'14	A	*Mais j'avais vu comment c'était une école Calandreta. Je sais ce que j'ai vécu en tant qu'écolier donc ça, ça m'a donné envie. Après, j'aurais pu, oui j'imagine, oui j'aurais pu. Ma famille me l'avait proposé : « oui, tu pourrais aussi passer le concours dans le public. » Le bilingue, bon, pourquoi pas mais je pense que ce qui m'aurait le plus embêté, c'est cette… et bien le fait de pas avoir cette cohérence pédagogique au sein d'une école entière. Je pense que ça, ça apparait aussi dans les transcriptions de la dernière fois. Donc je pense que ça aurait pu être un blocage parce que je trouve vraiment dommage que la pédagogie qu'on met en place, la pédagogie institutionnelle et les techniques Freinet c'est quelque chose qui prend du temps à intégrer pour les enfants. Qu'est-ce que c'est qu'un conseil de classe ? Qu'est-ce qu'on y fait ? Qu'est-ce qu'on y dit ? Le quoi de neuf, le texte libre, tout ça c'est des institutions qui peuvent prendre du temps pour certains enfants à intégrer.*	1. André n'a pas connu l'école publique « classique » «*autant qu'on puisse penser qu'il y ait une école classique puisqu'entre les différentes écoles et entre les différentes classes et même dans le public, il se passe pas du tout les mêmes choses.* » mais il imagine qu'il aurait pu y travailler. (N9_28'14) 3. « *mais je pense que ce qui m'aurait le plus embêté, c'est cette… et bien le fait de pas avoir cette cohérence pédagogique au sein d'une école entière.* » (N9_28'14) 2. « *la pédagogie qu'on met en place, la pédagogie institutionnelle et les techniques Freinet c'est quelque chose qui prend du temps à intégrer pour les enfants. Qu'est-ce que c'est qu'un conseil de classe ? Qu'est-ce qu'on y fait ? Qu'est-ce qu'on y dit ? Le quoi de neuf, le texte libre, tout ça c'est des institutions qui peuvent prendre du temps pour certains enfants à intégrer.* » (N9_28'14)

N9_29'18	A	*Et ça peut leur prendre du temps de s'en emparer et du coup je trouve vraiment ça dommage, les classes où les enfants restent dans cette pédagogie pendant un an, deux ans et après ils passent à autre chose et ils reviennent dans un truc beaucoup plus classique, sans vraiment savoir toujours dire ce que ça veut dire classique. Et en tout cas sans cette pédagogie-là, je trouve ça vraiment dommage parce que c'est là que… Quand j'apprends, quand on fait le conseil de classe avec les maternelles par exemple, et bien au début, c'est dur, ça patine. Mais on voit qu'il y a vraiment un apprentissage. Et après, les enfants ne se pose plus la question de savoir est-ce que j'ai le droit de dire ça au conseil ou pas ou quoi. C'est, voilà, c'est intégré pour eux. C'est naturel de le faire et de faire des propositions au conseil, des critiques. J'imagine que c'est possible, mais je pense que c'est difficile d'avoir cette aisance dans les institutions quand ça dure qu'un an ou deux. Voilà donc je sais pas si j'aurais du mal enseigner je me sens enfin dans le public dans un autre cadre, mais je pense que je trouverais ça dommage et moins intéressant pour les enfants.*	2. La PI une pédagogie qui a besoin de temps pour s'installer d'après André et pour être intégrée par les enfants. Il cite en exemple les élèves de maternelle avec qui il a essentiellement travaillé. « *quand on fait le conseil de classe avec les maternelles par exemple, et bien au début, c'est dur, ça patine. Mais on voit qu'il y a vraiment un apprentissage. Et après, les enfants ne se pose plus la question de savoir est-ce que j'ai le droit de dire ça au conseil ou pas* » (N9_29'18)
	RL	*- D'accord. Tu as dit que ta famille t'avait proposé de passer le concours dans le public. Tu peux revenir là-dessus ?*	
N9_30'38	A	*- Ouais, c'était à l'époque où j'ai… où j'ai… bifurqué, justement, où j'ai arrêté de chercher des financements pour ma thèse et que je me suis demandé ce que je pourrais faire d'autre. Et que donc j'ai voulu intégrer la formation APRENE. Et j'avais des amis ou des collègues, de la famille qui me disaient :« tu pourrais passer aussi, être instit dans le public. » Parce que c'est, bon, c'est vrai que si je passais le concours et hop j'étais directement en poste. Alors que si j'intégrais APRENE, il y avait une année de formation, il y avait un dispositif de formation qui est quand même un peu plus long que ce qu'il peut y avoir dans le public. Donc la titularisation arrivait beaucoup plus tard au final. Puisque dans le public, j'aurais pu passer le concours j'aurais été stagiaire, et l'année d'après, j'aurais été titulaire. Alors que là, ça m'a pris 3, 4 ans pour être vraiment titulaire, ça rallonge un peu de ce côté-là. Et donc, on me proposait de faire dans le public.*	1. « *à l'époque où j'ai… où j'ai… bifurqué, justement, où j'ai arrêté de chercher des financements pour ma thèse et que je me suis demandé ce que je pourrais faire d'autre. Et que donc j'ai voulu intégrer la formation APRENE.* » (N9_30'38) 1. Une partie de ses amis et de sa famille et son directeur de labo lui conseillent de passer aussi le concours dans le public par précaution et parce que la titularisation y est plus rapide, un an après le CRPE, « *Alors que là, ça m'a pris 3, 4 ans pour être vraiment titulaire, ça rallonge un peu de ce côté-là.* » (N9_30'38)
N9_31'41	A	*Mais bon c'est vrai que moi j'étais quand même assez décidé du côté pour intégrer la formation Calandreta, c'est-à-dire APRENE. Voilà, donc j'étais allé passer le concours dans le public. (rire) J'étais allé aux écrits parce que bon, je me suis dit : « je vais y aller, ça me fera un aperçu de qu'est-ce que c'est que ce concours. » Le concours pour Calandreta ou pour le public est*	1. « *donc j'étais allé passer le concours dans le public. (rire) J'étais allé aux écrits parce que bon, je me suis dit : « je vais y aller, ça me fera un aperçu de qu'est-ce que c'est que ce concours. » Le concours pour Calandreta ou pour le*

		quasiment le même. Il y a juste un peu plus d'épreuves pour Calandreta parce qu'il y a de l'occitan en plus. Sinon, les épreuves sont les mêmes. Donc j'étais allé… j'avais passé les écrits et j'avais été admissible. Et puis j'étais pas allé aux oraux (rire) puisque j'avais peur de pas pouvoir intégrer la formation Calandreta par la suite si jamais j'avais été admis en tant que professeur des écoles dans l'Éducation Nationale. Donc j'avais été aux écrits et j'ai pas suivi le conseil de mes parents d'aller à l'oral. (rire) J'ai fait le mort pour pas aller à l'oral (rire) et voilà.	*public est quasiment le même.* […] *Donc j'étais allé… j'avais passé les écrits et j'avais été admissible. Et puis j'étais pas allé aux oraux (rire) puisque j'avais peur de pas pouvoir intégrer la formation Calandreta par la suite si jamais j'avais été admis en tant que professeur des écoles dans l'Éducation Nationale. Donc j'avais été aux écrits et j'ai pas suivi le conseil de mes parents d'aller à l'oral. (rire) J'ai fait le mort pour pas aller à l'oral (rire) et voilà.*» (N9_31'41)
	RL	*- Donc c'étaient tes parents qui t'avaient proposé…*	
N9_32'40	A	*- Non, y'avait mes parents, y'avait le directeur du laboratoire dans lequel j'étais aussi qui m'encourageaient à passer le public en disant « Tu sais pas si tu vas pouvoir intégrer la formation donc passe le public au cas où… » Voilà, après c'est mes parents qui insistaient un peu plus. Mais c'était pas pour me détourner de Calandreta, c'était plus dans le souci d'avoir des solutions de secours si jamais j'étais pas pris ou de pas me retrouver le bec dans l'eau, d'avoir quelque chose pour me retourner.*	
	RL	*- D'accord. Et justement, comment tu as vécu ton entrée dans la formation initiale, quand tu es arrivé comment tu as vécu ça ?*	
	A	*- A1 ?*	
	RL	*- Oui APRENE 1, oui en APRENE 1, l'arrivée, ton entrée…*	
N9_33'28	A	*L'entrée… (hésitation) Ouf ! Faut que je fouille dans ma mémoire, ça commence à être vieux. (rire) Comment j'ai vécu mon entrée ? Moi, j'étais très content parce que… parce que j'avais trouvé autre chose qui m'intéressait que la recherche, et que j'allais me former, que j'aime beaucoup me former. (rire)Tout à l'heure, on en parlait sur la formation continue. On en parlait déjà dans les retranscriptions. J'aime toujours, je reste sur ça, et j'adore me former, faire des formations. Donc j'étais très content à la rentrée.*	1. Entrée à APRENE « *Moi, j'étais très content parce que… parce que j'avais trouvé autre chose qui m'intéressait que la recherche, et que j'allais me former, que j'aime beaucoup me former. »* (N9_33'28) 1. « *j'adore me former, faire des formations.* » (N9_33'28)
N9_34'03	A	*Bien, je pense que comme toutes les rentrées, un peu l'appréhension de découvrir mes camarades, de savoir qui allait être là, s'ils parlaient occitan, d'où ils venaient, est-ce qu'ils ne parlaient pas occitan. Où ils en étaient au niveau de la pédagogie ? Est-ce qu'ils avaient déjà enseigné parce que moi c'est vrai que je débarquais sans avoir aucune expérience d'enseignement. Donc j'appréhendais un peu aussi en me disant : « j'y connais*	1. « *comme toutes les rentrées, un peu l'appréhension de découvrir mes camarades, de savoir qui allait être là, s'ils parlaient occitan, d'où ils venaient, est-ce qu'ils ne parlaient pas occitan. Où ils*

		rien quand même, je débarque là mais je n'y connais rien. J'ai mon passé de calandron mais je connais pas grand-chose ni aux enfants ni à l'animation d'une classe, ni sur la préparation de cours. » Voilà j'avais un peu d'appréhension de ce côté-là mais en me disant j'arrive avec pas grand-chose avec moi, quoi. Mais voilà, j'ai été assez vite rassuré ben justement sur la structure de la formation, le fait de faire beaucoup de, d'aller beaucoup dans les classes, de faire beaucoup de stages d'observation dans différentes classes des Calandretas. Voilà, et puis, et puis voilà. Après, si, après les premiers temps, oui c'est ça quoi.	*en étaient au niveau de la pédagogie ? (N9_34'03)* 1.*Est-ce qu'ils avaient déjà enseigné parce que moi c'est vrai que je débarquais sans avoir aucune expérience d'enseignement. Donc j'appréhendais un peu aussi en me disant : « j'y connais rien quand même, je débarque là mais je n'y connais rien. J'ai mon passé de calandron mais je connais pas grand-chose ni aux enfants ni à l'animation d'une classe, ni sur la préparation de cours. […], j'ai été assez vite rassuré ben justement sur la structure de la formation, le fait de faire beaucoup de, d'aller beaucoup dans les classes, de faire beaucoup de stages d'observation dans différentes classes des Calandretas. »* (N9_34'03)
	RL	*- Et avec le recul, comment tu situerais les points forts de ta formation initiale ?*	
N9_35'30	A	*- Du coup, idem (rire) : les stages d'observation, d'observation et de pratique dans les classes. Pour moi c'est un gros point fort parce que c'est vrai que depuis, j'ai des amis qui sont soit passés par le CRPE et qui ont été en année de stagiaires, ou qui sont passés par les ESPE pour se former et c'est vrai que…*	1. Points forts d'APRENE 1 : *les stages d'observation, d'observation et de pratique dans les classes.* (N9_35'30)
	RL	*- Dans le public, tu veux dire ?*	
N9_35'57	A	*- Oui, dans le public. Et c'est vrai que des retours que j'en ai eu de leur part, il y avait beaucoup de préparation au concours, dans les Espé, et pas beaucoup d'études enfin voilà sur qu'est-ce qu'on fait vraiment en classe et pas beaucoup de stages et de pratiques, d'observation. Et en année de stagiaire voilà, les stagiaires sont à mi-temps dans leur classe et à mi-temps en formation mais c'est formation très théorique, et très...*	1. André a des amis passés par le CRPE public et/ou l'ESPE qui regrettent la moindre part « *de stages et de pratiques, d'observations* » dans leur cursus. (N9_35'57)
N9_36'26	A	*Et donc du coup, ces stages d'observation et de remplacement, ça me semble quand même être un point fort parce que c'est vraiment là qu'on apprend, enfin je trouve, le plus de choses. En voyant un professeur dans sa classe, en l'observant. Comment il parle aux élèves ? Comment il explique les choses ? Comment il se positionne ? Comment il lance l'activité ? Comment il relance un élève ? Comment il va, comment il s'occupe des élèves en difficulté ? Comment il fait fonctionner ses institutions ? Je trouve que ça a été vraiment ça le plus formateur. Donc voilà ça c'était quand même pour moi*	1. « *En voyant un professeur dans sa classe, en l'observant. Comment il parle aux élèves ? Comment il explique les choses ? Comment il se positionne ? Comment il lance l'activité ? Comment il relance un élève ? Comment il va, comment il s'occupe des élèves en difficulté ? Comment il fait fonctionner ses*

		le gros point fort de la formation. Et puis après, moi, je trouvais que les intervenants qu'on a eus étaient très bons. J'ai relu ça dans les transcription, je reste d'accord avec ce que j'avais dit à l'époque. Je trouve que ce soit en pédagogie institutionnelle, en histoire, en mathématique, on avait eu des intervenants qui étaient quand même très intéressants, quoi. Et qui nous ont beaucoup apporté et qui vraiment s'adaptaient à ce que nous vraiment on leur renvoyait par rapport à notre faible expérience et aussi à tous les questionnements et les quelques pratiques qu'on avait pendant les semaines de remplacement ou d'observation dans les classes. Donc ça aussi c'était un point fort pour moi.	*institutions ? Je trouve que ça a été vraiment ça le plus formateur.* » (N9_36'26) 1. « *Je trouve que ce soit en pédagogie institutionnelle, en histoire, en mathématique, on avait eu des intervenants qui étaient quand même très intéressants, quoi. Et qui nous ont beaucoup apporté et qui vraiment s'adaptaient à ce que nous vraiment on leur renvoyait par rapport à notre faible expérience et aussi à tous les questionnements et les quelques pratiques qu'on avait pendant les semaines de remplacement ou d'observation dans les classes. Donc ça aussi c'était un point fort pour moi.* » (N9_36'26)
	RL	*- Et donc au début, quand tu es rentré en formation initiale à Calandreta, comment tu envisageais la suite, toi ?*	
	A	*- À quel niveau ?*	
	RL	*- Dans ta carrière, dans Calandreta…*	
	A	*- Alors je pense… quand je suis rentré en formation ? (hésitation)*	
	RL	*- Comment tu te, oui comment tu te projetais à ce moment-là.*	
N9_38'32	A	*- Je pense que je me projetais pas trop honnêtement à cette époque. (rire) Je me projetais dans mon année de formation, ça oui. Après de me projeter sur l'année d'après, ça a pris du temps. Je pense que c'est aux alentours du mois d'avril, mai, que je commençais vraiment à imaginer ma classe de l'année d'après mais pas avant. Mais pas avant avril, j'avais pas commencé à penser vraiment l'année d'après. Mais après j'avais des… (hésitation) j'avais des représentations de ce que je voulais faire dans ma classe, en fin d'année en tous les cas, de tout ce que j'avais pu voir pendant mon année justement dans les différentes classes.*	1. Quand André entre en formation initiale, « *je me projetais pas trop honnêtement à cette époque. (rire) Je me projetais dans mon année de formation, ça oui. Après de me projeter sur l'année d'après, ça a pris du temps. Je pense que c'est aux alentours du mois d'avril, mai, que je commençais vraiment à imaginer ma classe de l'année d'après mais pas avant.* » (N9_38'32)
N9_39'22	A	*Justement, je sais que par exemple je remplaçais et j'avais fait deux semaines d'observation dans la classe de Louis dans sa Calandreta et je l'ai remplacé pendant cinq semaines où il n'était pas là. J'avais sa classe en responsabilité pendant une semaine à chaque fois. C'est vrai que son organisation de classe, elle me faisait un peu rêver, quoi. (rire). C'était… et quand j'y suis allé,*	1. Louis, comme point d'appui. Pendant cinq semaines tout au long de l'année APRENE1 André a la responsabilité de la classe de Louis qu'il remplace. « *son organisation de classe, elle me faisait un peu rêver, quoi. (rire).*

		quand je voyais comment ça tournait et comment les enfants, justement on parle de pédagogie active, comment ils étaient acteurs et actifs dans la vie de la classe, dans les apprentissages, ça, ça me faisait un peu rêver quoi. Je me disais : « C'est vraiment ça que je veux faire, quoi . » C'est vrai que j'en ai un souvenir qui me revient régulièrement. J'arrivais le lundi matin pour commencer ma semaine de remplacement et le lundi matin, ça commençait par corriger les devoirs pendant que les enfants eux écrivaient la phrase-clé de la semaine d'avant, de mémoire ou en copie. Et puis après, c'était le dessin conté et le texte libre pour les plus grands. Et après, on faisait le choix de texte. Et c'est vrai que j'arrivais dans une classe où quasiment, de 9h à 10h30, je n'avais rien à faire. Et ce n'est pas que j'avais rien à faire mais la classe fonctionnait quasiment toute seule. Voilà, les enfants savaient ce qu'ils avaient à faire et ils le faisaient. Quand c'était l'heure de la présentation de texte, il y avait un métier de choisir le président, de choisir le secrétaire et moi, je n'intervenais quasiment pas pendant tout, jusqu'à la fin de la présentation. Et je me suis dit : « c'est exactement ça que ce que je veux faire dans ma classe. » (rire) Parce que voilà, je me disais, c'est un peu voilà, c'est ça, ça a été un peu… voilà.	*C'était… et quand j'y suis allé, quand je voyais comment ça tournait et comment les enfants, justement on parle de pédagogie active, comment ils étaient acteurs et actifs dans la vie de la classe, dans les apprentissages, ça, ça me faisait un peu rêver quoi. Je me disais : « C'est vraiment ça que je veux faire, quoi . » […]Et ce n'est pas que j'avais rien à faire mais la classe fonctionnait quasiment toute seule. Voilà, les enfants savaient ce qu'ils avaient à faire et ils le faisaient.[…] Et je me suis dit : « c'est exactement ça que ce que je veux faire dans ma classe. » (rire)* (N9_39'22)
N9_41'07	A	*Et puis, j'avais mes représentations d'ancien écolier, quoi. Ça a été un peu un melting-pot de cette année-là et de mes représentations de ce que j'avais vécu en tant qu' écolier qui m'ont un peu donné, on va dire, mes objectifs en termes pédagogiques. Ce qui n'était pas forcément réaliste parce que voilà, la classe que j'ai citée comme modèle, c'est quelqu'un qui a beaucoup d'expérience par rapport à moi, qui est paissèl-ajudaire, qui est maître-formateur, quelqu'un qui a fait preuve de sérieux dans l'encadrement des stagiaires, dans sa pratique professionnelle. Et l'autre image que j'avais dans la tête, c'était mon ancien instit Calandreta qui a encore plus d'expérience que l'instit que je remplaçais.*	1. André avait aussi ses « *représentations d'ancien écolier. Ça a été un peu un melting-pot de cette année-là et de mes représentations de ce que j'avais vécu en tant qu' écolier qui m'ont un peu donné, on va dire, mes objectifs en termes pédagogiques. Ce qui n'était pas forcément réaliste parce que voilà, la classe que j'ai citée comme modèle, c'est quelqu'un qui a beaucoup d'expérience par rapport à moi, qui est paissèl-ajudaire, qui est maître-formateur, quelqu'un qui a fait preuve de sérieux dans l'encadrement des stagiaires, dans sa pratique professionnelle. Et l'autre image que j'avais dans la tête, c'était mon ancien instit Calandreta* [second point d'appui] *qui a encore plus d'expérience que l'instit que je remplaçais.* » (N9_41'07)
N9_41'51	A	*Donc, je pense que je partais avec des représentations qui n'étaient pas très réalistes par rapport à mon*	1. « *je partais avec des représentations qui n'étaient pas très réalistes*

		expérience à moi, à ma faible expérience. Et des attentes, des attentes avec ce que moi je pouvais faire en classe qui n'étaient pas très réaliste. Mais bon, ça fait des caps quoi, un cap que j'ai, une mire. Je pense que je suis, que j'ai toujours pas près de ce que j'ai envie de faire, encore, voilà au niveau pédagogique. Mais au niveau plus largement professionnel, je pense que c'est quand même en cette fin d'année que je me suis dit que mon objectif à long terme ce serait justement de devenir paissèl-ajudaire, d'être maître-formateur et de participer à la formation des étudiants. Parce que c'était déjà quelque chose qui me titillait un peu, au niveau de la recherche, quand je faisais de la recherche parce que ce que j'avais envie de faire, c'est pas uniquement de la recherche fondamentale mais de faire aussi enseignant-chercheur et donc d'être aussi dans la transmission avec les étudiants. J'ai retrouvé un peu ça dans le statut de paissèl-ajudaire puisque c'est des instituteurs qui sont, qui ont leur classe mais qui participent aussi à la formation des APRENE1, des APRENE2, des gens qui sont en formation initiale et qui définissent justement, qui construisent, qui coconstruisent cette formation initiale. Donc, et qui vont faire des visites de classes pour aider les instituteurs, enfin, les professeurs de Calandreta qui commencent donc… Du coup, en fin d'année je crois que je me suis dit que finalement c'est un peu l'équivalent de ce que je voulais faire en tant que qu'enseignant-chercheur. Donc je me suis dit que c'était un peu ça pour moi l'objectif à très long terme. (rire)	*par rapport à mon expérience à moi, à ma faible expérience. Et des attentes, des attentes avec ce que moi je pouvais faire en classe qui n'étaient pas très réaliste. Mais bon, ça fait des caps quoi, un cap que j'ai, une mire.* » (N9_41'51) 1. En fin d'année APRENE 1, André se projette sur un statut de Paissèl ajudaire, pour « *participer à la formation des étudiants* » comme il l'avait fait dans la recherche avec les stagiaires de master scientifique « *enseignant-chercheur [c'est] être aussi dans la transmission avec les étudiants. J'ai retrouvé un peu ça dans le statut de paissèl-ajudaire puisque c'est des instituteurs qui sont, qui ont leur classe mais qui participent aussi à la formation des APRENE1, des APRENE2, des gens qui sont en formation initiale et qui définissent justement, qui construisent, qui coconstruisent cette formation initiale.* » (N9_41'51)
	RL	*- D'accord. Donc actuellement tu n'es pas paissèl-ajudaire ?*	
N9_43'43	A	*- Non, je suis baile depuis 2 ans. C'est la deuxième année. Baile, c'est un statut qui accueille les stagiaires de première année pour plusieurs semaines en observation. C'est un peu le premier niveau dans cette progression d'instit qui a sa classe jusqu'à paissèl-ajudaire. C'est la première marche. On commence d'abord par accueillir des personnes sans participer à la validation vraiment directement de leur formation. On a un avis, on donne un avis sur la validation du module de stage de ces personnes-là mais on n'est pas là présent au conseil de validation. Ça c'est l'étape d'après, d'être au conseil de validation.*	2. André est baile depuis deux ans. Il « *accueille les stagiaires de première année pour plusieurs semaines en observation. C'est un peu le premier niveau dans cette progression d'instit qui a sa classe jusqu'à paissèl-ajudaire. C'est la première marche.* » (N9_43'43)
	RL	*- Et donc tu peux revenir sur… pourquoi tu enseignes en occitan ?*	
N9_44'34	A	*- Très bonne question… Pourquoi j'enseigne en occitan ? Parce que là, pour le coup… (hésitation) Très personnellement… c'est ma deuxième langue puisque j'étais en école Calandreta à partir de toute la toute-petite section. C'est la langue que j'ai appris en même*	2. L'occitan, « *c'est ma deuxième langue puisque j'étais en école Calandreta à partir de toute la toute-petite section. C'est la langue que j'ai appris en*

		temps que le français. Peut-être un peu plus tard parce que pendant deux ans et demi, j'ai entendu presque que du français mais à partir de 2 ans et demi jusqu'à la fin du CM2, j'étais en immersion en occitan. Donc c'est un peu ma deuxième langue qui m'a suivi après, tout au long de ma vie, même si j'étais parti pour faire autre chose. J'ai continué à faire de l'occitan au collège, en option. Au lycée, j'avais pas pu en faire parce que c'était pas proposé dans les options du lycée mais j'avais quand même passé mon bac d'occitan en candidat libre.	*même temps que le français. Peut-être un peu plus tard parce que pendant deux ans et demi, j'ai entendu presque que du français mais à partir de 2 ans et demi jusqu'à la fin du CM2, j'étais en immersion en occitan. Donc c'est un peu ma deuxième langue qui m'a suivi après, tout au long de ma vie,* » même si au collège et au lycée c'était seulement en option. (N9_44'34)
N9_45'38	A	*Et après pour ma formation universitaire, j'étais dans un domaine scientifique donc on était quand même très éloigné de l'occitan mais ça a continué de me suivre, moi et mon frère qui est aussi passé par cette école-là. Ça a continué de nous suivre au niveau musical surtout puisqu'on continuait à écouter de la musique en occitan. Je pense que c'est un peu comme ça qu'on se l'est gardée dans la tête, cette langue. On a continué sans discontinuer à écouter de la musique en occitan et des groupes occitans à s'intéresser un peu à tout ce qui se faisait au niveau musical en occitan. On écoute beaucoup de musique avec mon frère. Donc ça m'a gardé un peu cette langue-là présente dans ma vie en tous les cas même si effectivement je ne la pratiquais plus, plus vraiment. Je ne l'utilisais, je l'écrivais plus, je ne la lisais plus beaucoup.*	1. André et son frère ainé ont été scolarisés en Calandreta jusqu'en CM2. 2. « *On écoute beaucoup de musique avec mon frère. Donc ça m'a gardé un peu cette langue-là présente dans ma vie en tous les cas même si effectivement je ne la pratiquais plus, plus vraiment. Je ne l'utilisais, je l'écrivais plus, je ne la lisais plus beaucoup.* » (N9_45'38)
N9_46'29	A	*(hésitation) C'est quand même au même titre quasiment qu'une langue maternelle puisque je l'ai apprise dès 2 ans et demi. Donc pourquoi l'occitan après, après coup (rire) Après tout ça, pourquoi l'occitan ? Je sais pas vraiment. (hésitation) Je pense que c'est parce que j'aime bien (rire), c'est tout. Quand je suis revenu, alors je sais pas. Est-ce que ça fait un peu effet madeleine de Proust ? Est-ce que ça fait un peu effet madeleine de Proust, quand j'y suis revenu ? Quand j'ai préparé le con… l'examen d'entrée pour la formation pour APRENE, je me suis remis à écouter des gens parler, à relire des choses, à essayer de me faire des conversations tout seul dans ma tête pour m'entrainer. C'est vrai, en fait rien que ça, ça m'a fait plaisir et je saurais pas l'expliquer pourquoi.*	2. « *C'est quand même au même titre quasiment qu'une langue maternelle puisque je l'ai apprise dès 2 ans et demi.* » (N9_46'29) 2. « *Est-ce que ça fait un peu effet madeleine de Proust, quand j'y suis revenu ? Quand j'ai préparé le con… l'examen d'entrée pour la formation pour APRENE, je me suis remis à écouter des gens parler, à relire des choses, à essayer de me faire des conversations tout seul dans ma tête pour m'entrainer. C'est vrai, en fait rien que ça, ça m'a fait plaisir et je saurais pas l'expliquer pourquoi.* » (N9_46'29)
N9_47'24	A	*Le fait de réentendre des gens et de reparler tout seul, j'étais content. Je n'ai pas analysé plus que ça je sais pas pourquoi j'étais content. Est-ce que c'est parce que voilà ça m'est arrivé, ça me constituait une grande partie*	2. « *Est-ce que c'est parce que voilà ça m'est arrivé, ça me constituait une grande partie de mon enfance cette langue-là ? Je sais pas.*

		de mon enfance cette langue-là ? Je sais pas. Mais j'étais content et du coup avec ce plaisir-là, ça me paraissait pas trop compliqué de le... Ça faisait un bon vecteur pour devenir enseignant en occitan parce que j'étais content déjà de la parler cette langue	*Mais j'étais content et du coup avec ce plaisir-là, ça me paraissait pas trop compliqué de le... Ça faisait un bon vecteur pour devenir enseignant en occitan parce que j'étais content déjà de la parler cette langue.* » (N9_47'24)
	RL	*- Hum, hum, d'accord.*	
N9_47'58	A	*- Et je pense pas qu'il n'y ait pas eu un choix vraiment conscient, c'était pas conscientisé.*	2. « *je pense pas qu'il n'y ait pas eu un choix vraiment conscient, c'était pas conscientisé.* » (N9_47'58)
	RL	*- Et tu parles de langue maternelle. À part ton frère, vous étiez d'autres à parler occitan dans ta famille ?*	
N9_48'11	A	*Euh… Non. Pas vraiment. Ma mère un peu mais quelques mots. Elle comprend très bien, elle sait dire des phrases mais elle ne parle pas couramment, on va dire. Mais elle avait quand même une sensibilité à la langue par sa grand-mère qui la parlait, qui disait beaucoup d'expressions et d'injures (rire) en occitan. Donc elle l'a eue un peu dans l'oreille comme ça. Mais non c'est pas très présent. Mon père ne parle absolument pas occitan. Il parle français, c'est déjà bien. (rire)*	2. « *Ma mère [parle]un peu mais quelques mots. Elle comprend très bien, elle sait dire des phrases mais elle ne parle pas couramment, on va dire. Mais elle avait quand même une sensibilité à la langue par sa grand-mère qui la parlait, qui disait beaucoup d'expressions et d'injures (rire) en occitan. Donc elle l'a eue un peu dans l'oreille comme ça.* » (N9_48'11) 2. « *Mon père ne parle absolument pas occitan. Il parle français, c'est déjà bien. (rire)* » (N9_48'11)
	RL	*- C'est-à-dire ?*	
N9_48'29	A	*- Mon père, il a une histoire, une histoire familiale un peu étrange, enfin étrange, parce qu'il est d'origine indienne mais né français au Vietnam. Donc c'est un peu… et il a fait son école et son collège à Madagascar, donc, avant d'arriver en France, au lycée à C. L'occitan, c'était très loin pour lui (rire). C'était pas dans son horizon personnel, je pense, avant le lycée en tous les cas, quand il est arrivé à C. C'est pas une ville qui est très imprégnée linguistiquement non plus quoi. Donc lui il était très loin de ça.*	2. « *Mon père, il a une histoire, une histoire familiale un peu étrange, enfin étrange, parce qu'il est d'origine indienne mais né français au Vietnam. Donc c'est un peu… et il a fait son école et son collège à Madagascar, donc, avant d'arriver en France, au lycée à C. L'occitan, c'était très loin pour lui (rire).* » (N9_48'29)
N9_49'29	A	*Par contre dans l'environnement de ma mère, un peu plus, mais c'était pas très présent. Pour avoir interrogé mon grand-père sur la fin de sa vie, lui, ses parents, tous ses grands-parents parlaient, enfin non, savaient parler mais ne parlaient pas. Et du coup, lui il parlait un peu, comme ma mère, il avait entendu dans sa jeunesse par ses parents et ses grands-parents mais il n'avait jamais vraiment appris à parler. Il connaissait des expressions, des mots, des proverbes en occitan mais il parlait pas couramment. Et a priori du côté de ma grand-mère*	2. « *Pour avoir interrogé mon grand-père sur la fin de sa vie, lui, ses parents, tous ses grands-parents parlaient, enfin non, savaient parler mais ne parlaient pas. Et du coup, lui il parlait un peu, comme ma mère, il avait entendu dans sa jeunesse par ses parents et ses grands-*

		d'après ce qu'il m'a dit, c'était pareil. Tout le monde savait parler mais personne ne parlait vraiment Donc, donc elle était présente sans l'être, quoi.	*parents mais il n'avait jamais vraiment appris à parler. […] Et a priori du côté de ma grand-mère d'après ce qu'il m'a dit, c'était pareil. Tout le monde savait parler mais personne ne parlait vraiment Donc, donc elle était présente sans l'être, quoi.* » (N9_49'29)
	RL	*- D'accord, mais tu as des éléments ? Tu disais que tout le monde savait parler mais le parlait pas.*	
N9_50'28	A	*- Donc moi, je ne sais pas. C'est pas une période de l'histoire dont je suis très au fait mais ça correspond a priori à ce qu'on appelle dans le milieu occitan à la grande vergogne. L'époque où l'occitan était interdit à l'école et où les enfants se faisaient punir par le maitre avec le bonnet d'âne ou se faisaient taper sur les doigts ou mettre au coin dès qu'ils parlaient un peu occitan. Donc a priori ça correspond à cette période-là. Donc c'est pas très étonnant qu'ils ne parlaient pas, même s'ils savaient le parler. Je sais ma mère raconte de temps en temps que justement quand mon frère est rentré en école Calandreta et qu'il a commencé à apprendre des chansons, tout ça, et qu'à la maison il s'est mis à chanter en occitan, ça la faisait pleurer parce qu'elle avait l'impression qu'il allait… Elle lui demandait d'arrêter parce que là elle avait peur qu'il se fasse taper et qu'il se fasse battre et qu'il se fasse mettre de côté, quoi. Donc, ça relève quand même du traumatisme quoi.*	2. Cet empêchement à parler l'occitan d'après André « *ça correspond a priori à ce qu'on appelle dans le milieu occitan à la grande vergogne. L'époque où l'occitan était interdit à l'école et où les enfants se faisaient punir par le maitre avec le bonnet d'âne ou se faisaient taper sur les doigts ou mettre au coin dès qu'ils parlaient un peu occitan*. » (N9_50'28) *2.* « *ma mère raconte de temps en temps que justement quand mon frère est rentré en école Calandreta et qu'il a commencé à apprendre des chansons, tout ça, et qu'à la maison il s'est mis à chanter en occitan, [mon arrière-grand-mère]ça la faisait pleurer parce qu'elle avait l'impression qu'il allait… Elle lui demandait d'arrêter parce que là elle avait peur qu'il se fasse taper et qu'il se fasse battre et qu'il se fasse mettre de côté, quoi. Donc, ça relève quand même du traumatisme quoi.* » (N9_50'28)
	RL	*- Qui est-ce qui disait ça ?*	
N9_51'33	A	*- C'est ma grand-mère, mon arrière-grand-mère, pardon.*	
	RL	*- Ton arrière-grand-mère, d'accord.*	
N9_51'35	A	*- Pour mon arrière-grand-mère, ça relève quand même du traumatisme, quoi, parce que dès qu'elle l'entendait, elle lui disait : « Ah non, il faut pas que tu chantes, il faut pas que tu dises ça ! On va te taper ! » Donc, voilà, je pense qu'effectivement il y a des éléments traumatisants dans notre histoire de la langue. Alors nous c'est vrai*	2. « *elle lui disait : « Ah non, il faut pas que tu chantes, il faut pas que tu dises ça ! On va te taper ! » Donc, voilà, je pense qu'effectivement il y a des éléments traumatisants*

		qu'on l'a pas eu, mais enfin moi je n'ai pas connu ça. Mon arrière-grand-mère, je l'ai pas connue, je l'ai connue mais quand j'étais petit donc je n'ai pas trop de souvenirs. Mais… donc, j'ai pas vécu ces moments-là. Mais oui, ça a a l'air de correspondre à cette période-là, cette période où la langue était, était mal vue. Je pense que ça faisait un peu pécore, ça faisait un peu paysan, ça faisait pas bon genre.	*dans notre histoire de la langue. […]* *cette période où la langue était, était mal vue. Je pense que ça faisait un peu pécore, ça faisait un peu paysan, ça faisait pas bon genre.* » (N9_51'35)
	RL	*- C'est de ton frère aîné que tu parles ?*	
	A	*- Oui.*	
	RL	*- D'accord, c'est ton aîné. Et donc, ça a été quoi la réaction de ta famille, j'entends famille au sens large, ben quand ils ont appris que tu étais enseignant en Calandreta ?*	
N9_52'38	A	*- Au sens large, je sais pas. Quand je suis devenu enseignant Calandreta… (hésitation). Mes arrière-grands-parents, ça faisait longtemps qu'ils étaient décédés, ma grand-mère aussi. Mon grand-père, bon, lui il était content que je sois professeur des écoles, surtout ça c'était plus…. En occitan, il était content mais, mais sans plus. Mais d'être professeur des écoles, d'être instituteur, ça je pense qu'il est un peu content. Je pense qu'il était encore dans les vieilles représentations de statuts dans la communauté sociale de l'instituteur. C'est quelqu'un d'important dans le village ou dans la ville. On le respecte. Donc je pense qu'il était content pour ça. Pour le reste de la famille, j'ai quand même dans ma famille pas d'instit, pas de professeur des écoles mais il y a des enseignants. Alors bon, c'était pas quelque chose de d'exceptionnel, on va dire, de… détonnant d'être professeur des écoles. Ils étaient contents parce que j'avais réussi…*	2. « *Mon grand-père, bon, lui il était content que je sois professeur des écoles, surtout ça c'était plus…. En occitan, il était content mais, mais sans plus. Mais d'être professeur des écoles, d'être instituteur, ça je pense qu'il est un peu content. Je pense qu'il était encore dans les vieilles représentations de statuts dans la communauté sociale de l'instituteur. C'est quelqu'un d'important dans le village ou dans la ville. On le respecte.* » (N9_52'38)
	RL	*- En Calandreta ?*	
N9_53'45	A	*A Calandreta ça les a pas étonnés plus que ça, parce qu'ils savaient qu'avec mon frère, nous on avait suivi un cursus en Calandreta. Donc ça les a pas particulièrement étonnés parce que dans la famille, on est un petit peu référents en occitan (rire). Enfin référents, c'est un grand mot. Mais c'est vrai qu'on avait des cousins qui des fois, qui avaient besoin de communiquer avec des vieux dans un petit village, qui comprenaient pas des mots. Et donc, ils nous demandaient à nous. Mais ça arrivait rarement mais ça arrivait. Ils savaient qu'on avait cette langue-là. Mais dans ma famille, rien que l'accent déjà c'est sujet à de grandes discussions et débats parce qu'il y avait beaucoup de famille du côté de Lyon et de Paris. Donc on était un peu nous, occitans, il y a eu, déjà… Rien que l'accent du sud, ça suffisait à provoquer des débats (rire) sans parler de l'occitan.*	2. « *avec mon frère, […]on est un petit peu référents en occitan (rire). Enfin référents, c'est un grand mot. Mais c'est vrai qu'on avait des cousins qui des fois, qui avaient besoin de communiquer avec des vieux dans un petit village, qui comprenaient pas des mots. Et donc, ils nous demandaient à nous. […]Ils savaient qu'on avait cette langue-là.* (N9_53'45) 2. « *Mais dans ma famille, rien que l'accent déjà c'est sujet à de grandes discussions et débats parce qu'il y avait beaucoup de famille du côté de Lyon et de Paris. Donc on était un peu nous, occitans, il y a eu,*

			déjà… Rien que l'accent du sud, ça suffisait à provoquer des débats (rire) sans parler de l'occitan » (N9_53'45)
	RL	*- Si on peut revenir sur les premières fois où tu as été en responsabilité dans une classe, qu'est-ce qui t'a le plus surpris quand tu as été en responsabilité ?*	
N9_55'05	A	*- Qu'est-ce qui m'a le plus surpris quand j'étais en responsabilité ? (hésitation) J'essaie de me souvenir… (hésitation). Je pense la relation aux parents déjà. Je pense que je m'imaginais pas la difficulté que ça représentait, les relations aux parents, dans les explications de ce que tu fais dans la classe. Et parce qu'ils ont entendu leur enfant dire qu'on faisait comme ça… Et des fois à raison, et des fois parce qu'ils avaient pas compris ou qu'ils interprétaient des choses qui se passent dans la classe. Mais ouais, la complexité, c'est pas la difficulté, mais la complexité des rapports aux parents dans la communication. Je pense que je le mesurais pas et donc ça m'a un peu surpris. Je pensais pas que ce serait aussi compliqué, que ça pourrait être aussi compliqué. Bon, il y a des fois où tout va très bien mais il y a des fois où c'est compliqué. Mais je m'imaginais pas que ça pouvait être aussi compliqué. (hésitation).*	3. « *ce qui m'a le plus surpris quand j'étais en responsabilité […]Je pense la relation aux parents déjà. Je pense que je m'imaginais pas la difficulté que ça représentait, les relations aux parents, dans les explications de ce que tu fais dans la classe. […]Mais ouais, la complexité, c'est pas la difficulté, mais la complexité des rapports aux parents dans la communication. Je pense que je le mesurais pas et donc ça m'a un peu surpris. Je pensais pas que ce serait aussi compliqué.* » (N9_55'05)
N9_56'23	A	*Et après les enfants. (rire) Ils sont toujours surprenants. Les enfants surtout. Des fois, il y a des trucs qui flashent comme ça dans leur tête. Et des enfants qui prennent la parole des fois alors que tu t'y attendais pas. Les enfants, c'est toujours très surprenant. Non, je sais pas, à part ça, je sais pas qu'est-ce qui m'a surpris.*	3. « *Ils sont toujours surprenants. Les enfants surtout. Des fois, il y a des trucs qui flashent comme ça dans leur tête. Et des enfants qui prennent la parole des fois alors que tu t'y attendais pas. Les enfants, c'est toujours très surprenant.* » (N9_56'23)
	RL	*- D'accord, et dans tes premiers temps, en tant que regent Calandreta, c'est quel moment, comme ça, en tant que regent Calandreta qui t'a particulièrement marqué ? Une situation.*	
	A	*- Par le bon côté ou par le mauvais côté ?*	
	RL	*- Comme tu veux, comme tu veux.*	
	A	*- Des souvenirs, j'en ai plein.*	
	RL	*- Mais dans tes débuts, quelque chose qui t'a particulièrement, une situation qui t'a marqué.*	
	A	*- Ça peut être une action ?*	
	RL	*- Comme tu le souhaites, une situation comme tu dis du bon côté ou une situation…*	
N9_57'42	A	*- Hum… (hésitation). Dans mes débuts, j'avais une petite, pendant ma première année, j'avais une petite dans la classe qui était en moyenne section qui avait un comportement très très compliqué en classe. Il y a pas eu un moment particulier mais cette petite-là elle m'a beaucoup marqué. Ça a été un peu la première grosse difficulté pour moi en tant qu'enseignant dans ma classe.*	1. André évoque une situation marquante de ses débuts. « *Pendant ma première année, j'avais une petite dans la classe qui était en moyenne section qui avait un comportement très très compliqué en classe.*

		C'est de gérer le comportement de cet enfant-là qui avait une situation familiale compliquée et qui, et qui retranscrivait en classe et… elle ne retranscrivait pas ça mais ça ressortait dans la classe quoi. L'enfant qui, chaque fois qu'on était au coin regroupement, elle ne voulait pas venir. Elle se… elle était par terre, à plat ventre, en train de hurler et elle ne voulait pas venir mais elle voulait pas rester dehors. C'était très compliqué et elle faisait vraiment des grosses crises. C'était un moment où… (soupir) c'est un moment un peu compliqué dans ma première année qui m'a marqué, cette enfant-là.	*[…]Ça a été un peu la première grosse difficulté pour moi en tant qu'enseignant dans ma classe. C'est de gérer le comportement de cet enfant-là qui avait une situation familiale compliquée et qui, et qui retranscrivait en classe et… elle ne retranscrivait pas ça mais ça ressortait dans la classe quoi. […]elle était par terre, à plat ventre, en train de hurler et elle ne voulait pas venir mais elle voulait pas rester dehors.* » (N9_57'42)
N9_59'04	A	*Mais justement, ça a été le premier point d'échange avec les collègues. Aller à la pêche aux avis, d'essayer de dépatouiller la situation, de trouver un peu de l'aide ailleurs, quoi. On parle souvent de ne pas rester seul. Je crois que j'ai des réflexes de survie qui font que je ne reste pas souvent très seul quand j'ai des problèmes (rire), même hors cadre on va dire de chamPI ou quoi. Parce qu'à cette époque-là, je sais pas si j'étais déjà un chamPI, je me rappelle pas, mais peut-être à celui de A.. Mais bon, voilà, j'avais déjà appelé justement des professeurs que j'avais rencontrés l'année d'avant pour que… pour avoir de l'aide quoi, parce que j'étais un peu démuni. Je savais pas trop quoi faire. Donc ça, ça m'a marqué cette petite.*	3. « *Mais justement, [la petite fille en crise]ça a été le premier point d'échange avec les collègues. Aller à la pêche aux avis, d'essayer de dépatouiller la situation, de trouver un peu de l'aide ailleurs, quoi. On parle souvent de ne pas rester seul. Je crois que j'ai des réflexes de survie qui font que je ne reste pas souvent très seul quand j'ai des problèmes (rire), […]j'avais déjà appelé justement des professeurs que j'avais rencontrés l'année d'avant pour que… pour avoir de l'aide quoi, parce que j'étais un peu démuni.* » (N9_59'04)
N9_59'55	A	*Après il y a quelque chose qui m'a marqué mais dans la relation avec ma collègue de l'époque. J'avais eu quelques difficultés. Il y a, en fait, il y avait eu quelques couacs de communication entre nous deux. Pas de problème personnel, pas du tout, pas de problème personnel, mais des couacs de communication qui avaient entraîné quelques couacs au niveau de l'organisation de sorties. Ça, ça m'avait marqué aussi, ça m'avait souvent énervé (rire). Ça m'avait vraiment agacé et enfin voilà cette année-là mais c'était en fin d'année justement avec ma collègue. Je me souviens d'un événement qui s'était passé avec ma collègue, qui s'était fait un peu… et on avait eu une réunion avec la Fédération des Calandretas, l'association de l'école, et ma collègue et moi. Et ma collègue c'était un peu fait tirer un peu à boulets rouges par l'association.*	3. Autre point marquant à ses débuts, les relations avec sa collègue. « *il y avait eu quelques couacs de communication entre nous deux. Pas de problème personnel, pas du tout, pas de problème personnel, mais des couacs de communication qui avaient entraîné quelques couacs au niveau de l'organisation de sorties. Ça, ça m'avait marqué aussi, ça m'avait souvent énervé » […] « et on avait eu une réunion avec la Fédération des Calandretas, l'association de l'école, et ma collègue et moi. Et ma collègue c'était un peu fait tirer un peu à*

			boulets rouges par l'association. » (N9_59'55)
	RL	*- D'accord.*	
N9_1h00'58	A	*- Et ça, ça m'avait aussi beaucoup marqué parce que c'était une situation un peu particulière, un peu bizarre. L'association vraiment lui reprochait plein de choses sans vraiment lui en avoir parlé directement à elle avant. Donc j'avais trouvé ça vraiment bas de l'annoncer, de reprocher des choses comme ça devant la Fédération alors qu'ils n'avaient pas pris le temps d'aller, d'avoir un rendez-vous pour poser les choses déjà eux avec elle. Et j'ai eu un peu le sentiment d'avoir été utilisé parce que moi c'était ma première année, je débarquais un peu et c'est vrai que ce fonctionnement, les relations avec les associatifs, tout ça, c'était très nouveau pour moi. Et c'est vrai que les coprésidentes, avec qui je m'entendais très bien, qui me conviaient parfois à des réunions, avaient un peu utilisé des choses que je leur avais dit en toute… (hésitation) en toute naïveté, innocence, on va dire. Des choses qu'elles me demandaient sur ma collègue. Elles les avaient un petit peu utilisées contre elle pendant cette réunion.*	3. « *L'association vraiment lui reprochait plein de choses sans vraiment lui en avoir parlé directement à elle avant. Donc j'avais trouvé ça vraiment bas de l'annoncer, de reprocher des choses comme ça devant la Fédération […] Et j'ai eu un peu le sentiment d'avoir été utilisé parce que moi c'était ma première année, je débarquais un peu et c'est vrai que ce fonctionnement, les relations avec les associatifs, tout ça, c'était très nouveau pour moi. Et c'est vrai que les coprésidentes, avec qui je m'entendais très bien, qui me conviaient parfois à des réunions, avaient un peu utilisé des choses que je leur avais dit en toute… (hésitation) en toute naïveté, innocence, on va dire. Des choses qu'elles me demandaient sur ma collègue. Elles les avaient un petit peu utilisées contre elle pendant cette réunion.* » (N9_1h00'58)
N9_1h02'11	A	*Ça, ça m'avait marqué aussi parce que… ça m'a beaucoup marqué pour la suite, en tous cas, dans ce côté, hé bien, de toujours faire attention à ce qu'on dit. Et dans cette notion d'équipe, quoi, entre collègues on est d'abord une équipe pédagogique. Et puis on règle les choses entre nous mais... Là c'était pas, il y avait pas vraiment de différent entre nous, pour le coup, mais on fait front un peu, quoi. On agit en tant qu'équipe et si un collègue est un peu attaqué, premier réflexe, d'abord on le défend et puis après on voit, quoi. Et c'est vrai que ça, ça m'a marqué dans ce sens on va dire, bon, moi j'étais arrivé un peu l'année d'après, en me disant « ça c'est fini » (rire) « ça n'arrivera plus. Maintenant on met un mur. » Et puis s'il y a des choses à discuter, on en discute mais d'abord on fait opposition en disant « Pop pop pop ! Là vous êtes en train de dire du mal de ma collègue donc là c'est pas possible. » Voilà, c'est vrai que ça, ça m'avait beaucoup marqué, ça, ça m'a marqué pour plusieurs années je pense. Mais bon, ça ce sont des apprentissage en accéléré, un peu.*	3. « *ça m'a beaucoup marqué pour la suite, en tous cas, dans ce côté, hé bien, de toujours faire attention à ce qu'on dit. Et dans cette notion d'équipe, quoi, entre collègues on est d'abord une équipe pédagogique.[…] On agit en tant qu'équipe et si un collègue est un peu attaqué, premier réflexe, d'abord on le défend et puis après on voit, […]moi j'étais arrivé un peu l'année d'après, en me disant « ça c'est fini » (rire) « ça n'arrivera plus. Maintenant on met un mur. » Et puis s'il y a des choses à discuter, on en discute mais d'abord on fait opposition en disant « Pop pop pop ! Là vous êtes en train de dire du mal de ma*

			collègue donc là c'est pas possible. » Voilà, c'est vrai que ça, ça m'avait beaucoup marqué, ça, ça m'a marqué pour plusieurs années je pense. Mais bon, ça ce sont des apprentissages en accéléré, un peu. » (N9_1h02'11)
	RL	*- Et donc, dans ta pratique professionnelle est-ce que tu arrives à situer des choses qui ont évolué, justement, depuis tes débuts ? Qu'est-ce que tu as changé dans ta pratique professionnelle ?*	
N9_1h03'47	A	*- Qu'est-ce que j'ai changé dans ma pratique professionnelle ? Sûrement plein de choses. Je pense que ça change on va pas dire tous les jours mais ça a évolué constamment, ma pratique professionnelle, donc. Il y a une chose qui, bon après ça peut paraître un peu des détails, je sais pas, c'est, bon…*	
	RL	*- Pas de souci.*	
N9_1h04'10	A	*- C'est vrai qu'en chamPI, justement à A, une collègue avait pointé le fait…ou je me rappelle plus, peut-être à un rassemblement en APRENE 2, je me rappelle plus,. Donc une collègue qui nous avait pointé le fait que c'était un peu (hésitation) comment dire ? pas opposé mais pas très cohérent de se dire qu'on faisait une loi de la confiance et que tout soit consigné. Et que tout, toutes les institutions c'est consigné dans les cahiers qui étaient disponibles dans la classe. Les présentations de choses, les quoi de neuf, tout ce qui s'était dit en conseil, c'était consigné dans des cahiers qui restent dans la classe et qui étaient accessibles à ceux qui avaient envie de venir. Donc c'est vrai que ça, c'était des choses, c'est un détail, mais ça nous avait fait tilt un peu, en disant que oui, c'est un peu couillon. On dit qu'on a une loi de la confiance, que ce qui se dit ici reste ici, et tout est marqué dans les cahiers. Et celui qui a envie de s'introduire dans la classe et de lire, il peut lire tout ce qu'on a dit, donc ça restera pas ici, tout ce qu'on se dit. Donc c'est des choses auxquelles on n'avait pas pensé parce qu'on n'avait pas réfléchi et qu'on n'avait fait un peu comme on avait vu dans les classes dans lesquelles on était passé, mais par imitation quoi, mais sur lesquelles on n'avait pas forcément réfléchi. C'est vrai que ça, ça nous avait fait tilt. J'avais arrêté de… pas arrêté de prendre des notes, mais je prends des notes pour moi et pas pour les consigner dans la classe.*	3. Suite à une réunion en chamPIgnon, André ne laisse pas ses notes (journal de bord) dans la classe, notamment pour respecter la loi de la confiance de la classe « *On dit qu'on a une loi de la confiance, que ce qui se dit ici reste ici, et tout est marqué dans les cahiers. Et celui qui a envie de s'introduire dans la classe et de lire, il peut lire tout ce qu'on a dit, donc ça restera pas ici, tout ce qu'on se dit.* » On sent une défiance vis-à-vis des associatifs et des autres adultes qui peuvent accéder à la classe, assez facilement visiblement. (N9_1h04'10)
	RL	*- D'accord.*	
N9_1h05'41	A	*- J'avais commencé à avoir un carnet de notes où je note ce que les enfants présentaient, ou disaient en quoi de neuf. Mais ces notes-là, c'était à moi et je les prenais dans mon sac, tous les soirs et elles restaient pas dans la classe quoi, et du coup voilà.*	

N9_1h05’54	A	*La manière d'introduire certaines institutions, ça aussi ça a changé aussi je pense, de les introduire auprès des enfants. C’est vrai que le quoi de neuf, je le présente plus de la même manière surtout pour les maternelles parce que moi j'ai fait surtout des maternelles. Mais avant… après je pense que ça c'est toujours en construction aussi, mais je fais un petit speech au début du quoi de neuf pour rappeler aux petits ce que c'est le quoi de neuf. Et ça je le faisais pas avant. Je pense aussi que ça aide les petits à pas rester bloqués sur « je raconte le week-end que j'ai passé avec mes parents. » Pendant un moment, ça tournait beaucoup autour de ça et en fait, le fait de dire, d'insister sur le fait qu'on disait des choses vraies, ça c'est vrai que j’insistais pas sur ça. Des enfants avaient une tendance à inventer un peu des choses, mais de dire qu'on peut raconter aussi des cauchemars, qu'on peut aussi raconter des rêves, qu'on pouvait raconter des choses qu'on avait entendues ou qu'on avait vues, qui nous inquiétaient, qui nous questionnaient, qu'on avait envie d'échanger avec les collègues, ça a quand même changé un peu la dynamique du quoi de neuf des petits.*	2. En ouvrant la présentation du Quoi de neuf « *qu'on peut raconter aussi des cauchemars, qu'on peut aussi raconter des rêves, qu'on pouvait raconter des choses qu'on avait entendues ou qu'on avait vues, qui nous inquiétaient, qui nous questionnaient, qu'on avait envie d'échanger avec les collègues, ça a quand même changé un peu la dynamique du quoi de neuf des petits.* » ça ne reste pas bloqué sur raconter son week-end. (N9_1h05’54)
N9_1h07’06	A	*On est un peu sorti de tout le temps raconter le week-end et on a eu des enfants qui commençaient à raconter leurs cauchemars, leurs peurs. Ça a changé un peu la dynamique du quoi de neuf chez les petits donc ça, ça a changé. Après je pense qu'il y a pas eu de grands changements, pas de changement radical que des petites évolutions régulières qui font, qui font évoluer ma pratique de départ. Mais il n'y a pas eu de changement radical dans ce que je fais… (hésitation). Ouais, non, je vois pas plus. Comme je disais au début il y a plein de choses mais je saurais pas mesurer quoi exactement. Je pense qu'il y a beaucoup de choses qui ont changé mais par petites touches, quoi.*	
	RL	*- D'accord. Tu parlais de PI, de pédagogie institutionnelle. Là, actuellement, qu'est-ce que ça représente pour toi la pédagogie institutionnelle dans ta pratique professionnelle et pour toi aussi ?*	
N9_1h08’14	A	*- Qu'est-ce que qu'est-ce que ça représente pour moi la PI actuellement ? (hésitation) Ben, c'est la pédagogie que je mets en place dans ma classe déjà et… (hésitation) ça représente un outil en premier lieu. Je pense je dirai un outil qui qui structure à la fois la vie de la classe, les apprentissages… (hésitation). Oui, c'est ça, un outil qui structure le fonctionnement, la vie de la classe, les relations entre les enfants et les apprentissages qu'on fait au sein de la classe et qui permet aussi la mise en place d'un cadre qui permet l'expression des enfants, que la parole de chacun soit entendue et respectée. Voilà, après ça représente aussi… (hésitation) je sais pas comment le*	2. La PI « *un outil qui structure le fonctionnement, la vie de la classe, les relations entre les enfants et les apprentissages qu'on fait au sein de la classe et qui permet aussi la mise en place d'un cadre qui permet l'expression des enfants, que la parole de chacun soit entendue et respectée. […C’est aussi] un horizon dans le développement des enfant[…]Ça structure non*

		formuler… (hésitation). C'est pas un objectif mais un horizon dans le développement des enfants. Je sais pas vraiment comment exprimer ça mais, ouais, un cap pour le développement des enfants qui sont dans ma classe. Ça structure non seulement la vie de la classe et les apprentissages mais ça, ça, ça engendre une certaine manière de voir le monde et les relations aux autres qui moi me plait (rire), sinon je ne le ferai pas, mais avec lesquels je suis en accord en tous les cas	*seulement la vie de la classe et les apprentissages mais ça, ça, ça engendre une certaine manière de voir le monde et les relations aux autres qui moi me plait (rire).*» (N9_1h08'14)
N9_1h10'21	A	*Donc voilà, puis qui engendre aussi… C'est un outil qui engendre aussi le développement enfin j'espère, le développement chez les enfants d'une certaine vision du monde, et des autres, et des relations qu'on paut avoir avec les autres.*	
	RL	*- Hum, hum. Et toi, en tant que professionnel, la PI dans ta pratique, enfin à ton niveau à toi, ça représente quoi ? Tu as parlé des enfants, de la classe, mais toi en tant que…*	
N9_1h10'55	A	*- Je parle les enfants et je parle de moi parce que quand je dis que c'est un outil qui structure les apprentissages, ça structure les apprentissages pour les enfants mais ça structure les apprentissages, la manière que j'ai de faire la classe. Donc ça a aussi des impacts sur moi parce qu'il y a… sur mon emploi du temps, ça a un impact, sur la manière dont moi je prépare la classe et la manière dont je vais apprendre, enfin, dont je vais préparer les apprentissages des enfants. C'est pas que dans ce sens, ça a aussi un impact sur ma pratique… mais moi personnellement… (hésitation) Je sais pas, ça a un impact aussi parce que… Ça me fait participer à un groupe de pédagogie institutionnelle, un groupe d'échange professionnel. Donc ça a un impact aussi en dehors de la classe, aussi sur moi, on en parlait tout à l'heure, les groupes de pédagogie, le chamPI, le groupe de PI dans lequel je suis depuis donc je pense que j'ai commencé depuis quasiment que j'ai une classe. Parce que… parce que justement j'avais déjà cette nécessité, dès le début, d'échanger avec d'autres collègues, pour, pour, pour, progresser, pour toujours continuer à huiler les mécanismes, quoi.*	2. « *quand je dis que c'est un outil qui structure les apprentissages, ça structure les apprentissages pour les enfants mais ça structure les apprentissages, la manière que j'ai de faire la classe. Donc ça a aussi des impacts sur moi parce qu'il y a… sur mon emploi du temps, ça a un impact, sur la manière dont moi je prépare la classe et la manière dont je vais apprendre, enfin, dont je vais préparer les apprentissages des enfants. […]mais moi personnellement… (hésitation) Je sais pas, ça a un impact aussi parce que… Ça me fait participer à un groupe de pédagogie institutionnelle, un groupe d'échange professionnel. Donc ça a un impact aussi en dehors de la classe, aussi sur moi, on en parlait tout à l'heure, les groupes de pédagogie, le chamPI, le groupe de PI dans lequel je suis depuis donc je pense que j'ai commencé depuis quasiment que j'ai une classe. Parce que… parce que justement j'avais déjà cette nécessité, dès le début, d'échanger avec d'autres collègues, pour, pour, pour,*

			progresser, pour toujours continuer à huiler les mécanismes, » (N9_1h10'55)
N9_1h12'24	A	*Mais enfin, tout est lié j'ai envie de dire parce que si je le mets en place, c'est que moi personnellement, je pense que ça, que ça apporte beaucoup aux enfants, donc. Et que comme je disais, ça engendre une, enfin ça engendre pas, mais ça favorise une vision des choses qui moi correspond à ce que je pense. Du coup, ça, c'est dans ce sens que c'est lié aussi personnellement, je pense. Je sais pas, c'est pas facile comme question. J'ai du mal vraiment à savoir si je réponds vraiment à ta question.*	
	RL	*- Oui, oui, oui. Il y a pas de toute façon…*	
	A	*- Il y a pas de mauvaises réponses, je sais bien. Savoir si je suis à côté de ta question.*	
	RL	*- Non, je crois que c'est très bien. Tu réponds, tu es dessus, c'est ton ressenti, quoi, par rapport à la PI, toi, toi en tant que professionnel et en tant que personne, je crois que c'est ce que tu que tu viens de dire si je me trompe pas.*	
N9_1h13'37	A	*- Non, non. Oui, oui je sais. Ça me structure aussi en tant que personne.*	2. « *Ça me structure aussi en tant que personne.* » (N9_1h13'37)
	RL	*- Tu peux en dire un peu plus sur ça ? Tu dis, « ça me structure en tant que personne. »*	
N9_1h13'45	A	*- (hésitation). Je pense que la pratique des institutions ça structure, aussi nous en tant que professionnels, parce que le fait de penser à reporter les choses sur le conseil, à utiliser les outils qu'on met en place dans nos classes, et pas s'en passer dès qu'on a une montée un peu en émotion, ou en pression, dans la classe, comme ça peut arriver régulièrement. Et le fait de passer par les outils, par les gêneurs, par, par les amendes, par les critiques au conseil, par dire les choses en information au conseil et pas en dehors. Donc ça nous structure aussi nous personnellement dans la manière qu'on a, dans le rapport qu'on a aux enfants.*	2. « *Je pense que la pratique des institutions ça structure, aussi nous en tant que professionnels, parce que le fait de penser à reporter les choses sur le conseil, à utiliser les outils qu'on met en place dans nos classes, et pas s'en passer dès qu'on a une montée un peu en émotion, ou en pression, dans la classe, comme ça peut arriver régulièrement. Et le fait de passer par les outils, par les gêneurs, par, par les amendes, par les critiques au conseil, par dire les choses en information au conseil et pas en dehors. Donc ça nous structure aussi nous personnellement dans la manière qu'on a, dans le rapport qu'on a aux enfants.* » (N9_1h13'45)
	RL	*- D'accord.*	
N9_1h14'29	A	*- Et voilà, et dans notre manière d'être, je pense qu'effectivement ça me structure à moi aussi en tout cas.*	
	RL	*- Et est-ce que tu pourrais faire un lien entre, justement, la PI et la langue dans laquelle tu enseignes, l'occitan ?*	

N9_1h14’49	A	*- Le lien que je ferais, c'est un lien de cohérence, moi, je trouve. Moi, je trouve qu'il y a une cohérence justement à lier la pédagogie institutionnelle et l’immersion linguistique, enfin l'occitan mais à la fois l’occitan et à la fois l'immersion linguistique. L'occitan (hésitation) a une valeur troubadourenque, une valeur des troubadours qui est un peu connue, je sais si elle est très connue, qui s'appelle à la convivencia qui est justement cet art de vivre ensemble, d'accepter la différence, cet art de la tolérance, quoi. Et il me semble que c'est très très cohérent avec ce que peut apporter aux enfants la pédagogie institutionnelle, le respect de tous, l’écoute de tous, l'accueil de la différence. Ça me semble très lié tout ça et, et ça me semble très lié avec, bon ça c'est pas directement de l'occitan, mais tout ce qu'on fait en famille de langues, le programme famille de langues où on traite un peu de toutes les langues sans mettre plus l'accent sur l'anglais ou sur l'espagnol.*	3. « *je trouve qu'il y a une cohérence justement à lier la pédagogie institutionnelle et l’immersion linguistique, enfin l'occitan mais à la fois l’occitan et à la fois l'immersion linguistique. L'occitan (hésitation) a une valeur troubadourenque, une valeur des troubadours qui est un peu connue, je sais si elle est très connue, qui s'appelle à la convivencia qui est justement cet art de vivre ensemble, d'accepter la différence, cet art de la tolérance, quoi. Et il me semble que c'est très très cohérent avec ce que peut apporter aux enfants la pédagogie institutionnelle, le respect de tous, l’écoute de tous, l'accueil de la différence.* » (N9_1h14’49)
N9_1h16’02	A	*Mais d'emmener les enfants à rester curieux envers toutes les langues, rester curieux envers la différence, envers le… et rester ouvert à tout ce qui est étranger mais, mais c'est pas parce que c'est étranger que c'est étrange. Tout ça ça me semble faire sens, ça me semble faire cohérence. Donc, donc le lien que je fais c'est ça, c'est un lien de cohérence. Cette notion de d'acceptation de l'autre, ça veut pas dire qu'on accepte tout mais de respect des individualités et des différences de chacun.*	3. « *d'emmener les enfants à rester curieux envers toutes les langues, rester curieux envers la différence, envers le… et rester ouvert à tout ce qui est étranger[…]le lien que je fais c'est ça, c'est un lien de cohérence. Cette notion de d'acceptation de l'autre, ça veut pas dire qu'on accepte tout mais de respect des individualités et des différences de chacun.* » (N9_1h16’02)
	RL	*- D’accord, ok. Et qu'est-ce que ça évoque pour toi le mot de militant ?*	
N9_1h16’52	A	*- (Sourire) Qu'est-ce que ça évoque ? Eh bien, ma mère (rire)*	
	RL	*- C'est-à-dire ?*	
N9_1h16’59	A	*- Ma mère, ça devient psychanalytique (rire). Moi, je sais pas moi, je sais pas j'ai jamais fait de psychanalyse donc je sais pas à quoi ça ressemble, j'aurais du mal à te dire ça. Ça m’évoque ma mère parce que ma mère était très, elle est, enfin là moins parce qu'elle est à la retraite, mais elle a levé un peu le pied quand même. Une grande partie de sa vie, elle a été très militante que ça soit politiquement puisqu'elle était engagée au Parti Socialiste. Elle a été élue, élue municipale d’opposition puis à la mairie pendant le mandat où il y avait un maire socialiste. Et puis pendant l’opposition, pendant très très très longtemps. Mais donc au niveau politique mais au*	**2. 3.** Question : « *qu'est-ce que ça évoque pour toi le mot de militant ?* *- (Sourire) Qu'est-ce que ça évoque ? Eh bien, ma mère (rire). Ma mère [autre point d’appui ?], ça devient psychanalytique (rire). […]Une grande partie de sa vie, elle a été très militante que ça soit politiquement puisqu'elle était engagée au Parti Socialiste. Elle a été élue, élue municipale*

		niveau aussi associatif puisqu'elle a, elle s'est beaucoup impliquée dans, dans un tas d'associations très diverses. Alors soit à titre personnel, soit à titre aussi dans son rôle politique puisqu'elle était, quand elle était élue, elle était en charge surtout de toutes les questions sociales. Donc, donc c'était très, elle était très très en lien avec tout un tas d'associations pour ces questions-là. Donc ça évoque ma mère, (rire) ce côté militant, engagé.	*d'opposition puis à la mairie pendant le mandat où il y avait un maire socialiste. Et puis pendant l'opposition, pendant très très très longtemps. Mais donc au niveau politique mais au niveau aussi associatif puisqu'elle a, elle s'est beaucoup impliquée dans, dans un tas d'associations très diverses. Alors soit à titre personnel, soit à titre aussi dans son rôle politique puisqu'elle était, quand elle était élue, elle était en charge surtout de toutes les questions sociales. Donc, donc c'était très, elle était très très en lien avec tout un tas d'associations pour ces questions-là. Donc ça évoque ma mère, (rire) ce côté militant, engagé.* » (N9_1h16'59)
N9_1h18'24	A	*On va dire quoi cet engagement, ce… c'est un peu cliché mais c'est un peu une histoire de don de soi. Un peu puisqu'on donne beaucoup de son temps et de sa personne pour des causes qui parfois ne nous concernent pas directement mais pour lesquelles on croit qu'il y a des choses importantes à faire et des combats importants à mener. Donc moi, je me sens beaucoup moins militant que ma mère, par exemple. Oui plus parce que j'ai peut-être plus de mal à donner de mon temps qu'elle, je pense que c'est un truc un peu sociétal, et générationnel j'ai l'impression.*	**2.3.** « *cet engagement, ce… c'est un peu cliché mais c'est un peu une histoire de don de soi. Un peu puisqu'on donne beaucoup de son temps et de sa personne pour des causes qui parfois ne nous concernent pas directement mais pour lesquelles on croit qu'il y a des choses importantes à faire et des combats importants à mener. Donc moi, je me sens beaucoup moins militant que ma mère, par exemple. Oui plus parce que j'ai peut-être plus de mal à donner de mon temps qu'elle, je pense que c'est un truc un peu sociétal, et générationnel j'ai l'impression.* » (N9_1h18'24)
N9_1h19'02	A	*Après, ça me fait penser à mes années de fac, d'université (rire) et ça, ça a été ma partie militante, on va dire (rire). La pauvre, elle a pas duré très longtemps, mais d'engagement contre… de grève et d'occupation d'université pendant la réforme du LRU, de la réforme de l'université. On a eu bloqué l'université. On faisait des AG, pas tous les jours mais presque, pendant plusieurs mois. Donc ça évoque ça mais du coup, là, mais pareil, cet engagement militant pour une cause que je croyais*	**2. 3.** Le mot militant, « *ça me fait penser à mes années de fac, d'université (rire) et ça, ça a été ma partie militante, on va dire (rire). La pauvre, elle a pas duré très longtemps, mais d'engagement contre… de grève et d'occupation d'université pendant la*

		juste, en tous les cas. Est-ce qu'elle était juste ? Ça c'est toujours partisan de dire qu'elle était juste. Pour nous, elle l'était. Pour eux, pour ceux qui étaient en face, elle ne l'était pas. Mais, mais ça m'a permis de rencontrer le parrain de ma fille, ça c'est pas mal. Enfin le parrain, elle est pas baptisée, donc c'est un peu… Mais bon, c'est des très bons souvenirs, des discussions théoriques sur la société qui, qui qui étaient très intéressantes pour… Fertiles, je suis pas sûr mais intellectuellement intéressantes je trouve.	*réforme du LRU, de la réforme de l'université. On a eu bloqué l'université. On faisait des AG, pas tous les jours mais presque, pendant plusieurs mois. […]Mais, mais ça m'a permis de rencontrer le parrain de ma fille, ça c'est pas mal. Enfin le parrain, elle est pas baptisée, donc c'est un peu… Mais bon, c'est des très bons souvenirs, des discussions théoriques sur la société qui, qui qui étaient très intéressantes pour… Fertiles, je suis pas sûr mais intellectuellement intéressantes je trouve.* » (N9_1h19'02)
	RL	*- Hum, hum.*	
N9_1h20'21	A	*- Voilà. Et après, qu'est-ce que ça peut m'évoquer ? Quand même un peu, je me dis que ce qu'on fait, c'est un peu militant aussi, le fait de, de faire une école en occitan, de faire des écoles en occitan. De le faire d'une manière un peu différente puisque la pédagogie institutionnelle c'est pas la pédagogie dominante dans le système éducatif français. De le faire dans des écoles associatives qui ne sont pas, même si elles sont sous contrat avec l'Etat, mais qui sont pas publiques, donc qui ont quand même beaucoup moins de moyens financiers que peuvent en avoir d'autres écoles. C'est un peu militant, enfin pour moi, c'est un peu militant.*	2. « *je me dis que ce qu'on fait, c'est un peu militant aussi, le fait de, de faire une école en occitan, de faire des écoles en occitan. De le faire d'une manière un peu différente puisque la pédagogie institutionnelle c'est pas la pédagogie dominante dans le système éducatif français. De le faire dans des écoles associatives qui ne sont pas, même si elles sont sous contrat avec l'Etat, mais qui sont pas publiques, donc qui ont quand même beaucoup moins de moyens financiers que peuvent en avoir d'autres écoles. C'est un peu militant, enfin pour moi, c'est un peu militant.* » (N9_1h20'21)
N9_1h21'03	A	*Et puis le côté, voilà ça, c'est encore, un mini point militant. Mais moi, je suis aussi délégué, je fais partie de l'équipe de délégués des enseignants Calandreta. Peut-être c'est là que je parle du don de soi, du don de temps, du don de sa personne, comme ma mère. Moi, je pense qu'il est là. C'est vrai que c'est quelque chose, un rôle qui est pas trop, pas trop valorisé, le rôle de délégué. Qui prend beaucoup de temps parce qu'il y a beaucoup de réunions en plus et de travail supplémentaire. Mais il y a besoin de le faire et je pense que c'est important qu'on le fasse. Et du coup, c'est vrai que moi je le fais, je le fais pas toujours avec plaisir parce qu'il y a toujours des réunions supplémentaires et que des fois, on en a marre,*	2. « *un mini point militant. Mais moi, je suis aussi délégué, je fais partie de l'équipe de délégués des enseignants Calandreta. Peut-être c'est là que je parle du don de soi, du don de temps, du don de sa personne, comme ma mère. […]un rôle qui est pas trop, pas trop valorisé, le rôle de délégué. Qui prend beaucoup de temps parce qu'il y a beaucoup de*

		qu'on aimerait bien être tranquille à la maison sans qu'on nous embête. Mais, mais après c'est toujours satisfaisant quand on voit que le travail a été fait et qu'on a réussi à aider des gens, qu'on a réussi à prendre des décisions qui sont elles-mêmes positives pour tout le monde, c'est toujours valorisant. Et voilà, si, c'est un peu mon côté militant parce que c'est pas obligatoire. Il faut le faire néanmoins et qu'on est pas très nombreux, on est une petite équipe.	*réunions en plus et de travail supplémentaire. »* (N9_1h21'03) *2 « mais après c'est toujours satisfaisant quand on voit que le travail [de délégué] a été fait et qu'on a réussi à aider des gens, qu'on a réussi à prendre des décisions qui sont elles-mêmes positives pour tout le monde, c'est toujours valorisant.* » (N9_1h21'03)
	RL	*- Tu peux repréciser ce rôle de délégué des enseignants. C'est quoi et dans quelles instances ?*	
N9_1h22'26	A	*Alors toutes (rire,) toutes les instances. J'ai le malheur d'être très mauvais pour dire non quand c'est des gens que j'aime bien qui me demande. Donc, donc je suis délégué des enseignants au niveau de la fédération départementale, de la fédération régionale et de la Confédération des Calandretas.*	3. « *J'ai le malheur d'être très mauvais pour dire non quand c'est des gens que j'aime bien qui me demande.* » (N9_1h22'26)
	RL	*- D'accord.*	
N9_1h22'49	A	*- Donc à tous les niveaux, donc le rôle en fait, les institutions Calandretas, les fédérations sont structurées de la même manière que les écoles, c'est-à-dire en association, donc la fédération départementale, c'est une association, la Fédération Régionale et la Confédération sont des associations aussi, avec assemblée générale, conseil d'administration et bureau. Et donc, en fait, la structuration du mouvement fait que dans ces associations-là, à chaque niveau, il y a à la fois des associatifs des écoles qui représentent un peu le côté parents, des employés des fédérations, et des enseignants, des représentants des enseignants. Donc, c'est de ce côté-là, les personnes qui représentent les enseignants dans ces instances, ce sont des délégués enseignants. Et donc, leur rôle… il y a pas, il y a certains rôles spécifiques.*	2. André est délégué « *à tous les niveaux […]de la fédération départementale, de la fédération régionale et de la Confédération des Calandretas.* » (N9_1h22'49)
N9_1h23'48	A	*Après le rôle général, il est pas plus grand que celui de n'importe quel membre de la fédération. Quand on est dans des réunions, on a les mêmes statuts sauf qu'on prend les décisions en discutant avec tous les points de vue. Il y a des associatifs, des instituteurs, il y a des employés. Quand on a des problèmes, il y a tous les points de vue qui peuvent s'entendre. Donc à ce niveau-là, notre rôle il est pas plus, il est pas très différent d'un associatif. Chacun arrive avec son point de vue et on discute et on décide ensemble. Et après, il y a quelques missions spécifiques qui sont plutôt dévolues, quoique non même pas tellement, non pas tellement, non, dans le suivi des… dans les entretiens qui sont réalisés avec les personnes en formation. Il y a des entretiens avec des enseignants délégués mais généralement, il y a aussi un*	2. Au titre de délégué, André participe aussi à des entretiens avec les personnes en formation. (N9_1h23'48)

		associatif qui est associé à ça. Donc ce n'est pas une spécificité des enseignants délégués. Donc voilà, mais c'est dans la structuration du mouvement puisque on s'associe pour faire école et on s'associe aussi pour faire un mouvement, et donc il faut représenter toutes les parties et c'est à ça que sert un délégué représenter la partie des enseignants, donc.	
	RL	*- Et pour revenir sur ce que tu disais sur la, le terme de militant, tu te considères comme un militant de la PI, un militant occitan, de l'occitan ?*	
N9_1h25'24	A	*- Je, je me considère pas vraiment comme militant. En soi, je pense qu'effectivement le fait de choisir d'aller en Calandreta plutôt que dans le public, ça peut être un choix militant. Après j'ai pas l'impression quand je travaille d'être hyper militant. Bon, mon métier, c'est quand même de faire classe.*	
	RL	*- D'accord.*	
N9_1h25'47	A	*- Après, effectivement, voilà. Faire classe en le faisant en occitan, c'est peut-être un peu plus militant, c'est peut-être un peu militant. Le faire en PI, c'est être militant. Après, je me sens pas particulièrement militant, dans un sens où je vais essayer de convaincre les autres, même si je ne manque pas, quand on me pose des questions, de faire l'éloge de (rire) de la PI et de l'immersion de l'occitan, de l'immersion linguistique. Mais je ne cherche pas particulièrement à convaincre les autres. Après, peut-être un peu plus avec la PI, on va dire, sur le côté chamPI parce qu'on organise des journées, des journées ouvertes au public. Il y a peut-être de ce côté-là, un côté un peu plus, le côté militant dans ces actions-là, quoi. Mais je sais pas si c'est, les choix faits sont peut-être des choix militants sans que ce que je fais tous les jours je le trouve particulièrement militant, quoi.*	2. André est militant sans pour autant faire de prosélytisme. « *Faire classe en le faisant en occitan, c'est peut-être un peu plus militant, c'est peut-être un peu militant. Le faire en PI, c'est être militant. Après, je me sens pas particulièrement militant, dans un sens où je vais essayer de convaincre les autres, même si je ne manque pas, quand on me pose des questions, de faire l'éloge de (rire) de la PI et de l'immersion de l'occitan, de l'immersion linguistique.* » (N9_1h25'47)
	RL	*- Ok.*	
N9_1h26'53	A	*- Ouais, ouais. En fait, j'imagine que c'est une question de point de vue. Ça peut être militant de se dire qu'on fait un peu de, entre guillemets, de l'éducation politique dans notre classe. Donc aussi de ce côté-là on peut se dire que c'est un côté militant.*	2. « *Ça peut être militant de se dire qu'on fait un peu de, entre guillemets, de l'éducation politique dans notre classe. Donc aussi de ce côté-là on peut se dire que c'est un côté militant.* » (N9_1h26'53)
	RL	*- Tu as évoqué ta fille.*	
	A	*- Oui, ma fille.*	
	RL	*- Je sais pas si elle est scolarisée ou pas encore.*	
N9_1h27'26	A	*- Depuis janvier, depuis 5 mois.*	
	RL	*- Elle est scolarisée en Calandreta ou pas ?*	
N9_1h27'32	A	*- Elle est scolarisée en Calandreta, effectivement, à C.*	
	RL	*- Et ça te fait quoi cette double place, en quelque sorte, où tu es, d'un côté tu es enseignant, tu es regent Calandreta et tu es parent d'élève.*	
	A	*- Donc, oui…*	

	RL	*- Et tu as été calandron, en plus.*	
N9_1h27'54	A	*- Oui, j'ai été calandron, oui, pas dans cette école-là, dans la voisine. Pour l'instant, pas grand-chose parce que… qu'est-ce que ça me fait en tant que parent ? (hésitation). Je suis parent d'élève, donc déjà c'est très frais, ça ne fait que 5 mois.*	3. Depuis 5 mois, André est parent d'élève puisque sa fille est à son tour élève en TPS dans une Calandreta proche de celle où lui-même le fut. (N9_1h27'54)
	RL	*- Elle est petite ?*	
N9_1h28'16	A	*- C'est ça oui, elle est petite. Elle est en toute-petite section.*	
	RL	*- Ah, d'accord, en toute-petite section.*	
N9_1h28'20	A	*- Elle est rentrée à 2 ans et demi, donc elle est rentrée depuis janvier, donc c'est très frais quand même. Pour l'instant, j'ai un peu du mal à me sentir parent d'élève même si je sais qu'elle est à l'école, je sais tout ce qu'elle fait, mais j'ai un peu du mal à me sentir parent d'élève parce que comme moi je travaille loin de C., mon emploi du temps ne me permet pas ni de l'amener à l'école, ni d'aller la chercher.*	3. Elle y est rentée à 2 ans et demi. « *Pour l'instant, j'ai un peu du mal à me sentir parent d'élève* » car André travaille loin de cette Calandreta « *mon emploi du temps ne me permet pas ni de l'amener à l'école, ni d'aller la chercher.* » (N9_1h28'20)
	RL	*- Hum, hum.*	
N9_1h28'46	A	*- Alors c'est vrai, je sais pas si c'est ça mais du coup, j'ai du mal à me sentir, en tous cas parent… Parce que je croise pas du tout les autres parents de l'école, je croise pas du tout les enfants de l'école, je ne croise jamais les instits. Donc du coup, j'ai un peu du mal à me sentir parent, vraiment, vraiment parent de l'école, quoi. Après, de fait, je le suis puisque je reçois bien les mails d'information, je lis les mails qu'on nous envoie. Je suis allé, je fais partie, en fait non, je fais pas encore partie d'une commission de l'école. J'étais dans une commission un peu à part qui s'appelle « petites mains » celle qu'on sollicite quand tu as un truc à faire en urgence qui relève pas d'une commission en particulier. Par exemple, le balayage de la cour (rire). Donc je suis allé deux fois, en tant que parent, balayer la cour. Donc je vois bien que je suis associatif parce qu'en tant que regent, je ne ferais pas ça (rire). Mais voilà, pour l'instant, ça s'est limité à ça mon implication en tant que parent, donc c'est très très limité pour l'instant. (hésitation)*	3. « *Parce que je croise pas du tout les autres parents de l'école, je croise pas du tout les enfants de l'école, je ne croise jamais les instits.* » (N9_1h28'46) même s'il participe à une des commissions de l'école et qu'à ce titre il a « *allé deux fois, en tant que parent, balayer la cour.* » (N9_1h28'46)
N9_1h29'47	A	*Après, qu'est-ce que ça me fait sinon ? Je suis très content que ma fille soit en Calandreta parce que, parce que moi je lui parle en occitan depuis qu'elle est petite et sa maman ne parle pas mais maintenant elle commence à très bien comprendre. Elle comprend tout ce que je raconte maintenant, elle s'est fait l'oreille du coup. Et je vois que depuis qu'elle est rentrée, elle commence de plus en plus à mettre de l'occitan un peu partout dans ces phrases. Je… donc je suis content de ça.*	2. « *Je suis très content que ma fille soit en Calandreta parce que, parce que moi je lui parle en occitan depuis qu'elle est petite et sa maman ne parle pas mais maintenant elle commence à très bien comprendre. Elle comprend tout ce que je raconte maintenant, elle s'est fait l'oreille du coup. Et je vois que depuis qu'elle est rentrée, elle commence de plus en plus à mettre de*

			l'occitan un peu partout dans ces phrases. » (N9_1h29'47)
	RL	*- De qui tu parles ?*	
N9_1h30'15	A	*- De ma fille ma fille. Elle en mettait déjà un peu mais c'est vrai qu'il avait que moi dans son environnement proche, il n'y a que moi qui lui parle. Et donc là, le fait d'être en plus maintenant à l'école, d'entendre de l'occitan toute la journée, elle met elle-même de l'occitan dans ses phrases et à chanter toute seule en occitan à la maison. Donc ça, ça, ça me rend heureux quand même parce que, parce que ça marche l'immersion, ça marche ! (rire)*	2. « *le fait d'être en plus maintenant à l'école, d'entendre de l'occitan toute la journée, elle met elle-même de l'occitan dans ses phrases et à chanter toute seule en occitan à la maison. Donc ça, ça, ça me rend heureux quand même parce que, parce que ça marche l'immersion, ça marche ! (rire)* » (N9_1h30'15)
N9_1h30'39	A	*Et bien là, j'ai été, je sais pas si… je me suis senti un peu comme un enfant, je crois. Elle a ramené le journal de sa classe et il y avait son texte dedans. Et du coup, ça, ça m'a rendu fier. J'étais super content qu'elle ait son texte dans le journal, quoi, parce que ça m'a rappelé moi, quand j'avais mon texte de journal, quand j'étais calandron et que j'étais fier comme tout. Et voilà. Quand elle est arrivée et elle m'a montré la page, qu'elle a dit : « ah ! ça c'est moi ! » ça, ça me rend heureux. Et même le fait qu'elle fasse le journal, je vois que ça compte pour elle, donc. Là, ça fait depuis qu'on l'a, ça fait au moins une fois par jour il faut qu'on lise le journal de la classe, quoi. Et c'est elle qui me dit c'est qui les copains : « ça c'est le texte de machin, ça c'est le dessin d'un tel. » Donc je vois qu'elle en est fière. Du coup, je suis content parce que, parce que, parce que ça correspond bien à ce que je pense que notre pédagogie peut apporter aux enfants, voilà. Même si là, du coup, c'est pas moi qui l'ai mis en place mais là je vois que mes collègues font du très bon travail, aussi (rire).*	3. « *je me suis senti un peu comme un enfant, je crois. Elle a ramené* ***le journal*** *de sa classe et il y avait son texte dedans. Et du coup, ça, ça m'a rendu fier. J'étais super content qu'elle ait son texte dans le journal, quoi, parce que ça m'a rappelé moi, quand j'avais mon texte de journal, quand j'étais calandron et que j'étais fier comme tout. Et voilà. Quand elle est arrivée et elle m'a montré la page, qu'elle a dit : « ah ! ça c'est moi ! » ça, ça me rend heureux. Et même le fait qu'elle fasse le journal, je vois que ça compte pour elle, donc. Là, ça fait depuis qu'on l'a, ça fait au moins une fois par jour il faut qu'on lise le journal de la classe, quoi.* » (N9_1h30'39)
	RL	*- D'accord.*	
N9_1h31'45	A	*- Donc ça, ça me rend très heureux de voir l'effet que ça a sur elle.*	
	RL	*- D'accord. Qu'est-ce que tu es… qu'est-ce que tu te vois faire dans 10 ans ?*	
	A	*- Ah ! oh, c'est loin.*	
	RL	*- Oh, c'est loin… mais tu peux en parler.*	
N9_1h32'02	A	*- C'est près et c'est loin. Et ben oui, j'en ai déjà parlé. Je pense que d'ici 10 ans je peux espérer être au moins paissèl-ajudaire. Donc participer à la formation des premières années, des regents des premières années de Calandreta (hésitation). Dans 10 ans, j'imagine que ma classe aura encore beaucoup changé.*	2. « *d'ici 10 ans je peux espérer être au moins paissèl-ajudaire.* » (N9_1h32'02)
N9_1h32'30	A	*Je sais pas si je serai dans la même école parce que c'est quand même un peu loin de chez moi et que je me*	3. André se demande s'il ne va pas changer d'école. Un deuxième enfant va naitre

		questionne un peu à ce niveau-là. Parce que je sais pas trop, ça fait un moment que c'est dans un coin mais j'y reviens de temps en temps, sans que ce soit un questionnement profond, en permanence. Mais, mais ça me questionne parce que c'est un peu loin et que je peux pas emmener mes enfants à l'école, que je peux pas aller les chercher et que ça me fait rentrer tard et que… je sais pas. Bon, là, là j'ai qu'un enfant, bientôt j'en aurai un deuxième, je sais pas si on en fera un troisième. Pour l'instant, j'en sais rien. Mais du coup, je me demande comment va être l'organisation avec deux enfants, en étant loin de l'école et loin de la maison. Je sais pas comment ça va évoluer donc je me questionne un peu. Mais en même temps, le cadre que j'ai là-bas, je le trouve toujours très intéressant donc j'ai pas envie de changer juste parce que je mets un peu moins de temps à rentrer à la maison. C'est un peu plus compliqué que ça, c'est un peu flou mais je sais pas dans 10 ans où en sera ma réflexion. Est-ce que j'aurai sauté le pas ou est-ce que je me serai décidé à rester là où je suis. Et voilà, et j'espère que je serai dans une école qui ne connaîtra pas de problème d'effectif, que j'aurai pas à me battre pour être à deux dans mon école… (hésitation). Mais oui, mais oui, paissèl-ajudaire, ce serait pas mal, je trouve quand même. Après, la classe, c'est une autre question, c'est trop compliqué d'imaginer ma classe dans 10 ans.	dans son foyer et l'éloignement domicile-travail risque de poser problème « *c'est un peu loin et que je peux pas emmener mes enfants à l'école, que je peux pas aller les chercher et que ça me fait rentrer tard et que… je sais pas. […]Mais en même temps, le cadre que j'ai là-bas, je le trouve toujours très intéressant donc j'ai pas envie de changer juste parce que je mets un peu moins de temps à rentrer à la maison. C'est un peu plus compliqué que ça, c'est un peu flou* » (N9_1h32'30)
	RL	*- Hum, hum. Mais donc là, si j'ai bien compris, si tu es resté à C., c'est par choix, ce n'est pas, tu n'as pas été contraint d'y rester.*	
N9_1h34'18	A	*- Non, j'ai été mis en poste en première… en APRENE 2 par la Fédération des Calandretas là-bas. Depuis, ça a été mon choix.*	
	RL	*- D'accord.*	
N9_1h34'30	A	*- Parce que j'étais bien là-bas. Et puis après, après, honnêtement j'aurais eu du mal à partir il y a quelques années parce que la situation de l'école était un peu brinquebalante. Du coup, si j'étais parti à ce moment-là, j'aurais eu un peu l'impression d'abandonner, d'abandonner le navire en perdition. C'est toujours un peu le cas mais, mais, mais ça reste quand même un choix ça reste quand même un choix de ma part, oui.*	2.3. André avait choisi de rester sur ce poste même éloigné après sa première nomination pour le cadre mais pas seulement. « *Honnêtement j'aurais eu du mal à partir il y a quelques années parce que la situation de l'école était un peu brinquebalante. Du coup, si j'étais parti à ce moment-là, j'aurais eu un peu l'impression d'abandonner, d'abandonner le navire en perdition.* » (N9_1h34'30)
	RL	*- Hum. Et sinon, en dehors de ta pratique professionnelle, qu'est-ce que tu as comme autre activité ? Qu'est-ce que sont tes passions actuellement ? C'est quoi tes passions et tes occupations ? Je sais pas.*	

N9_1h35’16	A	*- Ma fille ! (rire) J’ai pas beaucoup d'autres occupations que la classe et ma fille et ma femme aussi. J’arrive pas à prendre trop de temps pour faire d'autres choses. C'est vrai que le travail de la classe, plus le rôle de chef d’établissement, plus le rôle de délégué, ça prend déjà beaucoup beaucoup de temps. Je… j'ai pas, j'avais compté en début d'année le nombre de semaines où j'avais pas de réunion, c'était très très faible (rire). Donc ça prend beaucoup de temps et du coup, en dehors de ça j'essaie de m'occuper de ma fille, de passer du temps avec elle, de jouer, de chanter, de se promener…*	3. « *Ma fille ! (rire) J’ai pas beaucoup d'autres occupations que la classe et ma fille et ma femme aussi. J’arrive pas à prendre trop de temps pour faire d'autres choses. C'est vrai que le travail de la classe, plus le rôle de chef d’établissement, plus le rôle de délégué, ça prend déjà beaucoup beaucoup de temps.[…] en dehors de ça j'essaie de m'occuper de ma fille, de passer du temps avec elle, de jouer, de chanter, de se promener* » (N9_1h35’16)
N9_1h36’04	A	*J'arrive pas trop à prendre du temps pour des choses personnelles, enfin personnelles, vraiment personnelles, quoi. Je fais du potager parce que ça c'est aussi un plaisir mais ça on peut le faire aussi avec ma fille et ma femme, donc on peut le faire ensemble. Mais des choses qui me sont vraiment personnelles à moi, j'ai pas trop le temps. Bon, j'ai eu des problèmes matériels aussi. Je jouais un peu de musique et j'avais des problèmes de matériel. Là, ça se règle donc je vais me remettre un petit peu à triturer la musique. Jeux de société, je peux pas, pas du tout de temps pour ça en ce moment. Donc voilà. C'est la lecture aussi parce que ça c'est au lit avant de dormir (rire) donc j'ai toujours ce temps même si des fois les réunions me font coucher tard. Mais bon les loisirs personnels n’ont pas trop trop trop de place ces dernières années, entre le travail et ma fille et ma femme, ma famille enfin. Et puis, des travaux, et puis c'est vrai que ma maison a été beaucoup en travaux. Ça laisse pas beaucoup de temps pour autre chose aussi, quoi, voilà. C'est sur la fin donc je vais avoir un peu plus de temps… si tu me reposes la question dans… (rire)*	3. « *Je fais du potager parce que ça c'est aussi un plaisir mais ça on peut le faire aussi avec ma fille et ma femme, donc on peut le faire ensemble. Mais des choses qui me sont vraiment personnelles à moi, j'ai pas trop le temps.* » Par manque de temps, André a délaissé pour l’instant la musique et les jeux de société qu’il pratiquait régulièrement. Des travaux de rénovation de sa maison lui prennent aussi du temps. (N9_1h36’04)
	RL	*- Dans 5 ans ?*	
N9_1h37’25	A	*- Dans 5 ans, peut-être j'aurai beaucoup plus de temps. Ah oui ! Si, le covid avait coupé ça mais le seul moment où j'arrivais à garder ça un peu pour moi, c'était dans un groupe de chant polyphonique un chanteur occitan réputé qui organisait un groupe de chant où, avec des occitanophones et des non-occitanophones mais quand même assez basé sur la polyphonie occitane. Et voilà, et des gens qui sont, qui viennent d'un peu partout, d'horizons professionnels très différents, avec des niveaux de chant très différents aussi. Mais je me régale à faire ça là et ça a été complètement stoppé depuis le covid, la covid. Et puis, et puis il y a eu le groupe. Le groupe avait continué, s'était remis à se voir un peu pour chanter mais j'ai pas pu moi me raccrocher aux wagons parce que c'est à O. et que le couvre-feu faisant, j'habite*	3. André chantait « *dans un groupe de chant polyphonique un chanteur occitan réputé qui organisait un groupe de chant où, avec des occitanophones et des non-occitanophones mais quand même assez basé sur la polyphonie occitane. . Et voilà, et des gens qui sont, qui viennent d'un peu partout, d'horizons professionnels très différents, avec des niveaux de chant très différents aussi. Mais je me régale à*

		trop loin de O. pour pouvoir y aller en étant chez moi pour respecter le couvre-feu. Donc j'espère que les prochaines mesures vont me permettre de retourner chanter.(rire) Mais ça voilà, ça c'était le moment où je, que j'avais vraiment de plaisir personnel, du coup pas personnel parce qu'on est en polyphonie. Donc quand je chante à plusieurs c'est un moment pour moi, oui.	*faire ça là et ça a été complètement stoppé depuis le covid, la covid.* » (N9_1h37'25)
	RL	*- Bon, on arrive à la fin de cet entretien. Je sais pas si tu as d'autres points qui te viennent comme ça que tu veux, que tu souhaiterais évoquer.*	
	A	*- Je… (hésitation) je réfléchis.*	
	RL	*- Des choses que tu aimerais dire par rapport à toi, par rapport à notre échange d'aujourd'hui – (hésitation) Sur ton parcours.*	
N9_1h39'35	A	*- Mais tu vois, c'était rigolo, parce que le fait de parler du journal de ma fille, ça m'a un peu remué d'en parler. Je sais pas, je sais pas pourquoi, tu vois, mais il y a un truc, là qui me touche quand même. Je sais pas dire quoi pour l'instant, je vais y réfléchir mais (hésitation) sur le journal, En tous cas comme quoi, ça, ça remue des choses le journal (rire). Je le vois bien dans ma classe mais c'est vrai que là, tu vois, c'était moi.*	3. **Le journal, l'imprimerie comme pont générationnel** du grand-père avec son imprimante 3D à la petite-fille, écrivaine dans son journal scolaire. « *que le fait de parler du journal de ma fille, ça m'a un peu remué d'en parler. Je sais pas, je sais pas pourquoi, tu vois, mais il y a un truc, là qui me touche quand même. Je sais pas dire quoi pour l'instant, je vais y réfléchir mais (hésitation) sur le journal, En tous cas comme quoi, ça, ça remue des choses le journal (rire). Je le vois bien dans ma classe mais c'est vrai que là, tu vois, c'était moi* » (N9_1h39'35)
	RL	*- Tu as un journal fait à l'imprimerie ?*	
N9_1h40'12	A	*- Oui, le journal, le choix de texte, l'imprimerie, oui, dans ma classe on le fait, bon mais pas tout, mais oui.*	
	RL	*- Je crois que tu avais évoqué à un moment informel, tu avais évoqué un projet que tu avais sur une imprimerie. C'est ça, non ?*	
N9_1h40'30	A	*- Oui, oui effectivement. Parce qu'à mon année de stagiaire, de professeur des écoles stagiaires, on avait un projet à mener dans le cadre de cette année-là. Un projet à, comment on dit en français ? à mira. J'ai pas le mot français, à portée, à objectif coopératif. Quelque chose qui puisse servir potentiellement à l'ensemble des instits. Après, moi, mon projet avait porté sur l'imprimerie, du coup. A l'origine de mon projet, c'était de faire des composteurs modéliser en 3D et imprime imprimé avec des imprimantes 3D parce que les composteurs, c'est très dur à se procurer, et que j'avais une casse, oui une très belle casse qui me plaisait bien pour utiliser en classe mais on n'avait pas de*	3. et 2 « *Quelque chose qui puisse servir potentiellement à l'ensemble des instits.[…]A l'origine de mon projet, c'était de faire des composteurs modéliser en 3D et imprime imprimé avec des imprimantes 3D parce que les composteurs, c'est très dur à se procurer, et que j'avais une casse, oui une très belle casse qui me plaisait bien pour utiliser en classe mais on n'avait pas*

		composteur. Donc j'avais mon projet, ç'avait été de fabriquer ces composteurs-là pour que chacun puisse les imprimer ou les faire imprimer à moindre coût.	*de composteur.* » (N9_1h40'30)
N9_1h41'38	A	*Puis ça a dérivé un peu puisque je me suis dit : « pourquoi pas faire une casse ? Pourquoi pas modéliser une casse de caractère où on pourrait du coup modéliser des caractères avec les fameux signes diacritiques qui sont anticonstitutionnels depuis quelques jours (rire). Non, en fait, ça fait depuis longtemps, pas que quelques jours qu'ils étaient anticonstitutionnels. On nous l'a bien rappelé que c'était anticonstitutionnel. Parce que ces signes diacritiques, on en a besoin pour écrire un texte en occitan les i accent aigu, o accent aigu ou accent grave. Avec les casses en plomb, c'est compliqué sauf à être tombé sur une casse espagnole ou… Mais c'est compliqué, généralement on tombe plutôt sur des casses françaises ou anglaises. Française, il y a quelques accents mais pas tout ce qu'il faut.*	2. « *Puis ça a dérivé un peu puisque je me suis dit : « pourquoi pas faire une casse ? Pourquoi pas modéliser une casse de caractère où on pourrait du coup modéliser des caractères avec les fameux signes diacritiques qui sont anticonstitutionnels depuis quelques jours (rire).* »
N9_1h42'31		*Donc, il y avait du coup ça, ça a un peu dérivé sur modéliser des casses de caractères avec tous les accents nécessaires pour composer des textes en occitan. Donc ça s'est fait mais ça se heurte un peu à des problèmes de modélisation qui dépassent mes compétences (rire). Concrètement, je suis un peu bloqué parce que ça commence à dépasser un peu… J'ai beaucoup appris sur la modélisation parce que je partais de zéro quand même. J'ai beaucoup appris sur la modélisation mais ça dépasse, il y a des problèmes qui dépassent mes compétences. Et puis un problème de coût, pour l'instant pour s'imprimer une casse. Après, on pourrait imaginer d'imprimer juste les caractères avec accent pour compléter des casses françaises. Ça, ça à la limite ça pourrait être envisageable mais une casse entière, pour l'instant c'est un peu inaccessible.*	
N9_1h43'20	A	*Et du coup ç'avait dérivé à cause de mon père, enfin grâce à mon père, sur l'idée de faire des presses. Do It Yourself, comment on dit, des presses qu'on fabriquerait nous-mêmes parce que ça aussi c'est un facteur limitant pour pas mal d'instits de pas avoir de presse, de pas pouvoir acheter de presse, pour faire de l'imprimerie. Mais c'était, c'était un peu l'objectif de mon projet, en fait. D'essayer de faire sauter les verrous qui empêchent les instits de s'essayer à l'imprimerie dans leur classe, quoi. Donc on a un projet qui, qui est resté un peu au point mort pendant quelques mois parce que j'avais pas le temps de m'en occuper et techniquement, pareil, j'arrivais pas à résoudre certains problèmes techniques. Donc là, il est passé dans les mains d'un collègue. J'ai un peu passé le flambeau pour quelques temps parce que j'arrivais plus moi à trouver l'énergie, le temps, la motivation, et ça m'énervait d'être bloqué. Donc notre collègue a pris le relais pour faire des essais et voir*	2. « *ç'avait dérivé à cause* ***de mon père****, enfin grâce à mon père, sur l'idée de faire des presses. Do It Yourself, comment on dit, des presses qu'on fabriquerait nous-mêmes parce que ça aussi c'est un facteur limitant pour pas mal d'instits de pas avoir de presse, de pas pouvoir acheter de presse, pour faire de l'imprimerie. Mais c'était, c'était un peu l'objectif de mon projet, en fait. D'essayer de faire sauter les verrous qui empêchent les instits de s'essayer à l'imprimerie dans leur classe,* » (N9_1h43'20)

		comment lui pouvait trouver, quelles idées il pouvait trouver pour résoudre les problèmes techniques qu'on avait.	
	RL	*- Dans la fabrication d'une presse ?*	
N9_1h44'36	A	*- Oui, dans la fabrication d'une presse, surtout dans les réglages de la presse. La presse est fabriquée mais voir comment régler pour arriver vraiment à une qualité d'impression qui soit satisfaisante, au niveau de l'impression et au niveau de l'ergonomie. Parce que c'est quand même les enfants qui vont devoir l'utiliser, c'est à destination plutôt de… notre objectif c'est que ce soit quand même utilisé dans les classes donc que ce soit utilisable par des enfants quoi et c'est des problèmes d'ergonomie qu'il faut… Mais ouais, c'est un projet c'est pas abandonné, j'ai un peu passé le bébé parce que j'arrivais plus à réfléchir sur ça.*	
	RL	*- D'accord, après je sais pas si tu vois autre chose que tu souhaiterais évoquer ?*	
	A	*- On se revoit dans 5 ans ou quoi ? (rire)*	
	RL	*- Je sais pas.*	
	A	*- Est-ce que tu auras fini ta thèse dans 5 ans ? (rire)*	
	RL	*- J'espère, j'espère (rire).*	
	A	*- Donc on se reverra pas pour un entretien dans 5 ans.*	
	RL	*- On verra bien, peut-être, on trouvera peut-être autre chose, un autre chantier. En tous les cas merci à toi André de m'avoir accordé tout ce temps et j'ai bien entendu qu'il était précieux pour toi, merci écoute, et puis, et puis à bientôt.*	
N9_1h45'56	A	*- Il est précieux mais j'aime bien le donner donc (rire) je suis généreux avec mon temps. Tout le monde dort. Merci, et merci à toi parce que c'est quand même bien intéressant de réfléchir à tout ça quand même.*	
	RL	*- D'accord, très bien, ok. Hé bien, au revoir alors à bientôt, allez. Juste un truc ah oui j'ai enregistré avec mon, mon audio truc-là. Si tu peux m'envoyer l'autorisation comme ça…*	
	A	*- Ok, je vais regarder ça.*	
	RL	*- Voilà, tu regardes et tu me l'envoies. Allez ok, super ! Allez bye-bye !*	
	A	*- Ciao*	

34. Affiche de la *Batejada* de la *còla* 2017 avec Claude Alranq comme parrain

