

UN REGARD SUR LE DISCOURS PÉDAGOGIQUE DE CÉLESTIN FREINET ET SUR SES RAPPORTS AVEC CELUI DU PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

par Jean-François Desbiens, Marie-Ève Deault et Marilyn St-Arnault

Sans se laisser arrêter par les nombreuses difficultés éprouvées, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) poursuit activement les réformes du système scolaire entreprises à la suite des États généraux sur l'éducation qui se sont conclus en 1996. Sans contredit, le monde de l'éducation au Québec traverse une autre période marquante de son histoire, car les transformations en cours sont à la fois nombreuses et profondes. Les propos que nous tiendrons dans le présent article seront centrés sur le nouveau curriculum de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire. Nous ne nous attarderons pas sur sa structure ni sur sa logique interne, mais plutôt sur certaines idées pédagogiques qu'il sous-tend.

D'entrée de jeu, il apparaît clair que les avis sur cette réforme des programmes sont polarisés. Certains acteurs du milieu scolaire, cités par Turenne (L'Actualité, 2000), affirment qu'« il n'y a rien de nouveau là dedans! (...) que la réforme scolaire de 1948 tenait le même discours... en moins jargonneux ». Ils oublient que le cognitivisme et le socioconstructivisme, les fondations théoriques du Programme de formation de l'école québécoise, n'ont connu qu'assez récemment les développements considérables qui en font aujourd'hui des cadres explicatifs applicables en éducation. Ce jargon qu'ils exècrent tant témoigne d'une évolution conceptuelle attribuable à des recherches contemporaines conduites dans plusieurs domaines, recherches qui ont transformé considérablement la représentation que nous avons encore récemment de l'activité des enseignants, de celle des élèves, mais aussi des objets mêmes de l'apprentissage scolaire.

Toujours selon Turenne (L'Actualité, 2000), d'autres affirment que cette réforme des programmes de formation constitue « une véritable révolution qui change toute la façon de faire l'école ». S'il est indéniable que certains changements apportés sont majeurs, cette réforme n'est pourtant pas sans laisser une vague impression de « déjà vu ». La rhétorique utilisée par ses plus farouches défenseurs peut rappeler celle qu'ont utilisée les tenants de la pédagogie dite nouvelle lorsqu'ils cherchaient à discréditer la pédagogie traditionnelle (Fournier, 2000). Plusieurs conceptions véhiculées par le Programme, à la fois quant aux rôles respectifs des élèves et de l'enseignant ainsi qu'à la nature de l'apprentissage et des pratiques sensées le favoriser, étaient déjà au cœur d'approches pédagogiques utilisées autant en Europe de l'Ouest qu'aux États-Unis au début du XX^e siècle et préconisées, plus récemment, ici même au Québec durant les années 50, 60 et 70 (*Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec*, 1964).

Ces conceptions s'inspirent d'« idées-canons » et de moyens d'intervention valorisés par des figures dominantes de la pédagogie nouvelle. Compte tenu de ce qui précède, il apparaît raisonnable d'émettre l'hypothèse que nous n'assistons pas actuellement à une révolution pédagogique, mais que nous en sommes plutôt à un nouveau chapitre de celle qui, il y a plus de cent ans, a commencé à secouer les bases de la tradition pédagogique sans toutefois la faire s'écrouler entièrement. Selon une seconde hypothèse, corollaire de la première, cette révolution pédagogique amorcée il y a un siècle a véhiculé jusqu'à aujourd'hui des conceptions et des moyens d'intervention pédagogiques dont la pérennité serait attribuable au fait qu'ils relèvent davantage d'un esprit (Bloch, 68), voire d'une idéologie, que d'une approche ancrée dans un cadre théorique ou dans un courant pédagogique précis.

Prenant comme position de départ que la réforme actuelle des programmes s'abreuve abondamment à la source de la pédagogie nouvelle et qu'elle constitue dans les faits un de ses prolongements historiques, il est intéressant de déterminer et d'analyser les points de rencontre entre elles à partir d'un exemple représentatif et

bien documenté, soit la pédagogie de Célestin Freinet. À cette fin, nous proposons une lecture croisée de cette dernière et du Programme de formation de l'école québécoise. D'abord, nous rappellerons brièvement quelques éléments de la biographie de ce grand pédagogue. Ensuite, nous essaierons d'identifier les principales valeurs transmises par sa pédagogie et nous indiquerons comment elles se transforment en objets de formation dans le Programme. Enfin, nous tenterons de faire ressortir les liens étroits qui existent entre les conceptions pédagogiques soutenues par Célestin Freinet à partir des années 20 et celles véhiculées aujourd'hui par le MEQ dans le cadre de la réforme des programmes, cela suggérant notamment la pertinence de revoir les écrits pédagogiques de cet auteur original et de ceux qui, comme lui, ont tenté de définir la pédagogie sur d'autres bases que celles de la tradition.

CÉLESTIN FREINET : QUELQUES REPÈRES BIOGRAPHIQUES

Relevant péniblement de graves blessures subies durant la Première Guerre mondiale, Célestin Freinet amorce sa carrière d'instituteur en 1921. Il constate alors que l'interaction quotidienne et prolongée avec ses élèves est très exigeante physiquement. Cette expérience le conduit à réfléchir sur sa pratique et, plus largement, sur la pédagogie même. Déjà fortement influencé par la pédagogie nouvelle en émergence depuis la fin du XIX^e siècle et imprégné des idées de plusieurs pédagogues s'inscrivant dans ce mouvement, Freinet se forge un discours en rupture avec la pédagogie traditionnelle qu'il va même jusqu'à qualifier de « pédagogie de mort » (Piaton, 1974) car, croit-il, celle-ci tue le désir de l'élève et ne fait que du travail en surface. Dans la période de l'entre-deux-guerres, sa pensée pédagogique subira également les influences de penseurs de la gauche. Cette incursion ne manquera pas de teinter sa pédagogie tant sur le plan des valeurs que sur celui des principes. Fervent militant, Freinet est aussi un pédagogue engagé.

Jusqu'à sa mort en 1966, soit pendant plus de quarante ans, Freinet anime le mouvement pédagogique qu'il a créé au lendemain de la Première Guerre mondiale. Non réductible à un simple renversement de méthode, la pédagogie de Célestin Freinet a aussi convié les éducateurs du XX^e siècle à un véritable renversement des valeurs ainsi que des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage.

PÉDAGOGIE NOUVELLE OU NOUVELLE PÉDAGOGIE? LES RAPPORTS DE PROXIMITÉ ENTRE LA PÉDAGOGIE FREINET ET LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

La pédagogie nouvelle n'est pas un courant homogène puisque s'y côtoient des approches relevant de divers courants en éducation. Il est néanmoins possible de dégager quelques convergences. Premièrement, toutes les écoles de pensée s'entendent pour condamner, souvent de manière caricaturale, parfois avec une virulence exacerbée, la pédagogie traditionnelle (Fournier, 2000). Deuxièmement, la pédagogie nouvelle a pour objet de contribuer au développement moral du citoyen. Troisièmement, elle se caractérise par sa centration sur l'enfant, sur ses besoins et sur son développement personnel. Quatrièmement, la pédagogie nouvelle propose de recourir à des méthodes qui conduisent l'enfant à apprendre par son engagement entier dans des activités invitantes et à sa mesure.

Au cours des deux prochaines sections, nous verrons tout d'abord comment certaines valeurs prônées par Freinet contribuent à l'éducation morale du citoyen et comment elles font désormais l'objet d'un apprentissage scolaire formel dans le cadre du Programme de formation de l'école québécoise. Nous verrons ensuite comment Freinet et le Programme intègrent les principes de centration sur l'enfant et d'apprentissage par des méthodes actives.

LES VALEURS RATTACHÉES À LA PÉDAGOGIE FREINET ET LEUR TRANSPOSITION DANS LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

L'idée d'engagement caractérise assez bien la pédagogie Freinet en ce sens que cette dernière s'appuie sur des valeurs pédagogiques et sociales bien arrêtées et que l'éducateur s'est destiné, du moins au départ, à l'intervention auprès des enfants des classes populaires. Animé par les conceptions politiques de penseurs luttant pour la valorisation du prolétariat, il affiche son ambition de fonder une école coopérative où chaque participant peut se développer dans son intégralité et son individualité, où chacun est amené à aller jusqu'au bout de ses capacités afin de ne pas laisser l'élite régner sur la masse (Audet, 1996). Les valeurs prédominantes de la pédagogie Freinet sont la coopération, l'expression, la communication, la démocratie et la responsabilisation.

Freinet fait résolument le choix de la coopération par opposition à une approche compétitive qui, selon lui, a l'effet pervers de limiter le développement des enfants puisqu'il les oblige à se priver des ressources de l'autre. L'établissement d'un climat de coopération dans la réalisation des activités de la classe conduit les élèves à devenir tour à tour des ressources pour les autres en mettant à profit leurs compétences respectives. À travers l'idée de coopération, c'est également celle d'interdépendance qui se dessine puisqu'en travaillant au meilleur développement d'un compagnon de classe, c'est éventuellement à l'amélioration de son propre développement que l'on travaille.

Pour Freinet, l'enfant est un sujet social poussé par le désir de s'exprimer et de communiquer. La communication et l'expression sont, à ses yeux, des outils de libération parce que, d'une part, la communication et l'expression sont des moyens pour l'individu d'exprimer son unicité et d'en prendre conscience, que ce soit par l'écriture ou par les arts (théâtre, peinture, musique, etc.) et, d'autre part, parce que l'accent mis sur l'expression était aussi pour lui une manière de donner une voix aux enfants issus des classes sociales inférieures, une voix qui leur permettrait de participer activement à la gestion de la vie communautaire et sociale plutôt que de la subir.

Critiquant avec virulence l'éducation traditionnelle qu'il qualifiait (un peu à la manière de Rabelais et d'Érasme quelques siècles plus tôt) de « scolastique », Freinet était soucieux d'instaurer un fonctionnement démocratique et responsable dans sa gestion des affaires scolaires. Ces valeurs s'incarnent tout entières dans le conseil de classe (conseil de coopération). Le maître se porte garant du groupe et anime les discussions, mais il n'est plus le seul dépositaire de l'autorité, car le conseil en assume désormais une assez large part. Le conseil de classe fournit un cadre de discussion et de résolution des problèmes qui contraint les élèves à rendre des comptes publiquement. Il permet à chacun de participer, dans un climat de

sécurité, à une partie du processus décisionnel déterminée à l'avance et donc de faire sa part dans la gestion du fonctionnement du groupe.

Toutes ces valeurs défendues par Freinet trouvent un pendant concret dans le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, juin 2000). À titre d'indications : les valeurs de coopération, de solidarité et d'interdépendance se trouvent sollicitées dans la compétence transversale d'ordre personnel et social « Travailler en coopération »; l'expression et la communication sont développées à l'intérieur de certaines compétences transversales (compétence transversale de l'ordre de la communication : « Communiquer de façon appropriée ») et de certaines compétences disciplinaires (compétence disciplinaire : « Écrire des textes variés »); la démocratie et la responsabilisation sont des valeurs abordées directement dans le domaine général d'expérience de formation Vivre-ensemble et citoyenneté ainsi que dans les compétences transversales d'ordre personnel et social.

Les valeurs mentionnées plus haut, Freinet les a investies concrètement dans son œuvre éducative à travers des méthodes d'intervention novatrices : les « techniques Freinet ». Si l'on veut saisir l'essence de cette pédagogie ainsi que les liens étroits qu'elle entretient avec le Programme de formation de l'école québécoise, il faut aussi en savoir davantage sur la manière dont l'éducateur concevait l'enseignement et l'apprentissage.

QUELQUES CONCEPTIONS À LA BASE DE LA PÉDAGOGIE FREINET AU REGARD DE LA CENTRATION SUR L'ENFANT ET DE L'EMPLOI DE MÉTHODES ACTIVES ET LES RAPPROCHEMENTS QUE L'ON PEUT FAIRE AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

MOTIVATION SCOLAIRE ET ACQUISITION DE CONNAISSANCES VIABLES

Pour Freinet, l'apprentissage n'est pas étranger à la motivation qu'éprouvent les élèves pour une tâche, une activité ou un projet. Cette motivation provient d'un

besoin éprouvé, besoin qui en retour fait naître le désir. Ce désir est porteur d'une grande quantité d'énergie personnelle que l'enfant est disposé à engager dans des actions qui l'inciteront à tâtonner. Or, le tâtonnement est, pour Freinet, un processus universel et « naturel » de découverte par essais et erreurs par lequel l'enfant interagit avec son environnement. De ces interactions, il retire des règles de vie, soit des façons de faire adéquates, éprouvées par la pratique, agissant en retour sur le niveau d'énergie vitale. L'apprentissage des règles de vie et l'adaptation subséquente de l'organisme aux contraintes de l'environnement ne sont possibles que si l'enfant se montre perméable à son expérience ou, pour reprendre des idées chères à Piaget, s'il assimile de nouveaux objets de connaissance à ses schèmes existants et s'il les modifie devant des objets ou des situations nouvelles.

Nous pensons que, pour Freinet comme pour les concepteurs du Programme, il est présumé que les enfants réaliseront des apprentissages viables s'ils s'engagent activement dans la réalisation de tâches signifiantes et appropriées pour leur niveau de développement et s'ils parviennent à se construire des « règles de vie » ou compétences durables et mobilisables dans des situations diverses.

Freinet voit les enfants comme des êtres sensibles à la vie de leur milieu et croit fermement que ces derniers préfèrent étudier d'abord ce qui les touche de près ainsi que ce qui a un certain écho dans leur vie quotidienne (Freinet, 1960). C'est cette vision que reprennent à leur profit les concepteurs du Programme de formation de l'école québécoise lorsqu'ils affirment (p. 6) que « l'approche par compétences invite à relier le développement de ressources personnelles à des situations signifiantes dans lesquelles leur utilisation s'avère pertinente. L'élève doit percevoir l'utilité des ressources qu'il développe au regard des problèmes auxquels il se trouve confronté dans sa vie quotidienne ».

Freinet croit que le travail scolaire doit participer à la fonctionnalisation des apprentissages scolaires en faisant en sorte que les élèves s'engagent et apprennent

dans le cadre d'activités débouchant sur des finalités effectives et socialement reconnues (Rey, 1999). À cette fin, l'idée de projet reste à privilégier. Chez Freinet, la pédagogie du projet se présente sous plusieurs formes : le journal scolaire, l'imprimerie à l'école et la polygraphie, la correspondance scolaire, etc.

Le projet confère une signification aux apprentissages, car il implique de nombreux tâtonnements et de l'itération, d'abord parce qu'il permet de rencontrer des fins concrètes et, ensuite, parce qu'il prend pour point de départ les idées ainsi que les besoins des enfants. Par la mise en marche et la conduite du projet, on s'attend à ce que les élèves s'approprient les savoirs et qu'ils développent graduellement les quelques compétences nécessaires à sa réalisation. Il est également soutenu que la multiplication des projets permet de couvrir l'ensemble des objets d'apprentissage ou même de les dépasser.

UNE GESTION DE CLASSE DÉCENTRALISÉE, DYNAMIQUE ET INTERACTIVE

Comme nous l'avons progressivement esquissé jusqu'ici, le rapport entre l'enseignant et les élèves se modifie dans la pédagogie Freinet. Cette modification s'exprime tout d'abord par la décentralisation d'une partie du processus de gestion de la vie courante notamment par l'entremise du conseil de classe. Elle s'exprime ensuite par le recours à une pédagogie à la fois plus active et plus interactive. L'enseignant délaisse le modèle d'enseignement « magistrocentré » et fait davantage appel à des projets signifiants réalisés de manière collective. En ce sens, la construction des compétences devient une œuvre non seulement individuelle, mais aussi collective, profitant de la confrontation des idées, de l'observation et de l'initiative des pairs ou du maître. L'adoption d'une telle forme d'enseignement n'est pas sans se répercuter sur le climat pédagogique comme en témoigne la citation qui suit.

« Nous n'assurons plus cet ordre silencieux qui domine l'assemblée des fidèles à l'église, et qu'une jambe heurtant le banc, l'entrée bruyante d'un nouveau

venu, ou un simple éternuement troublent profondément. Nous aurons l'ordre de l'usine de travail. Vous entrez dans le grand hall et vous êtes d'abord comme étourdis par le va-et-vient des ouvriers, par le mouvement en apparence anarchique des machines. Et pourtant, tout est si bien ordonné dans cet ensemble (Freinet, 1960, p. 267). »

Le Programme de formation de l'école québécoise promeut le recours à la pédagogie du projet, celle-ci apparaissant aux concepteurs comme favorable à l'exploration active, aux discussions entre camarades, à une meilleure intégration des matières ainsi qu'au développement de la créativité, de l'initiative et de la responsabilité (Direction de la formation générale des jeunes, 1999). Mais cette pédagogie, qui compte sur une plus grande participation et un engagement plus intense des élèves dans le développement d'habiletés cognitives, métacognitives et sociales ainsi que d'attitudes et de comportements contribuant à leur apprentissage, ne crée-t-elle pas un stress certain sur la gestion de classe ou, plus particulièrement, sur la gestion disciplinaire? S'il faut en croire Freinet lui-même, tout réside dans la rigueur dont les enseignants font preuve sur le plan organisationnel. Dans *L'éducation du travail* (1960, p. 267), il affirme que :

« Dans la mesure où nous aurons organisé le travail sans l'asservir cependant à aucune chaîne mécanique, nous aurons résolu du même coup les problèmes majeurs de l'ordre et de la discipline; et non pas d'un ordre et d'une discipline formels et superficiels, qui ne se maintiennent que par un système de sanctions prévu comme une camisole de force qui pèse autant à celui qui subit qu'au maître qui l'impose. »

INDIVIDUALISER L'APPRENTISSAGE POUR RESPECTER LES RYTHMES ET LES CENTRES D'INTÉRÊT RESPECTIFS DES ÉLÈVES

Aux yeux des tenants de la pédagogie Freinet, ce sont les besoins et le degré de motivation qui permettent le plus de distinguer les élèves entre eux. Dans cet esprit,

l'efficacité d'un enseignement collectif généralisé n'est pas sans leur apparaître tout à fait relative et tend à renforcer l'intérêt intrinsèque de la pédagogie du projet.

Si cette manière d'envisager l'apprentissage permet de mieux répondre aux centres d'intérêt des élèves, elle contraint néanmoins l'enseignant à réviser la façon dont il intervient auprès d'eux. La flexibilité dans l'organisation du travail est de mise. Le plan de travail est l'une des techniques mises au point par Freinet pour contrôler l'accomplissement des tâches par les élèves. Cet outil peut s'apparenter au tableau de programmation que l'on utilise aujourd'hui dans de nombreuses classes du primaire au Québec pour organiser l'accomplissement dans le temps de tâches parallèles favorisant ainsi l'individualisation des cheminements d'élèves.

UNE INVITATION À CONCEVOIR AUTREMENT L'ÉVALUATION

Freinet ne tarit pas de reproches à l'endroit de la conception traditionnelle de l'évaluation. Homogénéisante et centrée sur le « par cœur », cette conception favorise les forts en thème, les premiers de classe, alors qu'elle induit insidieusement chez les moyens et les faibles un dangereux sentiment d'infériorité.

Freinet s'était attaché à l'idée que les élèves ne subissent pas l'évaluation, mais plutôt qu'ils y participent activement. Il voulait que le contrôle reflète précisément leurs progrès tout en étant le plus juste et le plus impartial possible (Freinet, 1969). La participation des élèves au processus en cautionne l'équité tout en favorisant un retour réflexif sur les productions rendues.

À l'instar de Freinet, le Programme de formation de l'école québécoise voit d'un bon œil que les élèves participent à l'évaluation, qu'il s'agisse de la leur ou de celle de autres élèves. La position de la Direction de la formation générale des jeunes (2000) rejoint dans ses grandes lignes celle de Freinet. En effet, elle conçoit que cette participation offre l'avantage de susciter un plus haut degré d'engagement

cognitif et d'accroître la responsabilité des élèves en tant qu'agents de développement de leurs propres compétences.

UNE INVITATION À CONCEVOIR AUTREMENT LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT

Le Programme de formation de l'école québécoise propose de concevoir autrement le rôle de l'enseignant. Il est souhaité que celui-ci délaisse son statut d'expert et d'autorité et qu'il s'emploie à mettre en œuvre une nouvelle forme de collaboration avec les élèves. La classe doit progressivement devenir une communauté d'apprentissage au sein de laquelle l'enseignant est désormais invité à agir comme accompagnateur, guide et médiateur entre l'élève et les savoirs.

Ici encore, des liens assez étroits peuvent être tissés avec ce que Freinet souhaitait qu'il adienne du rôle des éducateurs lors d'une autre transition historique qui, celle-là, ne s'est jamais véritablement achevée, à savoir celle devant mener de la pédagogie traditionnelle à la pédagogie nouvelle. En effet, Gauthier et autres (1998) constatent que :

« L'enseignement dispensé dans la majorité des écoles continue de présenter une couleur générale plutôt traditionnelle à laquelle se superposent quelques teintes innovatrices (Cuban, 1993). Il y a sans doute de nombreuses raisons à cela et peut-être, il faut l'avouer, un sorte de sagesse dans le scepticisme et la résistance des enseignants à chambarder complètement leurs façons de faire et à adopter, sans coup férir, les approches pédagogiques à la mode. »

Freinet voit l'instituteur comme devant travailler à parfaire continuellement, individuellement et coopérativement l'organisation matérielle et la vie communautaire de son école : permettre à chacun de se livrer à un travail-jeu répondant au maximum à ses tendances et à ses besoins vitaux; diriger éventuellement, aider efficacement, sans rogne ni inutiles gronderies, les petits

travailleurs en difficulté; assurer en définitive dans son école le règne souverain et harmonieux du travail (Freinet, 1960).

UNE INVITATION À CONCEVOIR AUTREMENT LE RÔLE DE L'ÉLÈVE

Les développements précédents montrent bien que dans la perspective de la pédagogie Freinet, l'engagement actif des élèves, dans un travail à leur mesure, signifiant et proche de leurs centres d'intérêt, est l'une des premières préoccupations du maître. On ne peut qu'être frappé par les similitudes retrouvées entre ce discours et celui qui est tenu dans le Programme de formation de l'école québécoise. En fait, il s'agit sensiblement du même, la rhétorique cognitiviste et socioconstructiviste en moins. Il se résume à peu près comme ceci : l'enfant est au centre de sa propre éducation et il est le premier responsable de la construction de ses savoirs parce que ceux-ci relèvent directement de son activité et de ses interactions avec la tâche à exécuter et les différents éléments de son contexte.

CONCLUSION

Les informations présentées dans le présent article permettent de penser que la pédagogie Freinet qui s'inscrit dans le courant de la pédagogie nouvelle et la réforme actuelle de l'éducation ont une étroite parenté d'esprit. Il est frappant de voir combien le Programme de formation de l'école québécoise conduit à réinvestir des valeurs, des idées et des modes de fonctionnement dont l'intégration dans la pratique effective des pédagogues n'a pas suscité une adhésion aussi large qu'on l'aurait souhaité.

Un regard rétrospectif sur la dynamique des changements en éducation permet d'anticiper que la transition entre « l'ancienne » et la « nouvelle » approche rencontrera de la résistance. Pour faciliter ce passage, il faut, bien entendu, consentir des ressources adéquates pour la formation des enseignants, mais il apparaît aussi nécessaire de les convaincre que tous les moyens d'intervention qui,

jusqu'à aujourd'hui, rendaient leur enseignement efficace sur le plan des apprentissages effectués par les élèves ne sont pas subitement tombés en désuétude avec l'avènement de la réforme. Comme Freinet et Salengros (1968, p. 49) l'avaient déjà signalé, c'est davantage le point de vue des éducateurs que les moyens d'intervention pédagogiques qu'il faut changer, car « une technique de l'école traditionnelle peut fort bien s'intégrer à nos conceptions si elle permet et facilite les formes de travail que nous préconisons ».

M. Jean-François Desbiens est professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive de l'Université de Sherbrooke. M^{mes} Marie-Ève Deault et Maryline St-Arnault sont étudiantes au baccalauréat en enseignement à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

RÉFÉRENCES

AUDET, M. « La pédagogie Freinet », dans GAUTHIER, C. et M. TARDIF (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 1996, p. 177-190.

BLOCH, M. A. *Philosophie de l'éducation nouvelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 1968.

DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES. *Document d'accompagnement du programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire (premier cycle), Document de travail (version partielle)*, ministère de l'Éducation du Québec, Québec, 29 novembre 1999.

DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES. *L'évaluation au cœur des apprentissages*, projet de politique d'évaluation des apprentissages, version préliminaire, ministère de l'Éducation du Québec, Québec, novembre 2000.

FOURNIER, M. « L'éducation nouvelle. Liberté, créativité, autonomie », *Sciences humaines* numéro hors-série 100, ans de sciences humaines, septembre 2000, p. 34-35.

FREINET, C. *L'éducation du travail*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1960.

FREINET, C. *Pour l'école du peuple*, Paris, Librairie François, 1969.

FREINET, C. et R. SALENGROS. *Moderniser l'école*, Cannes, Coopérative de l'enseignement laïc, 1968.

GAUTHIER, C., S. MARTINEAU et D. RAYMOND. « Schéhérazade ou comment faire de l'effet en enseignant », *Vie pédagogique*, n° 107, avril-mai 1998, p. 25-32.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire, (version préliminaire)*, Québec, juin 2000.

PIATON, G. *La pensée pédagogique de Célestin Freinet*, Paris, Edouard Privat, 1974.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, Les structures pédagogiques du système scolaire. A - Les programmes d'études et les services éducatifs*, Québec, 1964.

REY, B. *Les relations dans la classe au collège et au lycée*, Paris, ESF, 1999.

TURENNE, M. « L'école de l'impro », *L'Actualité*, vol. 25, n° 3, 2000, p. 40-44.