

L'équité en éducation et en pédagogie actualisante

Equity in Education and in a Pedagogy of Actualization

La igualdad en la educación y en una pedagogía actualizante

Jeanne d'Arc Gaudet and Claire Lapointe

Volume 30, Number 2, Fall 2002

La pédagogie actualisante : un projet éducatif

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1079535ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1079535ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Gaudet, J. & Lapointe, C. (2002). L'équité en éducation et en pédagogie actualisante. *Éducation et francophonie*, 30(2), 287-304.
<https://doi.org/10.7202/1079535ar>

Article abstract

The mission of the Faculté des sciences de l'éducation of the University of Moncton fits into a vision of education based on personal development, social justice and peace. In order to make this vision a reality, the faculty adopted an underlying philosophy in its teacher training activities, a global approach that it calls the Pedagogy of Actualization. For a Pedagogy of Actualization to exist, it must be anchored in values of equity. Basing their arguments on prior research done with educators, the authors demonstrate the positive influence of an approach that sensitizes people to equity in pedagogy, in both practice and representation. In this article, we first define the concepts of equity and equality and then look at how the concept of equity underlies each of the components of the Pedagogy of Actualization. In conclusion, we present an equity grid applied to this pedagogical approach, followed by a reflexive analysis guide based on the examination of one's own teaching practices.

L'équité en éducation et en pédagogie actualisante

Jeanne d'Arc GAUDET

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada

Claire LAPOINTE

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada

RÉSUMÉ

La mission de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton s'insère dans une vision de l'éducation fondée sur l'épanouissement personnel, la justice sociale et la paix. Afin de concrétiser cette vision, la Faculté a adopté comme philosophie sous-jacente à ses activités de formation initiale à l'enseignement, une approche globale de la pédagogie qu'elle appelle la pédagogie actualisante. Or, pour qu'il y ait une pédagogie actualisante, elle doit être ancrée dans des valeurs d'équité.

En s'appuyant sur des recherches antérieures qu'elles ont réalisées auprès de formatrices et de formateurs, les auteures ont démontré l'influence positive d'une démarche de sensibilisation à l'équité en pédagogie, tant au niveau des pratiques qu'à celui des représentations. Dans le présent article, les concepts d'équité et d'égalité seront d'abord définis et ensuite, nous verrons comment le concept d'équité sous-tend chacun des volets menant à la pédagogie actualisante. En terminant, une grille d'équité appliquée à cette pédagogie sera présentée suivie d'un guide d'analyse réflexive portant sur l'examen de ses propres pratiques en enseignement.

ABSTRACT

Equity in Education and in a Pedagogy of Actualization

The mission of the Faculté des sciences de l'éducation of the University of Moncton fits into a vision of education based on personal development, social justice and peace. In order to make this vision a reality, the faculty adopted an underlying philosophy in its teacher training activities, a global approach that it calls the Pedagogy of Actualization. For a Pedagogy of Actualization to exist, it must be anchored in values of equity.

Basing their arguments on prior research done with educators, the authors demonstrate the positive influence of an approach that sensitizes people to equity in pedagogy, in both practice and representation. In this article, we first define the concepts of equity and equality and then look at how the concept of equity underlies each of the components of the Pedagogy of Actualization. In conclusion, we present an equity grid applied to this pedagogical approach, followed by a reflexive analysis guide based on the examination of one's own teaching practices.

RESUMEN

La igualdad en la educación y en una pedagogía actualizante

La misión de la Facultad de ciencias de la educación de la Universidad de Moncton, se inscribe en una visión de la educación que se funda en la realización personal, la justicia social y la paz. Para concretizar esta visión, la Facultad ha adoptado como filosofía subyacente a sus actividades de formación inicial para la enseñanza, un enfoque global de la pedagogía que ha denominado pedagogía actualizante. Así pues, para que una pedagogía sea actualizante, debe enraizarse en valores justos.

Apoyándose en investigaciones anteriores llevadas a cabo entre las formadoras y los formadores, las autoras han demostrado la influencia positiva de un proceso de sensibilización a la equidad en pedagogía, tanto al nivel de la práctica como de las representaciones. En el presente artículo, los conceptos de equidad y de igualdad serán por principio definidos y en seguida se verá cómo el concepto de equidad sostiene cada uno de los aspectos que conducen a la pedagogía actualizante. En conclusión, se presenta un cuadro de equidad aplicado a dicha pedagogía, así como una guía de análisis reflexivo volcado al examen de sus propias prácticas en la enseñanza.

Introduction

En 1997, la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton a proposé une version révisée de sa mission (*Vers une pédagogie actualisante : Mission de la Faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement*). Cette nouvelle version propose une mission directement liée au projet de société auquel participe la Faculté et aux types de personnes qu'elle vise à former. Elle s'insère dans une vision de l'éducation fondée sur l'épanouissement personnel, la justice sociale et la paix. Afin de concrétiser cette vision, la Faculté a adopté comme philosophie sous-jacente à ses activités de formation initiale à l'enseignement, une approche globale de la pédagogie qu'elle appelle la pédagogie actualisante. Bien que plusieurs courants théoriques en éducation aient contribué à la définition de cette philosophie, l'une de ses sources importantes émane de découvertes récentes en psychologie cognitive sur le traitement humain de l'information. La cohabitation des sciences de l'éducation et de la psychologie aura en effet permis à de nombreux chercheurs et chercheuses en éducation de saisir la complexité ainsi que l'interdépendance des phénomènes éducatifs.

Aujourd'hui, à travers le monde, de plus en plus d'intervenantes et d'intervenants en éducation considèrent les apprenantes et les apprenants non plus comme des contenants que l'on remplit, mais comme des personnes ayant la capacité d'apprendre en utilisant leurs stratégies cognitives¹. À partir du moment où des pédagogues adoptent cette position, ils ou elles sont en mesure de concevoir le développement des personnes de manière globale et intégrale. Pour ce faire, il est nécessaire de remettre en question certains aspects du rôle traditionnel des éducatrices et des éducateurs afin de redéfinir les pratiques pédagogiques et de retenir celles qui sont le plus à même de mener au plein épanouissement des individus. C'est ainsi qu'on en est venu à la pédagogie actualisante.

Dans la version révisée de sa mission, la Faculté des sciences de l'éducation distingue huit volets à la pédagogie actualisante. À prime abord, il apparaît surprenant que l'équité ne soit pas présentée comme un de ces volets mais comme une dimension additionnelle à ceux-ci. En fait, il nous apparaît difficile de concevoir une pédagogie actualisante qui ne serait pas ancrée dans des valeurs d'équité. Toutefois, comme on le verra un peu plus loin, en analysant chacun des volets, on constate que les principes démocratiques sur lesquels ils s'appuient sont intimement liés à la notion d'équité.

Le présent article s'adresse avant tout aux enseignantes et aux enseignants en formation initiale ou en perfectionnement. Il vise à les sensibiliser à la pratique de l'équité en pédagogie et à leur offrir des outils de base qui peuvent facilement être adaptés à différents contextes éducatifs. En effet, les recherches des auteures ont

1. Nous faisons ici allusion aux pratiques courantes des enseignantes et des enseignants, pratiques qui sont plus lentes à se transformer étant donné l'influence encore marquée de l'approche magistrale en enseignement, et non aux discours théoriques et philosophiques en éducation, qui devancent souvent les pratiques.

permis de démontrer l'influence positive d'une démarche de sensibilisation à l'équité en pédagogie, tant au niveau des pratiques qu'à celui des représentations (Gaudet et Lapointe (2001); (2002)). Dans ce texte, nous examinons tout d'abord les concepts d'équité et d'égalité pour ensuite nous attarder un peu sur certaines tendances contemporaines en éducation. En deuxième partie, nous démontrons comment le concept d'équité sous-tend chacun des volets menant à la pédagogie actualisante. Nous terminons par la présentation d'une grille d'équité appliquée à cette pédagogie, suivie d'un guide d'analyse réflexive sur l'équité dans la pédagogie actualisante.

L'équité : de quoi s'agit-il?

Comment doit-on définir l'équité? Existe-il une définition juridique, économique ou sociale de ce concept? À partir de quel paradigme l'a-t-on étudié? En consultant les écrits sur le sujet, nous constatons qu'il existe peu de théories relatives à l'équité. Toutefois, le concept fut étudié durant les années 60 par Walster et ses collègues qui l'ont examiné à partir du contexte des relations entre employés et employeurs. Dans un ouvrage publié en 1978, Walster, Walster et Berschaid affirment qu'avant cette date, il n'existait pas de théorie générale de l'équité mais plutôt un ensemble de mini théories élégantes. Leur désir d'apporter un éclairage nouveau sur cette problématique les a conduits à proposer une première version de leur théorie générale de l'équité en 1973, puis une version révisée en 1978. Dans la formulation de leur théorie, les auteurs ont intégré des principes émanant des théories de la dissonance cognitive, de l'échange et du renforcement ainsi que de celles provenant du domaine de la psychoanalyse. À l'aide de leur modèle théorique, Walster *et alii* ont tenté de prédire à quel moment des individus se perçoivent comme ayant été traités injustement et de quelle manière ils réagissent à ces traitements injustes.

Selon Greenberg et Cohen (1982), Walster et ses collègues se sont également inspirés des travaux de Homans (1961), dans Greenberg et Cohen (1982), de Blair (1964), dans Greenberg et Cohen (1982), et d'Adams (1963) et (1965), dans Greenberg et Cohen (1982). Par exemple, Adams (1963) avait tenté de définir le concept d'équité en présentant une définition de l'iniquité. Selon lui, lorsque deux individus échangent quelque chose, l'un ou l'autre peut sentir que l'échange est inéquitable, ce qu'appuie Ajzen (1982) quand il soutient que peu importe comment on définit l'injustice, lorsqu'une situation est perçue comme étant injuste, les attitudes et les actions des individus seront affectées. Les notions de justice et d'équité seraient donc intimement liées.

Certains faits historiques révèlent que, consciemment ou inconsciemment, les humains sont depuis longtemps préoccupés par le sens de la justice sociale et de l'équité. On observe qu'au cours des siècles, toutes les sociétés se sont donné, implicitement ou explicitement, un code d'éthique basé sur le principe qui veut que l'on soit juste et équitable dans ses rapports avec autrui (Adams et Friedman (1976)). Ainsi, il est possible de remonter aux origines du concept d'équité jusque dans l'œuvre d'Aristote. Ce philosophe grec, qui vivait au quatrième siècle avant Jésus-Christ, a

défini le principe de la justice distributive selon lequel la distribution d'un bien est équitable si elle satisfait à l'égalité proportionnelle, c'est-à-dire si elle permet à chacun de retirer des bénéfices proportionnels à sa participation. Le concept de justice distributive se rapproche de la notion d'équité que nous allons définir un peu plus loin. Toutefois, Aristote avait établi une division des membres de la société : les citoyens égaux, c'est-à-dire, les hommes libres nés dans la Cité, et les autres : les femmes, les esclaves et les étrangers. Dans la distribution des biens, les citoyens égaux devaient être traités également, et les autres inégalement par rapport aux hommes libres (Aristote, *La politique*, édition de 1964). L'influence d'Aristote s'est étendue jusqu'à nos jours par le biais des universités arabes puis européennes qui ont enseigné la vision aristotélicienne de l'égalité (Lapointe (1995)).

Comme nous l'avons mentionné plus haut, on remarque que dans les écrits, le concept d'équité est souvent lié à celui de justice sociale. Comment définit-on la justice sociale? Moller Okin (1989), théoricienne en justice sociale, affirme que pour acquérir le sens de la justice, il est primordial de s'abstraire de sa position privilégiée pour cultiver la capacité d'être empathique aux autres. La justice sociale consiste alors à traiter les questions morales, éthiques et politiques à partir de la position des moins bien nantis. De son côté, Young (1994) affirme qu'un traitement égal est un idéal désirable et non ambigu pourvu que toutes les parties en cause aient des conditions de vie similaires (le traitement égal des égaux). Toutefois, même si l'éthique occidentale moderne reconnaît le principe selon lequel tous les êtres humains naissent égaux, les conditions sociales et environnementales dans lesquelles ils naissent déterminent des écarts entre eux. Les contextes différents dans lesquels les humains se trouvent résultent donc dans des inégalités de fait.

Afin de mieux comprendre la relation qui existe entre les notions d'équité et d'égalité, nous allons tenter de définir ces deux concepts.

Les concepts d'équité et d'égalité

Dans un ouvrage de Young (1994), on retrouve une réflexion de Elbert Hubbard selon qui l'équité dépend simplement de la longueur des oreilles du juge. Cette phrase en dit long sur la difficulté que l'on rencontre quand on tente de définir l'équité de manière objective. De son côté, le dictionnaire pratique Quillet (1993) définit l'équité comme une justice naturelle et comme une vertu qui guide quiconque est naturellement disposé à reconnaître les droits de chaque personne. Pour sa part, *l'Encyclopaedia Universalis* (1980) souligne que l'équité est un concept mystérieux et vague, fortement ressenti pourtant, qui dépasse dans les aspirations qu'il suscite ce que son étymologie évoque (le traitement égal des personnes) et que la conscience publique place plus près de la vraie justice que le droit lui-même.

L'égalité, quant à elle, désigne le rapport qui existe entre des individus égaux. Des lois et des règles sociales, telles que celles énoncées par Aristote, établissent ces rapports dans une nation donnée, c'est-à-dire qu'elles déterminent qui est égal et qui est inégal, ainsi que les privilèges et les droits qu'on accorde à ceux qui sont égaux et

qu'on nie à ceux qui ne le sont pas. Au cours du 20^e siècle, on a graduellement aboli plusieurs lois sexistes, racistes ou âgistes qui s'inspiraient de cette conception de l'égalité, par exemple en adoptant au niveau international la *Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes* ainsi que la *Convention relative aux droits de l'enfant*, en accordant le droit de vote aux femmes dans plusieurs pays, et en abolissant les lois ségrégationnistes aux États-Unis et l'apartheid en Afrique du Sud.

Il est possible de faire la distinction suivante entre l'égalité et l'équité. De nos jours, en Occident, l'égalité suppose la distribution à chacune et à chacun d'une même quantité de biens, car on se base sur le principe voulant que toutes les personnes soient égales. Par exemple, une justice fondée sur l'égalité accorderait à une travailleuse et à un travailleur le même salaire pour le même travail, ce que l'on appelle un traitement proportionnel. Mais cette manière de voir les choses ne tient pas compte des disparités qui existent entre les groupes et des stéréotypes associés aux occupations selon la classe sociale, le sexe, l'origine ethnique, et ainsi de suite. En reprenant l'exemple précédant, on peut pousser l'analyse un peu plus loin et comparer des emplois différents mais d'égale valeur. Ainsi, on comparera le salaire d'une technicienne en garderie avec celui d'un technicien en zoologie. Dans ce dernier cas, il s'agit bien d'un traitement équitable et non d'un traitement proportionnel.

De nombreux auteurs qui traitent de la question de l'équité (Secada (1989); Grant (1989); Harvey et Klein (1989); Sanders (1989)) font observer que l'essence de l'équité réside dans le dépassement du traitement proportionnel par la mise en place de politiques, de règles, de procédures et de plan d'action qui corrigent les écarts entre les membres de groupes plus avantagés et les moins bien nantis. Par exemple, les étudiantes et les étudiants qui proviennent de groupes défavorisés ou ayant vécu de la discrimination, tels les autochtones, auront accès à des programmes spéciaux de bourses d'études afin de leur faciliter l'accès aux études postsecondaires. On peut donc conclure que le traitement équitable est celui qui permet l'accès à l'égalité véritable pour les groupes historiquement touchés par la discrimination (Gaudet (1997)).

Des tendances contemporaines en éducation

Depuis le début du 20^e siècle, de plus en plus de spécialistes des théories sociales en éducation appuient le principe selon lequel l'éducation doit mener à la résolution des problèmes sociaux, culturels et environnementaux. Elles et ils insistent sur les déterminants sociaux et environnementaux qui influent sur l'éducation (Bertrand et Valois (1999)). Par exemple, pour en arriver à une société plus égale où le pouvoir est partagé, et dont la finalité est l'abolition de l'exploitation et le respect des droits de la personne, le milieu éducatif a un rôle important à jouer. Puisque l'école peut être un lieu par excellence de changement social, elle doit s'intéresser, dans la construction mutuelle de la personne et de la société, aux rapports entre les

personnes, entre les milieux extérieur et intérieur en lien avec l'école, entre le collectif et l'individuel, entre les forces physiques et les forces sociales.

C'est ce qui a amené des spécialistes, dont Chaiklin et Labe (1993) et (1995), dans Bertrand et Valois (1999), à développer des pédagogies qui misent notamment sur l'aspect social de la construction des connaissances. Ainsi, une certaine lassitude à l'endroit des méthodes traditionnelles a amené de nombreuses personnes à se tourner vers l'enseignement coopératif afin d'augmenter les effets sociaux de l'apprentissage scolaire (Owens (1997); Slavin (1987a) et (1987b), dans Bertrand et Valois (1999). Entre 1960 et 1990, l'enseignement coopératif a connu une importante évolution qui l'a progressivement rapproché des pédagogies centrées sur la personne (Lobrot (1989), dans Bertrand et Valois (1999). Cette forme d'intervention éducative accentue les liens entre la personne et le milieu éducatif. Elle reconnaît l'importance des caractéristiques personnelles de l'apprenante et de l'apprenant de même que la nécessité de transformer le milieu.

Pour comprendre le rôle de la société et de la socialisation dans le processus de la construction des connaissances, il est important de saisir l'influence de l'origine sociale des élèves sur leur cheminement scolaire. Des chercheuses et des chercheurs en sociologie ont contribué au développement de la théorie de la reproduction sociale (Boudon (1973); Bourdieu (1980); Bourdieu et Passeron (1971)). Selon les résultats de leurs recherches menées au cours des années 1960 et 1970, la structure du système scolaire ferait en sorte que les élèves demeurent dans leur classe sociale d'origine. Ainsi, on a constaté que les enfants issus de milieux socio-économiques pauvres avaient des résultats scolaires plus faibles et des aspirations moins élevées que les élèves de milieux socio-économiques supérieurs. Les recherches ont aussi révélé que les attentes, les attitudes et les comportements du personnel scolaire variaient en fonction du statut socio-économique des élèves. Parmi les personnes qui ont marqué ce courant de recherche, on retrouve plusieurs auteurs français tels que Boudon (*ibid*), Bourdieu et Passeron (*ibid*), Molo-Bouvier (1986) et Establet (1987), ainsi que des chercheurs nord américains comme Coleman (1988).

Depuis les années 1960, cette perspective a suscité un grand nombre de recherches. Au début, on examinait surtout les liens entre le cheminement scolaire de l'élève et l'occupation du père, son niveau de scolarité et son revenu. Toutefois, certains scientifiques, dont des chercheuses féministes, se sont rapidement rendu compte que l'occupation et le niveau de scolarité de la mère semblaient avoir autant sinon plus d'influence que ceux du père, et que cette influence variait aussi en fonction du sexe de l'élève. Des chercheuses féministes ont de plus démontré que l'école participait au maintien des filles dans des rôles féminins traditionnels, ce qui a donné lieu au développement de la *théorie de la reproduction sexuelle* (Bouchard et St-Amand (1996); Shakeshaft (1995); Duru-Bellat (1994); Lasvergnas (1994)). Plus récemment, des chercheuses et des chercheurs se sont intéressés aux liens qui existent entre l'origine ethnique, culturelle ou linguistique des élèves et leur cheminement scolaire (Solar (1998)).

Les recherches fondées sur la théorie de la reproduction sociale continuent de fournir des connaissances très pertinentes au sujet de l'influence de l'école et de

l'origine sociale sur la réussite scolaire et sur les aspirations des élèves. Toutes ces connaissances montrent qu'il importe de tenir compte des bagages expérientiels différents, des besoins individuels et des préoccupations particulières de chaque personne en situation d'apprentissage (Gaudet et Lapointe (2001)). Au Canada, quatre groupes font l'objet de l'application des lois et des politiques d'équité en matière d'emploi et d'éducation : les femmes (majoritaires en nombre mais traitées comme mineures et minoritaires), les minorités visibles, les personnes handicapées et les autochtones. Dans la section suivante, nous nous attardons sur certains moments de la relation éducative au cours desquels il s'est avéré possible de sensibiliser les intervenantes et les intervenants à la question de l'équité.

L'équité en pédagogie

L'équité en pédagogie consiste à tenir compte des besoins et des préoccupations de tous y compris des groupes qui sont en marge du système scolaire. Quand ce dernier ignore les besoins de ces groupes, les conséquences peuvent être coûteuses tant sur le plan économique que sur le plan humain. C'est ce qu'ont démontré les recherches récentes en sociologie de l'éducation qui ont ainsi contribué à l'émergence du concept d'équité en éducation.

La reconnaissance du principe d'équité en pédagogie signifie, entre autres, que les personnes responsables de la conception ou de la gestion des systèmes d'apprentissage, de la préparation des cours ou de la gestion des activités éducatives doivent recourir à des outils qui leur permettront d'analyser les problèmes éducatifs en tenant compte des handicaps, du genre, de l'orientation sexuelle, de l'origine ethnique, de la culture, de la langue, du mode de pensée et du système de valeurs des apprenantes et des apprenants (Gaudet et Lapointe (2001)), car, selon Grant (1989), ces éléments sont susceptibles d'influencer de façon significative les modes d'apprentissage et d'action.

Les principes d'équité en éducation doivent contenir des dispositions sur la façon de faire pour rendre les interactions entre les enseignantes et les enseignants d'une part, et les apprenantes et les apprenants de l'autre, le plus équitables possible (Harvey et Slatin (1975), dans Grant (1989)). Il s'agit de sélectionner les contenus d'apprentissage, les stratégies, les méthodes et toute autre intervention éducative de manière à tenir compte des besoins de l'ensemble des personnes en formation et, notamment, des groupes en marge du système. Autrement dit, dans une approche d'équité en éducation, les spécialistes élaborent le processus de l'enseignement et de l'apprentissage à partir des besoins et des préoccupations des élèves les plus désavantagés du système.

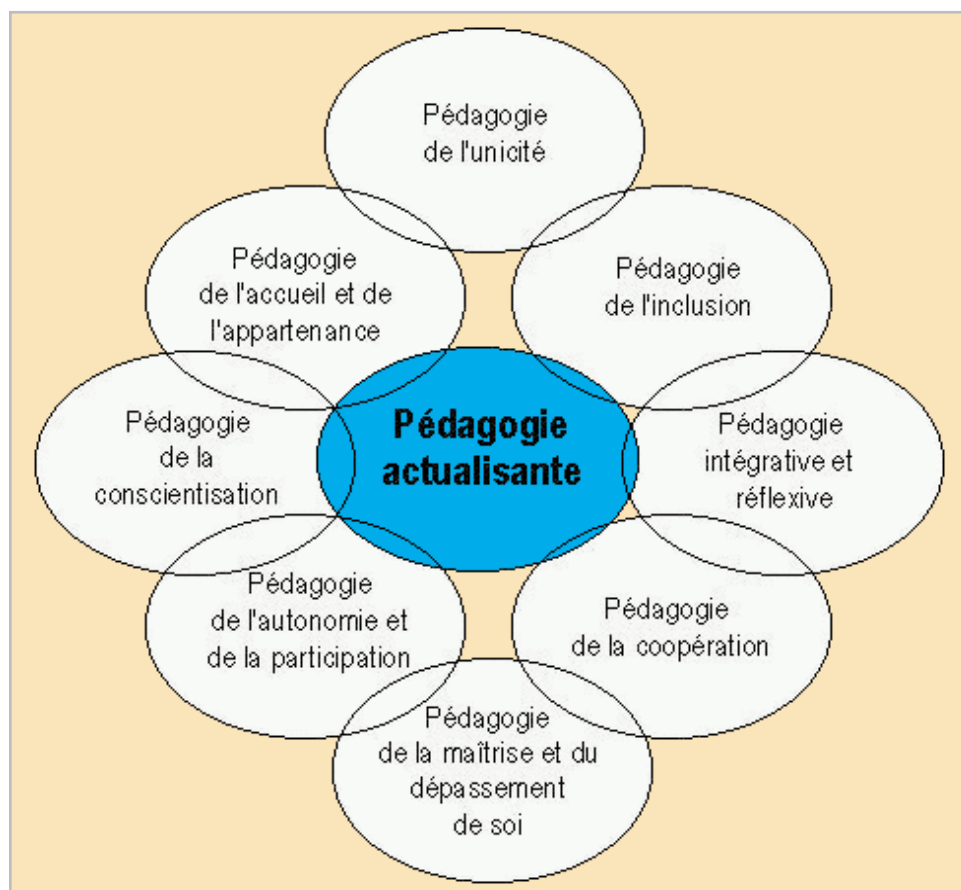
Les liens entre la pédagogie actualisante et l'équité

Selon le document intitulé *Vers une pédagogie actualisante : Mission de la Faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement*,

La pédagogie actualisante est un processus interactif de socialisation-autonomisation qui s'adapte aux caractéristiques individuelles de chaque apprenante ou apprenant et qui vise à actualiser le plein potentiel de chaque élève dans ses dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle et sociale. Cette pédagogie comprend plusieurs volets interdépendants et complémentaires qui, réunis, constituent une conception de vie et une philosophie éducative. (Université de Moncton (juin 1997, p. 12))

Dans le contexte de la pédagogie actualisante, le processus de l'enseignement et de l'apprentissage met l'accent sur l'unicité de chaque apprenante et apprenant. Cette pédagogie, qui se présente en huit volets, reconnaît le droit fondamental de chaque élève à une éducation adaptée à ses besoins et à ses aptitudes (voir **Figure 1**).

Figure 1 - **Représentation systémique des huit volets de la pédagogie actualisante**



L'un des principes sous-jacents à la pédagogie actualisante est l'optimisation des apprentissages chez tous les apprenants et apprenantes, qui deviennent le moteur ou l'élément le plus important du système scolaire. Les enseignantes et les enseignants qui partagent cette vision ont la responsabilité d'appliquer le principe d'équité s'ils veulent donner les mêmes chances d'épanouissement et de succès à toutes les apprenantes et à tous les apprenants, car, comme nous l'avons mentionné plus haut, l'équité en éducation consiste à tenir compte des besoins et des préoccupations de tous y compris des groupes en marge du système.

Dans le tableau synoptique qui suit (**Tableau 1**), nous présentons les caractéristiques de la pédagogie actualisante par rapport à ses huit volets et le rôle de l'éducatrice et de l'éducateur dans une pédagogie actualisante équitable.

Tableau 1 - Grille d'équité en éducation et en formation basée sur les huit volets de la pédagogie actualisante

Concepts et caractéristiques de la pédagogie actualisante	Rôle de l'éducatrice et de l'éducateur dans une pédagogie actualisante équitable
1. Pédagogie de l'unicité	
• Unicité : caractère de ce qui est unique, n'est pas accompagné d'autres de son genre, exclusif. • Elle reconnaît le droit fondamental de chaque élève à une éducation adaptée à ses besoins et à ses aptitudes.	• S'efforcer de connaître les caractéristiques particulières de chaque élève de la classe. • Recueillir l'information nécessaire pour vraiment connaître chaque individu avec tout son bagage culturel et social. • Utiliser une variété d'approches, de méthodes, de techniques, d'activités éducatives afin de répondre aux besoins diversifiés des élèves.
2. Pédagogie de l'accueil et de l'appartenance	
• Elle reconnaît le besoin de créer un milieu accueillant où il est possible pour un élève de développer un sentiment de bien-être et d'appartenance. • Elle inspire la joie d'apprendre et le respect de la diversité. • Elle exige que le ou la pédagogue stimule l'élève et anime le groupe par son enthousiasme envers la vie, sa passion d'apprendre et son acceptation inconditionnelle des personnes.	• Utiliser des approches pédagogiques qui font appel à la coopération entre les élèves. • Refuser les propos et les attitudes racistes ou sexistes. • S'assurer, lors des activités en équipes, que les groupes sont mixtes et diversifiés en fonction des caractéristiques des élèves. • Organiser des activités qui aident à connaître et à apprécier la diversité.
3. Pédagogie de la conscientisation et de l'engagement	
• Elle invite l'élève à découvrir ses aptitudes et ses dispositions, à reconnaître le caractère unique de sa personne et à développer ses qualités de leadership. • Elle amène l'élève à réaliser qu'elle ou il est façonné par sa culture et par ses interactions avec les autres.	• S'assurer de la mixité dans les activités qui font appel au leadership. • Encourager l'apprentissage en maintenant un environnement respectueux de la diversité culturelle.

• Elle sensibilise l'élève à son rôle social et l'invite à participer à un projet de société qui vise la création d'un monde de paix, de justice et de solidarité tout en cultivant son identité personnelle et sa fierté culturelle. • Elle amène l'élève à reconnaître la richesse des diverses cultures du monde.	• Assurer un environnement sain et sécuritaire pour tous les apprenants et apprenantes. • S'efforcer de promouvoir la fierté culturelle dans le respect de la diversité.
4. Pédagogie de la participation et de l'autonomie	
• Elle invite l'élève à prendre une part active à la gestion de la classe ainsi qu'à la gestion de son apprentissage et de celui du groupe. • Elle amène l'élève à s'approprier les objectifs de son programme, à développer des moyens d'apprentissage et à s'autoévaluer sur le plan des efforts, des connaissances acquises et des habiletés développées, donc à être plus autonome dans son apprentissage.	• Organiser des conseils de coopération dans la classe. • Inviter chaque élève à prendre une part active aux décisions qui le concernent et être attentif aux caractéristiques des élèves liées à leur culture, à leur genre et à leur classe sociale. • Trouver des moyens appropriés à l'âge de l'élève pour qu'il ou elle devienne responsable et autonome.
5. Pédagogie de la maîtrise de l'apprentissage et du dépassement de soi	
• Elle vise à réaliser pleinement le potentiel d'apprentissage de l'élève en ajoutant aux activités d'enseignement de base les activités d'enseignement correctif et d'enrichissement nécessaires à une véritable maîtrise des apprentissages. • Elle focalise sur une évaluation différenciée, une évaluation critériée et formative dans un processus d'auto-évaluation.	• S'assurer que les contenus des activités d'enrichissement respectent la diversité et qu'ils comportent des exemples susceptibles de valoriser les expériences de tous les élèves. • S'assurer de transmettre à l'élève la confiance dans son potentiel et une image positive de ses capacités et de ses aptitudes. • Veiller à ne pas être influencé par des stéréotypes racistes, sexistes ou autres dans le choix d'outils d'évaluation.
6. Pédagogie de la coopération	
• Elle vise le développement des habiletés sociales nécessaires au travail d'équipe et à la résolution de problèmes en groupe. • Elle encourage la création d'une communauté d'apprenantes et d'apprenants qui peut à la fois entreprendre collectivement les défis de l'apprentissage et favoriser la responsabilisation individuelle et personnelle. • Elle permet aux jeunes de prendre part aux décisions qui les concernent et d'assumer leurs responsabilités.	• Valoriser les différents types de participation qui sont nécessaires au travail d'équipe : le leadership, la pacification, la clarification, la réalisation. • Planifier des activités où chacune ou chacun a l'occasion d'assumer ses responsabilités et de participer au travail collectif tout en respectant les autres. • S'assurer que lors des activités coopératives, les groupes sont mixtes et diversifiés en fonction de la culture, du genre, des aptitudes...
7. Pédagogie intégrative et réflexive	
• Elle vise l'intégration des savoirs et l'interdisciplinarité tout en gardant l'équilibre nécessaire entre le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-devenir pour favoriser le développement optimal de la personne.	• S'assurer que les activités comprennent des expériences et des références significatives pour tous les élèves selon leur genre, leur culture, leurs handicaps, ...

• Elle est axée sur les activités expérientielles et réflexives. • Elle amène l'apprenante et l'apprenant à développer le sens critique et l'esprit de recherche qui favorisent la connaissance de soi, l'ouverture aux autres et une meilleure compréhension du monde. • Elle favorise les expériences concrètes et réelles qui apportent sens et signification à l'apprentissage.	• Fournir des occasions de discuter des situations d'injustice et d'inégalité qui existent tant dans son propre milieu qu'à l'étranger, d'établir des liens entre ces situations et d'en tirer ainsi des apprentissages. • Examiner ses propres pratiques pédagogiques de manière critique et se questionner sur son propre système de valeurs.
8. Pédagogie de l'inclusion	
• Elle reconnaît les différences individuelles en intégrant l'élève en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation au sein de la classe ordinaire. • Elle favorise l'accès de tous les élèves aux ressources et aux milieux d'apprentissage les plus favorables à leur développement intégral.	• S'assurer que l'information et le matériel sont disponibles et accessibles à toutes et à tous en accordant une attention particulière aux élèves issus de milieux ou de populations qui sont en situation d'inégalité.

Le guide d'analyse réflexive sur l'équité dans la pédagogie actualisante

Nous avons vu que pour être plus juste et équitable, il importe de se mettre à la place des autres et d'être empathique (Moller Okin (1989)). De plus, à partir de la grille précédente, nous avons pu établir des liens entre d'une part, les principes de chacun des huit volets de la pédagogie actualisante et d'autre part, des actions et des activités pédagogiques visant l'équité en éducation. Mais comment une enseignante et un enseignant peuvent-ils cultiver l'empathie à l'endroit des personnes défavorisées? Quelle démarche permet de se sensibiliser aux particularités de ces apprenantes et de ces apprenants et quelles actions permettent de répondre à leurs besoins?

Dans cette dernière partie de l'article, nous présentons un guide d'analyse réflexive basée sur l'équité dans le contexte de la pédagogie actualisante. Ce guide offre une démarche personnelle de questionnement et est conçu pour le ou la pédagogue qui a le souci d'aiguiser son sens de la justice et de l'équité dans le but de faire réaliser des apprentissages au cours desquels les apprenantes et les apprenants pourront réellement développer leur plein potentiel. Il débute par un scénario représentatif d'une réalité éducative, puis il propose un questionnement réflexif sur les attitudes et les comportements à adopter par rapport au processus d'enseignement et d'apprentissage. Ce scénario peut être remplacé par une situation réelle vécue lors d'un stage ou d'une expérience en enseignement.

Guide d'analyse réflexive sur l'équité dans la pédagogie actualisante²

Scénario

Je veux concevoir des activités d'apprentissage pour une des matières que j'enseigne. Mon groupe d'élèves comprend une trentaine d'enfants, garçons et filles, provenant de milieux culturels et sociaux différents. Pour me préparer à l'élaboration de ces activités, je me pose la question suivante : Suis-je suffisamment sensible aux questions d'équité en éducation et en formation? J'explique ma réponse dans mes propres mots.

Pour aller plus en profondeur dans ma réflexion, je réponds maintenant aux questions suivantes :

Questionnement général

1. Quelles sont les principales caractéristiques de mes élèves en termes de groupe ethnique, de sexe et d'autres particularités dont je dois tenir compte dans la préparation des activités?
2. Quelles pourraient être les connaissances et les expériences antérieures des membres de mon groupe selon le sexe, le groupe ethnique et les autres particularités?
3. Certains membres du groupe ont-ils des besoins particuliers? Quels pourraient être ces besoins?

Questionnement particulier

1. Habituellement, est-ce que je pense à vérifier si la disposition des chaises et des tables favorise un échange équitable entre les apprenantes et les apprenants en fonction de leurs caractéristiques personnelles? J'explique ma réponse.
2. Habituellement, est-ce que je m'assure de créer un environnement psychologique sain et qui favorise des interactions respectueuses? J'explique ma réponse.

Gestion de classe

1. Habituellement, est-ce que j'accorde autant d'attention aux interventions des filles qu'à celles des garçons? J'explique ma réponse.
2. Habituellement, est-ce que j'accorde autant d'attention aux interventions des individus membres des minorités ethniques qu'à celles des personnes venant des groupes dominants? J'explique ma réponse.
3. Habituellement, est-ce que je valorise autant les opinions des filles que celles des garçons? J'explique ma réponse.
4. Habituellement, est-ce que je refuse qu'une personne interrompe les autres? Est-ce que j'encourage la prise de parole chez les filles autant que chez les garçons? J'explique ma réponse.

-
2. Comme nous l'avons souligné plus haut, la situation des filles et des femmes nous intéresse plus particulièrement, l'application du guide d'analyse se penche plus précisément sur leurs besoins en situation d'apprentissage.

5. Habituellement, est-ce que je sais ce qu'il faut faire pour faciliter l'intégration des filles dans des activités telles que la technologie ou la mathématique? J'explique ma réponse.
6. Habituellement, suis-je sensible au fait que certaines filles manquent de confiance dans des secteurs comme la technologie, l'éducation physique et la mathématique? J'explique ma réponse.
7. Habituellement, suis-je sensible au fait que les filles peuvent avoir des craintes à l'égard de l'utilisation d'équipements et d'outils tels que les ordinateurs? J'explique ma réponse.
8. Habituellement, suis-je sensible au fait que les attitudes et les comportements sexistes et racistes nuisent au potentiel de succès de tous les apprenants et apprenantes? J'explique ma réponse.
9. Habituellement, suis-je sensible au fait que les attitudes condescendantes et protectrices nuisent au potentiel de succès de l'ensemble des apprenantes et des apprenants? J'explique ma réponse.
10. Habituellement, est-ce que je reconnais que le harcèlement sexiste et sexuel empoisonne l'environnement d'apprentissage et par conséquent, affecte la santé des apprenantes et des apprenants? J'explique ma réponse.
11. Habituellement, est-ce que je refuse les histoires humoristiques à caractère sexiste ou raciste dans ma classe? J'explique ma réponse.
12. Habituellement, est-ce que j'interviens lorsque les apprenantes ou les apprenants racontent des histoires humoristiques à caractère sexiste ou raciste? J'explique ma réponse.

Didactique et pédagogie

1. Habituellement, est-ce que je m'assure que les activités d'apprentissage contiennent des modèles non stéréotypés à imiter? J'explique ma réponse.
2. Habituellement, est-ce que je transmets équitablement l'information à toutes et à tous? J'explique ma réponse.
3. Habituellement, est-ce que je me soucie d'une participation équitable des filles autant que des garçons dans les activités éducatives? J'explique ma réponse.
4. Habituellement, est-ce que je prends en compte les divers styles d'apprentissage liés au sexe et à la culture? J'explique ma réponse.
5. Habituellement, est-ce que je prends en compte l'importance du travail coopératif dans les équipes? J'explique ma réponse.
6. Habituellement, est-ce que je choisis des documents pédagogiques exempts de stéréotypes sexistes et racistes? J'explique ma réponse.
7. Habituellement, est-ce que je me soucie de produire des documents pédagogiques non-sexistes? J'explique ma réponse.
8. Habituellement, est-ce que j'utilise des exemples et un langage qui ne sont pas exclusivement masculins? J'explique ma réponse.
9. Habituellement, est-ce que je m'efforce d'encourager les filles et les garçons dans des secteurs d'apprentissage ou des cours traditionnellement réservés à l'autre sexe? J'explique ma réponse.

10. Habituellement, est-ce que j'assure un contact des yeux avec les élèves des deux sexes ainsi qu'avec les membres de cultures autres que la mienne? J'explique ma réponse.
11. Habituellement, est-ce que je répartis équitablement le temps d'interaction entre les participantes et les participants? J'explique ma réponse.

Questionnement et bilan

À la suite de cette analyse réflexive, je me repose la question suivante et, j'observe si mes réponses se sont modifiées et si oui, de quelle manière. Suis-je suffisamment sensible aux questions d'équité en éducation et en formation? J'explique ma réponse dans mes propres mots. Sinon, que dois-je faire pour aller chercher le soutien dont j'ai besoin?

Conclusion

La pédagogie actualisante vise le développement du plein potentiel de chaque apprenante et de chaque apprenant. Des facteurs sociaux et historiques ont créé des inégalités entre les groupes, dont les personnes à besoins spéciaux, les filles et les femmes, les minorités ethniques ou linguistiques et les personnes de milieux socio-économiques défavorisés. Ces inégalités constituent des barrières qui bloquent ou ralentissent le développement des personnes. En éducation, une approche où l'on applique systématiquement le principe de l'équité permet de mettre en place un processus pédagogique dont les fondements assurent une véritable pédagogie actualisante pour toutes et tous.

L'école d'aujourd'hui est antidémocratique lorsqu'elle nie le respect des différences individuelles et collectives. Si l'école, déjà obligatoire pour chaque enfant, impose aux individus ses contenus, ses objectifs et ses modes d'évaluation uniformes sans tenir compte des ressources, des limites, de l'origine, de la culture, des valeurs et du rythme de développement propres à chacun et à chacune, elle nie les droits à l'égalité de chaque enfant. En tant qu'intervenants scolaires, nous nous rendons complices des iniquités si nous refusons de nous engager dans une transformation de l'institution scolaire et, surtout, dans l'instauration d'une politique d'égalité sociale (Caouette (1992)).

La grille d'équité et le guide d'analyse réflexive que nous proposons sont des outils qui permettent d'amorcer une telle démarche de transformation. Ils ont déjà été éprouvés lors de deux recherches (Gaudet et Lapointe (2001); Gaudet (1997)) et les résultats ont permis de conclure que lorsque des éléments d'équité sont insérés à toutes les étapes de la planification du processus d'enseignement et d'apprentissage, les professionnelles et professionnels de l'enseignement sont susceptibles de tenir compte d'un plus grand nombre de facteurs d'équité que celles et ceux qui travaillent sans ces outils. Si le but de toute pédagogie est d'optimiser les apprentissages et d'actualiser le plein potentiel de chaque apprenante et de chaque apprenant, il est

important de s'assurer que les programmes d'apprentissage n'engendrent pas de situations d'iniquités, plus particulièrement pour des groupes moins privilégiés. Cet article vise avant tout à amorcer, chez les enseignantes et les enseignants, un processus de sensibilisation et de prise de conscience sur le sujet. Étant donné cet objectif, des limites sont inévitables en ce qui a trait au caractère exhaustif de l'information présentée et à la prise en compte des situations multiples qui peuvent exister. Les lecteurs et les lectrices sont donc invités à poursuivre plus à fond leur réflexion sur l'équité en pédagogie.

Références bibliographiques

- Adams, J.S., Friedman, S. (1976). Equity theory revisited. Comments and annotated bibliography. In *Advances in Experimental Social Psychology*, L. Berkowitz et E. Walster (Dir.), Vol. 9, New York : Academic Press, pp. 43-90.
- Adams, J.S. (1963). Toward an understanding of inequity. In *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol. 1.
- Ajzen, I. (1982). Equity in attitude formation and change. In *Equity and Justice in Social Behavior*, J. Greenberg et R. L. Cohen (dir.), New York : Academic Press.
- Aristote (1964). *La politique*. Collection Médiations, Paris : Éditions Gonthier.
- Bertrand, Y., Valois, P. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bouchard, P., St-Amand, J.-C. (1996). *Garçons et filles. Stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal : Éditions du Remue-Ménage.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1971). *La reproduction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Paris : Éditions de Minuit.
- Caouette, C.E. (1992). *Si on parlait d'éducation pour un nouveau projet de société*. Québec : ULB Éditeurs.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. In *American Journal of Sociology*, Vol. 94, pp. 95-121.
- Duru-Bellat, M. (1994). La découverte de la variable sexe et ses implications théoriques dans la sociologie de l'éducation française. In *Nouvelles questions féministes*, Vol. 15 (1).
- Encyclopaedia Universalis (1980). *Encyclopaedia Universalis*, Vol. 6, Paris.

- Establet, R. (1987). *L'école est-elle rentable?* Paris : PUF
- Faculté des sciences de l'éducation (juin 1997). *Vers une pédagogie actualisante : Mission de la faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement*. Moncton : Université de Moncton.
- Gaudet, J. d'A. (1997). *L'égalité des sexes dans les modèles de design pédagogique et son impact dans la conception de systèmes d'apprentissage*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Québec.
- Gaudet, J. d'A., Lapointe, C. (2002). What can equity achieve? An experiment with trainers. In *New Horizons in Adult Education*, Vol. 16, numéro 3, Revue scientifique en ligne <http://www.nova.edu/~aed/newhorizons.html>
- Gaudet, J. d'A., Lapointe, C. (2001). Des fondements à la pratique : une recherche développement sur l'équité en formation. In *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en éducation*, Beauchesne, A., Martineau, S. et Tardif, M. (dir.), Sherbrooke : Éditions du CRP, pp. 143-157.
- Grant, C. (1989). Equity, Equality and Learning Styles. In *Equity in Education*, W.G. Secada (Dir.), New York : The Falmer Press.
- Greenberg, J., Cohen, R.L. (1982). *Why Justice? Normative and Instrumental Interpretations. Equity and Justice in Social Behavior*. New York : Academic Press.
- Harvey, G., Klein, S. (1989). Understanding and Measuring Equity in Education : A conceptual Framework. In *Equity in Education*, W.G. Secada (Dir.), New York : The Falmer Press, pp. 43-67.
- Lapointe, C. (1995). *Une grille d'analyse de la culture organisationnelle intégrant le genre : le cas de professeures à l'Université Laval*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Lasvergnas, I. (1994). La sexuation de la science : une question purement imaginaire? In *Cahiers de la recherche sociologique*, Vol. 23, pp. 57-77.
- Moller Okin, S. (1989). *Justice, Gender and Family*. New York : Basic Books Inc. Publishers.
- Molo-Bouvier, S. (1986). *La sélection implicite à l'école*. Paris : PUF
- Owens, R.J. (1997). *Organizational Behavior in Education Sixth Edition*. Boston : Allyn and Bacon.
- Quillet, A. (1993). *Dictionnaire Quillet*. Paris : Librairie Aristide Quillet.
- Sanders, J. (1989). Equity and Technology in Education, Equity in Education : An Applied Researcher Talks to the Theoreticians. In *Equity in Education*, W.G. Secada (Dir.), New York : The Falmer Press, pp. 158-179.
- Secada, W.G. (1989). Equity in Education : An Introduction. In *Equity in Education*, W. Secada (Dir.), New York : The Falmer Press.

- Shakeshaft, C. (1995). Reforming science education to include girls. In *Theory into Practice*, Vol. 34 (1).
- Solar, C. (1998). *Pédagogie et équité*. (Ed.), Montréal : Éditions Logiques.
- Walster, E., Walster, W.G., Berschaid, E. (1978). *Equity, Theory and Research*. Boston : Allyn and Bacon.
- Young, P.H. (1994). *Equity in Theory and Practice*. Princetown, NJ : Princetown University Press.