

Castonguay, M. et Gauthier, C. (2012). *La formation à l'enseignement : atout ou frein à la réussite scolaire ?* Québec, Québec : Presses de l'Université Laval

Florent Chenu

Volume 39, Number 2, 2013

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1025238ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1025238ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this review

Chenu, F. (2013). Review of [Castonguay, M. et Gauthier, C. (2012). *La formation à l'enseignement : atout ou frein à la réussite scolaire ?* Québec, Québec : Presses de l'Université Laval]. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(2), 415–416.  
<https://doi.org/10.7202/1025238ar>

recueillis auprès d'une quarantaine d'étudiants pour illustrer les indicateurs des écrits de recherche sur les réussites atypiques ou des parties de théories utilisées en sociologie pour expliquer les inégalités scolaires. Il utilise également les résultats de son investigation pour déconstruire certaines approches ou théories sociologiques et orienter le lecteur vers l'inévitable considération du parcours (vertueux) de la réussite scolaire de l'étudiant. Sa démarche méthodologique est bien détaillée.

L'engagement de l'étudiant y est présenté comme une dimension à trois facettes aux intensités potentiellement variables dont la force croît au fil des opportunités. Il représente l'une des trois dimensions en interaction du *cercle vertueux de la réussite scolaire* mais l'auteur n'en précise toutefois aucune définition formelle, ce qui rend sa nature difficile à percevoir pour le lecteur. Par ailleurs, même si les cas retenus en font mention, l'auteur choisit d'évacuer la performance scolaire du concept de réussite scolaire, sans donner d'arguments. Étrangement, on omet de souligner qu'à un certain moment de son parcours, l'étudiant aura dû « performer » tôt ou tard pour croire en son potentiel de réussite. Enfin, le concept de réussite sociale qui semble ici implicitement chevaucher celui de la réussite scolaire ne sera abordé qu'à la fin de l'ouvrage comme une piste à explorer.

Sans miner la pertinence de la thèse présentée, certains éléments peuvent donc se révéler agaçants pour le lecteur habitué à davantage de systématisation dans l'utilisation et la présentation d'indicateurs ou de dimensions liées aux concepts clés d'une recherche. Par ailleurs, plusieurs synonymes ou répétitions de mêmes mots par endroits donnent certainement lieu à de beaux effets de style littéraire, mais entravent parfois la clarté du texte. En outre, certains acronymes utilisés dans le texte (PCS professions intermédiaires, BEPC, DEUG, notamment) ne sont pas traduits; par conséquent, ce qui ressort comme une évidence pour le lecteur français ne l'est pas pour le lecteur francophone hors de France.

Enfin, en élargissant le cadre de la réussite scolaire atypique dans les Grandes Écoles, la thèse présentée par Castets-Fontaine peut servir d'appui et apporter un éclairage utile et des fondements sociologiques pertinents pour toutes les recherches du domaine de l'éducation qui s'intéressent à la réussite scolaire atypique.

NATHALIE TRÉPANIÉ  
Université de Montréal

**Castonguay, M. et Gauthier, C. (2012). *La formation à l'enseignement : atout ou frein à la réussite scolaire?* Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.**

L'ouvrage présente le fruit d'une revue exhaustive des écrits de recherche sur l'efficacité de l'enseignement et de la formation à l'enseignement. Sa qualité majeure réside dans son souci d'objectivité. Il ne s'agit pas de synthétiser les avis d'auteurs et chercheurs en éducation qui se sont exprimés *in abstracto* sur le sujet,

mais bien de faire le bilan des recherches ayant démontré empiriquement (en termes de gains d'apprentissage par les élèves) l'efficacité de tel ou tel type d'enseignement, de tel ou tel programme de formation à l'enseignement.

En ce qui concerne l'efficacité de l'enseignement, il ressort du bilan de 40 ans de recherches empiriques qu'un enseignement direct, structuré, explicite et systématique est de loin celui qui engendre chez les élèves les progrès les plus importants. Les approches constructives et/ou basées sur la découverte sont nettement moins efficaces.

Quant aux programmes de formation des enseignants, peu d'études se sont attachées à en évaluer l'efficacité sur la base des performances des élèves sous la tutelle des maîtres nouvellement formés. Néanmoins, celles qui ont procédé de la sorte indiquent que les programmes les plus efficaces sont ceux qui forment à un enseignement structuré et explicite. Aucune étude n'a établi de lien entre programmes prônant une approche constructiviste et gains d'apprentissage des élèves, l'efficacité de ces programmes étant toujours évaluée sur la base des perceptions des acteurs (enseignants, formateurs).

Même s'il feront grincer des dents les défenseurs des approches *où l'élève construit son savoir* (qualification d'ailleurs peu appropriée puisque, comme le disent les auteurs, que l'enseignement soit constructiviste ou direct, c'est toujours l'élève qui pense et qui construit son savoir), le livre de Castonguay et Gauthier, en exposant des résultats solides, mérite d'être mis entre les mains de tous les acteurs de l'enseignement, en particulier les formateurs d'enseignants et les décideurs politiques.

Deux points de discussion sont toutefois importants à soulever. Les conclusions relatives à l'efficacité de l'enseignement gagneraient à être éclairées par un constat issu de recherches qui ont prolongé les études processus-produits: la variabilité des comportements d'enseignement (par exemple d'imposition ou de rétroaction) est plus importante pour un même maître confronté à différentes situations que pour différents maîtres confrontés à une situation d'enseignement similaire. Cette faible stabilité des maîtres a amené certains chercheurs à dire que ce n'est pas tant l'enseignant qui contrôle la situation que la situation qui contrôle l'enseignant.

Le deuxième point concerne la dichotomie établie par les auteurs entre enseignement structuré et explicite d'une part, enseignement constructiviste d'autre part. Cette catégorisation doit-elle être exclusive? Un enseignement basé sur une approche par la découverte peut (doit) aussi comporter des phases de structuration et d'explicitation. Par ailleurs, où situer l'approche par compétences et les didactiques disciplinaires? Plusieurs de ces dernières reposent non seulement sur des conclusions issues du constructivisme, mais aussi sur l'enseignement explicite (de stratégies de résolution de problèmes, par exemple).

FLORENT CHENU  
Université de Liège