

**LA PÉDAGOGIE FREINET : RÉCUPÉRANT LES LIENS ET CONSTRUISANT
DE NOUVELLES COMPÉTENCES**

**Dra Maria Lecy de Sa ARAUJO,
Dra. Djanira BRASILINO de SOUZA,
*Université Fédérale de Rio Grande do Norte, Brésil***

Ce travail a été se dérouler à partir d'un projet d'extension de l'Université Fédéral du Rio Grande do Norte/Brésil, avec l'objectif de capacité des professeurs des classes initiales de l'Enseignement Fondamental, pour qu'ils puissent vivre les principes de la Pédagogie Freinet dans leurs classes et aussi d'aider la bataille contre l'échec scolaire. La réalisation de cette expérience a été d'une période de 1 an, et nous nous sommes appuyés sur les apports théoriques de Freinet, et aussi des auteurs brésiliens comme Rodrigues, Freire, Libânio, Luckesi, et Mello, dont les idées viabilisent d'établir un dialogue avec la pensée Freinet.

Avec ses préoccupations, nous avons orienté le travail pédagogique des neuf professeurs d'une école liée à une ONG, dirigé par des sœurs de la Congrégation « amour Divin », située à « Ville de Ponta Negra ». Cette école reçoit les fils des pêcheurs, des petits artisans et des employés de maison, dans un régime interne et externe.

Le projet en discussion a été développé par sollicitation de la Directrice de l'école en question, à l'époque étudiante du cours de Pédagogie de l'UFRN.

Après les premiers contacts, nous avons élaboré un plan de travail, avant de discuter avec la direction et les professeurs, avec l'objectif de travailler sous les principes de la Pédagogie Freinet, à travers l'utilisation d'un ensemble de techniques. Parmi les techniques, nous avons donné priorité aux cours hors-classe et le texte libre, comme des véhicules capables de donner une pratique pédagogique qui connecte l'école, la vie, la communauté et la culture. Partant de la présupposition que dans le projet éducatif, le professeur est le médiateur du savoir élaboré et peut contribuer pour une nouvelle compréhension critique de la réalité sociale. Pourtant, l'exercice de cette fonction exige le repenser à l'école et du rôle du professeur comme celui que défie et amène l'élève à : *comprendre la réalité culturelle, sociale et politique, a fin de participer au projet de construction de la société ; d'agir consciemment, critiquement avec participation à la vie scolaire et communautaire : d'utiliser le langage comme forme d'appréhension de la réalité, incorporer leurs expériences au projet éducatif, en lui donnant un nouveau significat.* (Rodrigues, 1986. p84).

Le projet pédagogique vécu dans cette dimension, a rendu possible la révision des relations sociales à l'intérieur de l'école et la révision du curriculum, de façon que la confrontation entre théorie et pratique constitue un chemin à parcourir. C'est juste là, que se découvrent les moyens, à partir d'une réflexion critique à propos de la pratique contextuelle. Il n'y a pas de recettes. C'est dans l'interaction du professeur avec ses élèves qu'ont découvre l'action pédagogique plus appropriée. Cette perspective, *la pratique pédagogique se montrera comme une vraie praxis, où pratique et théorie seront des éléments d'un même procès. Elle ne sera pas une recette théorique définitive qu'ira donner le rythme par l'action, ni un activisme spontané qu'ira servir de norme.* (Luckesi, 1984. p213).

Des auteurs comme : Mello, (1983), Rodrigues, (1986), Freire, (1987), parmi d'autres, ne voient pas le professionnel d'éducation immunisé d'un compromis politique. Sous cette envie, un professeur qui est compromis politiquement au moment de développer la tâche éducative, ne laisse pas l'élève considérer la réalité et ses intérêts. Pourtant, l'enseignant doit être celui qui, à coté de la compétence technique, emmène l'élève à la pratique de la réflexion, de l'analyse et de la critique, de façon à le préparer à participer comme un citoyen à la vie sociale, politique, économique et culturelle du pays.

La dimension politique se révèle parmi la sélection des contenus adoptés ; de la relation professeur/élève et les formules d'évaluation. Pourtant, l'utilisation d'une proposition pédagogique capable de proportionner aux élèves l'acquisition de l'apprentissage, reflète un type de compromis politique du professeur qui vient de la compétence technique. Les conceptions des auteurs cités, nous ont amenés à percevoir que la compétence technique et le compromis politique se constituent des

facteurs fondamentaux du projet éducatif, qui apparaît de forme indissociable comme un tout unifié et qui a lieu en même temps.

A lumière de ces conceptions théoriques, ces auteurs ont signalé la construction des compétences fondamentales pour le bon rôle du professeur. Ainsi la nécessité de la formation continue, principalement au Brésil, où nous avons un nombre significatif d'éducateurs qui n'ont pas le niveau supérieur. Cette expérience a été réalisée dans le but de fonder l'action pédagogique des professeurs liée dans ce projet d'extension/capacitation, afin de construire des nouvelles compétences à partir des références théoriques adoptées et qui a comme synthèse la proposition de Mello, (1982) qui définit la compétence technique et le compromis politique comme indispensables à la formation du professeur. Ces binômes comprennent toutes les compétences citées par Perrenoud, (2000).

A partir de ce fondement théorique, nous avons aperçu que l'action pédagogique de l'école en question, serait construite avec une base de l'expérience concrète des élèves et des professeurs, partant du principe de la pratique sociale. Au fur et à mesure que l'expérience de vie des enfants sera travaillée dans le projet enseignement/apprentissage, les contenus scolaires gagneront des nouveaux sens, car ils viendront des expériences du quotidien, en offrant une meilleure compréhension de la réalité, qui permettra l'articulation entre la pratique pédagogique/pratique sociale.

Dans ce sens, nous nous sommes réunis chaque semaine, tous les vendredis après 15 heures, pour étudier, débattre et repenser le travail pédagogique, cherchant des chemins de lumière du référentiel théorique adopté.

Le début était difficile. Les professeurs n'étaient pas habitués à reporter leurs pratiques sur la théorie/réflexion/action comme des composants du projet pédagogique et de l'action professionnelle.

Réfléchir sur la pratique, théoriser sur elle, a été notre premier exercice d'apprentissage, très fondamental, pour la compréhension du signifié social de l'action éducative. Pourquoi travailler à partir de l'intérêt des enfants ? Pourquoi faire attention à ses paroles et actes ? Le fait d'être préoccupé de réaliser un travail pédagogique en syntonie avec la vie réelle des enfants, ne permet pas une posture séparée du théorique et de la réalité sociale. Le faire n'était pas une activité aliénée, il se transformait en une action scientifique, critique et scolaire.

Nous avons la nécessité, avec urgence, de rompre avec la pratique mécanique. Bien comme Freinet, nous percevions que les intérêts des enfants étaient en dehors de l'école. Nous avons accordés avec les professeurs et les enfants, les premiers cours « hors-classe », qui peu à peu ont été la source du travail en classe, car ils avaient des intérêts concrets pour les enfants. Les retours en classe étaient des moments riches où les enfants parlaient de ses expériences vécues « hors-classe », en faisant des dessins, des rapports et élaboraient un panneau collectif, donnant l'occasion à la classe de se transformer en « atelier de travail ». D'après Freinet, « *le travail c'est le grand principe, le moteur et la philosophie de la pédagogie populaire, d'où... parviennent toutes les acquisitions* » (1969. p27).

Peu à peu nous faisons de la réalité de notre contour, la principale source d'action, investigation et recherche de savoir. Nous avons enregistré des narrations d'enfants qui se souvenaient d'histoires après la promenade. Pourtant, l'intérêt infantile comme référence de notre intervention pédagogique a créé une nouvelle relation : nous avons prit le rôle de médiateur des enfants dans leurs projets d'apprentissage et nous avons éloigné la conception d'éducation où le savoir n'est pas construit par l'interaction entre professeurs et élèves mais transmis par celui qui sait par celui qui ne sait pas. La relation qui avait surgi de cette nouvelle pratique a donné la possibilité aux enfants de vivre l'expérience d'être sujets de leurs propres actions, pour le fait de suivre dans leurs projets d'apprentissage ses intérêts et motivations, en établissant une relation de plaisir avec l'objet du savoir.

Ainsi comme Freinet, quand nous avons découvert la communauté comme source de connaissance, nous avons trouvé les contenus et les outils par notre action pédagogique. L'espace physique de l'école n'était plus notre unique lieu, et nous avons cherché dans la réalité des enfants, dans la communauté et la famille, les éléments basiques pour le travail scolaire. Nous percevons aussi que les activités, les plus riches, avaient origine dans l'intérêt manifesté des enfants, de fondamentale importance pour explorer et approfondir leurs recherches à propos du milieu physique et social. Ainsi ont surgi des nouvelles thématiques, venues du contexte social et liées au contexte scolaire qu'enrobe les contenus systématisés des divers domaines du savoir. De cette rencontre, on a construit une nouvelle relation entre les agents liés au projet éducatif : enfants, professeurs, parents et communauté.

A la fin de ce projet d'extension/formation continue, nous concluons que le professeur compétent et compromis avec la transformation de la société ira chercher à connaître l'expérience sociale et culturelle de l'enfant à connaître les fondements psychologiques de l'éducation ; sélectionner les contenus représentatifs du savoir culturel et scientifique en terme de valeur, de signification et d'utilité pour la vie ; savoir aussi utiliser les outils de travail qui permettent l'articulation entre pratique pédagogique/pratique/sociale. Finalement, nous considérons que ce projet de construction collective a été très difficile... un vrai défi. Mais il nous a fait grandir comme des éducateurs qui cherchent une école de qualité, capable de pousser les transformations sociales. Avec le résultat d'un projet de réflexions/actions, des nouvelles compétences professionnelles ont été construites, résultant une revitalisation de la pratique pédagogique.

BIBLIOGRAPHIE

FREINET, Celestin.

(1978) - « *Nascimento de uma pedagogia popular: métodos Freinet* ». Estampa (Biblioteca de Ciências Pedagógicas, 23) : Lisboa.

FREIRE, Paulo.

(1987) - « *Pedagogia do Oprimido* ». 17^{ème} éd. Paz e Terra : Rio de Janeiro.

LIBÂNIO, José Carlos.

(1986) - « *Democratização da escola pública : a pedagogia crítico-social dos conteúdos* ». 4^{ème} éd. Loyola : São Paulo.

LUCKESI, Cipriano Carlos.

(1969) - « *Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnico e pedagógico da escola popular* ». Presença : Lisboa.

(1974) - « *A educação pelo trabalho* ». v.1. cap.222. o esforço, o prazer e os jogos. Lisboa: Presença. p127-143

(1974) - « *A educação pelo trabalho* ». v.2. Presença : Lisboa.

(1974) - « *O jornal escolar* ». Estampa : Lisboa.

(1975) - « *As técnicas Freinet na escola moderna* ». 4^{ème} éd. Estampa (Coleção « Técnicas de Educação », 2) : Lisboa.

(1976) - « *O texto livre* ». 2^{ème} éd. Dinalivro : Lisboa.

(1984) - « *Elementos para uma didática no contexto de uma pedagogia para transformação* ». In : Congresso Brasileiro de Educação 3. Niterói, Anais... 1984. Loyola : São Paulo. p213.

(1990) - « *Filosofia da educação* ». Cortez : São Paulo.

MELLO, Guiomar Namó de.

(1982) - « *Magistério de 1º grau : da competência técnica ao compromisso político* ». 3^{ème} éd.: Autores Associados : São Paulo.

PERRENOUD, Philippe.

(2000) - « *Dez novas competências para ensinar* ». Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Artes Médicas do Sul : Porto Alegre.