ÉTIENNE Richard, ALTET Marguerite, LESSARD Claude, PAQUAY Léopold & PERRENOUD Philippe (dir.). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?*

Bruxelles : De Boeck, 2009, 264 p.

Valérie Legros

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3244>

DOI : 10.4000/rfp.3244

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 septembre 2011

Pagination : 133-135

ISBN : 978-2-84788-329-9

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Valérie Legros, « ÉTIENNE Richard, ALTET Marguerite, LESSARD Claude, PAQUAY Léopold & PERRENOUD Philippe (dir.). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 176 | juillet-septembre 2011, mis en ligne le 15 septembre 2011, consulté le 25 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3244> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.3244>

et la Belgique ont des écoles plus inégalitaires que la société, alors que l'école finlandaise est moins inégalitaire que la société » (p. 108), même si celle-ci est particulièrement égalitaire. Malgré les idées souvent entendues, par exemple à la suite de la publication des résultats des vagues successives de l'enquête PISA, l'école finlandaise n'est pas uniquement le reflet d'une société équitable, résultat qu'il serait impossible d'atteindre dans d'autres sociétés, moins égalitaires. Il n'existe pas de lien de nécessité entre le caractère équitable ou non d'une société et la manière dont on peut définir son école par rapport à cette dimension.

Ne se limitant pas à une discussion purement spéculative, les auteurs documentent très bien la réflexion, et de manière très lisible, dans une première partie consacrée aux concepts d'intégration et de cohésion, puis ils tentent de rendre ces concepts opérationnels à travers des indicateurs synthétiques qu'ils utilisent pour qualifier aussi bien les sociétés que les systèmes éducatifs. C'est sans doute à ce niveau que les lecteurs attentifs et particulièrement intéressés par les aspects méthodologiques resteront un peu sur leur faim, malgré l'intéressante, mais trop brève, annexe I qui donne, en quatre pages, une description des sources et des méthodes utilisées.

Il s'agit néanmoins d'une approche particulièrement puissante, bien que corrélationnelle, et qui permet de sortir d'une observation exclusivement « micro » ou d'une approche spéculative peu outillée et « macro ». Elle permet ainsi de tester un modèle conceptuellement bien construit, contrairement à certaines études bien ficelées d'un point de vue méthodologique, mais dont il est difficile de tirer parti, au-delà d'une description minutieuse, faute d'une telle construction conceptuelle solide. C'est cette analyse qui donne à l'ouvrage toutes ses qualités. On retrouve, dans des domaines proches, avec une méthodologie semblable à celle de F. Dubet et ses collègues, les travaux initiés par le Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs (GERESE) dans le domaine des indicateurs européens d'équité, des travaux antérieurs menés à l'IREDU ou ceux de Nathalie Mons dans le domaine des sciences politiques, par exemple. Pour avoir été personnellement impliqué dans les travaux du GERES, je dois souligner le mérite des auteurs face à la très grande difficulté de rassembler des données pertinentes au niveau international et de les rendre comparables.

Ce travail de sociologie comparée est sans doute facilité lorsqu'on dispose d'un modèle intégrateur, mais encore faut-il parvenir, comme c'est bien le cas ici, à le rendre opérationnel de manière convaincante, sans sacrifier à la facilité qui consisterait à assembler des « indicateurs » hétéroclites en fonction du « marché ».

Pour bien comprendre ce qui se joue, il faut à la fois considérer comment s'acquièrent les compétences à

l'école, mais aussi comment elles peuvent, à travers les diplômes, être rétribuées dans la vie adulte. Cela conduit à prendre en compte la manière dont l'accès au diplôme peut s'opérer, compte tenu de l'origine sociale de chacun, mais aussi l'importance que revêt le fait d'être ou non porteur d'un diplôme élevé pour obtenir un meilleur salaire ou un emploi plus prestigieux au sein d'une société donnée. Cette dimension, baptisée « emprise scolaire », est certainement la plus intéressante et celle qui permet le mieux aux auteurs de poursuivre les réflexions qu'ils ont développées dans leurs travaux antérieurs, notamment à propos de l'école méritocratique. En effet, comme ils le montrent bien, « plus l'emprise scolaire est forte, plus les mécanismes paradoxaux de l'égalité des chances méritocratiques sont rigides » (p. 190). Pour reprendre leurs termes, « trop d'école tue l'école, elle en réduit le sens à des utilités et hypertrophie les injustices » (*ibid.*). À côté de ce « trop d'école », face aux imperfections de ce mode de sélection, il convient sans doute de multiplier les formes indépendantes de sélection et les filets de sécurité extrascolaires, comme des formations professionnelles permettant véritablement de s'insérer sur le marché du travail, plutôt que de ne compter que sur l'enseignement scolaire. La recherche d'une école plus juste ne doit pas se limiter à rendre la compétition plus juste, elle doit aussi permettre d'interroger les hiérarchies sociales et la distance qui sépare les différentes positions sociales. « L'éducation scolaire n'est pas tenue de sauver le monde ; il lui suffirait d'être la meilleure possible et ce ne serait déjà pas si mal » (p. 193), voilà donc une manière à la fois optimiste et volontaire de positionner le débat en l'instruisant utilement. Une tâche parfaitement accomplie par les trois auteurs de cet ouvrage qui ne manquera pas susciter d'autres travaux.

Marc Demeuse
Université de Mons (UMONS)

1 DURU-BELLAT M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Éd. du Seuil et La République des idées.

ÉTIENNE Richard, ALTET Marguerite, LESSARD Claude, PAQUAY Léopold & PERRENOUD Philippe (dir.). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck, 2009, 272 p.

Treize contributions composent l'ouvrage présenté ici. Celui-ci résulte d'un symposium du REF (réseau international de recherche en éducation et en formation) qui portait sur le contexte de la formation des enseignants, et particulièrement sur les relations entre professionnalisation et universitarisation. La question centrale de l'ouvrage est résumée dans son titre : l'université peut-elle vraiment former

les enseignants ? Question autrement reprise par Paquay *et alii* : « La forme universitaire est-elle compatible avec la visée de professionnalisation ? » La réponse unanime des auteurs est positive. Pour reprendre Étienne, « pour analyser ses pratiques, un enseignant professionnel utilise des savoirs des sciences humaines et sociales [...] et les articule avec des savoirs d'expérience [...]. Dans la perspective d'une telle professionnalisation, une formation universitaire est considérée aujourd'hui comme indispensable. » Toutefois, si une formation universitaire des enseignants est indispensable, reste à en analyser les conditions de mise en œuvre. En reprenant les questions posées dans le sous-titre de l'ouvrage (ce qui nous servira à organiser cette note), certaines *conditions* sont requises pour mettre en place cette formation, certaines *modalités* sont préconisées pour aider à réduire certaines *tensions*. Mais l'universitarisation d'une formation professionnelle des enseignants ne résout pas tous les dilemmes qui continuent à interroger la formation des enseignants et leur professionnalisation. L'ouvrage reprend toutes les grandes questions qui jalonnent les étapes de la mise en œuvre d'une formation professionnelle des enseignants dans un contexte universitaire.

Dans ce lien entre professionnalisation et universitarisation, Altet rappelle que l'université a des atouts indéniables pour former des enseignants : une formation disciplinaire de haut niveau, la production et la diffusion de savoirs scientifiques sur la profession, et la distance critique, composante indispensable de la réflexivité. Le défi que l'université doit relever est bien celui du « caractère professionnalisant de la formation ». Tous les auteurs s'accordent en effet pour s'inscrire dans le paradigme de la professionnalisation, du praticien réflexif. Pour Vanhulle notamment, l'étudiant doit se construire une culture et une identité professionnelles en croisant tous les savoirs, les attentes, les conceptions de l'enseignement qu'il va croiser dans sa formation, en prenant du recul par rapport à sa pratique et en utilisant des savoirs scientifiques pour la comprendre. Lessard et Altet soulèvent un nouveau dilemme entre deux conceptions de la formation : le paradigme de l'efficacité des enseignants, de la performance qui peut comprendre un projet de standardisation et d'uniformisation des pratiques ; et le paradigme d'inspiration socioconstructiviste, de la réflexivité, avec projet de transformation et d'amélioration des pratiques.

D'autres *tensions* sont analysées par les contributeurs. La plus vive concerne la composition des programmes de formation. Desjardins et Hensler l'affirment : il n'y a « pas de consensus sur les savoirs pertinents pour l'enseignement et l'apprentissage de l'enseignement ». Dès lors, vaut-il mieux valoriser les savoirs d'expérience ou les savoirs de compréhension ? les savoirs issus de la recherche et/ou les attentes et savoirs professionnels ? une formation plutôt transversale ou plutôt didactique (Paquay *et al.*) ?

Pour Maulini et Perrenoud, il faut trouver une solution à mi-chemin, pour faire en sorte que des savoirs issus de la recherche scientifique relevant d'un seul champ disciplinaire puissent guider l'action de praticiens confrontés à toutes les dimensions de la réalité. Cette difficulté à trouver un consensus s'explique par la présence de cultures professionnelles des formateurs, de cultures disciplinaires et des langages sociaux différents (Saussez). Les différences entre formateurs naissent également de leur origine différente : enseignants-chercheurs et/ou formateurs de terrain. Si la place des premiers est naturelle dans l'université, celle-ci doit trouver une place aux seconds au risque d'éclipser, d'une part, une bonne partie de la professionnalisation et, d'autre part, l'alternance entre terrain et enseignements théoriques en formation. Pour Desjardins et Hensler, ces différences risquent de créer autant de freins à la collaboration professionnelle. Cela oblige les uns et les autres à passer des frontières pour se comprendre. Les étudiants eux-mêmes ont à traverser les frontières entre le terrain et la formation, pour ensuite intégrer les différents types de savoirs (d'après Vanhulle).

Pour mettre en place une formation universitaire professionnelle, des *modalités* sont proposées par les contributeurs. Tout d'abord, il semble préférable de construire la formation autour de « nœuds », de thématiques, d'objets hybrides (Maulini et Perrenoud), autour d'« objets complexes et identifiables dans la pratique » (Altet), qui permettent de mettre en synergie problématiques de la pratique et théories disciplinaires scientifiques. Ensuite il convient de travailler sur les modalités organisationnelles de la formation : lutter contre le cloisonnement des savoirs et des formateurs ; réduire la distance physique entre les formateurs pour permettre des communications (Desjardins et Hensler), aller vers une harmonisation de ces cultures différentes et une réelle coopération entre tous les acteurs de la formation (Altet). Enfin l'utilisation de « dispositifs intégrateurs » permet aux étudiants (sujets en formation) d'intégrer les uns aux autres les différents types de savoirs et de se composer une culture et une identité professionnelle. Différents dispositifs sont présentés dans des mises en œuvre contextualisées : l'approche par problèmes et projets, dont les effets déclarés sont d'accroître les compétences des étudiants, notamment les compétences sociales et de réflexion, sans diminuer leurs connaissances théoriques (Frenay *et al.*) ; les expériences de recherche collaborative qui associent des chercheurs et des enseignants de terrain sur des problématiques de la pratique, en les éclairant avec des savoirs théoriques, dans le but de construire des savoirs pour la formation. Enfin le portfolio apparaît pour beaucoup comme un outil intéressant du côté des étudiants pour construire sa culture professionnelle, pour son auto-développement, pour médiatiser l'apprentissage du métier (Vanhulle) et aussi pour mieux assurer les passages de frontières entre théorie et pratique ? (Saussez).

Des *conditions* doivent être réunies pour assurer au mieux cette universitarisation de la formation des enseignants. Bourdoncle analyse trois dimensions dans ce processus : les structures, les savoirs et programmes, et les formateurs. Le choix de l'institution est important : pour Altet, l'université doit conforter l'identité des instituts chargés de la formation des enseignants. Du côté des formateurs, l'université doit pouvoir assurer la présence simultanée des universitaires et des formateurs de terrain. Les formateurs, quels qu'ils soient, ont d'ailleurs une question en commun concernant leurs enseignements : « En quoi ces contenus participent[ils] à la construction de compétences professionnelles ? » (Lessard). Une dernière condition est rappelée par plusieurs auteurs : travailler avec un référentiel de compétences. Celui-ci est tout à la fois un outil de dialogue entre les acteurs, un pivot de la formation et un horizon professionnel à atteindre (Lessard). Toutefois, s'il doit constituer une référence partagée pour tous les intervenants (Desjardins et Hensler), il reste porteur d'une tension entre application (ou soumission de la formation à ce référentiel) et interprétation.

À la fin de cette note, nous voudrions soulever une nouvelle tension apparue en France depuis la réforme de la mastérisation de la formation : non seulement il faut assurer une formation professionnelle à l'université en intégrant les différents types de savoirs déjà évoqués, mais il faut aussi intégrer des savoirs disciplinaires de haut niveau puisqu'il s'agit, pour la plupart des masters créés en France, de préparer aux concours de recrutement de professeurs du premier ou du second degré. En conclusion de l'ouvrage, Altet évoque la place de la recherche dans les programmes de formation, présente par ses résultats, voire présente sous forme de projets collaboratifs. Il nous semble cependant que les contributeurs n'abordent pas une question qu'il conviendrait d'approfondir : une formation universitaire de haut niveau peut-elle s'exonérer d'une formation des étudiants *par* la recherche ?

Valérie Legros

Université de Limoges, IUFM du Limousin, DYNADIV

GOASTELLEC G. [dir.] (2010). *Understanding inequalities in, through and by higher education*. Rotterdam : Sense Publishers, 140 p.

L'objectif de l'ouvrage dirigé par Gaële Goastellec est d'offrir un nouveau cadre à la sociologie des inégalités dans l'enseignement supérieur, champ scientifique qui fait face, au niveau international, à une évolution fondamentale : plus l'enseignement supérieur se massifie, plus il se diversifie, recomposant dès lors les inégalités d'accès et créant de nouvelles inégalités de réussite et d'insertion. Si l'enjeu de

l'accès aux études supérieures a désormais été largement exploré en matière de sélection et de financement, les inégalités de réussite et d'insertion restent relativement peu analysées. Le cadrage théorique proposé en conclusion, distinguant les inégalités d'accès, de réussite et d'insertion, éclaire ainsi les huit contributions pour partie issues d'un colloque international.

Les premières contributions questionnent les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. À partir du cas de la Serbie, Martina Vukasović et Cláudia S. Sarrico examinent la pertinence des catégories sociologiques pour mesurer les inégalités : la profession des parents de l'étudiant ne permettant pas de saisir l'ensemble des effets de son origine socio-économique, les auteurs proposent d'utiliser un indicateur synthétique des diverses caractéristiques sociodémographiques de l'étudiant telles que l'origine ethnique, le diplôme des parents ou encore le genre. Le cas serbe met aussi en exergue l'importance de la temporalité de la mesure des inégalités, sachant qu'elles s'accroissent tout au long du parcours scolaire. Dans le deuxième chapitre, Michele S. Moses interroge les argumentaires nationaux en faveur de la discrimination positive, dégagant quatre rhétoriques différentes : la réparation (*remediation*) d'une discrimination ou d'un préjudice subi ; l'utilité (*practicality*) d'aider les plus défavorisés à intégrer le marché du travail ; la diversité (*diversity*) des étudiants comme élément positif pour l'université ; la justice sociale (*social justice*) procédant de la discrimination positive. La réparation et la justice sociale reposent sur des arguments moraux alors que l'utilité et la diversité relèvent davantage d'une logique instrumentale. Selon le contexte national, les arguments déployés en faveur de la discrimination positive sont ainsi très différents.

Trois contributions discutent ensuite des inégalités de réussite dans l'enseignement supérieur. À partir de plusieurs analyses quantitatives sur le système d'enseignement supérieur français, Magali Jaoul-Grammare montre que le passage d'une année à la suivante dans les études supérieures dépend fortement du genre, de la filière du baccalauréat, du retard au baccalauréat, du type d'établissement d'enseignement supérieur, de la profession des parents, du lieu de naissance de l'étudiant et de celui des parents. Mais ces multiples facteurs jouent différemment tout au long du parcours d'études supérieures : si les caractéristiques scolaires sont déterminantes en début de parcours, la réussite en fin de parcours dépend essentiellement des caractéristiques sociodémographiques. Dans un contexte différent, l'enseignement supérieur aux États-Unis, Carol Schmid analyse les inégalités de réussite au sein des *community colleges*. L'origine ethnique des étudiants est déterminante dans les inégalités d'obtention du diplôme de niveau bac + 2 et dans celles de poursuite d'études dans une formation de niveau licence. Au-delà du cas américain,