

## Les objets actuels de la recherche en éducation

Adèle Chené, Clermont Gauthier, Stéphane Martineau, Jean Dolbec, Yves Lenoir, Jeanne d'Arc Gaudet and Jean-Pierre Charland

Volume 25, Number 2, 1999

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/032007ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/032007ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Chené, A., Gauthier, C., Martineau, S., Dolbec, J., Lenoir, Y., Gaudet, J. d. & Charland, J.-P. (1999). Les objets actuels de la recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 401–437. <https://doi.org/10.7202/032007ar>

Article abstract

This article which develops the theme of current topics of research in education is the result of a collaborative project among several experts in this area, and presents a description of the vast field in which educational researchers work, the methodological requirements related to the various research areas, and the important challenges which researchers confront. Research in the disciplines, in didactics, in pedagogy, in foundations and in practices, among other fields of research in education, co-exist and find a legitimate place in this arena. This article contributes both to defining the object of educational research and to enriching the debate and thinking about research practices.

# Les objets actuels de la recherche en éducation

Adèle Chené      Clermont Gauthier      Stéphane Martineau  
Université de Montréal      Université Laval      Université de Toronto

Jean Dolbec      Yves Lenoir  
Université du Québec à Hull      Université de Sherbrooke

Jeanne d'Arc Gaudet      Jean-Pierre Charland  
Université de Moncton      Université de Montréal

**Résumé** – Cet article a pour thème « les objets actuels de la recherche en éducation ». Fruit de la collaboration de plusieurs spécialistes du domaine, il donne à voir l'étendue de l'espace qu'occupent les chercheurs en éducation, l'exigence posée par les méthodes à l'endroit de leur objet et l'ampleur des défis qui les attendent. Recherche pédagogique, recherche sur les pratiques, recherche en didactique, recherche sur les fondements et recherche disciplinaire, entre autres champs de recherche en éducation, coexistent et trouvent leur légitimité. Ces recherches contribuent autant à définir l'objet des sciences de l'éducation qu'à enrichir la réflexion sur les pratiques.

## *Introduction*

La recherche en éducation est aujourd'hui bien vivante, si on en juge à ses pratiques variées, aux milieux divers qui l'accueille et qu'elle touche, à ses multiples objets, aux débats qu'elle suscite. Dans l'espace de recherche où elle prend place, la question centenaire de son statut scientifique continue d'être avivée par les chercheurs préoccupés de méthodes et les polémiques autour de dichotomies comme recherche quantitative/qualitative, recherche fondamentale/appliquée, recherche en éducation/pour l'éducation. Plus, comme il se passe dans d'autres champs des sciences humaines et sociales, la recherche en éducation est interpellée par les contradictions sociales actuelles et habitée par le doute à l'endroit des possibilités d'objectiver le monde. Pourtant, les pratiques de recherche persistent et se renouvellent, parce qu'on leur reconnaît une pertinence théorique, sociale ou pratique,

ou tout cela à la fois. Leurs résultats leur survivent aussi, soit que de nouveaux chercheurs les intègrent ou que d'autres acteurs en éducation les réinvestissent dans leurs propres pratiques (d'enseignement, par exemple, ou de gestion).

Nous sommes assez habitués d'entendre décrier l'inutilité des recherches en éducation ou encore le fossé qui se serait creusé entre les chercheurs et les praticiens. On dirait que l'urgence créée par les problèmes des écoles et d'autres lieux de formation fait perdre de vue la possibilité de recontextualiser et de rendre pertinents certains résultats de recherche, comme s'il n'y avait pas toujours dans la recherche en éducation, quel qu'en soit le mode, un rapport obligé entre les chercheurs et la réalité éducative. Dans la logique de la modernité la science prépare la domination du monde, on lui trouve des applications techniques, puis on met ses produits en marché. Il faut bien reconnaître que l'éducation a été en grande partie soumise à cette logique avec les sciences de l'éducation. Mais en même temps ne se dérobe-t-elle pas à cette logique, parce qu'elle se développe dans la mouvance des liens sociaux à inventer, qu'elle compose avec la contingence des situations et qu'elle doit prendre le parti d'un meilleur devenir?

Les chercheurs en éducation doivent relever des défis particuliers; leur démarche ne sera pas la même s'ils examinent les finalités, les connaissances ou les actes, autrement dit, s'ils privilégient le pôle axiologique, le pôle scientifique ou le pôle praxéologique de l'éducation (voir la typologie de Meirieu et Develay, 1992). Leur interaction avec les milieux varie aussi selon les formules de collaboration agréées par les parties. Enfin, les résultats devront être communiqués dans des formules convenant à l'objet de recherche, ces résultats se répercuteront dans des réformes de politiques, des changements en classe ou une meilleure compréhension des choses.

Les objets de la recherche en éducation sont multiples, non pas uniquement parce que le phénomène de l'éducation est complexe, mais parce que les méthodes d'investigation sont variées. Ce texte porte sur les objets actuels de la recherche en éducation et, de ce fait, permet de percevoir l'étendue de l'espace qu'occupent les chercheurs en éducation, l'exigence posée par les méthodes qu'ils adoptent et l'ampleur des défis qui les attendent. Le thème «les objets actuels de la recherche en éducation» est abordé ici selon cinq perspectives, retenues pour leur convenance et leur complémentarité<sup>1</sup>, et certes sans prétention d'exhaustivité, car on aurait pu leur ajouter entre autres celles de l'administration ou de la technologie en éducation. Comme elles le sont dans les milieux de recherche, ces perspectives se retrouvent ici juxtaposées: la recherche pédagogique, la recherche sur les pratiques, la recherche en didactique, la recherche sur les fondements et la recherche disciplinaire. Alors que les trois premières sont présentées par le biais d'une synthèse critique, les deux dernières sont illustrées par des exemples qui donnent à voir comment l'objet se construit avec la méthode.

### *Recherche pédagogique*

Depuis les trente dernières années, la recherche pédagogique occupe une place de plus en plus importante en éducation. Après avoir proposé une définition du concept de pédagogie, nous tenterons de cerner l'évolution de la recherche pédagogique et d'en identifier les principaux enjeux. À la fin, nous dégagerons quelques conséquences qui découlent de notre analyse.

#### *Nature de la recherche pédagogique*

Parler de recherche pédagogique implique d'abord que l'on dise ce qu'on entend par «pédagogie». Nous convenons que la pédagogie peut être conçue comme un discours et une pratique d'ordre en vue d'assurer l'instruction et l'éducation des élèves dans la classe. Cette brève définition contient cinq éléments qui permettent d'en baliser les contours. Premièrement, la pédagogie se déroule dans le contexte scolaire, c'est-à-dire l'école et la classe, et non dans l'environnement familial. Ce contexte impose des contraintes spécifiques et façonne jusqu'à un certain point les comportements de l'enseignant. Deuxièmement, parler de pédagogie c'est mettre en scène l'enseignant non seulement à travers ses actions mais aussi en fonction de ses attitudes et de ses idées; par conséquent, ce n'est pas s'intéresser *a priori* aux élèves, même si ceux-ci sont au cœur des préoccupations de l'enseignant. Troisièmement, le concept de pédagogie tel que nous l'envisageons suppose un travail auprès d'un collectif d'élèves; c'est pourquoi, dans des travaux antérieurs, nous avons fait l'hypothèse que le souci pédagogique est véritablement apparu quand le maître des petites écoles a eu à gérer des groupes suffisamment nombreux pour l'empêcher d'enseigner comme il l'avait toujours fait, c'est-à-dire dans un rapport individuel d'un à un (Gauthier et Tardif, 1996). Quatrièmement, il apparaît à l'évidence qu'aucun apprentissage ne peut émerger dans la désorganisation totale; le maître doit donc créer, construire, une certaine forme d'ordre dans sa classe, ordre dont on peut analyser la nature, les mécanismes, les présupposés, la légitimation dans son discours (Martineau, 1996). Enfin, cinquièmement, le travail de l'enseignant a pour finalité l'instruction et l'éducation des élèves. Instruction en rapport avec certains contenus culturels et éducation au regard de certaines finalités estimées souhaitables. On l'aura remarqué, la pédagogie est, pour nous, une activité reliée d'abord et avant tout au travail de l'enseignant dans la classe; elle a plus en commun avec l'ergonomie qu'avec la psychologie.

#### *Évolution des pratiques de recherche pédagogique*

À partir de cette définition de la pédagogie, il est possible de cerner un peu mieux la nature de la recherche pédagogique. *Grosso modo*, celle-ci chercherait à répondre à la question suivante: quelles sont les attitudes, idées et comportements

de l'enseignant qui facilitent l'instruction et l'éducation des élèves dans la classe? La recherche a-t-elle porté sur cette préoccupation? Si oui, depuis quand? Et comment a-t-elle évolué?

On retrace quelques formes naissantes de recherche pédagogique dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle quand des chercheurs américains ont tenté d'identifier des qualités propres à l'enseignant (l'enthousiasme, le sens de l'humour, la patience, etc.). Cette approche dite des traits de personnalité a été très populaire et consistait à demander aux élèves (aux enseignants, aux administrateurs, etc.) de nommer les qualités d'un professeur qui les avait marqués et qui caractériseraient un « bon enseignant ». Même si l'intention était louable, les résultats de ces recherches ont été cependant peu probants. Ils n'ont produit en fin de compte que de longues listes de « qualités » totalement inutilisables dans l'action.

Des chercheurs ont donc tenté autrement, après la Deuxième Guerre mondiale, d'évaluer l'efficacité de diverses méthodes d'enseignement. Là encore, malgré l'intérêt de cette tentative, les résultats n'ont pas été véritablement intéressants. La raison tient, semble-t-il, au fait que les chercheurs se contentaient de mettre en relation une méthode donnée avec la performance des élèves; ils ne prenaient pas la peine de mesurer comment chaque enseignant utilisait véritablement cette méthode dans sa classe. Or, il apparaît qu'il peut y avoir des différences importantes dans la manière d'utiliser une méthode par les enseignants. Pour obtenir des résultats valables, il aurait donc fallu observer dans les classes comment chaque enseignant implantait réellement la méthode.

Cette approche comparatiste des méthodes a été abandonnée et remplacée par des systèmes d'observation de l'enseignement dans les classes vers le milieu des années cinquante et durant les années soixante. Il s'est agi alors de noter au moyen de grilles d'analyse la fréquence de tel comportement ou de telle intervention verbale de l'enseignant. Pour la première fois, la recherche pédagogique s'appuyait sur l'observation de ce qui se passait réellement dans la classe, mais, ce type de recherche n'a pas plus fourni de résultats véritablement utilisables dans la pratique, car il ne sert pas à grand-chose de connaître la fréquence de tel ou tel comportement si on ne met pas ce résultat en relation avec la performance des élèves.

Au début des années soixante-dix, plusieurs chercheurs ont posé la question suivante: l'enseignant fait-il une différence dans l'apprentissage des élèves? Autrement dit, y a-t-il un effet enseignant? Cette préoccupation a été au cœur d'un mouvement de recherche sur l'enseignement appelé « processus-produit ». Pour y répondre, il fallait désormais conduire les recherches dans les classes et observer les comportements des enseignants auprès de leur groupe d'élèves. Les chercheurs devaient également mettre en relation les comportements des enseignants (processus) avec la perfor-

mance des élèves à des épreuves standardisées (produit). Devenues très populaires, ces recherches ont été l'objet de nombreuses critiques. Peu à peu, leur intérêt a diminué, laissant ainsi le champ libre à de nouvelles approches inspirées notamment de l'ethnométhodologie et des sciences cognitives.

Au début des années quatre-vingt, la publication de plusieurs rapports américains est venue stimuler la recherche pédagogique. En effet, c'est à partir de ces rapports que l'idée de professionnalisation de l'enseignement a fait son chemin. Pour les membres du groupe Holmes (1986), la professionnalisation de l'enseignement passe, entre autres, par la détermination d'une base de connaissances pour enseigner et celle-ci se construit notamment par la recherche pédagogique. Douze années plus tard, le mouvement de professionnalisation de l'enseignement semble s'être consolidé. Les recherches menées dans les classes sont plus nombreuses et des synthèses sur les résultats de recherches sont publiées (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997).

La situation de la recherche pédagogique s'est donc améliorée grandement depuis l'accablant diagnostic de Rosenshine (1971) qui mentionnait que:

Des 1000 communications présentées lors de la réunion de l'American Educational Research Association de 1971, pas plus de 15, selon des critères des plus généreux, peuvent être qualifiées de recherches sur la façon dont les enseignants peuvent produire une différence dans l'apprentissage des élèves. Cela signifie qu'il y a au plus 15 études centrées sur la façon dont les vrais enseignants changent les choses et ce, d'après n'importe quel critère de progrès de l'élève. Au cours des sept années de publication de l'*American Educational Research Journal* (donc de 1964 à 1971) pas plus de 10 études, parmi toutes celles parues, correspondent à ces critères (p. 68, notre traduction)

Le *corpus* de recherches empiriques sur l'enseignement était presque inexistant à cette époque-là, mais le portrait a radicalement changé depuis; on ne compte plus actuellement le nombre de recherches consignées dans de volumineux *Handbooks* et dont la pédagogie est le principal objet d'étude.

### *Enjeux de la recherche pédagogique*

Après ce trop bref rappel historique, analysons quelques enjeux propres à la recherche pédagogique au regard des aspects épistémologique, méthodologique, éthique et politique. Cela nous permettra de mieux saisir certains écueils qui menacent la recherche pédagogique.

– Enjeux épistémologiques et méthodologiques

*Le danger d'une dérive paradigmatique* – Trois grandes approches méthodologiques qui occupent le terrain de la recherche ont l'enseignant dans son travail en classe comme objet d'étude: les approches de type processus-produit, ethnométhodologique ou encore de type cognitiviste (Gauthier *et al.*, 1997; Gauthier, Martineau, Legault et Tardif, 1994). Plutôt que de souscrire, comme plusieurs auteurs, à une vision partisane conduisant à une guerre entre ces paradigmes de recherche (*paradigm wars*), Gage (1989), Biddle et Anderson (1986) ainsi que Shulman (1986) plaident pour la complémentarité des approches. On ne voit pas en effet pourquoi les divers paradigmes de recherche devraient être mis dans une sorte d'opposition stérile. Ces paradigmes partent de présupposés différents et offrent des perspectives de la réalité qui peuvent être complémentaires sur ce même objet qu'est la pédagogie. Par exemple, qu'une recherche de type processus-produit tente de mettre en relation des comportements de l'enseignant et la performance des élèves, qu'une autre recherche se centre sur les processus de traitement de l'information par l'enseignant ou, encore, qu'une troisième étude de type ethnométhodologique vise à mettre au jour le système de croyances et de représentations de l'enseignant ne signifie pas que chacune soit en tout opposée aux deux autres ou encore qu'on doive couronner la gagnante et répudier les perdantes. Au contraire, même si leurs postulats épistémologiques peuvent diverger, voire être opposés, ces approches travaillent chacune sur des aspects différents en posant diverses questions sur la réalité de la classe de sorte que leurs résultats peuvent présenter des visions complémentaires de la réalité. En ce sens, l'erreur vient davantage de l'exclusion d'un paradigme que de la cohabitation, fût-elle tendue. À l'hégémonie d'un paradigme, il est sans doute préférable de considérer les apports de plusieurs visions de la réalité.

*Le danger d'une dérive techniciste* – L'idée de construire une science de l'enseignement semble caressée par plusieurs auteurs (Brophy et Evertson, 1976; Dunkin et Biddle, 1974; Wang, Haertel et Walberg, 1993); d'aucuns peuvent être tentés d'appliquer directement aux situations d'enseignement les résultats de recherche sans analyser au préalable le contexte ni apporter les ajustements qui s'imposent. Nous souscrivons plutôt à la position de Gage pour qui les résultats de la recherche informent l'enseignant dans l'exercice de son métier et pour qu'ils ne soient pas applicables mécaniquement mais bien « artistiquement ». Ainsi, même si une corrélation significative a été identifiée entre un comportement de l'enseignant et des performances des élèves, il serait inapproprié de conclure qu'il faut maximiser ce comportement de l'enseignant dans la classe. Dans ce cas, il faudrait non seulement connaître le contexte des recherches, la moyenne et la variation des résultats, mais tenir compte aussi de la situation de la classe où ils peuvent être appliqués. De même, il faut reconnaître que même si tous les moyens n'offrent pas la même efficacité pour atteindre un but, il n'en demeure pas moins que des moyens différents peuvent produire les mêmes effets. À ce travers scientifique, il

conviendrait d'opposer un usage prudent des résultats de la recherche (Gauthier *et al.*, 1994).

– Enjeux éthiques

*Le danger d'une dérive normative ou pragmatique* – La recherche pédagogique comporte des choix qui doivent être explicités parce qu'ils impliquent l'adhésion à des valeurs. À ce sujet, Shulman (1986) identifie deux conceptions de l'efficacité de l'enseignement qui mettent en jeu les dimensions éthiques de la recherche. La première est une conception normative de l'efficacité dans laquelle une performance d'enseignement est comparée à l'idée qu'on se fait du bon enseignement selon une théorie ou une idéologie. Le critère d'efficacité de l'enseignant est alors défini par la correspondance à cet idéal. La seconde est une conception pragmatique ou corrélationnelle de l'efficacité, au sens où les performances de l'enseignant estimées efficaces sont mises en (co)-relation avec un résultat jugé désirable. Par exemple, les pratiques d'enseignement de la lecture des enseignants sont mises en relation avec leurs effets sur les élèves, leurs apprentissages ou leurs attitudes, leurs comportements sociaux, etc. Il ne faut pas oublier que le résultat désirable est évidemment la manière de poser des valeurs et en l'occurrence ce critère s'inscrit dans le cadre éthique de la classe standard. Des chercheurs peuvent opter pour l'une ou l'autre de ces deux approches, mais il importe néanmoins de lutter contre toute hégémonie et de maintenir ouvertes les deux options dans le champ de la recherche pédagogique.

*Le danger d'une dérive isolationniste ou fusionnelle du chercheur* – Un des griefs majeurs que les milieux de l'enseignement ont adressé par le passé aux facultés des sciences de l'éducation a justement été de produire des recherches qui n'avaient pas, ou peu, à voir avec le travail de l'enseignant. Cet isolationnisme, bien qu'il soit encore présent, est contrebalancé actuellement par de sérieux efforts de rapprochement. En ce sens, une des leçons importantes de l'évolution de la recherche pédagogique aura été la mise en place d'une collaboration plus étroite entre chercheurs et praticiens (un exemple est celui de la recherche collaborative). En effet, le fait que la recherche pédagogique porte sur l'enseignant et sur son travail dans la classe entraîne comme conséquence qu'enseignants et chercheurs interviennent en complémentarité (Tardif, 1996). Mais qui dit complémentarité n'entend pas pour autant fusion des rôles. Le chercheur n'est pas au-dessus de l'enseignant et ne peut lui dicter l'action à entreprendre; de même, la pratique enseignante n'est pas nécessairement la norme à suivre, comme pourrait le laisser croire une certaine lecture de Schön. Le rapprochement du chercheur et du praticien commande plutôt une mise en commun des perspectives dans l'analyse du travail enseignant dans son contexte.

– Enjeux politiques

*Le danger d'une dérive conservatrice* – On ne peut passer sous silence la dimension proprement politique de la recherche pédagogique. L'effort louable mené depuis une quinzaine d'années pour stimuler la recherche sur l'enseignement afin d'améliorer la réussite scolaire comporte aussi le danger de faire porter tout le poids de la responsabilité de l'éducation sur les maîtres eux-mêmes et d'esquiver les problèmes sociaux structurels plus fondamentaux. En effet, les problèmes éducatifs ne peuvent être isolés de leur contexte social, politique et économique. Les énergies ne peuvent donc être consacrées seulement à doter les maîtres de nouvelles compétences, mises au jour par la recherche pédagogique, pour améliorer l'éducation; l'action doit porter également sur des facteurs plus profonds. Selon Apple (1987), les groupes politiques et économiques dominants auraient ainsi réussi à « exporter » le contenu de la crise de l'éducation loin d'eux et à en faire transférer le poids sur l'école et particulièrement sur les maîtres. La prise de conscience de cette dérive potentielle rend encore plus nécessaire l'établissement de ponts non seulement entre les acteurs mais aussi entre les divers objets et problématiques de recherche. Dans cette optique, la recherche sur les fondements peut s'avérer, par exemple, un atout complémentaire fort précieux à la recherche pédagogique.

*Quatre conséquences*

Quatre conséquences découlent de notre analyse. Premièrement, il n'est plus possible de considérer la pédagogie comme une simple technique. Discours et pratique d'ordre propre au travail enseignant, elle est en effet multiforme, traversée de tensions, métissée (Gauthier, 1993).

Deuxièmement, et dans la foulée de ce qui précède, il n'est plus possible de considérer l'enseignant comme un technicien qui applique des savoirs produits par les chercheurs. Au contraire, l'enseignant apparaît aujourd'hui comme un producteur de savoirs et donc comme l'acteur de sa propre pédagogie (Martineau, 1996; Tardif, 1996). Par conséquent, l'analyse, la compréhension et la validation de ses savoirs doit occuper une place importante dans la recherche pédagogique.

Troisièmement, alimentée en partie par des savoirs produits dans la pratique, la recherche pédagogique ne peut faire l'économie d'une prise en compte de l'ensemble du contexte de travail de l'enseignant. Ainsi, les réflexions philosophico-littéraires et les recherches en « laboratoire », même si elles comportent toujours une certaine pertinence, ont cédé le devant de la scène aux recherches sur le terrain et aux méta-analyses.

Enfin, quatrièmement, parce qu'elle porte sur un discours et sur une pratique orientés vers une finalité, la recherche pédagogique doit prendre en compte les

enjeux éthiques et déontologiques de la pratique professionnelle des enseignants. Une recherche pédagogique qui ignore ces enjeux ne conduira qu'à des résultats difficilement utilisables en contexte. En somme, la recherche pédagogique semble engagée depuis quelques années dans un tournant décisif posant pour nous tous de nouveaux défis.

### *Recherche sur les pratiques*

Les chercheurs universitaires étudient depuis plusieurs décennies les pratiques d'enseignement. Ils examinent ce que les enseignants font en classe avec l'espoir de contribuer à l'amélioration des pratiques. Jusqu'à présent, ils ont pu mettre en relation des processus particuliers avec des résultats particuliers, par exemple, certains gestes pédagogiques et la réussite des élèves telle qu'il est possible de la mesurer par des tests standardisés (Cochran-Smith et Lytle, 1993). Dans ce type de recherche, on considère l'enseignement comme une activité linéaire et on analyse les comportements des enseignants et les apprentissages dans leur rapport de cause à effet. L'accent est mis sur les actions observables des enseignants plutôt que sur le jugement qui justifie leurs actions. Il s'agit de parvenir à une certaine généralisation en repérant dans les pratiques les comportements qui peuvent être reproduits d'un enseignant à un autre ou encore d'une salle de classe à une autre.

Habituellement, les résultats de ces recherches sont diffusés dans des revues à caractère scientifique et, par la suite, dans des revues professionnelles. La démarche va du haut vers le bas (*top-down*). Cette façon de concevoir le changement pédagogique encourage les enseignants et les praticiens à rechercher des techniques et à appliquer des recettes pour devenir plus efficaces. Elle leur évite de remettre en question des solutions qui leur sont proposées.

Cette dépendance envers des solutions produites par les experts universitaires favorise une profession qui s'appuie sur des modes. Elle se manifeste par la demande d'ateliers de toutes sortes lors de journées pédagogiques, afin que les praticiens puissent être mis au courant des découvertes les plus récentes. Selon cette approche qui repose sur le contrôle, le changement en éducation vient de la capacité à généraliser des solutions et à les appliquer à tous les contextes plutôt qu'à décrire les contextes eux-mêmes. Le changement est assujéti à une hiérarchie entre la théorie et la pratique et il est rarement orienté par les praticiens.

Selon certains, dont Parker (1997), Apple (1986) et Van Manen (1977), ce type de recherche est lié à une conception techniciste de la recherche et de l'enseignement. Il y a en quelque sorte une séparation entre la recherche et l'enseignement, la première cumulant un savoir obtenu à partir de l'observation des salles de

classe, c'est-à-dire dans une perspective empiriste allant « du dehors vers le dedans » (Cochran-Smith et Lytle, 1993), et l'autre s'appuyant sur les résultats et les recommandations de la recherche afin de transformer les pratiques. D'un côté se trouvent les chercheurs universitaires, extérieurs à la pratique quotidienne de l'enseignement dans les écoles, et de l'autre, les enseignants.

### *La recherche-action en éducation*

Un autre courant de recherche est apparu en éducation il y a environ cinquante ans. Il s'agit de la recherche-action. Kurt Lewin (1946) a donné l'impulsion à ce type de recherche. Il s'agissait d'amener des groupes en situation de difficultés à découvrir eux-mêmes des hypothèses de solution. De la sorte, la recherche scientifique s'est déplacée vers les réalités du monde de la pratique en faisant travailler ensemble des personnes aux prises avec des problèmes particuliers et des chercheurs qui s'intéressaient à leur situation. Ce nouveau rapport entre les chercheurs et les praticiens avait le mérite d'être formateur puisque chacun s'exposait à la pratique de l'autre. Dès son apparition, la recherche-action a donc mis en question l'utilité de la recherche traditionnelle pour produire du changement social.

Corey (1953), le premier à utiliser la recherche-action comme moyen d'améliorer l'enseignement dans les écoles, avait constaté que la méthode scientifique n'était pas valorisée par les praticiens. Par ailleurs, beaucoup de chercheurs en éducation tentaient alors de parvenir à des généralisations, lesquelles trouvaient rarement leur chemin vers le milieu scolaire. Selon Corey, la recherche devait être menée par les praticiens eux-mêmes à travers « l'étude scientifique de leurs propres problèmes dans le but de guider, de corriger et d'évaluer leurs décisions et leurs actions » (Evans, 1991, p. 7). Il a encouragé les enseignants à faire de la recherche sur leur propre pratique afin de la perfectionner. La recherche-action devenait une activité valable du fait qu'elle pouvait améliorer la pratique et que les connaissances produites étaient réinvesties dans la situation réelle (Dolbec, 1997, p. 470).

À l'instar de Lewin, Corey mettait l'accent sur la nécessité pour les chercheurs et les enseignants de travailler ensemble à partir de préoccupations communes. La coopération entre les enseignants, et entre les enseignants et les chercheurs, augmentait la probabilité que les participants à la recherche s'engagent dans un processus de changement consécutif aux résultats obtenus. De plus, les résultats étaient validés par l'observation immédiate des changements. Plutôt que d'être les sujets d'une expérimentation pilotée de l'extérieur, les enseignants devenaient eux-mêmes des expérimentateurs ou des cochercheurs.

Plus tard, Stenhouse (1975) qui cherchait une stratégie de changement efficace s'est inspiré de Corey et a développé l'idée que le professionnel enseignant

est aussi un chercheur et que l'enseignement est une forme de recherche. Selon Stenhouse, la démarche empruntée par l'enseignant qui étudie sa pratique pédagogique en vue de l'améliorer est un moyen efficace pour modifier le curriculum et favoriser le développement professionnel des praticiens. C'est ainsi qu'il invite ces derniers à devenir des chercheurs réflexifs, des praticiens capables d'être critiques et systématiques dans l'analyse de leurs interventions éducatives. Il leur suggère de travailler en équipes pour interpréter les données recueillies par chacun.

Vers la même époque, après avoir participé aux travaux de Stenhouse, John Elliott (1977) s'en inspire et il incite à son tour les enseignants à recourir à la recherche pour améliorer leur pratique. Il est d'avis que des changements fondamentaux dans les pratiques pédagogiques ne peuvent se produire qu'à la condition que les enseignants deviennent conscients et engagés dans le développement des savoirs qui répondent à leurs préoccupations. D'après lui, c'est en participant à la planification, à l'implantation et à l'évaluation de nouvelles pratiques que les enseignants comprendront les résultats de la recherche et seront disposés à les utiliser.

Cette idée de faire participer les acteurs au processus de résolution de problèmes dans une démarche qui va du bas vers le haut (*bottom-up*) n'était certes pas nouvelle; elle remontait à Dewey (1904) qui avait souligné l'importance que les enseignants réfléchissent sur leur pratique et intègrent leurs observations dans leurs théories de l'enseignement et de l'apprentissage. Il les invitait de la sorte à être à la fois des consommateurs et des producteurs de connaissances sur l'enseignement. Cette conception du rôle actif des enseignants présageait celle de Schön (1983) qui a décrit la pratique professionnelle comme un processus intellectuel consistant à explorer les problèmes identifiés par les praticiens. Dans *The Reflective Practitioner*, Schön (1983) critique le courant dominant selon lequel la théorie peut éclairer la pratique. À son avis, ce n'est pas en apprenant des théories que le professionnel se forme mais plutôt dans le feu de l'action. Le praticien est un professionnel qui est réflexif et critique (Carr et Kemmis, 1986) plutôt qu'un simple technicien qui met en œuvre des procédures. Dans ce courant, on conçoit l'acte d'enseigner comme une interaction hautement complexe et spécifique à un contexte, et on considère que les différences entre les classes, les écoles et leurs communautés sont de la plus haute importance. Seuls ceux qui interviennent quotidiennement dans ces contextes particuliers seraient habilités à les comprendre et les changer. Selon Parker (1997),

la recherche-action remplace les chercheurs universitaires indépendants du contexte étudié par des enseignants chercheurs qui réfléchissent et agissent sur le contexte dans lequel ils pratiquent. On peut douter de la validité des théories en éducation qui sont produites de l'extérieur puisque les connaissances appropriées ne peuvent ressembler à des lois, être de nature générale mais elles sont plutôt intimement reliées à des contextes spécifiques (p. 39).

*L'enseignement comme processus de recherche*

Contrairement à ce qui se passe lorsque les chercheurs universitaires prennent la pratique enseignante comme objet de recherche, la recherche menée par les enseignants suppose un engagement à long terme. La position du chercheur en est une « du dedans » ; cela conduit à construire des modes appropriés de discours et d'analyse. La recherche menée par les enseignants est donc une manière particulière d'apprendre sur l'enseignement. Elle génère des apprentissages contextualisés, développés et utilisés par les enseignants eux-mêmes ainsi que par leur communauté immédiate. Ces savoirs sont également partagés et rendus publics, c'est-à-dire qu'ils peuvent être utiles à des communautés scolaires et universitaires plus larges. Ainsi, l'expérience de certains praticiens peut aider d'autres praticiens à interroger leur propre pratique et les inciter à devenir à leur tour des chercheurs.

Lorsque l'enseignement est conçu comme un processus de recherche, il y a des répercussions sur le rapport des enseignants-chercheurs à leur propre savoir, à leurs élèves et à la production de connaissances dans leur domaine. Le sens qu'ils donnent à leur expérience et sur lequel vient s'appuyer leurs savoirs les amène à transformer les démarches d'apprentissage des élèves. Les enseignants-chercheurs créent les conditions qui favorisent chez les élèves une démarche de recherche : ces derniers apprennent à s'engager activement dans la résolution de problèmes qui les mènera à la découverte de solutions pertinentes.

Des expressions telles que « la recherche menée par les enseignants », « la pratique réflexive » et « le praticien réflexif » font presque partie aujourd'hui des idées reçues ou des mots d'ordre dans les réformes de l'éducation qui ont lieu dans de nombreux pays. Elles caractérisent un mouvement international qui promeut la professionnalisation de l'enseignement. Ce mouvement s'érige contre une conception techniciste du rôle de l'enseignant, tout juste capable d'appliquer en classe ce que d'autres établissent à l'extérieur. Il s'appuie aussi sur le fait que les projets de réforme restent lettre morte quand, venus d'en haut, ils ne se sont pas associés les enseignants. Il reconnaît qu'il revient aux enseignants, comme acteurs, de formuler les buts de leur pratique et de choisir les stratégies d'enseignement qui conviennent. Enfin, il soutient l'idée que la production des connaissances sur les bonnes pratiques et les bonnes écoles n'est pas du ressort exclusif des universitaires, et que les enseignants ont eux aussi des connaissances qui peuvent servir à guider les communautés de praticiens. Quoique les recherches des universitaires ne soient pas inutiles – le savoir produit à l'extérieur d'une situation aide souvent à mieux la comprendre – il n'en reste pas moins qu'elles gagnent à être canalisées dans un processus engagé à la base par les enseignants.

Si l'on accepte cette perspective, il s'ensuit que le processus qui consiste à comprendre et à améliorer le travail de l'enseignant commence par une réflexion

sur sa propre expérience, c'est-à-dire que la sagesse dérivée de l'expérience des autres, même s'ils sont des praticiens, est inadéquate et souvent même trompeuse (Winter, 1985). La promotion de la réflexion et de la recherche menée par les enseignants signifie aussi qu'apprendre à enseigner est une affaire qui dure toute une carrière; il s'agit d'un processus de formation continue.

En définitive, on constate que, même si au niveau international un corpus de connaissances est en train de se constituer à la suite de travaux menés par des universitaires qui examinent leurs propres pratiques dans la formation qu'ils donnent aux futurs enseignants (Russell et Korthagen, 1995), ce type de recherche sur les pratiques éducatives reste encore peu développé au Québec. On dispose de peu de témoignages d'universitaires qui portent expressément sur leur propre pratique pédagogique et rares sont les enseignants qui entreprennent des études doctorales pour mieux comprendre et améliorer leur enseignement.

Les programmes universitaires encouragent souvent le chercheur à étudier la pratique des autres plutôt qu'à analyser sa propre pratique. Pourtant, plusieurs chercheurs américains, britanniques et australiens ont déjà amorcé des changements; ils considèrent la recherche sur leur propre pratique comme légitime et nécessitant des démarches qui ne sont pas celles de recherches centrées sur d'autres objets d'étude. Dans la formation des futurs enseignants et des futurs chercheurs, les universitaires sont donc invités à prendre leur propre pratique d'enseignement comme objet de recherche. En tant que professeurs enseignant la pratique éducative, ils pourraient ainsi s'engager eux-mêmes dans une démarche qui les conduirait à analyser leurs actions et à chercher à les comprendre «du dedans».

### *La recherche en didactique*

Les didactiques des disciplines ont, somme toute, une histoire relativement récente dans le monde francophone, du moins si l'on veut bien s'en tenir aux débats actuels et non remonter à la *Didactica magna* de Comenius (1592-1670), sinon à la *Methodus didactica* de Ratke (1571-1635), généralement citées comme initiatrices du concept. Si l'introduction du terme «didactique» dans le discours éducatif a traduit au XVII<sup>e</sup> siècle une volonté de transformation sociale d'importance en un temps qui a été pour les Tchèques, mais aussi pour nombre d'Européens, un «âge des ténèbres» (Denis, 1994) et qui a succédé, selon l'expression de Servier (1967), à une nouvelle visite en Europe des Cavaliers de l'Apocalypse, le concept s'est inscrit il y a une trentaine d'années davantage en réaction à des théories et à des pratiques. Celles-ci, sans oublier les objets de savoir à enseigner, les avaient toutefois mis entre parenthèses en s'appuyant sur des courants qui, eux-mêmes, s'insurgeaient contre le «didactisme» qui caractérisait les méthodes traditionnelles d'enseignement et les conceptions de l'apprentissage qui leur servaient de fondement.

Tout en étant conscient que des contraintes d'espace ne nous permettent ni de resituer selon différents angles d'approche les travaux à partir de typologies proposées ni de soulever certains des problèmes auxquels la recherche en didactique est confrontée<sup>2</sup>, nous voudrions rappeler<sup>3</sup> ici non seulement quelques-uns des apports de la recherche en didactique mais également quelques aspects relatifs à la pertinence des recherches en didactique.

### *La didactique et le rapport enseignement-apprentissage*

La recherche en didactique a constitué un apport majeur pour l'éducation. Elle a contribué à redessiner le paysage de la formation à l'enseignement et, plus généralement, le rapport enseignement-apprentissage. L'un de ses apports fondamentaux relève de la posture épistémologique qui a animé son émergence.

À trois siècles de distance, la recreation du mot et son retour en force dans le champ de l'éducation scolaire, ainsi que le rappellent par exemple Develay (1997), Raisky (1996) et Schnewly (1990), sont cependant liés à la pensée coménienne par leur orientation revendicatrice de changements profonds dans la conception du rapport enseignement-apprentissage. Si, chez Comenius, la didactique ouvre à une position avant-gardiste par le souci de promouvoir une éducation démocratique et émancipatrice qui puise dans la tradition hussite (Delumeau, 1965) et qui soutient des visées d'actualisation d'une doctrine profondément engagée dans la société (Garin, 1968), les premiers chercheurs qui, à l'orée des années soixante-dix, ont remis la question de la didactique à l'ordre du jour, en lui gardant «une connotation combative et critique» (Schnewly, 1990, p. 217), ont voulu réaffirmer l'importance du savoir scientifique et de son appropriation cognitive comme dimensions émancipatrices en éducation, ainsi que le caractère dialectique du rapport enseignement-apprentissage, celui-ci requérant un changement de perspective épistémologique et psychologique. À la posture néopositiviste et néobéhaviorale se substituent des conceptions psychologiques et épistémologiques à tendance constructiviste. À la conception d'un savoir donné *a priori*, préexistant, inscrit dans le discours écrit, dans le manuel scolaire en particulier, s'est substituée une autre conception, issue de la tradition dialectique, dont Vico a été l'un des précurseurs modernes, tout comme Comenius d'ailleurs, qui met de l'avant le processus fondamental de la production sociale, historiquement et spatialement datée, de la réalité; le savoir est le produit temporaire et limité de l'action humaine et sociale en contexte qui exprime une représentation du monde réel.

Ce n'est donc pas par hasard si on a rapidement vu se développer un modèle de référence auquel tous les didacticiens se sont raccrochés et qui a été qualifié de «système» ou de «triangle» didactique. Le système didactique, cette interaction

entre sujet, objet et enseignant, provient d'une longue tradition sur le plan philosophique et épistémologique. Ses fondements se trouvent tout particulièrement dans les conceptions dialectiques qu'on retrouve chez Hegel, Marx, Piaget (Lenoir, 1993, 1996), mais aussi chez Moscovici (1970) et Habermas (1973, 1976) par exemple, puis chez Morin (1977) et Le Moigne (1984).

Cette appréhension du système didactique, qui est un modèle réducteur comme tout modèle, mais qui peut devenir un guide conceptuel intéressant, repose clairement sur une vision dialectique, tripolaire, de l'interaction entre trois éléments constitutifs et non pas sur la vision causale traditionnelle propre aux modèles qui prévalent dans le champ des sciences. Morf, Grize et Pauli (1969) et Morf (1972) sont possiblement les premiers à avoir mis en exergue cette perspective dialectique revendiquée par les didactiques. Morf *et al.* (1969) proposent « une théorie générale des interventions sur la pensée et sur son fonctionnement » qui s'appuierait sur trois axes interreliés: l'axe psychologique, relatif au sujet; l'axe épistémologique, qui se réfère à l'objet de la connaissance; l'axe logique « qui doit permettre l'analyse des rapports en jeu et la mise en œuvre de stratégies convenables » (p. 25). Le schéma ainsi établi ne sort toutefois pas des conceptions mises de l'avant par Descartes et son discours de la méthode, bien différent comme nous l'avons déjà indiqué de la dialectique du discours et de la dialectique du réel hégélien (Lenoir, 1993).

Penser les didactiques requiert donc l'établissement d'interactions indissociables entre les composantes du système qui les constitue. Toutefois, des auteurs, dont Houssaye (1988) et Meirieu (1985), ont montré la difficulté de les prendre en compte dans la complexité des rapports qui se tissent pour constituer ce système et les dérives qui résultent d'une carence ou même d'une absence de prise en considération de ces rapports.

### *La didactique et le rapport aux disciplines*

Un deuxième apport fondamental de la recherche en didactique, en lien étroit avec le précédent, réside dans le constat que les disciplines scolaires possèdent leurs spécificités propres et réclament, de ce fait, des aménagements particuliers de leurs contenus. Ainsi, Caillot (1996) montre, à travers une étude comparative des programmes de l'enseignement secondaire en chimie et en physique, que les contenus d'enseignement se distinguent selon qu'ils relèvent des savoirs savants (en physique) ou de pratiques sociales de référence (en chimie). Simard (1997) dégage huit caractéristiques qui seraient propres à l'enseignement-apprentissage de la langue maternelle et il souligne entre autres que « contrairement à d'autres matières scolaires comme les mathématiques, la chimie ou l'histoire, la langue première ne se rattache pas à une branche du savoir bien délimitée avec un corps de connaissances homogènes et communément accepté » (p. 9). Et chaque discipline, après les mathématiques, les sciences et les langues vivantes, de faire de même!

Il ne suffit donc pas d'investiguer les pratiques enseignantes du point de vue des méthodes d'intervention, des relations maîtres-élèves et des théories sociologiques et psychologiques qui les accompagnent. Il importe d'identifier la spécificité des savoirs à enseigner, leur mode de rapport au réel et l'épistémologie qui les sous-tend, afin de concevoir des situations d'apprentissage appropriées.

### *La didactique et le rapport au savoir*

Un troisième apport fondamental de la recherche en didactique découle d'options psychologiques relatives aux processus d'apprentissage et renvoie à la mise en exergue que les contenus d'enseignement ne s'apprennent pas par simple transmission, exposition et imposition et que, dès lors, pour «apprendre à apprendre», il faut obligatoirement «apprendre quelque chose». En opposition avec des courants très diversifiés tant sur les plans idéologique, politique que pédagogique, qui se sont plutôt centrés sur le développement humain du sujet individuel ou collectif, et que Not (1979) a englobés sous l'expression «pédagogies d'autostructuration cognitive», le savoir est désormais affirmé une composante indispensable de l'acte éducatif. L'intervention éducative porte sur les interactions qui se tissent entre un ou des sujets et des objets de savoir. C'est donc le processus d'objectivation-subjectivation à propos d'objets de savoir qui est au cœur de la problématique développée par les didactiques. Et ce processus «n'est donc pas simplement appropriation, mais avant tout construction médiatisée d'un objet» (Lenoir, 1993, p. 66).

De plus, la recherche en didactique a mis en relief l'existence de difficultés d'apprentissage intrinsèquement reliées aux objets de savoir eux-mêmes, et non systématiquement à des limites ou à des carences relevant des élèves comme il était antérieurement d'usage de les attribuer, et la nécessité de les analyser soigneusement après les avoir diagnostiquées, de manière à concevoir des situations et des stratégies d'enseignement qui puissent permettre de surmonter ces obstacles.

### *En conséquence*

La revendication d'un savoir, à la fois incontournable dans le processus de formation et inconciliable avec une conception de l'enseignement fondée sur la simple transmission ou sur l'inculcation, a conduit à l'élaboration d'un ensemble conceptuel riche, toujours en chantier, dont les termes ont été largement empruntés à d'autres domaines scientifiques et font l'objet de nombreuses études et de vifs débats: transposition, contrat, coutume, dévolution, situation-problème, conflit, obstacle, médiation, représentation, trame conceptuelle, en sont quelques exemples. Et ces concepts, réinterprétés dans le contexte des différentes didactiques, servent à cerner les problématiques de recherche, à élaborer des cadres théoriques adé-

quats pour les activités de recherche en didactique, tout autant qu'ils servent par ailleurs à penser et à orienter les situations d'enseignement.

Il importe de signaler que, de façon générale également, les résultats des travaux de recherche en didactique ne s'inscrivent pas dans une perspective applicacionniste, mais qu'ils interviennent avant tout en tant qu'«un "réfèrent" propre à étayer des décisions didactiques qu'ils ne norment pas» (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint, 1997, p. 7). Quelles que soient les conceptions véhiculées par les didacticiens, tous s'accordent à reconnaître l'incompatibilité des travaux des didactiques avec une vision prescriptive, utilitariste et technoinstrumentale de leurs résultats. Un autre point de convergence est que la didactique ne traite que de savoirs sociaux reconnus socialement, explicités, théorisés et homologués. Ceux-ci ne se réduisent donc pas aux seuls «savoirs savants», mais incluent également ce que Raisky (1996) appelle les «savoirs experts». Qu'il s'agisse de pratiques sociales de référence, ainsi que Martinand (1986) présente le concept, ou de savoirs d'expérience, ces savoirs doivent préalablement avoir été formalisés pour devenir objet d'un travail didactique. Lessard et Bourdoncle (1997) le rappellent en s'appuyant sur l'ouvrage de Delbos et Jorion (1984), ainsi que Johsua (1998) qui distingue pour les savoirs scolaires entre ceux qui relèvent de références savantes, de références expertes et de références personnelles. Tel est bien le cas des savoirs professionnels (Martinand, 1989; Pastré, 1992; Raisky, 1993) et de nombreux savoirs qui composent le curriculum scolaire du primaire et du secondaire et qui ne procèdent pas de disciplines scientifiques. Ceci n'exclut pas toutefois l'existence d'un mélange d'apprentissages par frayage et d'apprentissages formalisés dans le cadre d'une formation institutionnalisée.

Au-delà de ces points d'accord, auxquels il faudrait ajouter l'adhésion des didacticiens, pour différentes raisons – institutionnelles, idéologiques, politiques, etc. – impossibles à présenter ici, aux découpages disciplinaires relevant du système des sciences, différentes conceptions de la didactique foisonnent, car il n'existe pas plus de consensus aujourd'hui (Develay, 1997) qu'il y a dix ans (Avanzini, 1987), et elles influent directement sur la façon d'appréhender la recherche, ses objets et son rôle dans le domaine.

Si la recherche en didactique ne peut se réduire à l'étude de démarches méthodologiques, ainsi qu'elle a été souvent appréhendée, car elle vise à décrire et à expliquer les phénomènes interactifs relatifs à un double rapport au savoir, celui qui s'établit entre l'enseignant et l'objet de savoir et celui qui s'établit entre le sujet apprenant et ce même objet de savoir, elle doit cependant fournir un éclairage relatif à l'intervention éducative. La didactique est donc aussi «une discipline d'intervention ou, au moins comporte toujours une visée d'intervention», remarque Boutet (1988, p. 41). C'est d'ailleurs une exigence sociale incontournable. Bronckart et

Schneuwly (1991) précisent que «l'action didactique est tout entière tendue vers la réalisation de finalités sociales précises» et que «tout projet didactique relève donc d'un projet social qu'il contribue en même temps à préciser» (p. 10). Elle est donc de l'ordre de l'agir sans pour autant exclure l'ordre du savoir (p. 15), dès lors qu'elle s'inscrit dans une perspective de formation. La recherche en didactique, dans une telle optique, ne peut en rester alors aux seules descriptions ou à l'explicitation de situations; elle doit également investir le champ de la pratique enseignante et le questionner de manière à présenter des propositions de situations et à les tester sur le terrain. Elle doit aussi, et il s'agit là d'un travail peut-être de longue haleine, se mettre au clair par rapport aux différentes disciplines scientifiques afin d'établir son autonomie et son identité propre, nécessaire à l'élaboration d'une épistémologie de type constructiviste qui lui serait propre (Morf, 1994; Sachot, 1997) et à la résolution de différents problèmes qui l'affaiblissent actuellement. Cette exigence paraît encore plus forte quand il s'agit de penser la didactique dans un contexte de formation à l'enseignement primaire.

### *Recherche sur les fondements*

Notre recherche porte sur l'équité, l'un des fondements d'éducation importants qui suscite de plus en plus l'intérêt des chercheuses et des chercheurs ainsi que des responsables de la formation. Selon Masland (1994), les étudiantes et les étudiants qui entrent aujourd'hui dans les programmes de formation des maîtres ont de minces chances d'être exposés à des questions d'équité. Quel est l'état des connaissances des futurs enseignants et enseignantes relativement aux questions d'équité en éducation? Comment intégrer ce concept au curriculum et aux divers savoirs? Nous traitons de ce sujet en relation avec ce qui se vit en formation des maîtres à l'Université de Moncton.

À l'Université de Moncton, la Faculté des sciences de l'éducation a récemment restructuré ses programmes. Sa nouvelle mission place l'étudiante et l'étudiant au cœur même de la pédagogie. L'orientation sous-jacente aux activités de formation initiale à l'enseignement s'articule autour d'une vision globale de la pédagogie. L'analyse des objectifs qui en découlent révèle que l'équité est un de ses principaux fondements.

À ce sujet, les statistiques montrent que l'accès aux études des membres qui appartiennent à des groupes minoritaires – les autochtones, les minorités ethniques, les personnes handicapées et les femmes – s'est grandement accru au cours des deux dernières décennies. Mais le fait d'être présents en plus grand nombre dans les établissements publics n'assure pas en soi l'obtention d'un traitement équitable pour ces groupes.

L'explication des concepts d'égalité et d'équité, et la présentation de leurs fondements philosophiques et historiques nous semblent indispensables à la compréhension de ce que peut représenter l'équité en éducation. C'est ce que nous proposons de présenter ici.

### *La pédagogie actualisante*

Dans la mission de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton (1997), la pédagogie actualisante est définie comme suit:

C'est un processus interactif de socialisation-autonomisation qui s'adapte aux caractéristiques individuelles de chaque apprenant ou apprenante 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 (p. 12).

Pour la pédagogie actualisante, le processus de l'enseignement et de l'apprentissage met l'accent sur l'unicité de chaque apprenant et apprenante. De plus, est reconnu le droit fondamental de chaque élève à une éducation adaptée à ses besoins et à ses aptitudes. Toute la formation à l'enseignement vise à préparer des professionnelles et des professionnels de l'éducation capables d'appliquer cette pédagogie. Huit volets forment le noyau de la pédagogie actualisante (figure 1).

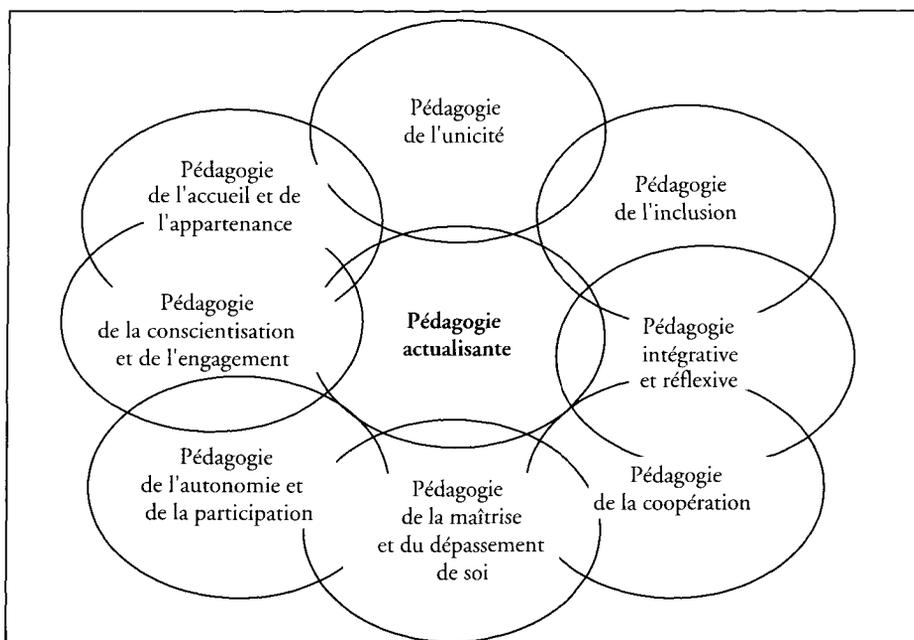


Figure 1 – Les huit volets de la pédagogie actualisante

Un des principes sous-jacents à la pédagogie actualisante est l'optimisation des apprentissages de tous les apprenants et apprenantes. Mais quand le système ignore les besoins des groupes minoritaires et des femmes, les conséquences peuvent être coûteuses tant sur le plan économique que sur le plan humain. La reconnaissance du principe d'équité en pédagogie actualisante signifie que les personnes mandatées, entre autres, pour concevoir des programmes d'apprentissage, préparer des cours, gérer des activités d'apprentissage devront recourir à des outils qui leur permettront d'analyser les problèmes éducatifs en tenant compte du sexe, de la race, de la culture, du mode de pensée et du système de valeurs des apprenants et des apprenantes. Grant (1989) soutient que ce sont là des éléments susceptibles d'influencer la façon d'apprendre des apprenantes et des apprenants qui proviennent de groupes minoritaires.

Les chercheurs qui s'intéressent aux questions de justice sociale et d'équité admettent que l'équité est un concept plus subtil que le principe de parité et proportionnalité. Selon Young (1994), le traitement égal est un idéal désirable et non ambigu aussi longtemps que toutes les parties en cause ont des conditions de vie similaires (equal treatment of equals). Toutefois, même si la croyance veut que tous les êtres humains naissent égaux, les conditions sociales et environnementales dans lesquelles ils naissent déterminent les écarts qui peuvent exister entre eux.

### *Définitions et liens entre les principaux concepts*

Les concepts d'équité et d'égalité sont souvent confondus. Selon Secada (1989), les écrits les utilisent très souvent de façon interchangeable. Pourtant, ils ne sont pas synonymes bien qu'ils comportent des éléments communs. Harvey et Klein (1989) affirment qu'il est très difficile de s'entendre sur une définition de l'équité en raison des problèmes conceptuels que cette définition engendre. D'après l'Encyclopaedia Universalis (1980), l'équité est un concept mystérieux et vague, fortement ressenti pourtant, qui dépasse dans les aspirations qu'il suscite ce que son étymologie évoque, à savoir le traitement égal des hommes, et que la conscience publique place plus près de la vraie justice que le droit lui-même.

Les écrits font une distinction entre les concepts d'égalité et d'équité. L'égalité est perçue comme une distribution des biens à tous et toutes selon une même quantité, sans égard aux disparités qui existent entre les groupes, sans considération des différences de classes, de sexe, de race, ainsi de suite. Les spécialistes de la question font observer que l'essence de l'équité réside dans la capacité d'aller au-delà d'un traitement proportionnel afin de mettre en place des politiques, des règles, des procédures et des plans d'action en vue de corriger les écarts d'iniquité qui séparent les membres de groupes plus avantagés de ceux qui sont

moins bien nantis (Gaudet, 1997; Grant, 1989; Harvey et Klein, 1989; Sanders, 1989; Secada, 1989).

Harvey et Slatin (1975, *In* Grant, 1989) soulignent qu'en éducation, les principes d'équité doivent contenir des dispositions qui indiquent comment faire pour rendre le plus équitables possible les interactions entre les enseignants et les enseignantes d'une part et, d'autre part, les apprenants et les apprenantes; sélectionner les contenus d'apprentissage, les stratégies, les méthodes et toute autre intervention éducative de sorte qu'ils tiennent compte des besoins de l'ensemble des personnes en formation, notamment des groupes en marge du système. Selon Grant (1989), il incombe aux décideurs de comprendre tout un ensemble de problèmes pour que l'équité devienne un fait accompli; c'est en observant les actions dans une salle de classe qu'on peut mieux comprendre les concepts d'équité et d'égalité.

### *Équité et pédagogie actualisante*

Pour rendre concrètes la signification du principe d'équité et sa place dans la pédagogie actualisante, nous avons eu recours à l'analyse systémique; cela nous a permis d'établir des liens entre les principes de la pédagogie actualisante, ses objectifs et ses applications et ceux d'une approche d'équité.

Nous présentons maintenant, dans un tableau synoptique (tableau 1), une partie des résultats; le volet retenu est celui de la pédagogie de l'inclusion. La première colonne comprend les caractéristiques du volet présenté; la deuxième, ses objectifs; la troisième colonne identifie quelques facteurs d'équité à considérer pour chacun des objectifs présentés.

Les facteurs d'équité énumérés dans la troisième colonne ont déjà été éprouvés (Gaudet, 1997). Ils ont été utilisés pour modifier un modèle de design pédagogique mis à l'essai dans une recherche de type quasi expérimental. Les résultats de l'étude, qui sont significatifs, font voir que, lorsque des éléments d'équité sont insérés à toutes les étapes du modèle de design pédagogique, les conceptrices et concepteurs de systèmes d'apprentissage sont plus susceptibles de tenir compte d'un plus grand nombre de facteurs d'équité que celles et ceux qui travaillent avec un modèle qui ne compte pas d'éléments d'équité. Si le but d'une pédagogie actualisante est d'optimiser les apprentissages et d'actualiser le plein potentiel de chaque apprenante et de chaque apprenant, il est important que les programmes d'apprentissage n'engendrent pas de situations d'iniquités, plus particulièrement pour des groupes moins privilégiés. Le modèle proposé dans cette étude offre un outil à celles et ceux qui aspirent à une démarche d'équité dans la réalisation d'une véritable pédagogie actualisante.

Tableau 1

Extrait d'un modèle d'équité portant sur le volet de la pédagogie de l'inclusion en éducation et en formation

Caractéristiques d'une pédagogie actualisante	Objectifs	Facteurs d'une pédagogie équitable
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elle reconnaît les différences individuelles en intégrant l'élève en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation au sein de la classe ordinaire.</li> <li>- Elle favorise l'accès de tous les élèves aux ressources et aux milieux d'apprentissage les plus favorables à son développement intégral en tant que personne.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avoir une connaissance approfondie de l'apprenant et de l'apprenant.</li> <li>- Savoir gérer la classe, animer des groupes et créer un climat propice à l'apprentissage.</li> <li>- Savoir planifier les différentes dimensions de l'acte pédagogique.</li> <li>- Savoir appliquer une variété de modèles, de méthodes et de stratégies d'enseignement.</li> <li>- Connaître le processus d'apprentissage relatif à la discipline enseignée.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoriser les contributions et les expériences des membres de groupes d'équité.</li> <li>- Valoriser les opinions des membres de groupes d'équité et refuser l'interruption systématique.</li> <li>- Assurer l'intégration des membres de groupes minoritaires par les pairs.</li> <li>- Éliminer les attitudes condescendantes et protectrices.</li> <li>- Éliminer les attitudes et les comportements sexistes et racistes.</li> <li>- Reconnaître le besoin de valoriser les styles d'apprentissage préférés de chacun des sexes.</li> <li>- Reconnaître le besoin de choisir des professeurs et professeurs sensibles aux questions d'équité en formation.</li> <li>- Créer et maintenir un environnement psychologique sain et stimulant pour les membres de groupes d'équité.</li> <li>- Créer un espace physique propice à un échange équitable entre les sexes, les races.</li> </ul>

En définitive, la pertinence sociale de cette recherche s'établit en ce qu'elle fournit des réponses à certains problèmes que rencontrent les praticiens et praticiennes, et les décideurs sociaux.

### *Recherche disciplinaire*

Chez les historiens, l'étude de l'éducation au XIX<sup>e</sup> siècle revêt un intérêt certain. Pour la première fois, l'État a mis en place des stratégies pour toucher l'ensemble de la population et, en la soumettant à un processus éducatif étalé sur quelques années, a voulu lui faire partager des valeurs, des attitudes uniformes. Cet objet d'étude, tout comme cette approche disciplinaire, ne devraient pas rebuter les spécialistes en sciences de l'éducation. À une époque où l'on s'inquiète du décrochage, ou de l'imperméabilité d'une partie de la clientèle au message scolaire, il n'est pas sans intérêt de voir comment et pourquoi on a conscrit les enfants dans l'expérience de la scolarisation, et de prendre conscience des péripéties de cet embrigadement.

#### *La scolarisation au Québec, au XIX<sup>e</sup> siècle, l'échantillon de Saint-Hyacinthe et Saint-Damase*

Pour illustrer ce propos, nous présentons une recherche exploratoire qui porte sur les municipalités de Saint-Hyacinthe et Saint-Damase, et qui vise à établir, pour les années 1851, 1871 et 1901, le taux de scolarisation de la population enfantine en tenant compte de l'occupation du père, de l'âge et du sexe des enfants.

#### *De la méthode*

L'étude de l'éducation pose certes des problèmes de méthode. Ceux-ci sont décuplés quand on se risque à l'étude d'une société disparue. Il faut alors se contenter d'une documentation incomplète et, surtout, qui n'a pas été amassée pour répondre aux questionnements de recherche contemporains (voir tableau 2). Par exemple, on évalue ordinairement le taux de scolarisation dans le Québec du XIX<sup>e</sup> siècle en comparant l'effectif scolaire au nombre d'enfants d'âge scolaire. Le problème, c'est justement qu'il n'existait pas vraiment, au siècle dernier, un «âge scolaire»: l'entrée et la sortie de l'école survenaient à des âges divers, la scolarisation ne se déroulait pas de façon continue – principalement à la campagne – et les parents n'en sont venus que progressivement à considérer le séjour à l'école comme faisant partie intégrante de l'enfance.

Tableau 2

Taux de fréquentation scolaire de la population âgée de 5 à 19 ans, 1844-1901, dans la province de Québec et dans le comté de Saint-Hyacinthe, et écarts entre la province et le comté

	Province de Québec			Comté de Saint-Hyacinthe					
	Garçons	Filles	Total	Garçons		Filles		Total	
				%	Écart	%	Écart	%	Écart
1844*	23,44	18,24	20,80						
1851	32,83	28,98	30,90	49,26	+16,43	42,76	+13,78	46,15	+15,25
1861	37,48	36,86	37,18	46,26	+8,78	43,73	+6,55	45,12	+8,26
1871	41,41	40,83	41,12	45,30	+3,89	43,10	+2,27	44,2	+3,08
1881	43,54	42,59	43,06	50,29	+6,75	49,88	+7,29	49,48	+6,42
1891*									
1901	49,47	49,22	49,34	59,63	+10,16	56,46	+6,98	58,04	+8,76

\* Données totalement ou partiellement non disponibles.

Source : *Recensements décennaux*, 1851, 1871 et 1901.

Ces données ne nous apprennent pas grand-chose. Le taux de scolarisation s'améliorait sans cesse, la situation dans le comté de Saint-Hyacinthe, relativement riche, était meilleure que dans la province et les garçons l'emportaient sur les filles. Cependant, quelle proportion des enfants allait à l'école? En 1901 par exemple, la moitié des enfants du Québec allaient-ils à l'école pendant 14 ans, ou tous y allaient-ils pendant 7 ans?

Des collègues canadiens anglais (Davey, 1975*a*, 1975*b*; Katz, 1975) ont proposé la stratégie de recherche suivante que nous prenons à notre compte: utiliser les recensements nominatifs du XIX<sup>e</sup> siècle. En effet, les agents des recensements passaient par chacune des maisons, demandant aux occupants leur nom, leur âge, leur religion, leur occupation, s'ils allaient à l'école ou non et s'ils savaient lire et écrire. Ainsi, en reprenant les formulaires que remplissaient ces employés, on peut en faire un nouveau traitement.

Nous allons mesurer les promesses de cette méthode en examinant les données relatives à deux municipalités, Saint-Hyacinthe et Saint-Damase. La première de ces localités permet de connaître la situation dans une petite ville en voie d'industrialisation; la seconde, dans une paroisse agricole. Elles comportent aussi des limites: les populations sont petites et homogènes. Il ne sera pas possible de comparer les comportements scolaires de protestants et de catholiques, d'anglophones et de francophones, les chiffres pour la minorité se révélant si petits qu'ils perdent toute signification.

À partir des recensements nominatifs, une fiche a été réalisée pour chacun des ménages où il se trouvait des enfants de 5 à 17 ans (voir tableau 3). On

remarquera que, de 1851 à 1871, le nombre de fiches décroît dans chacune de ces municipalités. L'émigration aux États-Unis (ou la migration vers Montréal et d'autres grandes villes) en fut sans doute responsable. Les zones de recensement semblent en effet être les mêmes et les registres complets<sup>4</sup>. Pour Saint-Hyacinthe, de 1871 à 1901, le nombre de familles avec enfants augmente de façon sensible; on peut attribuer ce phénomène à l'industrialisation qu'a connue cette ville. À Saint-Damase, la décroissance a continué. Avec la mécanisation, l'agriculture exigeait moins de bras, les villes environnantes ou lointaines attiraient toujours la population en surnombre. Plus vraisemblablement, le territoire de la paroisse a dû être découpé.

**Tableau 3**  
**Familles et enfants répertoriés à Saint-Hyacinthe et Saint-Damase**

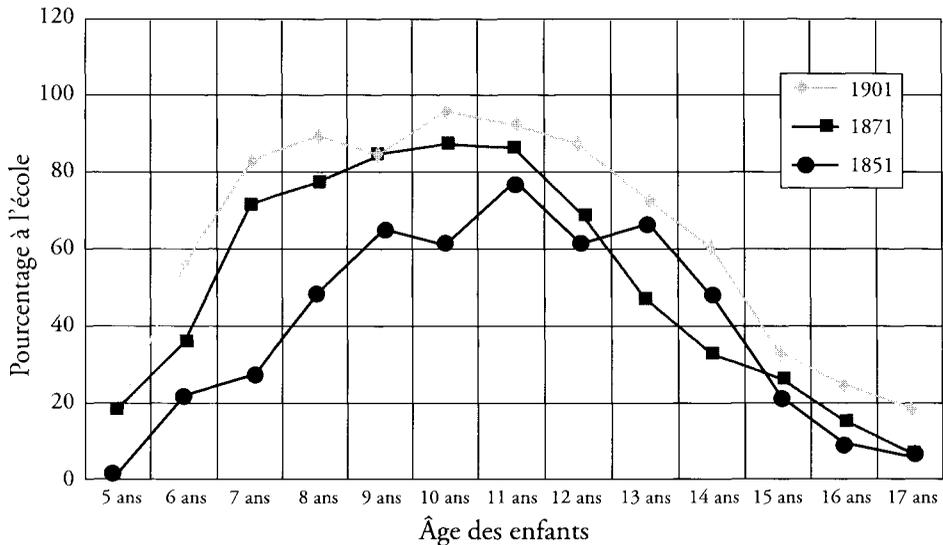
Années	Saint-Hyacinthe			Saint-Damase		
	1851	1871	1901	1851	1871	1901
Familles avec enfants	327	277	965	312	253	167
Enfants entre 5 et 17 ans	773	689	2183	915	798	417
Source : <i>Recensements décennaux</i> , 1851, 1871 et 1901.						

### *La proportion des enfants à l'école*

Nous présentons les taux de scolarisation pour chaque âge, de 5 à 17 ans. Il existe deux limites à cet exercice. La fréquentation scolaire déclarée, si elle semble témoigner de la réalité à l'échéance pendant lequel se tenait le recensement, ne renseigne pas sur la régularité de la fréquentation. Zélé, le recenseur de Saint-Damase, en 1901, précisait souvent le nombre de mois de cette fréquentation. Il indiquait qu'un enfant était allé à l'école pendant 2, 3, 4 ou le plus souvent 5 mois pendant l'année. La fréquentation devait être tout aussi irrégulière à Saint-Hyacinthe, comme elle devait l'être au moment des deux autres recensements. De plus, l'information semble douteuse pour les enfants de plus de 12 ans, car il paraît évident qu'ont été oubliés des collégiens, des séminaristes et des couventines pensionnaires dans leurs établissements scolaires, parce qu'ils étaient absents au moment de la visite du recenseur.

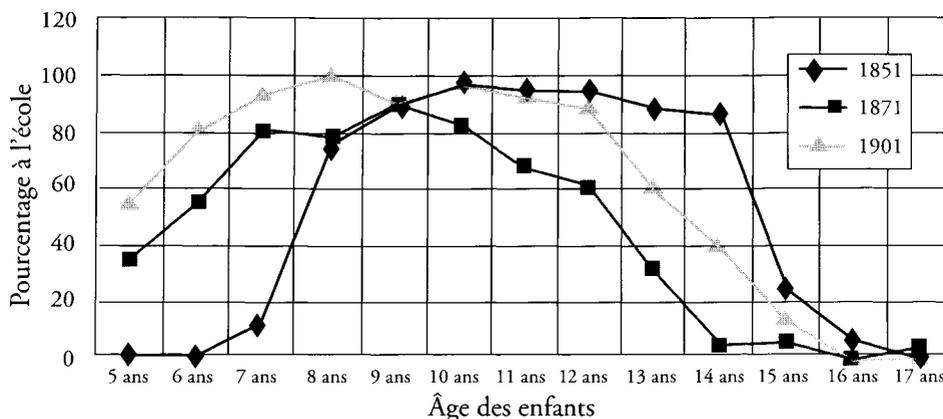
À Saint-Hyacinthe, on assistait à deux phénomènes. D'abord, on arrivait de plus en plus tôt à l'école. À 5 ans, 1,2 % des enfants étaient scolarisés en 1851; 16,4 % en 1871 et 18,1 % en 1901. Suivons à ce sujet les courbes illustratives du graphique 1. Débutant plus tôt, la scolarisation s'arrêtait aussi un peu plus tôt en 1871, comparativement à 1851. En 1901, la scolarité était visiblement plus longue: elle commençait plus tôt, finissait plus tard et touchait plus d'enfants.

Une proportion sensiblement plus grande des jeunes de plus de douze ans se trouvait à l'école cette année-là. L'âge auquel on trouvait le pourcentage le plus élevé d'enfants en classe procure probablement une estimation assez juste du taux absolu de fréquentation scolaire, soit la proportion des enfants qui faisaient, d'une manière ou d'une autre, l'expérience de l'institution scolaire. En 1851, 77,2 % des enfants de 11 ans fréquentaient l'école. En 1871, c'était 88,1 % et en 1901 96,3 % des enfants de 10 ans. Bref, on allait à l'école de plus en plus tôt, plus longtemps et en plus grand nombre.



Graphique 1 – Proportion des enfants de Saint-Hyacinthe à l'école, selon l'âge, 1851, 1871 et 1901

Saint-Damase a connu une évolution un peu différente (voir graphique 2). D'abord, de fort tardive, l'entrée à l'école est devenue précoce. En effet, en 1851, on ne trouvait aucun enfant de 5 ou 6 ans à l'école. Par contre, la proportion des enfants à l'école était de 10,8 % à 7 ans et de 74,2 % à 8 ans! Ce comportement tenait sans doute à une réticence à laisser des enfants trop jeunes quitter la maison pour aller à l'école. En contrepartie, à 10 ans on atteignait un sommet: 96,7 %. La proportion restait très élevée jusqu'à 14 ans (86,7 %), beaucoup plus que le seuil atteint à Saint-Hyacinthe. En 1871, alors que les écoles n'étaient vraisemblablement pas plus rapprochées des domiciles que vingt ans plus tôt, on trouvait tout de même 34,3 % des enfants de 5 ans à l'école. Le sommet a été atteint dès neuf ans – et on a enregistré un recul à comparer à 1851, avec 88,9 % seulement –, tandis que la décroissance a été rapide pour les catégories d'âge suivantes.



**Graphique 2 – Proportion des enfants de Saint-Damase à l'école, selon l'âge, 1851, 1871 et 1901**

On peut se demander ici si des pratiques très différentes au village et dans les rangs ne faisaient pas en sorte d'étaler la fréquentation. Les enfants du village entraient sans doute plus tôt à l'école, ceux des rangs plus tard. En 1901, le phénomène était encore accentué avec 54 % des enfants de 5 ans à l'école. À 8 ans, 100 % des enfants se trouvaient à l'école, et on y restait plus longtemps qu'en 1871. Ainsi, tous les enfants faisaient l'expérience de l'école, même si celle-ci était irrégulière.

Ce qui étonne, ce sont les différences entre une petite ville en voie d'industrialisation et une paroisse agricole. En 1851, à Saint-Damase, l'arrivée à l'école était plus tardive, mais massive! La pointe atteinte y dépassait de près de 20 % celle de Saint-Hyacinthe. Quand, vingt ans plus tard, on semblait avoir adopté à Saint-Damase la pratique de l'arrivée précoce à l'école, on y arrivait toujours en plus grande proportion que dans la ville voisine. Cependant, on quittait l'école plus tôt. Il se trouvait bien plus de jeunes de 11 à 17 ans à l'école à Saint-Hyacinthe. La fréquentation dans cette ville était à la fois plus longue pour une minorité et plus courte pour la majorité. La poursuite des études à l'adolescence était plus rare en milieu agricole. En 1901, les enfants de Saint-Damase arrivaient encore en très grande proportion à l'école à 5 ans (plus de deux fois plus qu'à Saint-Hyacinthe), et on y atteignait 100 % de fréquentation à huit ans. Dans les deux localités, la scolarité était clairement plus longue qu'en 1871 mais elle l'était bien plus à la ville qu'à la campagne.

De cela découlent quelques conclusions. D'abord, ici comme aux États-Unis<sup>5</sup> (Kaestle et Marvis, 1980), il y a eu une tendance à mettre très jeunes les enfants à l'école. Il faudra, dans une étape ultérieure de la recherche, vérifier la proportion de ceux de quatre et trois ans qui se trouvaient à l'école. De plus, on voit aussi que l'entrée à l'école se faisait entre 5 et 9 ans. Ce n'est que plus tard au XX<sup>e</sup> siècle que s'est imposée l'habitude d'entrer à l'école à six ans.

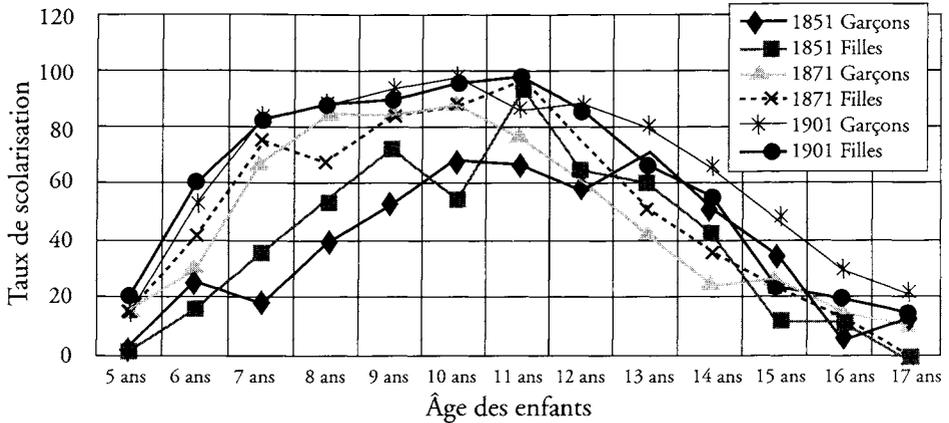
Les enfants d'un même âge se situaient donc à des niveaux très divers du programme scolaire. Imaginons la tâche des institutrices rurales, dans une école où il n'y avait qu'une seule classe, qui faisaient face à des enfants de cinq ans (et vraisemblablement de quatre ans), et d'autres de huit ou neuf ans, qui entraient en contact avec des lettres pour la première fois. Il lui fallait diviser l'effectif en fonction du niveau et gérer chacun des niveaux en tenant compte de différences d'âge majeures. Enfin, parions que les aînés d'une famille devaient commencer leur scolarité un peu plus tard, mais les autres enfants, tenant un grand frère ou une grande sœur par la main, devaient y faire leur entrée à un âge très tendre, surtout si la mère devait travailler à l'atelier, à la manufacture ou à la ferme.

Il faut aussi déduire que, même si elle était courte, la scolarisation était massive à la campagne. À Saint-Hyacinthe, elle était légèrement moins systématique mais vraisemblablement plus longue. Ceci peut surprendre car, dans cette petite ville, les écoles devaient être à la fois meilleures et plus proches de la maison des parents: en vertu de l'offre, la fréquentation devrait être plus élevée. Cependant, il faut tenir compte du grand concurrent de l'école auprès des enfants de plus de dix ans: le travail salarié. Alors que dans une paroisse rurale, les enfants étaient requis par les travaux des champs pendant de nombreuses semaines, au gré des saisons, ils se trouvaient aussi oisifs pendant des mois. En ville, même si les périodes de chômage touchaient cruellement les travailleurs des ateliers et des manufactures, il reste que les enfants qui s'y trouvaient travaillaient trop régulièrement pour aller aussi à l'école. D'ailleurs, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les cours du soir ont justement été destinés à résoudre ce problème.

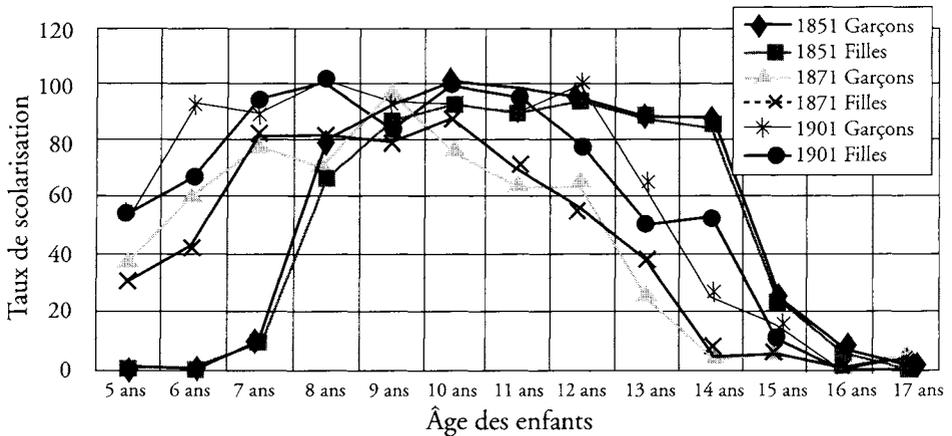
Enfin, rappelons que, dans le comté de Saint-Hyacinthe, donc dans ces deux localités, la fréquentation scolaire était plus élevée que dans la province. Il faudrait retrancher à ces chiffres 15 % en 1851, près de 10 % en 1901, pour avoir une idée de la situation dans tout le Québec.

### *La part des filles et des garçons*

À Saint-Hyacinthe (graphique 3), en 1851, les garçons se trouvaient en plus grand nombre à l'école dès cinq et six ans. De 7 à 12 ans, les filles fréquentaient l'école en plus grande proportion. Elles étaient moins nombreuses après cet âge. En 1871, les filles de 5 à 17 ans étaient plus nombreuses à l'école. En 1901, elles étaient encore majoritaires parmi les 5-12 ans, minoritaires ensuite; l'écart négatif s'avérait très net pour les 13-17 ans. Ainsi, les jeunes filles accédaient à l'école en plus grand nombre quand elles étaient en âge d'accéder aux ordres élémentaire ou modèle. Les garçons l'emportaient nettement en 1851 et 1901 à l'âge où ils pouvaient s'inscrire aux ordres académique et classique.



Graphique 3 – Taux de scolarisation des enfants de Saint-Hyacinthe répartis selon le sexe



Graphique 4 – Taux de scolarisation des enfants de Saint-Damase répartis selon le sexe

Dans la paroisse agricole, Saint-Damase (graphique 4), l'avantage allait légèrement aux garçons (il s'agit cependant de tout petits nombres) lors de ces trois années de recensement, pour la tranche d'âge des 5-12 ans. Quand on regarde les 13-17 ans, l'avantage demeurait chez les garçons en 1851, mais il passait aux filles en 1871 et 1901. Bien sûr, comme les populations rurales étaient les plus susceptibles d'avoir des enfants pensionnaires, tant pour l'académie que pour le classique, il se peut bien que le présent portrait soit irréaliste. Dans l'ensemble, les écarts étaient plus faibles à Saint-Damase.

*La part des classes sociales*

Les recensements fournissaient l'occupation des membres de la famille. Dans la très grande majorité des cas, nous donnons l'appartenance sociale des enfants selon la fonction du père (tableau 4). Quand il s'agissait d'une famille monoparentale ayant une femme à sa tête, nous utilisons cette information. Il est inutile de donner le détail des occupations pour Saint-Damase, car la part des agriculteurs dominait tellement que, pour les autres catégories, il s'agissait de quelques enfants seulement.

À Saint-Hyacinthe, le processus d'industrialisation permettait une forte présence des employés de commerce, des travailleurs qualifiés et non qualifiés. La division entre ces deux dernières catégories pose une difficulté. Est-il réaliste de trouver plus de travailleurs qualifiés que de travailleurs non qualifiés? Sans doute, la production artisanale demeurait importante. Cependant, l'industrialisation devait entraîner une déqualification de la main-d'œuvre, et on trouvait plus de travailleurs qualifiés en 1901 qu'il y en avait en 1851. Des phénomènes contradictoires devaient être à l'œuvre. La part des domestiques diminuait, ce qui venait diminuer la part des travailleurs non qualifiés. Des travailleurs de manufacture fortement déqualifiés pouvaient s'identifier au recenseur d'après leur ancien métier, gonflant ainsi artificiellement la proportion des travailleurs qualifiés.

On constate sans surprise que les enfants des «bourgeois et professionnels» fréquentaient l'école en bien plus grand nombre que les autres. Alors que, pour l'ensemble des enfants, le sommet de 77,5 % n'a été atteint que pour les enfants de 11 ans en 1851, dans le cas des enfants de cette catégorie on avait une fréquentation de 100 % à 10, 11 et 12 ans. En 1871, pour ce même groupe, la fréquentation était de 100 % de 6 à 11 ans. En 1901, le 100 % ne touchait plus que ceux de 10 à 12 ans. Les gens de ce secteur d'occupation négligeaient-ils de mettre leurs enfants à l'école cette année-là? Il se peut que les professionnels et les bourgeois prospères aient recourus à des «préceptrices». Il se peut aussi que les catégories «bourgeois» et «rentiers», plutôt vagues, aient fait varier les pratiques scolaires. Enfin et surtout, cette petite ville en pleine industrialisation en 1901 attirait peut-être un certain nombre de professionnels «déclassés».

Tous les autres groupes avaient un taux de scolarisation moins élevé. Les commerçants venaient en second. En 1851, leurs enfants de 11 ans allaient tous à l'école. Ce qui est troublant ici, ce sont les variations: 70 % des enfants de 9 ans allaient à l'école, 40 % de ceux de 10 ans, 100 % de ceux de 11 ans! Les petits nombres expliquent sans doute ces écarts. Ainsi, les pratiques propres à un sous-groupe ont pu faire varier beaucoup les données. Par exemple, on pourrait croire que les enfants des marchands et des imprimeurs allaient en grand nombre à l'école,

puisque dans l'exercice de leur profession l'alphabétisation s'avérait essentielle, et que les aubergistes, les bouchers et les boulangers pouvaient être moins zélés à cet égard. Si le hasard faisait que les enfants de l'un ou l'autre groupe soient plus ou moins nombreux, cela pouvait faire varier beaucoup les résultats. Les variations étaient moins marquées en 1871 et en 1901. En 1871, on touchait quatre fois au 100 %. En 1901, les enfants des commerçants, si on confond tous les âges, ont été plus souvent à l'école que ceux des « bourgeois et professionnels ».

**Tableau 4**  
**Répartition des enfants de 5 à 17 ans**  
**en fonction de l'occupation du chef de famille**

	1851 (%)	1871 (%)	1901 (%)
<b>Saint-Hyacinthe</b>			
Agriculteurs	3,2	7,8	2,4
Bourgeois et professionnels	8,4	5,1	3,0
Travailleurs qualifiés	36,0	28,6	39,6
Travailleurs non qualifiés	19,3	29,2	21,4
Commerçants	20,3	18,6	17,9
Non déclarées	9,8	6,4	6,2
<b>Saint-Damase</b>			
Agriculteurs	78,1	83,0	86,1
<p><b>Note</b> – Il y a aussi une autre catégorie, appelée « autre »; elle comprend les personnes dont on n'a pu lire l'occupation, mais aussi celles qui se présentaient comme locataires, artistes, ou pour lesquelles l'agent de recensement disait qu'elle était « inconnue ». Est-ce à dire qu'il n'a pas posé la question? C'est pourquoi l'addition des catégories, à Saint-Hyacinthe, ne donne pas 100 %.</p>			

Qu'ils soient qualifiés ou non, les enfants des travailleurs fréquentaient l'école moins souvent que la moyenne des enfants. Les travailleurs qualifiés plaçaient plus systématiquement leurs enfants à l'école que les travailleurs non qualifiés, cela en 1851, 1871 et 1901. Pour ces deux catégories, le taux de fréquentation scolaire a augmenté sensiblement d'un recensement à l'autre.

Bref, on constate que la place dans la pyramide sociale avait une incidence directe sur le taux de fréquentation scolaire. Évidemment, les enfants des groupes pour lesquels la maîtrise des savoirs scolaires se trouvait la plus utile connaissaient les plus hauts taux de scolarisation.

*Piste d'ouverture*

Cet exercice, tout modeste à cette étape-ci, ne permet guère de généraliser les conclusions à l'ensemble de la province. Même si l'échantillon n'est pas si petit – des fiches pour 732 familles avec enfants à Saint-Damase, et 1569 familles à Saint-Hyacinthe –, il demeure trop modeste pour établir des distinctions entre les communautés ethniques ou religieuses, et aussi pour nuancer celles qui ont été faites relativement aux secteurs d'occupation. Il permet néanmoins d'affirmer qu'il y a eu une progression constante de la fréquentation scolaire pendant la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle dans ces deux localités. Ceci ressort pour l'ensemble du territoire, même si les progrès ont été plus lents dans des régions plus pauvres que celle étudiée. Cette fréquentation était faiblement marquée, au moins au primaire, par l'appartenance sexuelle; elle l'était plus fortement par l'appartenance sociale.

Cette démarche permet surtout d'établir l'intérêt de cette façon de procéder pour connaître les comportements scolaires au siècle dernier. Dans une étape ultérieure, il faudra décupler notre échantillon pour pouvoir distinguer entre les diverses populations rurales – notamment entre celles qui occupaient un ancien terroir et celles qui habitaient les régions de colonisation; celles qui se livraient à une agriculture de subsistance et d'autres, à une agriculture de marché –, et les populations urbaines, cette fois selon la taille des villes et les secteurs d'occupation. Il y aura lieu aussi de tenir compte de l'appartenance religieuse ou ethnique et de vérifier si, entre Canadiens français, anglais, écossais ou irlandais, ou encore entre catholiques romains et protestants, il existait des comportements scolaires différenciés. L'échantillon devra être assez important pour permettre de comparer des gens de mêmes secteurs d'occupation: agriculteurs canadiens français et anglais, par exemple, ou journaliers irlandais et anglais.

*Conclusion*

Les objets actuels de la recherche en éducation ont été présentés dans cet article selon la logique des quelques perspectives retenues. Touchées par les courants scientifiques qu'a connus la quête de rationalité moderne au vingtième siècle, les sciences de l'éducation s'intéressent aujourd'hui aux sujets et à leur action, qu'il soit question, comme nous l'avons vu, d'éthique, de pratique d'enseignement, de construction de savoir ou même de fréquentation scolaire. Cependant, elles continuent d'être traversées par les oppositions tant et plus discutées entre la théorie et la pratique, et les mêmes efforts de réconciliation de la pensée et de l'action.

À côté des forces internes à telle ou telle perspective de recherche qui poussent à raffiner les méthodes pour mieux connaître un objet, il faut désormais prendre

en compte un ensemble d'intérêts qui déplacent la recherche vers les milieux de pratique. Ce déplacement entraîne inévitablement une vision plus pragmatique du savoir en éducation et une reconfiguration des rapports entre les chercheurs et les participants à la recherche. La recherche sur les pratiques entre autres nous offre une approximation d'un tel déplacement. Ne faudrait-il pas maintenant nous demander jusqu'où cela peut nous porter et à quelles conditions l'éducation s'en trouvera améliorée?

## NOTES

1. Le thème « les objets actuels de la recherche en éducation » a été présenté à Ottawa, en mai 1998, dans le cadre du congrès de l'Association canadienne des chercheurs en éducation. Avec l'appui du CA de la *Revue des sciences de l'éducation* (réunion du 24 octobre 1997), Adèle Chené, directrice de la *Revue*, a coordonné le projet et six chercheurs provenant de différentes universités canadiennes ont accepté de participer à la présentation d'une communication et à la rédaction de ce texte; il s'agit de Clermont Gauthier et Stéphane Martineau pour le volet pédagogique, d'André Dolbec pour le volet sur les pratiques, d'Yves Lenoir pour le volet didactique, de Jeanne d'Arc Gaudet pour le volet sur les fondements et de Jean-Pierre Charland pour le volet disciplinaire.
2. Un article, intitulé « La recherche dans le champ des didactiques: quelques remarques sur les types de recherches, leur pertinence et leurs limites pour la formation à l'enseignement », qui développe et enrichit les propos ici tenus va paraître au début 2000 dans la *Revue suisse des sciences de l'éducation*.
3. Cet apport s'inscrit dans les travaux du GRIFE (Groupe de recherche sur l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement) et résulte plus particulièrement de travaux menés dans le cadre d'une recherche triennale (1995-1998) subventionnée par le CRSH (n° 410-95-1385) qui portait sur « Les compétences didactiques et la formation didactique des enseignantes et des enseignants du primaire ». Le GRIFE est membre du CRIFPE (Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante).
4. Il nous semble possible que ces registres ne soient pas complets en 1871, même s'ils sont présentés comme tels dans l'instrument de recherche de Statistique Canada.
5. Carl F. Kaestle et Marvis A. Vinovski (1980), par exemple, rendent bien compte de cette situation.

**Abstract** – This article which develops the theme of current topics of research in education is the result of a collaborative project among several experts in this area, and presents a description of the vast field in which educational researchers work, the methodological requirements related to the various research areas, and the important challenges which researchers confront. Research in the disciplines, in didactics, in pedagogy, in foundations and in practices, among other fields of research in education, co-exist and find a legitimate place in this arena. This article contributes both to defining the object of educational research and to enriching the debate and thinking about research practices.

**Resumen** – Este artículo tiene por tema « los sujetos actuales de la investigación en educación ». Fruto de la colaboración de varios especialistas del sector, el trabajo presenta un amplio panorama del espacio que ocupan los investigadores en educación, las exigencias que imponen los métodos específicos al objeto de estudio y la amplitud de los desafíos que los acechan. Investigación disciplinaria, investigación didáctica, investigación pedagógica,

investigación sobre los fundamentos e investigación sobre la prácticas, entre otros campos de investigación, coexisten y se legitiman mutuamente. Estas investigaciones contribuyen tanto para definir el objeto de las ciencias de la educación como para enriquecer la reflexión sobre su práctica.

**Zusammenfassung** – Dieser Artikel beschäftigt sich mit den “gegenwärtigen Gegenständen der Bildungsforschung” und stellt von Spezialisten in diesem Bereich gemeinsam erarbeitete Ergebnisse vor. Diese vermitteln einen Eindruck von den weitgefächerten Forschungsaufgaben auf dem Bildungssektor, von den methodologischen Erfordernissen im Hinblick auf die Gegenstände sowie von den Herausforderungen, die die Forscher erwarten. Disziplin-gebundene Forschung, didaktische Forschung, pädagogische Forschung, Grundlagen- und Praxisforschung, um nur einige Bereiche zu nennen, koexistieren und erweisen ihre Legitimität. Diese Forschungen tragen dazu bei, den Gegenstand der Erziehungswissenschaft näher zu bestimmen sowie die Reflexion über die Erziehungspraxis zu bereichern.

## RÉFÉRENCES

- Apple, M. (1986). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. New York, NY: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. W. (1987). Will the social context allow a tomorrow for tomorrow's teachers? *In* J. Soltiz (dir.), *Reforming teacher education. The impact of the Holmes Group report* (p.20-28). New York, NY: Teachers College Press.
- Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Avanzini, G. (1987). À propos de la didactique: il n'y a pas de consensus. *Le Binet Simon. Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*, 86(606), 3-10.
- Biddle, B. J. et Anderson, D. S. (1986). *Theory, methods, knowledge, and research on teaching. Handbook of research on teaching. A project of the American Educational Research Association* (3<sup>e</sup> éd.). New York, NY: Macmillan.
- Boutet, J. (1988). Didactique des langues et relations interdisciplinaires. *Études de linguistique appliquée*, 72, 39-42.
- Bronckart, J.-P. et Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable. *Bildungsforschung und Bildungspraxis/Education et recherche*, 13(1), 8-25.
- Brophy, J. E. et Evertson, C. M. (1976). *Learning from teaching: A developmental perspective*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Caillot, M. (1996). La théorie de la transposition didactique est-elle transposable? *In* C. Raïsky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 19-35). Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Carr, W. et Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Londres: The Falmer Press.
- Cochran-Smith, M. et Lytle, S. L. (1993). *Inside/Outside: Teacher research and knowledge*. New York, NY: Teachers College, Columbia University Press.
- Corey, S. (1953). *Action research to improve school practices*. New York, NY: Teachers College Press.
- Davey, I. E. (1975a). School reform and school attendance: The Hamilton Central School, 1853-1861. *In* M. B. Katz et P. H. Mattingly (dir.), *Education and social change. Themes from Ontario's past* (p. 294-314). New York, NY: New York University Press.

- Davey, I. E. (1975*b*). *Educational reform and the working class: School attendance in Hamilton, Ontario, 1851-1891*. Thèse de doctorat en histoire, Université de Toronto, Toronto.
- Delbos, G. et Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Delumeau, J. (1965). *Naissance et affirmation de la Réforme*. Paris: Presses universitaires de France.
- Denis, M. (1994). *Comenius*. Paris: Presses universitaires de France.
- Develay, M. (1997). Origines, malentendus et spécificités de la didactique. *Revue française de pédagogie*, 120, 59-66.
- Dewey, J. (1904). *The relation to theory and practice in education: The Third NSSE Yearbook (Part 1)*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Dolbec, A. (1997). La recherche-action. In B. Gauthier (dir.), *Recherche en sciences sociale* (3<sup>e</sup> éd., p. 467-496). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Dunkin, M. J. et Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. New York, NY: Holt Rinehart and Winston.
- Elliott, J. (1977). Developing hypotheses about classrooms from teachers' practical constructs: An account of the work of the Ford Teaching Project. *Interchang*, 7(2), 2-21.
- Encyclopaedia Universalis (1980). *Encyclopaedia Universalis*, Volume 6. Paris.
- Evans, M. (1991). Practising action research. In P. Lomax (dir.), *BERA Dialogues, N° 5: Managing better schools and colleges*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gage, N. L. (1989). The paradigm wars and their aftermath. A "historical" sketch of research on teaching since 1989. *Educational Researcher*, 18(7), 4-10.
- Garin, E. (1968). *L'éducation de l'homme moderne. La pédagogie de la Renaissance (1400-1600)*. Paris: Fayard.
- Gaudet, J. (1997). *L'égalité des sexes dans les modèles de design pédagogique et son impact dans la conception de systèmes d'apprentissage*. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Québec.
- Gauthier, C. (1993). *Tranches de savoir. L'insoutenable légèreté de la pédagogie*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Gauthier, C., Desbiens, S., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Sainte-Foy/Bruxelles: Presses de l'Université Laval/De Bœck.
- Gauthier, C., Martineau, S., Legault, F. et Tardif, M. (1994). *La recherche d'une base de connaissances en enseignement*. Communication présentée au « Réseau d'éducation et de formation (REF) », Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (dir.) (1996). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Grant, C. (1989). Equity, equality and learning styles. In W. G. Secada (dir.), *Equity in education* (p. 111-138). New York, NY: The Falmer Press.
- Habermas, J. (1973). *La technique et la science comme « idéologie »* (Trad. J.-R. Ladmiral). Paris: Gallimard (1<sup>re</sup> éd., 1968).
- Habermas, J. (1976). *Connaissance et intérêt* (Trad. G. Cléménçon). Paris: Gallimard (1<sup>re</sup> éd., 1968).
- Harvey, G. et Klein, S. (1989). Understanding and measuring equity in education: A conceptual framework. In W. G. Secada (dir.), *Equity in education* (p. 43-67). New York, NY: The Falmer Press.
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing, Michigan, IL: Holmes Group.
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratique de l'éducation scolaire* (Tome 1 – *Le triangle pédagogique*). Berne: Peter Lang.

- Johsua, S. (1998). Des « savoirs » et de leur étude: vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 79-97.
- Kaestle, C. F. et Vinovskii, M. A. (1980). *Education and social change in Nineteenth-Century*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Katz, M. B. (1975). Who went to school? In M. B. Katz et P. H. Mattingly (dir.), *Education and social change. Themes from Ontario's past* (p. 271-293). New York, NY: New York University Press.
- Le Moigne, J.-L. (1984). *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Lenoir, Y. (1993). Entre Hegel et Descartes: de quels sens peut-il être question en didactique? In Ph. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 29-99). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 223-251). Bruxelles: De Boeck Université.
- Lessard, C. et Bourdoncle, R. (1997). Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs savants. In D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (p. 11-33). Bruxelles: De Boeck Université.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière. Des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Berne: Peter Lang.
- Martinand, J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29.
- Martineau, S. (1996). *De la base de connaissances en enseignement au savoir d'action pédagogique: construction d'un objet théorique*. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Sainte-Foy.
- Masland, S. W. (1994). Gender equity in classroom: The teacher factor. *Equity and Excellence in Education*, 27(3), 19-26.
- Meirieu, Ph. (1985). *L'école mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF.
- Meirieu, Ph. et Develay, M. (1992). *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris: ESF.
- Morf, A. (1972). La formation des connaissances et la théorie didactique. *Dialectica*, 26(2), 103-114.
- Morf, A. (1994). Une épistémologie pour la didactique: spéculations autour d'un aménagement conceptuel. *Revue des sciences de l'éducation*, XX(1), 29-40.
- Morf, A., Grize, J.-B. et Pauli, L. (1969). Vers une pédagogie scientifique. *Dialectica*, 23(1), 24-31.
- Morin, E. (1977). *La méthode* (Tome 1 – *La nature de la nature*). Paris: Seuil.
- Moscovici, S. (1970). Préface. In D. Jodelet, J. Viet et P. Besnard (dir.), *La psychologie sociale, une discipline en mouvement* (p. 9-64). Paris/La Haye: Maloine/Mouton.
- Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse: Privat.
- Parker, S. (1997). *Reflective teaching in the postmodern world: A manifesto for education in postmodernity*. Buckingham: Open University Press.
- Pastré, P. (1992). Requalification des ouvriers spécialisés et didactique professionnelle. *Éducation permanente*, 111, 33-54.
- Raisky, C. (1993). Problème du sens des savoirs professionnels, préalable à une didactique. In Ph. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 101-121). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Raisky, C. (1996). Doit-on en finir avec la transposition didactique? Essai de contribution à une théorie didactique. In C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 37-59). Bruxelles: De Boeck Université.

- Rosenshine, B. (1971). *New directions for research on teaching. How teachers make a difference*. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Russell, T. et Korhagen, F. (1995). *Teachers who teach teachers: Reflections on teacher education*. Londres: The Falmer Press.
- Sachot, M. (1997). La dimension historique dans l'approche didactique. *Cahiers de la recherche en éducation*, 4(2), 1-19.
- Sanders, J. (1989). Equity and technology in education, equity in education: An applied researcher talks to the theoreticians. In W. G. Secada (dir.), *Equity in education* (p. 158-179). New York, NY: The Falmer Press.
- Schneuwly, B. (1990). Didaktik/Didactiques. *Éducation et recherche*, 12(3), 213-220.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Secada, W. G. (1989). Equity in education: An introduction. In W. G. Secada (dir.), *Equity in education* (p. 1-6). New York, NY: The Falmer Press.
- Servier, J. (1967). *Histoire de l'utopie*. Paris: Gallimard.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching. In M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3<sup>e</sup> éd., p. 3-36). New York, NY: Macmillan.
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Saint-Laurent: ERPI.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heineman.
- Tardif, M. (1996). Le travail enseignant au collégial et la question de la pédagogie: dérive bureaucratique ou enjeu d'une éthique professionnelle? In *Actes du 16<sup>e</sup> colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale* (p. 1-14, section 5C3). Montréal: AQPC.
- Université de Moncton (1997). *Vers une pédagogie actualisante – Mission de la Faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement*. Moncton: Université de Moncton.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. et Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 295-304.
- Winter, R. (1985). *Learning from experience: Principles and practice in action research*. Londres: The Falmer Press.
- Young, P. H. (1994). *Equity in theory and practice*. Princeton, NJ: A Russell Sage Foundation Book Princeton University Press.